

Copyright © 2005 Os autores

COORDENADOR DA COLEÇÃO ESTUDOS EM EJA
Leôncio Soares

PROJETO GRÁFICO DA CAPA
Alberto Bittencourt

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Waldénia Alvarenga Santos Ataíde

REVISÃO
Rosemara Dias dos Santos

Revisado conforme o Novo Acordo Ortográfico.

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida,
seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia
xerográfica, sem a autorização prévia da Editora.

AUTÊNTICA EDITORA LTDA.
Rua Aimorés, 981, 8º andar. Funcionários
30140-071. Belo Horizonte, MG
Tel.: (55 31) 3222 6819
TELEVENDAS: 0800 283 13 22
www.autenticaeditora.com.br

Diálogos na educação de jovens e adultos / organizado
D537 por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro
Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4. ed. – Belo Horizon-
te: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

296p.

ISBN 978-85-7526-150-7

1. Educação. 2. Alfabetização. I. Soares, Leôncio. II. Gio-
vanetti, Maria Amélia Gomes de Castro. III. Gomes,
Nilma Lino. IV. Título.

CDU 372.4

SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO**
- 19** Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de
responsabilidade pública
Miguel González Arroyo
- EIXOS TEMÁTICOS**
- PARTE I – Juventudes**
- 53** A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões
iniciais – novos sujeitos
Juarez Tarcísio Dayrell
- 69** Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos:
tecendo diálogos a partir dos sujeitos
Geraldo Magela Pereira Leão
- PARTE II – Sujeitos coletivos e políticas públicas**
- 87** Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas
reflexões iniciais
Nilma Lino Gomes
- 105** Juventude, lazer e vulnerabilidade social
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
- 133** Protagonismo recente dos movimentos sociais em política,
educação e cultura
Rogério Cunha Campos
- PARTE III – Cultura popular**
- 149** Possibilidades e limites da educação popular
João Valdir Alves de Souza

A juventude e a Educação de Jovens e Adultos:

Reflexões iniciais – novos sujeitos

Juarez Tarcísio Dayrell

O ato de nomear nunca é neutro, principalmente quando se trata de nomear as diferentes modalidades do ensino no Brasil. Vejamos: quando nos referimos aos segmentos da educação básica, falamos em Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Já quando tratamos da EJA, nos referimos à educação, e não ao ensino, e imediatamente nomeamos os sujeitos a quem se destina, ou seja, jovens e adultos, ao contrário das outras modalidades que nomeiam o seu lugar na estrutura educacional. Essa diferença é muito significativa e tem uma relação com a própria história da EJA, cujas origens remontam aos riquíssimos processos da Educação Popular no Brasil, uma tradição que não podemos relegar ao esquecimento.

Nessa perspectiva, ao se referir à “educação”, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire. O nome, ao se referir a “jovens” e “adultos”, está explicitando que essa modalidade

de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os "alunos" ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo da vida, possuindo assim especificidades próprias. Ou seja, deixa claro que essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos – que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas.

Tudo isso pode parecer óbvio, mas não é. Frequentando escolas e discussões em torno da EJA, tenho constatado como o debate sobre a questão do sujeito nos processos educativos ainda não está suficientemente claro para os educadores. E é ainda mais sério quando se trata da juventude, um tema constante nas rodas de professores, mas quase sempre abordado sob perspectiva negativa. O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na "falta de respeito" nas relações entre os pares e com os professores, na sua "irresponsabilidade" diante dos compromissos escolares, na sua "rebeldia" quanto à forma de vestir – calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o indefectível boné –, o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. É comum também entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-las às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas. Num outro extremo, está, cada vez mais generalizada uma visão do jovem relacionada à violência e ao tráfico de drogas, gerando uma postura de precaução e medo por parte da escola, quando não uma relação assistencialista, baseada na "piedade", ambas igualmente nefastas para os jovens. Além disso, a juventude é considerada uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a determinada faixa etária. Nessa perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola ou turno.

O que se constata é que boa parte dos professores de EJA tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta.

Mas o que é a juventude?

A juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim *juventudes*, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade.

