



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E CULTURAS JUVENIS: O RAP NO CONTEXTO ESCOLAR

MAYARA DOS SANTOS

CASCADEL – PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E CULTURAS JUVENIS: O RAP NO CONTEXTO ESCOLAR

MAYARA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Tânia Maria Rechia Schroeder

CASCADEL – PR

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE - Campus Cascavel)

S236e	<p>Santos, Mayara dos. Educação e culturas juvenis: o rap no contexto escolar / Santos, Mayara dos. --- Cascavel (PR), 2018. 171 f.</p> <p>Orientadora: Prof. Dr^a. Tânia Maria Rechia Schroeder. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2018, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Inclui bibliografia</p> <p>1. Música na educação. 2. Música e juventude. 3. Evasão escolar. 4. Rap (Música). I. Schroeder, Tânia Maria Rechia. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 20.ed. 371.8</p>
-------	---



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

MAYARA DOS SANTOS

Educação e cultura juvenis: o rap no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Claudia Barcelos de Moura Abreu

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Fabio Lopes Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 26 de fevereiro de 2018

A minha mãe guerreira,
Maria Conceição dos Santos, dedico.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer! E realmente eu preciso agradecer, pois me sinto vitoriosa em poder concluir essa fase tão importante e sonhada na minha vida. Estou orgulhosa e feliz. Nesse momento, meu maior sentimento é a gratidão.

Gratidão a Deus por suas infinitas bênçãos.

Gratidão a minha mãe, Mari, pelo apoio e incentivo, não só na realização do mestrado, mas na vida como um todo. Você é meu maior exemplo e força, mãe.

Gratidão a meu esposo, Leonardo, companheiro de todas as horas, por ser meu ombro amigo, minha fortaleza e por não me deixar desistir frente aos obstáculos que encontrei.

Obrigada aos colegas mestrandos, por todo conhecimento compartilhado, pelos cafés e risos constantes.

Minha sincera gratidão à professora Dr^a Tânia, por ser minha orientadora; obrigada por ser paciente, diante de minhas dificuldades, compreendendo meus limites e por acreditar no meu potencial.

À professora Dr^a Cláudia Barcelos e ao professor Dr. Fábio Lopes, que participaram da minha banca de qualificação e de defesa; agradeço pelas contribuições valiosas.

Agradeço também ao professor Dr. Tiago Leite, que indiretamente sempre esteve me acompanhando na produção desse trabalho, tornando-se um bom amigo desde a graduação.

Agradeço aos professores e jovens, participantes da pesquisa; sem eles, essa dissertação não seria possível.

Obrigada a todos que contribuíram de alguma forma na elaboração desse trabalho. O conhecimento não se constrói sozinho.

Cada maloqueiro tem um saber empírico
Rap é forte, pode crer

(CRIOLO. Esquiva da esgrima in Convoque seu Buda, São Paulo, 2014).

RESUMO

SANTOS, Mayara dos. **EDUCAÇÃO E CULTURAS JUVENIS: O RAP NO CONTEXTO ESCOLAR**. 2018, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

Esta dissertação tem como escopo analisar a percepção dos professores e alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino de Cascavel - PR, sobre as relações possíveis entre educação e culturas juvenis, mais especificamente, o uso do rap no contexto escolar, tendo em vista a questão do desinteresse pela aprendizagem e a evasão nessa etapa de ensino. O rap, gênero musical emergente do movimento hip hop, é designado na presente pesquisa como signo de identificação entre os jovens e elemento articulador de tribos e culturas juvenis. O rap também é parte dos processos de socialização da juventude, sendo dotado de significados que integram a partilha de sentimentos, mediados por esse simbolismo, que é a música. Sabe-se que a valorização de diferentes formas de agregação, tendo como princípio a partilha de sentimentos, é uma das características das sociedades pós-modernas. A pós-modernidade marca o período da valorização da heterogeneidade, do multiculturalismo e o reconhecimento de diferentes formas de agregação dos sujeitos, tendo como princípio a socialização de interesses comuns, ligados a questões afetivas. Nesse sentido, entendendo que a pós-modernidade propiciou novos olhares, no que se refere à juventude e aos agrupamentos juvenis, essa pesquisa implica uma reflexão sobre a escola, como ambiente social dinâmico, constituindo-se um espaço de intercâmbio entre diferentes tribos e culturas juvenis. Dessa forma, buscamos problematizar aspectos que dificultam e/ou possibilitam a diversificação de metodologias em sala de aula, tendo como referência questões do cotidiano e principalmente as culturas juvenis. Entendemos que essa possa ser uma maneira eficiente de minorar índices de evasão e desinteresse pela aprendizagem, em relação aos alunos do ensino médio, considerando que uma das maiores queixas dos jovens é a dificuldade de estabelecer relações entre o conteúdo e o cotidiano. A pesquisa foi realizada em dois momentos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica trata do estudo de autores que abordam a temática da pós-modernidade, juventude, culturas juvenis, tribos urbanas, bem como análise de dados relacionados à questão da evasão escolar e desinteresse pela aprendizagem, no que tange à temática da juventude e sua relação com a escola, estabelecendo um panorama do fenômeno no Brasil, Paraná e Cascavel. A pesquisa de campo compreende a coleta de dados, a partir da realização de entrevistas com dez professores e alunos, de duas escolas de ensino médio, da cidade de Cascavel. Nas entrevistas, foram levantadas questões referentes à juventude, evasão escolar, desinteresse e interesse pela aprendizagem, assim como sobre o uso do rap na escola. A análise dos dados tem como base os pressupostos da fenomenologia formista, de Michel Maffesoli. A partir dessa pesquisa, foi possível perceber que os alunos, em geral, apontam que utilizar o rap como um instrumento educativo, articulado aos conteúdos curriculares, pode ser um meio de propiciar o interesse pela aprendizagem. Em contrapartida, embora a maior parte dos professores afirme que o rap de fato possa ser considerado como um instrumento educativo, utilizado em sala, de forma a contribuir para o interesse dos alunos pela

aprendizagem, poucos são aqueles que efetivamente já o utilizaram para trabalhar algum conteúdo. Isso nos leva a entender que, embora exista a compreensão de que o rap seja um instrumento educativo e colabore na apreensão dos conteúdos curriculares, despertando o interesse pela aprendizagem, isso acaba sendo mais um discurso do que de fato uma realidade, pois os professores não o utilizam em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação; Culturas Juvenis; Rap; Evasão Escolar; Desinteresse pela aprendizagem.

ABSTRACT

SANTOS, Mayara dos. **EDUCATION AND YOUTH CULTURES: THE RAP IN SCHOOL CONTEXT**. 2018, 171 p. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Concentration Area: Society, State and Education. Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018.

This paper analyzes teachers and high school student's perception from state high schools of Cascavel-PR, Brazil, about the possible relations between education and youth cultures, most specifically using rap in the school context to avoid view indifference in learning and school dropout at this stage of education. Rap is the emerging musical genre of hip hop movement, and it is described in this research as a sign of identification among young people and an articulating element of tribes and youth cultures. Rap is also part of the socialization processes of the youth, being full with meanings that integrate the sharing of feelings through this symbolism, the music. It is known that the valuation of different forms of aggregation, having as principle the sharing of feelings, is one of the characteristics of postmodern societies. Postmodernity marks the period of valorization of heterogeneity, multiculturalism and the recognition of different forms of aggregation, and it has as principle the socialization of common interests linked to affective issues. Therein, understanding that postmodernity provided new insights, regarding youth and youth groups, this research implies a reflection on the school as a dynamic social environment, constituting a space of interchange between different tribes and youth cultures. In this way, this paper points out aspects that make it difficult and / or possible to diversify methodologies in classroom, taking as reference issues of daily life and, especially, youth cultures. We believe that this can be an efficient way to reduce rates of school dropout and disinterest in learning from high school students, considering that one of the biggest complaints of young people is the difficulty of establishing relations between content and everyday life. The research was carried out in two stages: bibliographical and field research. The bibliographical research deals with the study of authors who approach the subject of postmodernity, youth, youth cultures, urban tribes, as well as data analysis related to school dropout and lack of interest in learning about the theme of youth and their relationship with the school, establishing a panorama of the phenomenon in Brazil, Paraná state and the city of Cascavel. The field research includes the data collected from ten teachers and students interviews from two high schools in the city of Cascavel. The interviews questioned about youth, school dropout, learning interest and the use of rap in school. The analysis of the data is based on the assumptions of Phenomenology by Michel Maffesoli. It was possible, through this research, to perceive that the students, in general, point out that using rap as an educational instrument that is articulated to the curricular contents can be a means of fostering interest in learning. On the other hand, while most teachers claim that rap can actually be considered an educational tool used in class and contributes to students' interest in learning, just a few have actually used it to work as educational content. This leads us to understand that, although there is an understanding that rap is an educational tool and collaborates in the apprehension of the curricular contents and arouses the interest for learning, this ends up being more a discourse than in fact a practice, because the teachers do not use it as their pedagogical practice.

Keywords: Education; Youth Cultures; Rap music; School Dropout; Learning Disinterest.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B.BOY – Break Boy
B.GIRL – Break Girl
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CEEBJA – Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DJ – Disc Jockey
DVD – Digital Versatile Disc
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MC – Mestre de Cerimônia
MPB - Música Popular Brasileira
NRE – Núcleo Regional de Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PR – Paraná
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSS- Processo Seletivo Simplificado
QPM - Quadro Próprio do Magistério
SP – São Paulo
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV - Televisão
UBS – Unidade Básica de Saúde
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA - *Universidade Federal do Pará*
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação de jovens de diferente tribos e culturas juvenis	36
Figura 2: Representação da dança Breaking	46
Figura 3: Representação do Grafite	47
Figura 4: Representação de DJ.....	48
Figura 5: Representação do MC (Rapper)	48

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Teses e dissertações relacionadas ao rap nas grandes áreas do conhecimento	54
GRÁFICO 2: Teses e dissertações relacionadas ao rap nas áreas específicas do conhecimento	55
GRÁFICO 3: Teses e dissertações relacionadas ao rap nos programas de pós-graduação em educação (1996-2016)	56
GRÁFICO 4: Teses e dissertações relacionadas ao rap nos programas de pós-graduação em educação por região do país	56
GRÁFICO 5: Evasão Escolar no Ensino Médio no Brasil (2012 - 2015)	67
GRÁFICO 6: Evasão Escolar no Ensino Médio - Paraná (2012 - 2015)	68
GRÁFICO 7: Evasão Escolar no Ensino Médio - Cascavel/PR (2012 - 2015)	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I – NOVOS CONTEXTOS, NOVAS TEORIAS	
1.1 Metamorfoses nos valores da modernidade em relação à pós-modernidade	22
1.2 Tribos urbanas e culturas juvenis: os agrupamentos de jovens na pós-modernidade	30
1.3 A música como elemento de agregação	41
1.3.1 <i>Roda de rima vira celebração</i> : o RAP como elemento de constituição de tribos e culturas juvenis	45
1.4 <i>Pra cada rap escrito uma alma que se salva</i> : a produção percentual do rap nas pesquisas em educação	53
1.5 A interface do rap e do hip hop como recurso educativo na escola: uma revisão teórica	59
 CAPÍTULO II – A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA	
2.1 <i>Que no meio do caminho da educação havia uma pedra</i> : a evasão escolar no ensino médio	66
2.2 Um ensino distante da realidade e o desinteresse pela aprendizagem	74
 CAPÍTULO III – CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES: A PESQUISA DE CAMPO	
3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	
3.1.1 Uma escola na Zona Norte	82
3.1.2 Uma escola na Zona Oeste	84
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO	
3.2.1 Caminhos percorridos: a coleta de dados	85
3.2.2 <i>Se liga! Tem um método</i> : pressupostos da Fenomenologia Formista ..	90
3.3 UM BEM BOLADO NOS DADOS	
3.3.1 A despreocupação com o futuro e o aproveitamento do momento presente: a noção de juventude	95
3.3.2 Por que continuar na escola?: a evasão escolar	104

3.3.3 Se é sempre a mesma coisa, aí não vai: o desinteresse pela aprendizagem	112
3.3.4 Eu gosto do que é diferente: o que desperta o interesse dos alunos?	123
3.3.5 <i>Batida, rima, DJ e um bom flow</i> : o uso do rap na escola	130
3.3.5.1 <i>O estilo cai bem, na rua vai bem, mas na escola não sei</i> : o que dizem os professores?	130
3.3.5.2 <i>Rap é vida, a rua e as narrativas</i> : O que dizem os alunos? ...	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	161

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa trata sobre educação e culturas juvenis na pós-modernidade, mais especificamente, sobre o uso do rap no contexto escolar, como elemento articulador do conhecimento curricular, tendo em vista as constantes queixas dos professores sobre o desinteresse dos alunos pela aprendizagem e os elevados índices de evasão escolar no ensino médio.

O caminho percorrido para chegar a essa temática foi longo. Parte, inicialmente, de minha própria trajetória de vida, como integrante do movimento hip hop, há aproximadamente nove anos. Embora minha prática cultural seja como dançarina (Bgirl), meu primeiro contato com essa cultura juvenil foi por meio da música rap, com apenas doze anos de idade. O rap fez e faz parte do meu cotidiano, de modo quase onipresente. Cresci ouvindo rap e me identifico com o estilo que dele é proveniente.

O interesse em pesquisar sobre o gênero musical rap começou a despontar no ano de 2013, em uma conversa com o professor Dr. Alexandre Fiuza, na aula de história da educação, na graduação em pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Esse professor, sabendo, por meio das redes sociais, que eu integrava o movimento hip hop, comentou comigo que já havia orientado uma dissertação de mestrado sobre rap. O trabalho intitulado “O discurso musical rap: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação”, de Iolanda Macedo, foi o primeiro texto que li sobre esse tema, que me fez pensar algumas questões possíveis sobre o rap e hip hop para pesquisar.

No ano seguinte, em 2014, na disciplina de Pesquisa Educacional, foi que finalmente decidi que pesquisaria sobre o rap. A proposta dessa disciplina era aprender a construir um pré-projeto de pesquisa. Nesse sentido, fortemente influenciada pelos ideais do Materialismo Histórico Dialético, resolvi que queria pesquisar sobre o rap como um instrumento de crítica social. Minha hipótese, naquele momento, era que o rap, como uma manifestação cultural popular, ao relatar em suas letras a realidade das periferias, abordando temas sobre criminalidade, violência, exclusão social, pudesse ser um instrumento de reflexão e produção de consciência crítica sobre as desigualdades sociais na sociedade capitalista.

Porém, a pesquisa sobre o rap, a partir dessa perspectiva de crítica social, não durou por muito tempo. No decorrer da pesquisa e após inúmeras leituras, pude

perceber que o rap, embora tenha como uma de suas características a exposição da realidade das periferias, não se restringe a isso. O rap apresenta um contexto heterogêneo e está muito vinculado às práticas juvenis, em seus momentos festivos e celebratórios. Ou seja, o rap não é apenas uma música de protesto e denúncia, mas também propicia uma prática hedonista no seio de seus grupos. Ao pensar em pesquisar sobre o rap como crítica social, estava conseguindo visualizar apenas uma das facetas desse gênero musical.

