



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

RENATA PAULA DOS SANTOS MOURA

***NOVOS OLHARES, NOVAS COSTURAS... O MOVIMENTO *HIP HOP* E SUAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA***

RECIFE, 2015.

RENATA PAULA DOS SANTOS MOURA

***NOVOS OLHARES, NOVAS COSTURAS... O MOVIMENTO HIP HOP E SUAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Miriam Happ Botler.

Recife, junho de 2015.

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M929n Moura, Renata Paula dos Santos.
Novos olhares, novas costuras... o movimento hip hop e suas práticas educativas na escola / Renata Paula dos Santos Moura. – Recife: O autor, 2015.
172 f ; 30 cm.
Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências e Anexos.

1. Hip-Hop (Cultura popular). 2. Juventude. 3. Práticas educativas. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice Miriam Happ . II. Título.

305.23 CDD (22. ed.) UFPE (CE2015-68)

RENATA PAULA DOS SANTOS MOURA

**NOVOS OLHARES, NOVAS COSTURAS... O MOVIMENTO HIP HOP E SUAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA**

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

Aprovada em: 28/07/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Jaileila de Araújo Menezes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

“A cultura popular é assim: ela não nasce nos livros ou na escola. Ela nasce no cotidiano de vida e de trabalho de homens e mulheres enquanto constroem os ingredientes de sua sobrevivência (...). E tudo o que esses sujeitos desejam é serem tratados com dignidade, ou seja, terem a confiança de que o que fazem, faz sentido.” (Jadir de Moraes Pessoa).

AGRADECIMENTOS

O ato de escrever é um exercício reflexivo que denota todos os sentidos e ‘aguça’ sentimentos, escrever também é uma arte, um fazer artístico que tem em sua culminância uma ‘obra’. Esta, apesar de ter ‘uma’ autoria, envolve muitas outras pessoas que de algum modo (direto ou indireto) contribuíram nesta construção. Gosto de refletir sobre os processos como disciplinas, cursos, eventos, reuniões, ou seja, diferentes vivências que nos cercam de trocas, de ensino-aprendizagens, de conquistas, de dificuldades, mas também de superações, e (re)pensar sempre faz parte... Como ingressei e como estou concluindo? Muitas seriam as inquietações... Mas tenho uma certeza: Não sou a mesma. O mestrado me permitiu ‘crescer’ em múltiplos sentidos e a ‘qualidade’ das trocas que foram proporcionadas extrapola os saberes acadêmicos.

Neste momento de finalização de um ciclo - o mestrado - gostaria de agradecer em especial às pessoas que permitiram a concretude desta pesquisa, neste espaço não caberia o nome de todas elas, então, espero que de algum modo sintam-se representadas.

Inicialmente, não poderia deixar de agradecer a Deus por todo o “suporte” de sempre e por “colocar” em meu caminho pessoas tão significativas, só tenho a agradecer a força nesta caminhada.

A minha família, não tenho palavras para externar o que sinto por eles. Os meus pais que trabalharam e trabalham arduamente na construção de tantos projetos para nossa família e que sempre me mostraram o caminho que deveria seguir e investiram na minha educação como prioridade diante de tantas dificuldades que vivenciamos. Só tenho a agradecer e tenho certeza que as minhas escolhas são reflexo da formação que tive por vocês me permitirem e do incentivo de sempre. Obrigada!

Minha mãe, Lene, uma mulher forte e lutadora que sempre foi um exemplo para mim e com o seu jeito todo seu - só seu - me fortalece a cada dia que acordo e olho nos seus olhos. Agradeço a “mainha” por me permitir viver o amor, esse sentimento que é demonstrado na nossa relação de mãe e filha e extrapola... E ao meu pai, Ednilso, um homem batalhador que tem uma trajetória demarcada de muitas dificuldades e ausências afetivas, mas que superou tudo com muita garra e trabalho e é inspiração para seus filhos. “Papai” você me permitiu ser a mulher que sou hoje, sou grata às tantas reclamações e aos elogios que sobressaem mais discretamente, mas me enchem de orgulho por ter o seu reconhecimento. Eu amo vocês e sou grata por tudo!

Minha avó materna, Maria Josina, que mora comigo e me criou e sempre tem o cuidado de ser justa e dedicar atenção ‘extrema’ aos netos. Aos meus irmãos que são minha fonte de inspiração, como tenho orgulho de vocês! Meu irmão, Ednilso Filho, nos ‘comunicamos’ até através de um olhar e nesta troca, percebemos tanta coisa um do outro, a hora certa de falar algo ou até silenciar por ser mais confortável. Obrigada pela ajuda de sempre, por me incentivar nos momentos certos e por torcer por mim!

Minha irmã, Mana, as sábias palavras de sempre que me acalmam, agradeço pela torcida e pela presença (mesmo que à distância) nos momentos certos. Você é um exemplo de mulher, mãe e profissional que carrego comigo e tenho muito orgulho! A minha sobrinha, Júlia, a quem eu gostaria de dedicar mais tempo, porém, devido a distância e aos contratempos, acabo acompanhando tudo daqui, de longe, mas com a sensação de estar sempre perto, a saudade é constante. Ao meu sobrinho, Levi, também agradeço por me permitir vivenciar esses momentos de amor: vocês, meus sobrinhos me deram forças neste processo.

Portanto, a minha família, agradeço o amor, a paciência, a atenção, o cuidado, o afeto, a presença constante, mesmo com as minhas ausências, sobretudo, nesses dois anos. Acredito que existem *pessoas fundamentais* que de algum modo nos *encontram*, existem *encontros* que não são por acaso, graças a esses *encontros* eu me fortaleço e aos poucos vou entendendo essa/s presença/s ao meu lado... Agradeço ao meu companheiro de todas as horas, Adriano, por me incentivar (sempre), não medindo esforços para me acompanhar (sempre), tendo paciência durante tantos momentos inquietantes proporcionados pelas *idas e vindas* do *fazer pesquisa*. Agradeço o apoio de sempre, amor!

Agradeço também a minha prima Priscilla Moura e a minha cunhada Rayanne Santos pela torcida, apoio de sempre e os momentos de conversas descontraídas. Obrigada, vocês são pessoas com quem também posso contar!

Fica difícil “transcrever” em palavras os agradecimentos a minha orientadora, Alice Botler, lembro-me dos primeiros contatos ao longo da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação e foi ali que me senti acolhida. Agradeço a paciência e o cuidado em cada orientação, leitura e comentário. E por acreditar e acolher essa pesquisadora iniciante cheia de ideias e mais ideias e contribuir para a concretização deste estudo.

Agradeço as contribuições para esse estudo e a disponibilidade na leitura minuciosa e atenta dos professores Jadir de Moraes Pessoa e Alexandre Simão de Freitas tanto na banca da qualificação quanto na defesa. O olhar atento de vocês contribuiu para a “costura” desta pesquisa, assim como para o traçado discursivo que fomos percorrendo ao longo do estudo.

A Jaileila de Araújo, minha professora no primeiro período da graduação na disciplina de Aspectos Sócio Afetivos do Desenvolvimento que me “iniciou” no processo de pesquisa. Minha orientadora na Iniciação Científica durante dois projetos de pesquisa e no meu TCC. Poderia aqui agradecer as suas orientações, mas os agradecimentos se expandem, foi você que me inseriu no campo de pesquisa *com* jovens, no campo do *hip hop* etc. Muitas foram as inserções teórico-metodológicas... Que me fez “comer muito feijão”, estudar bastante, mas sempre com uma coisa em mente: a simplicidade de estar aprendendo o novo. Agradeço pelo apoio e as orientações em tantas questões. Sou grata pela universidade ter me proporcionado esse encontro.

E junto com esse encontro muitos presentes foram proporcionados... O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL) - desde 2008 faço parte desta “família” - e neste espaço iniciei meu trajeto de pesquisas *com* os/as jovens do *hip hop* da cidade de Recife e Caruaru. Agradeço ao grupo pelo apoio e convites que me permitem ‘experenciar’ momentos ricos de trocas, aprendizagens e compartilhar um pouco da pesquisa com outros jovens. Agradeço a professora Mônica Rodrigues Costa por fazer parte deste processo, assim como a Tábata de Lima Pedrosa - uma grande amiga que a universidade me presenteou – Shirley Samico, Cybelle Montenegro e Stellamary Brandão; sou grata pela amizade, o apoio, as orientações, a companhia nas viagens, as conversas (sem hora para acabar!) repletas de aprendizagens, as palavras de afeto que motivaram e me acalmaram nos momentos certos, vocês foram/são fundamentais. Obrigada!

E as amigas que conheci no mestrado ou até que já conhecia de outros momentos e me aproximei mais, Natália Belarmino, Danielle Tavares, Danila Melo, Alcione Mainar e a Iágrici Lima: cada uma ao seu modo contribuiu nesse processo formativo. Obrigada pela presença e por permitirem momentos tão agradáveis como nas viagens para eventos, nos estudos, nas conversas, nos desabafos presenciais ou através das redes sociais. Assim como agradeço a turma 31 da qual fiz parte e pude compartilhar momentos não só acadêmico-formativos, mas de trocas de experiências e descontrações, espaço onde conheci não apenas mestrandos e doutorandos - profissionais engajados em torno de uma educação pública de qualidade para todos/as.

Agradeço aos jovens, aos professores, aos gestores, funcionários e demais participantes que fizeram parte desta pesquisa, vale enfatizar que sem a participação destes nada disso seria possível. Muito obrigada por disponibilizarem o tempo de vocês e participarem deste processo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço aos professores que participaram do meu processo formativo desde a Educação Básica, sempre estudei na mesma escola - Colégio Nossa Senhora do Carmo. Neste espaço pude *experienciar* a educação com o *afeto* que falta em tantos espaços, isso influenciou/a nas minhas escolhas, uma instituição que está nas minhas lembranças não apenas por tudo que vivi lá, mas também por me fazer acreditar numa educação possível – inspiradora e repleta de amor. Aos docentes e demais funcionários do Centro de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) que contribuíram nesta caminhada. Agradeço em especial à professora Tatiana Araújo pela torcida de sempre e o apoio, com o seu sorriso e aquele abraço repletos de significados. Neste espaço exponho o meu agradecimento a essa categoria - aos Professores - que lutam diariamente pela educação!

Agradeço por ter a oportunidade de compartilhar momentos únicos com pessoas tão significativas e ter tido a oportunidade de vivenciar tanto a graduação quanto o mestrado na UFPE, em meio às dificuldades ficam muitas aprendizagens e um sentimento imenso de gratidão. Obrigada!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como as ações advindas do movimento *hip hop* – espaço de produção e de transmissão de saberes – dialogam com a gestão da escola pública, refletindo mais especificamente as práticas educativas promovidas por meio do *hip hop* e suas repercussões no cotidiano escolar. Consideramos as formas que a gestão escolar utiliza para incorporar (ou não) as manifestações juvenis em seu contexto organizacional e problematizamos a participação dos jovens e esses *outros sujeitos* na escola. Neste sentido, tratamos aqui de expandir nossa “conversa” para além dos muros da escola e adotamos como “porta de entrada” o movimento *hip hop*, sujeito da pesquisa. O *hip hop* é um movimento juvenil urbano, artístico-cultural e sociopolítico que reúne quatro elementos artísticos e um quinto elemento político denominado ‘conhecimento e sabedoria’, que perpassa os demais. Propomos reflexões a partir desta interseção entre a educação não escolar e escolar - este espaço formativo que emana linguagens das juventudes e constitui sujeitos ativos em diferentes espaços. Como é que a gestão escolar se implica (ou poderia se implicar) com o *hip hop* agindo dentro de “seu” espaço e com a interação dos estudantes e demais sujeitos escolares? Como o movimento repercute suas ações na escola (e para com a gestão escolar)? Como as ações advindas do *hip hop* dialogam com a gestão da escola pública? Seria possível uma abertura da escola para *outros saberes* e para *outros sujeitos*? E que *outras pedagogias* dialogariam com os jovens? Essas e outras questões refletimos no decorrer da nossa “conversa”. A pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica desenvolveu um estudo de caso em uma escola pública estadual de ensino médio localizada na cidade do Recife, escolhida justamente pela forte expressão do *hip hop*. Os principais conceitos abordados são a origem e a concepção do movimento *hip hop* (MATSUNAGA, 2008). Diante da diversidade de culturas juvenis existentes atualmente, o *hip hop*, vem adquirindo significativa visibilidade entre jovens de diferentes camadas populares. Compreendemos que a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2002). Neste sentido, problematizamos que a cultura organizacional dificilmente representa um universo homogêneo e, portanto, uma cultura dominante e diversas *outras* culturas convivem numa mesma escola (BOTLER, 2010). Dentre as conclusões, enfatizamos que ao estudarmos como as ações advindas do movimento *hip hop* dialogam com a gestão da escola pública, compreendemos que as relações que se estabelecem entre os jovens via *hip hop* ocorrem por meio de momentos ricos de trocas não só de conhecimentos, mas também de afeto e experiências de vida. Além disso, a relação entre a *cultura de rua* e a escola só é possível com uma abertura para a comunidade, assim como para projetos sociais - que tem e/ou desenvolvem parcerias - ou em escolas que tem uma proposta diferenciada, que precisam, sobremaneira, do apoio decisivo da gestão escolar, o que é fundamental para que ocorram as ações, atuando como mediação entre escola e projetos.

Palavras-chave: Movimento *hip hop*. Juventude. Engajamento. Práticas Educativas. Gestão Escolar. Cultura Democrática.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the actions arising from the hip hop movement – production space and transmission of knowledge – dialogue with the management of the public school, reflecting more specifically the educational practices promoted through hip hop and its impact on the school daily life. We consider the ways that the school management uses to embed (or not) the youth demonstrations in its organizational context and we problematize the participation of the young people and those other subjects at school. In this sense, we are here to expand our "conversation" beyond the walls of the school and we adopt as "gateway" the hip hop movement, subject of the research. Hip hop is an artistic-cultural, socio-political and urban youth movement that gathers four artistic elements and a fifth political element named 'knowledge and wisdom', which permeates the others. We propose reflections from this intersection between the school and school education-this formation emanating languages of the youths and constitutes active subjects in different spaces. How does the school management implies (or could imply) with hip hop acting in "its" space and with the interaction of the students and other school subjects? How does the movement affect its actions at school (and to the school management)? How do the actions arising from hip hop dialogue with the management of the public school? Would it be possible for an opening of the school to other knowledges and to other subjects? And would it be possible that other pedagogies would dialogue with young people? These and other issues we reflect over our "conversation". The qualitative research ethnographic inspired has developed a study case in a public high school State school located in the city of Recife, chosen precisely for the strong expression of hip hop. The major concepts covered are the origin and design of the hip hop movement (MATSUNAGA, 2008). Given the diversity of youth cultures that exist currently, hip hop, is acquiring significant visibility among young people coming from different social layers. We understand that youth is a specific moment, but it cannot be reduced to a passage; it takes on an importance in itself. This whole process is influenced by the social environment in which it develops and by the quality of the exchanges that it provides (DAYRELL, 2002). In this sense, we problematize that the organizational culture hardly represents a homogeneous universe and, therefore, a dominant culture and various other cultures coexist in a same school (BOTLER, 2010). Among the conclusions, we emphasize that as we study how the actions arising from the hip hop movement dialogue with the management of the public school, we understand that the relationships which are established between the young through hip hop occur by the rich exchange moments not only of knowledge but also of affection and life experiences. In addition, the relationship between street culture and the school is only possible with an opening to the community, as well as for social projects- that has and/or develop partnerships-or in schools that has a different proposal, they need, particularly, the decisive support of school management, which is fundamental to occur the actions, acting as mediator between school and projects.

Keywords: Hip hop movement. Youth. Engagement. Educational Practices. School Management. Democratic Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Grafite produzido no Projeto Grafitando o Recife.....	14
Imagem 02: O muro.....	84
Imagem 03: O grafite como prática educativa.....	102
Imagem 04: O grafite e os saberes da rua.....	119
Imagem 05: O grafite como prática libertadora.....	153
Imagem 06: Grafite produzido no Projeto Grafitando o Recife.....	159

SUMÁRIO

1	‘PRA’ COMEÇO DE “CONVERSA”	15
2	MOVIMENTOS SOCIAIS, <i>OUTROS SUJEITOS</i>, OUTRAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MOVIMENTO HIP HOP: TECENDO COSTURAS NA CONTEMPORANEIDADE	24
2.1.	ENTRE CONTEXTOS E CONCEITOS: “CONVERSAS” SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	24
2.2.	“VAMOS BATER UM ‘PAPO’?”: PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL NA SOCIEDADE CIVIL.....	35
2.3.	MOVIMENTO HIP HOP, <i>OUTROS SUJEITOS</i> , OUTRAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: DISCUTINDO OS “OUTROS MOVIMENTOS” NA CONTEMPORANEIDADE.....	41
3	JUVENTUDE POBRE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS	51
3.1.	JUVENTUDE POBRE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR... AFINAL, QUE “PAPO” É ESSE?.....	51
3.2.	“E QUAL SERIA O PAPEL DA ESCOLA?”: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE.....	59
4	GESTÃO ESCOLAR, CULTURA DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE: “CONVERSAS” EM TORNO DA DEMOCRACIA	64
4.1.	TOLERÂNCIA ÀS DIFERENÇAS X APROFUNDAMENTO DEMOCRÁTICO: MAS, A ESCOLA É DEMOCRÁTICA?.....	64
4.2.	OLHARES SOBRE A JUVENTUDE: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	69
5	PERCURSO METODOLÓGICO: O TRABALHO DE CAMPO	75
6	ADENTRANDO O CAMPO	84
6.1.	A CENA <i>HIP HOP</i> EM RECIFE E SUAS REPERCUSSÕES POR AÍ A FORA.....	84
6.2.	A ‘PONTE’ DE ENTRADA DO GRAFITE NA ESCOLA: PARCERIAS E ESTRATÉGIAS NECESSÁRIAS?.....	91
6.3.	UM MURO GRAFITADO COMO PORTA DE ENTRADA E OS SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	94

7	ENTRE A <i>CULTURA DE RUA</i> E A ESCOLA EXISTE UM MURO: E SE ESSE MURO É GRAFITADO?.....	102
8	“OLHE EU GOSTO DE ESTUDAR! GOSTO MUITO! MAS, A ESCOLA NÃO É ATRATIVA PARA NÓS!”. E A ESCOLA ESTÁ PARA QUEM?.....	119
9	“COSTURANDO” IDEIAS, DESENCADEANDO CONCEITOS... E QUANDO O ASSUNTO É GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?.....	138
10	FECHANDO OS PONTOS DA COSTURA... RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDES E A ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO <i>HIP HOP</i> PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA/NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	154
	REFERÊNCIAS.....	160
	ANEXOS.....	168



Imagem 01 – Grafite produzido no Projeto Grafitando o Recife.

1 ‘PRA’ COMEÇO DE “CONVERSA”...

Este estudo analisou como as ações advindas do movimento *hip hop* – espaço de produção e de transmissão de saberes – dialogam com a gestão da escola pública. Este objetivo geral compreende especificamente caracterizar as práticas educativas promovidas por meio do movimento *hip hop* e suas repercussões no cotidiano escolar; problematizar a participação dos jovens e esses *outros sujeitos* na gestão da escola e analisar as formas que a gestão escolar utiliza para incorporar (ou não) as manifestações juvenis em seu contexto organizacional.

Este debate insere-se no âmbito da discussão a respeito da democratização da gestão escolar e educacional. Sabemos que esta discussão não é recente, já que defende-se, na atualidade, um novo estilo de caminhar da escola voltado para uma ação coordenada, coletiva, pela qual todos os envolvidos no trabalho escolar sintam-se atores desse processo, ou seja, que haja o reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo do seu trabalho.

Então, a gestão está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do trabalho pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação (AGUIAR, 2009), bem como a formação para a cidadania, em que incluímos os movimentos sociais e, particularmente o público a que a escola se destina: os jovens e suas diversas formas de expressão. Nesse contexto, a reflexão em torno da prática democrática ganha visibilidade e perpassa estudos contemporâneos nas ciências humanas. Vale ressaltar que uma prática democrática envolve, sobretudo, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os que fazem a escola, no intuito de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico, percebam a importância da contribuição individual e assumam coletivamente a organização do trabalho escolar (BOTLER, 2009).

A esse respeito, Botler (2009) enfatiza que:

(...) a gestão democrática formal e institucionalmente afirmada pode ser transformada numa prática democrática concreta substantiva em escolas cujas instituições de deliberação participativa e espaços escolares informais de interação social, efetivamente, impulsionem decisões coletivas, via diálogo crítico-reflexivo-consciente da organização escolar, como uma das condições para superar os limites do modelo oficial (p. 138-139).

Assim, é a gestão dos processos de comunicação e relacionamento interpessoal organizados da coletividade escolar, com qualidade social, constituída por um ambiente voltado para a formação e aprendizagem dos alunos, que se vincula a possibilidade de que se efetive o trabalho educacional com significado social na escola (LÜCK, 2010). Dessa forma, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

Sobre o cenário brasileiro, Botler (2008) discorre que a partir de meados dos anos 1990, as políticas educacionais implementadas passaram a reorientar as instituições escolares, organizando de maneira diferenciada as responsabilidades administrativas para com os diversos níveis e modalidades de ensino. Dessa maneira, as escolas públicas, sobretudo, foram pressionadas a institucionalizarem a democratização via autogestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira adversas em sua realidade. Com isso, “as escolas vêm sendo levadas a estimular a comunidade escolar a participar dos processos de avaliação da gestão mediante estratégias para mobilização de grupos de trabalho e para a organização coletiva do trabalho na escola.” (p.01).

Nesse período de transição para a democracia, o pleito pela descentralização inseriu-se na luta maior pela democratização da sociedade, isto é, pelo ideário de aumento de participação social, incluindo a assunção de maior autonomia e poder de decisão pelos estados e municípios. Nesse ínterim, é fundamental destacar o papel dos movimentos sociais, associações civis, Organizações Não Governamentais - ONGs, cidadãos, enfim, “um conjunto de sujeitos sociais que coletivamente constituem a sociedade civil, que encaminham respostas de outra natureza para criar espaços alternativos de atuação, enfrentamento e busca de soluções aos problemas gerados pelo processo de globalização.” (SHERER-WARREN, 1999, p. 11).

Os atores sociais constroem a ação coletiva, à medida que se comunicam, produzem e negociam significados, avaliam e reconhecem o que têm em comum, tomam decisões (MELUCCI, 2001). Assim, o autor defende que a identidade coletiva é uma definição interativa e compartilhada produzida por numerosos indivíduos e relativa às orientações da ação e ao campo de oportunidades e constrangimentos no qual a ação acontece.

Em seus estudos acerca da participação, Gohn (2007) contribui afirmando que uma gama plural de experiências associativas também é considerada relevante no

processo participativo, tais como grupos de jovens, de moradores de bairros etc. A autora expõe que “os entes principais que compõem os processos participativos são vistos como sujeitos sociais” (p. 19). Prossegue, enfatizando que a participação tem um caráter plural, “(...) não se trata, portanto, de indivíduos isolados nem de indivíduos membros de uma dada classe social. (p. 19)”. E nos processos que envolvem a participação popular, os indivíduos são considerados “cidadãos”. Logo, a autora nos leva a compreender que a participação, nesse contexto, articula-se com o tema da cidadania que, por sua vez, nos remete às questões contemporâneas de socialização, particularmente aquelas que envolvem a escola e seus diversos sujeitos.

Percebemos na juventude o processo de sociabilidade entre pares via grupos de referência, espaços de participação sociopolítica e cultural. Desse modo, vale ressaltar que a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2002).

Diante da diversidade de culturas juvenis existentes atualmente, ressaltamos que os “novos movimentos sociais”, a exemplo do movimento *hip hop*, vem adquirindo significativa visibilidade entre jovens de diferentes camadas populares por sua expressiva capacidade de análise crítica diante dos problemas sociais. Esses coletivos, através de suas ações e práticas vem tematizando, sobretudo, questões que atingem os jovens das grandes periferias urbanas. Desse modo, os jovens participantes desses movimentos são descritos como protagonistas de seu próprio processo educativo, no qual deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social e se tornam “autores de si próprios”; ou seja, eles resgatam a educação como uma formação de “autores cidadãos”.

Nesse estudo, assume-se a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo do contexto escolar, pois se fazem também presentes em diferentes situações cotidianas e são realizadas por *outros sujeitos* coletivos como os movimentos sociais. Ou seja, tanto a escola quanto os movimentos sociais são, a princípio, espaços qualificados para práticas educativas críticas e emancipatórias (CRUZ, 2009). Sem dúvida, é fundamental para o campo educacional compreender a importância da educação na visão de diferentes atores sociais. O sentido de educação para a vida transita entre o desenvolvimento de habilidades para lidar com o cotidiano e suas

adversidades, como também o desenvolvimento de habilidades para uma leitura crítica do cotidiano que possibilite transformações necessárias à efetivação da justiça social.

Vale ressaltar que, embora a escola e os movimentos sociais eduquem com recursos diferentes, o que ambos, supostamente, tem em comum é o sentido político da educação. Cabe, portanto, destacar aqui o caráter educativo que os movimentos sociais proporcionam, manifesto de diversas formas e em diferentes contextos. Por este motivo, espera-se que haja valorização/promoção dos espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória, isto é, os movimentos sociais devem ser vistos como espaços educativos, no sentido amplo do termo.

Conforme argumentamos, tomamos os movimentos sociais e suas práticas como sujeito educativo buscando analisar a contribuição do movimento *hip hop* no cotidiano escolar e não escolar dessa juventude. Neste estudo por vezes iremos tratar do jovem que faz parte do movimento *hip hop* e em outros momentos a respeito dos jovens escolares. Vale salientar esta diferenciação, já que nem sempre coincide a experiência política de vida do jovem no movimento e dentro da escola, assim como sabemos que a participação no *hip hop* acaba tendo um sentido político diferenciado, como trataremos no decorrer do nosso estudo. A visibilidade de outros modos de ser jovem, que estão presentes no contexto de educação não formal e informal das culturas juvenis, pode contribuir para uma compreensão da juventude urbana que os reconhece como sujeitos capazes de formular questões relevantes e ações significativas no campo social (MAGRO, 2002).

Neste estudo problematizamos questões que surgiram e foram se constituindo ao longo do meu contato com o campo de pesquisa, não apenas neste momento de pós-graduação, mas também durante a iniciação científica, o trabalho de conclusão de curso e outras idas e vindas em eventos relacionados às temáticas de juventude e movimento social tendo como sujeito essencial para os fazeres da pesquisa esse movimento plural que é o *hip hop*. Assim, nossa “porta de entrada” é o movimento *hip hop*, e o muro da escola todo grafitado foi um elemento essencial para o acolhimento deste campo de estudo, já que a instituição escolar aqui representa a parte “afetada” pelo *hip hop*. Convido você leitor a pensarmos como é que a gestão escolar se implica (ou poderia se implicar) com o movimento social, agindo dentro de “seu” espaço e com a interação de seus estudantes e demais sujeitos escolares?

Apreendemos que os movimentos sociais no campo da pedagogia (ARROYO, 2011) se reconhecem como sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação e, assim, os coletivos populares aqui figurados pelo movimento *hip hop*, são sujeitos pedagógicos produzindo *Outras Pedagogias*¹. O autor reitera que *outros sujeitos* sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos, nas escolas, nas universidades “chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Trazem e exigem *Outras Pedagogias?*” (ARROYO, 2014, p. 25).

Segundo Hill (2014) a proposta de utilizar o *hip hop* em sala de aula ou em diferentes ações na instituição, não apenas como uma estratégia de negociação e de diálogo entre o educador e os jovens, no que diz respeito às subjetividades e identidades, articulando as singularidades dos alunos com experiências coletivas, parece fundamental especialmente para engajá-los em um projeto educacional, como condição do aprofundamento do aprendizado da cultura democrática na escola e do exercício pleno da cidadania. Essas ações provocariam ganhos significativos na tão criticada relação que a escola estabelece com os jovens e os percalços enfrentados pelas escolas no que diz respeito a questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, aos assuntos pedagógicos, estruturais etc. Por isso mesmo, precisamos repensar a educação pública neste país e, para tanto, propomos um estudo orientado por uma perspectiva multicultural voltada para a diversidade étnica e cultural presentes nas escolas brasileiras (HILL, 2014).

Sem dúvida, para analisarmos o diálogo entre escola e *hip hop* é fundamental que tenhamos uma visão ampla desse movimento que possui - a depender da sua localidade - características específicas, por isso, compreendemos que o *hip hop* é percebido como movimento social, tribo urbana, ou talvez, as duas coisas ao mesmo tempo (FOCHI, 2007). O autor problematiza que “ao passo que estes indivíduos vão se organizando, criam as posses, estabelecem objetivos comuns, contraditórios a uma situação social vivenciada, começa-se a constituir um movimento social.” (p. 67). As autoras Rocha, Domenich e Casseano (2011) afirmam que “por estar indefinida a questão de o *hip hop* ser um movimento social ou uma *cultura de rua*, abre espaço para o uso aleatório de ambas as aplicações.” (p. 17). As mesmas reforçam que a maioria dos autores que estudam o *hip hop* o definem como movimento social, porém, utilizam o termo *cultura de rua*, pois a concepção de movimento social não se aplica a alguns

¹ ARROYO (2014).

coletivos. O que precisamos atentar ao longo deste estudo é a compreensão do movimento *hip hop* como manifestação cultural com um caráter político, contestador e objetivo de promover a sensibilização coletiva, essa *noção de coletivo*, de família, grupo, irmãos, comunidade etc. é característica e independe da localidade.

Corroboramos com Silva (2010) que conceitua o *hip hop* considerando-o como um movimento social ou *cultura de rua*. Como movimento social, sua ideologia parte da autovalorização da juventude de descendência negra, que está associada à marginalidade e exclusão, tanto econômica quanto educacional e racial. Como manifestação cultural, tem seu objetivo na conscientização coletiva e de caráter político. Pires (2007) observou em seu estudo que o *hip hop* é, assim como outros movimentos culturais, fortemente pautado pelo contexto social e político de sua época. Por isso, ele tem gerado não só uma série de ações políticas, com também produções artísticas alinhadas diretamente com as questões que pulsavam no cotidiano dos artistas envolvidos. Nesse sentido, pode-se dizer que a arte invadiu a política com a mesma intensidade que a política invadiu a arte. Assim, nota-se que o conhecimento dos movimentos culturais, especialmente a cultura popular como o *hip hop*, é importante, pois, além de esses movimentos serem complexos do ponto de vista teórico e político, estão intimamente relacionados com os jovens, com a cultura visual, cultura de trabalho e lazer, com a análise de rituais sociais, com a identidade, com os valores, crenças e sistemas.

Pires e Macedo (2006) esclarecem que a cultura é essencial na compreensão das ações humanas, funcionando como um padrão coletivo que identifica os grupos, suas maneiras de perceber, pensar, sentir e agir. Assim, mais do que um conjunto de regras, de hábitos e de artefatos, cultura significa construção de significados partilhados pelo conjunto de pessoas pertencentes a um mesmo grupo social. “Essas transformações geram um ambiente complexo, marcado pelos avanços tecnológicos e científicos, mudanças de conceito, de valores e quebra de paradigmas que norteiam todos os segmentos da sociedade” (p. 82). Assim, o *hip hop* é um movimento também cultural presente na contemporaneidade, em diferentes metrópoles mundiais e, enfatizamos, encontra-se fortemente presente em alguns contextos escolares.

Percebemos que além de estratégia para atrair os jovens e conter disputas e violências entre grupos, sobretudo - na sua origem nos guetos nova-iorquinos - a música, a dança, o grafite, a arte, presentes no *hip hop*, funcionam como elementos de promoção do movimento (FOCHI, 2007). Ou seja, para fazer uma letra, inventar novos

passos de dança e expressões artísticas, é preciso conhecer a realidade, conhecer a história, as bandeiras de luta do *hip hop*, estar engajado. Portanto, promove-se a sensibilização e a inserção social dos indivíduos ou a inserção e sensibilização quanto à dura realidade vivenciada cotidianamente na sua comunidade. Assim, no movimento, “o processo de educação não acontece como uma obrigação vazia passa a ter sentido” (PIMENTEL, 1998, p. 15).

Nossa suposição de pesquisa considera que a participação em um movimento social pautado em diferentes bandeiras de luta e em práticas educativas emancipatórias abre um campo de possibilidades para os jovens atuarem politicamente no espaço social, vergarem sobre si, a seu favor e em prol da sua comunidade, buscando a promoção e a defesa dos direitos do seu grupo de pertencimento, composto, sobretudo, por pessoas empobrecidas e marginalizadas das periferias urbanas (e/ou rurais), trazendo à tona uma diversidade de temáticas e posicionamentos recorrentes em seus cotidianos, o que poderia contribuir/interagir para a proposição do projeto pedagógico da escola, dentre outras questões. Nesta perspectiva, caberia à gestão escolar dialogar com essa nova “linguagem” dos movimentos sociais que entram nas escolas, sobretudo, nas públicas² via projetos, políticas, ações, mutirões etc., aproveitando seus múltiplos ensinamentos contextualizados com as vivências dos jovens periféricos. Em suma, nesse trabalho analisaremos, sobretudo, como as ações advindas do movimento *hip hop* dialogam com a gestão da escola pública, considerando como ocorre a inserção do movimento na organização, as práticas educativas promovidas por meio do movimento social e suas repercussões no cotidiano escolar.

Vale enfatizar que as imagens de grafites aqui utilizadas são ilustrativas, não aprofundamos o conteúdo dos grafites produzidos na escola, porém os mesmos tem relação direta com os temas trabalhados nas oficinas através dos projetos desenvolvidos pela Instituição Parceira.

Logo, assumimos o objetivo geral de analisar como as ações advindas do movimento *hip hop* – espaço de produção e de transmissão de saberes – dialogam com a gestão da escola pública. E, mais especificamente, caracterizar as práticas educativas promovidas por meio do movimento *hip hop* e suas repercussões no cotidiano escolar; problematizar a participação dos jovens e esses *outros sujeitos* na escola e considerar as

² A escola pública será nosso campo de interesse, visto que a maioria dos jovens participantes do *hip hop* é de moradores das periferias urbanas e/ou rurais, público específico a que atende.

formas que a gestão escolar utiliza para incorporar (ou não) as manifestações juvenis em seu contexto organizacional.

Para atingir tais objetivos, organizamos a fundamentação teórica desse estudo em três seções. Na primeira discorremos acerca de estudos relacionados à temática dos movimentos sociais e das práticas emancipatórias dos “novos” movimentos sociais, adentrando a discussão do movimento *hip hop* e sua contextualização, problematizando acerca de questões que permeiam esse debate na atualidade. Já na segunda, discutimos as relações entre juventude e escola, problematizando, sobretudo, questões relacionadas à educação escolar e não escolar. Na terceira seção da fundamentação teórica buscamos trazer uma discussão que articula a temática da gestão escolar e da cultura democrática. Além disso, demarcamos ao final da seção uma análise sobre as políticas para a juventude no contexto brasileiro.

Em seguida, tratamos do nosso percurso metodológico, abordando aspectos relacionados aos procedimentos de coleta e de análise de dados, bem como os demais aspectos relacionados ao campo, aos sujeitos participantes do estudo e a pesquisa como um todo. Nas seções 6, 7, 8 e 9 apresentamos a análise dos dados empíricos coletados num estudo de caso realizado em uma escola pública localizada no centro da cidade do Recife, e na instituição parceira que desenvolve projetos na escola trazendo o nosso sujeito de pesquisa: o movimento *hip hop* nas suas ações. A organização destas quatro seções será melhor explicitada adiante. Por fim, tecemos considerações a respeito da nossa “conversa”, sobre os temas tratados ao longo deste estudo e problematizamos questões para pensarmos juntos sobre a realidade que vivenciamos no contexto da nossa atuação profissional, seja ela escolar e/ou não escolar.

Este estudo não pretende por fim a questões que ainda permeiam meus fazeres de pesquisadora iniciante, nem tão pouco venho aqui para responder questões e apontar “problemas”, diagnosticando a instituição pesquisada, mas venho convidar o leitor a refletir sobre o tema e as temáticas que tratamos aqui ao longo deste texto dissertativo. Espero sim, problematizar indagações minhas e de tantos estudiosos da área educacional e juntos pensarmos sobre a realidade por vezes “maquiada” que encontramos diante dos nossos olhos, onde atuamos enquanto profissionais. Vamos pensar sobre esta escola pública que temos atualmente: seria possível uma abertura para *outros saberes*? E para *outros sujeitos*? E que *outras pedagogias* dialogariam mais com os jovens? Essas indagações e muitas outras compõem esta “costura” que estive traçando em meus

estudos. Convido o leitor a “colocar a linha na agulha” e a “costurarmos” juntos nossas reflexões...

2 MOVIMENTOS SOCIAIS, *OUTROS SUJEITOS*, *OUTRAS PRÁTICAS EDUCATIVAS* E O MOVIMENTO *HIP HOP*: TECENDO COSTURAS NA CONTEMPORANEIDADE

Nesta seção, apresentaremos discussão teórica que articula a temática dos movimentos sociais, as práticas emancipatórias dos “novos” movimentos sociais e dos *outros sujeitos* aqui figurados pelo movimento *hip hop*, entendido como espaço de produção e de transmissão de saberes, problematizando questões que permeiam esse debate na atualidade. O texto está organizado em três partes: no primeiro momento trazemos sucintamente uma fundamentação sobre alguns dos conceitos relacionados aos movimentos sociais, em paralelo com uma contextualização sobre os movimentos sociais no Brasil; na segunda, reflexões sobre os conceitos de participação e protagonismo juvenil e, por fim, enveredamos o debate para a contemporaneidade articulando a discussão de novos movimentos sociais e a temática dos *outros sujeitos* que emergem nas práticas educativas em diferentes espaços, como o movimento *hip hop* – sujeito do nosso estudo - e a juventude, majoritariamente, periférica que atua no mesmo.

2.1. ENTRE CONTEXTOS E CONCEITOS: “CONVERSAS” SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os movimentos sociais têm um lugar especial nas discussões relacionadas à mudança social, sobretudo, nas ciências sociais. Vale ressaltar, que a forma de estudar os movimentos se diferencia, não apenas pelas abordagens, mas também pela impossibilidade de esgotar a complexidade do objeto (MELUCCI, 2003, citado por RODRIGUES, 2011). Nesse sentido, as discussões a respeito do que são os movimentos sociais geram diferentes desdobramentos, tal como alguns teóricos que defendem que “nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas.” (GOHN, 2004, p. 13).

Os movimentos sociais são formas de ações coletivas reativas aos contextos histórico-sociais nos quais estão inseridos e essas reações podem ocorrer de diferentes formas. Dessa maneira, Sherer-Warren (1999) define que:

(...) o movimento social é o conjunto mais abrangente de práticas sociopolítico-culturais que visam a realização de um projeto de mudança (social, sistêmica ou civilizatória), resultante de múltiplas redes de relações sociais entre sujeitos e associações civis. É o entrelaçamento da utopia com o acontecimento, dos valores e representações simbólicas com o fazer político ou com múltiplas práticas efetivas (p, 11).

A saber, os movimentos sociais, na grande maioria dos casos, tratam de fenômenos heterogêneos e fragmentados, que devem destinar muitos dos seus recursos para gerir a complexidade e a diferenciação que os constitui. Nesse sentido, Melucci (2001) problematiza que um modo recorrente de referir-se aos movimentos é considerá-los como efeitos de uma situação histórica ou produtos de certa conjuntura. Conseqüentemente, perdem-se as motivações, o sentido, os componentes da ação coletiva, como se os modos por meio dos quais as demandas da agenda do movimento se constituem e se mantêm no tempo fossem irrelevantes com relação ao jogo das variáveis “estruturais”.

O conceito de movimento social surge no seio do movimento operário (BOTTOMORE, 1981). Um movimento social é um objeto construído pela análise e não coincide com as formas empíricas da ação. Melucci (2001) afirma que nenhum fenômeno de ação coletiva pode ser assumido na sua totalidade, porque jamais irá expressar uma linguagem unívoca. Portanto, o significado do fenômeno varia em função do sistema de relações sociais ao qual a ação faz referência, e da natureza do conflito em questão.

No tocante à conceitualização dos movimentos sociais, encontramos em Marx (1995) uma distinção de suma relevância para o entendimento do reflexo das possibilidades de mudança: a diferenciação entre emancipação política e a social. Em tese, a emancipação política é expressa pela cidadania e não muda as desigualdades econômicas, sendo, por isso, limitada; já a emancipação social corresponde à possibilidade de liberdade humana plena com igualdade social e, por isso, exige um ato político, uma revolução. A discussão a respeito dessas reflexões em Marx, posteriormente, surge nas produções sobre *consciência de classe* (LUKÁCS, 1974) e *reforma intelectual e moral* (GRAMSCI, 1984), sendo que as mesmas estão diretamente relacionadas com os ideais revolucionários.

Na verdade, essa perspectiva vai ser esclarecida na diferenciação problematizada por Lojkin (1981), que discute a distinção entre movimentos verdadeiros e movimentos reformistas. Ele considera como movimento social apenas a mudança

radical no sistema capitalista proposta pelo grupo. A crítica ao capitalismo permanece, muito embora não haja consenso sobre os caminhos e possibilidades de uma revolução socialista. Assim, o conceito de hegemonia surge fortalecido para incluir na análise a articulação entre a *práxis* política e a perspectiva cultural (GRAMSCI, 1984).

Percebemos que essas perspectivas teóricas estabelecem claramente uma relação entre movimentos sociais e mudança social. Sem dúvida, o estudo dos movimentos sociais não se restringe ao campo marxista, havendo uma série de outras teorias que têm sido conceitualizadas por estudiosos contemporâneos (FOWERAKER, 1995, citado por RODRIGUES, 2011; CHAZEL, 1995; GOHN, 1997, entre outros), além de teorias funcionalistas que abordam os movimentos enquanto sintomas de “anomia”³, no sentido proposto por Durkheim (1978). A teoria da identidade (RODRIGUES, 2011), desenvolvida por Touraine, é uma referência fundamental para os estudos, numa perspectiva da sociologia da ação. As relações entre cultura, política e mudança são expressas em diferentes obras (GRAMSCI, 1984) e repensadas (HALL, 2003; LACLAU E MOUFFE, 2001, citados por RODRIGUES, 2011).

No campo das ciências sociais surge também a proposta de uma nova definição e análise dos movimentos sociais, de suas características e das diferentes interpretações elaboradas sobre os mesmos, abrindo um terreno polêmico. Touraine (2006) problematiza que “atualmente, a única razão que me parece justificar um novo exame dessa noção é a introdução de outros elementos no debate.” (p. 19).

O autor apresenta duas possibilidades de crítica: a primeira declara que a ideia de movimento social é menos uma categoria propriamente analítica do que uma categoria de natureza histórica. Ou seja, os movimentos sociais estão ligados a um tipo de sociedade, que acabamos deixando para trás como a sociedade industrial. Porém, o autor contrapõe destacando que a definição pode ter maior amplitude e, dessa forma, não haveria mais necessidade de utilizar a noção de movimentos sociais. Nesse sentido, “alguns defenderão mesmo que é necessário deixar essa noção que nos fecha em um tipo de sociedade que, em grande parte, pertence ao passado, dando a impressão de nos oferecer um instrumento de análise geral.” (TOURAINÉ, 2006, p. 17-18).

Já sobre a segunda forma de criticar o uso da noção de movimento social, o autor afirma:

³ Estado de uma sociedade caracterizada pela desintegração das normas que regem a conduta dos homens e asseguram a ordem social; anarquia. / Ilegalidade.