Diante disso, se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações, torna-se necessário inverter esse processo. Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinado *modo de ser jovem*. Um caminho possível poderia ser a construção de um perfil que contemple o contexto socioeconômico em que se inserem, as experiências socioculturais que vivenciam, com ênfase nas formas de agregação e de lazer, o posicionamento deles em relação à vida e à escola, bem como suas demandas e necessidades. Não podemos nos esquecer de que, se queremos compreender os jovens alunos, temos, antes de mais nada, de buscar conhecê-los.

Para contribuir nessa tarefa, propomos-nos discutir, neste artigo, um fenômeno que vem atraindo, cada vez mais, um número maior de jovens, que é o envolvimento e a participação cultural, privilegiando aqui a juventude da periferia e pontuando os seus significados para os jovens que dele participam.

Juventude e participação cultural

Nos últimos anos, e de forma cada vez mais intensa, podemos observar que os jovens lançam mão da dimensão simbólica e expressiva

como a principal e mais visível forma de comunicação, expressa no comportamento e nas atitudes com os quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. Envolvem-se com diferentes expressões culturais, como a dança ou o teatro, mas é a música que mais agrega os jovens, sendo o produto cultural mais consumido entre eles. Inúmeras pesquisas constataam esse fenômeno, evidenciando que a cultura e a produção cultural, principalmente aquela que ocorre em torno da música, vêm se tornando um dos espaços privilegiados de produção dos jovens como atores sociais. Ela funciona como articuladora de identidades e referência na elaboração de projetos de vida individuais e coletivos, além de ser o meio através do qual se busca uma intervenção na sociedade, constituindo-se como uma forma própria de participação social.

Esse processo não está presente apenas entre os jovens de classe média. Na periferia da cidade de Belo Horizonte, podemos constatar uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dos jovens pobres, quase sempre associada à violência e à marginalidade, eles também se colocam como produtores culturais.¹ Entre os jovens, a música é o produto cultural mais consumido, e, em torno dela, criam seus grupos musicais de estilos diversos: entre eles o *rap* e o *funk*, permitindo-lhes inserir-se em um circuito cultural alternativo mais amplo. Em torno desses grupos, estabelecem trocas, experimentam, divertem-se, produzem, sonham em sobreviver das atividades culturais, enfim, vivem um determinado modo de ser jovem. Afinal de contas, o que são esses estilos musicais? O que significa para os jovens participar desses estilos? Qual o diálogo que a escola pode estabelecer para potencializar a dimensão educativa presente nesses estilos? São questões que pontuaremos a seguir.

¹ Nos limites deste texto, não cabe desenvolver discussão sobre violência e juventude, que se torna cada vez mais séria, com índices alarmantes de homicídios envolvendo jovens. Como denunciou o juiz Geraldo Claret, do Juizado da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, morrem assassinados na cidade, por ano, uma média de 400 jovens de 12 a 20 anos (*Estado de Minas*, 13/10/2001). Mas é importante ressaltar a necessidade de maior problematização desse tema, superando as análises reducionistas que fazem uma vinculação linear da violência à pobreza ou, pior, levam a generalizações preconceituosas que fazem de todo jovem pobre um marginal em potencial, aumentando o fosso social já existente na nossa "cidade partida".

A cena musical na periferia da cidade

Para fazer uma breve caracterização da produção cultural juvenil na periferia de Belo Horizonte, tomaremos como exemplo os estilos *rap* e *funk*.²

Esses dois estilos possuem uma mesma origem, a música negra americana, principalmente o *soul* e o *funk*, e se difundiram no Brasil a partir dos anos 70, quando da proliferação dos chamados *bailes black* nas periferias dos grandes centros urbanos. Desenvolveram-se nos mesmos espaços, por jovens de uma mesma origem social: pobres e negros, na sua maioria. A música *rap* e *funk* e seu processo de produção apresentam semelhanças, fiéis à sua origem, tendo como base as batidas, a utilização eletrônica e a prática da apropriação musical. Como a base musical é eletrônica, os dois estilos são mais democráticos, não demandando maiores pré-requisitos aos jovens, como o conhecimento de teoria musical ou mesmo o domínio de instrumentos.