No ano de 2015, último ano da graduação em pedagogia, no processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), continuei a pesquisa sobre o rap, porém, ela se encaminhou para outra perspectiva, não mais voltada para uma análise do rap como um instrumento de crítica social. A pesquisa desenvolvida, intitulada “O rap é uma coisa que conecta, tá ligado?!”: ressignificando contextos de jovens em cumprimento de medida socioeducativa”, teve como objetivo uma reflexão sobre o rap como alternativa pedagógica, em espaços de institucionalização contribuinte na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes, em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Cascavel – PR.

Ainda no ano de 2015, foi que me inscrevi para o processo de seleção do mestrado pela UNIOESTE. O projeto de pesquisa foi elaborado a partir de questões que se delinearão durante a construção do TCC. A partir do que foi observado na pesquisa de campo e das entrevistas, realizadas para elaboração da monografia, percebi que há uma grande aceitação e envolvimento dos jovens com práticas educativas, que se relacionem a elementos da sua realidade, como a música rap, por exemplo. Como a pesquisa foi realizada em um espaço institucionalizado de educação não formal, levantei a possibilidade de pensar em como seria se o rap fosse utilizado na escola, ou seja, em um espaço de educação formal.

A partir disso, é que foi elaborado o problema de pesquisa. Desse modo, a pergunta que direciona essa pesquisa configura-se em: O que dizem os professores e alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino de Cascavel, sobre o uso do rap como elemento articulador do conhecimento curricular?

Além de pensar o uso do rap no contexto escolar, considere outras questões para serem abordadas na dissertação, como o desinteresse dos alunos pela aprendizagem e os altos índices de evasão escolar no ensino médio.

De acordo com Reis (2012), a falta de interesse dos alunos pela aprendizagem caracteriza-se uma das condições enfrentadas pelos professores na contemporaneidade. Além disso, consideramos os altos índices de evasão escolar no ensino médio no Brasil. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número total de matrículas no ensino médio, em 2015, entre escolas estaduais do ensino médio urbano, rural, em período parcial ou integral, é de aproximadamente 10.029.799. Embora o percentual de evasão escolar, para o ano de 2015, seja aparentemente baixo, com 7,8%, se calculado em relação ao número total de matrículas, temos que aproximadamente 782.325 alunos abandonaram a escola, evidenciando-se como um fenômeno muito sério.

Dentre as várias questões que envolvem a temática da evasão escolar e desinteresse pela aprendizagem e as diferentes perspectivas de abordagem, entendendo que diversos são os fatores pelos quais a evasão é provocada, essa pesquisa aponta para a necessidade de articulação do conhecimento escolar (currículo) com as práticas cotidianas de sociabilidades dos jovens (as culturas juvenis).

A proposta de tal articulação foi pensada a partir de pesquisas que apontam a ideia de um currículo inócuo à educação. De acordo com Reis (2012), o currículo, em geral: “[...] longe de propor conteúdos que efetivamente transformem a condição do aluno, transportando-o, intelectualmente, para além das circunstâncias locais e particulares, é absolutamente inócuo, incapaz de interpelar o aluno, de dar um novo sentido a sua vida”. (REIS, 2012, p. 13).

Em face desse panorama de dissociação entre o conteúdo curricular e a vida cotidiana, o que apontamos é uma prática pedagógica que considere a realidade social dos alunos: “[...] é levar para a sala de aula elementos que estejam diretamente ligados à cultura popular da classe jovem, que fale a mesma linguagem deles” (BARBOSA, 2012, p. 644), pautar-se em atividades contextualizadas, que façam parte do cotidiano e vinculem-se às diferentes formas de sociabilidade desses sujeitos, visando despertar o interesse pelo conhecimento escolar e contribuindo para que os alunos não se evadam da escola.

Diante disso, os objetivos, elencados para a realização dessa pesquisa, constituem-se em:

Objetivo geral:

- Conhecer a percepção dos professores e alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino de Cascavel, sobre as relações possíveis entre educação escolar e culturas juvenis, mais especificamente sobre o uso do rap na escola.

Objetivos específicos:

- Elencar o conjunto de percepções dos professores e alunos, compondo um quadro dos imaginários sobre as relações entre rap e educação.
- Identificar e problematizar as questões que dificultam e/ou possibilitam o uso do rap como recurso educativo na escola.
- Problematizar questões sobre juventudes, desinteresse pela aprendizagem, evasão escolar e culturas juvenis.
- Analisar como a escola vem sendo (ou não) um espaço de intercâmbio de diferentes culturas.

Essa pesquisa tem como referência uma abordagem fenomenológica, mais especificamente a fenomenologia formista, de Michel Maffesoli (1998). A fenomenologia é uma vertente do conhecimento, que tem como objetivo “[...] a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados [...], sem teorias sobre sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos” (MARTINS, 1992, p. 50). Nesse sentido, com base nos princípios fenomenológicos, nos atentamos à descrição das experiências vivenciadas pelos alunos e professores, sendo que procuramos apresentar “[...] a dada realidade sem nos atermos a uma finalidade conceitual ou mesmo a uma lógica de dever ser” (ALVES, 2014, p. 77).

As metodologias empregadas para a realização da pesquisa foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica trata do estudo de autores que abordam a temática da pós-modernidade, juventude, culturas juvenis, tribos urbanas, o rap na escola, bem como análise de dados relacionados à questão da evasão escolar, no que tange à temática da juventude e sua relação com a escola, estabelecendo um panorama do fenômeno no Brasil, Paraná e Cascavel.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com os docentes e discentes de duas escolas de ensino médio da cidade de Cascavel. As escolas foram

escolhidas mediante análise dos altos índices de evasão escolar no ensino médio, no ano de 2015, verificados por meio dos indicadores do INEP.

A escolha dos professores entrevistados teve como critério a regência de classe em turmas do ensino médio, em disciplinas da área de linguagens e ciências humanas, determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013. As disciplinas contempladas, portanto, foram: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira moderna, Arte, Educação Física, História, Geografia e Sociologia.

A escolha dos alunos teve como critério a matrícula em turmas regulares do ensino médio, na faixa etária entre 15 e 17 anos. Nas entrevistas, foram levantadas questões referentes à juventude, evasão escolar e desinteresse pela aprendizagem e o uso do rap no contexto escolar.

Dessa forma, no primeiro capítulo, realizamos uma discussão teórica, que se subdivide em cinco tópicos. No primeiro tópico, evidenciamos as transformações inerentes à vivência do período pós-moderno, em relação à modernidade, tendo como referência principal o teórico Michel Maffesoli¹, o qual aborda sobre as categorias que regeram o período moderno e que, de acordo com o autor, encontram-se saturadas. Essa discussão é feita para que seja possível compreender a juventude e os agrupamentos juvenis na sociedade pós-moderna, que, segundo Maffesoli, regem-se por princípios diferente do período moderno.

No segundo tópico do primeiro capítulo, falamos sobre a noção de juventudes na sociedade atual e estabelecemos um paralelo entre a noção de tribos urbanas ou tribos pós-modernas, utilizadas por Michel Maffesoli (2000), e a noção de culturas juvenis, utilizada por autores como José Machado Pais (1990, 1993), Juarez Dayrell (2001a) e Carles Feixa (1996). Salientamos a ideia de que a formação de tribos urbanas e culturas juvenis, na sociedade pós-moderna, está fundamentada primordialmente em ideais de partilha, de maneira que se pautam no compartilhamento de sentimentos, emoções e sentidos, mediados por diferentes signos e simbolismos.

Sendo diversos os signos e simbolismos, em torno dos quais nos agregamos, no terceiro tópico do primeiro capítulo, falamos sobre a música como elemento de agregação juvenil e, de modo mais específico, sobre o rap como um elemento de

¹ Salientamos que Michel Maffesoli é uma das possibilidades de leitura para compreensão sobre a pós-modernidade, mas existem outros autores importantes, que podem e devem ser consultados, como François Lyotard.

constituição de tribos e culturas juvenis, abordando também sobre o sentimento de pertença, mediado pelo rap, e as identificações relacionadas à partilha de ideias, relacionada a esse gênero musical.

No quarto tópico do primeiro capítulo, apontamos percentuais sobre o rap nas pesquisas em educação no Brasil, principalmente em relação à produção de teses e dissertações, que abordam o tema rap, no período de 1996 a 2016, o que pode ser visualizado por meio de gráficos, elaborados a partir de dados obtidos no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior).

No quinto e último tópico do primeiro capítulo, realizamos uma breve revisão teórica sobre o rap e o hip hop, fazendo alguns apontamentos sobre as diferentes perspectivas de abordagem desse gênero musical, nas pesquisas acadêmicas, buscando compreender como vem sendo estabelecida a interface do rap como recurso educativo na escola.

No capítulo dois, apresentamos uma discussão acerca da relação entre juventude e escola. No primeiro tópico, falamos sobre evasão escolar no ensino médio, apresentando dados do Brasil, Paraná e Cascavel, também discutindo sobre as possíveis causas para esse fenômeno, sejam elas extraescolares ou intraescolares.

No segundo tópico do capítulo dois, discutimos sobre o desinteresse pela aprendizagem, a partir da compreensão de que pode ser considerado como uma das possíveis causas para evasão escolar no ensino médio. Apontamos, de modo mais específico, o desinteresse pela aprendizagem, ocasionado pela desconexão dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens, as culturas juvenis, levantando uma discussão sobre a dificuldade da escola no reconhecimento do jovem em sua condição juvenil e a desvalorização do conhecimento cotidiano.

No capítulo três, apresenta-se, efetivamente, a pesquisa de campo. Na primeira parte, realizamos uma breve caracterização das escolas onde ocorreu a pesquisa; na sequência, apresentamos uma descrição de como foram os procedimentos de coleta de dados, explicitando e caracterizando os participantes da pesquisa, além de pontuar também as dificuldades encontradas nesse caminho tortuoso que é a ida ao campo.

No capítulo três, também são descritos os pressupostos teóricos da fenomenologia formista, de Michel Maffesoli, sendo que essa teoria pauta o caminho

de análise dos nossos dados. Na sequência, adentramos especificamente na discussão e análise das entrevistas realizadas, em que buscamos conhecer o que dizem os professores e alunos do ensino médio sobre o uso da rap como elemento articulador do conhecimento curricular.

Como é possível perceber, na discussão dos dados, a compreensão sobre o uso do rap na escola, como elemento articulador do conhecimento curricular, perpassa outras categorias de análise, a saber: a compreensão dos participantes sobre a noção de juventude; o que eles acreditam que ocasiona a evasão escolar e o desinteresse pela aprendizagem; o que compreendem que pode ser feito para que os alunos tenham interesse por aprender e como visualizam o rap num contexto mais amplo. Essas categorias demonstram-se absolutamente importantes para compreender os aspectos que dificultam ou possibilitam o uso do rap na escola, pois apontam como o rap, enquanto música, é visto num contexto fora do espaço escolar, uma vez que tal imagem do gênero musical, assim como as diferentes imagens de jovens expressas nos discursos de professores e aluno, se refletem diretamente nas práticas pedagógicas escolares, dentro da sala de aula.

A escolha por essa temática de pesquisa justifica-se no entendimento de que a relação entre juventude e escola, num período compreendido como pós-moderno, requer que sejam repensados a estrutura dessa instituição social e o posicionamento dos profissionais que nela atuam, para que o jovem seja reconhecido em sua condição juvenil e tratado como sujeito sociocultural no espaço escolar. Além disso, essa pesquisa incita-nos a uma reflexão acerca das relações possíveis entre educação e culturas juvenis na contemporaneidade, no entendimento da escola como um ambiente social dinâmico, onde é possível intercambiar diferentes tribos e culturas juvenis.

Sendo um instrumento de compreensão da diversidade juvenil atual e sua relação com a escola, essa pesquisa pontua a necessidade de reflexão acerca dos aspectos que dificultam e/ou possibilitam o uso de alternativas pedagógicas diferenciadas no contexto escolar, principalmente, tendo como referência as diferentes tribos e culturas juvenis. Isso implica pensar questões referentes ao currículo e metodologias, contribuindo teoricamente para fundamentar possíveis reformulações nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

CAPÍTULO I

NOVOS CONTEXTOS, NOVAS TEORIAS

1.1 Metamorfoses nos valores da modernidade em relação à pós-modernidade

Um estudo sobre juventudes, tribos urbanas e culturas juvenis, em especial, a cultura juvenil rap, no contexto escolar, como elemento articulador do conhecimento curricular, numa sociedade compreendida como pós-moderna, implica em olharmos para as transformações nos valores visíveis no presente, em relação aos valores da modernidade, pois tais transformações influenciam diretamente em novas formas de se compreender a juventude, os agrupamentos juvenis e sua relação com instituições sociais, como a escola.

As metamorfoses nos valores modernos, aos quais nos referimos, dizem respeito a questões que autores como Michel Maffesoli, Carlos Gadea, entre outros, apontam: a vivência numa sociedade, que apresenta valores que vêm sendo denominados de pós-modernos.

A pós-modernidade, diferentemente do que se possa parecer, não configura o fim da modernidade. Para Maffesoli, a pós-modernidade associa-se à ideia de “[...] saturação [...] dos valores que regeram, durante um período mais ou menos longo, o estar-junto social” (MAFFESOLI, 2013, p. 65). Nesse mesmo sentido, Carlos Gadea (2013) aponta que a pós-modernidade refere-se a uma “[...] espécie de superação de categorias que já não parecem explicar suficientemente as realidades socioculturais atuais” (GADEA, 2013, p. 20). O prefixo pós não caracteriza, portanto, a ideia de sucessão do período moderno. Modernidade e pós-modernidade podem existir de modo concomitante, uma vez que a pós-modernidade, como um colcha de retalhos, é uma sinergia entre arcaico e contemporâneo².

A pós-modernidade não seria apenas uma nova fase no processo dialético da História ou um novo momento na grande marcha do progresso, mas antes, uma sensibilidade específica que sempre renasce em lugares e épocas diferentes [...] que

² O termo *pós-modernidade* pode ser entendido, a partir de diversas perspectivas. Nesse sentido, destacamos aqui o pensamento do autor Michel Maffesoli, no intento de situar o leitor na compreensão do trabalho. Ressaltamos que não temos a intenção de aprofundar a discussão sobre as transformações do período contemporâneo, em relação à modernidade; queremos apenas evidenciá-las, para que seja possível perceber como tais transformações influenciam na compreensão dos agrupamentos de jovens e da juventude como categoria social propriamente dita.

sabe incorporar a catástrofe, a incompletude e o heterogêneo sem querer reduzi-los a qualquer preço (MAFFESOLI, 2005a, p. 77).

Essa 'passagem' da modernidade para a pós-modernidade implica em transformações que podem ser visualizadas em vários âmbitos da sociedade, na arte, na arquitetura, na cultura, na literatura, no cinema, etc. Tais mudanças nos permitem dizer, a partir dos autores supracitados, que vivemos hoje a "condição do pós".

As transformações, por eles evidenciadas, influenciam diretamente em novas formas de se compreender a sociedade e, conseqüentemente, a juventude e os agrupamentos de jovens, que aqui chamamos de tribos urbanas e culturas juvenis, portanto, é cabível que as destaquemos.