(...) é enfatizar que os fenômenos de globalização ou de mundialização deslocaram consideravelmente os espaços e mecanismos de conflitos, de tal modo que os movimentos sociais merecedores de estudos são aqueles que colocam em questão os mecanismos de globalização que, em larga medida, não suscitam decisões semelhantes àquelas adotáveis por uma “classe dirigente”, e não aqueles que se opõem a categorias sociais no interior de um conjunto político ou territorial bem determinado (p. 18).

Segundo Sherer-Warren (1999), “cidadãos, políticos e pesquisadores têm buscado respostas para os desafios e os novos processos sociais que emergem com a globalização do mundo.” (p. 11). A autora pontua que uma das respostas que representantes dos interesses do mercado vêm propondo, tem sido denominada genericamente de *neoliberalismo*.

A esse respeito, a mesma conceitua o neoliberalismo como “(...) um conjunto heterogêneo de diretrizes econômico-político-ideológicas para a reorganização do capitalismo em escala mundial e para se adequar aos desafios da globalização da economia.” (p. 11). As transformações econômicas, tecnológicas, políticas e culturais no mundo ocidental globalizado, têm levado a mudanças radicais na agenda dos temas e problemas prioritários à análise dos cientistas sociais.

A saber, os impactos repercutem na vida social não só no cenário político e econômico, mas também no cultural e, conseqüentemente, a educação acaba sendo “alvo” nesse processo conjuntural. O tema da globalização tem sido bastante debatido nas ciências humanas e o pensamento social tem construído diferentes imagens acerca da globalização do planeta (SHERER-WARREN, 1999). Retomaremos essa discussão a seguir.

Touraine (2006) defende que é necessário não aplicar a noção de movimentos sociais a qualquer tipo de ação coletiva, conflito ou iniciativa política: “É aceitável aplicar análises ligadas à noção de “*resource mobilization*”⁴ a todas as formas de ação coletiva e de conflito.” (p. 18). O autor continua e problematiza:

Aliás, é mais aceitável que as ações coletivas consideradas possam ser analisadas mais em termos de busca de participação no sistema político, mas não há dificuldade de princípio em aplicar essa categoria a todos os tipos de ação coletiva. Em compensação, a sabedoria residiria em reservar o emprego da categoria “movimentos sociais” ao conjunto dos fenômenos que, de fato, receberam esse nome no decorrer de uma longa tradição histórica (p. 18).

⁴ O termo “*resource mobilization*” significa: mobilização de recursos.

Com efeito, o crucial nesse debate é “reservar a ideia de movimento social a uma ação coletiva que coloca em causa um modo de dominação social generalizada.” (p. 18). Sem dúvida, existe certo consenso a respeito de que os movimentos sociais propiciam a difusão dos ideais de emancipação, alimentam os desejos de liberdade, mas também podem ser vistos como agentes que anunciam o novo ao denunciar as contradições existentes e desafiar os códigos culturais dominantes (MELUCCI, 1989, 2003, citado por RODRIGUES, 2011).

Desse modo, uma relação social de dominação só pode suscitar uma ação que mereça o nome de movimento social se atuar sobre o conjunto dos principais aspectos da vida social, ultrapassando as condições de produção em um setor, de comércio ou de troca ou, ainda, a influência exercida sobre os sistemas de informação e de educação (TOURAINÉ, 2006).

O autor conclui que: “só há movimento social se a ação coletiva – também ela com um impacto maior do que a defesa de interesses particulares em um setor específico da vida social – se opuser a tal dominação.” (p. 19). Touraine (2006) define que um movimento social trata da combinação de um conflito com um adversário social organizado e da referência comum dos dois adversários a um mecanismo cultural sem o qual os adversários não se enfrentariam, pois poderiam se situar em campos de batalha ou em domínios de discussão completamente separados – o que impediria, por definição, tanto o conflito e o enfrentamento quanto o compromisso ou a resolução de conflito.

Os movimentos sociais são condutas coletivas e não crises ou formas de evolução de um sistema. Touraine (2006) defende que podemos falar de crises ou mesmo da crise geral do capitalismo sem a intervenção da ideia de movimento social. Segundo o autor, “é do conhecimento de todos que, durante longas décadas, diversas linhas de pensamento de origem marxista analisaram crises do capitalismo sem incluir a análise dos atores.” (p. 20).

Gianfranco Pasquino (In BOBBIO e MATEUCCI, 1986), afirma que os movimentos sociais constituem tentativas – pautadas em valores comuns àqueles que compõem o grupo – de definir formas de ação social para se alcançar determinados resultados.

Corroboramos com Touraine (2006), quando enfatiza a importância de falarmos sobre movimento social, já que nos colocamos no ponto de vista dos atores, isto é, dos atores que são, ao mesmo tempo, conscientes do que têm em comum, ou seja, dos

mecanismos de conflitos e dos interesses particulares que os definem uns contra os outros. Ainda a esse respeito, o mesmo afirma a necessidade de dizer que “a ideia de movimento social se opôs ao pensamento que coloca a razão de ser das condutas coletivas nos problemas estruturais de certo tipo de sistema, geralmente definido em termos econômicos.” (p. 20).

Em relação aos movimentos populares no Brasil, percebemos que em sua trajetória político-organizativa, os resultados aparecem de maneira contraditória. No percurso das transformações dos contextos políticos, é notório que o discurso do “direito de ter direito” foi gradativamente tomando a forma do discurso pela cidadania, vindo a se tornar dominante com o passar dos anos, estabelecendo as parcerias institucionais com diferentes organizações e distintos propósitos. (SILVA, 2003).

Nesse contexto, vale ressaltar que novos movimentos sociais surgiram especialmente na Europa, no momento em que a abordagem clássica marxista passava por processo de crítica e revisão. A crítica ao marxismo foi o ponto de partida fundamental para a formulação de uma alternativa revolucionária humanística e universal. As principais críticas ao marxismo baseavam-se na seguinte questão: alguns teóricos marxistas priorizavam a análise da categoria *luta de classes* através de uma leitura maniqueísta, a qual não contemplava as experiências históricas diferenciadas (GOHN, 1997).

Em suma, evidenciamos que no final da década de 1970 e início dos anos 1980, as análises relacionaram-se, basicamente, “pelo referencial marxista, realçando a autonomia frente ao Estado e às instituições políticas tradicionais e o papel transformador dos movimentos, assim como as contradições sociais que determinavam o seu surgimento.” (SILVA, 2003, p. 35).

Deste modo, notamos a demarcação de um período assinalado por grande produção acadêmica relacionada à temática, em que ocorre uma mudança de paradigma, alterando os movimentos e os estudos. Segundo a mesma autora inicia-se uma vasta crítica ao paradigma marxista no mesmo período em que as visões culturalista e institucionalista são associadas. Silva (2003) afirma que, conseqüentemente, “Valorizam-se, assim, algumas categorias de análise, como a identidade, por meio da qual se estuda os comportamentos dos grupos e das organizações.” (p. 36).

Logo, na década de 1990, na ótica das novas transformações da conjuntura política no Brasil, modifica-se mais uma vez a produção acadêmica sobre os movimentos sociais. Silva (2003) enfatiza que os estudos passaram a voltar-se para as

Organizações Não Governamentais – ONGs - que estavam em acelerado processo de crescimento – e para o funcionamento dos mecanismos institucionais de participação inaugurados com a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a autora diz que: “As categorias que sobem ao pódio dos estudos são cidadania, a exclusão social e a democracia, na sua versão participativa (DOIMO, 1995; GOHN, 1997).” (p.36). No decorrer desse estudo iremos perpassar algumas dessas temáticas.

Na virada do século XX para o XXI, outros espaços políticos começaram a ser criados e instituídos, emergindo um novo projeto de “sociedade civil”. Conseqüentemente, diferentes formas de atuação política surgiram, como os novos movimentos sociais. Esse projeto político apresentava uma grande novidade, qual foi a asserção do poder popular, como: as mobilizações remanescentes das ligas camponesas do nordeste brasileiro, movimentos culturais, feministas, pela livre orientação sexual, antirracistas, ambientalistas e outros. Esses movimentos citados fomentaram uma compreensão diferenciada acerca das relações políticas, pois tentaram representar os múltiplos tipos de ações coletivas do novo milênio. Assim, passaram a explorar a diversidade das demandas por direitos, das diversas formas de ativismo e da participação política das organizações.

Nesse ínterim, estudos destacam que a democratização das sociedades ocidentais e várias manifestações que passam a se expressar, impulsionam uma nova dinâmica social, com a contribuição dos movimentos sociais que provocam a agenda política pública em novas direções a partir dos fins do século XX – feminista, ecológico, étnico, racial, homossexual, os movimentos culturais, entre outros.

Em tese, de acordo com Gohn (1997) até o início do século XX, o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos. A antiga conceituação caracteriza os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil.

As mudanças que ocorreram no mundo nas últimas décadas, trouxeram mudanças em relação aos focos dos movimentos sociais em geral e na América Latina em particular. Dessa forma, os movimentos sociais não se limitam mais à política partidária (associada aos sindicatos e/ou centrada na luta de classes, por exemplo) ou às demandas socioeconômicas e trabalhistas. Entretanto, movimentos culturais, identitários e por reconhecimento, ganharam destaque ao lado de movimentos sociais globais (GOHN, 2008).

Nesse contexto, tais configurações dão força ao debate teórico acerca dos chamados “Novos Movimentos Sociais”, campo de discussão que considera e enfatiza abordagens dos movimentos sociais organizados em torno de diferentes bandeiras de luta, como as da cultura e das identidades, em detrimento da ênfase nas relações de produção e do conflito entre as classes sociais. Dessa maneira, os conflitos que os mesmos apresentam não se restringem - negligenciam - à relação capital *versus* trabalho, nem necessariamente discutem um projeto de sociedade socialista.

Os novos movimentos sociais têm sido responsáveis pela crescente politização da vida social, influenciando a desmistificação do espaço político e o reconhecimento da pluralidade de identidades balanceadas no contexto das Ciências Sociais, conforme expõem Ernesto Laclau (1983) e Alda Britto da Motta (2003) (citados por FREIRE, 2010). Logo, em suas diversas expressões, os movimentos sociais têm um papel imprescindível na construção da democracia devido à sua representação das minorias de poder diante de sua afirmação da identidade, da relevância da cultura e do cotidiano, da solidariedade entre as pessoas e das demandas políticas (GOHN, 1997).

Melucci (2001) destaca que:

Um movimento é a mobilização de um ator coletivo, definido por uma solidariedade específica, que luta contra um adversário para a apropriação e o controle de recursos valorizados por ambos. A ação coletiva de um movimento se manifesta através da ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação se situa. (p. 35).

Portanto, a principal ruptura que se desenvolve em relação à tradição dos movimentos sociais é o fato de identificarem outras formas de opressão que estão além das relações de produção. Isto é, as reivindicações abarcam questões de caráter cultural e simbólico, relacionados aos problemas de identidades. Para Scherer-Warren (2009) o movimento social “se constitui em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção e resulta de múltiplas articulações” (p. 113).

Sem dúvida, cabe aqui ressaltar que a teoria de Touraine (2006) sobre os movimentos sociais se põe frontalmente contra a concepção norte-americana de movimentos sociais como forma de obtenção de bens coletivos - perspectiva instrumental, que negligencia a perspectiva de classes. Para o autor, movimento social não é apenas “mobilização”, mas um projeto de mudança social que supõe: um princípio

de identidade (quem luta – como se constitui, como se relaciona); um princípio de oposição (quem é o adversário); princípio de totalidade (por qual razão se lutar).

Porém, algumas discussões apontam que existem contradições presentes nas práticas políticas dos “novos movimentos sociais”, sobretudo, os que tinham uma estreita relação com o Estado, “motivo pelo qual teceram virulentas críticas às suas práticas corporativas e populistas.” (SILVA, 2003, p. 34). Vale ressaltar que Doimo (1995), a esse respeito, enfatiza o seguinte:

a) ora o Estado é contestado em razão das dificuldades de acesso ao sistema de decisões, ora é legitimado porque dele se espera função provedora; b) ora a acumulação privada e o mercado são contestados por seu perfil excludente, ora são requeridos para que irriguem o fundo público, do qual dependem para o atendimento de suas carências (p. 62).

Na maioria das vezes ocorre uma oscilação entre diferentes posturas por parte dos movimentos sociais, já que os mesmos se localizam numa posição liminar entre o Estado, o mercado e a cultura; essa oscilação se dá de maneiras diferenciadas “entre uma postura antiinstitucional, a defesa do estatismo e o namoro com o mercado” (DOIMO, 1995).

A esse respeito alguns estudos apontam críticas ao “associativismo” do terceiro setor, visto que “o novo associativismo do terceiro setor tem estabelecido relações contraditórias com o “antigo” associativismo advindo dos movimentos sociais populares (na maioria urbanos) dos anos 70 e 80.” (GOHN, 2001, p. 18). Segundo a autora o associativismo do terceiro setor é pouco ou nada politizado, na maioria das vezes, avesso às ideologias e integrado às políticas neoliberais. A autora argumenta que muitos programas advêm de entidades criadas ou patrocinadas por instituições financeiras, privadas e públicas, como bancos, empresas nacionais e internacionais etc., tendo sido ‘incorporadas’ como políticas sociais:

As novas ONGs passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público, segundo programas estruturados para áreas sociais como: educação, saúde, saneamento, meio ambiente, geração de renda etc. Ou seja, as ONGs, via terceiro setor, entraram para a agenda das políticas sociais (op. cit., p. 17).

No campo da educação, por exemplo, os movimentos sociais, as ONGs e diferentes grupos sociais organizados, atuam em programas com crianças nas ruas, jovens em situação de risco face ao mundo das drogas, da violência, treinamento e

capacitação para o mercado de trabalho e de profissionais da rede escolar, creches e/ou escolas de educação infantil, campanhas e programas de educação para os direitos humanos, educação no trânsito, prevenção de doenças, educação ambiental, entre outros (GOHN, 2001).

Peroni (2006) discorre algumas críticas sobre o Terceiro Setor e trás para o debate diferentes teóricos. A autora afirma que o Terceiro Setor foi uma estratégia ‘ofertada’ pela Terceira Via (GIDDENS, 2001) em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo, já que: “(...) o Estado gastou demais e deve se retirar da execução das políticas sociais. Para a Terceira Via, o Estado deve repassá-las para a sociedade, através do Terceiro Setor; para o Neoliberalismo, deve transferi-las para o mercado, através das privatizações.” (PERONI, 2006, p. 17).

Para Fernandes (1994), o Terceiro Setor é caracterizado como o público não estatal e pressupõe a existência do Estado e do Mercado, ou seja, “um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público.” (p. 127). Montañó (2002) defende que entre os diversos autores que estudam o Terceiro Setor, alguns se referem a ele como: “atividades públicas desenvolvidas por particulares, outros como função social em resposta às necessidades sociais, e há ainda os que o apresentam como o conjunto de valores de solidariedade local, autoajuda e ajuda mútua” (p. 18).

O conjunto das atividades das ONGs e movimentos sociais, juntamente com os grupos sociais organizados ao redor, têm gerado um tipo de associativismo em nível do poder local, o que passou a constituir um setor na economia que está sendo denominado como uma “economia local” ou, basicamente, terceiro setor, que se apresenta com fins públicos não voltados para o lucro (GOHN, 2001).

Algumas críticas devem ser consideradas. Montañó (2002) defende a tese de que, com o Terceiro Setor, ocorre a configuração de uma nova modalidade de trato à questão social. Primeiro, com a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, que a resolverá por diferentes meios, como foi dito anteriormente. Segundo, as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista. Terceiro, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas.

Dessa maneira, a discussão ‘esquenta’ ainda mais quando o assunto é financiamento, já que o autor enfatiza a ocorrência da transferência de fundos públicos, pois o Terceiro Setor, na maioria das vezes, não tem condições de autofinanciamento. Montañó (2002) propõe que “esta transferência é chamada, ideologicamente, de

‘parceria’ entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil” (p. 199).

Logo, nesse momento, não iremos nos deter a aprofundarmos essa discussão a respeito do Terceiro Setor. No item a seguir transcorreremos reflexões sobre os conceitos de participação e protagonismo juvenil relacionando essas temáticas com a contemporaneidade.

O que queremos enfatizar com estes aspectos é a presença marcante de *outros sujeitos* nos espaços, sejam eles escolares ou não, que presença demarca um processo significativo de adesão dos jovens em movimentos, coletivos, grupos, territórios com diferentes nomeações, mas que indicam um espaço de aglutinação de uma juventude, sobretudo, periférica em busca de objetivos comuns, espaço de diálogo entre “irmãos”, um grupo que representa muitas vezes uma rede de apoio, uma “família”, espaço onde serão ouvidos de alguma forma, esses sujeitos que tantas e tantas vezes são silenciados, um grupo que tem e faz sentido para esses jovens e fala a mesma língua: a “linguagem da rua”. Hill (2014, p. 11) salienta que o vínculo entre a experiência de reconhecimento⁵ e a relação consigo mesmo, consiste na “estrutura intersubjetiva da identidade pessoal”, que, por sua vez, só se constrói quando se reconhece como parte de uma identidade coletiva. Segundo Arroyo (2014) “*Outros Sujeitos* se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/espacos onde se afirmam *Outras Pedagogias* de emancipação.” (p. 25).

Ademais, neste espaço não estamos interessadas em uma definição do que é o *hip hop* de modo fechado e unilateral, até porque os próprios jovens integrantes do movimento não se denominam de uma única forma, pois acreditamos que para alguns o *hip hop* seja um movimento social, para outros um estilo de vida, alguns dizem que vivem do *hip hop* etc. O movimento é plural, mas compreendemos que o mesmo é composto por diversos “sujeitos sociais”, por isso, é o nosso “sujeito” de pesquisa. Neste contexto gostaríamos de problematizar a relação deste/s sujeito/s com a escola pública. Arroyo (2014) enfatiza que um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é fazê-los repensar, a reeducar para pôr o foco nos “sujeitos sociais em formação” que se reconhecem e se mostram sujeitos em movimento, em ação coletiva. O autor trata em seus estudos referentes aos movimentos que a maioria das

⁵ HONNETH, A. Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

análises relacionadas aos mesmos não os reconhecem sujeitos, mas, nos encontros, eles se reconhecem sujeitos, falam mais deles próprios do que dos programas e organizações, o que induz até a mídia, por vezes, a reconhecê-los sujeitos.

Mas, quem seriam esses *outros sujeitos*? Arroyo (2004) afirma que são os movimentos populares por escola, as mães reivindicando a escola para seus/uas filhos/as crianças ou os jovens e adultos exigindo cursos da EJA. É o movimento docente exigindo outros tratos para seu trabalho, para a educação. Às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico etc. O autor discorre que:

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade (p. 26).

Precisamos trazer para nossos estudos, especialmente sobre a escola, os sujeitos da ação social. Vamos traçar um percurso ao longo deste estudo procurando, sobremaneira, trazer a tona o nosso sujeito de pesquisa relacionando-o a diferentes temas. Cabe aqui também chamar para essa “conversa” a juventude, pois ela figura os fazeres do *hip hop* e demarca no decorrer do nosso processo histórico uma relação vista, na maioria das vezes, como “conturbada” com a escola e seus diferentes atores. Trataremos a seguir de problematizar a participação e/ou o protagonismo juvenil na sociedade civil, procuramos recorrer e dialogar com diferentes pesquisadores que tratam desse “mosaico” que é a juventude brasileira, discutiremos, sobretudo, temas mais relacionados aos jovens pobres, na grande maioria, moradores das periferias urbanas. Vamos prosseguir com a nossa “conversa”.

2.2. “VAMOS BATER UM ‘PAPO?’”: PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL NA SOCIEDADE CIVIL

Em seus estudos a respeito do *protagonismo* da sociedade civil, Gohn (2005) problematiza que já é algo comum ouvirmos que “a sociedade civil está se firmando no plano nacional e internacional, que ela é impulsionadora de inovações e mudanças e muitos já falam em termos de uma sociedade civil global.” (p. 09). Nesse sentido, sem

dúvida, o *protagonismo* de seus atores sociopolíticos, transformados em “novos sujeitos de poder” é enfatizado na contemporaneidade. Iniciamos esse eixo de discussão conceituando com base nos escritos desta autora, entre outros, o termo *protagonismo* imerso nas ações dos movimentos sociais.

A esse respeito, Gohn (2005) afirma que a palavra *protagonismo* vem do grego e o termo designa o *lutador principal de um torneio*. A autora esclarece que posteriormente a palavra passou a ser usada para designar os atores principais de um enredo teatral ou os personagens principais de uma trama literária. “Recentemente, as ciências humanas não só se apropriaram do termo *ator* como passaram a utilizar o próprio termo *protagonismo* para os atores que configuram as ações de um movimento social” (p. 09). Devemos atentar para as diferentes leituras deste termo, o que aqui não será aprofundado.

Enfatizamos nossa concepção de protagonismo, imbricado ao caráter agônico, tratando do termo: *ágon*⁶, estreitamente ligado ao fato desses jovens contestarem, lutarem, caráter central da dinâmica de alguns elementos do movimento e das batalhas que esses jovens travam diariamente em diferentes espaços. No Brasil o *protagonismo* desenvolveu uma nova esfera pública à medida que se ampliou não somente entre vários setores da sociedade civil como invadiu a sociedade política, realizando parcerias com o Estado. A maioria dos estudos contemporâneos aborda a participação com uma roupagem renovada e é nesse terreno que surge o termo *protagonismo*. Devemos ressaltar que, tanto os documentos oficiais, quanto aqueles que o discutem teoricamente, associam-no sempre à juventude (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Os autores destacam que são raras as referências ao “*protagonismo dos pais*”, preferindo-se nesses casos o termo “participação”. Ou seja, algumas bibliografias sobre o tema indicam que o “*protagonismo dos jovens*” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Muitas vezes a distinção conceitual entre “participação” e “*protagonismo*” acaba não sendo clara em algumas obras. Isto é, “um autor pode se referir a “*protagonismo*” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.” (p. 413).

⁶ Na dramaturgia grega clássica, o *Agon* ou *Ágon* se refere à convenção formal de acordo com a qual o combate verbal das personagens deve ser organizada de forma a fornecer a base para a ação. Daí *proto agonístes*, protagonista, ou o primeiro a falar; *deutero agonístes*, o segundo a falar; *tríto agonístes*, o terceiro a falar, e assim sucessivamente.

Iniciamos a “conversa” sobre a etimologia do termo *protagonismo* que se volta à Grécia Antiga, em que a expressão *protagnostés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Além disso, vale ressaltar que algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, “havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o *protagonista* singular.” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 414).

A discussão do *protagonismo* também é vinculada à formação para a cidadania (COSTA, 2001; BARRIENTOS, LASCANO, 2000; KONTERLINIK, 2003). Já outra abordagem trás a questão da responsabilidade (EZCÁMEZ; GIL, 2003) permitindo uma discussão aproximada do conceito de *protagonismo* tal como usado pelos autores citados anteriormente.

Novaes (2000) propõe em artigo o relato e análise de uma experiência organizada por jovens, uma ação social, em que o autor não usa o termo *protagonismo*, e sim “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Nesse contexto, a “ação cidadã” é o que sintetiza as diferentes conceituações adotadas por estudiosos para discutir e identificar o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e político. No decorrer desse estudo aprofundaremos a discussão com exemplos relacionados ao “poder local” e às práticas de jovens protagonistas de ações propositivas.

Neste contexto, Costa (2001) aproxima a “conversa” ao campo educacional e afirma que *protagonismo* é um método de trabalho cooperativo, fundamentado na pedagogia ativa “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem empreender, ele próprio, a construção de seu ser em termos pessoais e sociais”. Dessa maneira, *protagonismo* designa a participação dos jovens no enfrentamento de situações reais tanto na escola, quanto na comunidade e na vida social.

Outra noção de que partilham diversos autores quanto ao sentido do *protagonismo* juvenil é que o mesmo não seja confundido com o discurso de caráter ‘preventivo’ em relação aos jovens, discurso presente na maioria das políticas, programas, ações voltadas para jovens, que se apresenta, sobretudo, como antecipação a comportamentos indesejáveis, embasando-se em identificações negativas acerca dos problemas dos mesmos (drogas, crimes, gravidez, prostituição etc.).

Voltando ao campo educacional, Costa (2001) trata da relação do *protagonismo* com a educação escolar no Brasil e utiliza o termo *protagonismo* para designar “a

participação de jovens no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (p. 09). Dessa maneira, o protagonismo é entendido como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (p. 09). Nessa perspectiva, o autor atribui ao jovem a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o como fonte de iniciativa - ação, liberdade – opção e compromisso - responsabilidade (COSTA, 2001).

Alguns mecanismos são utilizados para incentivar os jovens a participar, porém, ainda são insuficientes as ações, sobretudo, das escolas públicas que realmente “chamem” os mesmos a participarem ativamente desse espaço. Sobre o histórico da participação dos jovens brasileiros na dinâmica escolar (PACHECO; SILVA, 2007) aponta que essa participação teve início nos anos 1960 através dos grêmios estudantis.

Segundo as autoras os conselhos escolares surgiram somente na década de 1980, para reforçar esse envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola. Já nos anos 1990, “passou-se a acreditar que era por meio da participação que cada unidade de ensino democratizaria sua gestão e cumpriria efetivamente seu papel social, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens.” (p. 01). Assim, a consequência dessas ações seria favorecer o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos jovens, e ainda ofertar um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno, a comunidade.

Agora iremos ‘dialogar’ um pouco sobre *participação*. Esse tema tem uma vasta tradição de análises e estudos, sobretudo, nas ciências políticas (GOHN, 2007). Apesar de ser um tema com uma vasta teorização nas últimas décadas, muito tem se lutado para conquistar e assegurar espaços democráticos onde fosse possível exercer uma *participação* de forma *cidadã*. Acerca da *participação* Gohn (2007) afirma que a mesma pode ser observada nas práticas cotidianas da sociedade civil de diversas maneiras como nos sindicatos, nos diferentes movimentos, “quer em outras organizações sociais, assim como nos discursos e práticas das políticas estatais, com sentidos e significados completamente distintos.” (p. 13).

Nesse momento não esperamos esgotar o debate a respeito da conceituação do termo *participação*, assim como de *protagonismo*. Além de não ser nosso objetivo, acreditamos na impossibilidade desse esgotamento, já que essa discussão é uma lente

que possibilita um olhar ampliado e abre campo para outras discussões. A autora enfatiza que as questões envolvidas no universo da *participação* são muito mais antigas que a própria formulação do conceito. A autora destaca que o entendimento dos *processos de participação* da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduzem ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira. Dessa forma, o resgate dos *processos de participação* leva-nos às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Ou seja, “a *participação* é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização.” (GOHN, 2007, p. 14).

A saber, a palavra *participação* é uma das mais utilizadas tanto no vocabulário político, quanto no acadêmico e no popular e, a depender do contexto, ela tem um entendimento por vezes diferenciado; muitos foram os teóricos nas ciências humanas que fundamentaram diferentes sentidos atribuídos à participação. Segundo a mesma autora, são três os níveis com os quais podemos analisar o termo: o conceptual, o político e o da prática social, conforme o que se segue:

O primeiro apresenta um alto grau de ambiguidade e varia segundo o paradigma teórico em que se fundamenta. O segundo, dado pelo nível político, usualmente é associado a processos de democratização (em curso ou lutas para sua obtenção), mas também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos, isolados em processos que objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social. O terceiro – as práticas, - relaciona-se ao processo social propriamente dito; trata-se das ações concretas engendradas nas lutas, movimentos e organizações para realizar algum intento. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental (op. cit., p. 14).

Neste estudo, objetivamos nos deter no segundo e no terceiro níveis, o político e o da prática social. Nos estudos pós-estruturalistas sobre participação social, a cultura e a política buscam ampliar o universo investigativo através da valorização dos ganhos objetivos e subjetivos, materiais e simbólicos. Portanto, para este campo, as lutas sociopolíticas acionam mudanças na vida social e pessoal. Dessa maneira, nesse estudo é do nosso interesse, considerar as mudanças na vida dos jovens escolares reposicionando-os socialmente através de uma articulação entre as dimensões educativas que perpassam suas existências.

Nesse sentido, tomamos como direcionamento de estudo uma perspectiva ampliada de *participação social*, que nos possibilite aprofundar suas repercussões para as dimensões pessoais e coletivas, articulando-a ao campo educacional. Assim sendo, não estamos falando de uma *participação* nos moldes ou espaços convencionais das

medidas políticas – o voto, a participação em partidos políticos ou as decisões de governo. Ou seja, o mais crucial para a nossa discussão é a mudança qualitativa do sentido da *participação*, por conta do ingresso de novos grupos e classe sociais na arena política, bastante heterogêneos entre si etc. (COSTA; MENEZES, 2009). É pertinente indicar que essa perspectiva ampliada de participação social possibilita articular o campo político ao cultural.

Além disso, estudos apontam que parte do engajamento dos jovens está situado no campo cultural e da comunicação em interface com a política. Os jovens contemporâneos vêm utilizando a música e outras manifestações culturais como modo predominante de revelar sua experiência geracional. É por meio dessas expressões que eles falam sobre a sociedade contemporânea e suas relações de poder, sobre suas perspectivas de vida e esperanças/desesperanças de futuro.

Sem dúvida, observamos uma expansão da participação social no contexto democrático nacional, sobretudo, com a entrada de diferentes movimentos sociais que deram visibilidade a problemáticas antes latentes dinamizando e requalificando o conflito social, a partir dos anos 1980 como pontuamos anteriormente. Particularmente a juventude figura como grupo social que contribuiu para inovar os termos da participação, boa parte do seu engajamento situa-se no campo cultural e da comunicação em interface com a política (COSTA; MENEZES, 2009).

Nesse contexto, a inovação no campo da participação desloca o sentido do conflito e faz repensar a perspectiva democrática, antes assentada na lógica do consenso e da harmonia como condição da vida em comunidade. Em resumo, pensar hoje a democracia é considerar a heterogeneidade e o caráter conflitivo da política como elementos essenciais nas práticas que revitalizam o sentido comunitário.

No entender de Santos (2002) a comunidade é uma representação aberta e incompleta, é o lugar no qual as interações e a experiência social expressam consensos e conflitos da vida cotidiana. Possui duas dimensões: a participação e a solidariedade, ambas com abertura para a emancipação. Vale ressaltar que a *participação* possui ainda dois aspectos: um que a limita pela representação política e o outro que a emancipa pela participação direta na vida social.

Então, frente a isso, a comunidade expressa as experiências político-sociais e culturais populares da pluralidade e das desigualdades cotidianas, assim como as contradições do sistema, os conflitos e as solidariedades em seu interior,

simultaneamente à criação de alternativas para enfrentá-las, que favoreçam a criação de uma vida globalmente melhor.

A vida pública contemporânea, marcada pela diversidade das demandas políticas, coloca o desafio pela igualdade de *status* das reivindicações. Para que as reivindicações tenham consequências mais inclusivas ou de longo alcance faz-se necessário qualificar os termos da *participação* (COSTA; MENEZES, 2009). Considerando a realidade de jovens participantes de movimentos sociais, essa qualificação envolve as dimensões interna e externa ao movimento, por isso, a importância em focar a questão da participação em diálogo com outros contextos.

Não podemos deixar de considerar que estamos tratando de uma juventude pobre em profunda desigualdade social cujos conflitos que instaura buscam dar visibilidade e mesmo enfrentar esta situação. Nesses termos, a busca por igualdade e o conflito acabam por se implicar e retroalimentar (COSTA; MENEZES, 2009).

Reforçamos que a participação em um movimento social abre um campo de possibilidades para os/as jovens atuarem politicamente no espaço social, acionando bandeiras de luta alinhadas com as suas demandas, em prol do grupo e da sua comunidade. Além disso, vale enfatizar que o poder de denúncia e contestação das desigualdades é incitado pelas atividades culturais próprias dos movimentos sociais. A maior parte deles tem um caráter contestador, forja intervenções na ecologia da cidade e da comunidade, fazendo com que o código da convivência entre diferentes/desiguais seja, no mínimo, denunciado e repensado. A seguir trataremos de adentrar o campo discursivo do movimento *hip hop* e seguiremos nossa “conversa” tratando de pensar juntos a respeito destes *outros sujeitos* que nos conduzem a (re)pensar as práticas educativas e os fazeres da escola como um todo, precisamos nos “movimentar” para darmos sentido a nossas ações.

2.3. MOVIMENTO *HIP HOP*, *OUTROS SUJEITOS*, OUTRAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: DISCUTINDO OS “OUTROS MOVIMENTOS” NA CONTEMPORANEIDADE

O *hip hop* é um movimento juvenil urbano, artístico-cultural e sociopolítico que reúne quatro elementos artísticos definidos especificamente como um tipo próprio de música e poesia, dança, artes plásticas e discotecagem, que são respectivamente: o RAP (*Rhythm And Poetry* – ritmo e poesia), o Break Dance, o grafite, o DJ (Disque Jôquei) e

o último elemento político denominado como conhecimento e sabedoria, elemento fundamental para a sustentação do processo de transformação social almejado pelo movimento. Como se trata de um movimento oriundo das ruas (espaço público) é composto ainda por um público majoritariamente masculino.

Nasceu nos Estados Unidos na década de sessenta, mais especificamente nas ruas dos subúrbios de Nova York e se expandiu para o mundo (MATSUNAGA, 2008). No Brasil o *hip hop* surge nos anos oitenta em São Paulo, com ênfase no elemento *rap* e no final desta década se expande para o nordeste brasileiro. Já a partir dos anos 1990, houve maior propagação do movimento colaborando para uma maior articulação entre os grupos.

Sobre o surgimento do movimento *hip hop*, vale enfatizar o contexto no qual estavam inseridos os Estados Unidos dos anos 60 e 70, onde viveram e lutaram líderes como Malcolm X e Martin Luther King. Nesse contexto, a gênese histórica do *hip hop*, segundo estudos de Oliveira (2007), está diretamente ligada ao contexto social, econômico e cultural da sociedade norte-americana e, sobretudo, as populações das periferias. Além disso, entre os anos de 1965 e 1975, com a Guerra Fria, o país guerreou com o Vietnã. Foram anos de tensão e de muita agitação política, pois os EUA não apenas perderam a guerra contra o Vietnã, como enviaram para a morte milhares de jovens, fatores que causaram fortes reações internas no país (SILVA, 2007). Nessa época, o DJ do Bronx, Afrika Bambaataa ganhou destaque pelas festas que produzia. “Bambaataa percebeu que a dança seria uma forma eficiente e pacífica de expressar os sentimentos de revolta e de exclusão, uma maneira de diminuir as brigas de gangues do gueto e, conseqüentemente, o clima de violência” (ROCHA, DOMENICH, CASSEANO, 2001, p. 17).

O *hip hop* começou a se fortalecer e estabelecer a ligação entre elementos artísticos, políticos e ideológicos, apresentando por meio das artes as experiências vividas nas periferias, relatando o desemprego, fome, miséria, preconceitos raciais e sociais, falta de educação, entre outros. Assim, proporcionou a oportunidade para o jovem negro e pobre expor as suas ideias e ter orgulho de suas origens (CLAUDIO, 2008). O movimento emergiu como uma forma de luta pela igualdade dos direitos civis. Com rimas intervencionistas, os *hoppers* denunciavam as situações de iniquidade que viviam nas comunidades, combinando um ritmo dançante com letras que expressavam a indignação das pessoas negras, nos microfones, MC's (cantores de rap) e, nos toca-discos, os DJ's embalavam a festa (OLIVEIRA, 2007).

Devemos enfatizar que o movimento *hip hop*, enquanto manifestação político-cultural sustenta-se em suas expressões artísticas e em momentos de discussão e debates promovidos entre os próprios integrantes, ou em momentos em que reivindicam direitos juntos ao poder público (MATSUNAGA, 2008). Com forte influência dos movimentos negros da década de 1960 e da *cultura de rua*, o movimento *hip hop* construiu ética e estética inovadoras para a juventude pobre, moradora das periferias das cidades, com o intuito de se colocar como alternativa ao modo de vida dos jovens, valorizar a cultura popular e as diferenças étnico-raciais. Para atrair os jovens nessas condições, Afrika Bambaataa, inseriu na cultura das gangues os quatro elementos artísticos que foram destacados anteriormente.

Estudos relacionados ao movimento reconhecem o DJ Afrika Bambaataa como idealizador do termo, em inglês, *hip hop*, que significa uma forma popular de dançar, que faz referência ao movimento de quadris, como também, de forma mais ampla, pode ser definido como “cultura urbana associada à comunidade grafite, música, rap e *break dance*” (POATO citado por SILVA, 2011). Além disso, ele associou a essas atividades o elemento conhecimento, com conteúdos e ações educativas voltadas para a difusão de valores como paz, união, liberdade e justiça. A intenção era reduzir a violência entre as gangues e resolver suas diferenças mediante expressões artísticas, além de preservar a história de seus antepassados e imprimir uma nova cultura urbana. Esse elemento, nomeado como conhecimento, visa preservar a história dos antepassados e a conexão dos jovens envolvidos com as lutas por direitos civis travadas pelo povo afro-americano via construção de uma nova cultura, que favoreça a tomada de consciência da desigualdade social e a luta contra as discriminações e desigualdades.

Desse modo, as expressões culturais no movimento *hip hop* ganharam feições de protesto, demonstrando capacidade de organização dos grupos e de atuação comunitária, além de constituírem uma relação ambígua com a indústria cultural (COSTA; MENEZES, 2009). Silva (2011) afirma que quando surgiu primeiramente no South Bronx, bairro nova-iorquino, o *hip hop* “tinha como princípios a luta contra as desigualdades sociais, estimular a sensibilização dos valores culturais e promover a disseminação dos ideais por todo o mundo.” (p. 44).

Garcia (2007) observou em seu estudo que a juventude integrante do movimento *hip hop* em particular dos EUA, Brasil, Caribe, Inglaterra, França, Portugal, Venezuela são jovens de maioria negra, esquecidos das políticas públicas e dos processos de integração e constituição identitária nacional e regional. O autor afirma que esses jovens

vêm produzindo um canal de expressão e identificação de caráter global, utilizando a dança, a música e as artes plásticas, além de uma série de fanzines, jornais, revistas e cada vez mais a Internet, possibilitando a ampliação de uma esfera pública alternativa.

Portanto, o *hip hop* é compreendido não apenas como estratégia de ensino “culturalmente relevante”, mas, sobretudo, como sendo fundamental para o desenvolvimento da identidade, contribuindo, desse modo, para o engajamento da juventude negra e latina nos Estados Unidos com a educação (HILL, 2014). De acordo com o autor, o *hip hop* “não é um subgênero cultural, mas é expressão de uma identidade libertadora e de afirmação dos jovens afro-americanos das grandes cidades dos Estados Unidos, e, por extensão, das periferias das metrópoles espalhadas pelo mundo.” (p. 09).

No Brasil, nos fins do século XIX, traduzido em forma de resistência, nasceu o movimento *hip hop* nos anos 1980, em São Paulo, unindo expressões artísticas e consciência crítica. Silva (2011) corrobora com Souza (2005), ao apresentar distinções no *hip hop* brasileiro, assim relatadas: “No caso brasileiro, talvez uma versão mais – ‘branda(ca)’ – do *hip hop* americano, a periferia apareça como um reconhecimento positivo, no sentido de uma valorização dos periféricos vitimados por um sistema de desigualdades sociais que é intocável” (p. 89).

Ainda sobre as origens do *hip hop* no Brasil, Silva (2011, p. 45) afirma que:

Os pioneiros do movimento brasileiro, que inicialmente dançavam *break*, foram: Nelson Triunfo, Thaíde & DJ Hum, MC/DJ Jack, Os Metralhas, Racionais MC’s, Os Jabaquara Breakers, Os Gêmeos, e outros. Eles dançavam na Rua 24 de Maio, em São Paulo, mas, por serem perseguidos por lojistas e policiais, deslocaram seus encontros para a Rua São Bento, e lá se fixaram.

Dessa maneira, o sucesso da música negra americana, *soul music*, que desde os anos 70 propagou-se no Brasil, por meio dos músicos, em especial, James Brown, colaborou e foi de suma importância para a consolidação do movimento *hip hop* no Brasil, alertando para os direitos e a valorização do negro na sociedade (BARRETO, 2004).

Em Recife, o movimento *hip hop* surgiu das rodas de *break* realizadas em praças no centro da cidade e nos bailes *funks*, nas periferias. Silva (2011) enfatiza que em 1990, o *hip hop* foi fortalecido pelo momento histórico cultural da cidade, conquistando projeção nacional pela atuação do grupo Faces do Subúrbio, propagando o cotidiano dos moradores da comunidade do Alto José do Pinho.

Nesse contexto, a autora prossegue afirmando que:

No mesmo ano, o baterista da banda, Garnizé, foi tema, junto com o matador Helinho, do documentário de longa-metragem *O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas*, que aborda os dois caminhos opostos trilhados pelo músico e pelo assassino, ambos vindos do mesmo bairro. Os integrantes do Faces do Subúrbio sempre estiveram engajados em projetos sociais, e costumavam dar aulas de dança e música para crianças de periferia, confirmando-se as tendências do movimento Hip Hop para a propagação da consciência crítica e valorização étnica (SILVA, 2011, p. 45).

Além disso, é importante considerar a relevância do movimento Mangue Beat para a valorização da cultural local, que permitiu a consolidação das diferentes expressões artísticas. Em 2004, foi criada a Associação Metropolitana de *Hip Hop* em Pernambuco, por um grupo de *b-boys*, *DJs*, grafiteiros e *rappers*, quando da realização do I Seminário de Formação Política do Movimento *Hip Hop* (SILVA, 2011). A autora problematiza que a criação da Associação fez surgir discussões em torno da autonomia e da heteronomia das práticas juvenis desses grupos.

Assim, na cidade do Recife, o *hip hop* atua em suas seis Regiões Político-Administrativa (RPAs) e há espaços de articulação específicos onde são debatidos e organizados eventos do movimento, dentre estes, a Associação Metropolitana de *Hip Hop* e a Rede de Resistência Solidária (COSTA; MENEZES, 2009). O *hip hop* exprime-se por meio da arte e apropria-se das ruas como palco para o fazer artístico, mas, em termos organizacionais, o movimento encontra-se imerso, comumente, na localidade. É nesse plano mais particular, relativo ao bairro, à comunidade, que os jovens se estruturam mediante grupos, *crews* ou *posse* (SILVA, 1999). Essas *crews* caracterizam-se, geralmente, por ter atuação local (no bairro), elas desenvolvem oficinas com todos os elementos do *hip hop*, promovem encontros com outras *crews*, por meio de mutirões de grafite e rodas de *Break*, tendo como objetivo divulgar seus ideais, ganhar novos/as adeptos/as e fortalecer o movimento.

Dessa forma, ao considerarmos a perspectiva educativa do movimento, corroboramos com Almeida (2009) que sugere as seguintes dimensões: da construção da cidadania, da cultura política, da configuração do cenário sociopolítico e econômico, da subjetividade e da organização política. Considerando-se que a cidadania se refere ao campo da construção de direitos e da produção da democracia, sua ampliação necessita do processo de transformação das relações sociais, o que pode ocorrer por meio de práticas educativas que promovam o deslocamento dos lugares definidos social e

culturalmente para determinados grupos destituídos de participação na dinâmica social (DAGNINO, 1994).

Nesse cenário, como visto anteriormente, assumimos a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo da escola, pois se fazem também presentes em diferentes situações cotidianas e são realizadas por *outros sujeitos* coletivos como os movimentos sociais (CRUZ, 2009). Castro (2012) grifa que a escola, espaço destinado à educação escolar, é um lugar de convivência entre pares, onde os jovens vivem uma conflitualidade de interpelações. Segundo a autora, na escola novos valores e expectativas passam a competir com aqueles que convencionalmente os subjetivam no âmbito da relação de aprendizagem em que o adulto se posiciona como referencia simbólica.