Mas as semelhanças entre o *rap* e o *funk* convivem com as diferenças. As letras expressam outros sentidos, as formas de sociabilidade possuem especificidades, assim como os rituais que constituem o estilo. Por intermédio do *funk*, os jovens ressaltam a festa, a fruição do prazer, a alegria de estarem juntos. O estilo *funk* tem como epicentro os bailes, sendo este o elemento central em torno do qual se articula uma identidade própria. É ali que podem expressar os outros elementos do estilo: o encontro com os amigos, o gosto pela música *funk*, um determinado jeito de dançar e, principalmente, a oportunidade de se mostrarem como MCs.

A produção musical dos jovens "funkeiros" cumpre o papel de animação dos bailes. Isso faz com que as músicas que produzem sejam efêmeras, caracterizadas por um sentido de transitoriedade, pois são executadas por um período relativamente curto e logo são substituídas por outras. A letras são caracterizadas por temas que abordam as relações afetivas, a

² Os dados empíricos aqui utilizados são resultado da pesquisa que originou a na tese de doutorado intitulada *A Música entra em Cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*, apresentada na Faculdade de Educação da USP, em julho de 2001. Nela, partimos de um universo de 146 grupos musicais juvenis, de onde foram escolhidos seis grupos de *rap* e *funk*, a partir dos quais discutimos os significados dos grupos musicais.

descrição dos próprios bailes e sua animação, sendo comum também a abordagem de temas jocosos de situações ocorridas na cidade, além da exaltação das diferentes galeras, resgatando o prazer e o humor que são tão negados no cotidiano desses jovens.³ Esses temas são coerentes com o sentido que atribuem a si mesmos, com os MCs: serem mensageiros da alegria, promovendo a *agitação da galera*.⁴

Já o *rap*, palavra formada pelas iniciais da expressão *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), é a linguagem musical do movimento *hip hop*, um estilo juvenil que agrega outras linguagens artísticas, como a das artes plásticas – o grafite –, a da dança – o *break* – e a da discoteca – o DJ –, que fazem das ruas o espaço privilegiado da expressão cultural dos jovens pobres. O *rap* é um gênero musical que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão a partir do seu enraizamento nos guetos negros urbanos. É exatamente a produção poética que dá o diferencial do *rap* em relação aos outros estilos juvenis. O seu conteúdo reflete o lugar social no qual se situam os jovens pobres e a forma como elaboram as suas vivências, numa postura de denúncia das condições em que vivem: a violência, a discriminação racial, as drogas, o crime, a falta de perspectivas, quando *sobreviver é o fio da navalha*. Mas também cantam a amizade, o espaço onde moram, o desejo da paz e de uma vida melhor. Nesse sentido, o *rap* pode ser visto como uma crônica da realidade da periferia.

Nesse processo, vão tomando consciência de si como jovens pobres e negros, elementos integrantes da identidade de cada um. Os *shows* são o momento privilegiado de realizarem a missão que atribuem a eles mesmos, de serem porta-vozes da periferia. Assim, o *rap* ganha visibilidade nas festas que ocorrem em algumas danceterias no centro da cidade e nos bairros, além dos eventos de rua.⁵

³ No período da realização da pesquisa, entre 1998 e 2000, ainda não havia surgido o chamado "*funk* coreografia", que ganhou sucesso na mídia por intermédio de grupos como o Tigrão.

⁴ Para maiores detalhes sobre o *funk*, ver Herschamann (2000), Sansone (1997), Vianna (1987, 1997), Dayrell (2001), entre outros.

⁵ Para maiores detalhes sobre o *hip hop*, ver Dayrell (2001), Sposito (1993), Herschamann (2000), Silva (1998), entre outros.

Os *rappers*, como parte do movimento *hip hop*, possuem uma proposta de organização e intervenção social, com muitos dos grupos se organizando em *posses*, uma articulação de grupos das várias linguagens com a proposta de potencializar a produção artística e a promoção de atividades comunitárias. Além disso, vêm surgindo algumas iniciativas de articulação de grupos culturais como uma forma possível de organização e difusão da produção cultural existente no bairro ou região.

