



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

MARIA ESTER DE PAULA JUNIOR

**CULTURA ESCOLAR E AS CULTURAS JUVENIS:
PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A CULTURA
HIP HOP**

**RECIFE
2011**

MARIA ESTER DE PAULA JUNIOR

**CULTURA ESCOLAR E AS CULTURAS JUVENIS:
PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A CULTURA
HIP HOP**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Evson Malaquias de Moraes Santos.

**RECIFE
2011**

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

P324c Paula Junior, Maria Ester.
Cultura escolar e as culturas juvenis: perspectivas de diálogo entre a escola pública e a cultura Hip Hop / Maria Ester Paula Junior. – Recife: O autor, 2011.
99 f. ; 30 cm.

Orientador: Evson Malaquias de Moraes Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.
Inclui Referências e Anexos.

1. Hip Hop (Cultura popular). 2. Rap (Música). 3. Movimentos da juventude. 4. Música na educação. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Santos, Evson Malaquias de Moraes. II. Título.

306.07 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-84)

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

MARIA ESTER DE PAULA JUNIOR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÍTULO: CULTURA ESCOLAR E AS CULTURAS JUVENIS: PERSPECTIVAS DE
DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A CULTURA HIP HOP**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr Evson Malaquias de Moraes Santos
1º Examinador/Presidente

Prof^a. Dr^a. Jaileila de Araújo Menezes-Santos
2ª Examinadora

Prof. Dr . Alexandre Simão de Freitas
3º Examinador

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA.

RECIFE, 28 DE AGOSTO DE 2011.

A Deus, que pelos seus atributos, bondade e pelo livre arbítrio conferido à espécie humana, secundado por inúmeros cooperadores voltados para a investigação dos problemas humanos, seja no campo moral e intelectual, contribui ofertando as condições e ferramentas necessárias para o progresso da humanidade.

À minha família, considerada pelos laços consanguíneos e/ou afetivos, que me proporcionaram o aprendizado necessário para a realização deste empreendimento.

AGRADECIMENTOS

Apesar da limitação da linguagem humana, que oferece poucas palavras para expressar a intensidade dos sentimentos, quero registrar meus sinceros agradecimentos a todos que diretamente e indiretamente contribuíram para a conclusão desta presente proposição.

Ao Professor Evson Malaquias de Moraes Santos, pela confiança e orientação evidenciadas em todas as etapas desta investigação.

Agradeço aos queridos amigos da turma 27, pelo importante suporte emocional em meus momentos de dúvidas, reflexões e inquietudes sobre meu aperfeiçoamento pessoal e intelectual, aqui nominados em ordem alfabética: *Claudemir, Carmem Dolores, Iagrice, Rossana*, a quem dedico um carinho especial, por sua atenção e generosidade ímpar, e *Talita*,

Ao grupo de pesquisa da UFPE, pela promoção de qualitativas discussões, de grande relevância no processo de ampliação de conhecimentos e amadurecimento intelectual.

Aos Professores *Jaileila Santos, Alexandre Freitas, e Janete Azevedo*, pelo suporte técnico, de imprescindível importância à fundamentação teórica e desenvolvimento pragmático de nossa pesquisa.

Às Coordenadoras *Luciana Marques e Alice Botler* e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção e colaboração prestadas em situações diversas.

Aos Professores do PPGEDU, pela oportunidade da interação pessoal e pedagógica, transcendente à formalização intelectual.

À Professora *Rosilene Alvin*, pelo incentivo inicial ao desenvolvimento da temática apresentada e subsequente suporte técnico, através da minha introdução no universo da Juventude e sua inter-relação com a *Cultura Hip Hop*.

À Professora e amiga *Maria Grazia Cardoso Cribari* pelo carinho, amizade, paciência e humildade ao socializar sua experiência de formação acadêmica, dirimindo minhas dúvidas no processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos gestores, professores e funcionários da Escola selecionada para desenvolvimento de nossa pesquisa, pela cordial receptividade e atenção dispensadas no processo de *coleta de dados*, complementar da abordagem da temática cerne dessa Dissertação.

Aos alunos *B-Boys* da Escola pesquisada, um agradecimento especial pela disponibilidade em fornecer informações para enriquecimento de nossa pesquisa, que não poderia prescindir de sua contribuição para materializar a importância sociocultural da inter-relação Juventude e o Movimento Hip Hop, que merece ser repercutida.

À *FACEPE* pelo suporte financeiro e estímulo à pesquisa.

RESUMO

O presente estudo teve o abrangente objetivo de analisar os entraves, as possibilidades e controvérsias decorrentes da inserção da Cultura Hip Hop na escola, através do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, em uma instituição pública de ensino fundamental e médio, situada na periferia da região metropolitana do Recife–PE. Sob essa perspectiva, procedemos às seguintes etapas: mapeamento das principais expressões identitárias do universo *Hip Hop* utilizadas no espaço escolar; observação das práticas sociais e de gestão configurativas da positivação ou resistência a esse universo, bem como das ressignificações sobre o Movimento Hip Hop nesse referido espaço a partir da implantação do *Programa Escola Aberta*. Para materialização dessas etapas optamos pela pesquisa qualitativa, centrada na observação do cotidiano escolar e abordagem etnográfica, cujos dados coletados pontuam a atuação, através de entrevistas, dos protagonistas do Projeto em foco: discentes eicineiros do *Programa Escola Aberta*, professores do ensino regular, gestores da unidade escolar e do referido *Programa*, complementando com a análise documental. Nossa pesquisa foi aplicada em unidade escolar pública que apresentava uma expressiva demanda, a longo prazo, de *oficinas* sobre a cultura *Hip Hop* centrada nas suas múltiplas expressões linguísticas. A resultante dessa pesquisa apontou os seguintes aspectos: a complexa tentativa de interação entre a *Cultura Hip Hop* e a escola, cuja intersecção é a dificuldade de positivar o *diferente*, representativo do que vive à margem da sociedade; a evidência de uma prática conflituosa e dissimulatória da gestão escolar entre a negligência e a indiferença; os jovens *adeptos* e divulgadores da *Cultura Hip Hop* elaboram criticamente estratégias de resistência aos entraves à construção da cidadania.

PALAVRAS- CHAVE: Cultura. Cultura Juvenil. Movimento Hip Hop.

ABSTRACT

The present study had the comprehensive aim of analysing the barriers, opportunities and the controversies arising from inclusion Hip Hop Culture in school through the Open School Programme: Education, Culture, Sports and Youth Work in a public institution of elementary school and medium, situated on the periphery of metropolitan region of Recife - PE. Under that perspective, we proceed to the following steps; major identity mapping expressions of the Universe Hip Hop used at school; observation of social practices and configurative management affirmation or resistance this Universe, as well as the reinterpretation of the Hip Hop Movement in the school environment deployment of Open School Programme. To materialize these steps, we chose qualitative research focused on the observation of daily school and ethnographic approach, which punctuate the performance data collected through interviews, the protagonists of the Project focus: students and workshops of the Open School Programme; regular teachers, managers of the school unit and the said Programme, complemented by document analysis. Our research was conducted in a public school unit that had a significant demand in the long term workshops on Hip Hop Culture focused on its multiple linguistic expressions. A resulting from this study indicated the following aspects: the complex interaction between Hip Hop Culture and school, whose intersection is difficulty positive *different*, as representative of what is excluded of society; evidence of a conflict and pretended practice and school management between neglect and indifference; Young fans and promoters of Hip Hop Culture critically elaborate resistance strategies to prevent the construction of citizenship.

KEYWORDS: Youth Culture. Hip Hop Movement.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

B-BOY / B-GIRL	Denominação para a pessoa dedicada ao breakdance e que pratica o mesmo ou faz Beat box.
DJ	Disc Jockey, (discotecário).
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
GERE	Gerência Regional de Educação.
MC	Mestre de Cerimônia (vocalista).
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CULTURA E CULTURAS JUVENIS	20
2.1	Cultura e hierarquias sociais	20
2.2	Culturas Juvenis: contexto histórico e social.....	24
2.3	Abordagens teóricas sobre as culturas juvenis	26
2.4	A relação entre as culturas juvenis e a escola.....	33
3	O MOVIMENTO HIP HOP	37
3.1	A identidade da cultura Hip Hop.....	37
3.2	Abordagens teóricas sobre a cultura Hip Hop.....	40
3.3	Políticas públicas de juventude e o movimento hip hop	44
4	O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	46
4.1	Estratégias metodológicas da pesquisa.....	46
4.2	Gestores, professores e alunos da escola investigada	47
4.3	Estratégias para a análise dos dados coletados	49
4.4	Análise da escola: contexto social, localização geográfica e principais dados demográficos.....	50
4.5	Breve histórico social da escola investigada	51
4.6	Nível social dos pais e estudantes.....	51
4.7	A estrutura da escola: quadros docente, discente administrativo e a estrutura física	52
4.8	Aspectos das relações sociais na escola: direção, gestão do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, docentes e estudantes	54
4.9	Aspectos da relação entre os professores do ensino regular e os alunos B-boys/B-girls	57
4.10	Aspectos das relações sociais entre os alunos nas oficinas de breakdance.....	58

4.11 Aspectos das relações sociais entre os gestores do <i>Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude</i> e os alunos	59
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	62
5.1 Representação dos gestores e professores sobre a juventude	62
5.2 A percepção sobre a juventude e seus problemas na contemporaneidade	63
5.3 A identificação dos grupos juvenis na escola	65
5.4 A percepção sobre os jovens do Movimento Hip Hop	68
5.5 Sobre a relação dos jovens do break com a gestão escolar e os professores	71
5.6 O cotidiano das culturas juvenis: aspectos do tempo das obrigações, do tempo livre e do tempo de lazer	74
5.7 Experiências da identidade na cultura Hip Hop	75
5.8 A avaliação da escola.....	78
5.9 A relação com os professores.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES	90
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	91
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis	92
APÊNDICE C - Roteiro para as entrevistas com os gestores do ensino regular e do Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude	93
APÊNDICE D - Roteiro para as entrevistas com os professores do ensino regular e do Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude.....	95
APÊNDICE E - Roteiro para as entrevistas com os alunos do ensino regular e/ou do Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude	97

1 INTRODUÇÃO

O cerne desta pesquisa consiste na análise dos entraves, possibilidades e controvérsias no processo de inserção da Cultura Hip Hop, através do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*¹, nas escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife.

O interesse pelas culturas juvenis, centrado em especial na cultura Hip Hop, surgiu em decorrência da crescente visibilidade desse agrupamento juvenil, repercutida nos meios de comunicação de massa e que exerce expressiva influência sobre jovens de diferentes camadas sociais, por sua postura crítica ante os problemas sociais, pontuando a temática da discriminação social e étnica, com a qual os jovens residentes em populosas periferias urbanas se identificam, particularmente

Positivamos a inserção da cultura Hip Hop no espaço escolar, onde, entretanto, há resistência de alguns segmentos que o compõem, a exemplo da gestão escolar. Esta, historicamente no caso brasileiro, tem sido pautada por valores e práticas revestidas nas formas autoritária, excludente e hierarquizada de relações interpessoais, o que reverbera na dificuldade de diálogo e condições de vivenciar a singularidade da condição juvenil, suas expressões culturais e seus anseios por participação social.

Tal contexto assinala a presença de elementos contestatórios na composição da cultura Hip Hop em contraponto a uma escola pública forjada na cultura doméstico-clientelista, que perpassa por formas abusivas de relações sociais. O que provoca a seguinte indagação: de que modo a gestão escolar da rede pública, da região metropolitana do Estado de Pernambuco, por intermédio do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, contempla a inclusão da cultura Hip Hop?

Reiteramos, portanto, o referido objetivo de nossa pesquisa desenvolvida a partir do seguinte cronograma: mapeamento das principais expressões identitárias da cultura Hip Hop nas escolas; análise das práticas sociais e de gestão, que

¹BRASIL. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude**, 2007.

configuram a aceitação ou resistência a essa cultura no espaço escolar; observação das ressignificações sobre o Hip Hop na escola, a partir da implantação do Programa Escola Aberta.

A importância desta temática reside na capacidade agregadora desse movimento, de uma parcela significativa da juventude Negra residente nas periferias das grandes cidades (contribuição reconhecida pelas entidades que elaboraram a Carta Aberta do Segundo Diálogo Nacional dos Movimentos e Organizações Juvenis, realizado no ano de 2004) em torno de uma identidade cultural baseada na reconstrução da imagem negativa da etnia Negra, através de práticas educativas não-formais e das manifestações artísticas próprias do movimento Hip Hop.

Acrescenta-se mais relevância ao movimento Hip Hop ante o fato das pesquisas sobre juventude na escola enfatizarem o jovem a partir da categoria aluno, contribuindo assim para a invisibilidade da sociabilidade do estudante desenvolvida em outras experiências de socialização, dentro e fora do espaço escolar (SPOSITO, 2010).

A visibilidade desse movimento consiste em três formas de expressão artística: o rap, o break e o grafite estruturados em torno de quatro elementos: o DJ, os B-Boys, MC'S e Grafiteiros. A conjunção desses elementos resulta em práticas educativas não-formais, que auxiliam os jovens da periferia a sua reconstrução como sujeitos, reformulando o conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo a sua volta.

Ao socializar experiências e autoconhecimento, construindo, coletivamente, sua formação cultural e política e assinalando suas demandas por cidadania, através de atividades artísticas, os integrantes do movimento Hip Hop desenvolvem processos de auto-aprendizagem, fundamentais para a vitalidade do movimento. O que denota a relevância e a necessidade de se proceder à análise dos processos e mecanismos que envolvem a inserção das expressões culturais da juventude na rede pública de ensino.

Para corroborar tal assertiva é importante destacar as seguintes pesquisas acadêmicas, em programas de pós-graduação em educação no país, dedicadas a investigar temas envolvendo o universo juvenil: a formação da identidade cultural (MACHADO, 2003; CUNEGUDES; 2004; MÜLLER, 2004; ALMEIDA, 2006; MARQUES, 2009; OLIVEIRA, 2009); a relação com a indústria cultural (LEIRO, 2004; HACK, 2005; NASCIMENTO, 2008); pela ótica da cultura corporal (CHAIM

JUNIOR, 2007); como objetos de políticas públicas (VILLAR, 2007); o significado das práticas culturais (PIMENTEL, 2009); as subjetividades juvenis e projetos sociais (BEZERRA, 2009); as formas de aprendizagem e socialização em espaços educativos não-formais (ROSATELLI, 2007); a relação com a escola (MOTTA, 2002; COSTA, 2006; SANTOS, 2006); entre outros temas.

Também é possível observar um número significativo de pesquisas voltadas para o universo escolar, que abordando aspectos variados se dedicam em compreender sua relação com a cultura escolar ((CÂNDIDO, 2007; CAVALCANTE, 2004; MARQUES, 2005; MATOS, 2006; NUNES, 2006; PINCINATO, 2007; SANTOS, 2009; SILVA, 2006; SILVA, 2008; SOUZA, 2006; VASCONCELLOS, 2009). Alguns desses estudos apontaram que a cultura escolar está relacionada à cultura da sociedade em geral, sendo reapropriada e ressignificada por seus agentes locais constituindo uma cultura particular de cada organização, no caso a unidade escolar. Outras destacam em seus resultados, a dificuldade da escola em tratar os alunos como sujeitos, contemplar as suas expressões culturais, reconhecer que estes sujeitos, enquanto grupos sociais, são portadores de uma cultura própria que seriam as culturas juvenis.

Algumas pesquisas que analisam a cultura que permeia a gestão escolar, apesar de observarem que cultura escolar dialoga com a cultura social, não aprofundam a relação entre a micro-cultura escolar e a macro-cultura da sociedade (MARQUES, 2005; MATOS, 2006; SILVA, 2006). As abordagens dessas pesquisas apresentam uma lacuna ao não desvelar a relação entre os padrões e práticas culturais vigentes na escola e sua consonância com a cultura política da sociedade brasileira.

As pesquisas de Matos (2006), Santos (2009), Silva (2006) e Souza (2006) apontam para a predominância do autoritarismo, de relações hierarquizadas e excludentes nas instituições educacionais. E as centradas na abordagem da gestão escolar não aprofundam a questão das culturas juvenis, que aparece diluída na categoria aluno (SILVA, 2006; CÂNDIDO, 2007; SOUZA, 2006; SILVA, 2008; CAVALCANTE, 2004; PINCINATO, 2007).

Na *esteira* das pesquisas envolvendo o universo escolar, Santos (2006) pontua a identidade das culturas juvenis relacionadas às práticas culturais. Costa (2006) analisa a identidade juvenil a partir do universo da moda. E Motta (2002)

centra sua abordagem na identificação dos encontros e desencontros entre a prática docente e as culturas juvenis.

No tocante ao movimento Hip Hop há um número expressivo de pesquisas abordando distintos aspectos, com destaque para as questões da identidade (BARRETO, 2004; BASTOS, 2008; MARQUES, 2009); da cidadania (ALVES, 2005); do significado da linguagem musical (ALVES, 2009); da relação entre cultura e política (FÉLIX, 2005); e da sexualidade (MORAES, 2009).

As pesquisas de Ferreira (2005), Santos (2007) e Messias (2008) enfatizam os aspectos da aprendizagem nas práticas da cultura Hip Hop a partir da educação não-formal. E o estudo de Rotta (2006) aborda estes aspectos educativos a partir das práticas de socialização.

Nosso estudo sublinha *gestão escolar* como a atuação centrada na estruturação, mobilização e articulação de um conjunto abrangente de recursos materiais e profissionais que, mediante o desenvolvimento de processos socioeducacionais, objetiva alcançar a consolidação da aprendizagem dos alunos no sentido de dotá-los das ferramentas necessárias ao enfrentamento das exigências da sociedade do conhecimento (OLIVEIRA, 2010). Entretanto, essa gestão não se apresenta descontextualizada dos seguintes componentes sociais: valores, símbolos, representações, linguagens, rituais, que perpassam pelas relações interpessoais no ambiente escolar e abrangem, também, os fatores culturais.

Nossa concepção de cultura é norteadada por uma visão idealista, ou seja, a cultura enquanto um sistema simbólico que entende a sociedade de acordo com esquemas significativos criados por ela própria. Segundo Geertz, citado por LARAIA (2003, p. 62): a cultura deve ser considerada *não como um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, de planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento.*

Sob essa perspectiva não podemos separar os fenômenos sociais da cultura, pois estes comportam também uma dimensão simbólica. A gestão escolar concebida como um fenômeno social está interligada aos valores, representações, e símbolos que atravessam as relações entre os diversos atores sociais. Desse modo, os valores e significações que norteiam essa *gestão* apresentam uma relação intrínseca com as representações sociais que orientam as ações e práticas dos sujeitos envolvidos. Ressalta-se, porém, uma maior abrangência dessa gestão

escolar, que é extensiva à posição social ocupada pelos referidos *atores* nesse processo.

Santos (2009), em sua análise da formação da sociedade brasileira, identifica que o imaginário social que a perpassa é permeado pelos componentes da alegria, do afeto e da eroticidade. E pontua que na identidade do povo brasileiro observa-se o enaltecimento da festividade, da amizade que visa à proximidade social. Essas dimensões não são as únicas que predominam no imaginário brasileiro. De forma complementar coabitam outros elementos, a exemplo da violência, exclusão social, negação do outro, ora manifestada através da alegria, do riso ou convertida em uma crítica social. Desse modo, tal imaginário comporta dimensões opostas e complementares que permeiam as práticas sociais.

O texto da Constituição do Estado brasileiro, assinala a contribuição da colonização portuguesa para instaurar o Estado patrimonial marcada por relações clientelistas de poder e da ambigüidade na distinção entre o público e o privado. (FAORO, 1989; HOLANDA, 1995; SANTOS, 2009). Conforme estes autores, na gestão do Estado, os representantes se utilizam dos mecanismos de poder para favorecimento próprio ou de terceiros. O dirigente no Estado patrimonial se interessa pelo cargo público à medida que os benefícios e os privilégios oportunizem ganhos particulares. A gestão do bem público é apropriada para fins privados e administrados de forma autoritária e particularista, em consonância com a vontade pessoal do seu responsável suscitando um quadro de exclusão social dos grupos não ligados ao poder.

Nesse contexto a exclusão social, a alegria, o afeto e a eroticidade constituem mediações para suprimir ou burlar a hierarquia, as formas autoritárias de relacionamento e as contradições da sociedade brasileira.

Santos (2009, p. 15) a partir de suas pesquisas sobre cultura e imaginário na escola afirma que essa faz sua autoavaliação, como parte não integrante de uma *teia social*. *E acrescenta que a instituição educacional deve ser compreendida como locus de instauração do imaginário social brasileiro, produtora e produto das significações que dão sentido à cultura doméstico-clientelista*².

² Fazendo uso de “recursos simbólicos de caráter hierárquico”, Santos assevera que a cultura doméstico-clientelista consolida a postura de submissão e dependência em relação ao Pai (representantes do poder). Nesse sentido, o conceito doméstico-clientelista, torna-se pertinente para desvelar as“ (...) dimensões afetivas-emocionais-privatistas (domésticas), que dão significado e sentido para a permanência de relações de poder (clientelistas) de dependência, hierárquicas e de submissão” (SANTOS, 2009, p. 38).

A escola, nas últimas décadas, transcendendo ao seu papel pedagógico, revela-se também, como lócus de implementação de políticas públicas de juventude, contemplando, prioritariamente, em suas formulações os jovens considerados em situação de risco e vulnerabilidade social. O que nos direciona à observação de que o Estado brasileiro apresenta-se permeado por uma cultura política baseada em relações interpessoais autoritárias, promotora da exclusão social, que pode perpassar a referida implementação de políticas públicas na escola.

No Brasil, as políticas públicas e sua positiva concepção dos jovens como sujeitos de direito são recentes. (SPOSITO; CARRANO, 2003; CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; RUA, 1998). A implementação dessas políticas visam equacionar problemas sociais, mas sua materialização assinala o baixo índice de participação dos jovens na delimitação dos seus objetivos.

Apesar da expressiva atuação de representantes dos diversos segmentos juvenis em Fóruns, Conferências Regionais e Nacionais, bem como na própria elaboração do Plano Nacional de Juventude, sua consolidação não tem sido satisfatória. Do ponto de vista formal, as políticas de juventude são destinadas para os jovens em geral. Entretanto, identifica-se nos documentos públicos a ênfase nos jovens ditos em situação de risco e vulnerabilidade social, ou seja, os jovens das periferias, excluídos, marginalizados, considerados potencialmente perigosos, que estão à margem da sociedade. Efetivamente, essas políticas vêm se constituindo como políticas *pobres para jovens pobres*. (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007, p. 57).

Sposito (2007), ao analisar o desenho de algumas iniciativas públicas voltadas para juventude, constatou que as práticas socioeducativas vêm sendo realizadas em condições precárias, cujos educadores sociais e animadores culturais apresentam baixa formação escolar e técnica, constituindo tais práticas em uma reprodução piorada da instrução na escola pública. Desarticuladas da escola formal, a adesão a essas atividades pouco contribui para modificar as deficiências do ensino aprendizagem do sistema escolar formal. (SPOSITO, 2007; LEÃO, 2005).