Porém, vale salientar que, apesar de o ambiente escolar ser um espaço onde os jovens compartilham experiências com colegas e com adultos que não são seus familiares, a escola para muitos jovens é um lugar cujas práticas e regras são vivenciadas como um constrangimento à realização de seus desejos, o que acaba gerando, na maioria das vezes, tensões e conflitos entre alunos, professores e a gestão escolar como um todo. Castro (2012) esclarece que muitos pesquisadores têm se debruçado sobre as dificuldades atuais existentes nessa relação entre a instituição escolar e o jovem. A autora destaca que:

De forma geral, considera-se que a escola vem perdendo a centralidade na constituição cognitiva, ética e social dos alunos. A subjetivação dos jovens, no mundo contemporâneo, estaria se deslocando da instituição escolar para outros espaços sociais, pela via do consumo, da cultura e da mídia (p. 169).

Segundo Silva (1999) o movimento *hip hop* preocupa-se em evitar que os jovens sejam influenciados pelas ideologias de dominação econômica, étnica e social; ou seja, transgride os valores de submissão, fortalece a autonomia das comunidades pobres e oferece oportunidades econômicas, tentando promover, pela arte, a integração dessas minorias sociais.

Logo, a escola tem como uma de suas principais funções a formação dos jovens, e se legitima por fornecer condições para que eles se tornem adultos, ocupando seu lugar nos diversos espaços da sociedade. Mas a instrumentalidade da aprendizagem, que objetiva à consecução de repertórios generalizados de ação, vê-se ameaçada, por um lado, “pela competição com outros modos de aprendizagem que se dão fora do ambiente escolar, e, por outro, pela crítica ao caráter abstrato e, muitas vezes, “desinteressante”

dos conteúdos e do modelo pedagógico.” (CASTRO, 2012, p. 170). Desse modo, a autora destaca que a dificuldade da escola em considerar as especificidades e as vontades dos jovens justifica, em parte, a falta de interesse destes em se dedicar integralmente às propostas escolares.

O movimento *hip hop* muitas vezes é acessado através de alguns projetos em escolas públicas, sobretudo, para a realização de ações dentro da instituição ou até mesmo para uma revitalização que envolve apenas a infraestrutura do espaço como os murirões de grafites que colorem as escolas e colorem e transformam muros, paredes e outros ambientes em verdadeiras obras de arte. Além do grafite, oficinas de dança fazem do *break* (elemento do *hip hop*) uma estratégia de mudança de perspectiva de vida de muitos jovens que passam a fazer da dança um de seus projetos de futuro. O *rap*, *DJ* e o *MC* também estão presentes nessas oficinas e chamam a atenção de vários jovens que passam a compor e escrever letras musicais, fazendo uso de uma escrita mais trabalhada com rimas, acessam temáticas relacionadas aos problemas sociais enfrentados pela maioria dos jovens pobres como preconceito, violência, drogas, pobreza, desigualdades etc.; ou seja, esses participantes passam a questionar mais a realidade que vivenciam, entre outros exemplos de ações do movimento em relação com a escola que poderiam ser explicitados.

Cruz (2009) sublinha que os movimentos sociais, com o seu caráter educativo, modificaram significativamente a relação entre assistência e direitos sociais no Brasil. O autor problematiza que para isso,

(...) instalaram valores e princípios de uma cultura política participativa, multiplicando-se por todo o País e construindo uma vasta teia de organizações que se mobilizam em torno da conquista, da garantia e da ampliação de direitos, quer contra a exploração do trabalho e a especulação imobiliária, quer em oposição às mais diversas formas de discriminação como as de gênero e raça, estabelecendo novas relações com a natureza, saúde e educação. (p. 59).

Assim, o caráter educativo dos movimentos sociais apresenta-se como uma maneira de aprendizagem aos integrantes desses processos, seja nas mobilizações, nas organizações nos movimentos em geral, como “efeito pedagógico multiplicador, capaz de organizar e sistematizar saberes, demandas e bandeiras de lutas, a exemplo das eleições diretas para diretores, projetos político-pedagógicos e gestão democrática da escola.” (CRUZ, 2009).

Sem dúvida, para um desenvolvimento propício da juventude periférica na instituição escolar é necessário que os seus autores conheçam a cultura e os problemas da comunidade trazidos pelos estudantes em sala de aula e/ou outros espaços da instituição e com eles compartilhem suas angústias, respeitando os modos de ser e de se expressar. O movimento *hip hop* trás consigo uma proposta educativa emancipatória, assim como apontam alguns estudos (HILL, 2014) que acabaram identificando como a contestação ao processo de exclusão territorial e de negação de seu universo cultural era vital e necessária à sobrevivência psíquica e identitária dos jovens pesquisados.

Portanto, as ações não devem ser apenas pontuais, os movimentos sociais precisam fazer parte da rotina, da vivência na instituição, a escola precisa dialogar mais com a comunidade e chamar os jovens a participarem ativamente da/na escola, pois é através do contato com as discussões dos problemas da escola, que os jovens são levados a lidar com as diferentes opiniões, refletir, posicionar-se, buscar acordos, entre outras ações. Estas práticas os levariam a um maior comprometimento com a comunidade escolar, responsabilizando-se pelos ocorridos na localidade. É importante também enfatizar, que o sujeito político para quem se direciona a ação política do movimento *hip hop* são os jovens que tem no movimento um importante contexto de sociabilidade, espaço de aprendizagem, de participação sociopolítica e cultural.

No *hip hop*, os elementos “carregam” suas próprias linguagens, tanto nas narrativas do rap, quanto nos traços de grafites, nos textos veiculados etc. Assim, o compartilhamento de histórias pessoais e coletivas e o engajamento crítico da narrativa particular de cada um em narrativas, permitem aos jovens ver espelhadas suas dores em uma comunidade mais ampla (HILL, 2014). O autor reforça que “o conceito de autenticidade ganha nova dimensão, quando é relacionado à importância do acolhimento interessado do relato da vida pessoal de cada um (...)” (p. 12). Deste modo, enfatiza a importância da formação de uma “comunidade de escuta e de compartilhamento de experiências”, para que possam experimentar a vivência em classe e os estudos como algo significativo, ligado às suas experiências de vida.

A diversidade de movimentos sociais aponta, segundo Arroyo (2014), para repensarmos a pedagogia, o autor esclarece que não podemos falar de uma única pedagogia, “(...) nem estática, nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam.” (p. 29). O autor problematiza que os movimentos sociais em sua diversidade de ações e lutas por humanização/emancipação

se afirmam como sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, assim, se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Desta forma, os movimentos sociais são sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação. Entretanto, “reconhecer que esses povos têm *Outras Pedagogias* produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica.” (p. 30).

Infelizmente, a realidade que vivenciamos não é motivo para comemorações, já que os resultados educacionais para os jovens, sobretudo, os negros e/ou moradores de periferias precisam melhorar significativamente, mas, assim como tratamos neste estudo, a relação dos jovens com a escola é cercada por distanciamentos, a escola é, na maioria das vezes, um típico “ambiente estruturado para o fracasso” (p. 16), isso se tornou familiar para muitos pesquisadores da educação (HILL, 2014).

Desta maneira, Hill (2014) trabalha a conexão com o movimento *hip hop* como uma estratégia de definição para o desenvolvimento de identidades, o que lhe permite usar o movimento para exatamente aquilo que os professores deveriam usar, a literatura, desenvolvendo o pensamento e ampliando a visão de mundo dos estudantes. O autor que desenvolve estudos relacionados à “Pedagogia Hip-Hop” nos Estados Unidos, leva para as escolas um exemplo de ensino culturalmente relevante, faz uso de temas duradouros e compreensivos, que definam a luta e a vida urbana. O autor fala do uso do rap como ferramenta de ensino-aprendizagem:

A proposta do uso dessas letras é ajudar os alunos a aumentar sua fluência cultural e a se mover fluidamente por gêneros e fronteiras culturais. Finalmente, este trabalho ajuda os alunos a entender o que significa ser um jovem negro, com acesso limitado aos benefícios da sociedade como um todo (HILL, 2014, p.18).

O autor desafia os educadores a pensarem além das construções estreitas de pedagogia, que dependem de estratégias prescritivas e roteirizadas. Precisamos aos poucos transformar o pensamento dos professores e romper com as amarras curriculares tradicionais que muitas vezes não tem muito a dizer para os “estudantes reais” que estão ali na sala de aula e precisam de uma educação contextualizada com a vida fora dela, uma prática libertadora que abarque a realidade, as linguagens dos jovens, a escola precisa se abrir para a cultura popular e suas manifestações culturais.

Sabemos que não é fácil, mas devemos problematizar essas questões e trazeremos exemplos de vivências que dão certo em diferentes realidades, por isso reforço a importância de persistir ao “encontro” de uma escola campo deste estudo, para

vislumbrar na prática a relação da educação não escolar dentro da escola e como esse diálogo se dá (ou não) no contexto escolar. Neste contexto, na seção a seguir iremos dar continuidade a nossa discussão, trataremos da juventude pobre inserida na educação escolar e/ou não escolar, vamos prosseguir com as nossas inquietações e pensaremos juntos a respeito da nossa realidade educacional: que escola é essa que vivenciamos atualmente? Qual seria o papel da escola? E este jovem pobre, será que a escola “fala a sua língua”? Que políticas e/ou programas são pensados para esses jovens? Estas são algumas entre outras questões que iremos problematizar e temas que percorreremos ao longo desta “costura”.

3 JUVENTUDE POBRE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS...

Esta seção tem como “pano de fundo” discutir as relações entre juventude e escola, problematizando, sobretudo, questões relacionadas à educação escolar e não escolar. A mesma encontra-se dividida em dois momentos. O primeiro preocupa-se em trazer brevemente uma discussão a respeito da juventude pobre e sua relação com a educação, seja ela escolar e/ou não escolar; uma relação, muitas vezes, permeada por conflitos, principalmente, no que diz respeito à socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares. No segundo momento, problematizaremos o papel da escola na contemporaneidade e em meio a tantas demandas dos jovens advindos de camadas populares, bem como seu envolvimento com os programas governamentais.

3.1. JUVENTUDE POBRE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR... AFINAL, QUE “PAPO” É ESSE?

Este estudo entende a escola como produção sócio-histórica, portanto, inserida no momento histórico e se configurando como não neutra. Considerando a importância de discutir a relação dos jovens com a escola, faremos um recorte de alguns aspectos relacionados ao Ensino Médio da Educação Básica, espaço onde esses sujeitos se encontram matriculados. Além disso, vale ressaltar a importância histórica que esta etapa da escolarização representa no cenário brasileiro. A saber, até alguns anos atrás as escolas públicas de ensino não profissionalizante do país eram voltadas para um número restrito de jovens, composto por aqueles que pertenciam às elites brasileiras ou à classe média que ascendia (SPÓSITO; GALVÃO, 2004).

Desta maneira, tratar do Ensino Médio brasileiro e de sua configuração na atualidade, com seus conflitos e contradições, requer percorrer (mesmo que brevemente) alguns momentos que colaboraram exercendo pressão sobre o poder público para o atendimento ao direito à Educação Básica para todos. Zibas (2005) destaca a existência de uma reviravolta nas concepções sobre o Ensino Médio que ocorreram, sobretudo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, com a chegada de novos contingentes populacionais ao ensino secundário, como os setores médios. A lei 5.692/71 também foi um marco, pois instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau e abre duas vertentes de enfrentamento, com as camadas médias resistindo à profissionalização

da escola secundária e com as camadas populares se ressentindo do enfraquecimento da potencialidade propedêutica do Ensino Médio, devido às restrições materiais e técnicas que impossibilitavam a qualidade pretendida na profissionalização.

Assim, algumas questões emergiram nos anos 80 e 90, com o novo formato institucional democrático, o acelerado processo de urbanização do Brasil e conseqüentemente, a necessidade de maior escolaridade para atender ao mercado de trabalho, além da pressão dos movimentos sociais pela educação. Questões que indicaram a nova intensidade no embate político-ideológico que atingiu a educação, demonstrada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 (DAYRELL, 1996).

Dessa forma, Dayrell (1996) trata que os fatores listados colaboraram para a ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio e conseqüentemente para a sua abertura às camadas mais populares da sociedade. Estudos demonstram que, diante dessas transformações na atualidade, verificou-se que o público juvenil e pobre que frequenta o Ensino Médio vivencia os problemas provenientes da sua inadequação a um modelo de aluno que se mostra incompatível à realidade contemporânea.

Logo, dentre as diversas repercussões da ampliação do acesso à escolarização, vale ressaltar que, apesar do quantitativo de vagas que foram disponibilizadas, o jovem não permanece na escola, ou seja, ainda não conseguiram manter os jovens na mesma, visto que a expansão colocou os jovens no Ensino Médio, mas não criou as condições necessárias para atender às inúmeras demandas da juventude e para o conseqüente êxito dessa expansão. A este respeito, Spósito e Galvão (2004) esclarecem que os índices nacionais mostram que tal ampliação ainda configura-se problemática com quase 50% dos jovens que cursam o Ensino Médio acima dos 17 anos, indicando uma defasagem idade/série. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁷ trazem que esse número foi decrescendo com o passar dos anos, o indicador mais recente aponta que em 2010 um total de 37,8% dos jovens brasileiros estava com idade não adequada para a série, ou seja, encontravam-se no Ensino Médio, porém em defasagem idade-série. Infelizmente, apesar de este quantitativo ter diminuído, vale ressaltar que qualitativamente o ensino-aprendizagem e a escola como um todo, ainda está “despreparada” para receber esses sujeitos, a qualidade da educação é um tema presente

⁷ Fonte: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=distorcao-idadeserie-ensino-medio-serie-nova&vcodigo=M17>.

nos planos e metas educacionais no nosso país há décadas. Porém, pouco se “avançou” em relação à qualidade educacional como uma prioridade desvinculada de índices e metas que muitas vezes “mascaram” o verdadeiro sentido da escola e a realidade em que a mesma se encontra. Neste estudo não iremos problematizar esse debate (qualidade *versus* quantidade), mas ele está presente como “pano de fundo” da discussão relacionada à escola pública brasileira.

Percebemos na juventude o processo de sociabilidade entre pares via grupos de referência, a exemplo do *hip hop*, *skate*, roqueiros/as etc, e dos espaços de participação sociopolítica e cultural. Vale ressaltar que corroboramos com alguns teóricos que trazem, como já afirmamos, que a juventude constitui um momento determinado que não se reduz a uma passagem e assume uma importância em si mesma. É um processo influenciado pelo meio social e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2002).

Nesse estudo, assume-se a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo do contexto escolar, pois se fazem também presentes em diferentes situações cotidianas e são realizadas por *outros sujeitos* coletivos como os movimentos sociais. Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto em diferentes contextos, assim como valorizar/promover os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória, isto é, os movimentos sociais devem ser vistos como espaços educativos, no sentido amplo do termo (CRUZ, 2009). Por isso mesmo é necessário problematizar também a educação que ocorre fora dos muros da escola.

As pesquisas apontam que quando tratamos da educação não escolar (não formal), a comparação com a educação escolar (formal) é quase que automática. Gohn (2006) afirma que o termo “não formal” também é usado por alguns investigadores como sinônimo de “informal”. A autora defende que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos e reitera:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (p. 28).

Ela ressalta que na educação não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Destacamos também que na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.

A educação não formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Assim, desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment*⁸ do grupo, criando o que alguns analistas denominam de capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2006).

A heterogeneidade organizativa desses espaços de educação não formal não está em oposição; contudo, simbolizam diferentes formas de compreender a escola formal (algumas organizações estão mais próximas desses espaços, seja abrindo suas portas para oficinas ou até na estrutura e funcionamento menos tradicionais etc.); suas diversas perspectivas e seus modos de ação acabam por vezes atraindo mais os/as jovens em busca de espaços mais “fluídos”, abertos ao diálogo, com atividades mais contextualizadas com a realidade que vivenciam, entre outros exemplos. A participação direta ou a própria dinâmica social desses espaços educacionais não formais propicia aprendizados de participação a seus membros, a exemplo de alguns movimentos sociais que se caracterizam por ter atuação local – no bairro – conectada a essa realidade.

Silva (2000) afirma que a *cultura* tem diferentes conotações e sentidos nas diferentes vertentes da teoria educacional crítica e pós-crítica. Para a análise neomarxista, a cultura é analisada como parte da superestrutura, ou seja, como pertencendo àquelas esferas sociais que se distinguem da base econômica: as instituições jurídicas e políticas, a ideologia, a educação. As diferentes perspectivas

⁸*Empowerment* ou delegação de autoridade é uma abordagem a projetos de trabalho que se baseia na delegação de poderes de decisão, autonomia e participação dos funcionários na administração de organizações.

neomarxistas distinguem-se pela maior ou menor autonomia atribuída à superestrutura relativamente à base econômica.

Na perspectiva de Bourdieu, a cultura, definida por gostos e formas de apreciação estética, é central ao processo de dominação: é a imposição da cultura dominante como sendo a cultura que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna não à imposição pura e simples, mas à sua suposta deficiência cultural. A escola tem um papel importante na reprodução desta relação de dominação cultural. Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

Seria essa uma forma de a escola dialogar com o jovem? Ela antes deveria dialogar com a educação não formal? Dialogar com a comunidade escolar? Ou seja, uma escola democrática, aberta às heterogeneidades e com um formato de gestão democrática como esboçamos anteriormente. Na verdade, os jovens precisam se identificar com esses espaços, pois a escola atual, na maioria das vezes, não fala a mesma linguagem que a juventude contemporânea.

Conforme argumentamos, tomamos como base para esse estudo algumas discussões contemporâneas em torno da educação escolar e não escolar; da escola pública procurando problematizar como se dá sua “conexão” com a juventude - já que se trata de um campo de interesse - tratando também da análise da gestão democrática, da escola enquanto espaço democrático, prática que vem sendo consolidada aos poucos no espaço escolar, dentre outras temáticas que permearão o presente estudo.

Sabemos que no Brasil, desde meados dos anos 90, havia crescente tendência de se tomar a arte como instrumento pedagógico mais apropriado para a “transformação da vida” de crianças e jovens categorizados como “em situação de risco”, ou seja, aos que, por causa da origem social, são considerados, sobretudo, pelos governantes como potencialmente aptos a assumir comportamentos considerados “desviantes”. Essa tendência tem, nas iniciativas de educação não escolar implementadas pelas ONGs e demais espaços diferenciados, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), seus principais ícones (FREITAS, 2007).

É importante frisar que estudos demonstram que os jovens que participam de movimentos sociais e diferentes espaços de educação não escolar que tem em suas

práticas diferentes contextos educativos, acabam desenvolvendo ações críticas, compreendem que a educação de qualidade é direito e procuram reivindicar ações em prol de seus pares, da sua comunidade etc. Essas ações acabam repercutindo de maneira significativa, contribuindo no cotidiano escolar e não escolar dessa juventude.

Assim como tratamos anteriormente, a visibilidade de outros modos de ser jovem que estão presentes nos diferentes contextos educacionais das culturas juvenis contribui para uma abrangência da juventude urbana que a reconhece como sujeito capaz de formular questões relevantes e ações significativas no campo social (MAGRO, 2002). Em suma, consideramos que a participação dos jovens em movimentos sociais diferenciados (como o feminismo, o *hip hop*, o Movimento Sem Terra etc.), pautados em práticas educativas emancipatórias, abre um campo de possibilidades para esses sujeitos se posicionarem a seu favor (articulando o seu posicionamento político em ações e vivências cotidianas) e em prol da comunidade onde residem.

Atualmente, “ser jovem” corresponde também a ter que responder a questões relativas à afirmação de si no *presente* como quem sou eu, o que quero agora, que escolhas devo tomar etc. (CASTRO, 2012). Neste sentido, a respeito da educação escolar, a autora trás que “a formação escolar e seus modos de subjetivação, inspirados pela visão do porvir e pela superação de “ser jovem” na direção de “ser adulto”, não favorecem outras possibilidades subjetivas às quais os jovens se sentem interpelados.” (p. 70).

Desse modo, é por meio do contato com a educação não escolar - realizada em diferentes âmbitos - que os jovens realmente acessam uma formação política mais crítica, onde esses participam e são chamados a participarem de forma ativa nos processos educativos. Através de aulas de dança, palestras educativas, ações para melhoria das comunidades, dentre outras atividades, compõem a educação que as ONGs ou outros espaços diferenciados da escola (formal) propiciam. Tal educação é apresentada como complementar à proporcionada pela escola formal e pela família. Segundo Freitas (2007) a educação não escolar, embora ‘obedeça’ também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação, diverge da educação escolar, sobremaneira, no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Corroboramos com Castro (2012), ela enfatiza em seus estudos algumas pesquisas que abordam a relação do jovem com essas tantas outras práticas educativas

não formais, apresentando autores que problematizam esta relação por meio do expressionismo na cultura da música, arte e da dança (PAIS, 2005; LODI; SOUZA, 2005; SOUTO, 1997; CAIAFA, 1989), da religião (CASTRO, 2006; PERREAULT, 2005; ALVES, 2010), do ativismo político (FORBRIG, 2005; PLEYERS, 2010) e das estéticas grupais (RONSINI, 2007) destacando que: “a afirmação de si do jovem no agora pode encontrar meios de se realizar, mais do que no próprio desempenho escolar.” (p. 70).

Castro (2012) defende que o envolvimento dos estudantes nos debates a respeito do destino da escola, por meio do diálogo e da troca de opiniões, “poderia ser o primeiro passo para a construção de uma causa dos estudantes e para uma mobilização em direção à mudança na instituição.” (p. 170). A mesma prossegue e afirma que a possibilidade dessas mudanças seria potencializada pela busca de acordos, em torno dos pontos de tensão e conflito, com o propósito de uma real partilha do poder de decisão sobre as práticas e regras escolares. Portanto, o cenário escolar privilegiaria a maneira individualizada como cada estudante deve lidar com as questões que o cerca, tanto em relação ao mérito quanto às dificuldades. Ficamos com “o desafio de pensar como se daria a coletivização dos problemas do ambiente escolar e o diálogo entre os atores envolvidos nesse processo participativo.” (p. 170).

A autora esclarece que as tensões se refletem na escola e rebatem nas relações entre os jovens e os diferentes integrantes deste espaço, em que uma “tensão” se torna visível na crise de sentido enfrentada pela escola atualmente. Por isso, levantamos a seguinte inquietação: “qual é o sentido da escola para os jovens pobres que chegam a essa instituição?”. Desta maneira, na maioria das instituições, o que se presencia é que nem sempre as demandas e necessidades trazidas pelos jovens vão ao encontro dos objetivos preconizados pela escola, o que nos leva a atentar que esses objetivos, na verdade, não foram construídos tendo em vista os sujeitos em questão. Além disso, a escola tem dado pouca importância à construção de um projeto de vida da juventude pobre.

A escola é o lugar da convivência entre pares e os jovens vivem na instituição escolar uma conflitualidade de interpelações. “A escola torna-se palco de vivências múltiplas, mesmo se ela permanece fiel aos objetivos convencionais de promover o acesso aos bens culturais e, através deles, a ascensão social.” (CASTRO, 2012, p. 70). Assim, vale salientar que a participação dos alunos na construção das práticas e das

regras da escola representaria um caminho para mudar a maneira como os jovens vivenciam o tempo que passam na escola.

A comunidade educativa precisa começar a prestar mais atenção nas possibilidades pedagógicas do *hip hop* em contextos escolares formais fazendo uso de planejamentos a partir de uma variedade de tradições, haja vista que pesquisadores e profissionais têm efetivamente demonstrado a diversidade de formas em que os contextos educacionais são reforçados quando o *hip hop* e outras formas de cultura popular se tornam parte do currículo escolar formal (HILL, 2014). O autor reforça que pesquisadores tem demonstrado como os elementos do movimento podem ser contemplados na sala de aula para melhorar a motivação dos estudantes, ensinar leitura crítica da mídia, promover a sensibilização crítica e transmitir conhecimentos curriculares. Estes e outros focos e abordagens podem ser utilizadas.

Segundo Arroyo (2014) as lutas têm sido por ocupar as instituições que mantêm a exclusividade do conhecimento, mas também criar espaços de produção, de convivência e diálogos de conhecimentos produzidos na militância. O autor problematiza que:

Consequentemente, não apenas nas instituições de conhecimento e as pedagogias legítimas se fazem presentes. O que incomoda é que afirmam que há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se autoapropriaram da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas (p. 34).

Assim como discutimos ao longo deste estudo, reforçamos a existência de pedagogias fora do contexto escolar (formal), nas lutas sociais, nos movimentos e ações coletivas dos sujeitos pensados como inferiores – pensar essas *outras pedagogias* – é um embate ‘radical’ trazido para o campo pedagógico e epistemológico, reforça o autor. O mesmo afirma que “As salas de aula nas escolas e nas universidades são espaços dessas tensões.” (Idem, p. 34). Reconhecer essas presenças afirmativas dos “inferiorizados” e das suas práticas como conhecimentos advindos “lá de fora” tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de *Outros Sujeitos* como produtores de conhecimentos e de pedagogias. Essa tensão está presente, já que os critérios legítimos, hegemônicos de validade resistem a reconhecer outros espaços e *outras sujeitos* pedagógicos.

No decorrer da nossa “costura” iremos tratar da participação dos jovens e esses *outras sujeitos* na escola, de como essa “presença” se faz “presente” ou não. No item a

seguir vamos direcionar nosso diálogo para a escola e pensar a respeito de como a mesma se encontra atualmente.

3.2. “E QUAL SERIA O PAPEL DA ESCOLA?”: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE.

No que se refere à escola, Cruz (2009) cita Spósito (1984), que problematiza que, já a partir de 1980, alguns estudos sobre os movimentos sociais começaram a relacionar a questão da educação a esses movimentos para assinalar, em suas ações e diferentes lutas, a preocupação com a escola, preferencialmente nas periferias urbanas, enfatiza. A autora também faz referência a Gohn (1992) e trás que essas pesquisas ainda “não chegaram a envolver a reflexão sobre a dimensão educativa dos movimentos.” (CRUZ, 2009).

Vale enfatizar, a respeito do processo educacional escolar e não escolar, que estudos anteriores afirmam que o caráter educativo de ambas as práticas procura articular - cada uma da sua forma - as dimensões da cidadania, da participação e da organização social, das mudanças nos cenários sociopolíticos e econômicos, da cultura política, da subjetividade, dentre outras questões.

Retomando o nosso argumento em relação à educação não escolar, podemos destacar que o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação não escolar, na maioria das vezes, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais. Então, há na educação não escolar uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.

É do nosso interesse, considerar as mudanças na vida dos jovens escolares reposicionando-os socialmente através de uma articulação entre as dimensões educativas que perpassam suas existências. Percebemos que é a partir da entrada dos movimentos sociais, exemplo de manifestação da educação não escolar sendo vivenciada na escola (educação escolar), que o jovem acaba se encontrando nesse espaço, ou seja, ele passa a sentir-se parte da escola, o seu ‘pertencimento’ é aguçado a partir da inserção dessas novas “linguagens” no espaço escolar (instituído).

Cruz (2009) assegura que, embora a escola e os movimentos sociais eduquem, ambos deveriam ter em comum o sentido político da educação. Segundo o autor

Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto nessas experiências, assim como constatar os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória, isto é, os movimentos sociais devem ser vistos como espaços educativos, no sentido amplo do termo. (p. 67).

Os movimentos sociais são ao mesmo tempo, um conflito social e um projeto cultural articulado por forças de interesses e necessidades que permitem a emergência de sujeitos sociais coletivos, pois os movimentos sociais também são considerados como “índices da democracia real, ou como potência dela, para viabilizar o quadro das liberdades e da humanização dos homens, à medida que modificam as relações sociais e, portanto, as de poder nas várias formas.” (CRUZ, 2009, p. 68).

Contudo, como afirmamos anteriormente, uma relação social de dominação só pode suscitar uma ação que mereça o nome de movimento social se atuar sobre o conjunto dos principais aspectos da vida social, ultrapassando as condições de produção em um setor, de comércio ou de troca ou, ainda, a influência exercida sobre os sistemas de informação e de educação (TOURAINÉ, 2006).

Cruz (2009, p. 69) enfatiza também que:

A questão de fundo, quando pensamos em movimentos sociais e educação, é a relação escola e espaço público como lugar e modo específico de agir que condense a cidadania e a democracia, em que entra em jogo o que aparentemente há de mais trivial – a sociabilidade cotidiana –, mas por um ângulo muito especial, ou seja, em uma forma particular, com capacidade para relacionar-se com o outro de maneira inteira e com inteiro respeito. Ou seja, aponta para um conjunto de práticas que não se encaixa bem na visão de que a gestão da escola é uma atividade especializada, uma atividade de “peritos”, de dirigentes, o que faz a ação política deixar de ser um problema de sujeitos coletivos.

Sobre a noção de gestão democrática, Cruz (2009) problematiza que essa noção “representa um meio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a participação e a qualidade social da escola, materializadas na repetência e evasão escolar.” (p. 69). O autor destaca que a educação é entendida como uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das ciências sociais e com outras áreas do conhecimento. Consequentemente, “descobrir-se no seio dessa contradição e em seus desdobramentos e, ainda, apreender a tensão que lhe é inerente, são condições de todos aqueles que pensam a educação e nela atuam, seja ela entendida em sua dimensão mais particular, que é a escolar, ou mais global, a cultura.” (p. 69).

O autor prossegue e afirma que:

(...) as diversas alternativas de democratização da escola que vêm sendo adotadas, esbarram por vezes, na própria institucionalização da ideia, a ponto de a forma substituir o conteúdo. Em outras palavras, a busca pela ampliação do diálogo e pela participação de todos na construção e administração da escola e da educação pública se transforma na simples organização formal de espaços de representação, que, por mais importantes que sejam, não são suficientes ao necessário avanço democrático. (p. 71).

Sem dúvida, a escola é um espaço importante na vida dos jovens, não apenas pelo fato de passarem a maior parte do seu dia, mas também porque é um lugar de negociações e de novos agenciamentos coletivos. Todavia, as demandas escolares não parecem inscrever a ação dos jovens em um registro coletivo. Castro (2012, p. 172) discorre que “A instrumentalidade do aprender hoje reforça o sentido individual de ação que se baseia no cumprimento de etapas da aprendizagem em termos cognitivos, com o objetivo da conquista do diploma no final do ano letivo.”.

É certo que a adesão dos jovens ao projeto escolar parece ter desandado frente ao deslocamento da escola do seu lugar central no processo de ensino-aprendizagem, na transmissão de conhecimento e informação. Atualmente, “(...) a disciplina, o esforço pessoal, a capacitação para os deveres e responsabilidades são *ressignificados* e re-hierarquizados em virtude da importância dada à experimentação das novidades, ao cultivo das sensações e ao deleite visual.” (CASTRO, 2012, p. 64). Dessa maneira, a autora continua afirmando que “os jovens tem em vista outros valores além daqueles anunciados pelo projeto escolar.” (p. 64).

Estudos apontam que as escolas têm permanecido, na maioria das vezes, impermeáveis às experiências juvenis desenvolvidas fora do seu âmbito. Sabe-se que as autoridades escolares têm-se concentrado nos conteúdos fundamentais relativos ao processo de aprendizagem, mas é certo que a compreensão do universo juvenil deveria também contribuir para que o processo pedagógico fosse elaborado a partir da experiência dos sujeitos concretos e não de uma abstração sobre o/a aluno/a (SILVA, 1999).

Assim, para a democratização da escola ser alcançada, torna-se necessário compreender que é na experiência da pluralidade e da diversidade entre os diferentes aspectos – “pode-se chegar ao entendimento e ao consenso – que o significado primeiro do espaço público pode ser encontrado no “agir em concerto”.” (CRUZ, 2009, p. 71).

Portanto, os jovens que vivenciam a educação ‘qualitativamente’ em seus diferentes aspectos, seja ela formal e/ou não formal, conseguem *ressignificar* algumas demandas, problematizar questões relacionadas à sua condição social, propor ações em prol da sua comunidade etc. Esses/as passam a sentir-se parte do processo: seria essa uma educação democrática, onde o pertencimento fosse vivenciado/experenciado por esses atores escolares e as práticas estivessem sintonizadas com o propósito da transformação social?

Cabe nesse momento, refletirmos sobre as questões colocadas e repensarmos a conjuntura educacional atual problematizando o que está posto. Em suma, acreditamos que a educação em seus diferentes formatos pode ser realizada a partir de um mesmo sujeito social, também pode ser desenvolvida em diferentes espaços e apropriada de modo singular a depender dos atores envolvidos no processo.

Logo, constatamos que a juventude é ativa, na maioria das vezes, o que se mostra em ações fora da escola, particularmente nos movimentos sociais, como é o caso do *hip hop*, ou seja, a educação não formal é o espaço onde os jovens participam ativamente. Mas, será que a escola não consegue ou não sabe absorver e aproveitar essas práticas juvenis de forma afirmativa para a instituição e seus participantes, visando qualificar seu objeto comum de trabalho – a aprendizagem?

Com o objetivo de compreender as perspectivas de diálogo entre os movimentos sociais e a escola pública, analisando como se dá a relação entre a educação escolar e a não escolar, buscamos compreender melhor a gestão escolar na contemporaneidade, a cultura democrática e as atuais políticas para a juventude. Tratamos também dos movimentos sociais, visando compreender como o jovem que está na escola vive seu cotidiano e participa de diversas instancias e organizações sociais. Nestes termos, nos interessa a juventude a que se destinam os programas e projetos governamentais, visando caracterizar quais as perspectivas de diálogo entre o movimento *hip hop* e a gestão escolar, bem como as práticas educativas recorrentes e suas repercussões no cotidiano escolar.

Partimos do pressuposto de que a gestão escolar pode vir a dialogar com essa nova “linguagem” dos movimentos sociais (o movimento *hip hop*, exemplo de educação não formal) que entram nas escolas. Problematizamos, portanto, a relação, por vezes, ‘distanciada’, entre o movimento *hip hop* e a gestão escolar. Os jovens são sujeitos caracterizados, na maioria das vezes, por sua atitude ativa; esse ativismo se mostra, sobretudo, em ações fora da escola, particularmente nos movimentos sociais, como é o

caso do *hip hop*. Assim, interessa-nos acompanhar a rotina da instituição e identificar a interseção entre sua potencialidade para a atividade por meio da escola (espaço onde os jovens denotam passividade e ausência de motivação) e da educação não escolar (espaço onde os jovens participam ativamente), através da análise da relação entre o *hip hop* e a gestão escolar.

No item a seguir iremos adentrar a discussão a respeito da gestão escolar e trataremos brevemente da cultura democrática e das políticas para a juventude. Nossa “costura” terá continuidade pensando esses temas relacionados com a problematização sobre a democracia.

4 GESTÃO ESCOLAR, CULTURA DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE: “CONVERSAS” EM TORNO DA DEMOCRACIA

Nesta seção, iremos tratar de estudos relacionados à temática da gestão escolar e da cultura democrática. No primeiro item apresentaremos uma breve discussão teórica acerca da temática da gestão escolar democrática e o debate sobre a cultura democrática na atualidade; a “conversa” se direciona para discussões em torno das desigualdades sociais e pluralidade cultural, tendo como palco a problematização presente no título: “*Mas, a escola é democrática?*”. Já no segundo momento trazemos reflexões sobre a categoria juventude e as políticas para a juventude no contexto brasileiro.

4.1. TOLERÂNCIA ÀS DIFERENÇAS X APROFUNDAMENTO DEMOCRÁTICO: MAS, A ESCOLA É DEMOCRÁTICA?

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (DAYRELL, 1996).

Estudos apontam que desde os anos 80 observa-se uma modificação importante na sensibilidade democrática. A esse respeito, Brayner (2006) afirma que a democracia:

(...) ainda entendida como domínio da igualdade (isonomia e isegoria⁹) entre homens – transmutou-se num “Viva a diferença!”, expressão pós-moderna da identidade, da crítica ao imperialismo na cultura, às formas insidiosas de hierarquização simbólica: trata-se do direito de cada um poder viver a sua cultura e exprimi-la, sem os constrangimentos da assimilação ou da integração forçadas, para o que a escola cumpriria um papel essencial (...). (p. 06).

A gestão da escola tem papel fundamental na dinâmica e funcionamento desse espaço e implica a participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar em vários âmbitos. Portanto, a interlocução e o diálogo assumem grande relevância, pois a participação é uma exigência vinculada à interação entre as dimensões política e pedagógica na condução dos destinos e das ações das organizações educacionais (LÜCK, 2006).

⁹ É um conceito oriundo da democracia grega. Consiste no princípio de igualdade do direito de manifestação na Eclésia, à assembleia dos cidadãos, onde se discutiam os assuntos da *pólis*. A todos os participantes era dado o mesmo tempo para falar sem ser interrompido.

A organização escolar é caracterizada como uma cultura ou um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, refletindo também as culturas nacionais e globais (BOTLER, 2009). A expansão do sentido de práticas educativas tem direta articulação com o processo de democratização brasileiro, caracterizando-se pelo diálogo entre diferentes atores sociais, representantes governamentais e da sociedade civil organizada, que instauraram espaços e formas de participação para deliberar sobre a política educacional.

Nesse sentido, o impacto inicial do processo de democratização no âmbito educacional foi a inclusão de uma parcela significativa da população, que até então estava alijada do contexto escolar. Vale ressaltar que a democratização do acesso trouxe questões sobre a própria manutenção dessa população em contexto educacional, tendo em vista as demandas colocadas para uma escola que não estava (e atualmente, ela está?) preparada para atender um público tão heterogêneo.

A esse respeito, Gohn (2006) destaca que inúmeras inovações no campo democrático advêm das práticas geradas pela sociedade civil que alteram a relação estado-sociedade ao longo do tempo e constroem novas formas políticas de agir, especialmente na esfera pública não estatal. De fato, são inúmeras as novas práticas sociais expressas em novos formatos institucionais da participação, tais como os conselhos, os fóruns, as assembleias populares e as parcerias.

Ademais, Freitas (2011) enfatiza que “é no marco da igualdade política que o Estado moderno assume a responsabilidade pela garantia de parâmetros mínimos para o exercício da cidadania, o que se expressa na forma de direitos individuais e coletivos, com uma ênfase significativa no direito à educação” (p. 58).

Ainda nesse contexto, o autor destaca que atualmente o modelo de gestão neoliberal de formato gerencialista, vem sendo sistematicamente posto em xeque; este pretende constituir um pertencimento a uma nação globalizada, virtual, fragmentada etc. Dessa maneira, nas duas últimas décadas, componentes fundamentais do discurso progressista em educação vêm sendo problematizados (FREITAS, 2011).

Desse modo, Freitas (2011) esclarece que essa contestação não diz respeito apenas a uma insatisfação com relação ao cumprimento de demandas específicas. Assim, expressa as transformações vividas no conjunto da estrutura social, ao mesmo tempo em que faz emergir um consenso em torno da centralidade estratégica do conhecimento nas novas formas de organização social, tomando como evidente o pressuposto de que uma nova economia teria surgido, uma economia informacional,

cuja base material seria um paradigma tecnológico organizado em torno de sistemas de informação.

Portanto, o autor destaca que a educação sob signo da democracia constitui ainda uma das poucas possibilidades de limitar a crescente dissociação entre racionalidade instrumental e identidades culturais, combinando o universal e o particular e fornecendo as condições institucionais necessárias para a ação do sujeito. Assim, dessa última ótica, o autor trás que: “o propósito de qualquer teoria democrática, no campo educativo, consiste em articular princípios, estruturas e práticas que evidenciem como formar os sujeitos para atuarem em uma esfera pública politizada.” (FREITAS, 2011, p. 59). O autor segue questionando se a democracia constitui o meio institucional para a formação e a ação dos atores, o “espírito democrático” precisa estar presente também nas organizações encarregadas de formar os indivíduos.

Seguindo outra vertente argumentativa, Brayner (2008) problematiza em seus estudos a educação e seu papel na sociedade atual, uma crítica ao modelo educacional e aponta que qualquer perspectiva republicana de educação, isto é, aquela que coloca seus egressos diante da possibilidade de decidir sobre suas vidas e adquirir uma visibilidade pública “parece-me comprometida, na medida em que nossa “dívida social” em matéria educativa está sendo, de certa (e limitada!) forma, saldada, mas não a nossa “dívida política”!” (p. 222). Ele denomina de dívida social a expansão quantitativa de vagas escolares nos sistemas públicos, “quer dizer, a ‘demografização’ da escola pública, que não foi acompanhada do ressarcimento de outra dívida, a política, que corresponde, numa ótica republicana, à possibilidade de cada indivíduo ‘tornar-se alguém’.” (p. 222).

O autor reitera sua afirmação trazendo Arendt (1987) e ressalta que:

(...) como sugeriu Hannah Arendt: nós não nascemos “alguém”, nós nos tornamos, mas este alguém que nem sempre podemos criar também pode ser destruído através da eliminação de nossa possibilidade de nos constituirmos como identidades psicológicas e morais, civis e físicas – os judeus sob o nazismo são, talvez, a melhor e mais trágica ilustração do que acabo de dizer. O problema é que não precisamos de nazismo ou de campos de extermínio para eliminar os “alguéns” (com perdão pela deselegante expressão) com quem dividimos o mundo; basta, muitas vezes, uma escola que não funciona, que não desenvolve nos indivíduos suas possibilidades pessoais de se tornarem visíveis ao Outro, no espaço público da palavra e da ação (p. 223).

Charlot (2000) relaciona a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular. Nessa perspectiva, o ser humano não é um

dado, mas uma construção. A condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie.

O autor lembra ainda que a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. Trata-se da outra face da condição humana a ser desenvolvida: a sua natureza social. Dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem se constitui na relação com o outro (CHARLOT, 2000).

Retomando a discussão do papel do educador que deve ser pensado articulado aos demais aspectos - o educando e a tarefa educacional - cabe refletir o seguinte: Será que o educador é considerado atualmente o principal responsável pelo cumprimento da tarefa educacional? Sabemos que infelizmente, o educador, na maioria das vezes, só é lembrado quando se levantam problemas relacionados à educação e em grande medida, é 'culpabilizado', quando na verdade o contexto a ser analisado é bem mais amplo.

A questão educacional envolve outras instâncias como a sociedade civil, o Estado, o setor econômico etc. Porém, o sentido da educação, ou melhor, a tarefa educacional precisa está clara para o educador, já que muitas vezes, ocorre de o mesmo fazer uso de determinada teoria como a única ou de não ter clareza do seu papel enquanto educador exercendo a função de mero executor de tarefas pré-estabelecidas externamente.

O educador tem autonomia para educar, ele precisa ter clareza da intenção de educar e considerar o educando na sua singularidade, seu contexto, suas dimensões subjetivas, cognitivas e racionais; o educando precisa e deve ser considerado durante todo o processo desde a elaboração de uma proposta educativa, sua realização, avaliação etc. Logo, o educador tem a liberdade do seu fazer pedagógico e precisa ter a clareza da sua intenção de educar, pensando no melhor para o educando. Mas, seria essa autonomia do educador uma *autonomia relativa*?

Sobre *autonomia relativa*, Silva (2000) define que essa denominação é utilizada para descrever uma situação social na qual o funcionamento de uma determinada esfera, embora determinado por outra esfera, conserva, entretanto, certo grau de liberdade em relação a esta última. Na teorização de Louis Althusser, o termo é empregado com o objetivo de admitir certo grau de liberdade ao funcionamento da superestrutura — a cultura — relativamente à estrutura, isto é, à economia. Nas análises neomarxistas da

educação, utiliza-se o termo para descrever a relação de dependência da educação relativamente à economia — vista como uma relação de *autonomia relativa*.