Mas a existência dos estilos *rap* e *funk* não se limita aos grupos, fazendo parte de um circuito cultural mais amplo. Até se apresentarem em uma festa ou evento, os grupos musicais passam por diversas etapas e envolvem um número considerável de pessoas em diferentes funções, numa verdadeira "linha de montagem musical". Vamos exemplificar brevemente as etapas dessa linha.

O sonho de todo grupo é ter uma base musical exclusiva, produzida a partir da sua letra. Existem vários produtores que produzem músicas *rap* e/ou *funk* na cidade, em pequenos estúdios espalhados pelos bairros, a maioria deles DJs oriundos do próprio estilo. O esquema é simples: o jovem chega com a sua letra e diz como gostaria que a música fosse produzida. O produtor cria a base musical com os recursos de que dispõe, e o grupo grava o vocal sobre ela em uma fita demo ou *minidisk* (MD). Depois de ter sua música gravada, o grupo passa a buscar espaços para se apresentar, quase sempre na região onde mora, em pequenos eventos de rua promovidos por equipes de som locais. É um outro elo da linha de montagem, ou seja, as equipes de som. São formadas por jovens que, aos poucos, compram uma pequena aparelhagem para animar festas nos finais de semana, complementando, dessa forma, a sua renda.

Para participar de *shows* ou eventos maiores, é necessário que o grupo se articule com os produtores culturais, alguns adultos, outros jovens, que produzem eventos e festas na cidade. A maioria dos produtores existentes é amadora; são pessoas que começaram a desempenhar a função como forma de abrir espaços para o seu próprio grupo. Para ampliar a sua visibilidade, além das apresentações, os grupos recorrem às rádios comunitárias existentes na região onde moram. Muitas destas possuem programas semanais de *rap* e/ou *funk*, conduzidos por um DJ ligado ao estilo. As rádios comunitárias

representam outro elo da cadeia de produção musical, um importante meio de informação alternativo à grande mídia. Mas esse potencial se vê relativizado pelo caráter comercial e/ou religioso de várias dessas rádios, além da falta de uma maior capacitação por parte dos produtores dos programas, deixando de explorar todo o potencial comunicativo que uma rádio representa.

Os grupos musicais e seus múltiplos significados

Esta rápida descrição dos estilos *rap* e *funk* e da “linha de montagem musical” que movimentam é um exemplo da existência de uma cena musical na periferia da cidade, que, mesmo ocupando um espaço marginal no circuito cultural, se mantém viva e atuante, apesar das oscilações entre momentos de latência e de maior visibilidade. Para os jovens que dela participam, essa experiência desempenha um papel significativo na vida de cada um.

Apesar das especificidades do *rap* e do *funk*, podemos constatar um conjunto de significados comuns aos dois estilos. Um primeiro aspecto diz respeito ao exercício da criatividade. Os estilos *rap* e *funk* possibilitam que esses jovens se introduzam na cena pública para além da figura do espectador passivo, colocando-se como criadores ativos, contra todos os limites de um contexto social que lhes nega a condição de criadores. Dessa forma, a experiência nos grupos musicais assume um valor em si, como exercício das potencialidades humanas. A música que criam, os shows que fazem, os eventos culturais de que participam aparecem como forma de afirmação pessoal, além do reconhecimento no meio em que vivem, contribuindo para o reforço da autoestima. Ao mesmo tempo, por meio da produção cultural que realizam, principalmente o *rap* e seu caráter de denúncia, colocam em pauta no cenário social o lugar do pobre.

O outro aspecto diz respeito à dimensão da escolha. O *rap* e o *funk* se colocam como um dos poucos espaços onde os jovens puderam exercer o direito a escolhas, elaborando modos de vida distintos e ampliando o leque das experiências vividas. Essa dimensão se torna mais importante quando levamos em conta que é o exercício da escolha, junto com a responsabilidade das decisões tomadas, uma das condições para a construção da autonomia. Se a escolha e a autonomia são

frutos de aprendizagens, podemos nos indagar: Quais os espaços que esses jovens encontram no mundo adulto onde possam exercitar a prática de escolhas responsáveis, onde possam ir construindo-se como sujeitos autônomos?