Outra fragilidade diz respeito ao reduzido impacto dessas atividades no quesito qualificação profissional, uma vez que essa questão não configura prioridade nas atividades propostas. Entretanto, é importante destacar que não é o caso de menosprezar a importância das ações educativas extra-curriculares, mas de

considerar que ofertadas de modo precário e fragmentado podem contribuir para estabelecer estratégias disfarçadas de dominação e desigualdade social.³

Com relação ao *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, trata-se de uma ação destinada à inclusão dos jovens considerados em situação de risco e vulnerabilidade social, a partir da ressignificação do espaço escolar, abrindo as escolas nos finais de semana para promoção de atividades lúdicas, esportivas ou de cunho profissionalizante (BRASIL, 2007).

Ante as dificuldades que a escola apresenta em dialogar com as expressões culturais dos jovens moradores das periferias dos grandes centros urbanos, que não repercutem na escola nem junto ao poder público, é pertinente a seguinte indagação: quais as possibilidades de ressignificar a relação desses sujeitos com a escola?

A partir das referidas considerações podemos inferir que, substancialmente, o *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, apresenta as inibidas possibilidades de alterar, positivamente, a atual configuração das práticas sociais vigentes e as perspectivas de inserção social dos jovens aos quais foi destinada.

Compreender a juventude a partir da diversidade cultural implica reconhecer seu caráter histórico e social e sua estruturação observando os seguintes fatores: geração, gênero, classe social, etnia, território, dentre outros aspectos.

A cultura Hip Hop, enquanto movimento juvenil emergiu em um contexto de exclusão econômica, política e social predominado pela discriminação étnica que vitimiza uma parcela expressiva da juventude Negra das periferias das grandes cidades.

A partir do seu investimento em arte e práticas educativas não-formais, os *rappers* validam a importância do conhecimento e da informação para o seu autodesenvolvimento e inserção social da juventude excluída. E denunciam a pressão e as limitadas possibilidades de ascensão social, indicativas de um latente

³ Segundo Veiga-Neto (2001), a escola constitui um lócus, por excelência, de execução de políticas de inclusão que tem se revestido em políticas de governabilidade, cuja premissa consiste em incluir para conhecer e conhecendo excluir. Considerando o exposto podemos inferir que as políticas de inclusão consistem em promovendo a inclusão, permitir que o jovem se sinta parte da sociedade. Mas, na medida em que ele se sente parte da sociedade é reconhecido como o Outro, o diferente. Entretanto, a inclusão do diferente não lhe garante a inclusão como o mesmo, o igual. Assim, perpetua-se o mecanismo da exclusão social.

questionamento na sociedade sobre as expectativas dessa inserção e o sistema público de educação. Tais perspectivas por valores antidemocráticos e por relações sociais hierarquizadas e excludentes, obliteradas pelas dimensões da alegria e do afeto, a escola pública apresenta reduzida possibilidade de contribuir para concretizar as aspirações dos jovens desfavorecidos socialmente.

A despeito da tensão existente, o movimento Hip Hop, mediante ações voltadas para conquistar espaços para suas aspirações políticas e sociais, constitui-se um representante significativo dos jovens moradores das periferias, nas suas demandas por direitos e cidadania.

Procedendo à compreensão dos objetivos de nossa pesquisa apresentamos no primeiro capítulo uma abordagem teórica sobre os conceitos de cultura e culturas juvenis. Na sequência sublinhamos a concepção de cultura utilizada no presente trabalho e as abordagens teóricas sobre culturas juvenis. Fechamos esse capítulo com uma análise da relação entre as culturas juvenis e a escola.

O segundo capítulo traz a história do movimento Hip Hop e pontuamos as discussões teóricas sobre ele. Finalizamos com uma abordagem crítica sobre a relação entre as políticas públicas de juventude e o movimento em questão.

Para o terceiro capítulo reservamos a apresentação da estratégia metodológica dessa pesquisa, assinalando o perfil dos gestores, professores e alunos, bem como o procedimento adotado para a análise dos dados coletados.

O capítulo seguinte traz o delineamento da escola investigada: seu contexto social, o perfil dos estudantes e a estrutura docente e administrativa, pontuando as diferentes relações sociais construídas na escola.

No quinto e último capítulo procedemos à análise das entrevistas, a partir das quais pretendemos mostrar a visão dos gestores e professores sobre a juventude, seus problemas, sua relação interpessoal e pedagógica com o alunado jovem e o movimento Hip Hop.

2 CULTURA E CULTURAS JUVENIS

2.1 Cultura e hierarquias sociais

Neste trabalho destacamos a concepção de Geertz (1989) e Cuche (2002) sobre cultura, que a pontua como sistemas simbólicos, fruto das relações sociais humanas. Isto implica que o conceito de cultura está interligado à noção de Homem.

Essa referida noção, herdeira da tradição Iluminista, influenciada pelos parâmetros das ciências naturais, construiu uma visão universal de Homem dissociada de contextos sociais específicos. A natureza humana, independente do tempo, lugar ou quaisquer outras influências, constitui uma ilusão, considerando que o contexto histórico e social, as crenças contribuem para definir o que o Homem é.

Corroborando essa assertiva, Geertz (1989, p. 26) reitera que na convicção da Antropologia moderna *não existem homens não-modificados pelos costumes de lugares particulares, nunca existiram e, o que é mais importante, não o poderiam pela própria natureza do caso*. Abandona-se uma perspectiva universal e constante do conceito de Homem, além de seus costumes, por outra concepção abrangente a partir da observação de sua cultura. O ser humano ao nascer apresenta aptidão para ser socializado em qualquer cultura, embora a gama de possibilidades sofra influência das especificidades do contexto no qual o indivíduo está inserido, segundo Geertz (1989), para quem o termo cultura pode ser assim compreendido:

[...] não como um complexo de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos - como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros chamam de *programas*) - para governar o comportamento. (GEERTZ, 1989, p. 32).

Na busca de uma definição de Homem em consonância com a definição de cultura, esse autor demonstra que todos os indivíduos apresentam compatibilidade genética com os referidos *programas*, os quais se referem ao que denominamos cultura.

Em consonância com Geertz (1989), Laraia (2003) apresenta sua concepção de cultura como um conjunto de símbolos e significados partilhados publicamente

entre os membros dessa cultura, que não constituem um dado natural, mas uma produção histórica tecida a partir da dinâmica das relações sociais.

Cuche (2002, p. 143) pontua que as culturas são produções históricas, construídas, desconstruídas e reconstruídas pelos próprios homens e não uma herança transmitida incólume de uma geração a outra. A cultura, portanto, é dinâmica e resulta da história das relações dos grupos sociais entre si.

É peculiar a cada sociedade a diferenciação social, portanto deduzimos que as culturas emergem de relações sociais desiguais, que contribuem para a formação de uma hierarquia cultural. Desconsiderar a inexistência de hierarquias implica em creditar a interdependência das culturas, o que não corresponde à realidade, sob o entendimento de que é da desigualdade na correlação de posições sociais ocupadas pelos grupos na sociedade, que resulta o total ou parcial reconhecimento das diversas culturas nessa sociedade.

As hierarquias culturais, portanto, são provenientes das hierarquias sociais, que, por sua vez, estão assentadas na diferenciação econômica, política e social. A equivalência de forças das múltiplas culturas dos grupos sociais pode ser maior ou menor, conforme sua posição social. Entretanto, no tocante ao âmbito cultural, não existem grupos desprovidos de recursos, ou seja, todo grupo socialmente dominado possui seu histórico cultural e capacidade de reinventar as produções culturais impostas, o que não significa que essas culturas sejam igualmente reconhecidas.

Dizer que mesmo os grupos socialmente dominados não são desprovidos de recursos culturais próprios, e, sobretudo, da capacidade de reinterpretar as produções culturais que lhes são impostas em maior ou menor grau, não significa, no entanto, a afirmação que todos os grupos são iguais e que suas culturas são equivalentes. (CUCHE, 2002, p. 144-145).

As culturas são legítimas, mas isso não implica em acreditar que todas possuem o mesmo grau de reconhecimento ou valor e, ainda, que a todas seja atribuído o mesmo valor, a exemplo das culturas populares. Vale ressaltar que a noção de cultura popular apresenta-se ambígua e imprecisa devido aos múltiplos significados a ela atribuídos, que mereceram a atenção das Ciências Sociais ao pontuar as seguintes teses antagônicas: minimalista vs maximalista. A tese minimalista ou miserabilista acentua o caráter pouco dinâmico, cativo, marginal e pobre da cultura popular, sublinhando-a como uma espécie de apêndice, subproduto

originado da cultura dominante, que sob uma leitura intimista é configurada como uma cultura legítima. A tese minimalista é etnocêntrica, assinalando a cultura popular como expressão da alienação social, destituída de autonomia como subproduto inacabado da cultura de referência. Sob tal concepção, as classes ou camadas populares em uma relação comparativa com a classe dominante, recebem uma negativa caracterização materializada através dos termos deficiência, privação, ausência, deformação ou incompreensão.

Em contraponto à perspectiva *miserabilista*, a abordagem maximalista, defende a superioridade da cultura popular, por sua autenticidade e autonomia, que inibem a existência de uma hierarquia entre as duas formas de cultura. A vitalidade e capacidade criativa provenientes do povo endossam sua superioridade sobre a cultura dominante. São relevantes teses controversas, mas não elucidativas para formalização de um conceito de cultura popular, que encontra sua melhor representação na seguinte afirmação de Cuche (2002, p.149)

[...] toda cultura particular é uma reunião de elementos originais e de elementos importados, de invenções próprias e de empréstimos. Como qualquer cultura, elas não são homogêneas sem ser por esta razão, incoerentes. As culturas populares são, por definição, culturas de grupos sociais subalternos. Elas são construídas em situação de dominação.

As culturas populares são *culturas de contestação*, de parcial repercussão positiva na sociedade. Isto decorre, dentre outros fatores, porque essas culturas não estão organizadas unicamente de forma militante, que deveria apresentar uma contundente postura opositora à dominação. Entretanto, caracterizá-las como culturas de contestação é restringi-las ao aspecto reativo, ou seja, à perspectiva minimalista. A cultura *popular é um conjunto de maneiras de viver com esta dominação, ou mais ainda como um modo de resistência sistemática à dominação.* (CUCHE, 2002, p.150)

O referido contexto de dominação no qual está inserida a cultura popular não anula sua originalidade e criatividade e seu, ainda inibido, reconhecimento social. O que suscita uma analogia com espaços, onde seus ocupantes não se limitam a utilizá-los passivamente, mas os reinventam, apropriando-se deles de uma forma astuciosa e clandestina. Os limites impostos à cultura popular enquanto cultura

dominada não inibem sua capacidade criativa de desenvolver valores e práticas originais que possam conferir sentido à vida de seus adeptos.

Os usos da cultura devem ser compreendidos por si mesmos. A apropriação dos espaços na cultura popular é autêntica, concebendo-a como a *arte do fazer* centrada na improvisação com práticas variadas e anônimas, sem o caráter ambíguo de sua positividade ou não. E sua caracterização perpassa por sua postura independente ou subjugada à classe dominante. O que implica na observação de que as culturas populares denotam, paralelamente ao seu perfil rebelde, aspectos conservadores que não a distanciam da cultura predominante.

Heterogêneas, estas culturas, são em certos aspectos, mais marcadas pela dependência em relação à cultura dominante e, ao contrário, em outros aspectos, mais independentes. E isso se dá porque os grupos populares não estão sempre e em toda parte confrontados ao grupo dominante, nos lugares e nos momentos em que eles se encontram “a sós”, o esquecimento da dominação social e simbólica permite uma atividade de simbolização original. De fato, é o esquecimento da dominação e não a resistência à dominação que torna possível as atividades culturais autônomas para as classes populares (CUCHE, 2002, p. 156-157).

Os grupos populares não denotam uma recorrente postura de confronto com os grupos dominantes. A aptidão para a alteridade cultural dos mais fracos é talvez mais produtiva, simbolicamente quando distantes dos mais fortes, escapando assim desse confronto. O isolamento e a diferenciação da cultura, mesmo quando ele representa marginalização, pode ser fonte de autonomia (relativa) e de criatividade cultural (GRIGNON; PASSERON apud CUCHE, 2002, p. 157)⁴.

Os atuais grupos pertencentes às culturas populares manifestam crescente dissociação com a cultura dominante, apresentando uma contundente postura criativa consonância com a expansão de referências simbólicas originais, que propicia a emergência de produções culturais autônomas para as camadas populares. O que pode inibir o isolamento e a desigualdade social, que vitimizam comunidades populares, marginalizando-as, e oportunizam o desenvolvimento de experiências de criatividade cultural autônomas.

Tal contexto referencial assinala a cultura Hip Hop, enquanto uma das expressões das culturas juvenis originárias das camadas populares agregadoras de

⁴ GRIGNON, Claude, PASSERON, Jean Claude. *Le Savant et le Populaire*. Paris: Gallimard, 1989.

um expressivo número de adeptos, apesar de sua denominação como *marginal*, por seu repertório particular, consonante com sua capacidade de reinventar a maneira de viver a singularidade juvenil, promovendo a ressignificação da identidade da juventude pobre e Negra das periferias dos grandes centros urbanos, estigmatizada pela discriminação étnica e social.

Desse modo, partimos do pressuposto de que a cultura juvenil é uma expressão da vivência da subjetividade, do enaltecimento do sentido do estar vivo, que demanda uma sociedade diferenciada onde é possível materializar aspirações pessoais em tempo livre, sem comprometimento da atuação em situações paralelas.

Em contrapartida, enquanto agência socializadora, espaço de encontro e de manifestação de culturas juvenis, percebemos a tentativa recorrente da escola, de homogeneizar as condutas sociais, impondo limites à vivência da singularidade juvenil, o desenvolvimento de outras potencialidades, além das cognitivas, em função da concretude de expectativas previamente estabelecidas.

As culturas juvenis oportunizam a superação do anonimato e a padronização do comportamento. O que nos faz concebê-las como o espaço onde o *ator social* pode expressar sua subjetividade e singularidade em meio à massificação do comportamento.

2.2 Culturas Juvenis: contexto histórico e social

Neste capítulo assinalamos a formação e organização das culturas juvenis enquanto espaço de valorização da subjetividade dos jovens, através da abordagem do contexto socioeconômico e histórico de sua conceituação e as destacadas teorias que as pontuam como um campo de atuação dos jovens, passível de diferenciá-los, tornando-os singulares em relação ao mundo massificado do ambiente escolar.

As condições sociais que contribuíram para o surgimento das culturas juvenis resultam de um conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, ocorridas nos países ocidentais, após a Segunda Guerra Mundial, dentre as quais destaca-se o desenvolvimento econômico, a partir do surgimento do Estado do Bem-Estar Social, que proporcionou a base socioeconômica da juventude, através de vários mecanismos de proteção social, a exemplo da educação, lazer, previdência social, entre outros (ABRAMO, 1994; FEIXA, 1998). Ressalta-se, ainda, nesse período, a conquista da autonomia e da liberdade dos jovens em relação à

autoridade paterna, que motivou o acirramento dos conflitos familiares, ante uma nova postura desses jovens, de questionamento sobre o universo dos adultos, suas normas e instituições, reivindicando um mundo diferente.

A demanda do público juvenil por bens culturais estimula diversos setores da economia como a indústria, comércio e publicidade à produção de bens específicos, que impulsionaram a formação do *teenage market*, isto é, o aparecimento de um mercado de consumo voltado especificamente para os jovens, que devido às novas condições econômicas, transformaram-se em grandes consumidores (SAVAGE, 2009).

Em setembro de 1944, foi lançada uma revista que uniu as tendências de democracia, identidade nacional, cultura de pares, marketing, com um alvo e consumismo juvenil num pacote irresistível. Afinal de contas, como o exemplar publicitário de pré-lançamento aconselhava, a juventude americana tinha uma capacidade de consumo estimada no valor de 750 milhões de dólares: riquezas incalculáveis aguardavam quem mergulhasse nesse mercado virtualmente inexplorado. Se o tumulto do Columbus Day dramatizou a intensidade emocional de jovens mulheres, então *Seventeen* celebrava sua importância econômica *como seu misto de moda, beleza, cinema, música, ideias e pessoas para os jovens* (SAVAGE, 2009, p. 479).

Outras expressivas transformações referem-se à estreita vinculação entre a juventude e os meios de comunicação de massa, materializada através do investimento em diversão, cuja resultante positiva é a predominância da música, do rádio, da televisão, do cinema, que repercutem, em nível internacional, a cultura juvenil, fortalecendo a inter-relação identitária dos seus pares sobreposta a dos membros de sua classe. E, também, a mudança nos padrões morais de relacionamento afetivo-sexual que propiciou a valorização do prazer na relação entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, bem como a configuração de novos arranjos familiares.

Essas transformações referentes aos padrões morais repercutem nas culturas juvenis por sua flexibilidade, que rechaça o convencional não positivado pelos jovens, imutável e não homogêneo. Os jovens podem identificar-se com um determinado estilo, através de influências de terceiros, mas em construção de sua identidade, cujos elementos assinalados são o gosto estético e musical. .

2.3 Abordagens teóricas sobre as culturas juvenis

Uma das perspectivas pioneiras sobre a cultura juvenil surgiu na década de 1970, a partir dos estudos dos pesquisadores da Universidade de Birmingham – Inglaterra, que contribuíram para a elaboração do conceito de subcultura juvenil ao analisar as manifestações juvenis, pontuando sua discordância sobre a utilização do sentido genérico do termo cultura juvenil, e as expressões que constituíram uma resposta aos conflitos específicos vivenciados pela classe operária, configurando, portanto, uma subcultura juvenil em relação à classe da qual faziam parte (ABRAMO, 1994).

Diante do enfraquecimento postural da classe operária referida aos jovens a ela interligados, elaboram novas referências identitárias sob o conceito de autoavaliação, resultante da formação de novas atividades e símbolos próprios, forjados nos espaços de lazer, de diversão e no consumo de determinados bens como roupas, música (rock'n roll), dentre outros.

Portanto, ao elaborar uma resposta afirmativa e diferenciada, baseada em uma forma particular de se apropriar, tanto aos bens de consumo como dos bens da indústria cultural, reinventando-os, ou seja, conferindo-lhes significado simbólico, seja através da inversão de uso ou da reunião de diferentes objetos num conjunto inusitado, as subculturas juvenis estariam elaborando um estilo subcultural (ABRAMO, 1994).

É importante destacar que o estilo subcultural constitui uma maneira dos jovens da classe operária para construir uma identidade *positiva* conferindo sentido a sua condição particular, delimitando sua diferença em relação aos outros grupos juvenis. Ao mesmo tempo, o estilo subcultural revela uma luta de resistência cultural entre as referidas classes dominante e dominada, no sentido de afirmar valores, concepções, bem como conquistar espaços de circulação e manifestação (Teddy Boys e Skinheads).

Abramo (1994) destaca a contribuição da escola de Birmingham, no sentido de compreender as subculturas de classe como expressão de uma cultura de resistência, de luta cultural por espaços para circulação de suas ideias e valores, em contraposição à classe dominante. Por outro lado, deve-se ressaltar a importância dos conceitos de “estilo, da relação de apropriação e reapropriação de elementos

simbólicos entre os grupos e a indústria cultural, e de negociação de espaços para elucidar o comportamento espetacular dos grupos juvenis” (ABRAMO, 1994, p.38). Ainda, utiliza o termo cultura juvenil, em relação a algumas manifestações juvenis que surgiram a partir dos anos 50, do ponto de vista da generalidade, ou seja, enquanto um conjunto de ideias valores, símbolos, comportamentos partilhados e vivenciados por diversos agrupamentos juvenis que formam a juventude.

Não obstante a questionada abrangência não fundamentada do referido conceito, que pode embotar as especificidades de condições e experiências juvenis, a autora justifica sua utilização destacando sua importância como *campo de acontecimentos*, que possibilita compreender determinadas manifestações não assinaladas sob a ótica dos movimentos sociais.

A juventude, enquanto problema social, surge no pós-guerra, quando expressivas mudanças contribuíram para uma nova configuração da juventude organizada, basicamente, em torno do tempo livre, das atividades de lazer e do consumo de bens da indústria cultural.

O principal sinalizador é a emergência de uma cultura juvenil ampla e internacional, ligada ao tempo livre e ao lazer, que abarca novas atividades, espaços de diversão e novos padrões de comportamento especificamente juvenis, que produzem uma série de atritos e conflitos com as normas e as instituições e seus representantes. Aqui aparecem os temas da rebeldia juvenil e dos conflitos familiares como padrão generalizado ligado à condição juvenil. (ABRAMO, 1994, p. 28).

Uma das mais relevantes ações implementadas neste período foi a ampliação da escolaridade obrigatória, correspondente ao atual Ensino Fundamental, que oportunizou a um contingente maior de jovens, a extensão da adolescência, período de formação para a vida adulta. O que contribuiu para delimitar a juventude enquanto categoria social.

A prosperidade econômica, característica deste período, refletiu-se no aumento da renda familiar, corroborado pela oferta de empregos para os jovens que concluíam a escolaridade, favorecendo a destinação de seus rendimentos para uso pessoal, e conseguinte formação de um mercado direcionado ao consumo juvenil.

O tempo livre era desfrutado, basicamente, com a prática de atividades lúdicas relacionadas à música, centrada na audição de *rock'n roll*, configurado como gênero musical emblemático da expressão cultural da juventude mundial, em

lanchonetes ou programas de auditório e para o consumo de diversificados produtos como guloseimas, vestuário e automóveis.

De um modo geral, os grupos reunidos em função de atividades de lazer, adotam um vestuário intimista, através do consumo de produtos valorizados socialmente, e de conotação simbólica, para forjar uma identidade própria. Vale ressaltar que, paralelamente, a esse contexto de ludicidade a violência era evidenciada através do confronto com autoridades e gangues rivais; e o surgimento desses grupos juvenis, na cena urbana, caracterizou-se por uma forma peculiar de aparição, denominada de estilo *espetacular*, que marcou a sua forma de encenação nas décadas posteriores.

Dentre esses grupos merece destaque o pioneiro *Teddy Boys*, por sua irreverência e estilo *espetacular*, oriundo dos subúrbios londrinos em 1953, que recebeu a seguinte caracterização:

Jovens pertencentes a famílias operárias, que desenvolveram uma vestimenta a partir de uma mistura de ternos como os usados pelos jovens aristocratas ingleses (Teddy é o apelido do príncipe Edward), gravata como as dos personagens dos filmes de cowboys norte-americanos, e camisas de cores berrantes, inusitadas para a época. Frequentavam bares onde podiam ouvir, nas *juke boxes*, o rock'n roll recém-nascido nos Estados Unidos. (ABRAMO, 1994, p. 32).