Como nos diz Bourdieu (1994):

As funções sociais são ficções sociais. E os ritos de instituição fazem aqueles que instituem como rei, cavaleiro, padre ou professor, forjando sua imagem social, confeccionando a representação que ele pode e deve fazer-se enquanto pessoa moral, ou seja, enquanto plenipotenciário, mandatário ou porta-voz de um grupo. Mas também o fazem num outro sentido. Impondo-lhe um nome, um título, que o define, o institui, o constitui, o intima a tornar-se o que é, ou seja, o que ele tem de ser, obrigam-no a cumprir sua função, a entrar no jogo, na ficção (p. 54-55).

Para o autor, “instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser, que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade” (BOURDIEU, 1994, p. 100).

O campo da educação e o espaço da escola, considerados vetores fundamentais na formação das novas gerações, fazem parte deste debate como instâncias fundamentais de reprodução e, também, de mudança sociocultural. Nesse sentido, contém expressões de preconceitos e discriminações, ao mesmo tempo em que podem ser terreno fértil para a construção de respeito e igualdade (WEBER, 2009).

A autora problematiza a escola como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais. Dessa forma, a mesma constitui-se como um campo tanto de reprodução, quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre para tornar efetivo o combate às desigualdades (Idem, 2009). Em suma, o discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares, apresentam-se como *locus* de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder.

Silva (2000) afirma que o *poder* é um conceito central na Sociologia Crítica da Educação e na Teoria Educacional Crítica, sendo concebido de forma diferente nas diferentes perspectivas críticas. Assim, para o autor, na teorização neomarxista, o poder, na sociedade capitalista, está centralizado nas instituições do Estado, tendo um *status* derivado relativamente às relações sociais de produção. Ainda conforme o autor, para Pierre Bourdieu, o poder está relacionado à luta pelas diversas modalidades de capital (econômico, social, cultural) nos diversos campos sociais. Nas análises pós-

estruturalistas inspiradas em Foucault, o poder é concebido como descentralizado, horizontal e difuso.

É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma sensibilização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela (WEBER, 2009).

O debate a respeito da escola e do seu papel é interminável, visto que diferentes perspectivas são levantadas pelos/as estudiosos/as da área, mas esse pode ser considerado um ponto positivo, já que a discussão ganha olhares de diferentes áreas como ressalta Weber (2009). Nesse cenário, o debate torna-se enriquecido quando propicia o diálogo com a sociologia, a pedagogia e a psicologia, considerando o acúmulo de reflexões produzidas sobre as questões educacionais e escolares no Brasil.

No tópico a seguir iremos fomentar a discussão trazendo uma breve análise sobre as políticas brasileiras para a juventude.

4.2. OLHARES SOBRE A JUVENTUDE: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os estudos contemporâneos que se voltam à juventude analisam-na com diferentes ênfases. Esses diversos e por vezes divergentes olhares sobre a juventude revelam a complexidade do tema e a variedade de focos nos estudos acadêmicos brasileiros. Em relação à escola, Dayrell (2005) ressalta que a instituição pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola. Ao mesmo tempo, predomina uma representação negativa e preconceituosa nestas instituições em relação à juventude e, especialmente, em relação ao jovem pobre, que é visto sob a perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato.

O jovem brasileiro representa a camada societária inserida nas transformações sociais, culturais e econômicas que trazem novos aspectos para o viver em sociedade (CASTRO; CORREA, 2005). A sociedade contemporânea vive, em relação à sua juventude, um paradoxo. De um lado tem-se uma cultura marcada por uma supervalorização do jovem e do “ser jovem” que se expande como valor canônico para todos os grupos de idade e, por outro, se manifesta em múltiplas representações socioculturais, da publicidade à moda, da música às produções televisivas.

Essas dimensões, às quais se relacionam valores de vitalidade, dinamismo e criatividade, se articulam a outras características dos tempos atuais: a valorização social do tempo livre, do lazer e do ócio. A juventude seria, pois, o grupo social emblemático, com legitimidade para assumir todas essas dimensões. Esse protagonismo da condição juvenil não coincide, entretanto, com sua inserção socioeconômica real, em que a falta de horizontes profissionais, as altas taxas de desemprego juvenil, a falta de equipamentos socioculturais, a extensão da vacuidade, têm alimentado os fantasmas da marginalidade, da delinquência e da possibilidade de rupturas da ordem social (NETO; QUIROGA, 2007).

Nossa discussão irá considerar as políticas, programas e ações a nível nacional para a juventude, especificamente datadas a partir de 2005, ano em que ocorre a implementação da Lei nº 11.129 (BRASIL, 2005), que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), criou o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e a Secretaria Nacional de Juventude que alterou as Leis números 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

Criados em 2005, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) significaram o reconhecimento da juventude, pelo Estado brasileiro, como grupo social com interesses e necessidades particulares. O surgimento destas duas instâncias representou um passo importante no sentido da construção de políticas públicas voltadas aos jovens e da abertura de espaços de participação e diálogo entre o poder público e a sociedade civil¹⁰.

Nesse momento, em torno de 2005, o Brasil passava por um virtuoso crescimento econômico e registrava a maior população jovem da sua história, com 53 milhões de jovens, frente a uma população de 181.586.030 habitantes¹¹. Ainda nesse contexto, vale ressaltar, as ações que vinham sendo realizadas pela SNJ e pelo CONJUVE, como a coordenação de programas federais direcionados exclusivamente à juventude e à mobilização nacional de organizações e jovens, já vinham incentivando a estruturação de políticas públicas nacionais e a implementação de órgãos semelhantes nos estados e municípios.

O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, criado pelo Ministério da Educação, em 2004 e hoje presente em todos os estados brasileiros, configura-se como uma das modalidades de relação entre a escola e

¹⁰ Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/>. Acesso em: 10/06/2013.

¹¹ Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br>. Acesso em: 26/06/2013.

a comunidade. O programa tem como meta reduzir os índices de violência entre jovens de 15 a 24 anos e na comunidade escolar e também se coloca como política pública para os/as jovens em situação de vulnerabilidade social, visando *ressignificar* a escola, por meio de sua abertura, nos finais de semana, para apropriação pelas comunidades locais.

O programa foi implantado oficialmente no estado de Pernambuco em escolas da rede pública, prioritariamente localizadas em áreas com altos índices de pobreza e violência com a proposta inicial de oferecer “diferentes atividades culturais, esportivas, recreativas e de lazer para a juventude” (UNESCO, 2003, p. 35).

Nesse sentido, o programa foi criado com base em uma série de pesquisas sobre juventude feitas pela UNESCO no Brasil. Conforme Rolim (2008), tais pesquisas apontavam os/as jovens como o grupo que mais se envolve em situações de violência, tanto na condição de agentes, quanto de vítimas. Esses estudos afirmam que a maior parte desses atos violentos acontece nos fins de semana, nas periferias, envolvendo, sobretudo, jovens pobres e em situação de vulnerabilidade.

Assim, a abertura das escolas aos sábados e domingos para oferecer aos/as jovens e à comunidade atividades de cultura, esporte, arte, lazer e formação profissional, surge como uma estratégia de *empoderar*, fortalecer a comunidade, fortalecer o papel da escola e contribuir para a redução dos índices de violência, construindo uma cultura de paz. O programa trouxe também para o ambiente escolar estratégias utilizadas em trabalhos comunitários, como o levantamento das demandas locais, o fortalecimento das ações por meio de parcerias com organizações não governamentais e outras entidades que atuam na região da escola.

Percebemos que no olhar sobre o jovem pobre fica evidente, também, a associação que é feita entre a pobreza e contextos de violência, assim como a necessidade de intervenções estatais, de políticas públicas, de assistência, de educação, sejam estas através da escola pública ou de projetos sociais etc. Acerca da participação juvenil, Boghossian e Minayo (2009) destacam que:

A participação dos jovens na elaboração e implementação de projetos, programas e políticas que os afetam tem figurado cada vez mais no discurso dos diversos setores sociais que estabelecem como foco de atenção a juventude, como as organizações internacionais, os governos, as universidades e as entidades da sociedade civil. Percebe-se, nesse contexto, a grande diversidade de propostas direcionadas a “estimular a participação juvenil” e a abertura de espaços para essa participação, desenhando-se o desafio de problematizar seus objetivos e estratégias, seus avanços e principais entraves (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 412).

Já o Programa Mais Educação, é mais recente, focaliza a educação de tempo integral e foi implantado pelo governo federal (MEC, 2009). Esse programa representa uma política educacional a nível nacional e envolve diversos estados e municípios, constituindo-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Neste,

(...) as escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.¹²

Em resumo, o Programa Mais Educação tem por objetivo promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais além de tentar se articular com outras políticas públicas, tais como as políticas de enfrentamento da marginalização dos jovens e crianças, a integração da escola com a comunidade e o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico voltado para a educação de tempo integral.

Buscamos identificar algumas conquistas de espaços sociopolíticos para a juventude nesses últimos anos e localizamos alguns marcos de ações voltadas aos jovens, no Brasil¹³, conforme consta na Tabela 1:

¹² Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

¹³ Consultar: <http://www.juventude.gov.br>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

Tabela 01 – Marcos a respeito da juventude no contexto brasileiro.

Marcos, Ações e Políticas para Juventude.	Ano
Lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); Criação da Secretaria Nacional de Juventude; Criação do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) ¹⁴ .	2005
Lançamento do Projovem Integrado; O Brasil sedia 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul.	2007
1ª Conferência Nacional de Juventude; 1ª Pacto pela Juventude; O Brasil sedia 4ª Sessão da Reunião Especializada da Juventude no Mercosul.	2008
Brasil sedia o 2º. Encontro de parlamentares Ibero-Americanos de Juventude.	2009
Brasil assume presidência da Reunião Especializada de Juventude do Mercosul; 2º. Pacto pela juventude; Aprovada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da juventude; Brasil sedia Pré-Conferência da Juventude das Américas e Caribe; 1ª Mostra do Projovem Urbano; Brasil passa a integrar a Organização Ibero-Americana de Juventude – OIJ; Brasil assume vice-presidência da OIJ na 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude.	2010
Aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal; 2ª Conferência Nacional de Juventude.	2011
Foi instituído o Comitê Interministerial da Política de Juventude (Coijuv); Plano Juventude Viva ¹⁵ ; Criação do Participatório-Observatório Participativo da Juventude ¹⁶ ; entre outras ações.	2013

Fonte: elaborado pela autora.

Sem dúvida, a Tabela 01 demonstra um avanço em relação ao campo das políticas para a juventude. Vale ressaltar que existem grupos organizados (Movimentos Sociais, Coletivos, Organizações Não Governamentais etc.) que participam ativamente desses espaços e isso é um indicador de que a juventude vem ganhando força nas discussões políticas, construindo espaços de mobilização e participação social, garantindo, por vezes, as tão almejadas possibilidades de exercer vez e voz em espaços públicos, mas, apesar disso, devemos considerar que ainda é incipiente a participação da maioria dos jovens em espaços de luta por direitos.

Concomitantemente, houve também eventos acadêmico-científicos que garantiram espaços de discussão de/para/com a juventude, como a realização de quatro Seminários Internacionais sobre a Juventude Brasileira (JUBRA), que ocorrem a cada

¹⁴ Fonte: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

¹⁵ Construído por meio de um processo amplamente participativo, o Plano reúne ações de prevenção que visam a reduzir a vulnerabilidade dos jovens a situações de violência física e simbólica, a partir da criação de oportunidades de inclusão social e autonomia; da oferta de equipamentos, serviços públicos e espaços de convivência em territórios que concentram altos índices de homicídio; e do aprimoramento da atuação do Estado por meio do enfrentamento ao racismo institucional e da sensibilização de agentes públicos para o problema. Fonte: <http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano>. Acesso em: 07 de jan. de 2014.

¹⁶ Fonte: <http://participatorio.juventude.gov.br/>. Acesso em: 07 de jan. de 2014.

dois anos desde 2004. Também a Fundação Perseu Abramo¹⁷ tem levantado e publicado pesquisas nacionais sobre a juventude brasileira.

Estes aspectos nos conduzem a compreender a crescente focalização da juventude nos campos político e acadêmico, o que demanda também esforço por parte das escolas que os recebem de aprofundar o diálogo, o que implica em *escutá-los*, tal como faremos a seguir.

¹⁷ Fonte: <http://novo.fpabramo.org.br/>. Acesso em: 07 de jan. de 2014.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: O TRABALHO DE CAMPO

A pesquisa na qual nos debruçamos pretende compreender como as ações advindas do movimento *hip hop* – espaço de produção e de transmissão de saberes – dialogam com a gestão da escola pública, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública caracterizada pelo diálogo com o movimento *hip hop*. Antes de adentrar no nosso campo de pesquisa iremos tratar de alguns aspectos correlacionados as escolhas, percursos e contextos que dialogam com questões mais gerais, assim como aspectos epistemológicos e metodológicos deste estudo. Esta pesquisa adota uma perspectiva qualitativa e, nesse sentido, é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo e essas práticas transformam o mundo em uma série de representações. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam os eventos em seus cenários naturais, ou seja, locais onde se desenrolam as experiências do cotidiano, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006).

Vale enfatizar que partimos do pressuposto de que a pesquisa é uma atividade de produção de sentidos perpassada pela interanimação de muitas vozes, não apenas dos pesquisadores e pesquisados, mas também, vozes dos autores que dão o sustento teórico da pesquisa, dos colegas, dentre outros (SPINK, 1999). Entretanto, a interação mais importante é a que se estabelece entre o *pesquisador* e o *pesquisado*, pois, sem a colaboração dos sujeitos da pesquisa, não haveria as informações necessárias à produção de compreensões sobre a vida social. Essa interação ultrapassa o momento da entrevista, da obtenção das informações e, nesse sentido, os sujeitos e o pesquisador se encontram inter-relacionados durante todo o processo, do início da pesquisa até a sua publicação.

De acordo com essa percepção da pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador também necessita de atenção particular, visto que esse tipo de estudo deve ser entendido como uma prática social, sujeita à reflexividade. Estabelecer que não existe neutralidade é admitir o fato de que o enfiamento produzido pela visão do mundo e valores dos próprios pesquisadores não só existe, mas deve ser levado em consideração. Desse modo, como posicionamento em face dessa postura, a autoconsciência e a reflexividade

são competências indispensáveis para os pesquisadores nessa abordagem (NOGUEIRA, 2001).

Nesses termos, Nancy Scheper-Hughes (1992) chama a atenção para o “eu cultural”, que todo o pesquisador leva ao seu trabalho, deixando de ser um elemento perturbador a ser erradicado ou controlado e, em vez disso, um conjunto de recursos. A utilização do *eu* é fundamental para o trabalho qualitativo. Se os pesquisadores adotam uma postura suficientemente reflexiva em relação a seus projetos, eles podem evocar esses recursos para guiar a reunião, a criação e a interpretação dos dados, bem como seu próprio comportamento (SCHEPER-HUGHES citada por DENZIN & LINCOLN, 2006).

A presente pesquisa coletou dados por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual de ensino médio localizada na Região Metropolitana de Recife. A escolha de uma escola de ensino médio partiu do interesse em realizar o estudo *com* os jovens e, portanto, demarcamos aqui a importância da pesquisa relacionada à categoria juventude. Dayrell (2007) enfatiza que os critérios para construir uma definição da categoria juventude envolvem, sobretudo, aspectos históricos e culturais, por isso, não se trata de uma tarefa simplista. Como vimos anteriormente, um vasto número de autores já se debruçou sobre o tema, trazendo importantes contribuições e, nosso objetivo é problematizar a temática juventude e suas possibilidades de interação com a escola.

Nesse contexto, Castro (2012) apresenta que aos jovens não é perguntado se querem ir à escola, isto é, a escola aparece como uma obrigação nas suas vidas. A autora afirma que a obrigação escolar surge como “uma demanda dos adultos à qual os jovens devem se subordinar, mesmo que essa situação de constrangimento possa ser reconstruída e *ressignificada* como um projeto pessoal importante.” (p. 63). Dessa maneira, a adesão subjetiva dos jovens à escola exige também que os mesmos possam se identificar com os ideais culturais dos quais a instituição se faz condutora e, portanto, que os jovens acreditem nos benefícios que o processo escolar vai lhes produzir (CASTRO, 2012).

Trata-se de pesquisa de inspiração etnográfica, fundamentada, sobretudo, nas observações e/ou em registros permanentes no campo, acompanhando o cotidiano escolar, em diferentes locais e contextos além de questionários, entrevistas e conversas informais. Tal abordagem tem se mostrado importante instrumental no sentido de entender como as pessoas coletivamente estabelecem e dinamizam processos sociais,

como a subjetividade se expressa, como conferem significado às situações sociais que ganharam uma organização formalmente constituída (SATO & SOUZA, 2001).

Dessa maneira, Alves-Mazzotti (2003) aponta que, na visão antropológica, a ênfase no aspecto social das condutas, das *contra-condutas*, e também dos sentimentos, leva à busca de sistemas, de relações, que vão além dos casos individuais, o que não significa anular as subjetividades.

Sem dúvida, o grande desafio com que a pesquisa em educação se defronta atualmente é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microssociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou mesmo de hipóteses para outras situações semelhantes (ALVES-MAZZOTTI, 2003). A autora destaca que proporcionar uma “descrição densa” (GEERTZ, 1980) dos contextos e sujeitos pesquisados é, sem dúvida, essencial para permitir essa transferência. “Mas para favorecer a aplicação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, estes precisam transcender o contexto ao qual se referem, proporcionando algum avanço teórico.” (p. 38).

Alves-Mazzotti (2006, p. 648) esclarece que nos estudos de caso:

Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou “generalização naturalística”, conceito introduzido em artigo publicado em 1978, como uma alternativa à generalização baseada em amostras consideradas representativas de uma população.

Pretendemos compreender como as ações advindas do movimento *hip hop* dialoga com a gestão da escola pública. Para atingirmos tal fim, observamos o cotidiano da escola, assim como os jovens estudantes em relação com a gestão escolar e seus diferentes atores escolares (professores, equipe técnica, pessoas da comunidade e gestor), jovens oficinairos do movimento que atuam na mesma, além de participantes da instituição parceira da escola campo de pesquisa. Os procedimentos metodológicos que utilizamos articulam-se, sobretudo, com a maneira de conceituar teoricamente o jovem, assim como sua ação no mundo.

Os sujeitos da pesquisa foram oficinairos integrantes do movimento *hip hop* (participantes de projetos na instituição), jovens estudantes da escola, funcionários da

escola e da instituição parceira. Iremos nomear estas duas organizações com nomes fictícios e utilizaremos siglas para identificar os/as participantes deste estudo (tabela a seguir), a fim de manter o sigilo na pesquisa, sobretudo, por questões éticas que cabem aos pesquisadores. A organização escolar campo do nosso estudo será nomeada de Escola Campo e a instituição parceira que desenvolve projetos na escola e faz uso de elementos do *hip hop*, ou seja, essa acaba sendo a “ponte” de entrada do movimento na escola pesquisada, de Instituição Parceira. Esta última acaba mediando o diálogo entre as ações não escolares e a gestão da escola. Realizamos entrevistas e aplicamos questionários abertos com alguns dos sujeitos, conforme Tabela 02 e obtivemos dados também por meio de conversas informais com *outros sujeitos* que, por este motivo, não constam na mesma tabela. Além disso, alguns jovens estudantes, responderam questionários abertos, estratégia adotada devido à impossibilidade de acesso, pois esses têm uma carga horária preenchida por diversas atividades. Trataremos de esses instrumentos a seguir.

Tabela 02 – Identificação dos participantes entrevistados e que responderam a questionários

Participantes da pesquisa	Sigla (nome fictício)
Participante 01	PSI01
Participante 02	INSP02
Participante 03	ORIEDU03
Participante 04	GRAF04
Participante 05	PSIESC05
Participante 06	VGEST06
Participante 07	PROF07
Participante 08	PROF08
Participante 09	ESTU01
Participante 10	ESTU02
Participante 11	ESTU03
Participante 12	ESTU04
Participante 13	ESTU05
Participante 14	ESTU06
Participante 15	ESTU07
Participante 16	ESTU08
Participante 17	ESTU09
Participante 18	ESTU10

Fonte: elaborado pela autora.

Os participantes foram nomeados da seguinte forma, elaboramos siglas relacionadas à caracterização desses - como mostra a tabela acima - para que assim o leitor compreenda de onde é enunciada a “voz” ao ler o extrato de fala. Os roteiros das entrevistas e questionários foram elaborados com base em temas geradores: ações

culturais, educação não escolar, participação, gestão, democracia e juventude, adaptando às especificidades de cada participante (Anexo A e B). Fizemos uso de gravadores de áudio durante as coletas e as transcrições foram realizadas seguindo os moldes da pesquisa qualitativa. Transcrevemos na íntegra todas as falas dos sujeitos da pesquisa, atentando apenas para não referenciar nomes citados ao longo das conversas e procuramos perceber, captar aspectos presentes no momento dos encontros e relacionados ao comportamento desses participantes, no geral, elementos essenciais para a análise e que são apreendidos durante as observações no campo de estudo.

Muitas foram as dificuldades ao longo do percurso realizado para a localização da escola campo de pesquisa, já que experimentamos uma busca incansável ao encontro de uma instituição que dialogasse com o *hip hop*, que contasse com a atuação do mesmo dentro do seu espaço, bem como que atendesse ao público-foco. A pesquisa trata de juventude e a maioria das instituições públicas que atuam com diversos projetos atendiam apenas estudantes do ensino fundamental. Entramos em contato com diferentes espaços e fomos a algumas escolas, por vezes fomos surpreendidas com frases chocantes, já que alguns perguntaram o porquê de querer pesquisar com o *hip hop* e indicavam outras atividades que eram realizadas na escola e que “eram melhores”. Uma gestora afirmou querer distância das oficinas de grafite, pois, segundo a mesma, os jovens participantes incitavam a pichação, já que usariam os *sprays* e, em alguns momentos falavam de temer o uso de drogas etc. Portanto, as dificuldades para a realização deste estudo articulando o *hip hop* e a sua “repercussão” na escola começam com o preconceito que está enraizado nas instituições, nos modos de gestão, nas subjetividades e no cotidiano do universo escolar: preconceito contra o próprio jovem que ali *estuda*.

Neste percurso de construção da pesquisa fomos atentando para algumas questões, tanto ditas, quanto que não foram diretamente faladas por esses diferentes atores, mas uma questão essencial foi perceber que a escola (sobretudo a pública de ensino médio) só se abre para os projetos culturais se realizarem parcerias com diferentes instituições privadas ou não, essas desenvolvem ações que por vezes levam o *hip hop* e outros fazeres da cultura popular para dentro da escola. Não cabe neste momento analisar como se dão estas parcerias, porém iremos tocar essa discussão ao longo do estudo, mas o nosso foco principal é o nosso sujeito de pesquisa: o movimento *hip hop* e a sua relação com a escola.

Em relação ao *procedimento de coleta*, podemos destacar as idas e vindas em diferentes escolas, numa busca intensa e o “encontro” com o muro da Escola Campo foi um elemento chave para a definição, onde observamos claramente tratar-se de uma instituição que tem atividades do movimento *hip hop*, apesar de as mesmas só serem possíveis através da parceria estabelecida com a Instituição Parceira. No segundo momento, após a definição da escola a ser pesquisada, adentramos o campo e realizamos observações, ao longo das quais o contato com diferentes atores também foi de suma relevância para o traçado desta “costura”, que indicaram outros contatos que colaboravam a cada ida a campo.

As conversas informais estavam presentes nesses momentos, as observações ainda fomentavam dados e temas para a pesquisadora e permitiram que um emaranhado de questões fossem (re)alimentadas durante este processo. Ou seja, o “estar lá” faz parte de um momento determinado da pesquisa, mas não se reduz ao início do estudo. Também está presente durante a análise - o “estar aqui” - quando nos afastamos do campo, porém nos voltamos durante todo o tempo para ele e retomamos cenas e cenários destas vivências com os pesquisados.

Além disso, outro elemento que contribui para o *fazer pesquisa* é a leitura de outras experiências e a participação de diferentes espaços formativos para discutir os temas de estudo, leituras e trocas que podem nos aproximar da nossa própria experiência, trazendo a subjetividade para a cena, para ser analisada tanto como parte importante e necessária da pesquisa, quanto do processo de aprendizagem do fazer científico. As entrevistas foram realizadas no decorrer das idas a campo, assim como os questionários.

O *procedimento de análise dos dados* foi à luz da Análise de Conteúdo. Franco (2008) afirma que este “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (p.19), que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. A mensagem necessariamente “expressa um significado e um sentido.” (p. 19) A autora enfatiza que a análise de conteúdo está delimitada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é entendida como forma de expressão de representações sociais historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por determinado grupo e expressas nos documentos por eles produzidos.

Nesta pesquisa, tratamos inicialmente os dados de forma a categorizá-los a partir de nossos eixos de interesse, quais sejam: contextualização do participante; ações

culturais, movimento *hip hop* (atividades culturais dentro da escola, saberes e fazeres da rua e/ou dos jovens, educação não escolar etc.); juventude (ativismo dos jovens dentro da escola, relação da escola com os jovens, assim como o inverso, questões/temas que os jovens trazem para a escola etc.); gestão escolar (gestão democrática, diálogo com e entre os funcionários, participação na escola e em outros espaços, projetos etc.); parcerias, entre outros temas acessados. Este processo teve início com a leitura flutuante das entrevistas e dos questionários; em seguida a essa leitura sinalizamos os diferentes temas recorrentes; também fizemos uma releitura dos registros do diário de campo.

Após este momento, iniciamos a delimitação dos campos, dos eixos temáticos que foram problematizados em quatro momentos intitulados da seguinte maneira: 1) Adentrando o campo; 2) Entre a *cultura de rua* e a escola existe um muro: e se esse muro é grafitado?; 3) “Olhe eu gosto de estudar! Gosto muito! Mas, a escola não é atrativa para nós!”; e a escola está para quem? e 4) “Costurando” ideias, desencadeando conceitos... E quando o assunto é gestão escolar democrática? Deste modo, a partir dos objetivos deste estudo, realizamos o levantamento de temas das entrevistas e questionários e a localização de episódios significativos registrados no diário de campo e posteriormente a leitura temática dos dados foi tomando forma e a “costura” sendo “alinhavada” ao longo deste percurso teórico-metodológico e analítico.

Inicialmente, o nosso projeto de pesquisa pretendia adentrar a gestão escolar e através de um estudo de caso analisar o diálogo da mesma com o movimento *hip hop* no que se refere também à participação dos jovens nestes dois espaços, as práticas educativas, a relação estabelecida, dentre outros aspectos. Porém, ao realizarmos o “molde” da nossa “costura” fomos percebendo que na verdade o nosso sujeito de pesquisa era outro. Será que o “traçado” precisava seguir outra direção? Acabamos nos defrontando com essa questão na qualificação do nosso projeto, momento de troca com os professores pesquisadores que trataram de pontuar este aspecto como relevante para o percurso de nosso estudo.

Ademais, no limiar desta trajetória de pesquisadora iniciante já fazia questão de afirmar que meus estudos eram *com* jovens do movimento *hip hop* e adentrei a pós-graduação com essa vontade de relacionar as produções realizadas até o momento e aprofundar questões que apareceram no campo e nas leituras que fundamentavam este trajeto tratando da relação *do hip hop* com a escola, *dos* jovens com a instituição escolar etc. Pois, é de suma relevância que estudos tragam estes *novos sujeitos* como produtores de cultura e como *sujeitos de pesquisa* que *tensionam* espaços cada vez mais e

visibilizam suas práticas, ou seja, agentes educadores que se manifestam de diferentes modos tratando das suas vivências e questões cotidianas. Precisamos tirar as “amarras” que fecham os nossos olhos para as práticas não escolares e perceber que a escola deve abrir os olhos para essa e outras linguagens que os jovens falam, dialogar com eles para que a “costura” seja feita!

Logo, neste estudo o movimento *hip hop* não é visto como um colaborador da escola, um movimento de “arejamento” da escola, ele é assumido como espaço de produção de saberes e de expressão de ensino e aprendizagem. E a escola? Será que a mesma continuará seguindo a lógica secular de ensino-aprendizagem tradicionalmente escolarizada, dizendo que se basta? Será que a escola prefere continuar dizendo que esses *outros* modos e fazeres da sociedade (sobretudo da periferia) são “perturbações” sociais e não aprendizagens? Portanto, o caminho percorrido tanto pelas leituras quanto pelo campo, principalmente nas idas e vindas à procura da escola que dialogasse com o *hip hop* foi seguindo outro “traçado” e se configurando... O meu sujeito de pesquisa é o movimento *hip hop*, espaço de produção e de transmissão de cultura, política e saberes.

Esta mudança de sujeito levou a uma mudança no tecido do argumento da pesquisa, que passou a utilizar como princípio norteador o seguinte fio condutor: inicialmente, convidamos você leitor para adentrar o campo deste estudo e apresentaremos os nossos participantes da pesquisa, quais sejam, o movimento *hip hop*, a Instituição Parceira e a Escola Campo, seguindo esta ordem, já que o movimento é a “porta de entrada” do nosso estudo. A Instituição Parceira que consideramos fundamental, pois a mesma sinaliza a inserção de projetos diferenciados é aqui considerada uma ponte que viabiliza a entrada do *hip hop* na escola. Não que seja esta necessariamente a melhor forma, mas foi a facilitadora, apesar de ter viés religioso e, por vezes, “enquadrar” o movimento, entre outros aspectos que problematizaremos a seguir na continuidade da nossa costura. Por fim, nesta caracterização dos sujeitos, apresentamos a escola, já que a mesma passa a ser a parte afetada pelo movimento *hip hop*, a partir da qual procuramos entender/analisar como é que a gestão escolar (todos os participantes da escola) se implica com o movimento. Será que o *hip hop* consegue “costurar” os saberes ‘de fora’ com os ‘de dentro’ da escola? Essas e outras questões problematizaremos adiante.

A seção 7 trata da discussão analítica a respeito da *cultura de rua* e o universo “formal” da escola, trazendo a tona o tema do *hip hop* e suas práticas juvenis e a relação que poderia ser estabelecida com a escola, mas que na maioria das vezes, não acontece.

Procuramos trazer o *hip hop* em relação com a escola pesquisada como um exemplo de uma possibilidade prática deste diálogo ocorrer. Na seção 8 discutimos a relação dos jovens com a escola e vice-versa, buscando trazer um panorama de como se encontram grande parte das escolas públicas brasileiras no que se refere às expectativas dos jovens com as mesmas, ou seja, problematizamos a “crise” da escola na sua relação com a juventude. Já na seção 9 costuramos alguns temas mais relacionados à gestão da escola e a participação dos jovens, *outros agentes*, a comunidade e demais funcionários na organização e em *outros espaços* não escolares, assim como projetos, ações promovidas pela escola e parcerias desenvolvidas. Assim, a seguir apresentamos a análise/discussão seguindo o “traçado” descrito.

6 ADENTRANDO O CAMPO...



Imagem 02 – O muro.

Neste momento fazemos um convite ao leitor: vamos adentrar o campo de pesquisa e perceber as nuances destes espaços que compõem o nosso estudo. Com base tanto no nosso percurso de pesquisa anterior, nas observações, quanto no material fornecido pela escola, demais instituições e em outras fontes, realizamos uma breve contextualização das cenas e cenários estudados.

6.1. A CENA *HIP HOP* EM RECIFE E SUAS REPERCUSSÕES POR AÍ A FORA...

Essa nossa “costura” e percurso leitor, não poderia iniciar por outro caminho, vamos falar a respeito do nosso “sujeito” de pesquisa que aqui neste estudo é compreendido como espaço de produção e de transmissão de saberes, o movimento *hip hop*. Infelizmente, sabemos que, na maioria das vezes, o *hip hop* e suas ações acabam ficando como um suporte, um colaborador para a escola, para ocupar o tempo, disciplinar alguns estudantes, sobretudo, os “rotulados” como “mal comportados”, um espaço para fazer uso das artes etc. Apoiamos pesquisas que tratam o *hip hop* não como um subgênero cultural, mas como uma identidade libertadora e de afirmação dos jovens majoritariamente, negros, moradores das periferias, jovens pobres de diversas localidades espalhadas pelo mundo. Hill (2014) propõe a *Pedagogia Crítica do Hip Hop* como expressão de uma política de identidade para esta população, o que podemos vislumbrar em nossas observações:

E de repente percebi certa movimentação de estudantes em direção ao pátio que se localiza mais ao fundo da escola, que estavam no intervalo e corriam entusiasmados para ver algo... Uma das coordenadoras que estava comigo na hora tentou acalmar alguns dos estudantes que passavam mais próximos de onde estávamos, mas não fazia sentido a sua tentativa para eles. Estavam indo em direção aos murais, a maioria ainda em andamento, aquelas produções traziam em cada traçado um pouco daqueles estudantes, alguns curiosos se aglomeravam para observar. Apesar de não terem participado demonstravam interesse e perguntavam sobre (...). Os grafites têm mensagens, no entanto trazem, sobretudo, a linguagem de quem participou de seu processo e de tantos outros que não participaram diretamente; expressam vozes das periferias, por vezes silenciadas. (Trecho do diário de campo).

Queremos aqui tratar do movimento e suas atividades dentro ou fora da escola como espaço de expressão de ensino e aprendizagem, como espaço de produção de saberes, sentidos e experiências de vida, viabilizando demandas político-culturais para esses tantos jovens, principalmente os pobres, moradores de periferias. Portanto, precisamos reconhecer a identidade cultural do movimento e a luta pelo reconhecimento das culturas dos povos historicamente prejudicados (HILL, 2014).

Assim como tratamos no início deste estudo, em Recife, o movimento *hip hop* surgiu das rodas de *break* realizadas em praças no centro da cidade e nos bailes *funks*, nas comunidades periféricas. Em 1990, o *hip hop* foi fortalecido pelo momento histórico cultural da cidade e visibilizado nacionalmente, principalmente em função da atuação do grupo Faces do Subúrbio, da comunidade do Alto José do Pinho. Tratamos também da importância, neste contexto, do movimento Mangue Beat para a valorização da cultura local, permitindo a consolidação de diferentes expressões artísticas.

A Associação Metropolitana de *Hip Hop* em Pernambuco, fundada em 2004 por um grupo de *b-boys*, *DJs*, grafiteiros e *rappers*, também foi um marco para a cena *hip hop* e ainda continua sendo um espaço de articulação e fomentação de programas, projetos e políticas para a juventude, visando o fortalecimento do movimento (SILVA, 2011). O movimento, assim como os espaços de lutas e ações político-culturais não é homogêneo, mas constituído por diversos grupos e alguns desses não dialogam com a Associação.

Segundo Costa e Menezes (2009) na cidade do Recife, o *hip hop* atua em suas seis Regiões Político-Administrativa (RPAs). As autoras enfatizam que existem espaços de articulação específicos onde são debatidos e organizados eventos do movimento, dentre estes, a Associação Metropolitana de *Hip Hop* e a Rede de Resistência Solidária. Nosso estudo considera o movimento *hip hop* em geral e a potência do elemento grafite em particular - via estratégias de ensino-aprendizagem, nas ações e relações dentro da

escola campo de pesquisa - para dar visibilidade às questões que problematizamos no decorrer deste diálogo.

A circulação dos jovens grafiteiros e grafiteiras nos eventos do movimento sugere a necessidade de uma reflexão sobre a circulação no espaço público, de um modo geral, entre outras discussões. O grafite pede uma relação com a cidade, porque a arte do grafite está associada à ideia de intervenção no espaço urbano e demarcação de territórios (ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, 2001). Esses jovens do movimento *hip hop* querem dar visibilidade à sua arte e às suas demandas, mas nessa luta comum por espaço, as especificidades de temas relacionados aos jovens pobres e, sobretudo, as desigualdades, sobressaem nestas relações; e a luta torna-se diária e constante por espaço e reconhecimento destes sujeitos e suas ações. Estes também vivenciam e expressam tensões no interior do movimento *hip hop* da cidade do Recife.

Sposito (1994) explica que essas relações se refletem constituindo “novas formas de sociabilidade” entre os jovens e problematiza o seguinte:

As novas formas de sociabilidade que se gestam entre os jovens, moradores dos bairros periféricos das grandes cidades, nascem principalmente da socialização no mundo da rua, suas esquinas e pontos de encontro, onde desenvolvem relações de amizade e lazer, enfrentam os mecanismos da violência urbana e vivem, na luta pela sobrevivência, o confronto diário com os aparelhos repressivos. Neste espaço buscam construir identidades coletivas e diversas modalidades de sociabilidade (p. 161).

Compreendemos que a participação em um movimento como o *hip hop*, pautado ideologicamente em práticas educativas emancipatórias, abre um campo de possibilidades para os jovens atuarem politicamente no espaço social, assim como tratamos anteriormente, estes na maioria das vezes, passam a vergar sobre si, a seu favor e em prol da sua comunidade o pertencimento a grupos periféricos (invisibilizados socialmente) e a sua condição juvenil. E a prática de um elemento como o grafite colabora com o desafio do enfrentamento da heteronorma, ressaltando a problematização de temas questionadores e acionando a autoestima destes participantes que passam a se reconhecer enquanto sujeitos atuantes em suas comunidades e em diferentes espaços e instituições. Assim, a organização desses jovens em coletivos surge como uma das estratégias para se fortalecerem no âmbito do movimento e outros ambientes.

Corroboramos com Hill (2014, p. 13) no que diz respeito à proposta educativa do movimento *hip hop* e os ganhos que este pode trazer para a escola e/ou educação no geral (independente do espaço que a mesma ocorra):

A proposta de utilizar a cultura *hip hop* em sala de aula, não como um método prescritivo, mas como uma estratégia de negociação e de diálogo entre o educador e os jovens no que diz respeito às suas subjetividades e identidades, articulando as singularidades dos alunos com experiências coletivas, parece-me fundamental para engajá-los em um projeto educacional, como condição do aprofundamento do aprendizado da cultura democrática na escola e do exercício pleno da cidadania.

Em conversa com um grafiteiro, ele demonstrou entusiasmo em estar levando o grafite para dentro da escola e enfatizou o reconhecimento por parte dos participantes da instituição do seu trabalho, afirma o seguinte:

(...) eu concordo em está dentro da escola, nas partes dos corredores que tem as pichações, eles falam que agora que a escola tá tendo uma nova vida, uma nova roupagem... Então, vários professores e a parte da coordenação escolar gostaram, falam e até citam mais muros: olha, se quiser, tem aquele muro ali da entrada, ou seja, à medida que vai trabalhando, o grafite vai ganhando novos olhares e vai aparecendo mais oportunidade, vai ganhando mais respeito e assim vai seguindo, passando o conteúdo educacional (GRAF04).

Silva (2011) contribui para a discussão ao afirmar que o grafite, além de ser uma expressão de arte, por meio de desenhos, letras e formas criativas, inclui práticas coletivas de manifestações no espaço urbano, que denunciam diferentes questões como as desigualdades sociais, vividas por grupos ou pessoas em condições de exclusão social, econômica, espacial e cultural, e que tornam alguns espaços da cidade pontos de convergências e divergências de grupos juvenis etc. A autora destaca também que são diversos os estilos de grafite, em que os grupos imprimem suas marcas, demarcam territórios nas cidades e, em suas produções, questionam a utilização dos espaços urbanos e propõem reflexões sobre a vida nas cidades. A este respeito, a gestora da escola observada enfatiza a importância da prática do grafite e fala, brevemente, das ações na escola:

(...) o grafite, ele tem uma temática, sempre tem um tema; então eles fizeram uma faixa enorme e pintaram (...), teve todo um envolvimento, então além da ação integrada, é essa questão, sempre que integra é muito positiva para uma ação pedagógica, porque eles fazem tudo isso. (VGEST06).

O grafiteiro expõe que a entrada do movimento na escola pública é relevante para os estudantes que passam a interpretar a sua realidade com um olhar mais ampliado

O universo dele era um pouco fechado, talvez na comunidade dele, o local que ele mora, ele não teve aquela oportunidade e aquela escola, naquele momento, abriu espaço, então é uma cultura nova (...) é uma cultura guerreira e muito antiga, resistente dentro das comunidades, e o *hip hop*, assim, ele tem um poder muito grande de diálogo, até citam que o diálogo, a informação é o quinto elemento da cultura *hip hop* (...). (GRAF04).

Assim, podemos destacar que a partir do momento em que um jovem da periferia passa a conhecer, a participar do *hip hop*, ele passa a se perceber dentro de um espaço - o movimento - e se reconhece na vivência com a sua realidade. Portanto, como afirmamos ao longo deste estudo, o que importa para esses jovens é serem reconhecidos e, assim como reforçam alguns teóricos, parece fundamental que:

(...) a demanda de reconhecimento se dê na esfera política, e não apenas como dimensão individual do ego e assim possa ser vista como uma forma de modificar o significado social de suas identidades, conferindo uma orientação positiva ao que antes fora vivido como negativo. (HILL, 2014, p. 10).

Em Recife as ações dos coletivos merecem destaque, mas este espaço seria pequeno para enumerar as ações destes jovens na cidade e no estado, já que essas tiveram diferentes parcerias e contaram com o intercâmbio de jovens de outros estados e até de outros países. Alguns eventos já tem tradição e são anuais, como o Polo Hip Hop, O Ginga *B. Boy* e *B. Girl*, o Florescendo Ideias, o Encontro Cores Femininas, o Recifusion, as tantas e tantas ações como os mutirões, os encontros mistos e o de jovens mulheres que lutam constantemente contra a desigualdade de gênero. Para continuarem fazendo parte do movimento, majoritariamente masculino, as reuniões, participações em fóruns, também enfatizamos conquistas que se constituem aos poucos, pois, segundo os participantes, em breve terão a “Casa do *Hip Hop*”, que foi conquista de uma luta desses sujeitos, entre outras, que conseguiram junto à prefeitura da cidade após consecutivas participações em orçamentos participativos, fóruns, entre outros espaços.

O grafite é um elemento do *hip hop* que vem ganhando muitos adeptos, alguns projetos em parcerias com instituições sociais e privadas, além de ações com o apoio da prefeitura da cidade são visualizadas em muros afora. Alguns bairros do Recife estão ganhando painéis de grafite através de um projeto intitulado: Recife de Coração nos Bairros, cuja primeira ação foi realizada pela ONG Cores do Amanhã no bairro do Cordeiro, Zona Oeste do Recife.

A partir de abril, Recife ganhará uma obra de arte por mês. Pelo menos, essa é a pretensão da Secretaria de Turismo e Lazer do Recife, à frente do Recife de Coração nos Bairros. Após dez edições, o projeto, que tem como objetivo levar para diversos bairros da capital pernambucana opções de lazer e serviços mensalmente, fez parceria com a ONG Cores do Amanhã, especializada na técnica da grafiteagem. A primeira obra realizada pelos integrantes da organização foi um painel colorido de 50 metros no bairro do Cordeiro, na Zona Oeste, no último domingo. Os muros escolhidos foram os da escola municipal Arraial Novo do Bom Jesus. No dia 12 de abril, data da 11ª edição, é a vez do bairro de Água Fria, agora na Zona Norte da cidade. Todo mês, um bairro diferente recebe a ação.¹⁸

Além disso, segundo a notícia que trata da proposta da ação, a ideia é oferecer também oficinas para os moradores dos bairros-sede do projeto. Assim, “crianças e jovens poderão aprender um pouco mais sobre a técnica, podendo ainda colaborar com a grafiteagem. No caso do Cordeiro, o painel faz referência a atividades de lazer, como um garoto andando de skate e outro jogando futebol.”. Esta ação marca uma descentralização de atividades em diferentes bairros, além de reforçar o grafite e suas nuances, já que o mesmo irá fazer parte de mais localidades e será praticado junto com os moradores dos bairros.