A sociedade pós-moderna possui como característica a retomada daquilo que foi considerado sem importância para a modernidade. Nesse sentido, os pensadores da pós-modernidade atentam-se para o fútil, o banal, o sentido e a aparência das coisas, o efêmero, que, para autores como Michel Maffesoli (2010), por exemplo, propiciam significado ao cotidiano e demonstram um querer viver social.

De acordo com Maffesoli (2005b, 2010), a pós-modernidade inaugura um período de ênfase aos fenômenos sociais e cotidianos. As ciências, a arte e o conhecimento científico saem dos espaços eruditos e adentram a vida cotidiana, transformando, influenciando e sendo influenciados pelas banalidades do dia a dia. Para o autor, a época atual é marcada por um campo humano relacional intenso, que fomenta a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras. Assim, a pós-modernidade marca o retorno de um ideal comunitário, das paixões coletivas e da afirmação da vida. Configura-se um período do hedonismo coletivo, da dedicação ao prazer como estilo de vida, de uma lógica de estar junto, fundamentada em ideais de partilha e no compartilhamento de sentimentos, emoções e sentidos.

De acordo com Maffesoli (2010, p. 27): "[...] as sociedades mecânicas das quais a Modernidade é um bom exemplo" têm uma lógica de funcionamento que leva à homogeneização; isso é justamente o que a difere da pós-modernidade, pois esta última baseia-se em múltiplos valores heterogêneos, que estabelecem entre si interações constantes. É a sociedade da massificação, da organização de tribos "[...] mais ou menos efêmeras que comungam valores minúsculos, e que, em um balé sem fim, entrechocam-se, atraem-se, repelem-se numa constelação de contornos difusos e perfeitamente fluídos" (MAFFESOLI, 2010, p. 28).

A pós-modernidade marca “[...] o distanciamento das “grandes narrativas” homogeneizadoras da história e da política” (GADEA, 2013, p. 21). Nesse sentido, ela possui como características a valorização da heterogeneidade, do multiculturalismo e o reconhecimento de diferentes formas de agregação dos sujeitos, que tem como princípio a socialização de interesses comuns, ligados muito mais a questões afetivas. Está, portanto, além de contratos estritamente formais típicos da modernidade.

É nisso que a Pós-modernidade inaugura uma forma de solidariedade social que não é mais racionalmente definida, em uma palavra “contratual”, mas que, ao contrário, elabora-se a partir de um processo complexo feito de atrações, de repulsões, de emoções e de paixões (MAFFESOLI, 2010, p. 14).

A pós-modernidade marca tendencialmente a passagem de uma lógica ‘apolínea’³, relacionada à razão, para uma lógica ‘dionisíaca’⁴, relacionada ao impulso, à sensibilidade, à intuição. É a sociedade dos instantes que se eternizam, da liberdade inquietante, da busca por prazer; a sociedade do imediatismo, da efemeridade, do hedonismo, do narcisismo, sociedade em que valores e estilos não se solidificam para se tornar costumes.

De acordo com Maffesoli (2013, p. 66), a vivência moderna, caracterizada por um estar junto “[...] singularmente mecanizado, perfeitamente previsível e, essencialmente racionalizado”, oferece lugar a um estar junto pós-moderno, marcado pela interação e compartilhamento de sentimentos, gostos, lazer e diversão, que, na sociedade contemporânea, é perceptível em diferentes tribos e culturas juvenis.

O sonho coletivo e a completude do ser são as características essenciais de uma “socialidade”, quer dizer, de um viver-junto, que não repousa sobre o simples e racional Contrato Social, da forma como foi elaborado a partir do século XVIII, mas antes sobre um Pacto no qual o afetual tem um papel não negligenciável (MAFFESOLI, 2015, p. 21).

³ Derivado do deus Apolo. Segundo o dicionário mítico etimológico, Apolo significa “Deus da luz, vencedor das forças ctônicas, o filho de Leto é o Brilhante, o sol” (BRANDÃO, 1991, p.89). Entendido como o deus Sol, a perspectiva oriunda da lógica apolínea prega “[...] a sabedoria, o meio-termo, o equilíbrio, a moderação. O ‘conhece-te a ti mesmo’ e o ‘nada em demasia’ são um atestado bem nítido da influência ética e moderadora do deus Sol. (...) A inteligência, a ciência, a sabedoria, são considerados modelos divinos, concedidos pelos deuses, em primeiro lugar por Apolo” (BRANDÃO, 1991, p. 93).

⁴ Derivado do deus Dioniso. De acordo com o dicionário mítico etimológico, Dioniso significa “Deus das orgias, do êxtase e do entusiasmo e deus da liberação” (BRANDÃO, 1991, p. 291). Segundo Brunel (1997, p. 244), Dioniso apresenta uma personalidade complexa, tão fugida que é impossível dar a ele uma única interpretação. Dioniso é antes de tudo o deus da vegetação, deus da fecundidade, deus ctoniano.

Embora Maffesoli refute em muito a ideia de estabelecer conceitos⁵ rígidos sobre os fenômenos sociais e mesmo não desejando oferecer à pós-modernidade “[...] um estatuto conceitual” (MAFFESOLI, 2010, p. 22), é possível dizer que a nossa época rege-se pela “lei dos irmãos”. Nesse contexto, se o período moderno, firmado em princípios do iluminismo do século XVIII, foi “[...] determinado pela transcendência vertical. Aquela do Deus único, do Pai eterno. [...] Transcendência do Estado-providência [...] E transcendência também do “douto”, o tecnocrata, o cientista, o político e outros *experts*” (MAFFESOLI, 2009, p. 66), podemos dizer que a pós-modernidade é marcada pela horizontalidade nas relações sociais, representada pela metáfora da lei dos irmãos.

Se nos valores modernos temos uma supervalorização do “eu”, do indivíduo como mestre do mundo, fundamentando-se numa lógica hierarquizada e verticalizada de relações de poder e de conhecimento, em nossa época, assistimos a uma passagem para o “nós”, que emerge no neotribalismo e “[...] repousa sobre a – sempre e de novo – necessidade de solidariedade e de proteção que caracterizam o conjunto social” (MAFFESOLI, 2013, p. 71). Desse modo, a metáfora da *lei dos irmãos* designa um viver social, pautado numa dimensão horizontal de relações entre os sujeitos, caracterizando um estar junto que integra sentimentos de afeto e emoção, bem como constantes trocas simbólicas; funda-se, pois, em um princípio de alteridade “[...] não se é jamais em Si, mas sempre pelo Outro” (MAFFESOLI, 2015, p. 16).

Em entrevista concedida a Eduardo Portanova Barros (2013, p. 15), Maffesoli destaca que a modernidade se assenta sobre um tripé de valores: “[...] o progresso, o racionalismo e o trabalho”. A pós-modernidade, em contrapartida, relativiza tais valores. Se, na modernidade, há uma incessante valorização e busca pelo progresso, enaltecendo a história em que a ação do indivíduo se mostra, os pensadores da pós-modernidade percebem que há uma grande valorização do que é vivido no presente, conjugando, entre outros fatores, a despreocupação em produzir algo duradouro e eterno, que não seja o momento presente. Embora o passado não seja descartado e não se deixe de pensar no futuro, os teóricos da pós-modernidade constatam que há um engrandecimento do aqui e agora, a eternização do instante, o *carpe diem*⁶.

⁵ Michel Maffesoli (2016) afirma que prefere trabalhar com “noções” e “mini-conceitos”.

⁶ Frase em latim, popularmente traduzida para colha o dia ou aproveite o momento. É também utilizada como justificativa para o prazer imediato, sem medo do futuro.

Constatando-se também uma certa falência dos grandes sistemas explicativos que regeram a modernidade, pode-se propor uma outra lógica do estar-junto. Lógica que não seria mais finalista, voltada para o longínquo, mas, ao contrário, centrada no cotidiano. *Hic et nunc*. Aqui e agora (MAFFESOLI, 2005a, p. 68).

Se os valores modernos estão ancorados na razão, que é entendida por Maffesoli (2013, p. 69) como a “deusa mãe” da trindade fundadora da modernidade, os valores pós-modernos desconstruem a ideia de que a razão é única e absoluta. Como uma “nova sensibilidade⁷”, a pós-modernidade, de acordo com Maffesoli (2015, p. 15), vem para “[...] desobstruir o caminho habitual das nossas certezas que, progressivamente, acabam se tornando dogmas dos mais esclerosados”. Nesse sentido, deixa-se de acreditar na razão em sua representação dogmática, mas incorpora-se cada vez mais o sensível e a emoção à vida social, considerando os conflitos e dimensões da existência humana.

A Razão, a propósito, já não é a deusa única que devemos celebrar, mas ela deve aceitar compor o panteão social com outras entidades que veneramos, o corpo, a imaginação onírica, lúdica, e que tem, sobretudo, uma eficácia existencial e concreta, cuja importância não podemos negar (MAFFESOLI, 2003, p. 146).

O trabalho caracterizado no período da modernidade como o meio de apreensão do mundo, do domínio da natureza e de alcance do progresso, na contemporaneidade, já não se configura o centro das relações sociais; a pós-modernidade marca o retorno e o enaltecimento do lúdico, do festivo, da fantasia, do sonho, do imaginário, do criativo, do artístico, situando a própria vida como arte.

De fato, não é mais possível reduzir a arte apenas às grandes obras qualificadas geralmente de culturais. É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte. Por causa da massificação da cultura, com certeza, mas também porque todas as situações e práticas minúsculas constituem o terreno sobre o qual se elevam cultura e civilização. Sem que seja possível se estender até aqui, pode-se dizer que o fato culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as deambulações diárias, os lazeres, etc. não podem mais ser considerados como elementos sem importância ou frívolos da vida social. Enquanto exprimem as emoções coletivas, eles constituem uma verdadeira “centralidade subterrânea”, um irreprimível querer viver, que convém analisar (MAFFESOLI, 2010, p. 23).

⁷ Termo utilizado por Carlos Gadea no texto “Especulações analíticas em torno da pós-modernidade na América Latina” (2010, p. 267), para ‘definir’ pós-modernidade.

Além disso, se a modernidade inaugura a valorização da razão, do indivíduo e do pensamento político, os teóricos da pós-modernidade entendem que não é possível pensar a sociedade apenas a partir dessa perspectiva. Além disso, tais categorias demonstram-se saturadas não sendo suficientes para explicar a realidade que se apresenta “[...] percebe-se que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômico-políticas ou sociais, mas também um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções, sensações que constituem, *stricto sensu*, o corpo social” (MAFFESOLI, 2010, p. 63).

Se a modernidade caracteriza o que Max Weber chama, em suas obras, de “desencantamento do mundo”, consistindo na ‘desmagificação’ ou ‘desendeusamento’ do social, por meio do desencantamento religioso e científico, a pós-modernidade marca o que Maffesoli entende por “reencantamento do mundo”. O reencantamento do mundo, diferentemente do que possa parecer, não configura uma oposição ou propriamente um sentido contrário ao termo desencantamento, proposto por Weber⁸. O reencantamento do mundo, na perspectiva maffesoliana, consiste em um reencantamento no âmbito religioso, mas não se refere diretamente à religião, em suas manifestações institucionais. De fato, o reencantamento do mundo, no contexto religioso, está para além da esfera religiosa, no entendimento de que:

A religião não deve mais ser procurada apenas em igrejas, templos e terreiros, onde ela se tematiza explicitamente, mas também lá onde ela não se chama de religião: no culto ao dinheiro e ao corpo, na eficiência administrativa e empresarial, no encantamento pela técnica e pelo design, no êxtase sonoro ou imagético, no mundo do esporte, das compras e dos astros midiáticos. O religioso se desloca, desborda, extravasa, migra do que era tido tradicionalmente como o “próprio” do religioso [...] (MOREIRA, 2008, p. 71 apud ASSUNÇÃO, 2010, p. 92).

Na compreensão de que o religioso na contemporaneidade supera uma lógica tradicional de religião, entendemos que o reencantamento do mundo, abordado por Maffesoli, diz respeito a laços de religiosidade que agregam os sujeitos e que

⁸ O desencantamento do mundo, para Max Weber, ocorre em duas faces, uma religiosa e outra científica. Em ambas, o desencantamento refere-se “[...] a eliminação da magia como meio de salvação” (WEBER, 2004, p. 106 apud ASSUNÇÃO, 2010, p. 33). Na religião, essa ‘eliminação da magia’ ou o desencantamento ocorre por meio de uma racionalização da religião, muito relacionada à institucionalização de deveres e moralização do cotidiano, que acabam retirando dela seu caráter divino, mágico, subjetivo, capaz de conferir sentido à vida. Já o desencantamento, no âmbito científico, ocorre por meio da instauração da ciência como única forma de explicação do mundo, que é visto como algo perfeitamente previsível e facilmente explicável por leis da natureza. Nesse sentido, a razão, instituída em contraposição ao mundo metafísico e religioso, não consegue produzir novas visões de mundo e conferir sentido à vida; ocorre, então, um desencantamento do mundo (ASSUNÇÃO, 2010).

permeiam as culturas juvenis e tribos urbanas: “[...] aquilo que nos une a uma comunidade [...] algo que é matriz comum, que serve de suporte para “o ser/estar junto”” (MAFFESOLI, 2000, p. 56).

Sendo assim, o reencantamento do mundo, enunciado por Maffesoli, reitera sua reflexão sobre a ética da estética. Ao utilizar o termo estética, em seu sentido etimológico, como “capacidade de sentir, de experimentar”, Maffesoli (2000, p. 107) compreende que a ética da estética se caracteriza como aquilo que é vetor de agregação das tribos pós-modernas, ou seja, o que me une ao outro, algo que é motivo de socialização.

Os laços de religiosidade, que agregam os sujeitos, ou na perspectiva maffesoliana, a ética da estética, permitem-nos falar em simbolismos, signos que nos unem ou nos distanciam do outro, seja por identificações ou por diferenças.

[...] num movimento sem fim de ações/retroações, reconheço um signo reconhecendo com outros, e assim reconheço o que me une a outros. [...] Essa função signo, ou a emoção coletiva em relação a um signo, pode-se exprimir graças a uma vestimenta, um hábito, um gosto, e, certamente, uma literatura, uma música, etc. (MAFFESOLI, 2010, p. 34).

Diversos são os simbolismos e signos em nossa sociedade, de forma que as tribos pós-modernas e culturas juvenis fundam-se, pois, a partir de tais signos, por meio de escolhas, afinidades e contextos. “Agregamo-nos segundo as ocorrências ou os desejos. É uma espécie de acaso objetivo que prevalece. Mas o valor, a admiração, o *hobby*, o gosto que são partilhados tornam-se cimento, são vetores de ética” (MAFFESOLI, 2010, p. 32).

O reconhecimento da vivência da condição pós-moderna, expressa em novas sensibilidades, marcada pela valorização do presenteísmo, do hedonismo e integrando cada vez mais o sensível na vida em sociedade, provoca outras formas de compreender a juventude, não somente como uma categoria social dinâmica, com determinações histórico-sociais, mas também analisando os vetores de agregação, os quais se pautam em princípios diferentes do período moderno, uma vez que a pós-modernidade marca:

[...] efetivamente uma volta do emocional, do afetivo. Volta que se exprime, logicamente, na importância da sombra e de sua paixão. Prazer e desejos românticos do noturno. Sombra divina e sedutora amplamente celebrada pela coreografia, a canção, o cinema e a moda.