Outra dimensão é a possibilidade que esses estilos proporcionam de vivência da condição juvenil. Para a maioria desses jovens, os estilos funcionaram como um rito de passagem para a juventude, fornecendo elementos simbólicos, expressos na roupa, no visual ou na dança, para que pudessem construir uma identidade juvenil. Desde então, passaram a ser uma referência para a escolha dos amigos, bem como para as formas de ocupação do tempo livre, duas dimensões – o grupo de pares e o lazer – constitutivas da condição juvenil. A convivência continuada no grupo ou na dupla possibilitou a criação de relações de confiança, a aprendizagem de relações coletivas, servindo também de espelho para a construção de identidades individuais.

Todos enfatizam que a adesão aos estilos gerou uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, evidenciando o *rap* e o *funk* como produtores de sociabilidades. A dinâmica das relações existentes, o exercício da razão comunicativa, a existência da confiança, a gratuidade das relações, sem outro sentido que não a própria relação, são aspectos que apontam para a centralidade da sociabilidade no processo de construção social desses jovens. Nesse sentido, os estilos podem ser vistos como respostas possíveis à despersonalização e à fragmentação do sistema social, possibilitando relações solidárias e a riqueza da descoberta e do encontro com os outros.

Podemos concluir que o *rap* e o *funk*, mesmo com abrangências diferenciadas, significam uma referência na elaboração e vivência da condição juvenil, contribuindo, de alguma forma, para dar um sentido à vida de cada jovem, num contexto em que se veem relegados a uma vida sem sentido. Ao mesmo tempo, o estilo de vida *rap* e *funk* proporcionou a muitos desses jovens uma ampliação significativa do campo de possibilidades, abrindo espaços para sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas restritas oferecidas pela sociedade. Os jovens querem ser reconhecidos, querem uma visibilidade, querem ser alguém num contexto que os torna invisíveis, ninguém na multidão. Querem ter um lugar na cidade, usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso. Enfim, eles querem

ser jovens e cidadãos, com direito a viver plenamente a sua juventude. Este parece ser um aspecto central: pelos estilos *rap* e *funk*, os jovens estão reivindicando o direito à juventude.

Por outro lado, a cena musical, em sua maioria, se mostra frágil, com uma produção cultural marcada pela precariedade e pelo amadorismo. É interessante perceber que, se o mundo da cultura se mostra um espaço mais democrático para esses jovens construírem um estilo próprio, o mesmo não acontece quando eles passam a pretender disputar um nicho próprio e sobreviver das atividades culturais. As barreiras são muitas, entre elas o acesso restrito aos bens materiais e simbólicos e a falta de espaços que possibilitem um conhecimento mais amplo e profissionalizado do funcionamento do mercado musical. As escolas públicas pouco ou nada investem na formação cultural, e não existem, em Belo Horizonte, instituições públicas na área cultural que possibilitem o acesso aos conhecimentos específicos da área. Ao mesmo tempo, os jovens se veem obrigados a se dividirem entre o tempo do trabalho e o tempo das atividades culturais, dificultando o investimento no próprio aprimoramento cultural. Vivem um dilema: estão motivados com a produção cultural, sonham em poder dedicar-se integralmente a tais atividades, mas, no cotidiano, precisam investir boa parte do seu tempo em empregos ou bicos que garantam a sua sobrevivência, e mesmo assim quando os têm. Assim, se esses jovens conseguem manter uma cena cultural viva e, de alguma forma atuante, o fazem da forma que podem, de acordo com os recursos materiais e simbólicos a que têm acesso.