Posteriormente ao grupo *Teddy Boys* e, ainda, em consonância com suas características, surgiram os também ingleses *Skinheads*, *Mods*, *Rockers*, dentre outros. Na França, destacaram-se os *Blusões Negros*. Não obstante a variação de símbolos de identidade entre esses grupos, as formações juvenis deste período apresentam características similares, como a identidade formada em função do tempo de lazer, da diversão e do rock'n roll.

Nesse momento, observou-se que o problema do comportamento *anormal*, comumente atribuído às gangues juvenis, extrapola o universo dos jovens *marginalizados* socialmente. A formação das novas subculturas juvenis, não se desenvolve somente nos espaços da vida estudantil, mas, prioritariamente, “nos espaços de lazer, (e não na desocupação, como antes) e em torno de atividades de diversão e consumo.” (ABRAMO, 1994, p. 33).

A postura agressiva e o intencional comportamento transgressor e violento de alguns grupos juvenis resultaram na sua caracterização como juventude transviada,

delinquente. A exemplo das frequentes brigas entre gangues, as violentas torcidas de futebol organizadas (os renomados *hooligans*), o comportamento histérico e explosivo em shows de rock, constituindo-se como problema social.

O desajuste e o desvio, assim, continuam no cerne da tematização da juventude, principalmente no que se refere à sua conduta pública. Agora, porém, o problema parece mais disseminado, mais generalizado, não mais restrito às situações de marginalidade explícita e, por isso mesmo, mais alarmante e mais difícil de entender. Nesse movimento, a própria condição juvenil, aparece como um problema social. (ABRAMO, 1994, p. 33-34).

Essa cultura juvenil formada no contexto descrito e interligado com as condições de relativa independência financeira, liberdade individual e autonomia familiar, contribuiu para o acirramento das divergências ideológicas entre pais e filhos, a partir da postura questionadora dos jovens sobre o universo adulto constituído por normas e instituições, reivindicando o direito à construção de um mundo diferenciado, que verdadeiramente os represente. Tal postura promove a amplitude de temáticas centradas no comportamento explosivo e rebelde juvenil, bem como no conflito de gerações.

PAIS (1993), em seu estudo sobre as culturas juvenis destaca duas influentes perspectivas da sociologia da juventude para compreender este fenômeno: a corrente geracional e a corrente classista.

Para os adeptos da corrente *geracional*, as culturas juvenis são delimitadas por uma relativa oposição à cultura dominante, da geração dos adultos, através de elementos que comporiam uma autorreferência como forma de distinção, ou seja, os indivíduos compartilham especificidades e problemas enquanto membros de uma geração, uma vez que estariam expostos às mesmas circunstâncias. E à juventude é atribuído um caráter homogêneo, com ênfase no fator *idade* sobreposto a outros fatores.

A cultura juvenil apresenta-se sob as respectivas concepções da continuidade, integrada à cultura dominante; e da descontinuidade, antagônica à cultura dominante, sob a qual o comportamento juvenil é caracterizado como *desviante*. Por conseguinte, os conflitos e as divergências seriam positivados desde que não prejudiciais às culturas dominante e dos adultos.

Segundo Bourdieu (1978), não podemos considerar a juventude ou a velhice como dados naturais, mas como representações sociais passíveis de manipulação e elaboradas através das lutas entre estas duas gerações. Atribuir para toda uma geração características como: unidade de pensamento, atitudes, identidade comum, ou seja, pré-estabelecendo, para um período biologicamente determinado, identidades que são construídas socialmente, caracteriza manipulação. Sob essa perspectiva, devemos pontuar as múltiplas vivências da juventude para compreendermos suas peculiaridades.

Portanto, considerar a juventude como uma categoria uniforme, determinada, basicamente, pelo aspecto etário, pode contribuir para análises distorcidas, limitadas e unilaterais, uma vez que a cultura juvenil também pode ser atravessada por outros fatores, tais como etnia, gênero, classe social, dentre outros.

A corrente *classista*, por sua vez, sob a perspectiva de Pais (1993), defende que a reprodução social é determinada pela reprodução da estrutura de classes, ou seja, a passagem dos jovens para a vida adulta seria sempre marcada pelas desigualdades sociais, seja no âmbito das condições sociais ou da divisão sexual do trabalho.

Quanto às condições sociais, em função do sistema de ensino e da própria situação social, os filhos dos operários seriam direcionados a ocupar a posição dos pais. No caso da divisão sexual do trabalho, apesar do crescimento da participação da mulher nessa área, as limitações para exercer uma atividade profissional, nos períodos de crise, poderiam limitar as jovens a ocupações domésticas.

Os trabalhos desenvolvidos sob essa concepção tendem a desconsiderar qualquer conceito de juventude, uma vez que esta categoria social também seria afetada pelas relações de classe. Entretanto, Pais (1993) adverte que as recentes transformações socioeconômicas, que resultaram em altos índices de desemprego, conjuntamente com a degradação dos empregos, têm preocupado jovens de todas as classes sociais, pontuando a dificuldade de aplicar integralmente a teoria classista da reprodução social e cultural.

Uma análise comparativa entre cultura juvenil e classe social, denota, apesar dos pontos divergentes assinalados, uma parte substancial dos pressupostos da corrente classista fundamentada nas observações de teóricos da Universidade de Birmingham, conforme assertiva de Abramo (1994).

Os adeptos dessa corrente positivam a concepção dos referidos teóricos sobre as subculturas juvenis como expressões de culturas de classe, de resistência política às relações antagônicas de classes sociais, portanto, *culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe*, conforme argumentação de Pais (1993, p. 48).

No tocante ao estilo das culturas juvenis, sublinhamos, ainda, na abordagem dos teóricos da Universidade de Birmingham que sua formação tem suporte na relação de apropriação e ressignificação de elementos simbólicos, e os defensores da corrente classista enfatizam o caráter de resistência cultural e política à ideologia dominante, que resulta na conquista de espaços para afirmação da sua cultura, segundo Abramo (1994).

Pais (1993) destaca em seu estudo sobre essa temática a predominância do gênero masculino no processo de caracterização das culturas juvenis, devido à expressiva participação dos homens nos rumos da classe operária, refletida na sua restrita delimitação como culturas juvenis masculinas e operárias.

Esse equívoco foi assinalado pelas feministas que iniciaram estudos sobre as culturas femininas enfatizando que na classe trabalhadora essas culturas estariam submetidas à divisão do trabalho e ao casamento, como forma de independência relativa da mulher. Segundo PAIS as feministas reproduziram o mesmo equívoco referido, ao analisar o universo feminino dissociado do universo masculino, como se estes fossem excludentes.

É importante destacar que, apesar da contribuição teórica, a corrente *classista* apresenta limitações em sua explanação sobre a possibilidade de jovens de diferentes camadas sociais, compartilharem valores semelhantes. Em contrapartida, não há positividade unânime sobre a condição social ser determinante de uma homogeneidade cultural entre jovens originários da mesma classe social.

Após analisar as diferentes perspectivas teóricas apresentadas, suas potencialidades e fraquezas, Pais (1993, p. 89) opta pela não adoção de uma linha teórica pré-estabelecida, procedendo a uma estratégia metodológica inicial, para entendimento da formação das culturas juvenis, a partir das vivências dos jovens no seu cotidiano. Entretanto, segundo o autor, conforme o tipo de análise adotado, as culturas juvenis poderiam ser compreendidas enquanto culturas de geração, de classe, de sexo, de rua, dentre outras denominações.

Diferente das concepções anteriormente apresentadas, que sublinharam as culturas juvenis sob a perspectiva da generalidade (ABRAMO, 1994) ou da especificidade (ESCOLA DE BIRMINGHAM), FEIXA (1998) enfatiza o aspecto da pluralidade dessas culturas, de modo a abranger a diversidade de suas expressões culturais, que seriam embotadas pela utilização do termo *cultura juvenil*, no singular.

Segundo Feixa (1998, p.60), em sentido amplo, as culturas juvenis estão relacionadas à forma como as múltiplas experiências juvenis são manifestadas, coletivamente, através da elaboração de diferentes estilos de vida. Em sentido restrito, correspondem a *microsociedades juvenis*, apresentando graus variados de autonomia em relação às *instituições adultas*, que se constituem em espaços e tempos particulares, e que têm como marco histórico de surgimento o pós-guerra, nos países desenvolvidos, decorrente de transformações nas áreas econômica, ideológica, educacional e profissional. Sua visibilidade resulta da profusão de estilos *espetaculares* com impacto em diversos segmentos juvenis.

Do ponto de vista operativo, as culturas juvenis podem ser analisadas a partir das suas condições sociais, que vão constituir-se dos elementos provenientes das identidades geracionais, de classe social, de gênero, etnia, território e também através das imagens culturais, que correspondem ao estilo elaborado por essas culturas, composto de elementos diversificados, materiais e não-materiais, inspirados na moda, na música, na linguagem das produções culturais e em atividades focais.

Por outro lado, as culturas juvenis não são fixas, imutáveis e nem homogêneas. Os jovens podem identificar-se com um determinado estilo, receber influências de outros, até formar o seu próprio, cujos elementos mais importantes de identificação são o gosto estético e musical.

Neste sentido, na modernidade tardia, diante do processo de globalização, observamos que a identidade cultural é afetada por um processo de fragmentação dos referenciais de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade. (HALL, 2002).

A interconexão global tem intensificado os fluxos culturais promovendo um padrão de consumo global configurativo das *identidades partilhadas*, que se constituem *acima e abaixo* das referências locais, caracterizadas pela fragmentação de gostos, estilos de vida, e símbolos, tornando as identidades flutuantes e efêmeras, que poderíamos indicar como representação dos grupos juvenis. No caso dos jovens, observa-se a consolidação de uma imagem mundial de juventude

associada ao consumo de bens simbólicos como roupas, adereços, cds, lazer entre outros (HALL, 2002).

Essa imagem da juventude entra em confronto com a escola, uma vez que esta evidencia dificuldades e resistências em incorporar as expressões culturais dos jovens dificultando o diálogo entre as gerações.

2.4 A relação entre as culturas juvenis e a escola

Segundo Dayrell (2003) a escola ainda precisa implementar mudanças significativas no sentido de contemplar as demandas dos grupos juvenis, uma vez que não delimita tempo e espaço para efetivar um diálogo entre as gerações, aspecto fundamental para que se estabeleça uma relação entre a escola e as culturas juvenis.

O referido autor reitera que na escola os jovens não são percebidos como sujeitos pelos professores. “Os professores se esquecem de pensar na pessoa que está por trás de cada um”. (DAYRELL, 2003, p. 186).

Nesse sentido, seria pertinente questionar se os professores esquecem ou são levados a não considerar os alunos como sujeitos, devido ao autoritarismo presente na cultura brasileira, que se reveste de valores antidemocráticos, demarcando o lugar dos excluídos na sociedade. (AZEVEDO, 1994).

A escola trata da mesma forma indivíduos diferentes, desconsiderando suas experiências fora da escola, concepções, desejos, necessidades e reivindicações. Esta não conhece os jovens que pretende educar, não sabe como ocupam o seu tempo livre, como desfrutam seus momentos de lazer e, sobretudo, parece desconhecer a subjetividade intrínseca nas manifestações culturais relacionadas ao contexto social em que vivem.

As dificuldades enfrentadas pelos grupos juvenis na sua relação com a escola evidenciam a resistência e o desprezo das instituições educativas em incorporar as expressões culturais dos jovens. O que torna pouco provável a possibilidade de uma efetiva interação entre essas divergentes gerações.

Outro fator agravante refere-se à adjetivação negativa aos adjetivos e preconceitos atribuídos aos jovens. São analisados pela ótica da ausência, “[...] da incompletude, da desconfiança [...]”, conforme assertiva de Dayrell (2003, p.186).

Ante esse contexto observamos os obstáculos a ser transpostos para viabilizar uma aproximação mais efetiva entre os professores e os jovens para superar a desmotivação e o desinteresse desses jovens em relação à escola. O que implica em uma releitura da concepção negativa e preconceituosa que permeia a visão ortodoxa sobre os jovens, para compreendê-los como sujeitos imbuídos de sonhos, anseios e capazes de serem propositivos em relação aos problemas que os afligem.

Dayrell (2003, p.187) defende que a escola deve adotar uma pedagogia da juventude, isto é, uma pedagogia que considere as necessidades e demandas do mundo juvenil. “É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e de relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar.”

Essa proposição constitui em si um desafio, uma vez que se opõe à ordem burocrática estabelecida pelos fazedores da política pública, além de contribuir para a tensão e o conflito entre forças opostas, ou seja, aquelas que dentro da escola representam o autoritarismo e as que lutam por uma mudança nas relações de poder.

Por outro lado, determinadas demandas podem ser incorporadas pelo setor educacional, como forma de controle social, sem alterar substancialmente as relações de poder, operando uma inclusão excludente.

Sob a perspectiva da especificidade, as culturas juvenis podem ser compreendidas através da seguinte afirmação:

Modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de signos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo. São as linguagens e seus usos particulares, os rituais e os eventos por meio dos quais a vida adquire, para eles, um sentido. Essa diversidade também é dada pelo contexto de origem social e pelas condições concretas de vida, nas quais os jovens são socializados. (DAYRELL, 2003, p. 188).

Compartilhar uma cultura juvenil oportuniza ao jovem desenvolver suas potencialidades, criatividade, autonomia, cultivar elos de amizade, trocar experiências, estabelecer redes de solidariedade e pertencimento, constituindo-se como sujeitos ativos da sua autoformação.

Para os jovens das camadas populares, a vivência nas culturas juvenis, principalmente a cultura Hip Hop, oportuniza a transformação de sua imagem negativa em uma identidade positiva, e o desenvolvimento de um estilo cultural, que permite sua intervenção no mundo, como sujeitos ativos e críticos. Nesse sentido, as culturas juvenis configuram-se como um ambiente educativo privilegiado, do qual a escola deve se aproximar.

Conforme Freitas, citado por Dayrell (2003, p.184) estabelecer uma relação entre culturas juvenis e escola implica reconhecer a necessidade de um diálogo entre gerações em um período e local adequados, onde alunos e professores possam perceber os sujeitos comprometidos nessa relação, possibilitando elaborar projetos coletivos.

A partir da execução do Projeto *Culturas Juvenis*, pela ONG Ação Educativa, em parceria com escolas públicas do Estado de São Paulo, foi possível superar o afastamento entre juventude e a escola, à medida que, através do diálogo, é oportunizada a disponibilidade de um espaço e um período para que os grupos juvenis expressem a sua produção cultural desenvolvidas no tempo livre fora da escola.

A participação dos alunos nas diversas atividades culturais possibilitou desvendar a potencialidade dos seus talentos desconhecidos pelos professores e demais responsáveis pela escola, contribuindo para modificar a concepção preconceituosa e negativa sobre a juventude, bem como consolidar uma relação de respeito e o envolvimento entre os jovens e a escola.

Não obstante as conquistas e avanços, permanece o desafio de incorporar essas experiências ao cotidiano da escola, no sentido de propiciar um espaço para expressão das demandas das culturas juvenis, haja vista que a consolidação da relação entre escola e essas culturas não se limita apenas à concessão do espaço escolar para a realização de shows e eventos pleiteada pelos alunos.

Dayrell (2003) adverte sobre a necessidade de adotar uma postura cautelosa para não instrumentalizar a criatividade das culturais juvenis, transformando-as em panaceia para resolução de problemas sociais, como a violência, que demanda múltiplas ações, para sua possível neutralização. E, ainda, assinala que, enquanto expressão das potencialidades humanas, as culturas juvenis são importantes por si mesmas e por isso devem ter um espaço reservado à prática de suas atividades,

denotando, assim, a contribuição da escola ao resguardar a autonomia dos grupos juvenis.

Sob a perspectiva de promover o efetivo estreitamento dos laços entre as culturas juvenis e a escola é imprescindível atuar sobre a formação dos professores, com o objetivo de sensibilizá-los para as questões da juventude, suas especificidades e necessidades, interagindo com sua produção cultural na prática pedagógica, agregando, gradativamente, a participação dos demais integrantes da comunidade escolar, como cidadãos(ãs) e sujeitos do conhecimento.

Assinalamos que o movimento Hip Hop oferece uma contribuição singular, à medida que resgata o potencial ser pensante reflexivo inerente nos jovens, que deve ser materializado, a partir da sensibilização dos professores para a questão da juventude. A reflexão leva à ação, ao desejo de mudança, à superação dos obstáculos para realizar a inclusão social e a implantação da cidadania.

Em um contexto de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, urge a necessidade de desenvolver a alteridade no sentido de superar os entraves que dificultam a legitimação das culturas juvenis na escola, principalmente as que são marginalizadas socialmente, dentre as quais destaca-se o movimento Hip Hop.

3 O MOVIMENTO HIP HOP

3.1 A identidade da cultura Hip Hop

A cultura Hip Hop, caracterizada pelo movimento dos quadris, surgiu no final da década de 70, no bairro do Bronx, em Nova York. O termo foi idealizado pelo DJ Afrika Bambaataa, em 1968, para se referir aos encontros dos dançarinos de break, DJs (disc-jokeys) e MC's (mestres de cerimônia), com o objetivo de difundir a paz, inibindo as brigas entre as gangues, que foram convertidas em competições do ritmo denominado de *break* entre os B-Boys, que redirecionaram a violência e a rivalidade das ruas para o plano simbólico (ROCHA, 2001).

Desde sua origem, evidencia-se o caráter político dessa cultura e sua preocupação com a conscientização coletiva dos negros. O Hip Hop é concebida como uma cultura de rua, porque não surgiu dentro das academias, das instituições sociais, ou foi desenvolvida por representantes das camadas socialmente favorecidas, mas por jovens da periferia.

Alves (2004) assinala que os adeptos da cultura Hip Hop denotam seu caráter crítico e contestador, devido à capacidade de traduzir, através das suas expressões culturais os problemas vivenciados no seu cotidiano e também as contradições da realidade cotidiana (exclusão social, indiferença do sistema, discriminação étnica e social, e a violência policial).

A cultura Hip Hop se fundamenta na utilização de quatro elementos artísticos: DJ, B-Boy, MC's e Grafiteiros para realizar as principais atividades focais que compõem o seu estilo, cujas expressões são o *rap*, o *grafite* e o *break* e identificando a presença do quinto elemento que seria a organização sociopolítica. (ALVES, 2004; ROCHA 2001).

O *rap*, com suas rimas fortes e agressivas, é a manifestação oral e escrita das experiências sofridas na favela, mas que, também, pontua as possibilidades de uma vida digna.

O *grafite* consiste na expressão plástica da cultura Hip Hop, utilizada pelos grafiteiros para retratar sua árida realidade social, permeada por carências e apelos de fuga.

O *break* traduz, em forma de dança, a fragmentação dos gestos, provocada pela alienação econômica e tecnológica da sociedade capitalista. Segundo Nelson

Triunfo, o termo adequado para dança de rua seria *B-Boy*, tendo o termo *break* se consolidado devido à veiculação dos meios de comunicação de massa (TRIUNFO, 2010).

Com suas análises contundentes à discriminação social e étnica, os *rappers* pretendem promover a desconstrução do estereótipo do jovem Negro como pobre, favelado e delinquente, e sublinhar uma identidade positiva deste jovem, elevando sua autoestima. O movimento Hip Hop enaltece a capacidade criativa agregadora e assinala as diferenças e a segregação social, resultantes da indiferença dos ricos em relação aos pobres.

Hip Hop cultura de rua. Falamos a verdade crua, crua. E a vida de nós nordestinos. Vivemos na seca. Tem irmão que não tem nem o pão. E como dizia o “Rei do Baião”: “Por que tamanha judiação?”. Irmão J. “pá” JC. “pá-pá” Cuca “Rá-tá-tá-tá” Dj. Abelha nas picapes faz os pratos rodar. A “VOZ DO MORRO” é o terror, nós estamos no ar. VOZ DO MORRO agora está no ar. Chegando devagar, mandando ideias para os aliados se “ligar”. Não é pra Nenhum playboy ouvir e rebolar. Se liga playboy, que a hora é essa, “Pá-pá-pá” no meio da sua testa. O cemitério te espera, as portas estão abertas pra você entrar, pode crer. Não se meta em parada errada senão vais morrer playboyzada. Tudo na boêmia, apartamentos, carros, ganham “milhares” por dia, gastam dinheiro à toa, nem se lembram da periferia. Deixa isso pra lá, que se dane a burguesia, já estou acostumado com o dia a dia da periferia. Muito sofrimento, miséria e dor, Oh, Deus, não deixe que aconteça mais isso, por favor, proteja o povo negro Poderoso Senhor. Na favela tem polícia, tem muita malandragem, tem senhoras gritando “por favor, não matem”, Aqui não tem ladrão, só tem negro de verdade. Rap: Um pedaço da história de Caruaru. (ALVES, 2004, p. 66).

Mediante práticas educativas não-formais, a cultura Hip Hop promove o autoconhecimento sobre a realidade social contribuindo para um resgate da cultura afro-brasileira, através de uma iniciativa pessoal, para redescobrir suas origens, sua história que não foi oferecida pelo ensino oficial. As práticas educativas não-formais estão relacionadas ao campo da educação não-formal que se refere à formação humana intencional desenvolvida a partir das trocas de experiências compartilhadas no cotidiano das práticas sociais (Gohn, 2006).

A educação não-formal, à medida que mobiliza os indivíduos para refletir e problematizar os dilemas do cotidiano contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento que, em relação à cultura Hip Hop, permite compreender, de forma abrangente, a questão do Negro no Brasil. O que possibilita a formulação de

críticas à discriminação étnica e social. Em contrapartida, a importante aquisição de conhecimento, através de experiências pessoais, estimulada na cultura Hip Hop, é ignorada na sala de aula.

Dayrell (2003, p. 185) em sua análise sobre a relação entre a escola e a juventude, afirma que a escola mantém “uma estrutura rígida com espaços e tempos segmentados e uma grade curricular estanque” onde o conhecimento, limitado a programas e livros didáticos, é adquirido mediante a excessiva transmissão de conteúdos.

O autoconhecimento funciona como mola propulsora do movimento Hip Hop, desenvolvendo uma relação dialética, onde, através da busca do conhecimento, os *rappers* superam as lacunas sobre sua origem étnica e posteriormente reativam sua identidade cultural (SILVA, 1999).

A organização desse Movimento é apresentada em forma de *posses* como uma estratégia de ação dos grupos de Hip Hop a ser estruturada em shows, eventos de rua, dentre outras atividades, congregando os múltiplos elementos dessa cultura. O que favorece o fortalecimento e a repercussão do Hip Hop entre o público jovem, divulgando seus ideais e ampliando o seu número de adeptos, com o suporte adicional das parcerias, que positivam a atuação dos membros desse Movimento em sua recorrente denúncia sobre a complexa realidade social, de abandono e injustiça vivenciada pelos moradores da periferia.