Tudo isto dá ênfase à dimensão erótica do estar junto (MAFFESOLI, 2007a, p. 174).

Nesse sentido, a partir dessa explanação sobre as metamorfoses nos valores da modernidade, em relação à pós-modernidade, no próximo tópico, nos deteremos a um debate teórico sobre juventudes e culturas juvenis, estabelecendo um paralelo à noção de tribos urbanas ou tribos pós-modernas, elencadas por Michel Maffesoli. Entende-se que a formação de tribos e culturas juvenis, na sociedade pós-moderna, tem como fundamento ideais de partilha e pauta-se no compartilhamento de sentimentos, emoções e sentidos, mediados por diferentes signos e simbolismos, que identificam e/ou diferenciam os grupos.

1.2 Tribos urbanas⁹ e culturas juvenis: os agrupamentos de jovens na pós-modernidade

A vivência da condição pós-moderna e o reconhecimento de transformações no período contemporâneo influenciam diretamente novas formas de se compreender a juventude e os agrupamentos de jovens, que aqui chamamos de tribos urbanas e culturas juvenis.

Antes, porém, de nos atermos à descrição do que caracterizam as tribos urbanas e culturas juvenis, é necessário esclarecer nossa compreensão sobre juventude, entendendo que, assim como ocorreram mudanças na sociedade, “[...] também as representações que se fazem sobre os jovens têm se alterado historicamente, expressando diferentes sentidos para esse grupo social” (FACHINETTO, 2010, p. 62).

Historicamente, a juventude tem sido considerada uma categoria de difícil definição, que adquiriu diferentes denotações, de acordo com a área em que é estudada.

No período moderno, fortemente marcado pelo racionalismo abstrato e pelo individualismo, é constante encontrarmos concepções de juventude, tomadas como algo homogêneo e unificado, em que a categoria juventude:

[...] foi concebida como rito de passagem em diversas culturas, o que demarcava a transição para a idade adulta. Foi também entendida como fase de preparação para o futuro, ou seja, concebendo os jovens como não-sujeitos do momento presente, mas alguém que só poderá “vir a ser” a partir de uma preparação conduzida, principalmente, por adultos ou instituições, com normas e regras pré-estabelecidas, baseadas numa visão homogênea de juventude (SILVA; SILVA, 2012, p.8).

Em contrapartida, a pós-modernidade é marcada pela inauguração de uma forma de solidariedade social, não definida somente com os parâmetros de uma “razão abstrata”, com modelos pré-estabelecidos, mas uma razão encarnada,

⁹ Ao utilizarmos a noção “Tribos urbanas”, tendo como referência Michel Maffesoli, que a visualiza como uma metáfora para referir-se aos agrupamentos de jovens, formados por identificações, temos a compreensão de que se trata de um termo que recebe algumas críticas no meio acadêmico. Magnani (1992), em seu texto, “Tribos urbanas: metáfora ou categoria?”, tece algumas considerações acerca da banalização dessa terminologia, pontuando as controvérsias que podem ocorrer ao utilizar o termo tribo como uma metáfora. Por considerar que a utilização da noção “tribo”, como metáfora, pode ocasionar equívocos, o autor acredita que seu uso seja inadequado e o considera muito reducionista para designar as diferentes práticas culturais juvenis.

“sensível” (MAFFESOLI, 1998, p. 27), a qual possibilita compreender algumas manifestações de novos modos de ser jovem, bem como a existência de diferentes formas na interação entre tais sujeitos. Isso se efetiva, visto que vivemos hoje a ordem da fusão, que “[...] acentua a dimensão afetiva e sensível [...] onde se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras, de contornos indefinidos” (MAFFESOLI, 2000, p. 102).

Além disso, o pensamento moderno tem se mostrado inadequado para explicar as agregações juvenis nesse período, uma vez que, diferentemente do padrão homogêneo de juventude e de agregação jovem, estabelecido durante a modernidade, os grupos juvenis na pós-modernidade:

[...] tem contornos indefinidos. O sexo, a aparência, os modos de vida, até mesmo a ideologia são cada vez mais qualificados em termos (“trans...” “meta...”) que ultrapassam a lógica identitária e/ou binária. Em resumo, e dando a esses termos a sua acepção mais estrita, pode-se dizer que assistimos tendencialmente à substituição de um social racionalizado por uma socialidade com dominante empática (MAFFESOLI, 2000, p. 17).

Entretanto, mesmo que a pós-modernidade manifeste a vivência de períodos “empáticos”, dominados pela indiferenciação, pelo “perder-se” em um sujeito coletivo” (MAFFESOLI, 2000, p. 16) e que, portanto, permita novos olhares sobre a juventude e as formas de agregação social, é necessário explicitar o fato de que ainda são presentes, nessa sociedade, abordagens sobre juventude que muito desconsideram as diferentes formas de se fazer jovem e de integração entre eles. Abordagens com visão unificadora da categoria juvenil.

Um enfoque e talvez um dos mais frequentes, é o que se volta para o estudo dos sujeitos juvenis, tendo como referência a questão etária, ou seja, a caracterização do ser jovem limitada à idade. Essa abordagem sobre juventude, de teor altamente psicologizante e biológico, tem um aspecto voltado à busca de características comuns aos sujeitos jovens e em muito se relaciona ao desenvolvimento físico e psicológico, em que a fase juventude é encarada como uma espécie de transição e/ou preparação para a vida adulta, a juventude como um vir a ser. Por essa perspectiva:

Valorizam-se, então, os aspectos biológicos (desenvolvimento físico, amadurecimento sexual, faixa etária, etc.) e psicológicos relacionados à juventude, ao seu amadurecimento e inserção no “mundo adulto” a partir de ritos de passagem como a iniciação sexual, o casamento, a

independência financeira associada ao trabalho, a constituição de moradia própria, entre outros (AMARAL, 2010, p.143).

A delimitação etária do que é ser jovem não pode ser descartada; ela é, inclusive, muito utilizada em documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude, porém, não podemos nos prender única e exclusivamente a ela para tentar compreender o que é ser jovem. É necessário considerar outros aspectos, a saber, questões históricas, culturais e sociais, para que possamos compreender a complexa noção de juventude que vem se configurando na atualidade.

Não há mais um modelo linear de transição entre a infância e a juventude ou entre a juventude e a vida adulta. As transições dos percursos de vida não são mais claramente demarcadas, cronologicamente, ou mesmo por rituais 'comuns'. "As passagens são múltiplas, os percursos indeterminados e os ritos são "bricolados" pelos sujeitos" (JEOLÁS, 2012, p. 7).

Dessa forma, entendendo que existem várias abordagens sobre a noção de juventude e que, no momento atual, assistimos à manifestação de novos modos de ser jovem, na tentativa de caracterizar juventude, tomamos como referência uma abordagem da sociologia, apontando a categoria juventude como uma construção social.

[...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere (DAYRELL; REIS, 2006, p. 3).

Considerando tal complexidade da noção de juventude e entendendo-a como uma construção social, podemos dizer que existem juventudes no plural, pois as manifestações do que é ser jovem são as mais diversas. Ainda que muitos aspectos sejam característicos dos sujeitos jovens, enquanto categoria social, não podemos tomá-la como algo uniforme, mesmo que falemos sobre indivíduos de idade, classe social, gênero semelhantes.

Nesse contexto, é um equívoco tentar conceituar juventude como categoria socialmente homogênea. Não há, de fato, um conceito fechado e único de juventude “[...] que possa abranger os campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (PAIS, 1990, p. 151).

Além disso,

[...] definir juventude implica muito mais do que cortes cronológicos, vivências e oportunidades em uma série de relações sociais, como trabalho, educação, comunicações, participação, consumo, gênero, etc. Na realidade, essa transversalidade traduz que não há apenas um grupo de indivíduos em um mesmo ciclo de vida, ou seja, uma só juventude (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p. 17).

Diante disso, é necessário e absolutamente importante considerar a juventude em sua diversidade. É essa diversidade da juventude que possibilita a formação de tribos urbanas e culturas juvenis.

Aqui, estabelecemos um paralelo entre a noção de tribos urbanas ou tribos pós-modernas, utilizadas por Michel Maffesoli (2000), e a noção de culturas juvenis, utilizada por autores como José Machado Pais (1990, 1993), Dayrell (2001a) e Carles Feixa (1996). Embora aparentemente diferentes, ambas noções apresentam características muito semelhantes, as quais buscamos aqui relacionar.

As culturas juvenis, de acordo com José Machado Pais, dizem respeito a “[...] modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores” (PAIS, 1993, p.20).

Segundo Carles Feixa, o termo cultura juvenil se refere:

[...] la manera em que las experiencias sociales de los jovenes son expressadas colectivamente mediante la construccion de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente em el tempo libre, o em espaços intersticiales de la vida institucional (FEIXA, 1996, p. 73).

As culturas juvenis se traduzem em estilos diversificados e são organizadas a partir da incorporação e partilha de elementos, provenientes da moda, da música e da linguagem, etc. São socialmente “[...] referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar [...]” (PAIS, 1990, p. 140).

É importante salientar que as culturas juvenis “[...] nem sempre se constituem “culturas de resistência”, no sentido mais convencional do termo, como formas de

enfrentamento coletivo, organizado e consciente contra os poderes hegemônicos” (FARIA, 2010, p. 3).¹⁰ Embora as culturas juvenis tenham como característica uma grande dose de anomia, em suas práticas, os grupos juvenis, fundados por escolhas e afinidades, confortam “[...] um estar-junto que se basta a si mesmo, não tendo a necessidade e não buscando objetivos particulares para se justificar. É o que se poderia chamar de uma socialidade sem emprego, nem finalidade” (MAFFESOLI, 1995, p. 49). As culturas juvenis:

[...] que ocasionalmente arrebetam nas ruas de nossas megalópoles [...] expressam, em sua maioria, o desejo anômico de uma vitalidade que já não reconhece e, portanto, já não aceita as diversas obrigações, sexuais, filosóficas, econômicas, impostas pelas instituições modernas. Mas para marcar bem sua diferença em relação à forma política, a efervescência social não é nem reivindicadora nem contestatória. É, simplesmente. Afirma seus valores, e se afirma enquanto tal pelo mesmo motivo. Como se diz da vida, basta-se a si mesma (MAFFESOLI, 2003 p. 145).

Nesse mesmo sentido, ao propor a metáfora das tribos, Maffesoli (2000) pontua que a perspectiva do neotribalismo enfatiza uma fusão grupal; trata-se de agrupamentos juvenis heterogêneos, caracterizados por uma partilha sentimental de valores, de lugares ou de ideais, que são constituídos a partir de identificações entre os sujeitos, sendo que tais grupos podem ser encontrados sob diversas modulações, em numerosas experiências sociais.

A partilha de sentimentos, tanto ignorada na modernidade, caracteriza um verdadeiro cimento societal na pós-modernidade, constituindo um *ethos* que agrega os sujeitos. Dessa maneira, os laços sociais na sociedade pós-moderna são cada vez mais “[...] dominados pelos afetos, constituído por um estranho e vigoroso sentimento de pertença” (MAFFESOLI, 2005a, p. 8).

Las tribus posmodernas son «cementerios» para, una ética estética: la del afecto, la del sentimiento de pertenencia. Es posible que todo ello presida el alumbramiento de una nueva manera de «estar juntos». Es posible que se asista a la emergencia de un verdadero ideal comunitrio (MAFFESOLI, 1998, p. 6, PREFÁCIO IN FEIXA 1998).

¹⁰ Geralmente, os estudos, baseados na noção de subcultura, é que interpretam a cultura jovem como cultura de resistência e desvio, em relação a uma cultura hegemônica (ARROYO, 2010). Entretanto, acredito que isso vai contra a perspectiva do pensamento pós-moderno de horizontalidade das relações culturais, pois entende-se que há uma cultura hegemônica.

Com qualquer nome que lhe seja atribuído, tribos urbanas ou culturas juvenis, as comunidades ou os grupos estruturados em rede demarcam o retorno de um investimento afetivo, a efervescência de novos modos de vida. Nesse sentido, entendemos que as culturas juvenis, bem como as tribos urbanas, têm como referência primordial o compartilhamento de emoções, gostos, sentidos, valores que propiciam significado à ação cotidiana. Marcadas por um ideal comunitário, as culturas juvenis e tribos urbanas tratam-se de “[...] comunidades enraizadas em espaços, reais ou virtuais, [...] unidas em torno de um aqui intemporal[...].” (MAFFESOLI, 2007a, p. 75).

Circunscritas pela “nebulosa afetual” da pós-modernidade, as culturas juvenis e as tribos urbanas trazem à tona o sentir comum, o laço coletivo tanto ignorado no período moderno. “Obcecados pelo modelo individualista e economicista, dominante durante a modernidade, esquecemos que as agregações sociais se apoiam, igualmente, na atração e na rejeição afetivas” (MAFFESOLI, 2000, p. 157). Diante disso,

Podemos dizer que as redes, que pontuam nossas megalópoles, retomam as funções de ajuda mútua, de convivialidade, de comensalidade [...]. Seja qual for o nome que se dê a esses reagrupamentos [...] trata-se de um tribalismo que sempre existiu, mas que, conforme as épocas, é mais ou menos valorizado. A verdade é que atualmente, ele está bem vivo, mandando e desmandando sediado nos porões dos nossos grandes conjuntos ou nos locais da Rua d’Ulm (MAFFESOLI, 2000, p. 98 e 99).

Permeadas pela ética da estética, pelo sentir comum, as culturas juvenis e as tribos urbanas referem-se a processos de socialização, por meio dos quais os sujeitos jovens se apropriam e compartilham de determinados valores, que são expressos em atitudes, comportamentos, hábitos, gostos, formas de consumo e que o apontam como sendo integrante de um grupo social específico.

O compartilhamento de códigos (gírias, jargões, música, pautas comportamentais), de elementos estéticos (estilos de vestir, adornar e expressar-se por meio do corpo) e de práticas sociais (relativas ao comportamento político e às formas de lazer, de circulação e apropriação do espaço urbano e da cultura) contribui para definir a imagem social de cada tribo (OLIVEIRA; CAMILO; ASSUNÇÃO, 2003, p. 64).

Os agrupamentos juvenis na sociedade pós-moderna são simbolicamente mediados por itens de identificação, responsáveis também por despertar no jovem o

sentimento de pertença. Desse modo: “[...] cada grupo juvenil possui, assim, marcas visíveis que o caracteriza e unifica, mas que o diferencia de outras marcas identitárias juvenis” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 47).

Esses itens de mediação podem ser caracterizados, por exemplo, pelo uso e consumo de determinados produtos (música, moda, linguagem, práticas esportivas, formas de lazer, etc.), sendo que eles “[...] servem de nicho às microentidades fundadas sobre a escolha e a afinidade” (MAFFESOLI, 2013, p. 71).