Os jovens e a escola

A fragilidade da cena cultural na periferia expõe a fragilidade das redes sociais com as quais esses jovens podem contar no processo de sua construção como jovens, o que reforça a centralidade dos grupos culturais no momento que vivem. Além da família, e, mesmo assim, quando se pode contar com ela, eles estão sós, situados no limiar da precariedade. O mundo do trabalho lhes fecha as portas. Grande parte deles não possuem qualificação profissional e se veem sem perspectivas num contexto de crise da sociedade assalariada. Dessa forma, o mundo do trabalho não lhes parece um espaço de

escolhas; ao contrário, nenhum deles gosta do que faz, não vendo nessas atividades nenhuma centralidade além da renda. Assim, o trabalho não constitui fonte de expressividade. Reduz-se a uma obrigação necessária para uma sobrevivência mínima, perdendo os elementos de uma formação humana que derivavam de uma cultura que se organizava em torno do trabalho. Outra instituição com a qual poderiam contar seria a escola. Mas como se dá essa relação?

As experiências escolares desses jovens são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estágios, a maioria antes de completar o Ensino Fundamental, com uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva. Outros continuam a estudar, alguns no Ensino Fundamental e outros no Ensino Médio, sendo possível perceber que os significados que atribuem a essa experiência são bem diversos, variando desde a indiferença – a escola lhes parece uma instituição distante e pouco significativa – até a frequência escolar carregada de sentido negativo, contribuindo para reproduzi-los na condição de subalternos.

Apesar das diferentes avaliações, esses jovens evidenciam que a instituição escolar mostrou-se pouco eficaz no aparelhamento deles para enfrentar as condições adversas de vida com as quais vieram se defrontando, pouco contribuindo na sua construção como sujeitos. Para muitos deles, a escola se mostrou distante dos seus interesses e necessidades. Isso fica claro quando a escola se mostra pouco sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros. Um jovem “funkeiro” relata que:

A escola tem muito “funkeiro”, mas eu acho que os professores vão contra o *funk*... porque assim, eles nem sabem que todos os alunos lá gostam do *funk*... eu mesmo, nenhum professor sabe que eu escrevo letras, nem a de português...

Na região onde esse e outros jovens moram, o estilo musical predominante entre eles é o *funk*, existindo dezenas de duplas de MCs, mas a escola não leva essa realidade em consideração; ao contrário, nega a sua existência. Esse jovem tem prática de compor músicas, gosta de escrever poesias, e a professora de português, além de não ter conhecimento disso, não estimula essa sua potencialidade. Esse fato nos leva a algumas considerações sobre as culturas juvenis e a escola.

É importante frisar que a questão não se resume a introduzir as expressões culturais juvenis na escola, na maioria das vezes como uma atividade extraclasse ou mesmo um apêndice ao currículo, fazendo dessas atividades um meio de ocupar os alunos. Muito menos a investir na profissionalização por meio de expressões culturais, acreditando que a escola poderia formar músicos, por exemplo, o que deve ser papel de instituições especializadas. Trata-se de atribuir uma centralidade às diferentes expressões culturais no currículo numa dupla dimensão. Primeiro, considerar que as expressões culturais, como música, teatro, dança, artes plásticas, entre outras, constituem a expressão superior das potencialidades que nos tornam humanos. Cada uma delas possibilitando trabalhar, ao mesmo tempo com a totalidade das nossas dimensões, tal como o afetivo, o corporal, o cognitivo etc, possuindo um potencial educativo em si mesmas. Ao mesmo tempo, tais expressões culturais são parte de uma cultura juvenil, e, como tal, é nela que o jovem se envolve e se vê refletido. Trabalhar com elas na escola é envolver o jovem pelo prazer e, ao mesmo tempo, possibilitar que ele próprio se conheça mais e se reconheça como sujeito de uma identidade. O desafio que está posto é como introduzir as expressões culturais no currículo sem que as engessemos como disciplinas curriculares.

Outro aspecto é a relação com os professores. Os depoimentos dos jovens evidenciam que, salvo felizes exceções, os professores não se colocam como expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam, assim, de contribuir no processo de formação mais amplo como interlocutores desses alunos, diante de suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana. Ou seja, a escola não se coloca para esses jovens como um espaço de formação humana, de construção de referências positivas ou mesmo de interlocução com o mundo adulto.