Segundo Sposito (1994), a destinação de recursos angariados em tais eventos, sobretudo, os organizados pelos jovens participantes de movimentos sociais e relacionados aos fazeres políticos-culturais da juventude varia, pois alguns são destinados a amigos do bairro, crianças que necessitam de recursos para tratamento, cobertores para os pobres, ações visando arrecadar alimentos, com diferentes objetivos a fim de atender a demandas da comunidade etc. Outras atividades comunitárias estariam dirigidas, segundo alguns, para jovens envolvidos em questões relacionadas à violência, a drogas etc., de modo a criar alternativas dentro da própria *crew* que sejam capazes de atraí-los; “As ações políticas estariam mais próximas daquelas práticas típicas do movimento negro, mediante a participação em manifestações políticas mais amplas como passeatas, organização de cursos e debates.” (SPOSITO, 1994, p. 171).

Ademais, com o uso criativo das tecnologias de informação e comunicação, ações específicas e circunstanciadas podem gerar um agregado de peso de forças contrárias de alcance global. Aos indivíduos e coletivos sociais, que outrora se encontravam dispersos ou isolados, é possível concentrar suas ações em prol de uma causa comum, com base nas extensas redes de solidariedade de natureza identitária

¹⁸ Fonte:

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/turismo/2015/03/16/interna_turismo,566468/bairros-do-recife-ganham-uma-obra-de-arte-por-mes.shtml.

(MACHADO, 2007). Em suma, segundo Moura e Menezes (2013), as redes sociais colaboram à medida que através do uso dessas tecnologias os jovens podem chamar mais jovens para participarem dos coletivos, divulgar seus trabalhos, organizar encontros, divulgar bandeiras políticas, enfim, notamos a constituição de um novo ativismo (*cyberativismo*) que utiliza ferramentas tecnológicas como blog, sites, páginas em perfis de diferentes aplicativos (redes sociais como o *Facebook* e o *Instagram*), que funcionam também como espaços de articulação, protestos, reivindicações, divulgação e outras ações, dando visibilidade às desigualdades no interior do movimento e permitindo uma “troca” com jovens de outras localidades.

Um exemplo que reflete a relação do *hip hop* com a escola, apesar de que esta, por vezes, diz respeito apenas ao uso do espaço, é o Projeto Dança de Rua: Arte, Cidadania e Cultura de Paz. Uma realização da Associação Metropolitana de *Hip Hop* em Pernambuco que ocorreu em quatro comunidades e contou com a colaboração dos coletivos de dança, associação de moradores das localidades participantes, das escolas estaduais e o apoio do governo do estado e da prefeitura da cidade. Os jovens participam de fóruns municipais e estaduais, assim como conferências e Orçamentos Participativos, relatam em conversas informais a importância de estarem nestes espaços para garantirem políticas para a juventude.

Portanto, devemos enfatizar que o movimento faz uso do espaço da escola, mas muitas vezes as ações poderiam ser mais bem aproveitadas, assim como tratamos anteriormente e ao longo deste estudo. O *hip hop* se encontra “enredado” à lógica da escola ou de outras instituições onde participa e acaba tendo que se “adequar”, por vezes, se distanciando das suas formas de atuação e precisando atender ao que é solicitado, trabalhar com temas predeterminados. A este respeito, alguns teóricos tratam de uma “pedagogização” do movimento e reforçam que deste modo o mesmo acaba sofrendo uma perda de sentido. As instituições precisam abrir-se ao diálogo valorizando a importância da formação “de uma *comunidade de escuta* e de *compartilhamento de experiências*, para que possam experimentar a vivência em classe e os estudos como algo significativo, ligado às suas experiências de vida” (HILL, 2014, p. 12).

No item a seguir trataremos da Instituição Parceira da escola pesquisada que serve de “ponte” de entrada do *hip hop* na mesma.

6.2. A ‘PONTE’ DE ENTRADA DO GRAFITE NA ESCOLA: PARCERIAS E ESTRATÉGIAS NECESSÁRIAS?

A Instituição Parceira da escola campo de pesquisa, que realiza projetos que fazem o uso do grafite, tem a sede localizada na universidade, que administra a mesma junto com o governo de Pernambuco. Estando neste espaço, conversamos com alguns profissionais e o contato mais direto foi com a psicóloga da organização, que atua no ambiente e também trabalha com atendimentos particulares na clínica, além de ter sido estudante da universidade e seu contato inicial com a instituição ter ocorrido durante a graduação no período de estágio. Discorremos sobre o espaço, sua missão, os projetos, como se dá a relação com a escola, a parceria, entre outras questões que surgiram no decorrer do contato com a instituição.

A organização é um movimento internacional de educação popular integral e promoção social, “baseado nos valores de justiça, liberdade, participação, fraternidade, respeito à diversidade e solidariedade, dirigido à população empobrecida e excluída, para contribuir com a transformação das sociedades”, segundo o site. Tem por objetivo “proporcionar uma educação de qualidade para os mais empobrecidos, crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Desta maneira, instalam nas áreas atendidas, centros educativos e de promoção social, que oferecem, conforme os anseios das comunidades locais, programas de educação formal, educação não formal e educação comunitária.

Essas relações estabelecidas entre instituições e a escola por vezes favorecem a entrada de movimentos sociais na escola, porém algumas organizações ainda se fecham para ações “de fora”, “da rua”, práticas não formais de educação etc. Deste modo, essas parcerias acabam sendo um “canal de entrada” e podem (ou não) fomentar práticas educativas de cunho crítico e emancipatório, fortalecendo a formação destes jovens participantes das diferentes ações. Mas a crítica é válida e existem diferentes formas de entrada e parcerias que, muitas vezes, o que merece um aprofundamento investigativo, um olhar mais apurado, entre outras questões.

De fato, são questões que não iremos contemplar neste espaço, mas que percebemos desde a busca por uma escola que sediasse o nosso estudo, que tivesse o envolvimento de um movimento social na (dentro) instituição. Tivemos dificuldade de encontrar, sobremaneira, porque procurávamos por uma organização de ensino médio, já que nosso foco são os jovens. O que encontrávamos eram escolas que tinham programas, na maioria das vezes, nos finais de semana, com atuações pontuais que eram

em algumas ocasiões desvinculadas dos participantes da instituição, sendo que os mesmos, em certos momentos, não sabiam da existência dessas parcerias e o que as mesmas ofereciam. Foram idas e vindas até encontrar esta instituição de ensino e a sua parceira que oferece vários projetos e dois deles trabalham com o grafite.

A respeito da missão da Instituição Parceira explicita que a mesma busca promover uma educação integral de qualidade, comprometida com os princípios cristãos de igualdade, justiça e solidariedade, capaz de tornar crianças e adolescentes sujeitos autônomos, visando a transformação social em parceria com as camadas populares. Já sobre a visão afirma que a instituição espera alcançar um mundo no qual todas as pessoas possam desenvolver todas as suas capacidades e viver com dignidade, construindo uma sociedade justa, participativa e solidária. Um mundo em que todas as estruturas, em especial a Igreja, estejam comprometidas com o ser humano e a transformação das situações que geram desigualdades, pobreza e exclusão.

Sobre os princípios, a instituição conta, sobretudo, com a corresponsabilidade da comunidade local e a, partir desta relação, estabelece convênios com governos municipais e estaduais, assim como apresenta projetos de financiamento a pessoas, grupos e instituições, nacionais e estrangeiras. Portanto, “baseia-se na convicção de que a educação é um direito de todas as pessoas, sendo sempre um bem público, embora de iniciativa particular.”.

A instituição nasceu no bairro popular de Cátia, em Caracas na Venezuela e, no decorrer dos anos, o movimento, patrocinado pela Companhia de Jesus, começou a ser assumido pelos jesuítas de outros países da América Latina, que passaram a motivar congregações religiosas a assumirem centros educativos nas áreas marginalizadas. A Instituição Parceira começou no Brasil com uma creche em São Paulo, cuja fundação oficial data de oito de maio de 1981, quando foi constituída como Fundação.

A fundação chegou ao estado de Pernambuco em 2006 e um dos projetos desenvolvidos em Recife contempla a educação não formal. Este projeto visa contribuir com a inclusão e a promoção social de beneficiários da rede pública de ensino e de suas famílias, visando melhorias na qualidade de vida a partir de ações socioassistenciais. Para atingir seus objetivos atua com os beneficiários e suas famílias nas seguintes atividades: educação não formal, que aborda temas que visam aprimorar a participação cidadã e a preparação para a formação integral, em especial a profissional; um programa que é um espaço para o desenvolvimento de projetos socioassistenciais, a partir da melhora da autoestima, da autonomia, das potencialidades e ampliação do universo

informacional e cultural, além de apoio pedagógico; grupos culturais, que aproveitam as expressões culturais locais nas áreas de dança popular e o interesse dos jovens por música; um grupo distinto, que é uma ação voltada especialmente para jovens que precisam de educação especial, envolvendo atividades de inclusão digital e social; e o Jovem Aprendiz, que atende beneficiários em situação de risco social e que estejam cursando ou que já tenham concluído o Ensino Médio. A ação serve como preparação para o mercado de trabalho.

Em suma, a instituição em Pernambuco atende cerca de 500 jovens nas áreas descritas. A sua atuação é em *rede* contando com os seguintes Conselhos: o Conselho Municipal de Assistência Social de Recife (CMAS), desde 2009; o Conselho Estadual da criança e adolescente (CEDCA), desde 2011; com o Conselho Municipal da criança e adolescente (COMDICA), desde 2009 e com o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, desde 2012. E trabalha em *rede* com os Fóruns: Fórum Municipal da Criança e Adolescente, desde 2011 e com os estaduais: Fórum do Ministério do Trabalho, desde 2009, Fórum de Aprendizagem, desde 2011 e com o Fórum Pernambucano de Inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD), desde 2012.

A respeito da proposta pedagógica da instituição, o material fornecido afirma que:

(...) tem como centro a pessoa como primeira interessada e construtora do seu desenvolvimento integral. Inspira-se na Pedagogia Inaciana, tal como é apresentada pelos Jesuítas, nos aportes da Educação Popular e em outros enfoques psicopedagógicos que podem favorecer a consecução da meta proposta. Procura a formação das pessoas em todas as suas dimensões, através dos valores baseados na fé cristã. Esta impulsiona a organização, através do diálogo ecumênico e inter-religioso, a reconhecer as sementes de verdade presentes nas diversas expressões religiosas e estabelecer com estas; intercâmbio e ação conjunta.

A organização atua em três círculos concêntricos. O círculo imediato é o centro ou unidade educativa ou social, o segundo é o entorno onde este se situa e o terceiro é o da sociedade, que trata de mobilizar, a fim de assumir a causa da educação de qualidade para os mais necessitados. Através da ação pública, em suas variadas manifestações a instituição se articula com instâncias da sociedade civil, das Igrejas e da Companhia de Jesus, que buscam promover uma ‘consciência’ mundial sobre a urgência de se cumprir o dever de justiça educativa com os mais empobrecidos.

Em resumo, percebemos que esta instituição tece a “ponte” ou “porta de entrada” do movimento na escola, tendo em vista que transita entre a institucionalidade

da organização escolar e a proposta de assistência social. Esta é uma possibilidade que o *hip hop* encontra de diálogo com a escola através dos projetos desenvolvidos. As ações do movimento ocorrem nos projetos com as oficinas de grafite que, como trataremos a seguir, tornou-se uma prática incorporada pela escola, que “acolheu” a grafiteagem, um dos elementos do movimento que está demarcado desde o muro da escola, assim como nas salas de aulas temáticas, nas paredes dos pátios, nos painéis produzidos com os estudantes nas oficinas etc. A “costura” foi feita e desta maneira os saberes (escolares e não escolares) dialogam, o grafite é uma prática educativa e também é utilizado “entrelaçado” com os conteúdos curriculares como discorreremos adiante.

6.3. UM MURO GRAFITADO COMO PORTA DE ENTRADA E OS SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS...

Em uma manhã fui conhecer a escola campo de pesquisa. O que me motivou a ir neste espaço foi o fato de uma amiga (que estuda no mesmo grupo de pesquisa) ter falado que nesta instituição a gestão dialogava com os grafiteiros e gostava do trabalho dos mesmos. Confesso que estava ansiosa para encontrar uma escola que tivesse essa relação com o *hip hop*, porém, a organização escolhida não era a minha prioridade, por ser uma escola localizada no centro, uma escola (dita) de referência e que tem uma organização diferenciada, já que é mista (estado e uma universidade particular). Não, não era essa a escola “procurada”! Mas, qual seria? Infelizmente, a busca já estava longa e tenho prazos a cumprir, além disso, não devemos ‘fantasiar’ um modelo de escola que venha a atender algumas inquietações da pesquisa e do pesquisador, no caso minhas questões enquanto pesquisadora. Sim, sim era essa a escola! Errei a rua e assim que, finalmente, avistei o muro da mesma, pensei: “Meu campo de pesquisa!”, o longo muro todo grafitado me deixou entusiasmada e com a cabeça a mil! (Trecho do diário de campo).

O que dizer da instituição pesquisada? As muitas vozes repetiram ao longo da pesquisa que se trata de uma “escola diferente” e, esse diferencial, na maioria das vezes, fazia referência ao funcionamento da instituição, mas também trazia, por vezes, questões relacionadas à infraestrutura, à amplitude de projetos e atividades, ao corpo de funcionários ser composto de profissionais comprometidos com a sua prática e vivência nesta organização, entre outras. Poderia ficar aqui listando os elogios que os participantes do estudo, de forma direta ou indiretamente trouxeram, mas neste espaço, espero percorrer a escola e lhe convido para me acompanhar neste trajeto... A instituição é localizada na cidade do Recife, em Pernambuco, mantida por uma universidade particular em parceria com o governo do estado.

O acesso à escola é através de um portão com cadeado. No estacionamento tem um segurança que recebe (na guarita) e em seguida um/a outro/a pega os dados, anota em uma planilha e entrega um crachá identificando o “visitante” e libera a entrada. O espaço é amplo e bem dividido. No corredor principal, no térreo da escola localizam-se o refeitório, um laboratório de informática, a biblioteca, a diretoria, a secretaria, a sala dos professores e a coordenação. No corredor tem vários bancos, *banners* que trazem alguns dos projetos trabalhados na instituição, alguns murais informativos com diferentes elementos relacionados à escola, uma grade que limita a entrada e saída para um pátio externo e essa circulação é controlada por um coordenador de disciplina.

A partir do primeiro contato fica explícita a preocupação em receber bem as pessoas, uma vez que o meu contato inicial foi com o coordenador de disciplina, um funcionário volante que tem uma relação próxima aos estudantes, o que foi percebido a cada ida à instituição o quanto ele conhece cada aluno e os estudantes o procuram para conversar sobre diferentes questões. Passei inicialmente na secretaria, falei brevemente sobre a pesquisa, estava com um ofício em mãos, porém, ele ficou observando e veio falar comigo, explicou que seria interessante se fosse conversar com a coordenadora pedagógica de uma das instituições parceiras da escola, que trabalha com diferentes atividades, incluindo oficinas de grafite, e que se localiza próxima à organização e o coordenador de disciplina sugeriu que falasse no seu nome, pois ele fez parte de lá.

(...) Atenção não faltou neste primeiro contato, fiquei bem animada e pensativa a respeito dos encaminhamentos da minha coleta. Observei um pouco da escola, confesso que direcionei o meu olhar para os tantos grafites que coloriam aquele espaço, grande parte relacionado à temática do *bullying*, tema trabalhado num projeto. Uma instituição ampla não só em relação à infraestrutura, pois conta com diferentes parcerias e projetos. (Trecho do diário de campo).

A instituição pesquisada é uma organização tradicional na cidade do Recife com a inauguração datada de 1880 e foi sede de uma escola já extinta que ministrava aulas de desenho, arquitetura, aritmética e primeiras letras. Por volta dos anos 80, a mesma começa a se relacionar com a Secretaria de Educação de Pernambuco, onde passa a funcionar como uma escola filantrópica, mantida por uma instituição católica.

Ao longo dos anos, a instituição sofreu algumas mudanças estruturais e administrativas e, após alguns problemas, sobretudo relacionados à falta de incentivo financeiro, a universidade que mantém parte da organização assinou convênio com vários órgãos de Pernambuco, inclusive a Secretaria de Educação, para quem a escola passou a ser incorporada como uma escola de aplicação em 2010, para que os alunos

pudessem receber todos os benefícios e alguns materiais escolares, assim ingressando definitivamente para a rede estadual de ensino e foi reconhecida como uma escola pública. Todavia, mantém suas tradições, como seu fardamento e outras características de seu vínculo com a instituição particular de ensino superior, contando ainda com outras instituições parceiras.

A instituição trás como lema “ser cada vez melhor” e tem como foco principal a “aprendizagem do aluno com sucesso e qualidade”. O Ensino Fundamental é composto por doze turmas com um total de quinhentos e vinte e seis estudantes e funciona no turno da manhã. Na modalidade Ensino Médio, que funciona no turno da tarde, são doze turmas com um total de quinhentos e quarenta e um estudantes. Sobre o quadro de professores, doze são efetivos e dezessete são temporários, estes atuam em diferentes turnos e modalidades de ensino.

No início da nossa “conversa” falei um pouco sobre o espaço físico da escola e, voltando a esse percurso na instituição, destaco que no primeiro e segundo pavimentos, são localizadas as salas de aula (salas temáticas, organizadas por disciplinas), a sala de orientação pedagógica e de estágio, a sala de psicologia etc. No térreo da escola tem uma ampla área de convivência com as paredes grafitadas, uma cantina, alguns bancos espalhados, um campo de futebol e as quadras. Outro prédio, após o pátio, é utilizado pela Instituição Parceira, à mesma faz uso de algumas salas de aula localizadas no primeiro andar deste espaço. No geral, a escola possui uma boa estrutura física e conta com um amplo espaço, possui biblioteca, auditório, sala de informática, quadras e campo de futebol.

A escola oferece diferentes atividades devido às parcerias que possui. A instituição parceira da organização realiza diferentes projetos e neles também estão presentes oficinas de grafite, aulas de violão e flauta doce, grupo de dança, coral, reforço da aprendizagem, curso pré-universitário, o Projeto “Humanizando pela arte” etc. A instituição também é campo de estágio para os licenciandos, sobretudo, advindos da universidade que a administra, oferece apoio psicopedagógico tanto para os estudantes quanto para os demais participantes da escola. Oferta atividades culturais, através dos projetos e o Programa “Mais Educação” que atua com oficinas de judô, futebol de salão, banda musical, ciências e letramento.

Segundo uma das professoras da instituição, é de suma relevância fomentar atividades que tratem de questões culturais, rompendo com a lógica tradicional de ensino, interligada apenas com conteúdos curriculares, afirma o seguinte:

(...) ano passado eu estava trabalhando com o EJA à noite e eu escrevi um texto teatral e trabalhei com eles, um texto bem curto, bem rapidinho sobre a violência contra a mulher e fiz com eles o ensaio. Assim, sendo sincera, no improviso, porque os meninos, você sabe, trabalham de dia, estudam de noite e é outra realidade. Eles, assim (...), eu acho que todas as atividades culturais, independente da disciplina, elas são muito importantes de acontecer na escola. (PROF07).

Além disso, a instituição de ensino recebe graduandos bolsistas do Programa de Iniciação a Docência da universidade parceira. Tem um projeto que funciona com as seguintes ações integradas com o ensino-aprendizagem: fotografia, grafiteagem, música e o teatro de bonecos. Ainda a respeito da vivência em atividades extracurriculares, foram citados os seguintes projetos da escola: “Articulando Conhecimentos e Resgatando Saberes”; Clube “Mães Amigas” e a “Horta”. Sobre a realização de atividades esportivas, são oferecidas as modalidades: handebol, voleibol, futebol de salão, atletismo e os Jogos Internos, evento que ocorre anualmente. A instituição também oferece curso de inglês buscando preparar os alunos da 1ª série do ensino médio para o processo de seleção do intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo, programa articulado com a Secretaria de Educação do estado.

A gestão ressalta o projeto semestral “Integrando conhecimentos e promovendo ações de cidadania”, realizado em parceria com a universidade; estagiários oferecem diferentes oficinas de fotografia, música, grafiteagem, teatro de bonecos e outras atividades, que serão trabalhadas com alunos, família e professores da instituição. O “Clube de Mães Amigas”, também foi citado ao longo das conversas por diferentes participantes da instituição, e tem “a finalidade de oferecer às mães que acompanham os seus filhos, estudantes da escola, oficinas que desenvolvem habilidades para confecção de trabalhos manuais e práticas empreendedoras, através de iniciativas econômico-solidárias envolvidas com o espaço de comercialização da instituição parceira” (dados retirados do site da instituição).

A organização procura promover encontros com a comunidade ao longo do ano. No início do ano letivo, a gestão reuniu-se com os alunos, os professores e os demais agentes da escola para dar as boas vindas, um momento de acolhida e um espaço onde a gestora se coloca, fazendo importantes observações, incluindo o Regimento Escolar da mesma. No encontro também são apresentados novos funcionários, os alunos que foram destaques no ano anterior recebem uma certificação o que, segundo a gestão, é uma forma de homenagear e incentivar os estudantes do ensino fundamental e médio.

Outro evento relatado foi o 1º Encontro Família-Escola que contou com a presença de um juiz da Infância e da Juventude e de um major, comandante da Patrulha Escolar, que realizaram uma palestra sobre Direitos e Deveres dos Estudantes e Atos Disciplinares e Atos Infracionais, para pais e/ou responsáveis, alunos e professores da escola.

Segundo Sposito (1994), na juventude, os laços com a família tendem a se tornar mais difusos ao lado de uma inserção mais forte em outras instituições, o que pode, muitas vezes, repercutir no próprio padrão socializador desenvolvido pelo grupo familiar de origem. Dentre as agências privilegiadas nesta fase da socialização secundária estaria a escola, encarregada de transmitir os valores sociais mais amplos e de preparar para a divisão social do trabalho. A autora problematiza a importância da escola e seu papel na formação destes jovens, não apenas para a vida profissional/intelectual, mas também trata de demandas afetivas, sociais, afetando na sociabilidade e constituição de identidades desses sujeitos. Porém, outros espaços que aglutinam grupos também “contemplam questões importantes para a análise da sociabilidade juvenil no espaço urbano e suas formas de agir, apontando outras imagens possíveis da identidade coletiva e do conflito social na cidade” (SPOSITO, 1994, p. 162).

Um espaço de diálogo referenciado pela gestão é o momento de “posse dos alunos representantes de turma: a cada início de ano é realizada a eleição de líderes das turmas para garantia de representatividade e liderança, o que tem efetivado uma linha de comunicação direta junto à gestão escolar.”. Ocorreu um evento a respeito dos “Direitos e Deveres de crianças e adolescentes”, onde uma promotora pública ministrou palestras para os alunos do Ensino Fundamental sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes, em dois encontros. O evento contou também com a presença de docentes, psicóloga e coordenação disciplinar.

Outros eventos foram citados tanto por diferentes participantes, quanto no material fornecido pela instituição e no *blog* da mesma, as festas, sobretudo, em datas comemorativas como o carnaval, a páscoa, o dia do estudante etc. A escola realiza simulados com os estudantes do Ensino Médio para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o vestibular. Realiza anualmente os Jogos Internos, a Feira de Conhecimentos, cursos de formação continuada com os educadores, etc.

Deste modo, percebemos um estímulo à participação dos jovens não apenas por parte da gestão, mas também em função de engajamento destes nos diversos projetos.

Ressaltamos, no entanto, que a gestão é elemento fundamental para a concepção de uma organização democrática que dialoga com os diferentes participantes de maneira horizontal e procura compartilhar suas estratégias e práticas, assim como as tomadas de decisão e diferentes elementos (como a constituição do grêmio estudantil) e fazeres presentes na escola.

Como tratamos anteriormente, notamos que muitas vezes as parcerias, apesar de possibilitarem o acesso a práticas culturais na escola, tinham uma lógica pautada no assistencialismo, sobretudo, por se tratar de uma instituição com um caráter religioso. Lendo o material informativo (impresso ou na internet) e em conversa com membros da Instituição Parceira percebíamos a visão “salvacionista” para com os participantes dos projetos sociais. Também existe uma burocratização que permeia esses processos de parcerias e realizações de projetos na escola, o canal é feito através de uma equipe específica e a escola cede o espaço. Vimos em diferentes momentos o diálogo entre as duas partes, essa burocratização está mais pautada na lógica de ter que atingir objetivos específicos, preencher demandas solicitadas, trabalhar seguindo o *script*, assim como afirmou o grafiteiro que é educador social (oficineiro) de um dos projetos em conversa informal, ele ressaltou que segue o roteiro, mas também inclui momentos diferenciados na sua prática com os estudantes.

Hill (2014) esclarece que muitas são as dificuldades em tratar do tema em questão, qual seja, a inserção e as práticas do *hip hop* no contexto escolar. O autor problematiza que “As dificuldades começam com o estabelecimento de parcerias institucionais para a realização do trabalho – o preconceito está enraizado nas instituições, nos modos de gestão, nas subjetividades e no cotidiano do universo escolar (...)” (p. 12).

Sabemos que a participação tem sido objeto de inúmeras políticas públicas que visam aproximar a comunidade e a escola, porém, nem sempre o foco na democratização está presente. Existem alguns exemplos de campanhas como o Amigos da Escola que foi iniciada pelo governo federal e encampada por uma fundação privada, ou seja, uma marca comum dessas políticas é incentivar a presença da comunidade e das famílias na escola. E conseqüentemente, é certo que essas ações através do estabelecimento de parcerias e outros mecanismos de autofinanciamento na escola - como percebemos na instituição campo deste estudo e problematizamos anteriormente - na maioria das vezes, acabam encontrando “maior respaldo para as políticas de

desresponsabilização do Estado para com a educação pública e de transferência de suas incumbências para a sociedade” (RUSSO, 2009, p. 461).

Em relação à parceria com a escola campo de estudo, a psicóloga da instituição enfatiza que:

(...) o ponto positivo dessa parceria com a escola (...), eles não tinham alguns benefícios e agora eles passaram a ter, a receber, eles recebem farda, o *tablet*, que eu acho importante, eles recebem os livros, então, eles têm toda uma parceria e isso é devido a essa gestão que luta, que recebe, que vai atrás (...) (PSI01).

Esta fala ilustra o que tratamos a pouco, a respeito da desresponsabilização do Estado para com questões relacionadas à educação pública, na maioria dos casos, a parceria com iniciativas privadas e/ou filantrópicas acaba alimentando essa lógica. Um professor explica que em outras instituições em que trabalha e/ou trabalhou não percebia apoio e acha relevante para o fortalecimento e a concretização das ações essas parcerias: “Mas aqui o que a gente faz tem apoio, aqui você não está sozinho, aqui tem projetos, aqui você participa, você pode se empenhar com os alunos, eles são bem comprometidos (...)” (PROF08).

A escola possui salas temáticas e com o uso desses espaços houve melhoria significativa da qualidade educacional; como afirmaram alguns funcionários as salas estão mais conservadas, a depreciação diminuiu expressivamente e os professores organizam a sala de aula de acordo com as suas necessidades didática. As salas ambientes possuem paredes com grafites relacionados à disciplina de cada sala, ou seja, além de trabalhar com temas que são conteúdos das aulas, fazem uma interlocução com a realidade desses estudantes, trazendo a grafiteagem, uma “linguagem da rua” para dentro da sala de aula.

Sobre a inserção de práticas com o grafite na escola e a reação da gestão, o grafiteiro coloca o seguinte:

(...) a coordenação da escola, a parte pedagógica da escola gostou muito, abraçou muito a ideia, ou seja, as pessoas, os coordenadores, os professores passam, observam as crianças, os jovens trabalhando, pintando nas oficinas; param e fazem perguntas, do que se trata o tema, sobre o que é, aí quando a pintura tá no meio ou no termino, eles elogiam (...). (GRAF04).

Muitos jovens estudantes de escolas públicas se referem ao espaço físico das instituições como algo de que não gostam, falam da falta de espaços mais adequados, das grades, das salas muitas vezes sem iluminação e ventilação adequadas, de quadras poliesportivas etc. Na demanda dos alunos, ressalta-se a inexistência de mais espaços de

lazer no ambiente escolar e a importância que eles atribuem a tal espaço. Sem dúvida, essas considerações precisam ser enfatizadas, mas a instituição campo do nosso estudo se diferencia neste aspecto, tem um amplo espaço, com ambientes amplos. É certo que alguns ajustes precisam ser feitos, mas a questão da infraestrutura da escola não foi assunto durante as conversas formais (entrevistas semiestruturadas) e/ou informais no campo, o que denota seu diferencial neste aspecto. Observamos que, durante o recreio, muitos jovens ficavam conversando na escada, próxima a cantina, nos pátios em frente e laterais da escola, na biblioteca, nos corredores, a maioria conversando em pequenos grupos, tantos outros realizavam esportes nas diferentes quadras etc.

É nosso compromisso também atentar para os eventos cotidianos, tendo um compromisso com a busca de ações que reduzam as desigualdades e melhorem a qualidade educacional no sentido mais geral, não apenas pensando na escola formal, estudos que ajudem a compreender as possibilidades de ação em um lugar ou um contexto específico, mas que não são necessariamente generalizáveis além desse horizonte (SPINK, 2003). Espero que você leitor participe das reflexões procurando articular com as suas experiências para que assim possamos trocar aprendizagens, inquietações...

Na seção a seguir discutiremos a respeito do movimento *hip hop*, suas ações e práticas educativas fazendo um contraponto com a escola campo de pesquisa e diferentes temas que evidenciam o diálogo da *cultura de rua*, da escola e seus diferentes atores.

7 ENTRE A *CULTURA DE RUA* E A ESCOLA EXISTE UM MURO: E SE ESSE MURO É GRAFITADO?



Imagem 03 – O grafite como prática educativa.

As resistências estão presentes como *muros*, tanto no campo acadêmico, quanto no cotidiano escolar, assim como no dia a dia em diferentes espaços... E pesquisar *com* os jovens que fazem parte do *hip hop* seria um ato de resistência? Essa é uma questão sobre a qual podemos refletir, já que o trabalho acadêmico é, por excelência, um exercício reflexivo. Pesquisar igualmente envolve resistências, uma vez que determinados temas costumam ser vistos e entendidos como “marginais” e/ou sem a devida valorização social e educativa. Início esta seção enfatizando a questão das resistências por acreditar que os *muros* grafitados são formas de resistências de uma juventude marcada pelas desigualdades. Reforço que a cada contato reconheço as iniciativas e projetos dessa juventude excluída, dos jovens das periferias que (re)descobrimos a cada ida a campo, que lutam por bandeiras coletivas e possuem um

posicionamento político demarcado em suas produções, ou seja, destaque que a força educativa e política desses *outros sujeitos* e as suas *outras pedagogias* precisam ser visibilizadas.

Os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos educativos e de emancipação, ou seja, sujeitos pedagógicos produzindo *outras pedagogias*, sendo que as problematizações a respeito desses novos (seriam novos?) agentes educativos e seus fazeres trazem diferentes indagações para o campo educacional (ARROYO, 2014). Segundo o autor, à medida que *outros sujeitos* sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos, chegando às escolas e universidades, estes exigem, direta ou indiretamente *outras pedagogias*; deste modo, se afirmam, trazendo experiências sociais e políticas de resistência, de construção de outra cidade, *outros* saberes e identidades.

Neste contexto, é de suma relevância para o nosso estudo compreender os interesses de uma camada da juventude que, nas últimas décadas, tem obtido uma expressiva visibilidade social. Estes jovens que participam do *hip hop* possuem uma linguagem que tem atraído milhares de *jovens* das periferias urbanas e encantando *outros* tantos jovens de diferentes esferas sociais: “é o discurso do “gueto” sendo reconhecido e admirado pelos meios de comunicação, pela juventude de classe média e, principalmente, pela escola (com exceções) e pela pesquisa acadêmica.” (ANDRADE, 1999, p. 09).

Os jovens integrantes do movimento *hip hop* organizam ações concretas não apenas nas comunidades, mas também tentam interagir com as escolas, sobretudo, por intermédio de projetos específicos. Em relação aos projetos realizados pela Instituição Parceira na escola campo de pesquisa, a psicóloga fala a respeito das ações que utilizam o elemento grafite e afirma que:

(...) tem o *Ettos* que o eixo central dele é o grafite e a fotografia, a gente terminou ele na sexta-feira (passada), que o eixo central dele era (...) para trabalhar a perspectiva da temática do *bullying*. Então, a prevenção do *bullying* nas escolas usando o grafite e a fotografia como uma ferramenta. Então, ao longo dos seis meses que eles passaram com a gente, eles tinham oficinas de grafite, de fotografia e da temática do *bullying* para que eles pudessem, ao final do projeto, fazer uma exposição desse material que eles produziram. (PSI01).

Percebemos no contato com os sujeitos da pesquisa, os participantes do *hip hop* e a escola campo do estudo, que nos fazeres cotidianos na instituição, a educação formal acaba não respondendo a muitos dos interesses dos jovens, que acabam por iniciativa

própria (individual ou coletiva) reelaborando a “autoconsciência” do processo social. Silva (1999) esclarece que a ruptura proposta pelos jovens *hoppers* pode ser bem compreendida se confrontada à condição juvenil na sociedade contemporânea e à construção do espaço escolar como instância fundamental de socialização da juventude. O autor enfatiza que “quanto à educação como espaço genérico de socialização dos jovens, é preciso considerar que em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, a condição juvenil não se expressa de forma idêntica.” (p. 24).

Portanto, surgem formas diversas segundo as desigualdades de oportunidades e experiências culturais específicas. Assim, afirma também que as questões relativas ao contexto sócio histórico e ao universo simbólico do aluno não são abandonadas no momento em que estes ingressam nas unidades escolares; parte dos conflitos localizados no interior das instituições pode ser mais bem compreendida se relacionada à dificuldade da própria instituição em posicionar-se diante do mundo juvenil.

Os *outros sujeitos*, os jovens e adultos e até as crianças populares que compõem a escola e os coletivos em ações e movimentos, aprenderam a disputar não só concepções, mas instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias. “Disputar as cercas que protegem saberes e pedagogias como legítimos, válidos e segregam *outros* como ilegítimos” (ARROYO, 2014, p. 33). O autor afirma que as pedagogias escolares são as mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e de não reconhecimento da validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às instituições educacionais.

Esta afirmativa faz sentido, sobretudo nas últimas décadas, quando os jovens oriundos das classes populares passaram a compor a rede pública de ensino e, segundo estudos, a situação torna-se caótica, pois as escolas têm dificuldades em atender a esse desafio, gerando conflitos e questões de natureza pedagógica (SILVA, 1999). Além disso, o autor trás que estudos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciência e Educação) confirmam que “a inexistência de uma tradição de políticas públicas voltadas para os jovens e o desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade contemporânea têm conduzido a práticas e construções simbólicas que dificultam o diálogo entre os jovens e as autoridades escolares.” (p. 25).

Os anos passam e as mudanças são lentas e graduais, os avanços relacionados ao diálogo entre a escola pública e a juventude que a compõem não apontam mudanças significativas. Pensando no âmbito mais geral, é certo que ações, sobremaneira,

relacionadas a parcerias com a comunidade, movimentos sociais, projetos, programas etc, demonstram exemplos de ações em escolas que dialogam com os jovens fazendo uso de diferentes linguagens. Ainda assim, questionamos se seria essa uma linguagem “de igual para igual”?

Devemos refletir sobre a expansão da escola primária que atingiu aos poucos a população suburbana e posteriormente parte da população rural, que teve uma ação homogeneizadora, “impondo um padrão cultural e linguístico e, ao mesmo tempo, marginalizando e descaracterizando todas as manifestações das camadas populares.” (DUARTE, 1999, p. 16). A autora prossegue enfatizando que essa ação homogeneizadora:

Substituiu as festas populares pelas festas cívicas, bem como pelas festas tradicionais católicas. Impôs novas formas de sociabilidade, novas formas de canto, disciplinado e conjunto, e agiu no sentido de impor um padrão de corpo e de movimento pela educação física em conjunto. Mesmo quando se dispôs a dar a conhecer as manifestações populares, fê-lo pela idealização folclórica, “engessando” formas musicais, corporais etc. (p. 16).

Em resumo, Duarte (1999) trata em seus estudos a respeito da cultura popular e seus saberes que, assim como o controle do corpo que deve assumir uma postura corporal condizente com o padrão urbano aceito, acrescenta-se ainda o controle dos espaços, sobretudo, dos espaços urbanos, delimitando-os, bem como os períodos e territórios em que os festejos populares podiam ser realizados. Segundo a autora, no Rio de Janeiro, por exemplo, “após as reformas urbanas do início do século, os subúrbios mais distantes, bem como as encostas dos morros, tornavam-se os limites sociais permitidos às camadas populares e principalmente, à população negra.” (p. 16).

Deste modo, é significativo, então, que os “folcloristas”, recolhendo e registrando temas populares, quase sempre se tenham referido à “descaracterização” dessas formas, não reconhecendo nelas possibilidade de mudança. Assim, negam vitalidade às camadas populares que as praticam, vendo apenas possibilidades de mudança em direção “aos padrões civilizados, cultos, eruditos, científicos. Formas de pensar, cantar, dançar, curar, fabricar só poderiam permanecer na memória, e como ‘curiosidades, ou, na expressão mais antiga, como *antiguidades populares*’.” (DUARTE, 1999, p. 17).

Os jovens participantes de movimentos sociais elaboram interpretações próprias sobre problemas específicos localizados na estrutura social. Desta maneira, o movimento *hip hop* constitui uma possibilidade de intervenção político-cultural

construída na periferia urbana e uma das formas de compreender a juventude é ouvindo os jovens. Então, o *hip hop* tem algo a nos dizer sobre essa categoria e suas questões. O grafiteiro enfatiza a importância das ações político-culturais na instituição e reforça o cunho educativo que estes saberes do movimento *hip hop* trazem para os jovens da periferia, pois estão vinculados a temas vivenciados no cotidiano destes sujeitos.

Eu acho muito importante, proveitoso, quando as escolas, assim, abrem espaços para outras oficinas porque, assim, tem alunos meus que já escutaram até falar no termo *hip hop*, mas a partir do momento que a escola abre um espaço (...), ele não só desenvolve aquele movimento que ele aprendeu, ou seja, uma daquelas pontes do *hip hop*, você troca uma ideia com os alunos, passa um pouco de conhecimento, mostra o que a cultura representa para ele e pra a comunidade, mostra as ruas, mostra que tem um cunho político e social de mudança, mostra que a cultura levanta a autoestima das pessoas. Ou seja, a partir do momento que a escola abre espaço para novas culturas, eu acho que o universo escolar e os alunos só têm a ganhar. (GRAF04).

O professor destaca que as ações culturais são necessárias, abrem o campo de visão dos estudantes, abordam outras temáticas mais relacionadas ao cotidiano destes jovens e que muitas vezes são mais atrativas do que alguns conteúdos que acabam sendo descontextualizados dos saberes dos estudantes. “Olhe, as ações culturais, elas precisam acontecer. Precisam até para que os alunos, além dos estudos, eles tenham uma visão mais ampla, para que o campo de visão deles se alargue (...)” (PROF08), salienta.

No movimento *hip hop* o sentido de arte relaciona-se ao vivido e esse é um diferencial, não se trata de arte contemplativa no sentido ocidental do termo. Silva (1999) enfatiza que “arte dentro do movimento *hip hop* significa, sobretudo, engajamento político no sentido amplo.” (p. 28). Nas cidades o *hip hop* vem se constituindo e consolidando em momentos diferenciados, mas a rua continuou como referência não apenas de expressão, mas de produção da arte juvenil (SILVA, 1999). Deste modo, o termo *cultura de rua* compõe a estética do *hip hop* e através das *crews* e suas ações, esta *cultura de rua* vai se expandindo nas periferias em diferentes comunidades. Temas como “a reconstrução da identidade negra” e a “experiência juvenil na periferia” marcaram a reflexão estético-política do movimento ao longo da sua constituição e esses foram dois temas fundamentais, principalmente, na década de 80, quando o *hip hop* estava se firmando no contexto brasileiro.

No início dos anos 90 verificamos um momento onde a luta por direitos civis da população negra e a mobilização dos símbolos afro-americanos internacionalizados,

devido à influência da segunda geração do *rap* norte-americano, integram-se ao universo discursivo de diferentes grupos, temas presentes nas músicas, nos estilos, nos videoclipes, nas capas dos discos. Assim esses símbolos vão se tornando familiares no *hip hop* em diferentes territórios.

Um tema fundamental para o movimento é o “conhecimento da realidade”, que surge “como questão vital para os *rappers* paulistanos em toda sua trajetória. Internamente empenharam-se no sentido de compreender a história da diáspora negra no novo mundo.” (SILVA, 1999, p. 29). No fundo, os jovens sabiam que pela educação formal esse objetivo não seria alcançado. Sabemos que a experiência educacional apenas remontou uma história “ocidentalizada” e que carrega o *silenciamento* sobre as práticas políticas e culturais relativas aos afrodescendentes.

A maioria dos estudantes enfatizou que é importante que os saberes da rua (de fora da escola) sejam incluídos na escola e falam que na instituição essas ações ocorrem de diferentes formas, ou seja, destacam que é possível trabalhar essas práticas culturais no espaço escolar. Um estudante afirma que o diálogo e a inclusão de práticas culturais devem ocorrer e que a escola precisa fazer uso de ações como as que ele vê do “lado de fora”, isto é, ações integradas e contextualizadas com a realidade desses sujeitos: “(...) Formar grupos culturais como dança, música, artes e etc. como visto lá fora (...)” (ESTU08). Uma jovem expressa com entusiasmo que poderiam ter: “(...) grupos de artes, grupos de dança, música (...) com certeza os alunos iriam se interessar e participar das atividades.” (ESTU06).

Percebemos que em diferentes momentos a interface entre a *cultura de rua* e o universo formal da escola foi estabelecida, o que vislumbramos como ações positivas, apesar das tensões entre essas duas formas de compreender. É certo que este diálogo, na maioria das vezes, só ocorre devido as parcerias que “facilitam”, de certo modo, a inserção dos fazeres do movimento *hip hop* na instituição escolar. A articulação entre a *cultura de rua* e a escola deu frutos, resultando em oficinas, discussões, produções artísticas, revitalização de espaços da organização, exposições para a comunidade. Na maioria das vezes esse momento ocorreu como culminância de algum projeto e o jovem grafiteiro, arte educador e oficinairo ressaltou que o *feedback* da gestão escolar, assim como dos pais e/ou responsáveis é bem positivo, afirmando que eles perguntam, elogiam, ficam surpresos com os resultados, incentivam a participação dos estudantes etc. Essas ações rompem tabus consolidados sobre o conhecimento juvenil e as experiências elaboradas fora do espaço escolar (SILVA, 1999).

A respeito do conteúdo do grafite, o jovem grafiteiro afirma que:

(...) o conteúdo que é diferenciado, é um conteúdo que é da rua, mas não fica só na rua, é um conteúdo que tem várias raízes e tem um poder muito grande e educacional, nas suas palavras que são passadas através de letras, nas suas gírias faladas, ou seja, tem um poder muito grande e é uma cultura que tem um poder muito grande de levar o conteúdo das ruas para as pessoas, mas que não ficou só nas ruas, ou seja, se espalha em vários ambientes, em qualquer ambiente e cenário (...) o grafite e o *hip hop* consegue chegar, elevar a uma cultura forte e positiva. (GRAF04).