Figura 1: Representação de jovens de diferentes tribos e culturas juvenis



Fonte: Blog Coração Filosofante¹¹

¹¹ Disponível em: <<https://coracaofilosofante.files.wordpress.com/2015/10/subcultura.pn>> Acesso em: 04 fev. 2017

Esses signos e simbolismos, esses significados compartilhados, fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, vivenciado cotidianamente, compondo a trajetória de interações sociais entre os jovens e influenciando-os a se articularem em grupos de interesses, a partir de identificações.

Nesse processo de partilha e identificação, a tecnologia e a mídia são muito influentes.

Algunos autores mantienen que está surgiendo una «cultura juvenil posmoderna» [...] del impacto de los modernos medios de comunicación en un capitalismo cada vez más transnacional [...] Aunque instituciones como la familia, la escuela o el trabajo continúen siendo importantes en el proceso socializador, cada vez más los *mass media* juegan un papel primario como mediadores para cada una de esas instituciones. Las percepciones y experiencias reales de los adolescentes en esas instancias están modeladas en mayor o menor medida por su experiencia cotidiana con tecnologías de la información como la televisión, el teléfono, la radio FM, el vídeo, el ordenador, etc. (FEIXA 1998, p. 45, 46).

Sendo inúmeros os itens de mediação, inúmeras serão as tribos e culturas juvenis. Como a juventude é muito diversa, as culturas juvenis também o são. “Tribos religiosas, sexuais, culturais, esportivas, musicais: seu número é infinito, e sua estrutura idêntica (apoio, partilha de sentimentos, ambiência afetual)” (MAFFESOLI, 2013, p. 71).

As tribos pós-modernas e culturas juvenis são muito dinâmicas e heterogêneas, desse modo, o jovem, que compõe um grupo juvenil, não está majoritariamente restrito a ele; compor um grupo social, por compartilhar de suas práticas e representações, não o “[...] reduz a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social” (DAYRELL, 2002, p.121).

Isso ocorre porque as culturas juvenis, assim como as tribos urbanas, são caracterizadas “[...] pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão [...]” (MAFFESOLI, 2000, p. 107). Nesse sentido, o jovem pode “migrar” e compor mais de uma tribo e cultura juvenil ao mesmo tempo.

[...] onde subsistia um baixo nível de mobilidade, passou a persistir um acentuado grau de mutabilidade intergrupala, implicando a circulação através de socialidades reticulares, estruturadas em *rede*, cujos “nós” se inter cruzam em afinidades frágeis e lealdades temporárias, revisionáveis e transitórias [...] (FERREIRA, 2008, p. 102).

As relações de trocas entre as várias culturas e estilos é muito constante, dessa maneira, o sujeito pode constituir diferentes grupos e, a partir da influência que recebe de cada um deles, constrói identidades e um estilo próprio. O “[...] jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana [...]” (DAYRELL, 2002 p. 121).

É importante salientar que o processo de construção de identidade não ocorre de modo unificado, por isso, mencionamos acima identidades no plural. Até mesmo porque a pós-modernidade traz consigo a ideia de saturação da lógica de identidade unívoca, que, segundo Maffesoli (2010), é essencialmente individualista. A pós-modernidade marca um período de declínio desse individualismo, um desgaste da ideia de indivíduo e, em decorrência disso, temos uma relativização da noção de identidade unívoca. Maffesoli ainda fala da substituição da lógica de identidade pela lógica de identificação, a qual, segundo ele, é muito mais coletiva. A lógica da identificação

[...] substituiria a lógica da identidade que prevaleceu durante toda a Modernidade. Enquanto esta última repousava sobre a existência de indivíduos autônomos e senhores de suas ações, a lógica da identificação põe em cena “pessoas” de máscaras variáveis, que são tributárias do ou dos sistemas emblemáticos com que se identificam (MAFFESOLI, 2010, p. 18).

A lógica de identificação permite que falemos de identidades plurais, identidades provisórias ou de *personas*, como o próprio Maffesoli fala. A ideia de *persona*, segundo Maffesoli, refere-se à ideia “[...] da máscara que pode ser mutável e que se integra sobretudo numa variedade de cenas [...]” (2000, p. 15). Desse modo:

[...] a pessoa (*persona*) representa papéis, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. Mudando o seu figurino, ela vai, de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi* (MAFFESOLI, 2000, p. 108).

Portanto, o sujeito, como já dito anteriormente, pode integrar diferentes grupos “[...] a pessoa (*persona*) vai e volta de uma tribo à outra, e veste para a ocasião, o traje de cena apropriado ao espaço onde ela se apresenta” (MAFFESOLI, 2010, p. 158).

Um ponto interessante a ser destacado sobre as tribos e culturas juvenis é que elas estão fundamentadas naquilo que Maffesoli compreende como lei dos irmãos. Diferentemente das instituições pautadas na lógica do Pai, na lógica do dever ser, as culturas juvenis são marcadas pela horizontalidade nas relações entre os jovens. Não há, nos grupos juvenis, uma hierarquia e verticalização de poder; a lei dos irmãos designa uma ordem de fraternidade.

Além de serem marcadas pela horizontalidade, nas relações entre os sujeitos, as tribos pós-modernas e culturas juvenis se inscrevem na lógica dionisíaca e orgiástica da socialidade. Nesse contexto, elas denotam “[...] um estilo de vida celebratório, orientado por uma ética de existência que cultiva valores hedonistas, experimentalistas, presenteístas e convivialistas [...]” (FERREIRA, 2008, p. 102).

Em sociedades mecânicas, como a modernidade, o orgiasmo foi progressivamente apagado pela domesticação da moral e dos bons costumes, pelo racionalismo abstrato e individualismo. Em contrapartida, na pós-modernidade, ele retorna com toda força, como uma das estruturas da socialidade. O orgiasmo, entendido como o excesso, o gozo, o efervescente, é muito visível nos agrupamentos juvenis, que, de modo irreprímível, reafirmam uma potência fundadora e um hedonismo latente.

As culturas juvenis e tribos urbanas são verdadeiras representações de uma efervescência coletiva:

[...] essa efervescência cultural já não pode ser apreendida através dos conceitos “substanciais” – indivíduo, instituição, razão, política – próprios da modernidade. Essa efervescência é gerada por pessoas que jogam com suas máscaras plurais no interior de todas essas “tribos” características da pós-modernidade. A verticalidade do poder e a ortodoxia do saber já não têm curso, instala-se uma nova tipologia. Horizontalidade da potência, remetendo a um conhecimento heterodoxo. E também antigo e novo humanismo, ao qual nada é estranho, ainda o que parece mais estranho: de *omni re scibili*. (MAFFESOLI, 2007a, p. 20).

A efervescência, característica das tribos urbanas e culturas juvenis, recorda-nos o que Maffesoli fala sobre Dionísio, o deus chtoniano, ruidoso, deus do gozo, do consentimento à vida, o deus do presenteísmo e da exacerbação da vitalidade. A exacerbação cotidiana dos diferentes agrupamentos juvenis são verdadeiras representações da sombra de Dionísio, pairando sobre as megalópoles pós-modernas.

As tribos urbanas e culturas juvenis, caracterizadas por processos de socialização cotidianos dos sujeitos jovens, reiteram o sentido festivo e celebratório de um estar junto, que fundamenta a interação social. Em suas inúmeras manifestações, elas pontuam uma ética do instante, ou seja, vivem “[...] uma forma de estar-junto que não está voltada para o longínquo, [...] mas que se dedica a organizar o presente, que se tenta tornar o mais hedonista possível” (MAFFESOLI, 1995 p. 17).

Nesse contexto, “[...] o tempo não é vivido como processo histórico, mas como uma sucessão de presentes. Cada situação apresenta uma densidade vivencial intensa, que muitas vezes não deixa rastros para as experiências seguintes [...]” (OLIVEIRA; CAMILO; ASSUNÇÃO, 2003, p. 64).

Assiste-se, portanto, à efervescência de novos modos de vida, que podem ser visualizados em novos modos de vestir, de ocupar o espaço, de mudar o corpo, seja o cabelo, ou a pele, com tatuagens e piercings. Dessa forma, são diversos os simbolismos em torno dos quais nos unimos; optamos por estudar, de modo específico, nessa dissertação, a música. Diante disso, no próximo tópico, nos deteremos a uma discussão sobre a música, como um elemento de agregação juvenil na contemporaneidade, caracterizando-se como um vetor de articulação de diferentes tribos e culturas juvenis.

1.3 A música como elemento de agregação

Os agrupamentos juvenis, na pós-modernidade, são formados por identificações, integrando a partilha de sentimentos, emoções e paixões coletivas, mediados por diferentes signos e simbolismos. Os signos ou itens de mediação entre os sujeitos, nas diferentes tribos e culturas juvenis, são muito diversos e podem ser caracterizados pelo uso e consumo de determinados produtos, como roupas, a prática de esportes, alimentação, comportamentos, literatura, música, etc.

A música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo [...]. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca (DAYRELL, 2001a, p.1).

Entendendo que diversos são os signos e simbolismos em torno dos quais nos unimos, optamos por estudar de modo mais específico a música, como elemento de agregação e de formação de tribos e culturas juvenis, pois ela, em seus diversos estilos, caracteriza-se um elemento de expressividade entre a juventude. “A música acompanha os jovens em grande parte das situações no decorrer da vida cotidiana [...]” (DAYRELL, 2001a, p. 21), tornando-se um vetor de agregação e identificação entre os sujeitos.

De acordo com Maffesoli (2010), a música:

[...] traduz uma temporalidade não linear, um outro modo de viver no presente. Da dodecafonía ao rock, esboça-se essa evolução que vai privilegiar o ambiente global, o jogo da aparência, a importância do instante e o “salto das massas”. Desse ponto de vista, a música, que pontua os diversos momentos da vida social, é “falante” ao máximo. A multiplicidade dos concertos, a busca contemporânea, a proliferação dos rádios, a sonoridade *non-stop* (grandes magazines, locais públicos, praias, locais de lazer), tudo isso traduz, para uma grande parte, do melhor modo, um ritmo social chocante, presenteísta, sensível, numa palavra, um ritmo que integra a parte obscura que é também própria do homem e da sociedade (MAFFESOLI, 2010, p. 175, 176).

De modo geral, a música faz parte do cotidiano, não só dos sujeitos jovens, mas da sociedade como um todo, sendo que o fácil acesso à tecnologia e mídias

eletrônicas na contemporaneidade torna o acesso à música ilimitado. A música é uma representação do orgasmo na pós-modernidade, visto que se constitui um elemento central dos momentos festivos, das efervescências coletivas e da teatralidade urbana.

Segundo Ferreira (2008):

As relações sociais estabelecidas entre jovens no âmbito desses contextos microssociabilísticos são simbolicamente mediadas, em grande medida, por um recurso dotado de enorme valor gregário entre os jovens: o gosto pela *música*. Nos seus mais diversos estilos e modalidades de fruição, a música está no epicentro do estilo de vida celebratório desses jovens, sendo um recurso estruturante das suas subjectividades e cotidianidades, praticamente ubíquo no seu cenário diário. Não só é sua parte integrante, como quase totalizante: onipresente nos seus tempos cotidianos, a música desde cedo se torna, para esses jovens, um eixo fundamental de construção e de gratificação identitária, acompanhando-os em diversas fases de vida, em diversas situações – em casa, na escola, no trabalho, no lazer ou nas suas pendularidades da vida diária –, e sob as suas mais diversas modalidades de apropriação (domiciliar, em bares ou discotecas, ao vivo ou sozinho, entre amigos ou entre massas etc.) (FERREIRA, 2008, p. 103).

A música caracteriza-se como uma das maiores fontes de diversão e prazer dos sujeitos jovens. De acordo com Dayrell (2001a, p. 1), “[...] a música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza”. Isso ocorre porque a música também é considerada pela juventude como um meio, por meio do qual é possível expressar-se. Diante disso, a preferência e escolha musical dos jovens “[...] recai sobre aqueles estilos em que encontram retratados aspectos de seu cotidiano e que tratam temas com os quais se identificam, em alguns casos com grandes doses de irreverência em suas letras [...]” (MENANDRO; TRINDADE; ALMEIDA, 2010, p. 137).

A preferência musical do jovem, relacionada a um processo de identificação com os temas e aspectos do cotidiano, retratados nas letras, ocorre devido à capacidade da música de despertar no sujeito um forte sentimento de pertença, “[...] a constituição dos microgrupos, das tribos que pontuam a espacialidade se faz a partir do sentimento de *pertença*, em função de uma *ética* específica e no quadro de uma rede de comunicação [...]” (MAFFESOLI, 2000, p. 194).

Nesse sentido, entendendo que as tribos e culturas juvenis são formadas por afinidades e por um processo de identificação e pertença, a preferência por estilos e gostos musicais leva à agregação de pares.

A identificação com um estilo musical não ocorre somente a partir do que é veiculado nas letras das canções, mas relaciona-se a um contexto mais amplo, em

que o estilo musical é capaz de influenciar nos modos de vida, na maneira de vestir, arrumar os cabelos, na linguagem e mesmo no comportamento e visão de mundo dos sujeitos.

É preciso compreender também que, como as culturas juvenis e tribos urbanas são dinâmicas e heterogêneas, isso permite que os jovens compartilhem de valores e significações de mais de um estilo musical, assumindo diferentes personas, em diferentes momentos. A tecnologia, de modo geral, também vem permitindo uma fusão e uma mescla de diversos estilos e gêneros musicais, o que tem levado a uma convivência e variedade maior de repertórios entre os jovens (SOUZA; FREITAS, 2014).

A música, em seus mais diversos estilos, é carregada por uma rede de significações; desse modo, ela é geradora de sentidos para os sujeitos. Dayrell (2001a), parafraseando Adorno, pontua que:

[...] a música tende a criar um espírito e formas de comunidade, exercendo um grande poder de agregação. De fato, ela constitui um agente de socialização para os jovens, à medida que produz e veicula molduras de representação da realidade, de arquétipos culturais, de modelos de interação entre indivíduo e sociedade, e entre indivíduo e indivíduo (DAYRELL, 2001a, p. 21).

Podemos dizer que a música também é um importante elemento na constituição dos imaginários sociais. Além disso, ela é capaz de despertar emoções e sentimentos em diferentes contextos. A música, como geradora de sentidos, também se relaciona às experiências de vida de cada sujeito: “[...] a música tem significado para cada pessoa na medida em que se vincula à experiência vivida, passada e/ou presente, também em relação a um devir [...]” (WAZLAWICK et al, 2007, p. 110).

Além da música poder ter efeitos agregadores, através dos elementos emocionais e afetivos presentes nas produções artístico-musicais, ela também colabora na identificação de grupos juvenis. Isto se dá pelo destaque que é mencionado pelos jovens ao relatarem suas preferências musicais cujas características revelam valores, tradições e ideologias que são musicalmente compartilhadas no cotidiano. A música também informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, servindo de estímulo para sonhos e anseios próprios e, com tudo isso, colaborando para construir identidades no âmbito individual e coletivo, assim como na vida pública e privada (SOUZA; FREITAS, 2014, p. 75).