É importante destacar que o contato da escola com o universo cultural dos jovens da periferia, ainda é permeado por obstáculos, conflitos, rejeições e preconceitos. Não obstante o combate à discriminação étnica e social, reiterado constantemente pelo Movimento Hip Hop em algumas escolas, ainda permanece a visão de marginalidade atribuída aos jovens negros da periferia (SPOSITO, 1994; JOVINO; ABRAMOWICZ, 2006).

Seja através do rap e da grafiteagem, que repercutem suas ideias ou organizando-se através das *posses*, o Movimento Hip Hop é incessante em sua busca para promover intervenções que encontram ressonância em projetos com instituições não-governamentais e o poder público, mediados pelas parcerias firmadas com algumas Secretarias Municipais de Educação, através da realização de palestras e cursos sobre os elementos do Hip Hop em escolas da rede pública.

Dentre as experiências de interlocução do Movimento Hip Hop e a esfera pública destaca-se o projeto *RAPensando a Escola* desenvolvido pelo Educador

Paulo Freire, na época Secretário de Educação, na gestão da Prefeita Luiza Erundina. Este projeto possibilitou, através do resgate do discurso dos alunos, a compreensão sobre o processo de exclusão social (NOVAES, 2002).

As parcerias estabelecidas entre o Movimento Hip Hop e a escola, ainda que episódicas, demonstram a possibilidade de diálogo entre estas duas instâncias, no sentido de superar o fosso que separa o conhecimento oficial (produzido no âmbito da escola) do conhecimento popular (SPOSITO, 1994)

Não obstante, a contribuição dessas iniciativas promissoras, embora que marcadas pela descontinuidade e fragmentação, não são suficientes para suprir as expectativas de inserção social reivindicadas por esse Movimento, cujas contundentes demandas por cidadania suscitam a existência de uma tensão entre as aspirações sociais da juventude da periferia e as políticas públicas.

Nesse contexto os *rappers* configuram-se em porta-vozes dos dramas diários das comunidades excluídas, substituindo os mecanismos oficiais de responsabilidade política, como os partidos políticos e o movimento estudantil. É uma nova identidade baseada no enaltecimento da imagem positiva da etnia Negra, em consonância com uma leitura sensível da realidade cotidiana, onde a juventude Hip Hop torna-se representante da juventude da periferia, fazendo ecoar, através dos elementos dessa cultura, a necessidade de atendimento das demandas por cidadania e inclusão social.

3.2 Abordagens teóricas sobre a cultura Hip Hop

Ribeiro (2008, p.2) apresenta uma intimista leitura sobre o Hip Hop, transcendente aos estereótipos veiculados na mídia, não representativos da essência construtiva dessa cultura juvenil, e que estigmatizam seus adeptos, através da reprodução negativa de sua imagem como jovens moradores de periferias. Este autor, indagando, em sua pesquisa, a diversos pesquisadores sobre a definição de Hip Hop, obteve resposta positiva unânime, assinalando-o como um movimento sociocultural juvenil, sobreposto aos pontos divergentes observados, e associado aos seguintes termos: *ação, dinamismo, intervenção contínua, reação, continuidade*. O que remete ao seu histórico como uma cultura relacionada à diversão, preliminarmente, cuja proposição teve sua importância redimensionada a partir da

inserção de elementos políticos e contestatórios, positivada nos EUA como um movimento de resistência ou contranarrativas negras.

Essas contranarrativas, segundo Ribeiro (2008) possibilitaram o questionamento e o enfrentamento do denominado ideal de branqueamento e dos preconceitos e discriminações. E a resultante da sua pesquisa sobre a formalização de um conceito ou sentido do fenômeno Hip Hop, que o apresenta como um movimento sociopolítico e cultural da juventude Negra das periferias, de caráter contestador, crítico e transformador interligado a um conjunto de manifestações artísticas e culturais para materialização de sua identidade, cuja formação apresenta o hibridismo e a multiplicidade como relevantes características.

A partir dos resultados da pesquisa de Ribeiro (2008), podemos inferir que há uma avaliação institucional positiva sobre a inclusão do Hip Hop na escola, ratificada, unanimemente, por pesquisadores como contribuição para uma aprendizagem significativa, de caráter alternativo e inovador, embora, ainda, não efetivada nos currículos escolares.

Em sua referida pesquisa, Ribeiro (2008) atenta para o risco de apropriação instrumental das expressões artísticas do Hip Hop, visando à reestruturação do controle social e legitimação da instituição escolar.⁵

Tal risco suscita os seguintes questionamentos: a inclusão da cultura Hip Hop na escola significaria o estabelecimento do controle social sobre os alunos, de uma forma hegemônica, inibindo a possibilidade da emergência de outras subjetividades? Ou será que na busca de uma subjetividade hegemônica não subsistiriam espaços de resistência para a formação de outras subjetividades? Um exemplo pragmático dessas indagações remete à fala de um aluno ao relatar que a escola é sempre atendida, prontamente, quando convoca para apresentações individual ou coletiva de *breakdance*, mas não há contrapartida quando os adeptos desse estilo de dança necessitam do apoio da escola ,para disponibilização de espaço e tempo para treinar, frustrando suas expectativas de reconhecimento da importância ideológica e cultural de seu trabalho, a exemplo da redução dos dias de atendimento do

⁵ Essa observação torna-se relevante tendo em vista que em 2009 a Secretaria Municipal de Educação do Recife organizou o I Festival Cultural Gonzaguiano, para homenagear o compositor Luiz Gonzaga, onde algumas escolas apresentaram o *breakdance* sob o acompanhamento de suas músicas, mas na forma instrumental, o que descontextualizou a proposta do trabalho em sua dimensão crítica e contestadora. Esse episódio denota uma divergente postura entre os B-Boys, separando aqueles, que são autênticos adeptos desse Movimento, dos que não se mostram comprometidos com uma perspectiva contestadora sobre os problemas sociais.

Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, atualmente apenas aos sábados, e, ainda, a negativa para liberação dos materiais, *tatame e encerado*, para os ensaios no pátio externo da escola, durante os feriados.

Retomando o questionamento sobre o porquê da não inclusão efetiva da cultura Hip Hop no currículo escolar, apesar de sua positivação por muitos estudiosos, acreditamos que a resposta perpassa pela perspectiva cultural política vigente na sociedade brasileira, que não contempla a inclusão do *outro*, do *diferente*, persistindo na adoção da forma hierárquica e excludente.

Para Ribeiro (2008) o Hip Hop deve ser observado sob uma perspectiva multicultural transformadora, não restrita ao enaltecer a diferença como expressão do exótico, mas como possibilidade de discutir as diferenças, desconstruí-las e posteriormente reconstruí-las, partindo do pressuposto de que as diferenças são construídas socialmente. E assinala o caráter crítico desse Movimento, pontuado pelos pesquisadores consultados, que adotam uma perspectiva crítica do fenômeno, não obstante a possibilidade de apreensão acrítica.

De modo geral, não é descartada pelos pesquisadores a materialização de uma relação interativa entre a escola e o Movimento Hip Hop, a despeito da referida possibilidade, voltada para fins instrumentais, ou de dominação. E deve ser sublinhada a importância de se promover o diálogo entre as culturas centrado na reflexão sobre as diferenças, os preconceitos e a discriminação subjacentes às próprias diferenças, a exemplo da discussão sobre o caráter sexista e machista existente dentro do Movimento Hip Hop.

O levantamento realizado, através das pesquisas e reflexões sobre essa temática, aponta para a perspectiva de relações mais horizontais na sociedade, mas pode ser equivocada a adoção de uma postura ingênua, creditando ao Hip Hop a responsabilidade pela redenção dos excluídos, ou defesa da institucionalização desse movimento, sob a denominação de *hiphopologismo*, na escola, conforme proposta de algumas de suas lideranças. (RIBEIRO, 2008, p. 14).

Gohn (2010), em sua análise sobre os movimentos juvenis, com destaque para a trajetória do Hip Hop, verificou que, embora esse Movimento não seja uma representação oriunda da cultura brasileira, em São Paulo e outras cidades, tem um expressivo número de grupos adeptos de sua ideologia, que se desenvolveram a partir do apoio do poder público, representado por Secretarias Municipais de Cultura.

E suas práticas estão fundamentadas na identidade étnico-racial, no enaltecimento da origem afrodescendente e na *politização do discurso estético*.

Sob essa perspectiva, a referida autora defende algumas alternativas para superar o dilema do envolvimento dos jovens com as drogas, a violência e a criminalidade, através da formação de comunidades educativas, e a utilização das artes e da música para o desenvolvimento de múltiplas atividades. Entretanto, ressalta a necessidade da busca das raízes culturais desses jovens, e não apenas o modelo importado, com modismos que foram criados para incluir outras culturas, ou para modelar uma cultura global.

Hall (2002) argumenta que a identidade cultural na pós-modernidade não depende só do local, mas também da relação com o global, principalmente devido aos meios de comunicação de massa e às novas tecnologias como a internet, que permitem aos indivíduos sua identificação com os elementos de uma cultura sobreposta aos aspectos físico e geográfico. Na pós-modernidade a identidade encontra-se fragmentada, fluída, descentrada.

Desse modo, a questão da construção da identidade na cultura Hip Hop não está restrita à incorporação de um modelo importado, mas a questões com as quais os jovens se identificam, e à construção de uma resistência à massificação e homogeneidade, conforme pontuado pelos pesquisadores.

A identificação com o Hip Hop é um fenômeno global devido ao preconceito étnico-social vivenciado por jovens de diversas nacionalidades, que positivam esse Movimento como representativo da sua realidade social, distinguindo-os de outras culturas juvenis e ao mesmo tempo oportunizam a expressão de sua subjetividade.

As afirmações de Gohn (2010) instigam o questionamento sobre a identificação dos jovens com a cultura Hip Hop, suscitando sua possível alienação ou manipulação por uma ordem global, configurando-os em vítimas de uma cultura globalizada. O que torna pertinente a seguinte indagação: Será que o fenômeno Hip Hop deve ser delimitado a um modismo criado para incluir outras culturas? .Em resposta, alguns autores afirmam que na relação entre o global e o local é possível uma intersecção entre seus elementos consonantes. De forma pragmática isso significa a possível fusão da cultura local com diversificados ritmos musicais, a exemplo da inter-relação do *repente* com o *rap* apresentada pelo rapper Zé Brown, ou o samba/pop de mano Brown e Jorge Ben Jor.

Nesse sincretismo cultural, os jovens reiteraram a necessidade do estabelecimento de canais diretos de participação articulados às esferas Federal, Municipal e Estadual, resguardando sua capacidade de condução autônoma de seus interesses.

3.3 Políticas públicas de juventude e o movimento hip hop

Na Carta Aberta do 1º Diálogo Nacional das Organizações Juvenis (2004) observa-se uma direta referência a uma representação de juventude participativa e combativa, sempre atuante nas lutas sociais brasileiras, em seus momentos de crise, de grande mobilização social, e confronto entre forças políticas adversárias ratificado pelas entidades que assinaram o referido documento:

A juventude brasileira sempre teve uma presença destacada nos grandes momentos de mudança, e ao longo da história, tem tido uma participação expressiva nas principais lutas sociais do Brasil. (BRASIL, 2004, p. 5).

Portanto, identifica-se que o ideal de juventude é a juventude atuante politicamente, que se destacou pela sua participação nas lutas sociais no país (ABRAMO, 1994). Nesse sentido, verifica-se uma ênfase no discurso da participação efetiva da juventude para a construção de um projeto de desenvolvimento econômico e social:

Acreditamos que é necessário construir um novo projeto para o Brasil, centrado no desenvolvimento humano, na distribuição de renda e no crescimento econômico, com a participação efetiva da juventude. (BRASIL, 2004, p. 5).

Segundo os autores da Carta, mesmo diante de um contexto neoliberal, a juventude demonstra interesse em participar para amenizar as injustiças sociais. Entretanto, essa dificuldade de participação deve-se à falta de canais diretos de participação nas três referidas esferas governamentais. Geralmente a mobilização dos jovens fica limitada a interesses.

Nessa Carta, os autores defendem a garantia de direitos da juventude, considerando-a sob seu aspecto plural, contemplando aspectos como gênero, raça,

etnia, nas mais diversas dimensões, como recomendado na segunda diretriz para a construção da Política Nacional de Juventude:

A garantia de direitos da juventude, considerando gênero, raça e etnia nas mais diversas áreas: educação, ciência e tecnologia, cultura, esporte, lazer, participação política, trabalho, saúde, meio ambiente, terra, agricultura familiar, geração de emprego e renda, entre outras, levando-se em conta a transversalidade destas políticas de maneira articulada. (BRASIL, 2004, p. 6).

Essa Carta é o resultado de um encontro realizado entre vários representantes de entidades juvenis, que destacaram a importância da juventude como *ator social*, devido a sua participação e contribuição histórica nas mudanças sociais do passado e do presente e como depositária da esperança do país.

Apesar das adversidades impostas, no atual contexto social, ante a predominância do modelo econômico neoliberal, de exposição dos jovens a uma situação de fragilidade social reafirma-se seu desejo, vontade e compromisso de continuar lutando para minorar as injustiças sociais no país. O que foi ratificado através da assinatura do referido documento por diversas entidades representativas da juventude, como a renomada Nação Hip Hop Brasil.

A Carta Aberta do 2º Diálogo Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis surge no bojo da instalação do Conselho Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude e do PROJOVEM. Nesse momento, as expectativas foram acrescidas diante da tramitação do Projeto de Lei 4530/04 que instituiu o Plano Nacional de Juventude.

São relevantes as conquistas dos representantes das entidades juvenis, resultantes de sua incessante luta para a garantia da consolidação dos seus direitos, mediante à efetivação das políticas públicas em atendimento às suas reivindicações:

Ressaltamos, aqui também, a destacada participação do movimento Hip-Hop que vem conseguindo abarcar e organizar grandes contingentes da juventude (BRASIL, 2005, p. 3).

Nesse processo de formulação documental assinalamos a ampliada participação de entidades representativas da juventude, bem como dos seguintes Movimentos Hip Hop associados à Frente Brasileira de Hip Hop: Hip Hop Organizado (MH2O), o Movimento Hip Hop Organizado Brasileiro (MHHOB), Nação Hip Hop e a Zulu Nation Brasil.

4 O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 Estratégias metodológicas da pesquisa.

Sob a concepção de que o estudo de atribuição de significado às concepções e práticas no ambiente escolar confere ao fenômeno em foco, elevado teor de dinamismo e subjetividade, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que, utilizando quantificações ou não, percebe-se [...] que é necessário compreender as interpretações que os *atores sociais* possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 32-33).

Nosso processo investigativo, portanto, adotou a perspectiva baseada na abordagem etnográfica, que possibilita compreender as múltiplas dimensões que compõem a realidade escolar, abrangente dos elementos *espaço, tempo e sujeitos envolvidos*, enquanto construtores da dinâmica social. O que demanda uma análise das práticas sociais no cotidiano da escolar, não limitada à sala de aula, mas agregadora das teias de interação entre os diversos atores envolvidos, permitindo captar as várias nuances das relações sociais, atravessadas por confluências e atritos a partir da posição dos indivíduos na hierarquia social (FERREIRA, 2008).

A pesquisa etnográfica constitui importante abordagem metodológica, uma vez que a partir das observações, dos contatos diretos e contínuos é possível obter um volume considerável de informações, dados descritivos sobre situações, interações entre os sujeitos, linguagens, gestos, e posturas, que permitem estruturar um quadro da realidade em estudo (ANDRÉ, 2000).

O estudo do cotidiano escolar possibilita apreender e compreender a concretude das práticas sociais, mas também os sentidos subjacentes às ações humanas. É no cotidiano que a observação das experiências no ambiente escolar possibilita captar a dinâmica das trocas e das relações sociais, os valores, os símbolos, as linguagens, as significações que dão sentido ao fazer humano. Desse modo, ressaltando a contribuição da análise do cotidiano escolar, destacamos a seguinte assertiva de Marli André (2000):

A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é o movimento da concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo

em que é o momento e lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos e assim por diante. (ANDRÉ, 2000, p. 40).

Ao considerar a complexidade da realidade social o estudo do cotidiano escolar situa as controvérsias em sua interligação com os níveis micro e macrossociais. Sob essa perspectiva realizamos uma análise do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, pontuando as possibilidades e limites de inclusão das culturas juvenis no cotidiano escolar.

A abordagem do nível microssocial foi realizada através da análise das relações interpessoais dos responsáveis diretos pela execução do *Programa Escola Aberta* na escola: oficinairos, professor comunitário, coordenador escolar, os jovens participantes das oficinas de Hip Hop e os gestores da unidade escolar.

Nossa investigação foi desenvolvida em uma unidade escolar do *Sistema Estadual de Ensino*, situada no município de Jabotão dos Guararapes, sob o entendimento de que o Movimento Hip Hop configura-se como um fenômeno eminentemente urbano, o que, entretanto, não compromete sua repercussão em outras localidades do Estado.

Dentre as escolas do referido município, optamos por uma unidade que apresentava maior demanda de oficinas sobre as múltiplas expressões da cultura Hip Hop, de realização a longo prazo. Essa escola denota uma inter-relação com as dimensões institucional, instrucional das práticas pedagógicas e culturais vigentes na escola⁶.

4.2 Gestores, professores e alunos da escola investigada

Para melhor compreensão das falas dos atores entrevistados, construímos um quadro sintético contextualizando sua formação e seu vínculo com a escola investigada. Nossos entrevistados foram, prioritariamente, jovens participantes das oficinas de Hip Hop, os responsáveis, imediatos, pela execução do *Programa Escola*

⁶ A dimensão institucional remete à “mediação entre a práxis social” e os acontecimentos ordinários no interior da escola; a dimensão instrucional da prática pedagógica diz respeito mais especificamente à relação professor e aluno, “[...] mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social” e a dimensão cultural que diz respeito a “[...] a história de vida de cada sujeito manifesta-se no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social ,através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional”. (ANDRÉ, 2000, p. 40).

Aberta: oficinairos, professor comunitário, coordenador escolar; os gestores e professores da Escola X, atentando para a análise da inter-relação dos diversos *atores sociais*.

Quadro 1 – Formação e vinculação dos entrevistados à escola

Gestor 1	Graduada em Letras e Direito ,com Especialização em Literatura Luso-Brasileira. Atuante há vinte anos no Magistério, dos quais dezesseis na escola pesquisada, onde acumulou as funções de professora e gestora , por quase uma década. Também atuou em outras áreas profissionais: supervisora de segurança do trabalho, gerente de padaria e no setor de almoxarifado.
Gestor 2	Licenciado em História e especialista no ensino de História, exerce o Magistério há dezoito anos, dos quais seis na escola investigada, onde ocupa a função de gestor adjunto.
Gestor 3	Possui formação em nível pós-médio como técnico de futebol. Leciona há quinze anos, dos quais dez dedicados à escola pesquisada. E, ainda, ocupou cargos nas áreas esportiva, pedagógica e artística, atuando como técnico de futebol, diretor teatral, Presidente de Conselho Escolar (em outra unidade educacional) e atualmente Coordenador Escolar do <i>Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude</i> .
Professor 1	Graduado em Letras. Lecionou durante trinta e nove anos, e atualmente aposentado desde 2010. Ministrou aulas na escola pesquisada durante vinte e um anos. No setor de educação atuou como Presidente do Conselho Escolar da escola analisada, Chefe de Secretaria e Coordenador Escolar do <i>Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude</i> . Exerce, também, as seguintes atividades na área artística: compositor, ator, poeta, trovador, contrarregista, produtor de programas e redator de novelas em emissoras de rádios.
Professor 2	Possui licenciatura plena em Letras, com especialização em Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa. Atua no Magistério há dezessete anos, dos quais quatro em exercício na escola pesquisada. E, ainda, ocupou as funções de Chefe de Secretaria e Vice- Gestora em outra unidade educacional.
	Tem dezesseis anos, reside no bairro de Curado II, Jaboatão dos Guararapes, próximo à escola pesquisada, onde estuda há cinco anos, e cursa, atualmente, o nono ano de Ensino Fundamental. Nos finais de semana participa das oficinas de <i>break</i> , como integrante do grupo de B-Boys dessa escola , sob o suporte do

Aluno 1	<i>Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.</i>
Aluno 2	Tem dezoito anos, reside no bairro de Curado III, próximo à escola pesquisada, onde estuda há três anos, e cursa, atualmente, o primeiro ano do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nos finais de semana atua como instrutor das oficinas de <i>break</i> , como integrante do grupo de B-Boys dessa escola, sob o suporte do <i>Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (Maria Ester de Paula Junior (2011)).

Quanto à **coleta de dados** utilizamos, basicamente, a observação participante e a entrevista semi-estruturada. A observação participante abrange a descrição e a interpretação dos sentidos atribuídos aos ambientes, e às relações interpessoais. Sua adoção, portanto, possibilitou a descrição do público-alvo (estudantes,icineiros, professor comunitário, coordenador escolar, gestão e professores), e do cenário (o local, a arrumação e as condições do ambiente).

Foram realizadas entrevistas com os jovens, os gestores e os professores do referido *Programa* para mais amplo entendimento sobre a inter-relação da gestão escolar e dos adeptos da cultura Hip Hop, e investigação das possibilidades de inserção dessa cultura no cotidiano escolar. Os resultados de nossas observações, obtidos através das referidas entrevistas e gravações em áudio, foram registrados em um diário etnográfico.

4.3 Estratégias para a análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da descrição, de forma densa e extensiva, das situações observadas a fim de construir uma apresentação abrangente do fenômeno em questão. Desse modo, utilizamos como referencial a perspectiva dos sujeitos, o contexto físico e social.

4.4 Análise da escola: contexto social, localização geográfica e principais dados demográficos

Localizado no município de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife, o bairro do Curado é subdividido em I, II, III, IV e V. Nossa investigação foi realizada na unidade escolar situada no Curado, sede da Regional 3, em uma área próxima ao Distrito Industrial do Curado, ao TIP (Terminal Integrado de Passageiros) e utilizada para a construção da cidade da Copa/ 2014⁷. Seu acesso é viabilizado pelas BR-232 (para entrada em Recife e outros municípios do interior do Estado) e a BR-408 (para chegada ao *Terminal Integrado de Passageiros*, aos municípios de São Lourenço da Mata, da Mata Norte e do Agreste Setentrional), lembrando, também, a opção de utilizar a infraestrutura metroviária⁸.

Dentre as seis regiões administrativas que englobam os conjuntos habitacionais, a Regional 3, onde está situado o bairro do Curado II, é a que apresenta a melhor infraestrutura referente a saneamento básico, e potencial ambiental e turístico, devido à existência da Colônia Agrícola *Cova da Onça – ZLT – 6*, reserva ambiental, caracterizada pela presença de pequenos sítios, nas proximidades da Mata de Manassu⁹.