Silva (1999) enfatiza que “tais experiências indicam que os caminhos para a construção do saber ancorado em conteúdos formais que agregue momentos significativos da experiência juvenil são possíveis.” (p. 34). A relação entre a *cultura de rua* e a escola só é possível com as parcerias ou em escolas que tem uma proposta diferenciada. Porém, vale ressaltar, que esta relação precisa, sobremaneira, do apoio decisivo da gestão escolar, que é fundamental para que ocorram as ações. A vice-gestora da organização reconhece a significativa importância que tem as atividades culturais dentro da escola, movimentos que afetam a maioria dos integrantes da instituição e acabam mobilizando espaços de aprendizagens, não só para os alunos, pois nestes momentos todos aprendem e interagem. Ela destaca que:

(...) trazer movimentos culturais, musicais (...) com os meninos do Ensino Médio e Ensino Fundamental, aqui para inserir mais, nós temos alguns encontros que a Psicóloga e o Inspetor coordenam que é um momento onde os professores que sabem cantar, tocar; está sendo muito bom porque integra toda a comunidade, porque é professor, aluno, direção, coordenação, então é uma equipe que tem uma integração boa e sadia (...). Mobiliza os alunos e a escola no geral, essa atividade cultural. (VGEST06).

Segundo o grafiteiro, estas ações dentro da escola, são essenciais para a difusão dos elementos centrais do movimento *hip hop*, assim como das suas bandeiras de luta, mas também é uma ação política centrada na denúncia ao racismo, na luta em prol de temas relativos à comunidade destes jovens, ao combate a violência, na discussão em torno das desigualdades, entre outras temáticas presentes nas ações desta juventude. Esses jovens “reinterpretam a realidade por intermédio da arte e constroem leituras particulares pela música, poesia, dança e artes visuais.” (SILVA, 1999, p. 35). Os grupos organizam ações que visam sensibilizar os jovens, sobretudo, os moradores de bairros periféricos. O grafiteiro - um jovem negro morador de periferia - retrata o seguinte em sua fala:

Na cultura *hip hop* eu sempre admirei os grafites, pinto a mais de oito anos e sempre que vinha ao centro do Recife eu admirava as pinturas, eu tinha um

pouco de conhecimento teórico, mas não exercia ainda as grafitagens nas ruas e o meu conhecimento com o *hip hop* aconteceu porque gosto muito de filosofia e psicologia e escutava muito letras de *rap* (...) Os cantores de *rap* citavam nomes de grandes líderes negros como Martin Luther King, Malcolm X, Emiliano Zapata, Che Guevara, Nelson Mandela, Solano Trindade e, escutando os nomes desses líderes fui pesquisar, saber quem eram essas pessoas que as letras de *rap* falavam (...) (GRAF04).

Assim como enfatiza o jovem grafitador em sua fala acima, o “autoconhecimento” é estratégico no sentido de compreender a trajetória da população negra na América e no Brasil. Silva (1999) enfatiza em seus estudos sobre o tema que:

Livros como *Negras raízes* (Alex Haley), *Escrevo o que quero* (Steve Byko), biografias de Martin Luther King e Malcolm X, a especificidade do racismo brasileiro, especialmente discutida por Joel Rufino e Clóvis Moura, bem como lutas políticas da população negra, passaram a integrar a bibliografia dos *rappers*. O objetivo era obter um conhecimento fundamental para a ação, mas que lhe fora negado no processo educacional. (p. 29).

Portanto, a partir deste “autoconhecimento” sobre a história da diáspora negra e da compreensão da especificidade da questão racial no contexto brasileiro, os jovens reelaboraram a crítica ao mito da democracia racial, denunciando, através de suas ações e produções o racismo, a marginalização da população negra e dos seus descendentes. Desta maneira, enquanto denunciavam a condição de excluídos, dentre outros fatores que legitimam a segregação dos negros no Brasil, esses jovens reelaboram também a identidade negra de forma positivada, afirmando a sua negritude e os “símbolos de origem africana e afro-brasileira passaram a estruturar o imaginário juvenil, desconstruindo-se a ideologia do branqueamento, orientada por símbolos do mundo ocidental.” (SILVA, 1999, p. 30).

Nesse contexto, o jovem grafitador narra um pouco da história de Malcolm X, um dos maiores defensores do Nacionalismo Negro nos Estados Unidos, defensor dos direitos dos afro-americanos, um homem que conseguiu mobilizar os brancos americanos sobre seus crimes cometidos contra os negros. O jovem trás em sua fala que:

(...) Um cara que tinha tudo para ser errado, para morrer de uma forma que ninguém iria conhecer a história de vida dele, é conhecido como um dos maiores líderes negros da história e, através do conteúdo educacional que também passa pelos livros, o cara conseguiu adquirir mudanças, e com a vontade de conhecer esses líderes negros foi que eu conheci a cultura *hip hop* que as letras de *rap* falam e através dela que fui me inserindo na grafitagem e estou até hoje, ou seja, cada vez mais tentando conhecer essa cultura, que é guerreira e que a cada dia cresce mais dentro das comunidades, se espalha pelo mundo (...) (GRAF04).

A valorização da cultura afro-brasileira, a valorização das lutas políticas e pelos símbolos de origem afro-americana e afro-brasileira e a valorização da experiência de vida tornam-se aspectos centrais nas produções e ações destes sujeitos sociais. É desta experiência pessoal e intrasferível que os jovens *hoppers* extraem a matéria prima para as suas produções político-culturais. A condição desses jovens é tratada em suas produções como objeto de reflexão e denúncia, esses sujeitos participantes do *hip hop* são entendidos como “porta-vozes desse universo silenciado em que os dramas pessoais e coletivos desenvolvem-se de forma dramática.” (SILVA, 1999, p.31).

Sobre a possibilidade de agregar as atividades culturais ao currículo da instituição, o educador expressa que seria uma possibilidade positiva para o ensino-aprendizagem, já que articularia os saberes “da rua” com o curricular. Ele compreende que realizar esse diálogo de saberes seria um ganho para os estudantes, já que traria também as suas vivências e as contextualizaria em sala de aula. O professor problematiza o seguinte:

Porque não ver esse viés, observar se é algo que dá certo, que chama a atenção, afinal é uma maneira de se expressar (...). O que eles fazem, o que eles pintam, geralmente, de denunciar, de falar de alguma coisa que eles estão vivendo, de alguma coisa que eles sentem falta no âmbito escolar, porque não (...). Assim... Tudo bem, isso é de cada professor, cada um tem uma maneira de ver, cada um tem a sua visão (...) (PROF08).

Uma jovem estudante diz que os saberes da rua são importantes e incorporados pela instituição. Enfatizamos neste estudo, a importância de levar temas do contexto destes jovens para dentro da sala de aula. Uma estudante trouxe em sua fala que temas ligados ao contexto vivenciado fora da escola são trabalhados na instituição de diferentes maneiras, através de atividades e discussões em sala de aula, por exemplo. Outro estudante afirma que a escola poderia trabalhar as seguintes temáticas: “Seria [importante], poderíamos colocar grupos culturais ou debates raciais.” (ESTU05). Uma estudante também fala que com esse diálogo entre os saberes eles só teriam ganhos: “(...) as vezes até coisas que não sabemos, acabamos aprendendo mais.” (ESTU09).

Na Escola Campo as atividades, em sua maioria, são realizadas no contraturno, no horário da tarde, no intervalo dos dois turnos e também tem ações que ocorrem fora da escola, utilizando espaços da Instituição Parceira ou em outras instituições, como a culminância de um dos projetos que, segundo o jovem grafiteiro, teve uma exposição itinerante que circulou em diferentes escolas de comunidades que também são atendidas

com os projetos da Instituição (parceira da escola). Foram desenvolvidas oficinas teóricas e culturais, envolvendo diferentes participantes, em que o elemento central é o grafite e a temática trabalhada pela instituição (como o *bullying*). As atividades tiveram como finalidade explorar os temas e objetivos propostos pela Instituição Parceira e trabalhar com os estudantes as técnicas e conteúdos necessários para a prática do grafite.

O professor fala sobre as práticas culturais dentro do contexto escolar e da interação que a mesma proporciona para os participantes da escola:

É muito importante esse processo, hoje mesmo pela manhã teve música e teatro; e se você tem algo para apresentar, um poema para recitar, aí hoje pela manhã teve (...). Aí eu... com um teclado, toquei uma música com um menino e foi muito bacana e existe essa interação extra sala (...). Professor e aluno. E eles passam a olhar você com outros olhos, porque não é só um professor que ensina história, geografia, é um professor que pode recitar um poema, organizar um sarau e isso chama a atenção deles também (...). Um professor que também dá atenção para as artes, para a cultura, isso é interessante (...). (PROF08).

A esse respeito, outra professora exprime sua fala em tom de euforia: “Bom, eu adoro! Inclusive eu participei de uma, eu toquei, eu toco violão, pandeiro, eu chamo os alunos para tocar junto, eu gosto, eu já fiz teatro, então, aqui eu participei dos intervalos artísticos (...)” (PROF07). Ela também ressalta que as ações culturais envolvem a maioria dos participantes da escola e são momentos ricos de troca não só de conhecimentos, mas também de afeto e experiências de vida.

Nesta escola há um diferencial justamente a partir da experiência vivenciada pelo movimento, que gera adesão devido à sua positividade. A abertura da escola ao movimento se deu em função, principalmente, de dois fatores: a Instituição Parceira e o papel fundamental da gestora nesta instituição. A maioria dos participantes relatou nas entrevistas e/ou conversas informais que a gestora é aberta a novos projetos e esse é um fator essencial para a adesão dessas experiências juvenis na organização pesquisada, influenciando diretamente na relação dos diferentes integrantes da escola com a gestora e vice-versa, assim como com os jovens grafiteiros que exercem a função de educadores sociais nos projetos, isto é, a parceria é a ponte de entrada, porém, a gestora e seu modo de atuação que delineia determinada experiência como gestora são pontos chave nesta abertura e diálogo com esses *outros sujeitos* e suas *outras pedagogias*.

Entretanto, algumas escolas têm permanecido impermeáveis às experiências juvenis desenvolvidas fora do âmbito escolar, tal como afirma Silva (1999, p. 25): “atividades relacionadas à sexualidade, ao lazer, à violência, ao racismo, às drogas etc.,

que demandam dos jovens práticas e construções próprias para enfrentar a realidade, raramente são tomadas como objeto de reflexão.”. Sem dúvida, sabemos que os eventos, muitas vezes pontuais, realizados pelo movimento *hip hop* nas escolas públicas, nem sempre foi firmado e teve uma relação tranquila. Alguns professores percebem a importância de incorporar as concepções e produções artísticas juvenis como significativas no processo pedagógico, mas sabemos que no dia a dia, resistências e questionamentos também estão presentes na organização escolar. Silva (1999) trata que em seus estudos: “os estereótipos criados sobre os jovens da periferia e as concepções sobre a escola como instância disciplinar foram explicitados em diferentes momentos (...)” (p. 35).

O grafiteiro discute a respeito da resistência por parte de algumas pessoas em relação ao elemento grafite:

Porque o grafite em si ainda é muito questionado, existe um certo preconceito ainda e partir do momento que a escola abre espaço para realizar uma grafiteagem. Pessoas, professores e alunos que tinham um olhar diferenciado com um certo preconceito começam a pensar: ‘Oxe’! Uma coisa que eu pensava que era ruim, a escola abriu as portas, então eu vou analisar pra conhecer, porque se a escola abriu as portas e o governo liberou, então, não é assim tão ruim como eu imaginava... Muitos professores assim, alunos, chegam e dizem: “‘Oxe’! Isso é grafite?”. “Eu não sabia que grafiteagem era isso não!”. (GRAF04).

Silva (1999) trata em seus estudos que a resistência por parte de alguns educadores em relação ao grafite e demais elementos do *hip hop* surge da concepção de que os jovens da periferia são produtores de uma linguagem pobre e agressiva, marcada por palavrões, distanciada da norma culta vigente na escola. Sabemos que muitos coletivos juvenis permanecem ignorados e as instituições acabam tendo que se concentrar nos conteúdos fundamentais relativos ao processo de aprendizagem, porém é certo que “a compreensão do universo juvenil deveria também contribuir para que o processo pedagógico fosse elaborado a partir da experiência dos sujeitos concretos, e não de uma abstração do aluno.” (p. 26).

A pedagogia moderna tem participado dessa supressão, ocultamento de experiências sociais e de conhecimentos e de práticas pedagógicas. Arroyo (2014) prossegue problematizando que “reduziu-se a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos, de produção de saberes, valores, de humanização dos povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores.” (p. 32).

O movimento *hip hop* ganha importância por ser gestado entre os jovens da periferia, exatamente onde a “cultura oficial” assegura não haver mais qualquer autonomia cultural. O *hip hop* foge das formas de simples reprodução dos modelos externos, os jovens buscam unificar ao movimento as suas próprias vivências e bandeiras de luta, assim como miscigenam os elementos com características próprias de cada localidade, fazendo com que o *hip hop* tenha aspectos que dialogam com a cultura no âmbito mais global e com elementos locais, um movimento em construção, mas que busca explicitar sempre as suas lutas. Os jovens *hoppers* se afirmam capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar, saberes das resistências, produtores de experiências humanizadoras, educativas, pedagógicas (ARROYO, 2014).

Bhabha (2005) afirma que a identidade nunca existe a priori, nunca é um produto acabado: sempre é apenas o processo problemático de acesso de uma imagem de totalidade. O movimento *hip hop* procura fugir do circuito massificador dos meios de comunicação e consegue resgatar, de maneira mais significativa, as questões sociais geradoras de exclusão, não ficando na simples denúncia, revelando-se um construtor de possibilidades e de perspectivas de vida.

Este estudo busca apontar algumas questões que precisam ser problematizadas, que têm sentidos e significados para esses jovens que fazem parte do movimento - espaço de autonomia e de identidade - para distintas camadas da juventude, muitas vezes alijadas dos espaços de sociabilidades da vida urbana. Refiro-me aqui aos jovens *hoppers* e suas ações e produções, deixando de lado grupos em outros espaços culturais que usufruem das suas próprias formas estilísticas características de cada coletivo. Arroyo (2014) *tensiona* que as lutas têm sido por ocupar as instituições que mantêm a exclusividade do conhecimento, mas também criar seus espaços de produção e diálogos de conhecimentos produzidos e experienciados na militância desses *outros sujeitos*. O autor problematiza que esses se fazem presentes não apenas nas instituições do conhecimento e das pedagogias legítimas.

Segundo ele, o que incomoda é que “(...) afirmam que há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se auto apropriaram da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas.” (p. 34). O jovem grafiteiro destaca que o grafite:

(...) tem um poder muito grande, um dialeto muito bom (...) se os professores pararem para analisar, para escutar o que a rua tem para passar, para oferecer,

muitos professores vão ficar assim... Ouvir o que muitos grafiteiros, B.boys, MCs... tem para falar, porque é uma cultura não só voltada para a rua, mas para a sociedade em si (...). (GRAF04).

Pesquisadores e os próprios jovens integrantes do *hip hop* afirmam que o movimento tem uma linguagem de “igual para igual”, em outras palavras, trata-se de “forjar uma literatura ‘para si’, e não segundo padrões alheios.” (DUARTE, 1999, p. 19). Sobre essa “linguagem própria” do movimento, a autora que problematiza em seus estudos o elemento *rap*, prossegue trazendo que: “é na relação entre aquele para quem se diz que deve ser pensada a força assumida pelo rap.” (p.19). Ou seja, “(...) aquele que ouve também é aquele que tem o direito à palavra, porque a palavra se faz na linguagem que lhe é própria.” (p. 19). Sobre o grafite e sua linguagem, o jovem grafiteiro coloca o seguinte:

(...) isso é o que acontece nas ruas, o grafite ele é posto em muros, marquises, *outdoors* e faz com que a pessoa leia, ela observe, ou seja, obriga a pessoa a ver aquele questionamento, aquela reflexão e, ai sim, leva pra dentro da escola. Já fiquei sabendo de experiências tipo, assim, de professores que passaram em um determinado local e viram determinada ideologia no grafite e, na hora, na sala de aula, questionou com os alunos determinada frase (...) professores que levaram temas que foram abordados em grafites, já teve questionamentos, já vi provas de faculdades, provas mesmo de vestibular que tinham fotografias que tratavam de questões relacionadas à arte e tinha a foto do grafite, ou seja, o conhecimento da rua vai entrando em escolas e universidades (...) (GRAF04).

Os conhecimentos produzidos pela linguística a respeito do sentido referencial da linguagem não são argumentos normalmente aceitos; “a revitalização do “outro”, central para compreendê-lo nos próprios termos, encontra limites na retificação da linguagem formal.” (SILVA, 1999, p. 36). Desta maneira, a linguagem, que deveria apresentar-se como mediadora das diferenças, acaba revelando-se como um obstáculo, muitas vezes intransponível.

O grafiteiro expressa a força da linguagem no *hip hop* e trás que “Eu acho que esse universo da rua, em si, ele tem um poder muito forte, um poder muito forte nas palavras, porque é aquela questão, as palavras tem um poder muito forte, sendo dita na hora certa, pela pessoa certa, no momento certo, ela causa um impacto muito grande.” (GRAF04). A esse respeito, a vice-gestora da organização afirma que acha possível integrar os saberes da rua (do *hip hop*) e os da escola (currículo), levar as ações culturais para a sala de aula. Ela destaca que o grafite é uma prática educativa, “(...) à medida que eles estão ali, através da arte, eles precisam saber do conceito, (...) e isso faz parte da

ação pedagógica, explicar o que é (...). Então, há sim como trabalhar em sala de aula.” (VGEST06).

A psicóloga da Instituição Parceira enfatiza o caráter questionador do elemento grafite e fala que o mesmo é um saber dos jovens, a forma que os mesmos têm de expressar suas vivências, questionarem problemáticas que atingem o seu cotidiano como a pobreza, a violência, o racismo, a discriminação social etc. Ela expressa que o grafite é uma arte revolucionária das minorias e afirma o seguinte:

É isso. O saber deles. O grafite ele tem muito essa ideia de integrar, de trazer para a arte, de a gente transformar em arte algo que pode ser uma revolução, pode. É uma revolução. É uma forma de expressão. É uma forma de rebelar-se também com aquilo que está posto. E isso pode vir através da arte, a liberdade de expressão (...). Ela pode vir como uma forma de vida, uma forma de expressão bonita e o grafite trás muito isso. (PSI01).

O grafiteiro exprime em sua fala o potencial questionador e a contribuição político-cultural do movimento *hip hop* e do elemento grafite:

O grafite assim, a cultura *hip hop* e seus elementos tem um poder muito grande de levar conteúdos e conselhos para os alunos, de respeitar pai e mãe, de valorizar os estudos, que só com os estudos você consegue obter formação, consegue ficar mais forte, valorizar sua comunidade, fazer a diferença na sua comunidade, você precisa fazer um diferencial, valorizar as coisas boas, coisas positivas, ficar longe das drogas. Tentamos abordar esses temas com os alunos, conversando com um diálogo e, com o passar do tempo, a gente vai percebendo que tem aluno que dizia que não sabia de nada, que não sabia desenhar, que não sabia desenvolver nada (...) (GRAF04).

As *crews* constituem um espaço de organização artístico-político característico do movimento *hip hop* para os quais a “atitude consciente” concretizada em ações culturais e políticas são expressas envolvendo temas pautados nas lutas desses sujeitos contextualizadas com suas vivências, onde o conhecimento da realidade é central. Na *crew* o grande desafio é não sucumbir aos problemas postos na periferia, “tornar-se “mais um sobrevivente” implica buscar o apoio nos próprios ‘irmãos’ e denunciar as formas de opressão, tensões e conflitos que marcam o cotidiano juvenil na metrópole.” (SILVA, 1999, p.33). Então, as *crews* apresentam-se como espaço característico de organização do *hip hop*, como local de agregação dos jovens, é a partir destes coletivos que a rede de relações entre os grupos é estabelecida e a política de intervenção nos espaços das ruas é concretizada. Deste modo, é através das ações das *crews* que os

jovens organizam as festas de rua e os diferentes eventos que visam, sobretudo, a sensibilização e a problematização de questões que atingem e perpassam a periferia.

Essas ações coletivas possibilitam o desenvolvimento de uma nova cultura política entre os participantes, o que acaba contribuindo para reforçar a identidade coletiva e, portanto, para o processo mais geral de conquista dos direitos políticos e sociais (PESSOA; CRUZ, 2013). As *crews* apresentam diferenças fundamentais em relação às demais formas organizacionais juvenis e surgiram como uma resposta política dos jovens integrados ao movimento *hip hop* com o objetivo de reelaborar os conflitos e disputas violentas das ruas em termos artísticos. As iniciativas de Afrika Bambaataa neste cenário foram pioneiras no contexto norte-americano, por meio da organização juvenil *Zulu Natio*. Bambaataa propôs que os grupos de *break* deslocassem os conflitos das ruas para o plano artístico; em seguida, os *rappers* passaram a reelaborar a exclusão social e o racismo em termos poéticos e musicais e os grafiteiros a exprimir e visualizar as periferias pela arte visual (SILVA, 1999).

Assim como já afirmamos anteriormente, a instituição pesquisada tem um caráter educativo diferenciado, já que ela articula suas ações com outras ações advindas, sobretudo, das parcerias com instituições, projetos, programas etc. Percebemos que a gestão desta instituição procura integrar essas práticas culturais ao contexto da escola. Na prática cotidiana essa integração, na maioria das vezes, não ocorre e as ações são vivenciadas por alguns estudantes, em momentos pontuais, via ações isoladas. Porém, incentivar a inserção de movimentos de cunho cultural, social, político e educativo como o *hip hop*, por exemplo, já *tensiona* o campo da educação formal, sua estrutura, funcionamento, currículo etc. Uma professora destaca que a escola vem tentando relacionar as diferentes atividades (escolares e não escolares): “Esse ano aqui na escola eu estou percebendo que está começando a unir mais, fazendo a união de diferentes atividades.” (PROF07).

Esse *tensionamento* visibiliza os fazeres do movimento *hip hop* e dá sentido a sua ação político-cultural. Arroyo (2014) trata “dos processos de formação e de autoaprendizado como sendo e se fazendo visíveis, pouco têm refletido as teorias pedagógicas oficiais, inclusive críticas.” (p. 52). O autor enfatiza que “ao se fazer presentes, afirmativos, incômodos até nas ruas e nas escolas, obrigam o pensamento sociopedagógico a dar destaque a essas pedagogias ou a reagir, defendendo-se.” (p. 52). Desta maneira, as ações coletivas com que os diversos grupos sociais, étnicos e culturais afirmam sua existência provocam a reafirmação do pensamento abissal que os vê e quer

inexistentes, conclui o autor. Muitos desses embates travados por esses *outros sujeitos* são “de extrema força educativa, formadora, que tocam no cerne do pensamento moderno social, político e cultural.” (p. 52). Arroyo (2014) prossegue e afirma que esses embates estão postos no pensamento político educacional: “aos movimentos pressionando por políticas específicas de reconhecimento e afirmação dos povos (...) lhes são oferecidas políticas generalistas, compensatórias, distributivas, não afirmativas das diferenças.” (p. 52). Políticas apenas de inclusão.

A educadora ressalta que o grafite e outros fazeres culturais são importantes no processo educacional e precisam ser inseridos na sala de aula. Ela destaca que consegue fazer um trabalho diferenciado na escola, pois articula os saberes levando a arte para a sala de aula e rompe com o currículo “engessado” que deve ser ensinado para esses jovens, o que acaba muitas vezes ‘fugindo’ da sua realidade. Além disso, estes jovens estão prestes a concluir uma etapa do processo formativo e várias questões os rodeiam, tais como: Como será daqui para a frente? Devo fazer vestibular? Preciso trabalhar, e agora, será que consigo ingressar no mercado de trabalho? Entre outras indagações. A professora afirma que:

Eu acho que o grafite (...) tudo que é ligado à arte é muito importante, precisa ser valorizado. Uma vez um professor perguntou o que era poesia na sala e o pessoal foi tudo para o conceito do livro e quando ele me perguntou eu disse que poesia é um liquidificador, a gente tem que misturar com tudo, a gente tem que unir ao que a gente faz em sala de aula, à arte. Seria unir tudo que a gente faz em sala de aula com o grafite, a música etc. com a arte, mesmo que esse tempo seja curto (...). Aqui a gente consegue fazer de tudo, nessa escola! Em outras, você consegue, mas é mais difícil, com mais apoio na educação, a gente consegue mais coisa! (PROF07).

Sobre as questões que os jovens trazem para a escola, a gestora afirma que são aspectos de sua rotina fora do âmbito escolar para a escola e que caberia à instituição trabalhar aspectos a fim de problematizar essas tensões e inter-relacionar com os conteúdos de sala de aula: “Eles trazem, assim, os contextos deles, de onde eles vivem, até a própria educação doméstica deles (...) eles trazem para dentro da escola, trás toda a problemática deles, problemas familiares (...)” (PROF08).

Sem dúvida, em função do contexto atual da educação brasileira, cabe aos participantes da escola entender as práticas discursivas e diferentes expressões artísticas dos jovens moradores da periferia que hoje compõem majoritariamente as escolas públicas. A linguagem das ruas precisa ser aceita, incorporada no espaço escolar, pois muitas das dificuldades enfrentadas por esses jovens se devem a falhas na comunicação.

É como se a escola falasse outra língua, o que diverge da linguagem de “igual para igual” que tratamos anteriormente.

Portanto, essa aproximação é de suma relevância para que a relação dialógica de fato ocorra e se consolide dentro das instituições escolares, ou os muros das escolas permanecerão como os principais divisores entre a escola e a rua, aqui figurada pelo movimento *hip hop*, sujeito da nossa pesquisa. E por falar em muro, esse foi um dos aspectos cruciais para a escolha da escola campo deste estudo: o muro longo e todo grafitado chamou minha atenção por trazer diferentes elementos e aguçar os sentidos da pesquisadora imersa no campo, em busca de suporte em meio a tantas inquietações que pairam diante das problematizações ao longo do percurso da pesquisa.

Logo, precisamos “derrubar” esses muros que distanciam a escola e a rua, dois espaços que precisam ser aproximados, dialogando rotineiramente. O muro desta instituição foi a porta de entrada para este estudo e espero que tantos e tantos outros muros sejam ultrapassados buscando fortalecer a relação da escola com a cultura da rua e suas práticas advindas do povo, do não formal etc. Em suma, precisamos romper com essa lógica da escola “encurralada” na sua realidade, “enjaulada” na sua prática tradicionalmente aceita como única, vamos buscar esse diálogo com a “cultura de/da rua” para podermos construir uma escola que dialogue com os jovens, uma escola para os estudantes “reais”.

No item a seguir iremos prosseguir com a nossa discussão, focando na relação entre o jovem e a escola pública, procurando problematizar esta relação: o que o jovem espera da escola - correlacionando estudos teóricos e o nosso caso - buscando, compreender, sobretudo, o que está por trás deste “muro grafitado”, as inquietudes presentes na instituição quando o assunto é juventude e as questões trazidas por estes jovens para dentro da escola.

8 “OLHE EU GOSTO DE ESTUDAR! GOSTO MUITO! MAS, A ESCOLA NÃO É ATRATIVA PARA NÓS!”. E A ESCOLA ESTÁ PARA QUEM?



Imagem 04 – O grafite e os saberes da rua.

Nas duas últimas décadas, o número de jovens provenientes das classes populares que chegam ao ensino médio teve um aumento significativo. Alguns fatores são apontados em estudos que relacionam jovens e ensino médio, dentre outros, indicando que “o número de alunos reprovados no ensino fundamental tem diminuído consideravelmente em razão das políticas de correção de fluxo no ensino fundamental”; outro aspecto é “a expansão de vagas nas escolas de ensino médio público que vem permitindo mais acesso à escola por jovens” (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012, p. 166). Porém, sempre é bom lembrar e problematizar que o aumento da oferta de vagas no ensino médio, sem dúvida, um avanço em termos quantitativos, na realidade não vem sendo atrelado a avanços qualitativos da instituição escolar.

Diferentes aspectos precisam ser considerados a esse respeito e, neste espaço iremos tratar da relação da juventude com a escola, sobretudo, a pública - foco do nosso estudo - para compreendermos essa relação; o que se oferece como educação escolar aos jovens; em que medida o que se oferece corresponde à realidade; necessidades e expectativas destes “novos sujeitos” considerando as grandes mudanças que

caracterizam o desenvolvimento da educação básica no nosso continente (TENTI FANFANI, 2000).

O autor problematiza que, inicialmente, dois fenômenos saltam aos olhos: 1) a massificação e 2) a escolarização. Sobre o primeiro aspecto, enfatiza que os dados mostram uma escola para os jovens em constante expansão. “Em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor.” (p. 01), assim como afirmamos anteriormente. Já a respeito da escolarização, “cria juventude”, ou seja, segundo Tenti Fanfani (2000), a escolarização contribui para a construção destes “novos sujeitos sociais”. Mas por outro lado, “(...) a massificação produz uma série de transformações nas instituições escolares.” (p. 01).

Neste contexto, o autor conclui o seguinte:

A velha escola secundária reservada às elites deve, hoje, responder à demanda de novos contingentes de postulantes. E, por força das circunstâncias, as mudanças não podem acarretar prejuízos de qualidade. As instituições, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais e educativas, mudam de forma e significado. Os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corrompem quando deixam de ser eficientes e significativas na vida dos atores envolvidos. (TENTI FANFANI, 2000, p. 01).

Sabemos que essa massificação está acompanhada de uma mudança muito significativa na morfologia social dos alunos, os jovens que se escolarizam são mais e são diferentes e hoje ingressam, majoritariamente, os que tradicionalmente eram excluídos. O autor reforça que “estes recém-chegados ao ensino médio trazem consigo tudo o que eles são como classe e como cultura.” (p. 02).

Além disso, pesquisas tratam o seguinte:

(...) estudos no âmbito da Sociologia da Juventude têm apontado as dificuldades de muitos jovens em atribuir sentido à escola no presente. Aliado a isso há, ainda, um possível esvaziamento de sentido também no futuro, já que a escola pública não consegue garantir uma inserção qualificada no mercado de trabalho ou mesmo o ingresso no vestibular. Outro ponto importante diz respeito ao fato de que a escola tem contribuído pouco para a construção de projetos de vida dos jovens (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012, p. 162).

Deste modo, este estudo ressalta a relevância da discussão relacionando os jovens a aspectos diretamente relacionados à escola, fator de relevância que consiste no fato de vivermos um momento histórico marcado pela expansão da Educação Básica em

nosso país e por uma inclusão sem precedentes, que propicia o acesso de “novos sujeitos” à escola, mas a obriga a se repensar cotidianamente diante desses “novos alunos” (ARROYO, 2004).

Nesse sentido, acrescentamos que os jovens das classes populares, muitas vezes, chegam a uma escola que, originariamente, não foi pensada e nem construída para eles. Além disso, grande parte das escolas têm se mostrado resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico que estamos vivendo, o que acaba tensionando a relação de alguns jovens com a escola (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012). Queremos dizer que a escola vem mantendo sua rotina tradicional sem dar muita atenção aos novos elementos que constituem a realidade e, particularmente seu público-alvo, uma juventude cheia de energia para a vida e sem muita disposição para a escola!

Sem dúvida, devemos reiterar a necessidade de que os professores e a instituição escolar conheçam e compreendam melhor os jovens que frequentam a escola, suas demandas, seus projetos de futuro, tendo como perspectiva, também, abandonar os inúmeros estereótipos e representações negativas que, infelizmente acabam, na maioria das vezes, impossibilitando o diálogo e prejudicam o ato educativo. Desta maneira, é importante a discussão a respeito das características dos jovens que chegam às escolas públicas de ensino médio. Dayrell (2007) evidencia a existência de uma nova condição juvenil, apesar das transformações existentes na instituição escolar, e identifica que ainda são muitos os problemas e desafios na relação da escola com os jovens, e as tensões e os constrangimentos presentes na difícil tarefa de constituir-se como alunos: “a escola tornou-se menos desigual, mas continua sendo injusta.” (p. 1105).

A maioria dos debates relacionados à educação da juventude e a sua relação com a escola, tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014). Alguns teóricos apontam que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. Mas, afinal a que a escola se propõe? Ela está preparada para receber os jovens? O que os jovens trazem de demandas e temas para a instituição? E o diálogo da escola com a juventude? Essas são inquietações que perpassam este estudo, o que nos leva a refletir sobre estas e outras questões com você leitor, trazendo um pouco do que vivenciamos ao longo da pesquisa, tanto no campo, quanto imersos em teorias e diferentes bibliografias.

Desta maneira, é necessário que busquemos compreender essa realidade, tendo como alicerce que “(...) a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos.” (Idem, p. 103).

Mas, a pergunta também poderia ser: em que medida a escola “faz” a juventude? Já que a escola na verdade acaba muitas vezes se distanciando desses jovens e esses acabam se constituindo como estudantes num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. Pais (2001) trata a condição da juventude como um labirinto de infinitas possibilidades e pelo princípio da reversibilidade, próprio da pós-modernidade, um momento marcado por um sentimento de incertezas em relação ao futuro, em que as tradicionais formas de transição para o mundo adulto se tornaram reversíveis.

Quando nos perguntamos sobre o papel da escola, sobretudo a pública, em relação às temáticas que estamos percorrendo, precisamos ter em vista a condição social da juventude brasileira, suas experiências de participação, as suas representações sobre o mundo da política etc. As escolas se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais. Além disso, em grande parte das instituições, a existência desses espaços é precária, poucas escolas criam espaços e situações que favoreçam a experiência da solidariedade, o fortalecimento da sociabilidade, o acesso a atividades culturais e mesmo ao conhecimento de forma mais participativa, como os debates e seminários (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010).

Sabemos que no processo de se constituir como aluno, o jovem acaba, muitas vezes, deixando seu contexto fora dos muros da escola, uma vez que a escola não busca dialogar com as experiências e a realidade que ele traz consigo, além de haver uma tentativa de negação da condição juvenil dos alunos, expressa através de uma série de regras e proibições. Um educador da escola observada trás em sua fala a importância que o objetivo do ato de formar precisa estar claro para os professores, enfatizando a necessidade de contextualizar temáticas que são debatidas fora da escola dentro da sala de aula e instigar os educandos a tratarem destes temas que eles vivenciam cotidianamente. O entrevistado problematiza que os jovens da escola são “atenados” com diferentes questões e possuem um ativismo recorrente, procuram sempre expor suas opiniões, muitas vezes de forma crítica. Portanto, destaca que:

Nós trabalhamos para formar cidadãos críticos, alunos críticos que consigam ouvir, entender (...). E trazer a sua visão o que eles pensam sobre tudo, o que

acontece ao seu redor, aqui o trabalho é bem focado nisso e até então tem atendido (...). A discussão sobre as cotas, por exemplo, outros debates que fazemos, eles são bem críticos, (...). Temos um grupo bom de alunos, os quatro terceiros anos e os segundos também, temos um grupo bom de discussão também (PROF08).

A realização de debates no interior das escolas pode ser uma atividade bastante provocadora e participativa, quando realizada com competência. Os debates podem se tornar um profícuo canal de informação e um espaço de aprendizado do exercício da argumentação, da discussão, da troca de opiniões etc. Estudos evidenciam que na maioria das vezes, estas não são atividades centrais no fazer pedagógico das escolas frequentadas pelos jovens. Os debates e atividades semelhantes podem trabalhar temáticas da realidade tanto escolar quanto dos jovens, abarcando diferentes temas como a questão político-eleitoral, AIDS, sexualidade, drogas, violência, direitos humanos, projeto político-pedagógico da escola, regras, disciplina e formas de avaliação e, ainda a questão urbana, como os problemas do bairro e da cidade (DAYRELL; GOMES; LEÃO; 2010).

Diferentes temas poderiam ser listados aqui, como “temas relacionados aos jovens”, sobretudo, os ligados ao imaginário na maioria da sociedade que acaba internalizando aspectos presentes no discurso “hegemônico” em relação à imagem do jovem e reproduzem esse entendimento de uma juventude homogênea, marcada por questões negativas. Sabemos que a mídia e sua produção - impregnada de sensacionalismo - tende a trazer a juventude carregada de um sentido negativo, assim, acaba caracterizando-a como problemática e violenta; principalmente, os jovens pobres que acabam sendo culpabilizados como causadores de problemas como a violência juvenil, entre outros, mas esta “culpabilização” não é a saída. Essas questões devem ser analisadas por uma lente mais ampla relacionando os temas à sociedade contemporânea e suas tantas demandas que se refletem diretamente nos fazeres tanto dos jovens quanto da sociedade no geral. Dayrell e Gomes (2009) apontam em seus estudos que é urgente e necessário que medidas sejam tomadas como criação de *políticas públicas* efetivas, que priorizem e identifiquem o jovem como sujeito sociocultural e de direitos, buscando equacionar ou até sanar futuramente esses tantos problemas.

Desta maneira, devemos refletir ao longo desta nossa “conversa” a respeito de algumas questões para entendermos em que medida a instituição escolar fomenta experiências que estimulam o aprendizado e a experimentação em torno da participação social e política; analisar se a organização escolar em sua forma e conteúdo tem

priorizado uma formação que permite aos jovens se posicionarem criticamente diante da realidade e vislumbrarem formas de ação coletiva em torno de suas demandas; identificar se a escola se preocupa em estimular a participação na gestão escolar e a organização autônoma dos estudantes, entre outras reflexões.

Segundo Dayrell (2007), ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. A este respeito, uma das entrevistadas, psicóloga da instituição parceira da escola campo de pesquisa, nos explica que a questão é bem mais ampla: essa “tensão”, muitas vezes presente na relação da escola (e professores) com os jovens, em sua opinião, trata de aspectos mais gerais que refletem na escola e a mesma fica sem saber como lidar com tais demandas, expressas por muitos desses sujeitos. Mas que questões os jovens trazem para a escola? Em relação a esse tema a participante afirma que a maioria das pessoas insiste em achar os jovens sujeitos alienados, mas ela discorda: “(...) Diferente do que muitos colocam, eu não acho que o jovem está alienado não. Eu acho que ele é um reflexo do que a sociedade é hoje (...)” (PSI01).

Neste contexto, Melucci (1991) afirma que os jovens são um espelho da sociedade inteira, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos, linha tênue entre expansão das chances de vida e controle difuso, entre possibilidade de individuação e definição externa da identidade. Logo, a mobilização juvenil é compreendida como elemento revelador, trazendo à luz as demandas profundas, os problemas e as tensões que percorrem toda a sociedade.

A esse respeito, Dayrell (2007, p. 1106) defende a seguinte hipótese: “(...) as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental (...)” e afirma que estas afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Neste sentido, devemos analisar e compreender as práticas juvenis e seus símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, consequência das transformações ocorridas nos processos de socialização, que acabam “colocando em cheque” o sistema educativo, as práticas pedagógicas formais e suas ofertas. Portanto, partimos da lógica inversa, assim como propõe Dayrell (2007): “(...) uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a

escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca.” (p. 1107).

A constatação da existência de uma nova condição juvenil no Brasil é essencial para o entendimento dessas relações, muitas vezes inadequadas entre a instituição escolar e esses sujeitos. Ou seja, o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características próprias, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores. Precisamos conhecer esse jovem e suas especificidades, as dimensões constitutivas dessa condição juvenil. Em muitos casos, quando as “questões dos jovens” são levadas para dentro da escola, a mesma acaba sem saber como agir diante da situação.

(...) Então, eles levam todas as inquietações, desde sempre, desde o *hip hop*, tudo eles levam, eles continuam levando as inquietações das juventudes, a ideia de mudar sua vida, de mudar o mundo, de ser dono da verdade, só que eles estão levando isso de uma forma diferente, eles estão levando com a ideia de que a gente tem de sociedade hoje, de que tudo precisa ser muito rápido, de que tudo é descartável e de que tudo é conseguido muito fácil, que é um movimento que a gente tem de sociedade hoje (...) (PSI01).

Percebemos essa necessidade por parte da gestão da escola campo de estudo a respeito do jovem que a mesma atende, para a qual uma questão primordial é “conhecer para compreender”, assim como tratam alguns teóricos, pois se continuarmos vinculados “aos rótulos socialmente construídos sobre a juventude, sem de fato percebê-la em sua diversidade e complexidade, não conseguiremos ter acesso à verdadeira construção de experiências desses jovens” (DAYRELL; GOMES, 2009), para incorporá-las sistematicamente à sua própria formação. Para tanto, será necessário concebermos “os jovens como sujeitos socioculturais que vivenciam no presente uma condição juvenil que é dinâmica, de forma diversa de acordo com especificidades próprias de sua realidade, tais como origem social, raça, gênero, região geográfica etc.” (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012, p. 165-166).

Desta maneira, devemos considerar a complexidade desta reflexão em torno da relação entre a juventude e a escola, análise que possui diferentes olhares. Vale a pena ressaltar que estamos tratando de uma parcela da juventude brasileira que, predominantemente, frequenta as escolas públicas, espaços marcados por um contexto de desigualdades. Ademais, “(...) muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma

compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola.” (DAYRELL, 2007, 1107).

Sem dúvida, no cotidiano das escolas é comum ouvir, sobretudo dos professores, o quanto é desafiador trabalhar com os jovens de hoje, já que o jovem é apontado como causador de problemas e as queixas são relacionadas à indisciplina, falta de respeito com os professores e na relação com os próprios jovens, agressões verbais e físicas, irresponsabilidade, dispersão devido ao uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos em sala de aula, a forma de se vestir, a rebeldia, o mau uso do espaço, a depredação etc. Inúmeros são os motivos que exemplificam “os pontos de tensão entre jovens e professores no ambiente escolar”, assim como apontam Dayrell, Carrano e Maia (2014). Corroboramos com esses autores, no sentido de afirmar que não é nosso objetivo neste estudo diagnosticar e apontar esses pontos de tensões, elaborando uma lista em busca de um único “culpado” para cada um dos problemas elencados.

Comprendemos que os “problemas da juventude na escola” são na verdade, “uma questão de relacionamento entre os jovens e seus professores e entre os estudantes e a instituição do que um problema a ser equacionado” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 102). Não queremos aqui, encontrar um “culpado”, mas devemos problematizar essas demandas e temas “dos jovens” que a escola recebe constantemente. A psicóloga expõe sua opinião e afirma que os estudantes levam para a instituição um “rebelar-se diferente”; isto é, afirma que:

(...) eles levam para a escola um rebelar-se que talvez a gente não esteja se dando conta, de que quando ele passa toda uma aula no ‘Face’ ou no ‘WhatsApp’ no celular não é porque ele não está afim de estar ali, é porque o que está ali não está mais servindo para ele (...) ele não se sente parte disso, no movimento que eu estou super antenado nas redes e não sei o quê... Eu me voltar para um ambiente que é muito tradicional ou que é muito fechado e que eu não posso ter opinião, esse não é o meu espaço, então eu vou me reservar ao meu espaço, eu vou para as redes sociais, eu vou para o meu mundo (...). (PSI01).

A psicóloga aponta que os jovens acabam levando para dentro da escola questões mais gerais relacionadas ao comportamento e essas tem relação direta com a sociedade pós-moderna em que estamos imersos; “(...) eles levam isso para a escola, e eles levam esse movimento para a escola, eles levam esse movimento da individualidade para dentro da escola, (...) da organização em grupo, dos movimentos (...)”, opina. Em relação ao ativismo dos jovens na escola percebemos que os educadores explicitam que os estudantes desta instituição “são diferenciados”, eles

afirmam que os mesmos possuem opinião forte, fazem críticas relacionadas a diferentes temas contextualizados com a realidade brasileira, participam de atividades na escola etc. Um professor, ao ser questionado sobre esse “ativismo dos jovens na escola”, fala o seguinte:

Bom, (...) aqui a gente tem um grupo diferenciado, (...) aqui eles querem aprender, se envolvem, discutem política, é impressionante, mas você vê que eles têm aquela visão de querer ver as coisas mudarem, as coisas acontecerem, mas não são todos (...). (PROF08).