Fica evidente que a escola vive uma crise,⁶ com os alunos e professores se perguntando a que ela se propõe. E essa crise se

⁶ A noção de crise é utilizada não no sentido de uma ruptura e de caos, mas de mutações profundas, em que se esgotam modelos anteriores e ainda não estão delineados os novos, como sugere Melucci (1991).

aprofunda quando se constata que a instituição escolar ainda se pauta por uma visão reiterada de futuro, na lógica do “adiamento das gratificações”, ou seja, ela não tem sentido em si pelo acesso a uma formação no presente, mas pelas recompensas que supostamente trará a médio ou longo prazos, numa sociedade que fecha as possibilidades de mobilidade social. A crise da escola é reflexo da crise da sociedade: os velhos modelos nos quais as instituições tinham um lugar socialmente definido já não correspondem à realidade.

Os jovens e os desafios dos educadores

Convivendo com esses jovens, olhando a escola a partir da sua ótica, é necessário se perguntar o que a escola pode fazer por eles, mas sem cair no risco de assumir o discurso oficial que difunde uma imagem da educação, restrita à escola, como apanágio para todos os males. Significa dizer que a instituição escolar, por si só, pouco pode fazer. Esses jovens demandam mais do que a escolarização, mesmo que de melhor qualidade. Eles demandam redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais. O primeiro desafio para nós educadores é ampliar a nossa reflexão para fora dos muros escolares e buscar saídas no jogo das forças sociais.

Sabendo dos limites da escola, podemos afirmar com Paulo Freire que a tarefa pedagógica da escola é ampliar nos jovens alunos a sua condição de humanos. Isso demanda, em primeiro lugar, ampliar a nossa compreensão sobre os jovens, principalmente aqueles da periferia, como afirmamos anteriormente. Não podemos nos esquecer do aparente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Torna-se necessário escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los, e, na perspectiva do protagonismo juvenil, tomá-los como parceiros na definição de ações que possam potencializar o que já trazem de experiências de vida. Se queremos contribuir para a formação humana desses jovens, temos de encará-los como sujeitos

que são, que interpretam o seu mundo, agem sobre ele e dão um sentido à sua vida.

Levar em conta os jovens como sujeitos implica repensar a escola, seus currículos com suas práticas educativas a partir de uma nova pauta de questões: Como fazer da escola e das nossas práticas educativas um momento pedagógico de humanização? Como fazer da escola um espaço de treino de autonomia enquanto exercício de escolhas responsáveis e solidárias? Como incentivar o protagonismo juvenil, considerando os jovens como interlocutores válidos, capazes de opinar nos projetos que lhes dizem respeito? Como incentivar a dimensão educativa da sociabilidade, fazendo da escola um espaço de encontro, um espaço de relações sociais de qualidade? Como despertar e incentivar o desejo pelo saber, dialogando com os interesses e necessidades dos jovens? Como incentivar as diferentes linguagens culturais, possibilitando a expressão autônoma das culturas juvenis?

Como Arroyo (2000), acredito que é através dessas reflexões e das novas práticas que delas resultarem que podemos fazer da escola um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana. Esse é um desafio para o qual não existem receitas. Como dizia o poeta, "caminhante, não há caminho, há caminhos a andar..."

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. Petrópolis. Vozes, 2000.
- DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999, p. 25-39.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.
- HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

- BOETTGMANN, Marcio. *Emprego e desemprego no Brasil: as transformações nos anos 90*. Campinas: Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT), UNICAMP, 1998 (mimeo.).
- SANSONE, Livio. Funk baiano; uma versão local de um fenômeno global? In: HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90; funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- SILVA, José Carlos Gomes. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. 1998. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- SPOSITO, Marília P. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. Revista Sociologia da USP. São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, 1993, p.161-178.
- SPOSITO, Marília P. *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*. Texto apresentado na ANPED, 1999 (mimeo.).
- TELLES, Vera da Silva. A experiência da insegurança: trabalho e família nas classes trabalhadoras urbanas em São Paulo. *Tempo Social*. Revista de Sociologia. São Paulo USP, v. 4, n. 1 e 2, 1992, p. 53-93.
- VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1987.
- VIANNA, Hermano (Org.) *Galeras cariocas; territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.