Os dados demográficos, apresentados a seguir, referem-se ao bairro de Curado e incluem o sítio da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes:

- População (Censo IBGE – 2000): 44.723 pessoas.
- População estimada (2008): 52.166 pessoas;
- Porcentagem de chefes de domicílio ganhando até ½ salário mínimo: 5,9%;
- Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais: 7,6%;
- Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais: 7,6%
- Escolas municipais (2011): 7
- Unidades de saúde: 3 unidades de saúde da família e 1 unidade especializada;
- Outros equipamentos: 1 Conselho Tutelar, 1 Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)¹⁰

⁷ Disponível: <<http://www.jaboatao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

⁸ Disponível: <<http://www.jaboatao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

⁹ Disponível: <<http://www.jaboatao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

¹⁰ Disponível: <<http://www.jaboatao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

Quadro 2 - Parque Residenciais do Bairro do Curado - Região Metropolitana do Recife (Áreas)¹¹

CONJUNTO	ÁREA TOTAL DA GLEBA (HA)
Curado I	26,7500
Curado II	23,8240
Curado III	24,1000
Curado IV	113,9200
Curado V	24,5084

Fonte: Disponível em: <<http://www.jaboatao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

A escola investigada localiza-se em um terreno, cujo entorno apresenta muitas moradias próximas a pequenos comércios como bares, farmácias, açougues, padarias, lojas, mercadinhos, pontos de táxi e de ônibus, onde operam muitas linhas de coletivos.

4.5 Breve histórico social da escola investigada.

Localizada no Conjunto Residencial Curado II, no município de Jaboatão dos Guararapes, a *escola X* foi estabelecida em 13 de Agosto de 1981, através do Decreto nº 7384, publicado no Diário Oficial do Estado, dia 14 de Agosto de 1981¹². Vale salientar, porém, sua renomeação em 01 de Janeiro de 1979, quando foi reinaugurada.

4.6 Nível social dos pais e estudantes

Situada em área urbana, a referida escola *X* é a única unidade da Rede Estadual de Ensino voltada a atender a demanda pedagógica das camadas populares residentes ,em expressiva maioria, nas comunidades Curado II e III, e em menor número, alunos oriundos do Curado IV, de outras periferias circunvizinhas e

¹¹ Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco - CONDEPE/FIDEM; Gerência e Gestão do Uso e Ocupação do Solo de Territórios Estratégicos – GEUS.

¹² Projeto de Integração do Ensino Regular com o Programa Escola Aberta.

de localidades rurais¹³. Essa população é formada por trabalhadores assalariados com baixa renda, e os denominados *informais*, que sobrevivem de subemprego ou empregos temporários.

Ao alunado oriundo dessa árida realidade social é atribuído, teoricamente, potencial significativo de habilidades, entretanto, o Projeto Político Pedagógico vigente na escola, apresenta uma visão paternalista sobre as famílias desse alunado, ao classificar de forma pejorativa, através do uso do termo *carente*, a sua referida realidade social, que, usualmente, é apontada como causa do baixo rendimento pedagógico dos seus filhos.

Esse contexto denota a postura indiferente da escola em relação a essas famílias, eximindo-se da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem dos seus educandos, que são associadas à lacuna no acompanhamento desse processo, por seus pais, ou responsáveis, justificada por questões de ordem profissional, baixa escolaridade ou insuficiente participação na formação de seus filhos¹⁴.

4.7 A estrutura da escola: quadros docente, discente administrativo e a estrutura física

A nossa investigada escola X oferece Educação Básica para cerca de 1.700 alunos, nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental (em Ciclos e do 6º ao 9º ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (nos níveis fundamental e médio) distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno; desenvolve programas educacionais como *Programa Escola Aberta*, *Mais Educação* e *Travessia*¹⁵.

Segundo dados registrados no Projeto Político Pedagógico, essa escola possui 57 (cinquenta e sete) professores efetivos e 7 (sete) temporários, abrangendo as seguintes áreas de licenciatura e formação educacional: Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Educação Física, Biologia e História. As atividades técnicas são realizadas pela gestora, o gestor-adjunto, e com a colaboração do secretário.

¹³ Projeto de Integração do Ensino Regular com Programa Escola Aberta.

¹⁴ Projeto Político Pedagógico "Gestão Democrática": de 2009 a 2013.

¹⁵ Projeto Político Pedagógico "Gestão Democrática": de 2009 a 2013.

Para execução das tarefas administrativas estão disponíveis 7 (sete) assistentes educacionais, encarregados da documentação do corpo discente, 2 (dois) servidores na função técnica, 2 (duas) merendeiras, 6 (seis) funcionários responsáveis pelos serviços gerais e 1 (um) vigilante.

Relacionada como uma escola de grande porte, esta unidade escolar ocupa um prédio próprio, cujas dependências apresentam dezessete salas de aula (permanentes), salas individuais para os demais segmentos: gestão, docentes, e secretaria. E, ainda, uma infraestrutura, que engloba cinco banheiros, uma cozinha, uma despensa, uma quadra poliesportiva sem cobertura, uma biblioteca, um laboratório de ciências, um depósito para acomodação dos produtos alimentícios, sala para as reuniões do grêmio escolar, auditório, estacionamento e área livre. Concernente aos recursos pedagógicos e multimídia estão disponibilizados os seguintes materiais: modelos anatômicos, oito mapas, dois telescópios, cinco caixas de som, um ábaco, cinco jogos pedagógicos e matemáticos.

O referido contexto positivo, entretanto, encontra sua contrapartida no negativo aspecto da estrutura física da escola, que demanda a limpeza do seu entorno, invadido por uma densa vegetação, extensiva a algumas dependências internas da escola, que pode transformar sua aparência lúgubre através do aproveitamento do colorido observado nos grafites expressos em seus muros externo e interno, ilustrativos da beleza do continente africano. As pichações são uma constante nas paredes das salas de aula, em alguns quadros brancos e também na madeira que compõe as laterais dos mesmos. O lixo é presente na proximidade das salas de aula e resíduos de comida perto da sala dos professores, que fica próxima à cantina. As salas de aula demandam climatização fechada ou a troca dos poucos ventiladores existentes e em mau funcionamento. Essa descrição é consonante com matéria publicada no Diário de *Campo*, dia 27/07/2010), cujo texto literal referente à organização dos espaços escolares de acordo com interesses, visões de mundo refletidas sob o olhar estrangeiro, apresenta o seguinte conteúdo: *Observando o espaço físico da sala de aula percebemos uma diferença entre a primeira e segunda visita à escola. Na primeira vez havia uma quantidade considerável de alunos, em torno de vinte, aproximadamente. Verificou-se uma proteção no chão (parecido com um tapete ou tatame), em um canto da sala alguns alunos usavam um apoio, uma espécie de almofada nas mãos para executar determinados movimentos. Na segunda visita observamos a ausência dessa*

proteção e no piso da sala havia a presença de poeira e restos de alimentos, que um aluno afastou com uma das mãos. Os alunos manifestaram muita insatisfação com as condições para a vivência da oficina, ressaltando a falta de água e de alimentação durante sua realização. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19/07/2010).

Uma análise comparativa entre as duas visitas suscitou a inferência de que na visita inicial a escola foi *maquiada* para apresentação ao pesquisador, de uma imagem irretocável, organizada e limpa. O que foi desconstruído na visita subsequente e evidenciou uma postura pouca comprometida da gestão escolar, em atender as necessidades de realização das práticas culturais dos grupos juvenis integrados à comunidade na qual a escola está inserida.

4.8 Aspectos das relações sociais na escola: direção, gestão do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, docentes e estudantes

As observações em nossas visitas à escola investigada remetem à seguinte assertiva sobre as relações sociais no espaço escolar: (...) a relação interativa entre essas instâncias denotam relações fortemente autoritárias, hierarquizadas, personalizadas, de dependência e submissão, o que aponta para a caracterização da cultura doméstico-clientelista. (FAORO, 1989; HOLANDA, 1995; SANTOS, 2009). É uma análise baseada na postura da atual gestão em relação aos ex-gestores do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, na unidade educacional. Nesse sentido observou-se um estado de tensão latente e conflitos, ora abertos, ora velados, evidenciados por arbitrariedades e boicotes aos segmentos da comunidade escolar (responsáveis diretos pela execução do referido Programa e dos alunos participantes das oficinas), que culminou com a exoneração do coordenador escolar e da professora comunitária. Conforme relato dos ex-gestores do Programa Escola Aberta; *a relação com a gestora da escola sempre foi difícil devido à falta de apoio, ao seu descaso, e à negligência quanto às demandas para realização das atividades, como no caso da solicitação para compra de determinados materiais, que não eram adquiridos de acordo com o que tinha sido pedido (DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/07/2010).*

Os entrevistados assinalaram a postura resistente da gestora no referido episódio, através da criação de entraves materializados, principalmente, por

funcionários não pertencentes ao quadro da instituição, a exemplo dos vigilantes, funcionários de empresas terceirizadas, contratadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Nesse embate prevaleceu a autoridade da gestora, o que ocasionou a saída de professores, insatisfeitos com suas ações arbitrárias, a exemplo da proibição do fornecimento de água para os participantes das oficinas do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude* durante os finais de semana; cancelamento da realização de algumas atividades desse Programa, sem aviso prévio e proibição ao seu Coordenador, de acesso às dependências da escola.

O autoritarismo social, na sociedade brasileira, também se evidencia pela dificuldade de lidar com o conflito, que, historicamente, o Estado tem utilizado como estratégia de solução, o recurso do aparato repressivo e a indiferença ou o desprezo em relação aos opositores da ordem. Nesse sentido, podemos perceber que o autoritarismo se reveste da indiferença, da exclusão e invisibilidade no trato dos conflitos e contradições sociais, que se exprime na ausência ou não-responsabilização frente às necessidades daqueles que se encontram numa posição de subalternidade ou de enfrentamento. (CHAUÍ, 2007).

Essa assertiva pontua a ambiguidade e as contradições da gestão pretensamente democrática, que inviabiliza a possibilidade do diálogo, uma vez que o autoritarismo, também, se revela no descaso, na ausência, sem maiores explicações, dos representantes da gestão escolar e da *SEDUC* para tratar de problemas de relacionamento interpessoal entre os gestores do Programa Escola Aberta e os funcionários responsáveis pela segurança da escola, pelo atendimento das necessidades dos alunos participantes das oficinas, pela gestão escolar e a Secretaria de Educação.

Um exemplo ilustrativo da referida relação conflituosa aconteceu no dia 17/07/2010, envolvendo a professora comunitária, o coordenador pedagógico do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, a gestora da Escola X e um representante desse Programa, pela Secretaria de Educação de Pernambuco, em uma reunião marcada para iniciar às 09h30, cuja pauta era a resolução de problemas de relacionamento pessoal entre os executores diretos do *Programa Escola Aberta* e os vigilantes da escola.

Nos primeiros contatos entre a pesquisadora e os gestores do referido Programa foi exposta, de modo enfático, a insatisfação com a gestão da Escola X,

ante a falta de suporte ou mesmo a intencional postura de inibir o bom desenvolvimento do *Programa Escola Aberta*, nessa unidade escolar. Conforme depoimento do coordenador escolar: *a gota d'água para pedir o afastamento do Programa Escola Aberta foi causado pelo impedimento de sua entrada nas dependências da escola, pelos vigilantes. Quando se aproximou do portão que dá acesso às salas de aula, onde se desenvolviam as oficinas, foi impedido de entrar e posteriormente informado pelo vigilante que não haveria atividades (oficinas) naquele dia. Diante desse acontecimento, o coordenador escolar manifestou a sua surpresa e indignação por não ter sido avisado sobre o cancelamento das oficinas e considerou-se constrangido na sua autoridade como professor da escola e como coordenador escolar, julgando a atitude dos vigilantes abusiva.* (DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/07/2010).

Esse episódio foi determinante para a decisão da professora comunitária e do coordenador escolar, pertencentes ao quadro do ensino regular da escola, de afastamento das referidas funções. *A professora comunitária informou que no período que ocupou o cargo de vice-diretora concedeu apoio permanente ao referido Programa, apesar das divergências com a atual diretora. Segundo ela a diretora "não via com bons olhos" os alunos que participavam do Programa Escola Aberta, pois problemas corriqueiros eram atribuídos aos participantes do Programa como, por exemplo, ao encontrar uma garrafa de café no banheiro, acontecimento que teria causado sua indignação. Em outro fim de semana, a professora comunitária se deparou com ausência de fornecimento de água na escola. A mesma foi informada pelos vigilantes que não havia água suficiente no reservatório da escola. Com o objetivo de resolver o problema, a professora tomou a iniciativa de utilizar um alicate para verificar se procedia a explicação do vigilante. Ao abrir o registro, a água fluiu da torneira, demonstrando que não tinha fundamento a justificativa do vigilante, e que não estava faltando água na escola. A educadora atribuiu à diretora a atitude de impedir a utilização da água pelos participantes do Programa, uma vez que os vigilantes não adotariam tal procedimento de livre e espontânea vontade. Ainda conforme afirmação da mesma foi comprovado que a diretora estava promovendo obstáculos, ou seja, "boicote" em relação aos executores do Programa Escola Aberta.* (DIÁRIO DE CAMPO, dia 17/07/2010).

Vencidos pelo desgaste pessoal com a referida gestora, esses dois professores se afastaram da condução do Programa, e foram substituídos por dois

funcionários indicados por gestora, que são o atual secretário e um funcionário que atua como treinador na escola, e que segundo a ex-professora comunitária, não tem formação pedagógica.

Essas situações revelam um aspecto da cultura doméstico-clientelista: as atitudes do gestor dependem do estado de humor daquele que manda. O mandatário de um cargo público orientado pela cultura doméstico-clientelista desenvolve uma postura privatista em relação ao bem público, que está relacionado ao favorecimento a determinadas pessoas de acordo com suas afinidades, gosto pessoal, amizade e interesses, ou seja, o bem público passa a ser gerido como se fosse um bem particular, oportunizando ao gestor compartilhar de suas benesses com aqueles que lhe são afins (FAORO, 1989; HOLANDA, 1995; SANTOS, 2009).

4.9 Aspectos da relação entre os professores do ensino regular e os alunos B-boys/B-girls

A relação professor-aluno é pautada por uma cultura escolar que se reveste de um clima de distanciamento, formalidade, e de uma certa maneira de invisibilidade da sua condição de jovem, que se reflete nas formas autoritária e excludente com que os jovens são tratados, apenas como alunos. Este é mais um argumento que reforça o caráter autoritário que perpassa as relações sociais na cultura brasileira e conseqüentemente na cultura escolar. (CHAUÍ, 2007; SANTOS, 2009; AZEVEDO, 1994; DAYRELL, 2003).

Nesse sentido, quando inquiridos sobre se o aprendizado nas oficinas de break era aproveitado, valorizado em alguma disciplina do ensino regular como educação física ou artes, um dos alunos respondeu que *os professores não sabiam que eles participavam das oficinas e que a relação com os mesmos não é muito próxima. Não existe diálogo, interação. O professor dá sua aula, mas não procura saber dos problemas dos alunos.* (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19/07/2010).

Outro aluno / oficineiro, responsável pela oficina de música, criticou com severidade os professores, corroborando as afirmações citadas anteriormente. Ambos transmitiram uma imagem bastante negativa dos professores, como se aqueles agissem como inimigos dos alunos, ao não se interessarem por seus problemas, ou como se eles fossem invisíveis.

Durante a explanação dos alunos, foi possível captar sentimentos de mágoa, revolta, frustração e impotência diante dessa situação cotidiana na escola. Vale destacar que concomitante à fala de alguns, havia o silêncio de outros, como a revelar a concordância com as exortações proferidas.

Ainda, segundo depoimento dos alunos, os professores do ensino regular não estabelecem relação com o conhecimento produzido nas oficinas do *break*, durante os finais de semana. As práticas culturais vivenciadas pelos alunos/B-Boys ocupam um lugar de subalternidade ou são tratadas com invisibilidade pelos professores, devido em parte ao preconceito em relação ao gosto cultural desses alunos, bem como representação atribuída ao jovem adepto da cultura Hip Hop. Nesse contexto, verificam-se fortes indícios para assegurar a ausência de conexão entre o Programa Escola Aberta e o ensino regular. E permite-nos inferir que determinadas posturas dos professores, apontam para o papel da escola como instância que contribui para promover a exclusão social.

4.10 Aspectos das relações sociais entre os alunos nas oficinas de breakdance

Sobre o relacionamento entre os alunos/ B-Boys constatou-se a existência de fortes elos de amizade, que transcendem a um encontro de dança ou compromisso para apresentação em eventos. Um dos alunos e oficinairo de *break*, referiu-se ao grupo como uma *família*, onde todos agem como irmãos ,centrados no bem estar coletivo ,que devem se manter distantes de conflitos, que nada acrescentam ao movimento em questão. O que deve repercutir no processo de aprendizagem nas oficinas, pontuando a ausência de hierarquias e a afirmação da horizontalidade em termo de posições sociais. Todos ensinam e aprendem juntos, onde o conhecimento é compartilhado e o aprendizado é baseado no ensaio, na experimentação, no acerto e no erro, acentuando-se, assim, a presença da cooperação, do respeito, da participação e da motivação para estarem juntos.

Nas oficinas evidencia-se uma dinâmica de subversão, de ruptura com a cultura escolar vigente, à medida que há a negação da figura do professor tradicional, e oportuniza-se, segundo um dos entrevistados, *que todo mundo aprenda com todo mundo*. Nesse sentido, PAIS (2005) afirma que: a forma como os

jovens contam a própria realidade cria possibilidades de recriações, ressignificações e resistências em relação ao seu cotidiano.

4.11 Aspectos das relações sociais entre os gestores do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude* e os alunos

Assinala-se na relação entre os gestores do programa e os alunos o caráter de instrumentalidade em relação à juventude. Desse modo, a partir das análises de Bourdieu (1978) e Pais (2003) percebemos que a sociedade, e mais especificamente os adultos, mantém uma postura de ambiguidade e manipulação em relação aos jovens. Isto significa que, em determinados momentos, à juventude é atribuída uma identidade positiva, enaltecida pela mídia, em especial, para efeito de manter aquecido o consumismo. Por outro lado, conforme as circunstâncias, emergem aspectos negativos na representação social desses jovens associada ao uso recorrente do léxico: *perigo, marginalidade, violência, contravenção*, dentre outros termos que consubstanciam ações e programas governamentais voltadas para este segmento.

No tocante à cultura Hip Hop, é destacável o interesse governamental em sua repercussão, através de propagandas institucionais centradas, especialmente, em campanhas contra o uso de entorpecentes, defendido por *rappers*. Essa ação governamental, entretanto, denota um caráter superficial, ao não efetivar o reconhecimento social a esse movimento.

Nessa perspectiva, os alunos/ B-Boys da escola *in foco* expressaram frustração ante o tratamento recebido pelos gestores da escola e dos responsáveis pelo *Programa Escola Aberta*, cuja intersecção é uma lacuna denotativa da carência de apoio as suas demandas. Segundo depoimento de um desses B-Boys: *no primeiro semestre, o coordenador do Programa Escola Aberta convidou os alunos da oficina de break para um evento em outra unidade escolar, situada em uma área conhecida como COVA DE ONÇA, nas proximidades do bairro Curado II, para representar sua escola em uma apresentação performática.*

Apesar da distância, aproximada, de duas horas, caminhando até a unidade educacional anfitriã, os referidos alunos não se furtaram a atender o convite formulado. Entretanto, quando apresentam suas necessidades de um espaço físico

para seus ensaios, ou de transporte para condução a eventos fora do bairro, não houve retorno positivo dessa escola. O que resultou em uma equivocada atitude da gestão escolar ao não enaltecer a contribuição desses alunos, divulgadores do nome da escola, através de sua arte; e mostrar-se indiferente ao suporte solicitado por esses alunos e, por conseguinte, às culturas juvenis.

Outro aspecto sublinhado nessa inter-relação de gestores do Programa Escola Aberta e os participantes alunos/oficineiros, refere-se ao autoritarismo e ao personalismo presentes no conflito estabelecido entre o coordenador escolar e o oficinairo responsável pela oficina de grafiteagem, que resultou em seu afastamento dessa atividade. Uma situação ilustrada através do seguinte registro: *em determinada visita à escola, ao entrar nas suas dependências internas, me encaminhei para observar a oficina de grafite. Ao perguntar sobre a referida oficina, o coordenador escolar me informou que não haveria esta oficina. Indagando ao coordenador sobre o oficinairo, aquele respondeu, com expressão de tensão, que o mesmo não comparecia para realizar a oficina há três semanas. No sentido de explicar o desfecho da situação afirmou que brigou com o oficinairo, porque ele não estava vindo e o informou que ele só iria participar da oficina de capoeira. Depois do comunicado, o oficinairo ficou irritado e foi embora.* (DIÁRIO DE CAMPO, dia 04/09/2010).

Esse relato denota a ausência de diálogo e negociação para resolução do conflito, onde não há espaço para manifestação de oposição ou insatisfação. O conflito é resolvido de forma autoritária, com predomínio da submissão a hierarquia.

A centralização, enquanto aspecto inerente nas relações de poder, e suporte da hierarquização e submissão das inter-relações sociais, não é excludente nesse conflito entre os gestores da escola e os alunos, ao analisarmos o encaminhamento das decisões relativas aos interesses dos participantes das oficinas do *Programa Escola Aberta*.

A identificação desta característica materializa-se ante a implementação de mudanças referentes ao horário da realização das oficinas, alterando, assim, as diretrizes da *SEDUC* e dos representantes do *Programa Escola Aberta*, que delimitavam o sábado para realização das oficinas sob o argumento da negativa demanda de público aos Domingos. Entretanto, tal resolução não repercutiu junto às antigas escolas vinculadas ao *Programa Escola Aberta*, com demanda da realização de oficinas no fim de semana, sem exclusão do Domingo. Diante da insatisfação

com esse contexto não representativo dos seus participantes diretos, os alunos/B-Boys solicitaram uma reunião com a gestora da escola.

Em resposta à solicitação dos alunos: *o coordenador escolar entrou na sala e anunciou, com uma expressão de seriedade e tensão, que haveria uma reunião à tarde com a diretora e osicineiros sobre o domingo (sobre o cancelamento das oficinas aos domingos). Antes de o coordenador escolar entrar na sala e comunicar o aviso da reunião, os alunos estavam demonstrando explicitamente sua insatisfação, mas diante daquele, não se pronunciaram, nem demonstraram indícios de oposição. Posteriormente, um dos alunos que havia manifestado sua insatisfação aceitou compartilhar da brincadeira de luta iniciada pelo coordenador escolar, que nesse momento apresentava-se mais tranqüilo e relaxado. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 04/09/2010.)*

Por outro lado, apesar da ambiguidade do comportamento dos alunos, podemos observar que a percepção crítica dos sujeitos não ficou obliterada, haja vista a delineada análise sobre a situação exposta por um dos B-Boys, centrada no preconceito social direcionado aos adeptos da cultura Hip Hop. Dentre esses, repercutiu sua analogia assinalada sobre a desigualdade social na Roma Antiga, referindo-se ao grupo (enquanto alunos e B-Boys) como se a gestão fosse os patrícios e eles os plebeus.