Em relação ao ativismo dos estudantes, uma das professoras da instituição enfatiza que alguns jovens tem atitude ativa, participam de ações dentro da escola, de assuntos relacionados à gestão etc. Ela também trás que alguns estudantes estão mais focados apenas com os assuntos direcionados ao aprendizado, dissociado das questões mais gerais que envolvem a organização, seus agentes e o seu funcionamento cotidiano, sem dúvida, visto que os espaços são heterogêneos e seria mais preocupante se ouvíssemos apenas relatos de que todos os estudantes participam ativamente das ações da/na escola. No extrato de fala a seguir, a educadora narra um exemplo do que foi significativo para ela e caracteriza um ativismo dos jovens da/na instituição.

(...) Veja, alguns são ativistas e vão até o fim, mas outros... Vou dar um exemplo que ocorreu no ano passado, vamos protestar para ter melhor cadeira em sala de aula e eles ganharam da universidade (parceira da escola) uma cadeira com acolchoado, pararam as aulas e fizeram um protesto, as cadeiras chegaram esse ano (...) têm alunos aqui voltados pelo social, que lutam e tem uns que não (...) (PROF07).

Os jovens lutaram para conseguir algo que era significativo para o grupo, as cadeiras mais confortáveis. No decorrer das “conversas” (entrevistas) tratamos de ouvir a respeito do que cada participante pensava. A fala da vice-gestora acaba trazendo questões mais “comuns” quando o assunto é juventude, como a questão da depredação do espaço público, mas porque será que o jovem depreda esse espaço? Será que ele se reconhece no mesmo? A entrevistada trás esse tema para exemplificar a sua opinião em relação ao ativismo dos jovens e afirma: “Hoje? Pensando nos jovens hoje, eu não acho eles ativos não. Eu acho que eles poderiam ser mais ativos (...). Um exemplo, a depredação do patrimônio, eles são muito passivos em relação a isso, eles poderiam dizer que ‘aquilo ali também é meu’ (...).” (VGEST06).

Dayrell (2007) reforça que devemos considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem

generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amizade. O autor trás que:

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores (p. 1111).

Estudos reforçam a importância de refletirmos que a arquitetura escolar e a disposição e distribuição interna do espaço possuem também uma dimensão educativa, embora essa seja, muitas vezes, insignificante para muitos, ou seja, a forma como o espaço escolar é construído, física e simbolicamente, está impregnada de determinada concepção educativa (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012). Além disso, os autores tratam que o espaço escolar foi se “modernizando” ao longo do tempo, na tentativa de continuar a produzir “corpos dóceis, disciplinados, educados, com o mínimo da violência explícita e o máximo exercício da vigilância contínua, implícita e internalizada” (p. 172).

Dayrell (2003) reforça que outra questão relacionada à noção de juventude é a anulação ou a redução do jovem ao campo da cultura, como se sua condição juvenil se reduzisse à participação em atividades culturais de finais de semana. Essa concepção relacionada ao jovem e outras tendências que os rotulam, acabam negando a existência do jovem como sujeito sociocultural. É certo que evidenciamos - quando o assunto é juventude - que existe uma presença marcante destes nas atividades de lazer e cultura em diferentes espaços. Portanto, o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Sim, estas culturas precisam ser evidenciadas e compreendidas como expressões simbólicas da condição juvenil, relacionadas ao social. “As culturas manifestam-se na diversidade em que se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas.” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Sabemos que os jovens se mostram envolvidos em diferentes grupos, sejam religiosos, ligados ao lazer e a cultura, entre outros. Essas inserções demonstram uma ampliação nos interesses e ações coletivas juvenis que promovem mecanismos que agregam sociabilidades, práticas coletivas e interesses comuns. Portanto, essas ações “apontam para a questão da identidade juvenil e o direito a vivenciar a própria

juventude como mobilizadores de uma possível participação social.” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010, p. 45). Consequentemente, os atores concluem que novas formas de ação e novos temas parecem se articular em torno desses fazeres coletivos que ocorrem de múltiplas formas e com níveis diversos de intervenção no social, por vezes de uma maneira fluida e pouco estruturada.

Assim, ganham relevância os grupos culturais. Estudos indicam que a adesão a diferentes estilos existentes no meio popular ganha um papel significativo na vida dos jovens e nosso estudo trata de um exemplo marcante no contexto da cidade do Recife, a adesão dos jovens ao movimento *hip hop*. O envolvimento com os grupos e bandeiras de luta faz desses atores sociais ativos e articulados a nível local, nacional e até internacional (os jovens fazem uso da internet e articulam com jovens de outras nacionalidades na organização e participação de eventos relacionados ao *hip hop* e suas bandeiras), aspectos que tratamos de forma mais relacionada à cena do movimento na cidade e seus fazeres em diferentes territórios em outro espaço deste estudo.

Esses dados indicam um possível campo de ação para as escolas públicas - que poderia ser mais explorado - uma vez que os jovens se mobilizam em torno de questões que podem se constituir em possível canal de diálogo com a comunidade. Além disso, essa inserção e envolvimento com diferentes grupos, segundo Dayrell (2007), “(...) lhes abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública.” (p. 1110).

Ao longo deste estudo, inúmeras vezes ouvimos dos sujeitos que “esta é uma escola diferenciada”, afinal, cada instituição possui sua própria cultura e constitui uma única “arqueologia” de fazeres e saberes, entre outras características de cada escola. Mas, sem dúvida, o discurso enunciado tantas e tantas vezes nos levou a pensar (e acredito que você também, leitor) as questões que envolvem dizer que esta “é uma escola diferenciada”, pois essa afirmação, em meio a tantas outras, merece ‘vislumbramento’? Talvez. O muro seria uma resposta? As ações e parcerias? Os diálogos, cada ida a campo me fez perceber esse “*ser diferenciada*”, porém, o que mais carrego quando penso neste fato é que “é possível” ser uma escola diferenciada, mas como gostaria que não fosse necessário “ser diferente”, já que estamos tratando de questões tão cruciais à escola pública!

Um professor destaca que nesta instituição, em comparação a outra em que atua, percebe diferença, pois acham os jovens mais participativos em diferentes aspectos. Ele

afirma que: “(...) É diferente, é muito diferente. Quando eu vou para a outra escola, é totalmente diferente, eu já vou desacelerando (...). Eles aqui estão pensando em fazer seleção para os alunos, isso vai afunilar ainda mais os alunos que entram (...), o público que atende (...)” (PROF08). O professor refere-se às ações trabalhadas na escola para que os jovens fiquem imersos no contexto de ensino-aprendizagem voltado, sobretudo, para o vestibular e o mercado de trabalho, e afirmou que os jovens são mais engajados nos temas que debatem em sala de aula, são mais participativos do que os das outras instituições que ele atua. Sabemos que os professores acabam, na maioria das vezes idealizando um aluno que eles desejariam ter, “rotulagem” que acaba sendo comum na realidade das escolas e quando se trata dos jovens, este assunto parece tornar-se inevitável: “(...) há uma distância significativa entre os alunos reais que chegam à instituição e os alunos idealizados, esperados e valorizados pela cultura escolar.” (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012).

Segundo Dayrell (2007) “na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade.” (p. 1109). Percebemos ao longo deste estudo que esta afirmação faz todo o sentido quando analisamos a relação dos jovens com a escola, a “dimensão simbólica e expressiva” destes não pode ser silenciada como acaba ocorrendo em algumas instituições. O autor trata que é notório que a força da música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens, que se agregam para trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, e outras diferentes formas de lazer e fazeres políticos culturais. Além disso, tem crescido o quantitativo daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas participantes, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, programas em rádios comunitárias, eventos, oficinas etc., ou seja, que tem participação engajada, ativa.

No entanto, tornou-se comum ouvir que a escola não é atrativa para os jovens, para a grande parte dos jovens estudantes brasileiros, estamos aqui focando o nosso estudo na realidade escolar pública, “a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades, o cotidiano escolar é relatado como enfadonho (...), a escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 102). A psicóloga da instituição ilustra com sua fala o que afirmamos anteriormente, expõe o exemplo de um dos jovens atendidos pela mesma em relação à escola:

(...) ontem, em umas das turmas do Jovem Aprendiz, eles colocaram isso: ‘Olhe eu gosto de estudar! Gosto muito, mas a escola não é atrativa para nós!’. A escola, ela mais parece um presídio, os muros subindo, todas as salas tem grade, uma porcentagem quer, outra porcentagem não quer, então ela não é mais atrativa. Infelizmente, é uma realidade que a gente tem principalmente nas escolas públicas, onde os recursos, eles não são repassados como deveriam (...) (PSI01).

Sobre a ‘culpabilização’ dos educadores (ou outros atores da instituição) em relação ao jovem e seu “desestímulo” com a escola, a psicóloga reforça que não existem culpados, mas problematiza que a questão é bem mais geral, o cenário que vivenciamos na maioria das escolas públicas é caótico e os jovens não se sentem parte deste processo em escolas que muitas vezes visam apenas formar sujeitos para atender as demandas do mercado de trabalho, para ingressar em uma universidade etc. Porém, acabam deixando de lado questões essenciais relacionadas à realidade desses jovens como temas cotidianos vivenciados por muitos, além de aspectos culturais, entre outras questões.

Um dos entrevistados, afirma que a escola precisa “mudar”, ser mais atrativa para os estudantes:

Eles vêm, participam, é uma escola bem diferente das outras que trabalhei, tem projetos com música, com artes... Eles participam das oficinas, eles fazem murais, eles pintam. Nas outras escolas a gente vê os murais mais do lado de fora e aqui é diferente, tem uma professora de artes também, eles desenvolvem aquelas pinturas, o grafite. Aquela dança de rua também, e isso torna a escola mais atrativa, e hoje a gente tem que começar a fazer coisas diferentes para chamar o aluno a não deixar a escola, a escola voltar a ter aquela atração! Ser sedutora ao aluno. (PROF08).

A psicóloga afirma que muitos querem achar um culpado, mas esse não deve ser o foco, ela diz que algumas pessoas problematizam que: “‘Ah! Professor de escola pública não dá aula!’ Pelo contrário, dá aula e ele dá aula de verdade, tem muita gente boa nas escolas públicas, tem muita gente competente e que muitas vezes não é dado o valor devido para eles (...)”. Ela continua e ressalta que “(...) infelizmente os nossos jovens terminam sendo o reflexo de tudo isso (...). Qual é a referência que os nossos jovens tem hoje, a nossa política tá do jeito que tá, e a culpa é dos nossos jovens?” (PSI01).

Em diferentes momentos os participantes do estudo falaram a respeito da organização do grêmio estudantil, os estudantes estavam empenhados e as diferentes chapas espalharam cartazes referentes à suas propostas pelos murais da instituição, o que nos fez perceber a mobilização dos jovens em organizar o material e as campanhas,

já que as eleições estavam se aproximando. A vice-gestora da organização afirmou que com o grêmio ela espera que os jovens se tornem mais ativos na instituição:

(...) Outra coisa que eu não sei se vai melhorar é a questão do grêmio que estão organizando agora na escola e eles estão desenvolvendo algumas propostas deles. Ai talvez aja uma mudança agora de atitude, eles se tornem mais ativos em relação à escola. Eu não vejo o jovem chegar hoje e perguntar assim: ‘o recurso, vocês estão aplicando em quê?’ (...) com o grêmio [entusiasmada]. Eles estão se organizando e nós temos duas chapas para o grêmio, (...) e eles estão andando pelas salas, mostrando as propostas deles, propostas assim de cobrar, de participar junto com a direção. A gente sente falta do aluno participar junto aqui nas ações e eles talvez agora, para eles mude essa atitude deles, essa passividade diante das situações (...) (VGEST06).

Sem dúvida, existe certo interesse por parte da juventude em se informar sobre a realidade política. Porém, identificamos que existe um esvaziamento da participação em diferentes instâncias políticas, talvez motivada pelo descrédito na atuação dos políticos e seus partidos, presente na opinião pública brasileira no momento da pesquisa. Ademais, quando tratamos da juventude, fica evidente que essa postura é alimentada pela falta de estímulo à participação juvenil nas diferentes instâncias, como nos partidos, nos sindicatos e nas administrações públicas (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010).

Sobre a constituição do grêmio na instituição, um professor enfatiza o seguinte:

Bom, eles estão agora discutindo essa questão do grêmio escolar, estão formando chapas, propostas e, se você olhar para os murais da escola, cada chapa colocou lá suas propostas de mudanças, o que é que eles querem; suas visões de mundo, suas ideias, aqui a prática é um pouco diferente, uma formação diferente, já em outros lugares que trabalho, o pessoal é muito aquém das coisas (...) (PROF08).

Percebemos que os jovens tendem a reproduzir imagens negativas dos políticos e da sua atuação muito presentes no senso comum, isto se revela numa postura distanciada e pré-concebida em relação ao mundo da política tradicional, sobretudo, nos militantes do movimento *hip hop*: esses fazem questão de expressar que dialogam com partidos políticos e são contrários a conjuntura política atual. Logo, para esses jovens, muitas vezes destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de autoestima, possibilitando-lhes agregar identidades positivas (DAYRELL & GOMES, 2002; 2003).

Desta forma, apesar de os jovens reconhecerem a importância da política em termos de eficácia para atender às demandas sociais, os mesmos atrelam esse tipo de

participação como uma ação institucional do governo e não como uma atuação dos jovens em outras articulações como movimentos sociais, associações comunitárias, movimento estudantil, grêmios etc. A escola precisa incentivar os jovens a participarem, o grêmio vem como um mecanismo que auxiliará nesta participação mais ativa dos estudantes, já que, segundo a vice-gestora, alguns apenas cobram e acabam não percebendo as ações na instituição, ela fala da transparência relacionada ao uso de verbas e mostra um mural que fica afixado no corredor na frente da diretoria, que é exigência da Secretaria de Educação e trás planilhas que especificam os diferentes gastos e ações na escola. Segundo a participante, os jovens precisam ter mais interesse na escola:

(...) então eles percebem, não eu vi que a escola investiu nisso, eu não vejo esse tipo de comentário, eu vejo cobrança, na maioria das vezes, eu vejo cobrança, eles não veem que a gente faz a manutenção do banheiro, mas com que dinheiro vocês fazem isso, sabe? Essa curiosidade não existe neles, isso é uma participação ativa, sabe? É um dinheiro público, ele tem o direito de saber, né? Tá ali o quanto a gente recebe, mas vocês aplicaram isso em quê? Eu não vejo essa participação e eu acho que o aluno, ele deveria ter mais essa visão de... Os jovens de hoje, de chegar e dizer ‘olhe a escola, olha aquele ambiente ali que foi criado’, eles usam, mas eles não param para pensar assim, ‘como é que foi feito isso aqui?’, de onde foi tirado, de que dinheiro, eu não vejo uma participação ativa deles na escola, eu não vejo... Agora, nossa esperança é que isso mude (...) (VGEST06).

A participação social dos jovens depende de como a sociedade oferece oportunidades nas quais eles possam se envolver em experiências participativas e se informar sobre as possibilidades nesse campo (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010). De acordo com os autores, as instituições de ensino atuam muito timidamente nesse campo, o que parece ser o resultado tanto das concepções que orientam a organização escolar, como da realidade social que restringe os canais de participação social e política dos jovens brasileiros.

Assim como tratamos anteriormente, a construção da condição juvenil expressa transformações mais profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos. Nesse sentido, Dayrell (2007) problematiza que a juventude pode ser vista como uma *ponta de iceberg*, na qual os diferentes modos de ser jovem expressam modificações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mudanças interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família e/ou a escola, apontando para a existência de novos processos.

O autor contextualiza que na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema. Sem dúvida, “(...) a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias.” (p. 1114), reforça o autor. Portanto, o jovem constitui-se como um “ator plural”, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade (DAYRELL, 2007).

Conversamos em alguns momentos no campo a respeito da relação da instituição com os jovens e, na maioria das vezes, os participantes do estudo trazem que esta relação é dialógica e que os jovens são ouvidos ativamente na organização, sobretudo quando procuram as gestoras para conversar, também tem espaços e atendimento junto a coordenadoras, psicólogas etc., que procuram sempre atender esses jovens. Um professor relata que a escola dialoga bastante com os estudantes e diz o seguinte:

A escola está apta a ouvir (...). Às vezes eu brinco, conversando com os outros professores e digo que ouve até demais [risos], é, ouve até demais. Mas a escola está aberta, a direção, os professores, a secretaria, eles têm uma abertura para dar ouvidos e tratar eles como cidadãos (...). A escola tem uma boa relação com os alunos sim, principalmente, de ajuda, tem alunos que, eu estava dando aula no fundamental pela manhã, e tinha alunos que chegavam para mim e perguntavam quando acabaria o recesso que não viam a hora de voltar para a escola e você anda pelos corredores e vê os meninos lendo, conversando, jogando dama, jogando xadrez. Então, você percebe que está em lugar diferenciado (PROF08).

O extrato de fala do professor permite compreender que a escola é um lugar vivo. Reiteramos a necessidade de que os professores e a instituição escolar como um todo conheçam e compreendam melhor os jovens “reais” que frequentam a escola, suas demandas, desejos e anseios, na perspectiva de abandonar os “estereótipos e representações negativas” que, na maioria das vezes, parecem impossibilitar o diálogo e prejudicam o ato educativo. Ou seja, esses estereótipos e representações negativas estão presentes tanto pelo fato de os alunos serem jovens, como também de não corresponderem às idealizações do que seria um bom aluno (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012). Sobre a relação da escola com os jovens, a vice-gestora afirma que a instituição busca incentivar o diálogo com os jovens trazendo diferentes atividades que estimulem a participação através de linguagens mais “atenadas” às dos estudantes e trás também a abertura da gestão para falar com os estudantes, dizendo que alguns

professores não gostam dessa “liberdade” em dialogar com jovens por parte da gestão.

A entrevistada afirma que:

(...) A gente tenta promover atividades, assim, a gente tenta trazer através de atividades, de diálogos. As vezes, aqui eles têm entrada livre para conversar, têm alguns professores que até não gostam, porque acham que a gente dá muita liberdade aos jovens. Eu não acho assim, a gente tem que ter esse canal de comunicação com o aluno, ele tem o direito de ser ouvido, só que a gente entende o aluno, aqui é aberto, ele entra a hora que ele quiser [Conclui.].

Uma professora participante do estudo retrata que os jovens se queixam de alguns professores, mas no geral, afirma que a relação dos estudantes com a escola é boa, também fala da comunicação aberta e que a gestão procura ouvir os jovens, reflete o seguinte:

(...) Geralmente, assim, eles reclamam de um ou outro professor, mas isso é normal... Mas eu acho que existe uma relação boa, assim a relação deles com a direção, com a coordenação, é uma relação de comunicação, de sociabilidade, eles podem ir lá na direção e falar o que eles querem, eles tem essa abertura, porque tem escola por aí que não quer ouvir o aluno, inclusive tão fazendo até um grêmio, eles realmente tem uma ótima relação, eu acho com todo mundo aqui e tem muita chance de conversar, buscar seus direitos, coisas que eu não vejo por aí... Aqui é lute pelo seu direito que você tem, é muito incentivado para eles abrirem os olhos (...) (PROF07).

Portanto, é necessária a construção de uma escola que tenha sentido no presente dos jovens e não somente como promessa de um futuro melhor. A instituição precisa contribuir para a construção dos projetos de vida dos jovens, ajudando-os a se conhecerem melhor, ampliando o leque de possibilidades, auxiliando-os no conhecimento da realidade e propiciando-lhes oportunidades para que aprendam a fazer escolhas (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012).

O jovem deve se sentir pertencente ao espaço escolar, participando ativamente das diferentes atividades na instituição e a escola precisa ser um espaço construtivo, onde o mesmo possa refletir sobre aspectos relacionados a sua vivência e suas experiências juvenis e ter uma formação cidadã e não apenas para o mercado de trabalho. Sobre os jovens, um tema recorrente está relacionado à sua “rede de apoio” e aos “espaços de sociabilidade” que também tem direta relação com este processo formativo. A sociabilidade “tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade.” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Mas, também ocorre, em diferentes contextos como no interior das instituições, seja no

trabalho ou na escola, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais, por vezes as parcerias e ações da comunidade dentro destes espaços viabilizam mais essas trocas tanto afetivas, quanto políticas e socioculturais. Enfim, “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidades.” (p. 1111), reforça o autor.

A escola deve estar aberta às mudanças e não apenas privilegiar mais as atividades de cunho acadêmico do que aquelas culturais ou de sociabilidade, pois sabemos que os avanços ainda são graduais e a maioria das escolas, sobretudo, as frequentadas pelos jovens pobres, não realizam ou exercem de forma precária, atividades que podem ser consideradas básicas em um processo de ensino aprendizagem de qualidade. As escolas por vezes não extrapolam os seus muros e o trabalho pedagógico fica restrito, “o qual parece voltar-se mais para atividades escolares circunscritas aos muros da escola do que a articulação com o mundo externo. Além disso, podemos indagar sobre as condições físicas e a presença ou não de equipamentos etc.” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2007, p. 248 – 247).

As atividades culturais são frequentemente utilizadas como forma de ocupar o tempo nas escolas, são vistas de forma preconceituosa e entendidas como atividades para um “determinado público”, como se as mesmas não contribuíssem de fato para a ampliação do capital cultural dos jovens. Ou seja, os autores problematizam que algumas escolas tendem a explorar mais o campo das relações com objetivos de controle da disciplina e formação de hábitos em detrimento de potencializar relações humanas mais dignas.

Ao mesmo tempo, precisamos enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2007).

No item a seguir, iremos tratar da gestão da escola campo deste estudo e sua relação com os jovens estudantes, procurando aprofundar nossa “conversa” a respeito da gestão escolar e da cultura democrática. Logo, assim como problematizamos anteriormente, parte dos conflitos localizados no interior das organizações poderiam ser

interpretados de uma maneira mais aprofundada e esclarecedora se relacionarmos esses conflitos à dificuldade da própria instituição em posicionar-se diante da cultura juvenil. É como se a escola falasse outra língua, o que diverge da linguagem de “igual para igual” utilizada por jovens e por movimentos sociais e culturais nos quais estão envolvidos.

Portanto, retomamos que esses coletivos populares se reconhecem atores de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos educativos e de emancipação. Desta forma, as suas ações coletivas possibilitam o desenvolvimento de uma “nova cultura política” entre os participantes. Por isso, incentivar a inserção de movimentos de cunho cultural, social, político e educativo como o *hip hop*, por exemplo, já *tensiona afirmativamente* o campo da educação formal.

Na seção a seguir costuramos alguns temas mais relacionados à gestão da escola e à participação dos jovens, *outros sujeitos*, a comunidade e demais funcionários tanto na organização quanto em outros espaços não escolares, assim como projetos e ações promovidas pela escola e parcerias desenvolvidas. Assim, a seguir iremos adentrar a gestão da escola pesquisada.

9 “COSTURANDO” IDEIAS, DESENCADEANDO CONCEITOS... E QUANDO O ASSUNTO É GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?

Por falar em democracia, a gente do hip hop abraça tanto isso, a gente tenta fazer uma democracia nossa, a gente sabe que no Brasil democracia não existe; não existe no Brasil liberdade de expressão, se você for se expressar de uma maneira que a sociedade não gosta, você tem que ser punido por isso, então que democracia é essa? Que liberdade de expressão é essa? Que não acontece... Que não ocorre. E o universo escolar ainda, ele ainda... Eu acho muito fechado, muito fechado, muito diferenciado. É (...) são poucos diretores de escola que pensam no diferencial de levar uma mensagem construtiva, reflexiva e positiva. (GRAF04).

A epígrafe que abre esta seção denota a força de expressão do olhar do jovem sobre a democracia e a gestão escolar, e nos estimula a pensar nas possibilidades e limites do formato organizacional da educação brasileira no contexto das desigualdades sociais.

A organização pesquisada é reconhecida como democrática e procuramos compreender através de estudo de caso nesta escola da rede pública de Recife, dentre outros aspectos, como se dá a vivência da democracia nas ações cotidianas da instituição escolar e na concepção dos participantes. Este será nosso foco temático/discursivo nesta seção. Nosso estudo aponta para uma diversidade de interpretações sobre a realidade pesquisada e o segmento escolar em questão. Não podemos negar que há especificidades na organização investigada e isso também reflete na diversidade cultural presente nesta instituição e outras características que tratamos ao longo desta discussão.

Como afirmamos anteriormente, a partir de meados da década de 1990, a gestão democrática é tema muito presente na educação, sobretudo interligada aos campos das políticas educacionais e da legislação educacional. Portanto, trata-se de um tema notório que ganhou expressão no contexto brasileiro com a Constituição Federal (CF) de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que trouxeram a ideia de gestão democrática da escola pública, expandindo esta discussão presente até os dias atuais na área educacional.

Na LDB, o artigo 14 demarca alguns princípios relacionados à ideia de gestão democrática: “I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos

escolares ou equivalentes”. Estes são pilares que sustentam a noção de democratização da gestão no nosso cenário brasileiro.

Segundo Pessoa e Cruz (2008) estes princípios se materializam nas mãos de gestores e executores da política pública educacional e acabam difundindo “a ideia de gestão democrática como um processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola.” (p. 230). Os autores enfatizam que este processo tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisão e a garantia de amplo acesso às informações.

A psicóloga da instituição parceira da escola campo deste estudo afirma que “A gestão da escola é comprometida e tenta oferecer o melhor, dentro das suas possibilidades, mas *tenta* oferecer o melhor [ênfaze], a diretora de lá, ela é muito comprometida com os projetos, ela busca (...)” (PSI01). No contato com o campo percebemos que a gestão desta instituição é comprometida realmente e isso reflete no funcionamento da mesma, o que reforça a ênfase já destacada pelos sujeitos de que: “essa é uma escola diferenciada”. Em conversas nos corredores com pais, alunos, funcionários, participantes da instituição, não faltam elogios para a escola. Mas, por que será que nesta organização educacional “dá certo”? O que seria “uma escola diferenciada”? Como funciona a gestão nesta organização? Essas e outras questões permeiam o nosso estudo.

Russo (2009) enfatiza que o atual cenário da educação brasileira revela uma dramática situação, sobretudo em relação à qualidade do ensino. Porém, a superação desse quadro exige “um compromisso político do Estado nas três esferas de governo, no desenvolvimento das políticas educacionais e a melhoria da competência técnico-pedagógica das escolas na construção e execução dos seus projetos político-pedagógicos” (p. 457). E nesta última se localiza a atuação dos gestores como sujeitos ativos do processo pedagógico escolar, responsáveis pela organização e coordenação do processo de trabalho escolar, tarefa complexa diante das especificidades da organização escolar e do processo educativo.

No campo educacional, a ideia de gestão democrática ainda ocupa um espaço de discussão que representa um grande impasse enfrentado pelos educadores, materializado na repetência e na evasão escolar: “a participação e a qualidade social da escola”.

Corroboramos com estudos que tratam da educação como uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das ciências sociais e outras áreas do conhecimento. Deste modo, “descobrir-se no seio dessa contradição e seus desdobramentos e, ainda, apreender a tensão que lhe é inerente são condições de todos aqueles que pensam a educação e nela atuam, seja ela entendida em sua dimensão mais particular, que é a escolar, ou mais global, a cultura.” (PESSOA; CRUZ, 2008, p. 229).

Segundo Paro (1998), para analisarmos a gestão democrática, é indispensável entender democracia. O autor trata da democracia enfatizando que a mesma só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta, ou seja, a democracia não se concede, se realiza. Deste modo, se a democratização das relações na organização concentra a responsabilidade apenas na figura do/a gestor/a como se o mesmo fosse “outorgar” democracia, dificilmente iremos ter um sistema de ensino democrático.

A este respeito, Aguiar (2009, p. 37), afirma que:

Para caminhar em busca da democratização, precisamos superar a democracia dependente de concessões e criar mecanismos que construam um processo democrático inerente à escola, o qual deve consistir na busca de um conhecimento crítico da realidade, identificando os determinantes da situação.

Assim, é a escola o lócus central onde ocorrem as relações não apenas de alunos e professores, mas também as relações imbricadas ao ensino e à gestão, ao técnico e ao político, à sala de aula e ao sistema educacional, ao Estado e à sociedade - o lugar em que todas as questões ganham concretude (Idem, 2009). Apesar da inclusão da gestão democrática da escola pública como um princípio da Constituição da República de 1988 (art. 206, inc. IV), regulamentado pela Lei Federal n. 9.394/96 (LDB, art. 14), ainda não se revelam capazes de produzir significativas transformações na prática escolar. Logo, no geral, estudos ainda apontam uma incipiente democratização da gestão na escola pública. Reconhecemos avanços, porém, apesar das mudanças, dos marcos legais etc., ainda há muito a ser feito e vivenciado no “chão da escola” (PARO, 1997).

Sem dúvida, as expectativas em relação ao campo de estudo estão presentes durante todo o fazer da pesquisa, estas impulsionam, de certo modo, os passos do pesquisador e ‘engrenam’ o cotidiano no campo, as idas ao mesmo foram constantes e a receptividade tanto da instituição parceira, quanto da escola me deram ‘fôlego’ enquanto pesquisadora iniciante com sede de buscar a cada contato com os participantes

mais questões que por vezes expandem o campo de visão para além das questões da pesquisa e nos fazem perceber que o campo não se limita ao território pesquisado; ele ultrapassa os muros e rompe com a lógica da linearidade, da exatidão, das respostas singulares, das quietudes etc. O “campo tema”¹⁹ em questão será problematizado e ainda assim teremos questões para o mesmo... E isso é fazer pesquisa.

Sobre a gestão, nossa pesquisa questiona a forma com que a mesma se organiza e funciona, porém, procuramos através do contato com os pesquisados e com as instituições, nas observações, conversas informais e/ou formais (entrevistas semiestruturadas), tratar de modo dinâmico esta temática, procurando entender a gestão e o seu funcionamento cotidiano. Em conversa com um dos grafiteiros que atua na escola pesquisada, o mesmo destacou que a gestão tem uma atuação fundamental no funcionamento dinâmico da instituição, já que a mesma procura dialogar com os participantes de modo horizontal.

Percebemos que, de certo modo, ao falar em gestão, a representatividade da mesma se concentra na figura do gestor e por vezes do vice; sabemos que este entendimento está presente na maioria das escolas e acaba sendo internalizado pela comunidade como um todo. A esse respeito, Aguiar (2009) explica que a prática democrática passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os participantes que fazem a escola, buscando que todos compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam a importância da contribuição individual, assumindo coletivamente a organização do trabalho escolar.

Russo (2009) retrata, em um estudo sobre os problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo gestores, que a maioria das queixas concentra-se na administração corrente da escola, em que o autor afirma que esta dimensão necessita de estudos empíricos para uma maior compreensão e apropriação, objetivando a elaboração de planos de ação para a superação dos mesmos.

Desta maneira, as questões relacionadas à gestão, a sua organização e o seu funcionamento repercutem diretamente nos participantes da escola campo de estudo e no seu cotidiano, as quais devem ser submetidas a reflexões teóricas para a apropriação da sua concretude. Sabemos que as instituições de ensino possuem seus *planos de ação*, mas, infelizmente, na maioria das vezes, estes só existem para “cumprir tabela”, um documento que deve ser operacional, precisa ser “real” e está em prática cotidianamente

¹⁹ SPINK (2003).

nas escolas, estes documentos poderiam contribuir para a incorporação dos movimentos e práticas culturais advindas de fora dos muros da instituição.

Um entrevistado ressalta em sua fala o que ele vivencia enquanto jovem negro, morador de periferia, já que quando tratamos de democracia, ele trás que os jovens que fazem parte do movimento *hip hop* procuram “abraçar” a ideia de democracia: “(...) a gente tenta fazer uma democracia nossa (...)”, enfatiza. A questão democrática no contexto brasileiro acaba trazendo a tona outros temas relativos às desigualdades (social, étnico-racial, gênero etc.), o que está arraigado no nosso contexto político-social e nos persegue com o passar do tempo a “duras penas”. Este é um dos aspectos que nos estimulou a iniciar a seção com um extrato de fala no qual o participante tenta externar a sua revolta em relação a essa realidade e desabafa problematizando a inexistência de democracia no Brasil, em que ele trata da sua realidade e questiona que a democracia está intimamente relacionada às desigualdades, correlacionando com a falta de “liberdade” que impede os jovens de se expressarem livremente.

Segundo Pessoa e Cruz (2008) “a democracia, para ser eixo de organização da vida social, necessita ser experimentada como processo e meio, isto é, as pessoas precisam ter acesso a oportunidades e condições de experimentá-la e assim entender o que significa essa forma de vida em sociedade.” (p. 231). Deste modo, a democracia representa um “conjunto de critérios políticos e sociais – cidadania, direitos, eleições, partidos, associações, circulação de informações, diversidade de reivindicação etc.” (p. 231) e se manifesta independente de períodos eleitorais, devendo costurar permanentemente o tecido social, ressaltam os autores.

Em suma, o grafiteiro faz uma avaliação positiva da gestão e procura trazer em sua fala que os participantes da mesma demonstram estranhamento em relação ao grafite, porém com o passar das ações, oficinas e a constituição dos desenhos, eles passam, tiram fotos, elogiam e ficam surpresos. Parafraseando o jovem, ele percebe que as ações passam a serem vistas com “bons olhos” e isso tem muito significado para este jovem como trataremos mais adiante.

Ele também trás que na maioria dos casos os gestores acabam não se engajando com os demais participantes das instituições e a gestão democrática não é vivenciada na maior parte das escolas públicas: “(...) E o universo escolar ainda, ele ainda... Eu acho muito fechado, muito fechado, muito diferenciado, é... (...) são poucos diretores de escola que pensam no diferencial de levar uma mensagem construtiva, reflexiva e positiva.” (GRAF04).

Nossa análise a respeito da organização democrática procurou, sobretudo, considerar aspectos a partir dos sentidos que os participantes atribuem à instituição, assim como à sua própria ação, em que sobressai o que realmente fazem no cotidiano, enfatizando algumas características da cultura escolar, destacando aspectos referentes à estreita relação entre as determinações do sistema educacional e a lógica do mundo da vida escolar (BOTLER, 2010).

Segundo a autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiu as normas da gestão democrática do ensino público conforme os princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, assim como “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, garantindo, então, a participação dos diversos segmentos na instituição escolar como afirmamos anteriormente (Idem, 2010).

Porém, a autora continua problematizando que com as políticas educacionais, aspectos foram reorganizados, ocorreu a reorientação de responsabilidades e isso acabou pressionando as escolas a institucionalizarem a democratização via autogestão, a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira em seu contexto local. Mas, a mesma trás que “a nova dinâmica instituída nas escolas a partir do conjunto de regras estabelecidas que conduziria a sociedade brasileira e a comunidade escolar a atingir o padrão dito de qualidade, terminou reduzindo a organização escolar a padrões comportamentais” (p.193).

Vale enfatizar que, para conseguir um contato mais aproximado com os professores foi bem difícil, já que o tempo dos mesmos é preenchido com atribuições e ficou bem complicado fazer parte destes “espaços” de tempo. O professor das disciplinas de geografia e história, enquanto conversávamos na sala dos professores, em um horário “vago”, onde ele estava “aproveitando” para corrigir atividades de outra escola em que ele atua em outro horário, realidade frequente em nosso país, graças à precarização da profissão e outros aspectos que estão presentes no contexto educacional brasileiro.

Bem... Bem... Como eu posso dizer? A gestão, ela trabalha de uma maneira séria, aqui a gente não vê injustiça, realmente é uma gestão que incentiva o seu trabalho, ela proporciona tudo que é necessário, o possível para que você possa desempenhar o seu papel, tem apoio, é tranquilo, o trabalho aqui na escola é tranquilo. A gestão, tanto a gestora, quanto a vice, é tranquilo. (PROF08).

Em uma das idas a campo estava aguardando no corredor enquanto percebi uma movimentação na sala dos professores: tratava-se de uma estudante que estava acompanhada por sua mãe e o entusiasmo de todos era por conta do seu remanejamento no vestibular da Universidade de Pernambuco para o curso de Engenharia. A estudante estava cursando o curso na Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP com bolsa de estudos, porém, ainda tinha expectativas de ingresso em uma instituição pública de ensino superior, sobretudo, pelo histórico da mesma e seu bom desempenho nas provas do vestibular.

Enquanto a ex-aluna cumprimentava os professores e funcionários, a sua mãe sentou ao meu lado e conversamos brevemente. A mãe da estudante estava muito emocionada com a sua filha e me perguntou se eu era aluna da escola, expliquei que não e começamos a conversa. Ela disse que sua filha ainda estava insegura, porque já estudava na UNICAP como bolsista do Programa Universidade para todos – PROUNI e me questionou a respeito de qual seria a melhor escolha. Destacou em sua fala o quanto é grata à escola em que sua filha estudou desde a quinta série e que tem tanto orgulho do rendimento dela, e falou em vários momentos: “é uma escola diferenciada”. Na verdade, esta é uma frase que ouvi diversas vezes no campo, e que estava presente nas diferentes vozes. No entanto, ela desabafou da insegurança, do medo do contato da sua filha com as drogas, “por conta das amizades”, mas o fato de ela estar nesta instituição de ensino trazia um conforto: “(...) eu sempre participava das reuniões, festas (...)”, afirma. Além disso, elogiou a gestão e disse que a escola sempre estava em diálogo e organizava ações para que os pais e/ou responsáveis estivessem presentes.

Sem dúvida, o fato de esta organização ser “diferenciada”, se deve, também, a abertura da mesma à comunidade; sabemos que existe uma ausência da comunidade na escola e uma participação, por vezes, impelida nas organizações. Atualmente, observamos a ausência da “comunidade” na escola, como extensão da sua vida cultural, e assistimos, em contraposição, a uma participação com sentido diferenciado, “uma participação induzida e corporativa, cujo sentido de intervenção das famílias, das associações de moradores, dos grêmios e até de emissora de televisão, pauta-se por uma concepção apolítica do sentido da educação e da participação política da sociedade.” (PESSOA e CRUZ, 2008, p. 222).

Muitas vezes ocorre um indicativo de baixa participação quantitativa, isto é, numérica. No geral, a qualidade da participação dos membros representantes da comunidade na escola não é enfatizada quando o tema é tocado, como aponta o estudo

de Russo (2009) e, além disso, os gestores, não se referem, ou não distinguem, a participação nos vários espaços institucionais, como o conselho de escola, o conselho de classe ou série, a associação de pais e mestres, ou o grêmio estudantil, ou outros como as reuniões dos professores com os pais, os eventos sociais, culturais e esportivos. Em suma, quando expõem a respeito da pequena participação na escola, trazem, sobremaneira, a questão da quantidade de participantes juntos a escola, apenas numericamente.

Uma estudante destacou que a participação dos estudantes nas tomadas de decisão na escola é de suma relevância, enfatizando a importância de valorizar os alunos e de dar “(...) liberdade para muitos deles participar de oficinas etc. Acho muito interessante a questão dos alunos decidirem quem são seus representantes, pois dessa forma motiva cada vez mais o aluno a se dedicar aos estudos, até porque em parte, eles que “decidem” o futuro da escola.” (ESTU02). Ressaltou também que seria indispensável que as escolas tivessem comissões para mediar os conflitos e resolver demandas, onde os alunos participassem ativamente das ações na instituição: “(...) bom seria se existisse em todas as escolas, pois através dos próprios alunos a violência seria combatida tanto do aluno para o professor como do professor para o aluno.” (ESTU02).

Aguiar (2009) trata em seus estudos que a gestão deveria estimular o desenvolvimento de projetos que definam melhor as necessidades da instituição, delegando para os gestores “a incumbência de coordená-los e integrá-los em proposta pedagógica comum” (p. 46). Ou seja, desta maneira, a gestão escolar configura-se como “uma atividade conjunta dos elementos envolvidos, em que as responsabilidades são compartilhadas e os objetos estabelecidos conjuntamente.” (p. 46).

A autora reforça que na tomada de decisões, além de aspectos gerenciais e técnico-administrativos, deve-se considerar os comportamentos, as opiniões, as ações e as formas de relacionamento entre os participantes da instituição. Ela lembra que a cultura de cada membro influencia e contribui para a cultura organizacional da qual o mesmo participa, cada escola tem cultura própria. Uma estudante afirma o seguinte a respeito da gestão:

A escola tem que ter, sim, uma democracia, onde os alunos também estejam inclusos nas decisões. Não adianta ser uma escola que aos olhos dos outros é “bem estruturada”, se os que usufruem dela não se agradam e não podem ter suas opiniões de melhoramento expostas. Claro que as escolas não podem dar total liberdade para os alunos, porque claramente viraria uma bagunça, porém muitos alunos tem cabeça estável e podem muito bem serem bons ajudantes (...). (ESTU05).

Ainda a respeito da temática em discussão, uma professora da escola enfatiza que a gestora possui um caráter rigoroso e acredita que o funcionamento “positivo” da gestão se dá de acordo com esse rigor que, segundo a mesma, é necessário e expõe o seguinte:

Veja eu acho que a gestão, assim gestora e vice, são duas pessoas que escutam muito a gente, certo? Antes... Quando acontecia algum problema em sala de aula, algum aluno ou alguma coisa, uma situação problema (...), ela sempre primeiro quer ouvir (...) então é um lado muito positivo, ela é rigorosa, porém, tudo isso só funciona com rigor (...). A gestão daqui (...), muito mais a atuação da gestora, no geral, ela é uma pessoa que ouve a gente, eu mesma passei por uma fase um pouco difícil, em 2012, alguns problemas, e ela veio e conversou comigo à parte, me ajudou (...). (PROF07).

O rigor destacado pela entrevistada demonstra que a gestora da instituição tem uma postura rígida de gerir, mas ao mesmo tempo é aberta a ouvir e dialoga com os participantes da instituição, assim como afirmam os participantes e vivenciei no campo diferentes momentos onde a gestora circula pela escola atendendo a diferentes “apelos”, observando, conversando com estudantes e/ou funcionários etc. ou recebeu em sua sala, sempre tão movimentada, uma série de demandas para cumprir.

A instituição pesquisada abrange diferentes projetos e programas que, de acordo com os sujeitos, influencia no diálogo entre a escola e a comunidade escolar. Será que vislumbramos uma gestão democrática? Em relação ao diálogo das gestoras e os demais profissionais da organização, estamos diante de uma gestão que se define enquanto “democrática”. O professor destaca que “(...) Ocorre o diálogo, tem reuniões, tem a procura da comunidade, não tem muito o que falar, porque funciona, as coisas aqui funcionam direitinho.” (PROF08).

Ele enfatiza aspectos relacionados ao diálogo com a comunidade e trás que a escola procura estar sempre de portas abertas para os pais e/ou responsáveis e trabalha com projetos que atendem a este público e que surgiram a partir de demandas dos mesmos. Ao tratar da relação da gestão com a comunidade, o professor trouxe um exemplo:

Sim, sim. Aqui a gente tem um grupo de pais que são as Mães da Escola (...), elas desenvolvem trabalhos, pinturas em telhas, camisas (...), porque às vezes elas vêm trazer os filhos e gastam muito com passagem, elas vêm cedo, e ficam esperando eles e, sempre que ficam, elas ajudam a escola, desenvolvem projetos. Esse é um projeto que tem o “Mães da Escola” e serve também para socializar, conversar com elas sobre a escola, sobre aquele aluno mais “trabalhoso”, até de um jeito mais descontraído de conversar. (PROF08).