A música, como um meio de agregação social e fator de socialização e interação (de jovens ou não), serve como mais um elemento de compreensão de que

os laços sociais na sociedade pós-moderna não são mais unicamente contratuais ou racionais, mas, “[...] contém uma boa parte de não racional, de não lógico, algo que se exprime na efervescência de formas ritualizadas (esporte, música, canções, consumo, consumição, revoltas, explosões sociais) ou, em geral totalmente espontâneas [...]” (MAFFESOLI, 2005a, p. 7).

Dessa maneira, pautando-nos em Maffesoli (2005a), podemos dizer que os laços sociais de agregação dos sujeitos são constituídos pela partilha de valores e significações e por um forte sentimento de pertença, de reconhecimento, ou, como o próprio Maffesoli fala, por identificações; a música é um elemento que pode propiciar isso, já que tem ocupado um papel que vai além do entretenimento. De acordo com Martins e Carrano:

A música – elemento importante da cultura juvenil – apresenta-se, assim, como aglutinadora de sociabilidades e, por isso, permitiria aos jovens a possibilidade de participação e atuação efetiva nas questões relacionadas com a sua comunidade e como interlocutora com determinados setores da sociedade civil (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45).

Em seus diferentes estilos e gêneros, a música atravessa a ordem e a desordem, remete-se a um vitalismo e, em suas diversas manifestações dionisíacas, pontua o cotidiano.

Diante das culturas juvenis contemporâneas e na relação com o consumo, a música possui um papel central, na medida em que aglutina e constrói experiências comuns entre os jovens além de constituir o senso de pertencimento e constituição de identidades (MACEDO, 2010, p. 17).

Sendo a música um importante meio de agregação juvenil e evidentemente de configuração das tribos e culturas juvenis, no próximo tópico, falaremos de modo específico sobre o gênero musical rap, como elemento constituinte de uma determinada tribo e cultura juvenil.

1.3.1 *Roda de rima vira celebração*¹²: o RAP como elemento de constituição de tribos e culturas juvenis

Compreender o rap como elemento de constituição de tribos e culturas juvenis, na pós-modernidade, não é uma novidade; o rap, enquanto gênero musical, constitui tribos e culturas juvenis, uma vez que, como foi dito até aqui, a música como um signo de identificação é um meio de agregação dos sujeitos. Sendo assim, o rap “[...] constitui um *ethos* mais ou menos fusional que delimita o campo da identificação [...]” (MAFFESOLI, 2010, p. 254).

Rap é abreviação das palavras Ritmo e Poesia (do inglês *Rhythm and Poetry*). De origem norte americana e com influências da Jamaica e África, o rap é um dos elementos do movimento hip hop.

Hip hop é uma expressão que vem do inglês, gramaticalmente, significando pular e mexer os quadris, porém, o termo é utilizado para referir-se a uma manifestação, tratada como movimento social e cultural.

Fruto de sociabilidades juvenis, principalmente de jovens pobres e negros, o hip hop teve como berço os Estados Unidos. Os primeiros acontecimentos foram na cidade de Nova Iorque, no final dos anos 60 e início dos anos 70, especificamente nos subúrbios do bairro Bronx. O termo hip hop foi utilizado inicialmente pelo DJ África Bambaataa para designar encontros e festas de rua que ocorriam nos bairros, as quais eram popularmente conhecidas como *Block Party*. Além de Bambaataa, outros Djs da época, como Grandmaster Flash e Kool Herc, também são considerados precursores do movimento, o qual compõe quatro elementos, sendo: Breaking (dança), Grafite (arte visual), DJ (disco jôquei) e MC (Mestre de Cerimônia).

A dança, considerada elemento do movimento hip hop, é chamada de Breaking ou Break dance.

¹² Trecho da música “o Rap é minha Lei”, do álbum Coisas do Meu Imaginário (2016), artista Rael da Rima.

Figura 2: Representação da dança Breaking



Fonte: Twitter Chouaib Brick¹³

Os dançarinos de Breaking são denominados B.boys (abreviação de Break Boy) e B.girls (abreviação de Break Girl), que significa garoto ou garota que dança na quebra/batida da música. Existem outros estilos de danças urbanas apontadas como vertentes do hip hop, a exemplo do *Popping*, *Locking*, *House Dance* e *Hip Hop Freestyle*, mas, a dança pioneira foi o Breaking.

O Grafite é a arte visual que consiste em pinturas feitas à mão com sprays e tintas. Inicialmente, era um meio utilizado por gangs para delimitação de território; hoje em dia, porém, não possui esse fim.

¹³ Disponível em: <<https://pbs.twimg.com/media/B4mn1ialAAEzyKq.jpg>> Acesso em: 04 fev. 2017

Figura 3: Representação do Grafite



Fonte: Upper Playground¹⁴

Outro componente da cultura hip hop é o DJ; é ele quem cria as bases musicais, sendo responsável por animar as festas por meio da mixagem de músicas de diferentes estilos e ritmos.

¹⁴ Disponível em: < <http://news.upperplayground.com/tag/os-gemeos> > Acesso em: 04 fev. 2017

Figura 4: Representação de DJ



Fonte: Bowie State University¹⁵

O quarto elemento do hip hop é o MC (Mestre de Cerimônia), também chamado de rapper. O MC é quem canta rimas, improvisadas (freestyle) ou compostas previamente, a partir de bases musicais, produzidas pelos DJs.

Figura 5: Representação do MC (Rapper)



Fonte: Página Stop The Breaks - Independent Grind¹⁶

¹⁵ Disponível em: <<https://www.bowiestate.edu/academics-research/colleges/college-arts-sciences/departments/dfpa/fine-and-performing-arts-progr/visual-communication-and-digit/hiphop/>> Acesso em: 04 fev. 2017

¹⁶ Disponível em: <<http://www.stopthebreaks.com/hip-hop-lists/best-rapper-alive-top-10-best-rappers-of-2011/>> Acesso em: 04 fev. 2017.

A junção do DJ e do MC forma o RAP¹⁷, sendo este, portanto, um elemento da cultura hip hop, a partir da conjugação de outros dois elementos.

O rap é um gênero musical de forte eloquência entre a juventude. Em suas diversas modalidades, o rap caracteriza-se como uma representação artística musical, sendo um meio de entretenimento e expressão juvenil, compondo diversos momentos de efervescência e encenação coletiva e efetivando-se como um item simbólico de mediação, reconhecimento e agregação entre os sujeitos.

A designação do rap, como um elemento de constituição de tribos e culturas juvenis, na pós-modernidade, parte do reconhecimento de que o gênero musical em questão é dotado de significados e sentidos, de maneira que sua produção cultural permite a estruturação de grupos juvenis, que se integram e compartilham de práticas e representações comuns, intermediadas por esse simbolismo que é a música.

O rap constitui parte dos processos de socialização juvenil na contemporaneidade, sendo um importante elemento na constituição de identidades. Falamos de identidades, no plural, uma vez que compreendemos que a formação de identidade na pós-modernidade não ocorre de forma unificada. Como já mencionamos, o período pós-moderno traz consigo a ideia de saturação da lógica de identidade única. Nesse sentido, “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]” (HALL, 2006, p.13), trata-se, portanto, de identificações e da incorporação de diferentes personas.

As identificações, a partir do rap, ocorrem por meio da assimilação de ideias e significações, expressas no discurso, presente nas músicas, como também pelo compartilhamento de realidades, comportamentos, atitudes, linguagem, em que há uma afirmação identitária dos sujeitos ouvintes com aquilo que é transmitido.

A identificação do sujeito jovem com o rap pode acontecer de várias formas, uma delas e, talvez, a principal, é a identificação com os temas e discursos, presente nas letras das músicas.

A grande inserção do Hip Hop entre os jovens [...] dá-se, entre outras questões, pela identificação com as situações vivenciadas por outros

¹⁷ É importante salientar que a produção do rap, por se tratar efetivamente de poesias ritmadas, principalmente o rap freestyle, não necessariamente carece de bases musicais produzidas por DJs. Muitas vezes, em um momento de socialização juvenil ou mesmo em batalhas de rap, a base musical pode ser substituída por aquilo que chamamos de *beatbox*. O *beatbox* é o termo em inglês que significa *caixa de batida*; trata-se de uma percussão musical, realizada com a boca, consistindo em sons de instrumentos de diversos e mesmo a imitação de efeitos produzidos por DJs.

jovens em diferentes lugares, e que são vocalizados nos temas e expressões trazidos pelo Hip Hop, permitindo que esses criem laços, ainda que distantes geograficamente. (RODRIGUES; MENEZES, 2012, p.2).

A expressão 'criar laços', utilizada pelos autores acima mencionados, refere-se à sensação de pertencimento que o rap provoca em seus ouvintes, pois, além de caracterizar-se como uma narrativa dos anseios e vivências da juventude, principalmente a juventude pobre brasileira, o rap torna-se um meio de autoafirmação e de identificação do jovem, que vê a música como um reflexo de sua experiência de vida.

Nesse sentido, o rap, enquanto música, marca o retorno de um espírito de comunhão, de um ideal comunitário, de uma religiosidade que une os sujeitos, os quais compartilham das práticas e significações vinculadas a esse estilo musical. O rap faz com que "[...] de maneira inconsciente, sentimo-nos "ligados" ao Outro, e assim participamos de uma comunidade de destino" (MAFFESOLI, 2007a, p. 120).

A constituição de tribos e culturas juvenis, a partir do rap, entretanto, não ocorre somente por meio da apropriação e identificação do jovem com as letras das músicas, mas está relacionada ao contexto amplo de partilha de imagens e de incorporação de *personas*, visualizadas em diferentes formas de vestir, adornar, se comportar (seja com tênis de marcas específicas, calças largas, camisetas largas, o uso de bonés, boinas, chapéus, correntes, formas de caminhar, uma linguagem específica) etc. e também pela constituição de um modo de vida específico. Isso ocorre, visto que:

A música aglutina e constrói experiências comuns entre os jovens, e no que diz respeito ao rap, esses elementos influenciam padrões estéticos, de comportamento, visões de mundo e de orgulho étnico. É desta forma que consideramos o rap no Brasil não apenas como um estilo musical, mas constituinte também de um modo de vida, que pode ser apropriado de maneira diversa e constantemente reconstruído por seus adeptos. O rap apropriado enquanto um estilo de vida interfere, portanto, no conjunto das práticas cotidianas e nas relações sociais de seus adeptos, e notadamente, na construção simbólica dessas práticas e relações, e de si mesmos (MACEDO, 2010, p. 95).

É importante salientar que, quando se fala em rap, a sociedade em geral costuma fazer uma ligação direta da música com a periferia e marginalidade. Isso acontece, uma vez que a essência do rap, em seus primórdios, era de fato a exposição do cotidiano vivenciado pela juventude negra nos bairros pobres das grandes cidades.

Entretanto, embora a música rap seja proveniente de contextos marginalizados e possua como uma de suas características a retratação da realidade das periferias e a descrição dos problemas sociais, especialmente vividos por jovens negros, não podemos dizer que o rap se restrinja a isso. Após um processo de mundialização, o rap ganhou novas facetas, apresentando atualmente um contexto heterogêneo, sendo amplamente consumido por diferentes públicos, apropriado e ressignificado, em diferentes contextos; o rap “expressa múltiplas falas” (FERREIRA, 2005).

Dessa maneira, a constituição da música rap e a formação dos grupos juvenis, a partir da identificação com esse estilo, não podem ser apreendidos pura e simplesmente como música de protesto e/ou grupos contestatórios, visto que o rap, como elemento de constituição de tribos e culturas juvenis, apresenta um contexto heterogêneo, não podendo ser resumido em uma única definição¹⁸. Nesse contexto, não há uma identidade homogênea do que caracteriza o movimento.

Embora o rap possua características e um estilo de vida próprios, que o identifica e diferencia dos demais estilos, não é possível afirmar que todos os que fazem parte do movimento constituam uma identidade de igual forma, até mesmo porque a constituição de identidades está relacionada à apropriação de valores e sentidos, vinculados às diferentes tribos e culturas juvenis, as quais o jovem compõe.

Neste sentido, embora o hip hop e o rap possuam em sua essência um caráter unificador, sobretudo da periferia, o rap também é por excelência ressignificação. [...] O que pretendemos considerar, nesse sentido, é que o rap não é um movimento homogêneo, portanto a identidade que ele constitui também não o é (MACEDO, 2010, p.89).

Um ponto interessante a ser mencionado sobre os grupos juvenis, formados a partir do rap, é que eles são representações de que a pós-modernidade é marcada pela horizontalidade nas relações sociais. Nas tribos e culturas juvenis, não há uma verticalidade de relações de poder, até mesmo porque não há seres supremos e uma hierarquia, mas trata-se de uma relação de iguais. As tribos urbanas e culturas juvenis são ordens de fraternidade. No caso do hip hop e do rap, é muito comum entre os jovens tratar os colegas de um grupo pelo prenome *mano*. O próprio fato de utilizar o pronome de tratamento “mano”, implica numa relação simbólica de irmão, de família,

¹⁸ Além de caracterizar-se como música de denúncia e protesto, o rap também está atrelado à vivência de um estilo hedonista, no seio de seus grupos.

e também se relaciona à ideia de igualdade, em que, em um grupo, não há superiores (MACEDO, 2010).

O rap “[...] como produto da sociabilidade juvenil, reveladora de uma forma peculiar de apropriação do espaço urbano e do agir coletivo [...]” (SPOSITO, 1994, p. 167), é um elemento significativo de compreensão de que valores que regem a pós-modernidade são diferentes do período moderno. Além disso, os agrupamentos juvenis, organizados a partir do rap, em seus diversos momentos de efervescência, que pontuam o cotidiano, em sua multiplicidade de valores e significações, promovem um orgiasmo social, sublinhando a alegria do *carpe diem* e traduzindo um hedonismo tribal.

O rap compõe um conhecimento cotidiano, ordinário, comum. “Para as teorias modernas, a vida cotidiana, no que tem de concreta, de arraigada, é essencialmente alienada [...]” (MAFFESOLI, 2003, p. 55), entretanto, partimos do entendimento de que cotidiano e o conhecimento cotidiano não podem ser dispensados e tratados como algo fútil. Nesse sentido, é que objetivamos, nesse trabalho, estudar sobre uma prática cotidiana juvenil, mediadora da formação de tribos e culturas juvenis, o gênero musical rap.

Desse modo, no próximo tópico, apresentaremos uma compilação de estudos referentes à temática de rap e educação no Brasil, a partir de pesquisas no acervo da CAPES, na intenção de conhecer em que medida esse conhecimento cotidiano vem sendo referenciado em pesquisas acadêmicas, em estreita relação com a educação.

1.4 *Pra cada rap escrito uma alma que se salva*¹⁹: a produção percentual do rap nas pesquisas em educação

Quando do interesse em pesquisar sobre culturas juvenis e de modo mais específico sobre o rap, pressupomos que poucas seriam as pesquisas acadêmicas que, assim como nós, olhavam para esse gênero musical, como um instrumento educativo no contexto escolar. Porém, ao realizar uma pesquisa sobre o rap, ainda na graduação, em pedagogia, no ano de 2015, percebemos que tal pressuposto estava equivocado.