Essa reflexão revela a capacidade de fazer uma relação entre o conteúdo de História de uma época distante, a Roma Antiga, para explicar uma situação atual, ou seja, houve a manifestação da capacidade de comparar, relacionar e fazer uma analogia entre a desigualdade social em um período histórico específico com a sua vivência atual.

Uma reunião foi convocada para o período da tarde, com a presença da gestão escolar, osicineiros do *break* e os demais alunos, que, entretanto, não foi realizada devido à ausência da gestora, não justificada posteriormente.

Assim resolveu-se o conflito entre a gestão da escola e os alunos/B-Boys, entre risos, brincadeiras, desprezo e indiferença que constituem mecanismos de dissimulação das contradições decorrentes do autoritarismo, da submissão incontestada, das hierarquias e do poder, que subjazem à cultura doméstico-clientelista (SANTOS, 2009).

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

5.1 Representação dos gestores e professores sobre a juventude

Uma visão genérica sobre o significado do *que é ser jovem*, apresentada pelos entrevistados, denota uma perspectiva otimista, associada ao *ser alegre* ou *ser feliz*; aproveitar as coisas do mundo e expressar pensamentos vivos, construtivos, criativos, distanciados do pessimismo, não se limitando ao fator etário. Desse modo, observa-se que os qualificativos utilizados configuram-se na representação de um estado de natureza (ou estado de espírito), inerente ao sujeito.

Por outro lado, observamos que predomina uma visão idealista da juventude, baseada em uma dissonância entre o ser jovem no plano ideal, do jovem na realidade cotidiana. Nesse sentido, as concepções sobre a juventude estão mais próximas das expectativas de como esta deveria ser.

Ser jovem é você se sentir feliz, não é? É você se permitir a fazer coisas que você tem vontade né, sem passar por cima do outro. A jovialidade está dentro de você. O físico com o tempo vai decaindo, mas têm jovens que agem como velhos, se sentem velhos, E os velhos se sentem jovens, porque jovialidade é um estado de espírito. (P2).

Acima de tudo é ser alegre. Ser jovem é ter força, acreditar nas coisas. Não é questão de idade. É questão do ser mesmo, de você ser, do interior, de se apresentar jovem. É a descoberta do mundo, passagem da fase infantil para a adulta, da afirmação, do abrir o leque, as visões de mundo e possibilidades do mundo, conquista do espaço no mundo. (G2).

A juventude, ainda, pode ser vista como um período da vida em transformação, entre a fase infantil e a fase adulta, marcado pela busca de descoberta, de conquista, de afirmação pessoal no mundo.

Entretanto, apesar dos atributos positivos destinados aos jovens, percebemos que, enquanto alunos, eles não partilham das referidas concepções. O que é refletido no espaço escolar, através de discursos ambíguos e contraditórios, culpabilizando-os, e as suas famílias, quando se discute o fracasso escolar.

E acho que é uma barreira muito grande pra gente da educação, você tem aquele pai que diz "meu filho não está conseguindo aprender porque o professor ensina muito difícil. Quer que o menino

aprenda de qualquer jeito”. Quer dizer, ele “passa a mão” na cabeça dos filhos achando que os filhos não são... não tem competência, não são capazes de realizar um trabalho melhor. Quando a gente, nós professores, acreditamos no potencial do aluno, ele apenas precisa ser trabalhado. Existe no jovem aquele negócio que a gente fala: “preguiça”, o jovem é preguiçoso para pensar, para desenvolver as suas habilidades, ele precisa ser trabalhado, mas os pais não ajudam, eles colaboram na preguiça do filho, aí atrapalha. (G1).

Na fala dos entrevistados é recorrente a tendência de conceber a juventude a partir da naturalização de um aspecto humano, que pode ser encontrado em fase da vida, o que dificulta a percepção do jovem na sua complexidade, sob o contexto social, histórico, político, econômico, cultural, mas também na sua singularidade enquanto geração, com necessidades próprias para vivenciar a fase juvenil.

5.2 A percepção sobre a juventude e seus problemas na contemporaneidade

Se a concepção do *que é ser jovem* está vinculada a atributos positivos, a análise sobre a juventude, no seu contexto atual, é permeada pelo conservadorismo, preconceito relacionado a problemas sociais e atributos negativos. Sob tal perspectiva, a juventude é retratada como perdida, carente, desprovida de auto-estima, abandonada pela escola, pelas autoridades, pela família, a qual é considerada *desestruturada*, e, por conseguinte, os jovens seriam destituídos de educação doméstica, de valores morais e passíveis de indução a trilhar *caminhos diferentes*, quanto à opção sexual e ao universo delinquente, associado ao consumo e tráfico de drogas, à prática da prostituição e de crimes diversos, que tornam excludentes suas chances de um futuro promissor.

Perdida, não sabe o que quer realmente. Você chega na Conde da Boa Vista, no Shopping, vê aqueles jovens, meninas que não sabem se gostam de menino ou de menina, você vê demais. Eu não vejo que minha preferência fosse aquela, que se apegam às pessoas porque se sentem carentes. Carência futuramente pode levar a seguir caminho diferente: “eu vou seguir esse caminho porque foi aqui que eu me identifiquei”, mas poderia se tivesse encontrado apoio de outro lado, seguiria um outro caminho.(G1).

A perplexidade é intensificada ao observar a relação dos alunos com o saber, sobre o qual manifestam expressivo desinteresse e seu acesso ao espaço escolar consiste em outros interesses dissociados do saber a ser adquirido.

Aí tem aquela questão da juventude estar meio perdida, não é? Eu não sei o que é que eu quero, eu estou meio perdido num turbilhão de informações no mundo atual e aí o que eu quero com isso, enfim. A gente tem uma juventude, hoje, diferente da juventude anteriormente. Há uma perda muito grande de valores ,ou ,talvez, não perda, mas uma inversão, uma troca de valores,não sei se uma inversão, mas uma troca, uma mudança que é descobrir quais são esses valores atuais, que estão sendo aí cultuados pelos jovens para que a gente possa ter uma inferência melhor nesses valores, saber trabalhar melhor com isso. A gente ,às vezes, acha que eles não têm valores, a ideia: “esses meninos não têm mais valor. Não dá mais valor a isso”. Ele não dá a isso, mas dá à outra coisa, não é? Isso faz com que a gente ache que ele não tenha valor, o jovem ,hoje, perdeu a noção de valor, hoje ,ele se perde, vai numa Internet ou vai numa lan house, mas do estudo não quer saber. A concepção de mundo é outra, ele não vê mais razão nesse estudo tradicional, nesse estudo onde o componente curricular já vem todo montado, o curriculozinho de cada disciplina todo montado. Pra ele não vê mais razão em estudar, têm coisas dentro da sala de aula que o aluno não vê mesmo razão para estudar. Na minha área, por exemplo, História a gente estuda Revolução Francesa, tem toda razão de estar estudando a Revolução Francesa, o aluno não percebe isso. E o professor começa a ter uma visão do aluno, uma visão diferente, uma visão que acha que o aluno não dá valor a mais daquilo. Não dá, mas não quer dizer que seja ruim, é uma mudança de valores. (G2).

Os jovens com quem eu trabalho são de famílias desestruturadas ,em sua maioria, não têm educação doméstica. Eu trabalho à noite ,com os EJA e 2, que são jovens fora da faixa etária, envolvidos com drogas, prostituição, pais chegam desesperados atrás da gente pra a gente ajudar. O que eu vejo nos jovens hoje é que os jovens não estão nem aí pra nada. Entendeu? Não tem ainda assim a noção do que querem, não têm objetivos. Se não têm objetivos estão estudando pra quê? “ah, estou estudando, sei lá. Eu vou pra escola porque eu não gosto de estar em casa”.(P2)

Diferente da visão negativa sobre a problemática da juventude atual, um dos gestores entrevistados reflete sobre os valores que norteiam as escolhas dos jovens pontuando-os como diferentes, e reconhece a dificuldade de uma relação interativa com esses, sob um contexto social de mudanças. E afirma a necessidade de compreender quais são os valores cultivados no universo juvenil e qualificar os profissionais que trabalham com esse segmento, uma vez que o aluno demonstra qualquer atribuição de sentido ao ensino tradicional e ao currículo estabelecido. Desse modo, poderíamos indagar se é o aluno que está desprovido de sentido para estudar ou se seria a escola que deveria ressignificar seu papel, como espaço de educação?

No discurso dos entrevistados a responsabilidade pelo descrédito em relação à escola, pelos atuais fatores que a caracterizam: indisciplina, comportamento perigoso e transgressor, recai sobre a família que não os ouve e nem os orienta para construir valores, noções de direitos e deveres, ou sobre Satanás que conduz o jovem incapacitado de pensar e de decidir sobre sua vida, levando-o para o caminho do mal, ou ainda sobre os próprios jovens pela falta de objetivos ou pelas suas escolhas distantes dos padrões estabelecidos.

A juventude hoje está meio perdida. O meu menino é evangélico, a mãe dele é da igreja, e levou ele pra lá. Vejo os jovens, hoje, se afastando de Jesus Cristo. Muito poucos jovens estão com Deus, hoje. E aí, o satanás tem uma cabeça que você não tinha nada dentro e toma conta de você e vem drogas, roubo, prostituição, pedofilia, tudo em geral. (G3).

Essa declaração denota a ausência de atributos positivos à definição do jovem, e recorre ao universo espiritual para explicar a sua questionável conduta, o que se configura em uma postura preconceituosa não fundamentada.

5.3 A identificação dos grupos juvenis na escola

Constatamos que a análise sobre as culturas juvenis apresenta-se permeada por preconceitos e estereótipos, e fortemente, ancorada na categoria aluno, ou seja, pela adesão ou não ao estudo. Nesse sentido, podemos inferir que as culturas juvenis na escola não têm importância por si só, não existem por si mesmas, mas na medida em que se relacionam com o fortalecimento da cultura escolar (SPOSITO, 2001)

*Tem o grupo das *Patricinhas*, meninas que gostam de se arrumar, se embelezar. Têm as meninas que gostam só de brincar, e aquelas que gostam de estudar. Os meninos que gostam de paquerar, outro grupo de meninos que querem só brincar e os de estudar. (G1).*

Em relação à visibilidade das culturas juvenis pontuamos uma diversidade de aspectos indicadores das suas identidades, tais como gênero, estilo musical, esporte, dança, a partir da concepção de família, dentre outros.

Então ,assim, a gente tem de fato alguns grupos, a gente tem grupo dentro da área musical. É claro ,assim, que a gente localiza grupos,

tem grupo que curte um rock pesado, uma coisa mais... não é? Eles gostam... às vezes... como a escola tem farda, eles não podem estar usando o tempo todo, mas ,às vezes, você vê com uma camisa de uma banda de rock que eles curtam.

Uns se vestem todo de preto, se pintam de preto, olho preto. A gente tinha alguns alunos que se vestiam de preto, era preto, preto, preto, preto (Emos). (P2).

Aqui a gente tem um time de footsal,- tem um grupo assim que gosta de futebol, que é bem específico, que gosta de bola, de esporte, praticar esporte. (G2).

A gente tem um grupo muito bom, forte ,que é o Hip Hop, do break. Sempre que faz as coisas chama a atenção, então isso é uma cultura... é uma arte também(...).Tem também uma coisa muito boa aqui ,que é a capoeira. (G3).

Olhe, na realidade, existem aqueles jovens que têm uma família estruturada e existem aqueles que não têm a família estruturada, que chegam na escola cheios de problemas. Então, geralmente, há esse conflito. Então, cabia à escola, ao professor, às pessoas envolvidas com ele administrar isso para se chegar a um comum acordo. (P1).

A percepção sobre as culturas juvenis está relacionada à sua visibilidade e ao seu caráter instrumental. Esta dimensão acentua o aspecto religioso, ou os grupos juvenis ligados à religião, principalmente os evangélicos que buscaram e tiveram êxito quanto a um amplo acesso ao espaço escolar, inclusive intervencionista, sob o suporte da gestão escolar.

Vamos dizer, aqui tem um grupo que é evangélico. Isso é bem claro desde o comportamento, a forma de se vestir, eles pedem, às vezes, para fazer culto na hora do intervalo, que a escola permite. (G2).

Porque o grupo evangélico eles tem música de Hip Hop evangélica. Então, a gente conseguiu um grupo para ficar na Rádio da escola. Então criei um grupo da rádio: quem quer? “A gente quer”, são todos evangélicos. É até bom depois você falar com eles, eles vão começar amanhã, se não me engano, amanhã. Aí eu disse pra eles: vocês não podem só trazer hino evangélico pra rádio, porque vocês têm, também, que agradar todo o mundo. Só que como vocês é que tiveram coragem de enfrentar a rádio, terá que ser uma rádio evangélica. Mas existe dentro do próprio... da própria igreja de crente, protestante, o quê? Hip Hop, o... como é que eles disseram, têm vários estilos de música. Estão bem atualizados agora... vocês têm que trazer isso pra cá. Eles vão ter que pesquisar, procurar e trazer, sempre trazer uma diversidade de músicas para que os meninos escolham e escutem também. Entre eles a gente falou no Hip Hop para eles colocarem. Eu acho que vai ser muito bom. (G1).

E, também, nas outras áreas como o jornal, agora tem um grupo do jornal, têm meninas evangélicas no jornal, Caio, daqui mesmo, ele está no jornal e é evangélico. E têm outras categorias que a gente está tentando criar, grupos de viagem, tem o próprio da rádio, que é o grupo evangélico que a gente faz culto, os cultos relâmpagos dentro da escola. (G1)

Provavelmente, esse apoio está ligado à promoção do controle social, da manutenção da ordem, da disciplina. O que suscita a reflexão de que foi esta expressão juvenil que conquistou um grau significativo de reconhecimento, valorização e efetivo apoio devido à proximidade com a gestão escolar e ao seu caráter instrumental e conformador. A valorização das culturas juvenis está relacionada ao seu caráter instrumental, à medida que contribui para manutenção da ordem e da disciplina.

Eles deixam a caixa de som deles aí, na hora do recreio eles colocam lá, não sei se é uma vez ou duas por semana. Pronto, teve uma vez que a professora falou: “olhe, vocês estão muito assim, muito antiquados”. Eles são da Assembleia, então tava muito careta o papo deles, a conversa deles. Então, falou que devia ser diferente, eles deviam fazer mais depoimento de pessoas, de colegas, de jovens, aí ela disse :“eu vou começar por mim, vou trazer a minha filha”. Bem bonitinha, todo mundo queria ver, nesse dia todo mundo queria assistir, ficou todo mundo ali. Eu achei bem engraçado porque ficamos nos corredores olhando não é? É um espaço bem aberto pra todo mundo ver. Aí a menina cantou e a mãe dela falou sobre o problema que ela teve, que ela quase que morria, depois Deus deu à vida a essa menina novamente, estava lá uma moça linda, cantando maravilhosamente. Todos gostaram, aplaudiram... ficaram calados, juntou os alunos... juntaram para ficar olhando. Não foi só a beleza da menina, foi por ser uma pessoa diferente, uma atividade diferente na escola. Eles gostam de coisas diferentes. (G3).

Em contrapartida, verifica-se que o reconhecimento à diversidade cultural e à alteridade ainda carece de práticas de tolerância e respeito à diferença, haja vista a evidência do preconceito e da intolerância como elementos que consubstanciam determinados conflitos sociais e as práticas de violência na escola.

Eu vejo assim conflitos, muitas vezes, por exemplo, porque o menino veste-se de uma forma diferente, entendeu? Muitas vezes, há sim grupos que... há grupo, não é? Aí vem o *bullying* que é a questão assim do preconceito, da intolerância. Já houve situações desse tipo: do menino agredir o colega porque era diferente. Aí ,muitas vezes, até os próprios pais, também, que “não, isso é coisa do demônio, é coisa do “Satanás”, entendeu? Aí fica aquela...Mas geralmente são

os protestantes né...que dizem isso....aos meninos que se vestem de preto, acha que aquilo é coisa do demônio que fura, tá entendendo? Que isso não deve fazer, que isso é coisa do Satanás, aí começa a falar. Minha gente olha... Então isso é uma coisa assim, são pessoas que, muitas vezes, os pais não é? São educados num sistema assim muito de... religioso. É aquela sistemática da religião, da... do protestante, do... Porque assim, eu acho que religião você se adequa ao que você achar melhor, agora, e é você aceitar o outro também. (G3).

Tem também uma coisa muito boa aqui:a capoeira. Estou trazendo pra dentro da sala de aula, para diversão deles ,sem perturbar na hora do recreio, onde havia grupinhos do mal, que na hora do recreio ficavam jogando água e bolacha, uns nos outros(G3).

Diferente dos adeptos da Capoeira, as culturas juvenis destacadas por sua identidade musical, interligada à rebeldia e à resistência, a exemplo dos adeptos do rock ou do Hip Hop, não recebem igual tratamento pela gestão escolar, nos referidos intervalos, e de uma certa forma são ofuscadas pela obrigatoriedade do uso do fardamento escolar, por seus adeptos. Tal contexto denota o reduzido espaço destinado, na escola, à expressão da subjetividade juvenil, que não denota proximidade com a tradicional cultura escolar.

5.4 A percepção sobre os jovens do Movimento Hip Hop

Aprofundando a relação interativa dos jovens com a cultura Hip Hop, nossa análise pontua divergências nas avaliações, denotativas de ambivalências e da adoção de dois critérios para apreciação da identidade cultural dos *breakers*: a partir da categoria aluno ou enfatizando o aspecto instrumental da cultura Hip Hop.

Quando predominante a categoria aluno, as análises sublinharam as apreciações heterogêneas *positivas e negativas*, evidenciando o grau de importância que essa categoria representa para os entrevistados. Vale ressaltar que algumas observações mostraram-se bastante comprometidas por preconceitos e estereótipos.

(...) sem querer a gente diz: aquele dali ,fulano, ciclano, na minha sala assiste aula, faz as coisas, mas aqueles outros só querem isso, fulano, ciclano só querem aquilo, saber de estudar não querem. A gente termina criando até uma barreira pra isso. Mas é porque eles mesmos têm..." Era bom que houvesse mais entrosamento ,a gente vai fazer isso, mas também estudar. A educação está acima de tudo". Tem uns menininhos que ,realmente, se pudessem, era o dia

todo dançando em sala de aula e mais nada. Saudáveis, apesar de não gostarem de estudar, o negócio da preguiça mesmo. Não querem nada com a aula, mas são excelentes, dançando. (G1).

Outros entrevistados ressaltaram o potencial criativo dos alunos/B-Boys, mas, também, endossaram as críticas a sua presença fluída e inconstante na sala de aula, embora relacionem esse comportamento à ausência de espaços na própria escola, que propiciem a vivência da singularidade juvenil.

Então, em uma dessas a gente viu o Hip Hop, que é um que fica rodando. Eu achei bastante interessante. Eu tive alunos que eram e eu não sabia e eles dançando achei maravilhoso. Eu disse: puxa vida, é lindo. Achei muito bonito! Toda aquela expressão corporal que eles fazem. Então isso é bom, eles se sentem valorizados quando chegam na sala de aula. Esses jovens são bastante criativos, inteligentes, expressam as suas habilidades através da dança. Falam da forma coerente, há uma sequência lógica no que eles falam, falam com propriedade, eles expressam essa cultura através da dança. Eles participam da aula, mas do jeito que eles participam se afastam também. São meninos de participar e de desenvolver ideias muito boas. Só que muitos desistem, porque não encontram espaço no próprio ambiente. Eles começam a se envolver lá fora, a se agrupar com pessoas que são iguais a eles, e aí terminam se afastando de sala de aula. Eles precisam só de um espaço, para poder mostrar o que eles fazem. E esse espaço eles não têm em casa, nos ambientes onde vão. Porque eles são olhados de maneira preconceituosa, intolerante. Inclusive um desses meninos foi agredido porque ele era adepto do Hip Hop. A família não aceitava porque ele dançava. (P2).

Esses referidos entrevistados percebem aspectos positivos e relevantes na participação dos B-Boys como alunos, destacando suas qualidades, seus méritos e reconhecendo nas práticas da cultura Hip Hop o potencial pedagógico e construtivo, e vislumbrando o processo de aprendizagem redimensionado, e não restrito à sala de aula, enquanto espaço físico, e a um conteúdo tradicional.

Eles organizam a sala, a sala toda organizadinha. O que me remete à ideia, de disciplina, de disciplinamento do aluno. Eu acho que a cultura, de uma maneira geral, ela é muito boa nesse sentido. Por exemplo, os alunos de uma maneira geral que tocam algum instrumento musical, que são músicos, eu vejo que são alunos mais disciplinados, porque a música, a própria arte requer uma disciplina, então, são alunos mais disciplinados. E num estudo, disciplina que eu falo não é só a questão do comportamento, eu falo da disciplina no sentido de manter um horário para fazer isso, outro horário para fazer aquilo, de você saber trabalhar os teus horários, o aluno saber dividir os seus horários. Enfim, o estudo ele tem que ter uma

disciplina. A gente não tem aqui... na verdade, a gente tem alunos e raríssimos estudantes, diferenciando aí alunos de estudantes mesmo. Então, eu vejo o movimento do break aqui na escola com bons olhos, no sentido de trazer essa disciplina, talvez, de transformar esses alunos em estudantes também. Não só alunos, mas estudantes também. Enfim... e até voltando àquela questão do estudo que agora eu me lembrei de uma coisa interessante, é que eles não se dão conta que, por exemplo, ao colocarem as aulas lá do break, de tentarem fazer algum movimento, isso é um estudo, eles estão estudando também. Então, assim, estudar não é só a questão daquele conteúdo da sala de aula, mas isso é um processo de estudo, de aprendizado também. (G2).

Sob a perspectiva instrumental da cultura Hip Hop, o discurso de alguns entrevistados apresenta-se *enviesado* pelo que podemos denominar de paradigma preventivo, que a partir de uma situação de medo e insegurança generalizados, consiste em uma racionalidade antecipatória diante de uma possível situação de perigo. (SILVA; SILVA, 2008).

É pertinente, portanto, observar que a academia, bem como os responsáveis pela elaboração das políticas públicas para a juventude têm enaltecido o potencial adaptativo e moralizante da identidade Hip Hop, que tem servido de base para fundamentar o paradigma preventivo.

Nesse sentido, evidencia-se em diversos trechos das entrevistas, principalmente na fala dos gestores, a ênfase no papel corretivo e moralizante da cultura Hip Hop, bem como em sua contribuição para conversão de uma conduta desviante em uma outra mais adequada socialmente, em consonância com a subjetividade dominante.

A dança, então blog, música, dança, grafiteagem, pintura, muito legal porque diminuiu as pichações, que é um problema que a gente tem. A arte é um veículo muito bom pra criar valores nos jovens, para trazer valores para os jovens. (G2).