A discussão da participação da comunidade na escola inclui atentar para as distintas modalidades de participação porque elas têm significados e sentidos diferentes, isto é, a participação na escola envolve inúmeras perspectivas e modalidades. Portanto, “ainda que de forma não explícita, os vários grupos incluídos nessa categoria apontam para modalidades diferentes de participação.” (RUSSO, 2009, p. 461).

Logo, na gestão escolar organizada em bases democráticas, existe a participação de todos da comunidade, os pais e/ou responsáveis dos estudantes refletem sobre os problemas educacionais de seus filhos e apreendem uma concepção de mundo mais elaborada, engajada com o contexto, a realidade social e crítica (AGUIAR, 2009).

Na realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras, sabemos que o instrumento legal denominado conselho escolar é, ainda hoje, na maioria das vezes, letra morta em face do caráter ficcional que alguns colegiados assumem na maioria das escolas. Essa situação decorre de inúmeros fatores restritivos à plena transformação da previsão legal em prática social, no caso escolar. É lamentável que na maioria das vezes, para fins de comprovação burocrática, as atividades dos conselhos de escola, especialmente as reuniões, estão lavradas em atas que nem sempre revelam a realidade do colegiado (RUSSO, 2009).

Sabemos que com o objetivo de ampliar a democracia em todas as esferas, a legislação educacional brasileira estipulou diversos mecanismos voltados para a democratização da gestão do sistema ou da rede de ensino, tais como o Projeto Político Pedagógico, a Conferência da Educação, o Conselho Municipal da Educação, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, as Eleições de Dirigentes Escolares, o Conselho Escolar, a Associação de Pais, o Grêmio Estudantil etc.

Mas, “a institucionalização de mecanismos que ampliem a democracia nos processos de gestão e organização da escola é fundamental, desde que estruturada por princípios democráticos.” (PESSOA e CRUZ, 2008, p. 230). Isto é, estes instrumentos não serão úteis se não existir um comprometimento real dos profissionais que atuam na organização ou no sistema, ou dos estudantes e de seus familiares ou mesmo da sociedade em geral. Os autores continuam reforçando que “para a construção de espaços e mecanismos que garantam a democracia, faz-se necessário que as relações no sistema de ensino se deem sob o lastro de uma cultura política democrática” (p. 230).

Alguns jovens estudantes da instituição reconhecem que a gestão da escola analisada dialoga com a comunidade através de projetos específicos. A este respeito,

uma jovem trás que esta interação ocorre “(...) através do projeto (organizado pela instituição parceira da escola), que dá oportunidades aos alunos e até mesmo a pessoas que não estudam na escola.” (ESTU02). As opiniões se dividem, mas a maioria dos estudantes expõe que a escola é mais focada nos aspectos educacionais e não se abre muito para a comunidade. Quando falam do diálogo, trazem a fundação parceira ou projetos específicos como o que trabalha com as mães dos estudantes, este procura incentivar as mães de alunos a serem empreendedoras de ações na escola e que incentivam a renda das famílias também. Deste modo, acreditamos que as parcerias estão presentes nesta “abertura” da escola tanto para assuntos “extracurriculares”, quanto para a relação com a comunidade, entre outros aspectos.

Neste contexto, enfatizamos que a questão da participação na escola tem sido objeto de algumas políticas públicas nas últimas décadas, que visam - nem sempre com foco na democratização da educação - aproximar a comunidade e a escola. Essas políticas apresentam perspectivas semelhantes e tem como abordagem prioritária incentivar a presença das famílias na escola. Desta forma, Russo (2009) afirma que percebeu na manifestação dos gestores a indicação da questão da participação como o problema de maior incidência na escola pública e aquele que, assim, requer prioridade na busca de soluções para a sua superação, e que isto “parece refletir o discurso dos formuladores das políticas educacionais revelando que esse discurso já impacta a prática escolar e se transforma em questão presente no cotidiano e no senso comum escolar” (p. 461).

A vice-gestora da instituição trás que o diálogo é aberto e que por vezes surge espontaneamente nos fazeres do dia a dia. A mesma trata do tema com dinamicidade, quando conversamos, ela demonstrou, a partir do primeiro contato, abertura para participar do estudo. Sobre a gestão e o seu diálogo com os participantes da escola a vice-gestora afirma que:

É. Tem um diálogo aberto sim. Primeiro porque o atendimento é... Você vê que ele é direto, o diálogo é muito aberto para atender professor, aluno, a gente não impede, não determina dias e horários, às vezes até a gente trabalha mais por causa disso, porque é muito no atropelo (...). Mas há também a questão da gente ir em sala de aula, há sempre esse contato com aluno em sala de aula, com os professores, a gente sempre conversa com os professores, de vez em quando e tal... Quando a gente não está, tem a coordenadora pedagógica, que é o nosso contato (...). Entre professor e o intermediário, na verdade ela intermedeia a relação entre aluno-professor, professor-gestão, mas, eu, particularmente, e a gestora, a gente gosta de dar recado mesmo, a gente vai lá e participa com os professores. (VGEST06).

Quando tratamos da comunicação com os demais funcionários, a resposta não se diferencia tanto, nesta instituição acompanhamos a gestão que dialoga e que é vista como participativa, mas falhas também são assinaladas em algumas falas. A professora de inglês, por exemplo, aponta uma crítica, apesar de trazer que a escola possui uma relação dialógica e aberta com os participantes, questiona o fato das conversas mais direcionadas só ocorrerem em momentos marcados, como as reuniões bimestrais e semestrais: “Olhe, o diálogo existe sim. Agora reuniões só têm as marcadas bimestralmente e semestralmente é que sempre tem (...)” (PROF07). Observamos, portanto, que a comunicação aberta e sistemática é um dos aspectos que destaca esta gestão e que favorece a participação de todos nos assuntos do cotidiano.

Apesar de demonstrar que as conversas por vezes ocorrem apenas em momentos pontuais, a professora também afirma que a conversa com os professores poderia ocorrer em outros momentos, já que muitas vezes acabam sendo conversas durante o intervalo e alguns professores não concordam com o uso deste espaço de tempo para tratar de assuntos específicos, que poderiam ser demandas tratadas em reuniões com os profissionais:

(...) às vezes tem algumas intervenções nos intervalos, alguns professores não gostam, outros acham irrelevantes, pra eles tanto faz, assim eu me coloco na posição de achar que algumas vezes essas intervenções deviam ser paradas, deviam ter um momento para parar pra a gente, só a gente (...) é necessário parar, ter o Plantão Pedagógico com os pais, com os alunos que é outra coisa, mas essas intervenções ocorrem na maioria das vezes no intervalo, eu acho ruim, é o nosso momento de pausa (...). (PROF07).

Os estudantes se queixam da falta de momentos onde as gestoras dialoguem mais diretamente com eles: “A diretora e a vice-diretora costumam ficar em suas salas, raramente, “quase nunca” aparecem na sala de aula para dar algum aviso, os que costumam ir frequentemente são os funcionários.” (ESTU06). Os alunos trazem que os funcionários da instituição dialogam com eles, procuram resolver, mediar situações, vão à sala de aula, conversam nos corredores e tem uma relação muito boa com os jovens, inclusive presenciei essa interação dos estudantes com os funcionários nas idas a campo.

Em conversa com a vice-gestora, ela aponta a dificuldade em dividir as tarefas e realizar um trabalho de qualidade, acompanhar e dialogar com os funcionários, com os estudantes e os professores: “Hoje em dia o gestor, ele é multifuncional, ele trabalha com recursos humanos, ele trabalha com gestão financeira, ele trabalha com gestão

pedagógica, gestão administrativa, então, é assim, é um gestor multifuncional, cheio de tarefas (...)" (VGEST06).

Segundo Botler (2010) a lógica organizacional é permeada pela lógica sistêmica, deste modo, perpassada por diversos dilemas, como o dilema da descentralização dos serviços educacionais- que padroniza as ações para facilitar a coordenação por parte do governo -, o dilema da gestão participativa das organizações educacionais – que acaba causando na prática uma tensão, devido aos limites em relação à participação de determinados sujeitos – e o dilema da racionalização dos produtos educativos – que rompe com a dinâmica educativa com viés democrático.

Deste modo, cabe à instituição escolar lidar com esses conflitos no seu cotidiano e atender as demandas que lhe são “impostas” por todos os lados. A escola pública brasileira se encontra “abarrota” e “sufocada” de programas e de ações, avaliativos, formativos que, na maioria das vezes, são descontextualizados da realidade local. E os gestores ficam imersos em meio a tudo isso! A vice-gestora desabafa: “(...) a cobrança é muito grande! Porque aqui nós somos uma instituição mista, nós temos a Universidade (particular), nós temos a Secretaria de Educação de Pernambuco, então, há exigências diferentes, a gente tem as exigências da universidade e a gente tem as exigências da Secretaria de Educação. E tem no caso o MEC (Ministério da Educação).” (VGEST06).

A vice-gestora expõe em sua fala que existem falhas na comunicação, assim como em todas as organizações, ela trás em seu discurso um posicionamento de análise o qual questionamos, já que trata a escola como uma empresa: “Há falhas na comunicação! Há. Porque eu acho que toda empresa sim, tem. Mas a gente tenta melhorar essa falha de comunicação, às vezes momentos, porque aqui a escola é um ambiente muito dinâmico.” (VGEST06). Ela esclarece a importância dada pela gestão em deixar todos os funcionários informados das ações realizadas na escola (projetos, programas, eventos etc.) para que os mesmos estejam inteirados e possam esclarecer, informar sobre aspectos relacionados ao cotidiano ou não da instituição: “(...) Ainda existem algumas falhas, mas é muito difícil, porque a escola é um movimento muito dinâmico. Muito dinâmico mesmo, às vezes até aqui, a gestora e eu, uma ou outra não sabe o que acontece, devido ao dia a dia.”, pontua.

No cenário neoliberal, desde os anos 1990, contexto marcado pela desconstrução de direitos e por políticas assistenciais, focalizadas e compensatórias. Neste contexto, Pessoa e Cruz (2008) enfatizam que uma linguagem foi criada e esta acabou sendo “naturalizada” de certo modo, ao conjunto da sociedade, “gerando um campo de

indeterminações, uma zona cinzenta, uma mistura de identidades, na qual apreender termos como direitos, democracia e cidadania, para dizer o menos, tornou-se bastante difícil e complexo.” (p. 228).

Assim, “os novos discursos assumidos por empresas e pelo Estado aproximam estas instituições do léxico dos movimentos sociais e das organizações civis de tal forma que muitas vezes suas “funções” se confundem.” (p. 228). Alguns conceitos - como educação popular, direitos, cidadania, democracia e do próprio termo cultura - foram redefinidos, concedendo à cultura política a ser interpretada como prática viva e atuante e não como legado histórico.

Os autores prosseguem afirmando que:

Pois, a interação permanente entre valores antigos e valores novos faz com que a cultura política seja resultado de um processo que a constrói cotidianamente, por meio do jogo de reciprocidade. De sorte, que, para se entender a cultura política de um grupo social, ou de seus atores em particular, temos que decodificar o conjunto de significados – atribuídos ou construídos – no universo do imaginário e das representações sociais daquele grupo social. Ao mesmo tempo, entende-se o sentido da educação, da formação e da escola, como instituição social de uma determinada sociedade (PESSOA e CRUZ, 2008, p. 228).

Deste modo, percebemos que quando o assunto é a pouca participação na escola, os sujeitos referem-se, sobretudo, a questão da falta de tempo para participar, mas também são tocados os seguintes aspectos: a baixa participação da família na educação dos filhos e na escola sem ser em momentos específicos; a falta de participação efetiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na unidade escolar etc. A pequena participação na escola revela uma nova realidade em face da questão da presença da comunidade na escola. Russo (2009) trata que, ao se apresentar como um dos problemas que preocupa a maior quantidade de gestores da rede pública estadual de ensino na localidade onde foi realizado o seu estudo, revela uma mudança na percepção que os dirigentes escolares têm sobre a temática. Afirma que “há muito a literatura educacional vem indicando a necessidade de políticas que incentivem e facilitem a participação da comunidade na gestão escolar (...)” (p. 460).

Os jovens estudantes esclarecem que são participativos na instituição, reforçam que na maioria das vezes, participam quando é algo mais relacionado ao ensino, atividades formativas etc., mais aspectos individuais:

Eu tento participar de tudo que possa contribuir com meu currículo e meu futuro, que abra mais minha mente e me ajude na contribuição escolar (...). (ESTU06); (...) eu pessoalmente sempre estou atento em novas atividades

para uma boa experiência para mim no futuro. (ESTU08); (...) algumas vezes. Quando acho que realmente é uma atividade legal e que vale a pena participar. (ESTU09).

Eles também trazem, em menor frequência, a participação em atividades culturais como o coral da escola, fato que se deve ao caráter formativo da instituição, que procura trazer à tona a importância do vestibular. Os estudantes passam todo o horário imersos em atividades e realizam aulas, simulados, gincanas etc., buscando estimular a preparação para as avaliações seletivas das instituições de ensino superior e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por isso, alguns jovens dizem não participar mais ativamente na gestão da escola, por conta da falta de tempo e das atividades que demandam para os mesmos. Quando tratamos da participação dos jovens na instituição, eles também falam a respeito do grêmio estudantil que estão organizando e da importância deste para “dar voz” aos estudantes.

A respeito da participação na escola, a vice-gestora exclama que participa ativamente na instituição e, quando a conversa é relacionada à temática da participação, ela diz: “Demais! [Enfatiza!]. Participativa até demais, aqui é ligado na tomada [Risos!] e não tem nem como não participar aqui dentro. Botou o pé aqui dentro, difícil não é nem colocar, o difícil é tirar! É fácil entrar, difícil é sair, mas me sinto participativa. Participo demais. [Conclui.]” (VGEST06). Os professores expõem em suas falas que são participativos na medida do possível e a maior queixa foi a “falta de tempo para participar”. Eles enfatizam que até gostariam de participar mais ativamente e reconhecem a importância de estarem inseridos no contexto escolar, porém, trazem o “malabarismo” que fazem para dar conta de seus compromissos com outras escolas e diferentes turmas, a falta de uma remuneração mais apropriada e o consequente preenchimento de todos os horários possíveis com uma vasta carga horária de aulas, são fatores que estão presentes na rotina de grande parte dos educadores brasileiros. A professora trás em sua fala o seguinte:

Veja, como eu pego dois turnos, eu sou participativa como todos os colegas em muita coisa (...). Eu participo o máximo que eu posso, você sabe que professor é aquela correria, tem que trabalhar um horário, dois, três, às vezes tem no fim de semana que fazer uma capacitação, uma coisa diferenciada, então, assim, eu faço na medida do possível (...). Até onde o meu limite vai, eu vou e eu tento fazer o máximo que posso. (PROF07).

E quanto à participação em outros espaços, a questão da “falta de tempo para participar” também é enunciada e os participantes do nosso estudo reconhecem a

importância destes “outros” espaços, porém trazem que não participam: “Não. Mas já participei há alguns anos atrás, eu sempre me movimentei em relação à arte.” (PROF07). E a vice-gestora afirma que: “Não, não tenho tempo. Atualmente, ainda estou fazendo uma pós-graduação de enxada [Risos!] em Gestão Escolar, porque como eu fiz licenciatura, senti a necessidade de estudar um pouco de gestão e de fazer uma especialização em Gestão Escolar. [Silencia.]” (VGEST06).

Já o grafiteiro reconhece a importância de participar enquanto educador social e jovem na escola pública, e diz que é de suma relevância levar a cultura popular, o movimento *hip hop*, os *outros* saberes, presentes nas suas ações enquanto grafiteiro para o contexto escolar. E sobre a participação em outros espaços enfatiza que:

Assim, a questão de outros espaços, eu gosto de contato com a sociedade, ou seja, com as pessoas e sempre que possível gosto de frequentar comunidades, levar o grafite para as ruas, levar informação, conteúdo, a crítica, o protesto, ou seja, o grafite tem um cunho político e social, eu gosto sempre que posso de fazer parte de atividades, não só ficar voltado para só realizar o grafite em questão de trabalho, mas entrar em contato com a sociedade, com o espaço social. (GRAF04).

Em suma, o espaço público tem significativa importância para estes jovens e é nele que se “materializa” o “encontro da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns no presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado.” (PESSOA e CRUZ, 2008, p. 232). A realidade possui uma pluralidade de significados e sentidos: “o espaço público tem sua base no diálogo e na conversação: ainda que o mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente.” (Idem, p. 232).



Imagem 05 – O grafite como prática libertadora.

10 FECHANDO OS PONTOS DA COSTURA... RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDES E A ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO *HIP HOP* PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA/NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

No campo, os eixos de discussão entravam e saíam das conversas, ora se confrontando ora fornecendo pistas para linhas argumentativas e tentativas de investigação. A “costura” precisava ser iniciada, o percurso teria que ser traçado... Não havia um encadeamento lógico, pré-moldado, engessado etc.; mas cada questão tratada, influenciou o traçado deste trabalho de algum modo, as questões apareceram por vezes mais nítidas, em outros momentos nas entrelinhas ou até em um papel mais central. Mas leitor, em suma, o que merece ser enfatizado, é que cada questão aqui explorada foi e é essencial para fomentar este estudo gerando futuras leituras e ampliando nossos olhares cada vez mais... Construímos juntos os nossos argumentos, analisamos e discutimos as tantas questões de pesquisa que nos acompanharam e acompanham a cada dia, já que entendemos que este estudo prossegue em busca de reflexões coletivas. Esperamos contribuir com estas questões aqui presentes e sabemos da continuidade da pesquisa, isso é o que nos move.

A ideia de “brincar” com o ato de costurar surge inicialmente pelo ato de fazer pesquisa e suas costuras entre teorias, metodologias, dados empíricos e analíticos etc., assim como pelo fato de o *hip hop* fornecer uma costura de saberes e trazer isso para dentro da escola, “costurando” aprendizagens e tratando de “alinhar” os *saberes da rua* com os *saberes da escola*. Acrescentamos que a pesquisa realizada com uma abordagem qualitativa gera e estimula a sua continuidade: costuramos, ajustamos, consertamos, desfazemos, customizamos etc. A linha entra na agulha e o movimento deste percurso depende das mãos da costureira que traça o trajeto a ser percorrido entre os diferentes tecidos, mas também de que modelo ela irá criar, de que pessoa irá vestir ou usar, das suas escolhas. As variáveis são muitas e o traçado é (des)contínuo, pode ir e vir, ser feito e refeito...

Neste estudo assumimos a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo do contexto escolar. As ações educativas (no sentido amplo do termo) se fazem presentes também em diferentes situações cotidianas e são realizadas por *outros sujeitos* coletivos. Logo, procuramos ressaltar o caráter educativo manifesto em diferentes contextos, assim como valorizar/promover os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória.

Os movimentos sociais e os *outros sujeitos* são por nós vistos como espaços educativos, rompendo com essa lógica predominante na nossa sociedade que detém os saberes e os reconhece atrelados apenas ao espaço escolar, o que nos permite visibilizar as práticas e saberes não escolares e viabiliza a entrada desses *outros sujeitos* educativos na escola. A escola não é o único lugar “qualificado” para transmissão de saberes e esses não devem ser apenas os conteúdos escolares associados ao currículo tradicional: os saberes estão presentes em outros espaços e permeiam outras ações e contextos. Portanto, tratamos de problematizar também a educação que ocorre fora dos muros da escola, nem sempre em sintonia com esta.

Assim, nossa suposição de pesquisa considerou que a participação em um movimento pautado em diferentes bandeiras de luta e em práticas educativas emancipatórias abre um campo de possibilidades para os jovens atuarem politicamente no espaço social, vergarem sobre si, a seu favor e em prol da sua comunidade o pertencimento não apenas as condições de desigualdades, mas também à escola.

Esse engajamento trás à tona uma diversidade de temáticas e posicionamentos recorrentes em seus cotidianos, o que acaba contribuindo para a composição de diferentes aspectos positivos relacionados às vivências desses *outros sujeitos*. Assim, percebemos que as instituições escolares poderiam “aproveitar” as ações e fazer uso de forma qualificada desses saberes “lá de fora” do espaço escolar, agregando sentido aos fazeres pedagógicos. Nesta perspectiva, caberia à gestão escolar dialogar – “romper os muros” - com essas novas “línguas” advindas dos *outros sujeitos* e consequentemente as *outras pedagogias* estariam personificadas dentro das escolas.

Neste estudo, então, procuramos caracterizar as práticas educativas promovidas por meio do movimento *hip hop* e suas repercussões no cotidiano escolar. A escolha do movimento *hip hop* para “figurar” a pesquisa - diante da diversidade de culturas juvenis existentes atualmente – se justifica também nesta caminhada. Os jovens participantes desses movimentos são descritos como protagonistas de seu próprio processo educativo e no *hip hop* - durante vários momentos - isso fica explícito em ações no campo: a dimensão educativa do movimento está presente em seus elementos e se configura na dança, na música, na grafiteagem, na rima, no texto, no contexto, na formação ao longo das oficinas e palestras ou nas conversas com os “irmãos” do grupo, entre outras vivências e experiências no coletivo.

Os jovens deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social e se tornam “autores de si próprios”; ou seja, eles resgatam a educação como uma formação de

“autores cidadãos”. Porém, a participação dos mesmos na escola foi viabilizada e visibilizada numa *via de mão dupla* com sua reivindicação por um espaço para “ter como seu”, bem como da sensibilização da organização para este diálogo necessário. Assim como “pespontamos” ao longo desta “costura”, as organizações devem se abrir às novas linguagens, às práticas culturais e às ações mais relacionadas às vivências dessa juventude para que os *saberes da rua* sejam vivenciados ao longo do processo formativo, já que o jovem na escola pesquisada passou a se ver dentro dela, a partir de um processo de identificação, de pertencimento.

Neste sentido, vale a crítica de Dayrell (1996) à visão homogeneizante e a percepção, em contrapartida, de uma escola singular onde, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, sejam reforçadas/visibilizadas as diferentes identidades de cada indivíduo, um ambiente que rompe com a lógica pasteurizada de tempos e espaços restritivos a uma lógica disciplinadora e que enfatiza, sobretudo, a formação moral em detrimento da formação ética.

Para que a educação seja vivenciada sob o símbolo da democracia, pode e deve associar racionalidade instrumental e identidades culturais, combinando o universal e o particular e fornecendo as condições institucionais necessárias para a ação do sujeito, como tratamos anteriormente. Essa interface pode, a nosso ver, contribuir para o desenvolvimento de uma educação democrática de qualidade para todos os estudantes e profissionais da educação, desvinculada da lógica mercadológica que visa apenas atingir índices e metas, valorizando dados quantitativos.

A partir da caracterização das práticas educativas advindas por meio dos jovens via *hip hop* na escola, procuramos analisar as formas que a gestão escolar utiliza para incorporar (ou não) as manifestações juvenis em seu contexto organizacional.

Deste modo, assim como Paro (1998) afirma, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta, ou seja, a democracia não se concede, se realiza. Portanto, se a democratização das relações na organização concentra a responsabilidade apenas na figura do/a gestor/a como se o mesmo fosse “outorgar” democracia, dificilmente iremos ter um sistema de ensino democrático. Não é uma tarefa fácil, nem tão pouco estamos aqui para propor um projeto educativo único e linear, o que queremos problematizar é que a escola se abra para esses *outros sujeitos* e suas práticas educativas, tal como a Escola Campo o fez. Os *outros sujeitos* que compõem a escola e os coletivos em ações e movimentos tiveram que disputar as “amarras” que cercam os saberes e pedagogias como legítimos, válidos e acabam

segregando os *outros* como ilegítimos, desqualificando-os. Essa disputa não é só de concepções, mas também de instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias.

Uma vez que os coletivos populares estão relacionados a uma identidade libertadora, esses se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos educativos e de emancipação, ou seja, sujeitos pedagógicos produzindo *outros saberes*, *outras pedagogias*, e esse movimento acaba trazendo inúmeras indagações para o campo educacional.

Não podemos deixar de afirmar novamente que o nosso estudo aponta para uma diversidade de interpretações sobre a realidade pesquisada e o segmento escolar em questão. Enfatizamos também que há especificidades na organização investigada e isso também reflete na diversidade cultural presente nesta instituição e nos sentidos que os participantes atribuem à instituição, entre outras características que tratamos ao longo desta “tecitura”. Sem dúvida, o fato de esta organização ser “diferenciada”, se deve, principalmente, à abertura da mesma à comunidade.

Isso ocorre, a nosso ver, em função da presença constante da gestora na instituição, que procura “ouvir” com certo rigor necessário para um funcionamento qualitativo da sua atuação. A mesma compreende a importância de ter espaços, como comissões para mediar os conflitos e resolver demandas, onde os alunos participam ativamente das ações na organização – ferramenta democrática essencial que garante a participação mais ativa dos estudantes na tomada de decisão.

Desta forma, conseguimos problematizar a participação dos jovens e esses *outros sujeitos* na gestão da escola, a partir das ações culturais que passaram a fazer parte da escola e sua dinâmica, que abrem o campo de visão dos estudantes, e possibilitam que outras temáticas mais relacionadas ao cotidiano destes jovens se façam presentes na instituição, na sala de aula, conteúdos contextualizados com os saberes dos estudantes. No movimento *hip hop* a arte está diretamente relacionada a engajamento político e se faz presente em diferentes espaços, territórios, sendo a *cultura de rua* uma referência de sua expressão, que adentra os espaços escolares e não escolares.

Porém, a relação entre a *cultura de rua* e a escola só é possível com uma abertura para a comunidade, para projetos sociais, que tem e/ou desenvolvem parcerias ou em escolas que tem uma proposta diferenciada, que precisa, sobremaneira, do apoio decisivo da gestão escolar, o que é fundamental para que ocorram as ações, atuando como mediação entre escola e projetos.

Dando continuidade a essa “costura”... Percebemos que em diferentes momentos a interface entre a *cultura de rua* e o universo formal da escola foi estabelecida, experienciamos ações positivas, apesar das tensões presentes, é certo que este “enlaçamento” das partes, na maioria das vezes, só ocorre devido às parcerias que promovem a inserção dos fazeres do movimento *hip hop* na instituição escolar. Assim, o “alinhavo” entre a *cultura de rua* e a escola termina por apresentar um “tecido” pronto, um “arremate” final, que rompe tabus consolidados sobre o conhecimento juvenil e as experiências elaboradas fora do espaço escolar, levando as mesmas para a interface *saberes escolares-saberes da rua*, como uma roupa que oferece “dupla-face” para vestir.

Assim, ao estudarmos como as ações advindas do movimento *hip hop* – espaço de produção e de transmissão de saberes – dialogam com a gestão da escola pública, compreendemos que as relações que se estabelecem entre os jovens via *hip hop* ocorrem por meio de momentos ricos de trocas não só de conhecimentos, mas também de afeto e experiências de vida.

Logo, em função do contexto atual da educação brasileira, cabe aos participantes da escola entender as práticas discursivas e diferentes expressões artísticas dos jovens moradores da periferia que hoje compõem majoritariamente as escolas públicas. É como se a escola falasse outra língua, e isto diverge da linguagem de “igual para igual” do movimento, assim como tratamos anteriormente. A aproximação entre as juventudes, o *hip hop* e a escola (gestão escolar) é de suma relevância para que a relação dialógica de fato ocorra e se consolide dentro das instituições escolares, ou os muros das escolas permanecerão como os principais divisores entre a escola e a rua, aqui figurada pelo movimento *hip hop*.

A escola precisa se sentir tocada pelas ações culturais dos jovens e atentar para essas práticas de forma adequada, já que na maioria das vezes, as mobilizações e fazeres juvenis são vistos como rebeldia, são reprimidos, silenciados ou até punidos de alguma maneira etc. Os jovens dialogam com a Escola Campo através das *práticas culturais*, ações que os projetos trazem como as oficinas de grafite – nosso foco de estudo - o diálogo é realizado por meio dessas linguagens. Sendo assim a escola foi chamada para esse “pesponto” e aos poucos a “costura” foi sendo feita. Deste modo, como disse o grafiteiro, as reações foram positivas por parte da gestão escolar e seus diferentes atores em relação à produção e ao processo formativo de suas oficinas, mas isso foi sendo construído e conquistado ao longo desse trajeto.

Nestes termos, observamos que a associação com a Instituição Parceira e, acrescentamos, outras instituições e organizações da sociedade civil, se constituem em ponte de entrada, fundamental para o diálogo ali estabelecido. Porém, a gestora e sua experiência nos fazeres cotidianos e no ‘trato’ com a gestão de uma instituição pública de ensino em articulação com diferentes projetos é ponto chave nesta abertura e diálogo com esses *outros sujeitos* e suas *outras pedagogias*, que só tem a contribuir para que a escola venha a ser efetivamente pública – de todos – e democrática. Esta é uma “costura” de “dupla face”! Por fim, a contribuição que acreditamos estar construindo a partir deste estudo é, fundamentalmente, a percepção de que os jovens, por meio de sua força de expressão e mobilização, aprenderam a disputar não só concepções, mas instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias.



Imagem 06 – Grafite produzido no Projeto Grafitando o Recife.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Dilemas da gestão democrática escolar no contexto atual. In: BOTLER, Alice Happ (Org.). **Organização, Financiamento e Gestão Escolar: Subsídios para a Formação do Professor**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 1, jan./jul. 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (organizadoras). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANDRADE, Elaine N.de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ANDRADE, Elaine N. de. Hip Hop: Movimento negro juvenil. In: ANDRADE, Elaine N.de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARRETO, Sílvia Gonçalves Paes. **Hip-hop na Região Metropolitana de Recife**. 2004. 188 fl. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BARRIENTOS, G.R.; LASCANO, R.E. **Informe sobre “protagonismo infantil”**. Fortaleza, 2000. Disponível em: <www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm>. Acessado em: 20 de out. 2013.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco; MATTEUCI, Nicola. **Dicionário de política**. 2. ed. Brasília: UNB, 1986.

BOTLER, Alice Happ. Cidadania e Justiça na Gestão Escolar. **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4698--Int.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

BOTLER, Alice Happ (Org.). **Organização, Financiamento e Gestão Escolar: Subsídios para a Formação do Professor**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

- BOTLER, Alice Happ. Cultura e Relações de Poder na Escola. **Educação & Realidade**. 35 (2): 187-206, maio/ago. 2010.
- BOTTOMORE, Thomas. **Sociologia Política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. 2º Ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. A escola é "contemporânea"? **Revista de Educação**. AEC, v. 140, p. 47-56, 2006.
- CASTRO, Lucia Rabello de; CORREA, Jane. (colab.). **Mostrando a real**: um relato da juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, Claudia; CASTRO, Lucia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Maximo. **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- HAZEL, François. Movimentos sociais. In: BOUDON, Raymond et al. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, p. 283-323.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- COSTA, Mônica Rodrigues; MENEZES, Jaileila de Araújo. **Juventude e Gênero no contexto do movimento hip hop da cidade de Recife**. Relatório Técnico Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - 2007-2009.
- COSTA, Mônica Rodrigues; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os Territórios de Ação Política de Jovens do Movimento *Hip-Hop*. **Revista Em Pauta**. v.6, n.24, p. 199-215, dez. 2009.
- CRUZ, José Adelson da. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **EccoS: Revista Científica**. São Paulo, v.II, n.I, p. 57-75, jan./jun. 2009.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1111, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares, organizadores. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Lino Nilma; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

DAYRELL, Juarez. O *rap* e o *funk* na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun., 2002.

DAYRELL, Juarez. O projeto de vida é a ação do indivíduo de escolher um dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias em objetivos a serem perseguidos. In: Projeto de Vida - Como os jovens brasileiros constroem no presente suas perspectivas de futuro. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, ano 1, número 1, março – junho, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reis. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

DENZIN, Norman K. & LINCOLIN, Yvonna S. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLIN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

DUARTE, Geni Rosa. A arte na (da) periferia: sobre... Vivências. In: ANDRADE, Elaine N.de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

ESCÁMEZ, Juan; GIL, Ramón. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TENTI FANFANI, Emilio. Culturas jovens e cultura escolar. **Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado porém público: o Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

- FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na Literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.
- FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. Hip hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social? **FACOM**, n. 17, 1º semestre de 2007.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3º edição: Liber Editora, 2008.
- FREIRE, Rebeca Sobral. Participação das mulheres jovens: *hip hop* e (novo) movimento social em Salvador. In: **Fazendo Gênero**, 2010.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Gestão Social da Educação: para além dos paradigmas da administração. In: GOMES, Alfredo M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Escola e organização não governamental: educação formal e não-formal de jovens da periferia de Fortaleza. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 77-94, Jan./Abr. 2007.
- GARCIA, Allyson Fernandes. **Lutas por reconhecimento e ampliação da esfera pública negra: cultura hip-hop em Goiânia – 1983-2006**. 208p. Dissertação (História no Programa de Mestrado em História). Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1980.
- GIDDENS, Antony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socila-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do séculoXXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 4, n. 50, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel**, a política e o Estado Moderno. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, p. 161-197, 2003.

HILL, Marc Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar**: pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade; revisão da tradução e prefácio à edição brasileira de Mônica do Amaral; prefácio de Gloria Ladson-Billings; tradução de Paola Prandini e Vinícius Puttini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KONTERLINIK, Irene. La **Participación de los adolescentes**: exorcismo o construcción de ciudadanía? Disponível em: <http://buenosaires.edu.ar/areas/chicos/doc_y_pub/participacion_adolescentes.pdf> Acessado em: 20 de out. de 2013.

LACLAU, Ernesto. Novos Movimentos-Sociais e Estado na América Latina. In: SLATER, David (Org.). **Revista do CEDLA**: Latin American Studies, Amsterdã, n. 29, 1983.

LOJKINE, Jean. **O Estado capitalista e a questão urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. Tradução: Telma Costa. Lisboa: Escorpão, 1974.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. O espaço sociocultural da escola e seu cotidiano. In: **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 63-75. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo**: o rei da Prússia e a reforma social de um prussiano. *Práxis*, Itumbiara, n. 5, p. 69-91, out./dez. 1995.

MATSUNAGA, Priscila Saemi. As representações sociais da mulher no movimento *hip hop*. **Psicologia & Sociedade**; 20 (1); p. 108-116, 2008.

MELO, Luciana Cesário Milagres de; SOUZA, Gilmara Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia**. Belo Horizonte, Ano 9, n.12, p. 161-186, jan./jun. 2012.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução: Maria do Carmo Alves Bonfim. Rio de Janeiro, Petropolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Juventude e contemporaneidade*, **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; BOGHOSIAN, Cynthia Ozon. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.18, n.3, p.411-423, 2009.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Renata Paula dos Santos; MENEZES, Jaileila de Araújo. **Práticas educativas e questões de gênero em um coletivo de jovens mulheres do movimento hip hop de Recife**. Recife, 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação. Universidade Federal de Pernambuco, CE. Pedagogia, 2013.

NETO, Ana Maria Q. Fausto; QUIROGA, Consuelo. **Juventude urbana pobre:** manifestações públicas e leituras sociais. Publicado em 17/01/2007. Disponível em: <<http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/seculo21/pdf/juventude%20urbana%20pobre-H3.5.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

NOVAES, Regina R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marília P. (orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Conceição. **A análise do discurso**. Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação. Braga: CEEP, 2001.

OLIVEIRA, Ana Paula Conceição. **Movimento Hip hop:** educação em quatro elementos. 79p. Monografia de graduação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGARARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho Costa... [et al.]. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PESSOA, Jadir de Moraes; CRUZ, José Adelson da. Animal de muitos donos: cultura política e gestão escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 221-237, jul./dez. 2008

PESSOA, Jadir de Moraes; CRUZ, José Adelson da. Sociedade civil – a caixa preta dos movimentos sociais: para entender a relação entre empresa e escola pública. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 129-146, jan./abr. 2013.

- PIRES, João Rodrigo Xavier. **Da tropicália ao hip-hop**: contracultura, repressão e alguns diálogos possíveis. 2007. (Trabalho de conclusão de curso Departamento de História) PUC-Rio, 2007.
- PIRES, José Calixto de Souza; MACÊDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP Rio de Janeiro**, v. 40, n. 1, p. 81-105, Jan./Fev. 2006.
- PIMENTEL, Spensy. Hip hop como utopia. In: ANDRADE, Elaine N.de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. **Hip-hop**: a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Movimentos sociais (no Brasil): conceitos e práticas. In: **SINAIS Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.09, v.1, pp.144-166, Junho. 2011.
- ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência**: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.
- RUSSO, Miguel Henrique. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. **RBPAAE** – v.25, n.3, p. 455-471, set./dez. 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.
- SATO, Leni; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 12, nº 02, p. 29-47, 2001.
- SHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e Educação: A experiência do movimento hip hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine N.de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- SILVA, Lucia Helena Ramos da. **Os sentidos de apropriação da cidade por jovens grafiteiros/as**. Recife, 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Psicologia, 2011.
- SILVA, Mirelly Suiany Ribeiro da. **A dança que vem das ruas: breakers** - cultura hip hop, dança e compromisso social. 70p. Monografia de Graduação no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPINK, Mary Jane. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**. Rio Grande do Sul, 1999.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 18-42; jul./dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**; Revista de Sociologia. USP, São Paulo, 5(1-2): 161-178, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. Tradução de Ana Liési Thurler. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003.

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. (Org.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Publicações Especiais do Programa de Pós Graduação em Antropologia/FAGES. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

TÍTULO: *NOVOS OLHARES, NOVAS COSTURAS...* O MOVIMENTO HIP HOP E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA

Dados da entrevistadora

Nome: Renata Paula dos Santos Moura
Local:
Data/Dia:
Horário:
Tempo de entrevista:

Dados do/a entrevistado/a

Nome:
Idade:
Bairro:
Participa de algum movimento social e/ou cultural: () sim () não Qual/is:
Participa de atividades extraclases na escola: () sim () não Qual/is:
Trabalha: () sim () não Em quê?
Com quem mora:
Renda familiar: () Menos de 1 salário mínimo () 1 a 3 salários mínimos () 3 a 5 salários mínimos () 5 a 7 salários mínimos () 7 a 10 salários mínimos
Fone: E-mail:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Gestor/Educadores/Funcionários – Escola e Instituição Parceira

1. Há quanto tempo você faz parte dessa instituição?
2. Fale um pouco a respeito da gestão escolar da mesma?
3. Para vocês o que seria uma “gestão escolar democrática”?
4. Você se considera uma pessoa participativa na escola?
5. E em outros espaços?
6. Como se dá essa participação?
7. Qual a sua opinião sobre as ações culturais que ocorrem aqui na escola?
8. E sobre as ações do movimento *hip hop*, dos grafites, oficinas etc. realizados aqui na escola o que você acha dessas experiências aqui na instituição?
9. Você participa dessas ações? Acha que elas trazem aprendizagens? Quais?
10. Sobre as ações trabalhadas nas atividades extraclasse/não formal, você acha que são incorporadas na sala de aula, os professores fazem uso de alguns elementos e agregam ao currículo?
11. Aqui na escola a gestão dialoga com os educadores/funcionários?
12. Vocês se consideram participantes da elaboração e das ações promovidas na escola?
(Educadores/Funcionários)
13. Os jovens tem atitude “ativa”, participam na instituição? Vocês acham que eles são agentes de mudanças?
14. Que “questões” os jovens de hoje trazem para a escola?
15. E a relação da escola com os jovens? Como se dá?
16. Os “saberes da rua” (de fora da escola), da educação não formal, dos jovens, são incluídos na escola? Seria possível trabalhar essas práticas no projeto pedagógico?
De que maneiras?
17. A escola dialoga com a comunidade? Como se dá essa relação?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Integrantes do Movimento hip hop

1. Há quanto tempo você realiza ações/faz parte dessa instituição?
2. Fale um pouco a respeito da gestão escolar da escola?
3. Você se considera uma pessoa participativa aqui na escola?
4. E em outros espaços?
5. Como se dá essa participação?
6. Qual a sua opinião sobre as ações culturais que ocorrem aqui na escola?
7. Como conheceu o movimento? (Como você chegou no movimento?)
8. Você pratica algum elemento? Por que você escolheu esse elemento?
9. Faz quantos anos que você pratica esse elemento?
10. Como você observa a relação do movimento com a gestão da escola?
11. Conte um pouco da experiência de trazer o *hip hop* para a escola?
12. Para você a entrada do movimento na escola colabora com a participação e a aprendizagem dos estudantes? Exemplifique.
13. Como é pra você se expressar na escola pública e contar com a participação dos jovens da mesma?
14. Como você vê a sua participação no movimento?
15. Como você vê a participação dos jovens em ações na escola?
16. E no movimento *hip hop*, como se dá essa participação?
17. Você participa de alguma articulação ou de algum outro movimento social ou grupo fora do *hip hop*, quais? Quando você começou a participar?
18. Você já participou ou participa de algum conselho escolar, conselho municipal, conferências ou outra forma ligada a políticas públicas?
19. Você vê alguma mudança em sua vida depois de ter entrado no movimento? Se sim quais?
20. Você vê alguma mudança na escola depois de ter entrado como movimento nela?
21. Qual a sua opinião sobre a escola pública, você acha que ela é democrática? Como ela poderia ser pra *incluir mais* ou ser *mais democrática*?

ANEXO B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO (ESTUDANTES)

Nome:	
Idade:	Turma/Série:
Há quanto tempo estuda no Liceu?	
Bairro onde mora:	
Participa de algum movimento social e/ou cultural: () sim () não	
Qual/is:	
Participa de atividades extraclasses na escola: () sim () não	
Qual/is:	
Trabalha: () sim () não	
Em quê?	
Com quem mora:	
Renda familiar: () Menos de 1 salário mínimo () 1 a 3 salários mínimos	
() 3 a 5 salários mínimos () 5 a 7 salários mínimos () 7 a 10 salários mínimos	
Fone:	E-mail:

Escola em comunidade de SP derruba barreiras e integra alunos

Escola Presidente Campos Salles, escola pública, localizada em uma das maiores favelas de São Paulo, em Heliópolis. A escola aposta em esquema democrático, no qual os alunos decidem quem serão seus representantes.

Em uma das ações para virar o jogo na luta contra a violência, a escola decidiu derrubar os muros, que eram muito altos e com arames farpados. Segundo a filósofa Viviane Mosé, a escola não tem que ter muro, tem que ter arte, tem que estar integrada. E, hoje sem os muros, está mais favorável a influenciar os jovens que não estão na escola a se interessarem por ela.

Outro diferencial da escola Campos Salles é o esquema de democracia. Os alunos votam em representantes que decidem sobre os rumos da escola. Há também uma comissão mediadora formada por cerca de dez alunos, que têm o poder de convocar a paz. Se houver problema com professores ou alunos, eles têm a tarefa de resolvê-los.

O diretor Braz Nogueira diz que a escola Presidente Campos Salles cria espaço para as pessoas dialogarem. Segundo ele, além de quererem que o aluno aprenda a ler e escrever; querem que o aluno transforme a sua realidade.

Fonte: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/escola-em-comunidade-de-sp-derruba-barreiras-e-integra-alunos.htm>

1. Após a leitura, comente a matéria acima. Fale um pouco da sua opinião a respeito.
2. Aqui na escola a gestão (diretora, vice-diretora, funcionários etc.) dialoga com os estudantes? Fale um pouco sobre essa relação.
3. Você se considera “ativo”, participa da elaboração e das ações promovidas na escola? Comente a respeito.
4. Já elaborou algum projeto (com atividades a serem realizadas aqui na escola) pensado por vocês? Caso tenha, fale um pouco sobre.
5. Você acha que os “saberes da rua” (de fora da escola) são incluídos na escola? Seria possível trabalhar essas práticas aqui dentro? De que maneiras?
6. Em sua opinião essa escola se abre para a comunidade? As duas dialogam?
7. O que você acha da sua escola? Ela interage com os jovens? De que formas?
8. Você se “vê” na escola? Você se “identifica” aqui? Comente sobre.