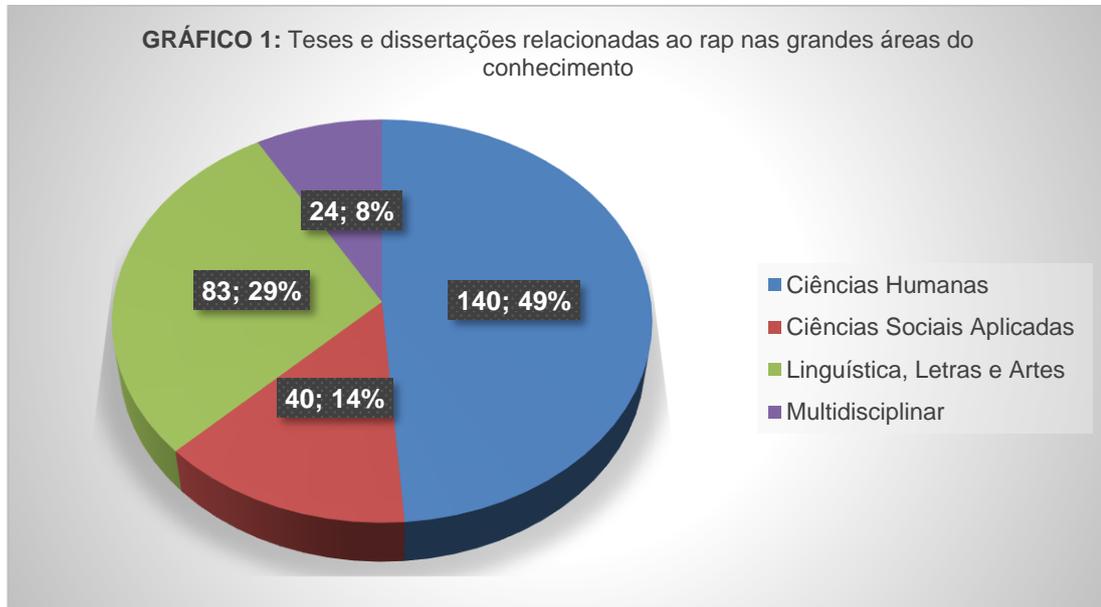
Nos últimos vinte anos, é possível encontrar uma quantidade significativa de teses, dissertações, monografias e artigos, tendo como referência o rap e/ou hip hop e suas interfaces com a educação. Diante disso, percebemos a necessidade de apontar estatisticamente a produção acadêmica de dissertações e teses sobre rap na educação nos últimos vinte anos (1996-2016), tendo como base banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior).

Nesse contexto, o objetivo desse tópico não é apresentar uma pesquisa de estado da arte sobre a produção acadêmica, em relação ao rap e/ou hip hop, como instrumento educativo, mas demonstrar ao leitor que nosso intenso discurso, para que as culturas juvenis, de modo especial, o rap, sejam tomadas como referência no espaço escolar, fundamenta-se em princípios teóricos já apresentados em pesquisas anteriores.

Selecionamos como campo de busca o banco de teses e dissertações da CAPES. Na busca realizada no acervo, para o termo “rap”, sem refinar os resultados por ano, área do conhecimento, ou programa, encontramos 423 registros, entre teses e dissertações. Esse é um número relativamente baixo, se considerarmos o período de 1996 a 2016. Porém, essa pesquisa não refinada sobre o rap, no acervo CAPES, demonstra que o gênero musical em questão vem sendo objeto de estudo em pesquisas de abrangência de diversas áreas de conhecimento, não estando restrito apenas à área da educação.

¹⁹ Trecho da música “Duas de cinco”, artista Criolo, álbum Convoque seu Buda (2014).

Refinando os resultados por grande área do conhecimento²⁰, ao considerar como referência as ciências humanas; ciências sociais aplicadas; linguística, letras e artes; e a área multidisciplinar, foram encontrados 287 resultados, divididos da seguinte forma.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Banco de teses e dissertações CAPES

Percebe-se, na análise do gráfico, que a maior incidência de produção sobre o rap ocorre nas Ciências Humanas, com 49% da produção, seguida pela área de Linguística, Letras e Artes, que apresenta 29%. Isso, de fato, não é algo que nos surpreende, já que compreendemos que o rap, por se tratar efetivamente de um gênero musical poético, uma expressão de arte e uma linguagem, cabe perfeitamente como objeto de estudo das áreas acima citadas. Além disso, esse gráfico também justifica nossa escolha por entrevistar professores das disciplinas da área de ciências humanas e linguagens, determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), uma vez que compreendemos que a utilização do rap, como elemento articulador dos conteúdos curriculares, possa ocorrer de modo mais efetivo nessas disciplinas.

Refinando as buscas sobre a produção de teses e dissertações, referente ao rap, ao considerar como referência as áreas específicas do conhecimento, temos os seguintes resultados.

²⁰ Foram excluídas da análise as seguintes áreas do conhecimento: Ciências agrárias; Ciências biológicas; Ciências da Saúde; Ciências exatas e da terra; Engenharias.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Banco de teses e dissertações CAPES

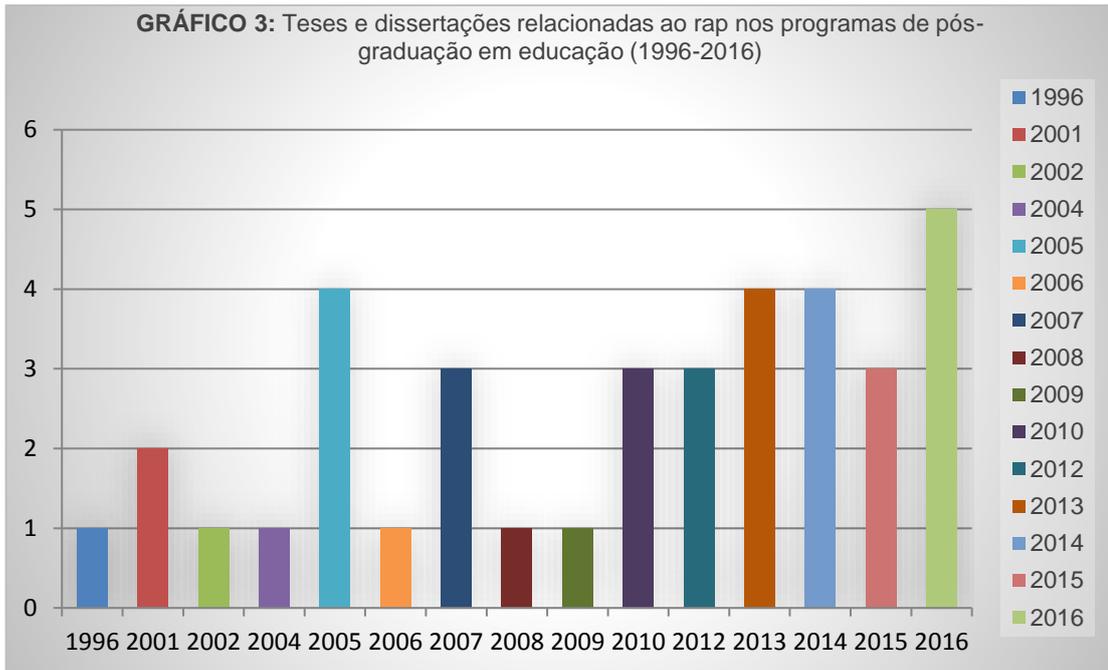
O gráfico demonstra que a maior quantidade de teses e dissertações, no que se refere à temática do gênero musical rap, se efetiva, primeiramente, na área de Letras, com 47 produções, seguida pela área da Educação, com 37 trabalhos. Na sequência, temos a Antropologia e a Linguística, com 17 produções cada uma, e a área de História, com 16 trabalhos.

Como a produção dessa dissertação está vinculada a um programa de pós-graduação em educação, mais especificamente, à linha de pesquisa formação de professores, optamos por verificar de modo mais preciso a produção referente ao rap, relacionada às pesquisas em educação.²¹

Na busca refinada para o termo rap, tendo como referência os programas em educação²², no período de 1996 a 2016, foram encontrados 37 registros de teses e dissertações, divididos por ano de produção, da seguinte maneira.

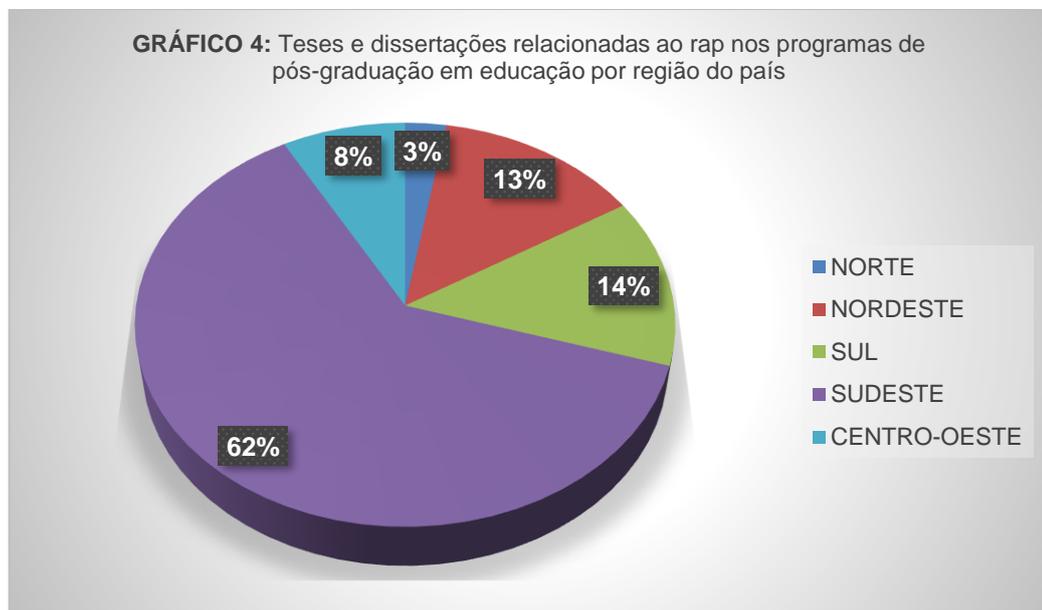
²¹ É importante ressaltar que, na busca no acervo CAPES, desconsideramos a opção refinada de pesquisa por Autor, Orientador, Banca, Grande Área Conhecimento, Área Conhecimento, Área Avaliação, Área Concentração e Biblioteca. Selecionamos apenas o nome do programa “Educação” e áreas afins.

²² Os programas selecionados na busca foram Educação; Educação Científica e Tecnológica; Educação e Contemporaneidade; Educação em Ciências e Saúde; Educação Escolar; Educação Física; Educação, arte e história da cultura; Educação, Cultura e Comunicação.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Banco de teses e dissertações CAPES

Desse total, fizemos uma divisão por região do país, para conhecimento de onde as pesquisas sobre rap, na área da educação, têm sido concretizadas, de modo mais expressivo.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Banco de teses e dissertações CAPES

O gráfico acima demonstra que a produção de teses e dissertações, relacionadas ao rap, na pós-graduação em educação, nos últimos vinte anos, tem ocorrido com mais frequência na região sudeste do Brasil, sendo que o total de 62%, como apresenta o gráfico, é o equivalente a 23 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações. A frequência é maior no estado de São Paulo, onde encontramos 19

produções e, de maneira mais específica, na Universidade de São Paulo (USP,) em que, no programa de pós-graduação em educação, encontramos 9 trabalhos, entre teses e dissertações.

Além de ter a maior quantidade de teses e dissertações sobre a temática relacionada ao rap na educação, é na USP que foi elaborada a primeira dissertação sobre rap do país, no ano de 1996. O trabalho intitulado “Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo”, é fruto da pesquisa realizada por Elaine Nunes de Andrade, no programa de pós-graduação em educação²³.

A menor incidência de teses e dissertações sobre rap, nas pesquisas dos programas em educação, ocorre na região norte do país, com apenas um trabalho realizado pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

No estado do Paraná, encontramos 3 produções, entre teses e dissertações, sendo uma na Universidade Federal do Paraná (UFPR); uma na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e uma no programa de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Uma possível análise para esses dados e para a expressividade do rap, principalmente no estado de São Paulo, pode ser feita a partir do reconhecimento de que o movimento hip hop, em nosso país, teve como berço a cidade de São Paulo/SP, na década de 1980, sendo que o movimento é forte nesse estado até os dias de hoje. Além disso, por ser o Estado com maior população do Brasil, a presença e mescla de diversificadas culturas e estilos é muito constante.

É importante ressaltar que aqui foram contabilizadas apenas as produções de teses e dissertações, que estão catalogadas pela CAPES. Não foram contados os artigos e monografias relacionados ao rap, que sabemos de antemão, com base na realização dessa pesquisa, que são diversos, podendo ser encontrados na internet e que constam no acervo CAPES. Isso também se dá devido ao fato de que, para construção desse tópico, tomamos como referência apenas as pesquisas específicas sobre rap; sabemos que os trabalhos relacionados ao hip hop, em geral, perpassam pela temática do rap, uma vez que ele é um dos elementos do movimento hip hop.

²³ Tendo conhecimento de que a pesquisa, realizada por Elaine Nunes de Andrade, foi a primeira do país a tratar da temática do rap na educação, é que justificamos o recorte temporal aqui estabelecido (1996-2016).

Após esse levantamento percentual em relação à produção acadêmica de dissertações e teses sobre rap nas pesquisas em educação, no próximo tópico, nos detemos a uma breve revisão teórica sobre o rap, buscando apresentar alguns apontamentos sobre as diferentes perspectivas de abordagem desse gênero musical, nas pesquisas acadêmicas, de modo a compreender de que forma vem sendo estabelecida a interface do rap como recurso educativo na escola.

1.5 A interface do rap e do hip hop como recurso educativo na escola: uma revisão teórica

A discussão sobre o rap, como recurso educativo no contexto escolar, como já apontamos, não é nova. Entretanto, ao elaborarmos uma dissertação em que o gênero musical rap é apontado como um importante elemento a ser utilizado em sala de aula, visando a efetivação de uma aprendizagem significativa e, desse modo, contribuindo para minorar os índices de desinteresse pela aprendizagem, conseqüentemente, combatendo a evasão escolar, verificamos a necessidade de realizar uma breve revisão teórica sobre o rap e o hip hop. É essencial fazer alguns apontamos sobre as diferentes perspectivas de abordagem desse gênero musical e do movimento como um todo, nas pesquisas acadêmicas, buscando, então, compreender como vem sendo estabelecida a interface do rap, sendo recurso educativo na escola.

Diante disso, assim como no tópico anterior, nossa intenção com essa discussão não é o desenvolvimento de uma pesquisa de estado da arte sobre o rap e o hip hop, como recurso educativo na escola, mas única e simplesmente a demonstração da importância do uso das culturas juvenis e, de modo específico, o rap como referência no espaço escolar, em estreita relação com os conteúdos curriculares.

Como já mencionamos, diversos são os artigos, teses e dissertações que pressupõem o rap e o hip hop, de modo geral, como elementos profícuos a serem utilizados em sala de aula. O primeiro trabalho de relevância a ser mencionado, trata-se do livro “Rap e Educação, Rap é educação”, de Elaine Nunes de Andrade (1999), que se refere a uma coletânea de artigos relacionados ao rap e ao hip hop, de maneira geral, e que discutem sobre importância do movimento no cotidiano da juventude; isso explicita alternativas de práticas pedagógicas com o uso do rap, sendo uma importante referência nas pesquisas sobre rap, hip hop e educação, atualmente.