Você não vê, eu falei em luta, mas não em violência, você não vê a violência. Então isso é importante Não fumam. Então, achei bom. Eu pedi que fosse dado mais ênfase ao Hip Hop, com qual o jovem se identifica, ele chama o jovem para um trabalho que ali, você participando, indiretamente você está saindo de drogas, de violência né, de certos vícios que só vão prejudicar e é isso que a gente quer. Tudo que você faz por imposição não dá certo, mas quando você faz assim, indiretamente a pessoa está aprendendo. É ótimo, eles vão conseguir e vão fazer muito bem feito. (G1).

5.5 Sobre a relação dos jovens do break com a gestão escolar e os professores

A partir do relato dos gestores observa-se que sua relação com os B-Boys é marcada pelo distanciamento, formalidade e instrumentalidade, limitando-a a atender as necessidades materiais para a realização das oficinas de *break*, mas qualificada como satisfatória nessa relação entre os envolvidos.

Eu sei que ela escuta, por exemplo, o que é que o pessoal está precisando, está precisando disso novo? Vamos lá, a gente vai comprar o material. Então existe material, a relação da gestão com esse pessoal eu acho que é uma relação boa nesse sentido de que não falta material para que as oficinas sejam desenvolvidas, particularmente a oficina de break, pelo menos a última vez que eu estive aqui estava funcionando normalmente com tudo que era necessário pra eles. “Eu vejo essa relação da gestão uma relação próxima, uma relação boa com o pessoal do break”. (G2)

Nessa relação pronuncia-se, ainda, preconceito e a não dissociação entre o público e o privado, resultante do entendimento da gestão, de que o direito de usufruir do espaço escolar é uma concessão, uma doação espontânea do detentor do poder para o subalterno. O que aponta para a incidência de relações sociais verticalizadas.

Quando vem fazer perguntas “por que não teve sábado”, disse: é porque não pôde. Vai ter, sábado e domingo, “se a gente quiser vir ficar aqui no domingo – pode?”, disse: pode. Não é pelo Programa Escola Aberta, mas pode vir durante o dia. É melhor estar aqui do que na rua. (G1).

Observa-se, também, entre a gestão escolar instituída e as culturas juvenis instituintes, uma tensão envolvendo esses dois *atores sociais*, marcada por uma política de negação, de oposição e críticas aos representantes da unidade educacional, como estratégia de neutralização dos conflitos, e utilização de mecanismos de controle social, sob a cooptação e manipulação do papel de oficinheiros, qualificando-os como porta-vozes das diretrizes dos gestores, perante seus pares. Nesse contexto, entendemos que através de uma linguagem simbólica, pontua-se que a disposição para a divergência, pode suscitar retaliações.

Os dois oficinheiros,[...] até aqui eles não *metem o pau* na direção. Falam sobre algumas coisas que faltam pro colégio. Porque eu gosto

quando eles falam para o colégio. Quando falta alguma coisa “vamos consertar com ela, com a direção. Embora consertar poxa!” Porque eu acho que tem vezes que a direção não tá sabendo nem como tá aquilo. Mas nós sabemos, nós estamos estudando. Então nós sabemos. Tem alguma coisa, sabe como é? A gente não pode *meter o pau*, a gente tem que conversar. Se eu for *meter o pau* naquela pessoa ali, se eu vejo uma cobra ali, se eu chegar lá ela pode me morder. Deixa ela ir embora, acabou-se. Então vamos proteger o meio ambiente e vamos também proteger a escola. Porque a escola é um patrimônio nosso. Então, eu falo com os meninos do Hip Hop: pessoal, principalmente vocês dois que são os oficinairos, a gente tem um vínculo com a direção. Nós somos um grupo, nós somos,, assim, um grupo dos coordenadores e somos coordenadores de um grupo pequeno que são os oficinairos. Então, você é a direção, você está trabalhando com a direção. Então, você tem que passar os pontos positivos nossos pra eles ou escutar deles, para gente quando for chegar lá [...] dizer o que está acontecendo de errado. (G3).

Enquanto a fala dos gestores converge para os aspectos positivos e a ausência de conflitos, os professores sinalizam para aspectos problemáticos e conflituosos, desvelando preconceitos, atribuições depreciativas e atitudes de indiferença em relação à cultura Hip Hop.

Havia um pouco de preconceito. Da direção. por exemplo, as danças, para a direção era tudo porcária, como o Hip Hop.. Havia pouca aproximação. Muitos deles reclamavam que quando eles iam pedir alguma coisa, aí, às vezes, o tratamento não era....aquele que deveria ser adequado. Porque eles estavam acostumados na Escola Aberta a gente tratar eles de uma maneira assim cordial, tal, e ,às vezes, eles não têm a devida atenção que mereciam. Não, não dava.... Atenção devida. Como deveria. (P1).

No bojo dessa análise despontam críticas contundentes à postura autoritária e excludente da gestão escolar, em relação aos alunos/B-Boys, mas,também, aos professores, argumentando que a existência das oficinas estaria associada a interesses financeiros sobre o repasse de verbas do Governo Federal vinculado à execução do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*.

A relação não é positiva, porque a direção é autoritária. Ela não dá espaço, é uma direção que se diz democrática, mas age com autoritarismo. Então, não tem como esses jovens terem uma abertura, porque se os professores não têm, esses jovens aí é que não têm mesmo. Porque se houvesse a democracia na escola, então o grupo seria mais aceitável, eles teriam voz, não só esses grupos, mas também outros grupos e toda comunidade escolar. É uma

relação que não é aceitável, um grupo que não tem espaço na escola. A relação é comprometida por conta do autoritarismo da direção. Ela gosta de desenvolver uns trabalhos, mas na verdade é chegado Fundos pra escola. E eu acho que interessa mais é isso, o dinheiro pra escola. Muitas vezes ,os oficineiros não têm o material que deveria ter ,do que chega, do que é recebido, e ela termina não comprando aquilo que tem que comprar, ninguém fica sabendo de nada, nem onde está, inclusive as pessoas que estavam à frente do Escola Aberta não são as mesmas pessoas. E houve muitas dificuldades. Quando eram essas pessoas o Escola Aberta acontecia de forma mais integrada. Mas as pessoas saíram justamente porque se cansaram desse autoritarismo dela, ela *amarrava* e ficava de não querer dar dinheiro, dava quando queria e achava que devia. Das pessoas ficarem atrás dela.(P2).

Com exceção de alguns professores, prevalece o tratamento de desconfiança sobre os referidos grupos, denotativo dos resquícios do preconceito inerente nas hierarquias culturais na escola, que não positivam as culturas populares.

A mesma coisa com relação à grafitegem, eu vejo com relação ao break. Existe uma divisão entre o corpo docente, alguns acham legal, gostam, outros veem com ressalva. “As visões de mundo são diferentes entre os professores, então você tem professores aqui que até criticam no sentido de dizer “não, isso aí não é uma cultura... uma subcultura”. “Uma cultura marginal, sabe? Uma coisa de marginal “não, break é uma coisa de” de marginal mesmo. “Quem está no break é o pessoal que gosta de fumar maconha, é um passo para estar roubando” está me entendendo? Assim, essa visão preconceituosa mesmo que tem. Então, existe aqui, não é maioria não. Ainda bem que a gente tem um corpo docente muito legal ,nesse sentido ,assim que a gente tem... não é a maioria. Existe uma certa divisão, alguns veem de maneira indiferente, tanto faz, outros gostam e apoiam... tem outros que não gostam da grafitegem ,né. Do break menos, talvez, do que a própria grafitegem. Grafitegem, eu já vi gente fazer críticas :“puxa, isso é horrível. Parem com esse negócio. Chamam isso de arte? Negócio de pichar tão sujo”, chama de pichação o desenho dos alunos na parede, não é? E o break é aquela questão da música, também ser uma música marginal mesmo, de marginal. Então tem essa visão. (G2).

Em outro momento percebe-se que o preconceito não está limitado aos muros da escola, mas que é compartilhado por representantes de instâncias superiores da própria SEDUC, que não se posicionam positivamente sobre as manifestações da cultura Hip Hop.

Tínhamos um grupo de professores que apoiava a Escola Aberta, outros que, talvez, por falta de estímulo da direção também tinha preconceito. Esse preconceito era mais assim..... De não colaborar,

de apoio. Não é que maltratasse, Não se envolvia com a Escola Aberta. Eles achavam na grafitegem, eles viam agressão em tudo. Houve a reunião, participação de uma representante da GERE. Mas aí disseram, ela mesma disse que estava feio, estava escuro, estava horrível e anti-pedagógico porque alguns professores foram lá *cercar* e disseram que tinha informação demais. Em uma reunião administrativa que se fez a turma aproveitou para criticar a grafitegem. (P1)

Desse modo, podemos observar, a partir da gestão escolar, que seja como alunos/B-Bboys, ou enquanto oficinairos, a cultura Hip Hop ocupa um espaço subalterno, com reduzidas possibilidades de inclusão diante do posicionamento dos representantes da referida unidade educacional.

5.6 O cotidiano das culturas juvenis: aspectos do tempo das obrigações, do tempo livre e do tempo de lazer

Os dois alunos entrevistados estudam e não trabalham, não exercem nenhuma atividade profissional ou remunerada. Ambos estão matriculados na escola pesquisada, mas estudam em turnos diferentes, manhã e noturno, respectivamente.

As atividades semanais relacionadas ao *tempo livre* são distribuídas da seguinte maneira: ficar em casa, conversar com os amigos, jogar vídeo game, acessar internet e praticar o *break*. Como nas proximidades em que esses alunos residem não há espaços públicos apropriados, praças ou parques, para a prática do *break*, os treinos são realizados na escola pesquisada, durante ou após os intervalos, na sala de aula. Entretanto, sem a disponibilização do material necessário, tatame, capacete e equipamentos para proteção das mãos, esses treinos funcionam de forma precária. Acrescenta-se, ainda, o espaço restrito, de onde o mobiliário não pode ser transferido para o corredor da escola, como liberado nos finais de semana; carência de um aparelho de som para execução das músicas que funcionam como fundo musical para o desenvolvimento da prática do *break*, obrigando à recorrência do uso do celular, para sua audição. Fora do espaço escolar os B-Boys treinam em horários diversos, em espaços cedidos por igrejas situadas no próprio bairro, ou em localidades próximas.

Quando tem aula acordo cedo, vou pra escola. Quando chego, geralmente eu fico em casa, senão vou pra algum canto treinar com

os meus colegas de break , à noite. Aqui tinha uma igreja, só que como não tá tendo agora, aí eu tenho... tô indo pra Jaboatão. Jaboatão que lá tem uma igreja, que eu conheço um pessoal lá, lá eles treinam, eu vou lá treinar com eles. (Aluno 1).

De manhã estou na escola... de manhã não, de manhã, às vezes eu saio...às vezes pra conversar com alguns amigos vou na escola também.. À tarde eu fico em casa e venho pra aula aqui à noite, né. (Aluno 2).

Nos finais de semana as atividades realizadas no próprio bairro ou fora dele, são centradas no *break*, e vivenciadas na escola pesquisada, apenas aos sábados, manhã e tarde, o que os B-Boys consideram tempo insuficiente, para treinamento. Esses destacam, ainda, a frustração quanto à falta de opções de entretenimento, o que provoca as sensações de desânimo e tédio; e a concessão, aos domingos, de espaços escolares para continuidade de suas práticas culturais.

Break, também sobre o break ,né. Que o final de semana é que a turma treina mais. É mais no final de semana que a gente treina. Está sempre treinando no final de semana. Aí sábado, quando chega no sábado de manhã, vou para o break. Quando chego de meio-dia almoço, descanso para ir voltar pra lá de novo. Aí ,quando tem domingo eu vou pra aí mesmo, quando não tem, às vezes, eu chamo um colega e vou pra Jaboatão. (Aluno 1).

Assim ,no sábado de manhã e de tarde eu vou pro Hip Hop. À noite eu saio pra avenida ou vô namorar, fazer alguma coisa assim. Domingo também. Só que domingo não tem mais treino, mas a gente vai ,assim mesmo, pra outro colégio treinar. Fazer alguma coisa. (Aluno 2).

Porque a gente... o break é uma coisa que exige muito. A pessoa não pode treinar só uma vez na semana, senão a pessoa tem que sempre treinar, senão a pessoa perde resistência, não aprende direito. (Aluno 1).

5.7 Experiências da identidade na cultura Hip Hop

A aproximação com o *break* começou de maneira fortuita e acidental, a partir da apresentação de alguns amigos e do acesso a vídeos ilustrativos desse Movimento. A motivação é o prazer de aprender algo novo, uma atividade diferente, com múltiplas variações.

É, pra ver assim, como faz, aí aprende algo novo, a pessoa fica satisfeita, se sente motivada com aquilo. (Aluno1).

Assim, eu achei uma coisa muito diferente, pois no país da gente tem mais futebol. Eu nunca tinha visto isto. Só tinha visto Capoeira, essas coisas assim. Mas uma dança que levava tanto movimento, tanta coisa diferente assim, eu nunca tinha visto não. Aí quando eu vi eu gostei muito. (Aluno 2).

As dificuldades nem sempre tem conotação negativa e em alguns momentos promovem estímulos para novas conquistas. Entretanto, em outros momentos, devido aos preconceitos e estigmas atribuídos aos adeptos da cultura Hip Hop, as dificuldades se revestem de obstáculos à vivência da singularidade juvenil.

Não, não encontrei não. Ao contrário, sempre tive motivação, a gente mesmo, a gente nota as coisas logo no começo. Mas cada um, cada um aprende pelo esforço, não é? Também é assim, que não tem professor lá, é cada um querendo aprender por si mesmo, o que dá pra ensinar, ensina, o quando não souber, aí tem que aprender por conta própria (Aluno 1).

Já. Teve muito assim, pelo fato de discriminação. De você tirar pra treinar e tipo os responsáveis de alguma Associação, às vezes, ficava tipo inventando desculpa pra gente não ir. [...] É assim, não demonstrava (discriminação), mas a gente via mesmo que era, tá entendendo? A gente percebia. Aí a gente começou a desistir, que viu que não... que ninguém não apostava na gente. Que ia só inventando desculpa pra não treinar. (Aluno 2).

A identidade da cultura Hip Hop foi construída em torno de valores opostos à violência, desconstruindo a atribuição de *marginal* destinada aos jovens signatários dessa expressão cultural. A força dessa cultura reside na ressignificação, sob a perspectiva existencial, da própria vida. O que confere ao indivíduo um novo sentido para viver, que perpassa por um marco temporal para mudanças, o *antes e o depois* da adesão à cultura Hip Hop, que propicia a esse indivíduo a convicção em suas escolhas, fortalecidas pela vinculação a uma nova rede de relacionamentos.

O Hip Hop é a cultura que é uma cultura muito unida assim. Eu acho que são 04 elementos e esses 04 elementos estão interligados. São eles; o MC, o DJ, o grafite e o break. Então é uma cultura que está muito unida, cada uma está ligada à outra, um certo break está ligado ao DJ que dança, que está ligado ao MC que está ligado com o grafite também. Acho uma coisa muito unida. Busca pelos ideais que eles têm que ter, busca ser reconhecido e que a cultura, assim, sempre foi discriminado. Eles estão sempre querendo mostrar que a cultura Hip Hop não era só desse negócio de bandido. Bandido tem, como sempre tem em toda cultura, não tem aquela coisa que todo

mundo é bom. Mas aquela coisa de procurar mostrar o seu valor na sociedade. (Aluno 1)

Pra mim, sei lá, eu acho que no meu caso faz parte da minha vida. Assim, eu não consigo sair mais do Hip Hop. Assim muitas coisas que aconteceram na minha vida foram por conta do Hip Hop. Assim, eu podia estar fazendo outras coisas de mal. E no começo até andava assim com alguns meninos que, hoje, deram pra o que não presta. E eu como comecei a dançar tô aqui, hoje, vivo. Acho muito importante. Fiz novas amizades também. (Aluno 2).

Nesse sentido, assinala-se a valorização de uma nova postura perante o outro, referenciada por um forte sentimento de coletividade, que perpassa as expressões artísticas. Concomitante a estes aspectos, observa-se na concepção de B-Boy a ênfase no domínio dos níveis básicos ,que compõem o *breakdance*.

Ser B-Boy é ter respeito pelos outros, além de tudo. Porque se a pessoa chegar... Tem muita gente que acha que a gente é marginal, que olha assim... olha assim "não sei quê". Mas o B- Boy mesmo, passa essa... como posso dizer, passa esse conteúdo pras pessoas que vão num Campeonato, aí faz algum gesto obsceno. Mas o B-Boy sempre tem que estar relacionado com isso, que a dança é pra unir, não pra afastar as pessoas. A dança é isso. (Aluno 1).

Pela teoria que diz que o B-Boy é aquele que faz, são três tipos de elementos, né?, da dança, que é o top rock, o foot work e o freezer. Aí, quando a pessoa consegue fazer isso, a pessoa já é considerada B-Boy. E eu como treino há muito tempo isso, há quase três anos que eu treino, aí posso ser considerado, já participei de Campeonato também. O Top rock é a dança em cima, que é o cartão de visita do B-Boy. O foot work é a dança do chão ,que você dança com as mãos e os pés no chão , próximo ao chão, e o freezer é a finalização, que você vai terminar fazendo uma paradinha. (Aluno 2).

Os estereótipos e preconceitos relacionados à cultura Hip Hop perpassam o tecido social, e refletem nas relações familiares. Entretanto, o grau de dificuldade que o jovem enfrenta no ambiente doméstico, para vivenciar a identidade Hip Hop está relacionado ao nível de tolerância da família em relação às práticas juvenis.

Não tem nada contra. Às vezes só fala pra não me machucar às vezes assim, um dia desses mesmo, eu desloquei o meu cotovelo, aí falaram "toma cuidado". Mas não tem como não, eu já gosto disso agora, não tem como parar não. (Aluno 1).

Assim, no começo o meu pai criticava muito, falava. Dizia que era coisa de maconheiro, de bandido, mandava estudar que era melhor. Assim, tipo meu pai é muito, ele está muito fechado assim ele é tipo militar, ele já foi militar e ele é muito rigoroso, ele começou a

trabalhar muito novo. Aí ele queria que a gente tivesse o mesmo modo que ele, só que ele não sabe que as coisas são diferente ,né?. Tipo ele critica quando vê uma pessoa de brinco ou uma touca já acha a pessoa bandido.... (Aluno 2).

5.8 A avaliação da escola

A fala dos alunos entrevistados sobre a gestão escolar denota sua insatisfação quanto à execução do Programa Escola Aberta, que não teve êxito a longo prazo, por que os interesses das culturas juvenis não constituem uma prioridade para os gestores, conforme expressa sua resistência à disponibilização do suporte técnico e pedagógico essencial ao bom desenvolvimento desse Programa. Denominamos de postura resistente a partir da declaração dos ex-gestores ,pontuando o repasse das dotações financeiras para a escola, que eram administradas pelo Presidente da Unidade Executora¹⁶ cujo cargo era ocupado pelo gestor da unidade educacional analisada.

Eu acho que ela não está investindo o que deveria investir não, na escola não. Eu acho que ela deveria investir mais na escola. A gente lá no break mesmo, como não no break e também como no karatê, às vezes a gente está precisando de material pra trabalhar. A gente pede a ela, como houve também o tatame, desde o começo do break que vem pedindo, veio chegar há um ano atrás.... essa demora todinha, ela diz que não chegava verba, como é que não chegava a verba do Escola Aberta! Aí a gente não sabe, que não tem contato com esse negócio, a gente não sabe se vem mesmo o dinheiro, se não vem ou se vai dinheiro do..... é.... do professor do Escola Aberta, o do oficineiro estão dizendo que só está chegando de três em três meses parece, e diminuiu também o dinheiro. A gente não sabe se isso é verdade ou se estão enganando a gente, coisa assim. (Aluno 1).

A minha opinião é mal mesmo. Pra mim a escola já tá organizada assim, que eu vejo por aí fora! As escolas pra mim não estão como eram pra ser não.... Regular... Em vários sentidos tipo como material. Às vezes a gente pede material, passa um ano pra chegar, dois anos. Quando chega é um material de... não é de uma boa

¹⁶ “É o responsável legal pela assinatura do termo de compromisso, pela gestão compartilhada dos recursos e pela prestação de contas”. Manual operacional, p.14.

“A Unidade Executora (UEX) é uma entidade representativa do estabelecimento de ensino público, constituída e integrada por membros das comunidades escolar e local (Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar ou similar), registrada na Receita Federal com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem a finalidade de auxiliar a administração da escola”. Manual operacional, p.19.

qualidade, material tipo ele dizem “eu não sei se vem o dinheiro” assim ou eles tentam poupar... Eu acho isso muito desorganizado. Devia vir, já que demora, vem um bom material pra gente poder treinar, uma sala limpa, que não tem. Não precisava ser tão suja, tem que varrer, a gente não tem vassoura, tem que deixar sujo mesmo. (Aluno 2).

5.9 A relação com os professores

Apesar de apontarem que existem professores que adotam formas de tratamento insatisfatórias, podemos perceber que os aspectos positivos suplantam os aspectos negativos. Compreendem as dificuldades do corpo docente relacionadas ao mau desempenho em determinado momento, relativizando as imperfeições humanas. Por outro lado, reconhecem e valorizam os professores que privilegiam condutas que promovem maior proximidade e interação entre os quadros docente e discente, aspecto apontado como o principal problema por um dos entrevistados.

As relações são boas, alguns professores também ignorantes, não toleram, mas uma professora que eu acho muito legal é a professora Avani, que ela sempre vem buscando interagir com o aluno, pergunta, fala para os alunos o que tá acontecendo. Teve uma paralisação lá que ela quis dizer para os alunos o que tava acontecendo realmente, que os professores não tinham aumento e tal. Aí eu acho que ela dá explicações que os outros não dão pra gente, que ela procura explicar. Perguntar ao aluno o que está faltando, se ele está satisfeito com o que está fazendo, se não. Teve uma época também que ficaram perguntando se os alunos queriam merendar e aí algum aluno falou, mas que não trouxeram. Depois não falaram também mais. Se o aluno também estava gostando do Escola Aberta, por causa dos horários insuficientes. Então assim, interagir mais com o aluno. Eu acho que está faltando mais isso na escola, interagir com os alunos pra saber o que eles estão querendo, se estão achando bom ou não o que estão fazendo. (Aluno 1).

Assim, muitos são legais. Isso varia, né? muitos são legais, muitos são chatos, muitos ensinam com vontade, outros não. Isso varia muito. E a gente tem, também, às vezes, um dia mal, né? às vezes o aluno critica “não, esse professor aí veio chato hoje”, mas eu sei que têm dias que a pessoa não tá bem. Mas os professores são muito legais assim. (Aluno 2).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como assinalado na Introdução desse trabalho, nosso objetivo principal era a análise das possibilidades de integração da cultura Hip Hop, no espaço escolar, adjetivada como marginal e perigosa, potencialmente, para identificar as confluências, tensionamentos e contradições decorrentes da emergência dessa expressão cultural, através da implantação do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*, nas escolas da rede pública de ensino na região metropolitana do Recife.

Nesse sentido, com relação às expressões da cultura Hip Hop, observadas na escola pesquisada, identificamos, apenas, a prática do *break*, sem a exploração do léxico característico dos adeptos dessa cultura, e sua representação pelos denominados B-Boys, presentes nos três turnos da escola.

Fomos informados da existência de uma oficina de grafiteagem, mas esta foi encerrada devido ao afastamento do seu responsável, em virtude de problemas de relacionamento com o coordenador escolar do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude*. Portanto, desde as primeiras visitas à unidade escolar pesquisada, nos deparamos com os indícios das tensões, de uma fratura exposta no tecido social, evidenciando conflitos abertos decorrentes de práticas cotidianas que inibem as possibilidades dos sujeitos exprimirem sua subjetividade, restando aparentemente, como alternativa, uma dicotomia extrema, ou a conformação ou a exclusão.

Outra expressão do Hip Hop não repercutida na referida escola foi o *Rap*, ou seja, no período da pesquisa não encontramos oficinas destinadas à divulgação desse Movimento.. Segundo os ex-gestores, quando o atual programa estava sob a responsabilidade da UNESCO e executado como Projeto, havia uma oficina de *Rap*, mas foi cancelada devido ao assassinato do oficinairo.

Reiteramos a relevância desse estudo ante o reconhecimento da competente atuação do Movimento Hip Hop em agregar um expressivo número de jovens, de renomadas periferias, em torno de uma identidade que permite a estes jovens uma ressignificação das experiências de discriminação ante seu discurso crítico e agressivo, sublinhado pelo Rap, em consonância com a atuação do Movimento *break* e a expressão plástica da *grafiteagem*, que desvela as contradições de uma

sociedade desigual, fragmentada entre diversas camadas sociais, diferentes tipos de cidadãos e culturas.

Em decorrência dessa fragmentação da sociedade, acentua-se a emergência e consolidação de hierarquias culturais, não excludentes nas culturas de elite e popular, que assinalam as tensões inerentes ao tecido social, também extensivas a múltiplas expressões culturais.

A escola, por sua vez, enquanto instituição social, configurada a partir de uma cultura baseada no conhecimento universal das ciências e das artes, contribui para legitimar uma hierarquia cultural que privilegia os interesses e produções das camadas favorecidas economicamente, mais próximas da cultura de elite. Por outro lado, podemos reconhecer que a cultura não se constitui no vazio, mas emerge e reflete o contexto social na qual está inserida.

Nessa perspectiva, a cultura brasileira revela-se permeada pelo autoritarismo e por relações sociais personalizadas e hierarquizadas, que contribuem para a exclusão social e para a invisibilidade do *Outro*, representativo do *diferente* na sociedade. Por conseguinte, a cultura predominante na escola não contempla a diversidade cultural e, em especial, as múltiplas expressões juvenis, embotadas sob a categoria aluno. A análise das relações entre a gestão escolar e as culturas juvenis na escola pesquisada denota a ausência de diálogo e singularidade.

O relato dos B-Boys entrevistados revela as dificuldades que as escolas apresentam em conviver com o *Diferente*, o desigual que vive à margem da sociedade, o excluído da categoria cidadão, mas incluso nas diretrizes da própria escola, que tem responsabilidade sobre a formação de sua cidadania. Nesse contexto, indagamos sobre as possibilidades concretas da socialização de uma cultura de rua, considerada marginal e potencialmente perigosa, no espaço escolar.

As primeiras observações pontuam a complexa tentativa de interação entre a cultura Hip Hop e a escola, em decorrência da inevitável exposição das contradições, tensões e preconceitos centrados nos jovens pobres e marginalizados das periferias, que atingem, expressivamente, os adeptos da cultura Hip Hop e são manifestados através de crenças, gestual, fala, e no fazer pedagógico incrustando-se sub-repticiamente nas relações sociais e nas práticas vigentes na escola.

As práticas da gestão escolar direcionadas à cultura Hip Hop apontam para evidências de um conflito latente e de ambiguidades dissimuladas por uma tolerância, que coexiste com a negligência e a indiferença. Entretanto, o potencial de

denúncia e resistência da cultura Hip Hop tem sido utilizado como mecanismo de controle e de integração à subjetividade dominante através de estratégias de cooptação implementadas pela gestão escolar e do preconceito vigente nas relações sociais.

Vale ressaltar que a pretendida interação dos gestores e professores com os adeptos do Movimento Hip Hop não se limita à dicotomia simplória de dominação e submissão. Apesar disso, esses jovens revelam-se resistentes, reapropriando-se de eventuais lacunas nos espaços escolares ou em outros locais disponíveis para vivência de sua identidade cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

ALMEIDA, Miguel Renato de. **Favela, arte e juventude**: pensando a relação entre ações artístico-culturais e identidade no aglomerado da Serra em Belo Horizonte. 144 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ALVES, Adjair. **Culturas juvenis na periferia de Caruaru**: com os olhos voltados à realidade social. In: ALVIM, Rosilene; FERREIRA JR, Edísio; QUEIROZ, Tereza. (Re)construções da juventude. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2004.

_____. **Cartografias culturais na periferia de Caruaru**: hip hop, construindo campos de luta pela cidadania. 126 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. **O rap é uma guerra e eu sou um gladiador**. 246 f. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo. UFPE. Tese. 1994.

BARRETO, Silvia Paes. **Hip Hop na Região Metropolitana do Recife**: identificação, expressão cultural e visibilidade. 188 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BASTOS, Paulo Nabarrete. **Movimento Hip Hop do ABC Paulista**: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas. 325 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, Marlos Alves. **Tecendo os fios da rede**: juventude e produção de si em projetos sociais. 378 f. 2009 Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra** In: Questões de Sociologia. Editora Marco Zero, 1978.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Conselho Nacional de Juventude. **Carta Aberta 1º Diálogo Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis**. 2004. Disponível em:

<<http://registrojuventude.files.wordpress.com/2011/02/carta-1c2ba-dic3a1logo.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Conselho Nacional de Juventude. **Carta Aberta 2º Diálogo Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis**. 2005. Disponível em: <<http://registrojuventude.files.wordpress.com/2011/02/carta-2c2ba-dic3a1logo.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude**, 2007.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)**. 154 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAIM JUNIOR, Cyro Irany. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**. USP. 130 f, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Ática, 2007.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian. **Por um novo paradigma do fazer políticos: políticas de/para/com juventude**. Brasília: UNESCO, 2003.

COSTA, Antônio Galdino da. **Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens de ensino médio**. 141 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNEGUDES, Micheline Chaves do Nascimento. **Juventude, cultura e identidade: os jovens da comunidade de Peixinhos**. 111 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Recife, Recife, 2004.

DAYRELL, Juarez. Escola e Culturas Juvenis. In: FREITAS, Maria Virginia & PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas: a juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In SPOSITO, Marília Pontes. **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FEIXA, Carles. **El reloj de Arena**: culturas juveniles em México. México: Causa Jovem, 1998.

FÉLIX, João Batista Jesus. **Hip hop**: cultura e política no contexto paulistano. 206 f. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: FARIAS, Maria da Salete Barbosa de; WEBER, Silke (Org.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FERREIRA, Tânia Maria Ximenes. **Hip hop e educação**: mesma linguagem, múltiplas falas. 101f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan/mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30450.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

HACK, Cássia. **Lazer e mídia em culturas juvenis**: uma abordagem da vida cotidiana. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOVINO, Ione da Silva; ABRAMOWICZ, Anete. Escola, juventude negra e Hip Hop: um ensaio sobre biopotência. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu/MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEÃO, José Antônio Carneiro. **Considerações sobre o projeto escola aberta**: perspectivas para uma agenda de lazer. 102f. 2005. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) - Fundação Joaquim Nabuco - Instituto de Formação e Desenvolvimento Profissional, Recife, 2005.

LEIRO, Augusto César Rios. **Educação e mídia esportiva**: representações sociais da juventude. 293 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Bahia, Salvador, 2004.

MACHADO, Nínive Fonseca. **Do Matadouro ao Nascedouro**: a criação de novos espaços de participação juvenil. 131 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MARQUES, Adalberto Teles. **A construção da identidade do adolescente na cultura hip hop**. 242 f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MATOS, Érica Karla Vieira de. **A atuação do conselho escolar na gestão da educação**: um estudo de caso no município de Olinda-PE. 154 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco UFPE, Recife, 2006.

MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip Hop, educação e poder**: o rap como instrumento de educação. 158 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORAES, Tereza Cristina Lara de. **Seguindo as orientações “politicamente corretas” do desejo**: o ser o e o ter que... a participação da subjetividade dos jovens no exercício de sua sexualidade e em sua atuação como agente de prevenção. 272 f. 2009. USP. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOTTA, Maria do Carmo Souza. **Prática docente e cultura juvenil**: na sinfonia do ensino médio confessional. 233 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MÜLLER, Elaine. **As patricinhas no mundo do Shopping Center**: um discurso e algumas práticas juvenis bem-comportadas. 131 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

NASCIMENTO, Renato Souza. **Cultura lúdica da juventude brasileira**: rebeldia e consumo nas páginas da Veja e da Folha de São Paulo nas décadas de 1970 e 1980. 165 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NOVAES, Regina et al. **Perspectiva de gênero**: debates e questões para as ONGs. Recife: GT Gênero – Plataforma de Contrapartes Novib/ SOS CORPO Gênero e cidadania, 2002. Disponível em:
<<http://www.redemulherorg.br/generoweb/anexo/perspect.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

NUNES, Mário Luis Ferrari. **Educação física e esporte escolar**: poder identidade e diferença. 206 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho. **Pixação**: arte e pedagogia como crime. 371 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Luciana Paula de. **Gestão escolar**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/gestao-scolar/39700/>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.

PIMENTEL, Adriana Miranda. **Práticas culturais dos jovens**: um novo olhar sobre os jovens no campo da saúde. 265 f. 2009. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

PINCINATO, Daiane A. V. **Homens e masculinidade na cultura do magistério**: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar. 228 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, William de Góes. Hiphopologia: o que dizem pesquisadores brasileiros sobre o hip hop na escola? In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais....** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. **Hip Hop**: a periferia grita. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

ROSATELLI, Luís Andre Carrieri. **Atelier de vídeo e cultura juvenil**: um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos em segmentos populares através das tecnologias de vídeo digital. 252 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROTTA, Daltro Cardoso. **O hip hop (em) cena**: problemática do corpo, da cultura e da formação. 107 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: _____ . **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. 2v.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes. **Brasilidade e democracia escolar**: o jeitinho, a malandragem e as formas autoritárias na escola pública. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SANTOS, Laurecy Dias dos. **Políticas públicas para a juventude: a formação cidadã no Programa Escola Aberta em Pernambuco**. 170 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SANTOS, Lisiane Gazola. **Som das tribos: compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre**. 164 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **Hip hop e educação popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização “Quilombo Urbano”**. 183 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, Claudia Lopes da. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. 154 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, José Carlos Gomes da. “Arte e educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano” In: ANDRADE, Elaine Nunes (Org.). **Rap e educação: rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, Rodrigo Lages e; SILVA, Rosane Neves da. Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o hip hop. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 135-148, Jan./Jun. 2008.

SOUZA, Rita de Cássia de. “**Não premiarás, não castigarás, não ralharás...**”: dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955). 493 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPOSITO, M. P. **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Juventude, pesquisa e educação**. 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br>>. Acesso em: 09 mar.2010.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo social**; Rev. Sociol. da USP, São Paulo v. 5, n. 1/2, p.161-178, 1994.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p.16-39, set/dez. 2003.

TRIUNFO, Nelson. Movimentos culturais da juventude. In: ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (Org.). **O pensamento das juventudes brasileiras nos século XX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

VASCONCELLOS, Ana Celina Junqueira de Aquino Barreto de. **A civilização escolar e as camadas populares**: a tessitura do cotidiano escolar. 211 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VEIGA-NETO, A. “**Incluir para excluir**”. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILLAR, Maria Helena Villar e. **Experiências juvenis e ações públicas dirigidas à juventude**: artes e trabalho na transmissão geracional. 219 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Maria Ester de Paula Junior, aluna da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco convido você para participar da pesquisa: *Programa Escola Aberta e as Culturas Juvenis*: perspectivas de diálogo entre a cultura Hip Hop e a escola pública, que tem o objetivo de analisar as confluências, tensões e contradições da inclusão da cultura Hip Hop, decorrente da implantação do referido Programa nas escolas da rede pública de ensino na região metropolitana do Recife. Inicialmente, serão realizadas observações sobre a participação dos alunos nas oficinas de Hip Hop, durante o período das aulas, com a autorização dos gestores da escola, extensiva ao registro fotográfico dos alunos, a partir do consentimento desses e de seus responsáveis, quando menores de idade. A relevância dessa pesquisa reside na necessidade de explorar as culturas juvenis cultuadas pelo alunado, a partir de sua experiência cotidiana, formas de sociabilidade e atuação. Os eventuais riscos e desconforto aos participantes perpassam pelo tempo máximo de duração das entrevistas (1h30m). Em contrapartida, os seus benefícios diretos advirão da sua participação em uma reunião com os gestores da escola, onde será entregue um protocolo com os resultados dessa pesquisa, oportunizando um diálogo entre as culturas juvenis e os responsáveis pela instituição educacional. Esclarecemos que é facultado aos participantes dessa pesquisa desistência, sem aviso prévio. Os registros em áudio, entrevistas, fotografias e demais anotações sobre os entrevistados ficarão armazenados na sala do Núcleo de Pesquisa sobre Políticas Públicas, Planejamento e Gestão em Educação sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Finalizada a pesquisa, será realizada uma reunião na referida instituição com a comunidade escolar (gestores, professores, pais e alunos), quando será entregue um protocolo com os resultados dessa investigação.

Em caso de questionamentos sobre o estudo ou pedido de supressão de eventuais declarações nele apresentadas, favor entrar em contato com o seu pesquisador responsável através das seguintes opções:

Endereço: R. Costa e Silva, nº 246, apto 202, IPSEP. CEP: 51190-120,
 telefone: (81) 34712306 ou por e-mail: medpj@uol.com.br.
 Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (Av. Prof. Moraes s/n -
 Cidade Universitária- Cep :50670-901- fone:21268588)

Se você estiver de acordo em participar dessa entrevista, posso garantir que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho.

Assinaturas:

Pesquisador responsável _____

Eu fui esclarecido/a sobre a pesquisa *Programa Escola Aberta e as Culturas Juvenis: perspectivas de diálogo entre a cultura Hip Hop e a escola pública* e concordo que os dados do meu filho/a ou tutelado/a sejam utilizados na realização da mesma.

Recife, 06 de novembro de 2010.

Assinatura do responsável _____

Entrevistado (a) _____

Testemunha _____

Testemunha _____

APÊNDICE C - Roteiro para as entrevistas com os gestores do ensino regular e do Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 Quantos anos o sr(a) tem ?

1.2 Qual sua cor? A qual etnia o sr(a) pertence? Como o sr(a) se identifica enquanto etnia?

1.3 É filiado(a) a algum partido político? Qual ? Há quanto tempo?

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Qual a sua formação universitária? O sr(a) fez algum curso de pós-graduação? Qual?

3. EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

3. 1 Há quanto tempo o sr(a) leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola ?

4. OCUPAÇÃO EM OUTROS CARGOS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

4.2 Qual os quais os cargos que sr(a) ocupou na área de educação? E em outras áreas de trabalho?

4.3 Ocupou algum cargo na Secretaria de Educação do Estado ou de outra esfera?

4.4 Por quanto tempo ocupou esse cargo ou há quanto tempo o ocupa?

4.5 O sr(a). acha importante esse cargo? Por quê?

5. A RELAÇÃO COM A ESCOLA.

5.1 O sr(a). gosta de lecionar? Por quê? E nesta escola onde o Sr(a) atua? Por quê?

5.2 Qual o principal problema desta escola?

5.3 Como o sr(a). definiria esta escola?

6. SOBRE AS CULTURAS JUVENIS E A CULTURA HIP HOP.

6.1 O que é ser jovem para o sr(a) ?

6.2 Qual a sua visão sobre a juventude ,hoje?

6.3 Quais os principais problemas relacionados à juventude?

6.4 Como o sr(a) identifica os grupos juvenis nessa escola? Quais os grupos (ou culturas) juvenis que o sr(a) identifica na escola?

6.5 O sr(a) ouviu algum comentário sobre a cultura Hip Hop? Conhece a cultura Hip Hop? Qual sua opinião (ou visão) sobre os jovens da cultura Hip Hop nesta escola?

6.6 Como o sr(a) analisa a relação entre os jovens do *break* e a gestão desta escola?

6.7 Como o sr(a) analisa a relação dos professores com os jovens da cultura Hip Hop nesta escola?

APÊNDICE D - Roteiro para as entrevistas com os professores do ensino regular e do *Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude*

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 Quantos anos o sr(a) tem ?

1.2 Qual sua cor? A qual etnia o sr(a) pertence? Como o sr(a) se identifica enquanto etnia?

1.3 É filiado(a) a algum partido político? Qual ? Há quanto tempo?

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

2.1 Qual a sua formação universitária? O sr(a) fez algum curso de pós-graduação? Qual?

3. EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

3.1 Há quanto tempo o sr(a) leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola?

4. EXERCÍCIO DE CARGOS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

4.1 Qual os quais os cargos que sr(a) ocupou na área de educação? E em outras áreas de trabalho?

4.2 Ocupou algum cargo na Secretaria de Educação do Estado ou de outra esfera? Quais?

4.3 Por quanto tempo ocupou esse cargo ou há quanto tempo o ocupa?

4.4 O sr(a) acha importante esse cargo? Por quê?

5. A RELAÇÃO COM A ESCOLA.

5.1 O sr(a) gosta de lecionar? Por quê? E nesta escola? Por quê?

5.2 Qual o principal problema desta escola?

5.3 O que o sr(a) achou da gestão do seu atual gestor ? Como o sr(a) avaliaria, profissionalmente e pessoalmente, o atual gestor desta escola?

6. SOBRE AS CULTURAS JUVENIS E A CULTURA HIP HOP.

6.1 O que é ser jovem para o sr(a).?

6.2 Qual a sua visão sobre a juventude, hoje?

6.3 Quais os principais problemas relacionados à juventude?

6.4 Como o sr(a) identifica os grupos juvenis nessa escola? Quais os grupos (ou culturas) juvenis que o sr(a) identifica na escola?

6.5 O sr(a) ouviu algum comentário sobre a cultura Hip Hop? Conhece a cultura Hip Hop? Qual sua opinião (ou visão) sobre os jovens da cultura Hip Hop nesta escola?

6.6 Como o sr(a) analisa a relação entre os jovens do *break* e a gestão desta escola?

6.7 Como o sr(a) analisa a relação dos professores com os jovens da cultura Hip Hop nesta escola?

**APÊNDICE E - Roteiro para as entrevistas com os alunos do ensino regular
e/ou do *Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a
juventude***

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

1.1 Idade:

1.2 Sexo:

1.3 Qual a localidade (bairro) em que você mora?

1.4 Qual a escola em que você estuda?

1.5 Qual a localização da escola que você estuda? (se a resposta for a Escola X não é necessário responder).

1.6 Quanto tempo, em média, você dispende para se deslocar da sua residência até a escola?

1.6 Há quanto tempo estuda nessa escola?

1.7 Qual a série que você está cursando atualmente?

1.8. Você faz algum curso ou alguma atividade extra-classe? Qual ?

2. O TEMPO LIVRE

2.1 Como é o seu dia a dia, seu cotidiano, ou seja, durante a semana qual a sua rotina?

2.2 Quando você não está na escola, o que você gosta de fazer? Quais os lugares que você frequenta quando não está na escola?

3. O TEMPO DE LAZER.

3.1 Nos finais de semana, como é a sua rotina? O que você gosta de fazer? Quais as atividades que você gosta de fazer? Quais os lugares que você gosta de frequentar?

3.2 Suas atividades de lazer estão mais relacionadas ao seu bairro ou fora dele?

3.3 Antes de participar das oficinas de *break*, o que você fazia nos finais de semana, como você ocupava o seu tempo nos finais de semana, que atividades você fazia?

3.4 Existe na comunidade que você mora algum espaço para diversão? Como você se diverte na sua comunidade (bairro)?

3.5 E para ensaiar uma apresentação de *breakdance*?

4. A VIVÊNCIA DA IDENTIDADE NA CULTURA HIP HOP.

4.1 O que levou você a se aproximar, gostar do *break*?

4.2 Há quanto tempo você participa das oficinas de *break* ou de grafiteagem? Quais são os horários? O tempo disponível durante o final de semana na escola é suficiente?

4.3 Encontrou alguma dificuldade ou obstáculo para participar das oficinas de *break* ou de grafiteagem? Quais?

4.4 O que significa o Hip Hop para você?

4.5 Você se considera um B-boy? O que significa ser um B-boy para você?

4.6 Qual a opinião da sua família sobre o seu envolvimento com o Hip Hop (*break*)?

4.7 Em algum momento você se sentiu impedido de participar das oficinas e/ou eventos ligados ao *break*?

5.A RELAÇÃO COM A ESCOLA/SABER/CONHECIMENTO.

5.1 Você gosta de estudar? Por quê?

5.2 Já repetiu alguma série? Qual? Por quê?

5.3 Como você avalia atualmente seu desempenho escolar?

5.4 Na escola em que está matriculado atualmente, você gosta de estudar? Por quê?

5.5 O que você gosta na sua escola e o que você não gosta? O que você gosta de fazer na escola? Qual a sua atividade preferida na escola?

5.6 Quais os assuntos ou atividades que você acha que deveriam ser tratados na escola?

5.7 Você percebe alguma ligação entre o que você aprende na escola e a sua vida?

5.8 Você percebe alguma ligação entre o que você aprende nas oficinas de *break* e a sua vida?

5.9 E em relação ao futuro? Qual a sua perspectiva de futuro?

5.10 Qual ou quais os principais problemas da escola onde você estuda?

5.11 Como você avalia a atual gestão da escola em que você estuda?

5.12 Como você avalia a gestão da escola em relação às oficinas de Hip Hop (*break/grafiteagem*)?

5.13 E sobre os professores da escola na qual você estuda, como você avalia a convivência(relação) entre professores e alunos?

5.14 Como você analisa a convivência entre os alunos na escola(entre os diversos grupos juvenis na escola)?

6.SOBRE A RELIGIÃO:

6.1 Tem alguma religião? Frequenta alguma igreja? Qual?

Continuar se respondeu afirmativamente a questão anterior.

6.2 O que as pessoas da sua religião (ou igreja) pensam sobre seu envolvimento com o Hip Hop?

6.3 Como as pessoas da sua religião reagem a sua participação no Hip Hop?

6.4 A religião ou igreja que você frequenta tem alguma relação com o Hip Hop? Existe, na instituição religiosa que você frequenta grupos ligados a algum elemento da cultura Hip Hop? Se sim, qual ou quais?