Assim como Andrade (1999), diversos são os autores que compreendem o gênero musical rap como um instrumento significativo a ser utilizado em sala de aula, principalmente no contexto da juventude da periferia.

Um autor importante a ser mencionado, o qual muito utilizamos como referência para essa dissertação, trata-se de Juarez Dayrell. Dayrell defendeu sua tese de doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), em 2001, fazendo uma abordagem sobre o rap e o funk na socialização da juventude. Embora o autor não trate

especificamente sobre o rap como um instrumento educativo, no contexto de sala de aula, ele aponta para a importância de que os professores e educadores, em geral, compreendam como ocorre o processo de socialização juvenil fora do contexto escolar, pois tal condição, segundo o autor, é necessária para a ampliação e aprofundamento da dimensão educativa, interferindo diretamente na prática pedagógica em sala de aula.

Isso certamente é muito importante porque o que, muitas vezes, se percebe é que os professores possuem uma imagem idealizada de um jovem e, em alguns momentos, acabam desconsiderando a realidade social em que tais jovens estão inseridos. Isso acarreta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico completamente desarticulado das vivências culturais do cotidiano juvenil, como o rap e o funk, por exemplo.

No ano de 2002, não podemos deixar de mencionar o trabalho de Alexandre Takara, intitulado “Contribuições do movimento hip-hop para uma educação emancipadora: movimento hip-hop em Santo André”. Fruto de sua pesquisa de mestrado, esse trabalho que, posteriormente, tornou-se um livro intitulado “Educação Inclusiva – Movimento Hip hop”, lançado em 2003, trata sobre as contribuições do movimento hip hop por meio de suas diferentes linguagens, a saber, o rap, o break e o grafite, para uma educação emancipadora e inclusiva no contexto escolar, bem como o combate à violência.

O autor considera o hip hop como uma possibilidade de aproximação da escola aos alunos. Ele também compreende que a utilização do hip hop no cotidiano escolar seja um dos caminhos possíveis para incentivar a busca pelo conhecimento em relação aos alunos.

Takara pressupõe a necessidade de que a escola, na figura dos professores, coordenadores e gestores exercite uma “escuta sensível”, ou seja, que tenham a sensibilidade de interpretar os alunos. Ele ainda aponta a importância de conhecer e adotar pequenas mudanças, começando pelas reflexões sobre o ato de educar, visando a valorização das diferentes culturas e a celebração das diferenças no cotidiano escolar.

Ainda no que tange ao rap e o hip hop e sua interface com a educação, podemos apontar a tese de doutorado de Felipe Gustsack. Intitulada como “Hip-Hop: educabilidades e traços culturais em movimento”, defendida pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2003,

essa tese aponta para as possibilidades de construção de referências para novos caminhos de ensino-aprendizagem, que busquem a valorização das práticas culturais no espaço escolar.

De acordo com o autor, existem conhecimentos que se constroem a partir de práticas e vivências que estão para além de espaços considerados como tradicionalmente pedagógicos. Diante disso, Gustsack considera a necessidade de que essas práticas sejam transpostas para o espaço escolar como novas educabilidades. Ele aponta para as possibilidades de ampliação da educação nas instituições escolares, por meio da utilização dos conhecimentos, aos quais o autor denomina de trans-escolares, como o movimento hip hop, por exemplo.

Outro trabalho importante a ser elencado nessa discussão trata-se da dissertação de Tania Maria Ximenes Ferreira, defendida em 2005, pelo programa de pós-graduação da Universidade de Campinas (UNICAMP). O trabalho intitulado “Hip Hop e educação: mesma linguagem, múltiplas falas”, aborda sobre o movimento hip hop em seu contexto heterogêneo e multifacetado, buscando apresentar as ambiguidades e conflitos presentes nesse movimento, evidenciando a trajetória de sua construção na cidade de Campinas.

Ferreira se utiliza de metáforas, como “A torre de Babel” e “Rizomas”, para abordar as possibilidades múltiplas de construção do hip hop. Além disso, a autora fala sobre as relações entre o hip hop e a educação, a partir da compreensão de que o movimento em muito se relaciona a uma proposta de educação multicultural. Segundo a autora, “[...] a educação é tema pertinente ao hip hop, seja em espaços de educação não-formal, como oficinas em escolas ou em Casas de Cultura do Hip Hop, nos seminários, debates, fóruns, seja nas letras de rap ou no graffiti [...]” (FERREIRA, 2005, p. 2).

Para além de considerar as possibilidades de utilização do hip hop como elemento, numa proposta de educação multicultural (em espaços de educação formal ou não-formal), a autora acredita que o hip hop em si, desde seu surgimento até os dias atuais, apresenta características que permitem considerar seu caráter educativo.

Nessa mesma perspectiva de educação multicultural, outra produção importante a ser mencionada e que em muito se assemelha à proposta de nossa dissertação, trata-se do trabalho de Elizabeth Marciano da Silva. A dissertação denominada “A escola e a cultura do jovem da periferia: um estudo sobre a relação entre movimento hip hop e currículo”, apresentada ao programa de pós-graduação da

Mackenzie, no ano 2004, teve como objetivo explorar as relações possíveis entre currículo escolar e cultura.

A autora realiza uma discussão, apontando que o currículo, em geral, apresenta uma disseminação de padrões de uma cultura considerada hegemônica e universal, como se as culturas “não-tradicionais”, como as culturas populares, que comumente têm os alunos como representantes, não pudessem ter o mesmo “valor intelectual” (SILVA, 2004).

Diante disso, o que a autora propõe é uma articulação entre conteúdos curriculares e cultura. Sob a perspectiva multicultural, ela prevê a necessidade e a possibilidade de incluir manifestações culturais não tradicionais à escola, como o rap e o hip hop, por exemplo, de modo a fazer com que o espaço de aprendizagem se transforme também em espaço de reconhecimento e valorização de culturas representativas de grande parte dos alunos (SILVA, 2004).

Outro trabalho importante a ser apontado trata-se da dissertação de mestrado de Sandra Regina Adão, defendida no ano de 2006, pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse trabalho, intitulado “Movimento hip hop: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar”, a autora apresenta o movimento hip hop como uma prática de afirmação de identidades de jovens negros no espaço escolar.

Ela considera que o hip hop, como uma prática educativa a ser utilizada no contexto escolar, caracteriza uma nova reflexão sobre os significados do corpo, bem como suas diferentes formas de manifestação. Nesse sentido, a autora aponta para a necessidade de novas discussões acerca de práticas educacionais possíveis atreladas a elementos significativos do cotidiano dos alunos, como o hip hop, por exemplo.

Outra produção relevante a ser considerada para essa revisão trata-se da dissertação de William de Goes Ribeiro, apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2008. O trabalho intitulado “Nós estamos aqui!": o hip hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo”, debate sobre o hip hop como um instrumento de análise para pensar as identidades, em especial, a identidade negra.

Além de levantar uma discussão sobre o hip hop como elemento de contribuição na construção da identidade de maneira positiva, expressando a

dualidade diferença-igualdade na luta contra preconceitos e estereótipos, o autor também estabelece a interface do movimento com a educação. Para Ribeiro, existe a necessidade de uma reflexão sobre a escola, enquanto um espaço social excludente e contraditório.

O autor também aponta para a necessidade de construção de uma prática pedagógica multicultural, que reconheça a diversidade cultural como algo que deva ser valorizado e caracterize-se um meio de combate a preconceitos, estereótipos, discriminação negativa e desigualdades sociais, dentre elas, as raciais e educacionais (GOES, 2008).

Um autor importante a ser mencionado, no que se refere a pesquisas relacionadas ao rap e ao hip hop e sua interface com a educação, trata-se de Ivan dos Santos Messias e o trabalho intitulado “Hip hop, educação e poder: o rap como instrumento da educação não-formal” (2008). Em sua produção, realizada por meio de pesquisa etnográfica, Messias analisa as práticas educacionais do movimento hip hop na cidade de Salvador. Em sua pesquisa, o autor busca apresentar o hip hop e, de modo específico, o gênero musical rap, como um importante elemento da educação não-formal, contribuindo para a efetivação de um ensino humanizador, voltado para a arte e para a música.

Outro importante trabalho a ser mencionado, o qual muito utilizamos como referência para essa dissertação, trata-se da dissertação de mestrado de Iolanda Macedo, defendida em 2010, pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O trabalho denominado “O discurso musical rap: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação”, trata-se de uma análise, cujo objetivo principal é compreender os processos educativos, inerentes ao hip hop e, de modo específico, ao gênero musical rap.

Como já pontuamos na introdução, a dissertação de Iolanda foi o primeiro trabalho sobre o rap com o qual tivemos contato e que muito nos instigou para a realização de pesquisas na área da educação, relacionadas ao hip hop. Em sua produção, Iolanda assinala o rap como um gênero musical muito consumido pelos jovens das periferias brasileiras e com o qual muito se identificam. A autora considera que a identificação dos jovens com o rap ultrapassa os limites de simplesmente ouvir as canções, mas perpassa por uma construção estética, comportamental, política e ideológica.

A autora também pontua que os processos educativos, intrínsecos ao rap, decorrem, sobretudo, em relação ao entendimento da educação em seu sentido amplo. Nessa acepção, ela compreende que o rap, enquanto discurso musical deliberado, possibilita um processo de educação informal. Nesse sentido, a autora acredita que, ao expor em suas letras a criminalidade e a violência, os rappers objetivam o convencimento do público, para que se compartilhe um determinado entendimento da realidade histórica, em particular, a segregação econômica e social vivenciada pela periferia. Com base no discurso e ato educativo informal, os rappers também pretendem, segundo a autora, estimular uma mudança de comportamento em seus ouvintes, para que participem da estratégia de ação que construíram, visto que almejam uma mudança social (MACEDO, 2010).

Outra produção relevante a ser considerada para essa revisão trata-se da tese de doutorado de Geyza Rosa Oliveira Novais Vidon, defendida no ano de 2014, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em seu trabalho, intitulado como “A narratividade do hip hop e suas interfaces com o contexto educacional”, Vidon preconiza uma discussão sobre o espaço escolar como espaço de reprodução de uma ideologia hegemônica. Diante disso, a autora realiza uma análise de um projeto denominado “Escola de Rimas”, buscando compreender como as práticas discursivas do hip hop podem contribuir para ressignificar o contexto cultural na escola.

A autora ainda aponta a necessidade de ouvir os educandos e a importância de que os educadores busquem, além do currículo oficial, além das salas de aula, que saiam do comum e da engessada educação bancária, mas que busquem meios de desenvolver uma prática pedagógica rica e produtiva de saber e de saberes, utilizando-se de tantas práticas discursivas comuns aos alunos, como o hip hop, por exemplo, e que ainda são fortemente marginalizadas no espaço escolar (VIDON, 2014).

Apesar de termos apontado até aqui teses e dissertações relacionadas ao rap e ao hip hop e a interface com a educação, gostaríamos de falar também sobre dois artigos, os quais consideramos muito relevantes para essa revisão. Um deles, intitulado “Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula”, que se configura como uma produção de Ana Claudia Florindo Fernandes, Raquel Martins e Rosângela Paulino de Oliveira. Nesse artigo, publicado no ano de 2016, pela revista do Instituto de Estudos Brasileiros, as autoras buscaram desenvolver uma discussão acerca da utilização do rap nacional no ambiente escolar,

como meio de problematizar junto aos jovens a história da escravidão do Brasil, bem como a disseminação e perpetuação do preconceito racial na sociedade brasileira.

Nesse artigo, as autoras abordam algumas experiências, realizadas com adolescentes, em oficinas baseadas no rap, discutindo em que medida esse gênero musical, constituído de múltiplas linguagens, pode contribuir para os processos de formação do jovem afrodescendente e morador da periferia de São Paulo, para a afirmação da sua identidade pela via do reconhecimento. Além disso, as autoras compreendem a utilização do rap em estreita articulação com os conteúdos curriculares, como uma forma de enriquecer os conhecimentos da juventude urbana a respeito da linguagem, possibilitando uma entrada na escrita mais significativa e relevante, do ponto de vista cultural (FERNANDES; MARTINS; OLIVEIRA, 2016).

Para finalizar essa revisão, gostaríamos de apontar um importante trabalho a ser considerado, no que se refere à relação entre rap e educação, que se trata do artigo intitulado “Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?”, de Ana Silvia Andreu da Fonseca, publicado em 2015, também pela revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Nesse artigo, a autora elenca uma discussão sobre a necessidade e importância da utilização do rap nacional em sala de aula do Ensino Médio. A autora justifica sua proposta ao pontuar que o rap se caracteriza como uma forma híbrida de linguagem e de manifestação artístico-cultural, adequando-se, portanto, aos indicativos da LDB, dos PCNs e das teorias pós-críticas do currículo.

Além disso, a autora considera que o rap, enquanto uma produção híbrida, pode contribuir, em termos de materialidade linguística e de conteúdo, de modo indissociável. Fundamentada em uma perspectiva multiculturalista de educação, a autora evidencia que a utilização do gênero rap no Ensino Médio, na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pode muito colaborar para uma compreensão crítica de problemas do mundo contemporâneo.

Após essa breve revisão teórica sobre o rap e o hip hop em geral, passamos para o capítulo dois, no qual apresentamos uma discussão sobre a relação entre juventude e escola, fazendo alguns apontamentos sobre a evasão escolar no ensino médio e o desinteresse pela aprendizagem.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA

Tendo apresentado uma discussão teórica sobre as transformações do período pós-moderno, sobre a juventude e os agrupamentos juvenis e sobre o rap como um item de mediação entre os sujeitos jovens, nesse capítulo, passamos a uma discussão sobre a relação entre juventude e escola, na contemporaneidade.

Realizamos um debate sobre a evasão escolar no ensino médio, entendendo-a como um fenômeno complexo e ocasionado por diferentes fatores, além de discutirmos sobre o desinteresse pela aprendizagem, tendo como pressuposto a ideia de que os fatores intraescolares, como currículos e metodologias distantes da realidade social dos alunos, contribuem para a produção do desinteresse pela aprendizagem e, conseqüentemente, colaboram na ocorrência da evasão escolar.

2.1 Que no meio do caminho da educação havia uma pedra²⁴: evasão escolar no ensino médio

A educação caracteriza-se como uma política pública, prevista em lei, configurando-se um direito de todos. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, institui que a educação é de responsabilidade do Estado e da família e estabelece, também, princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência dos sujeitos na escola.

O direito à educação é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Em sua configuração inicial, a LDB 9394/96 não dispunha sobre ensino médio como uma etapa obrigatória de ensino. Apresentava apenas, em seu artigo 4º, inciso II, o seguinte dever do Estado: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Entretanto, o ensino médio, como etapa de ensino obrigatória, só veio a ser efetivado no ano de 2009, mediante a lei nº 12.061, que altera o inciso II do artigo 4º e que dispõe sobre a universalização do ensino médio. Atualmente, na LDB, alterada pela lei 12.796 de 2013, o ensino médio é citado como etapa de ensino obrigatória.

²⁴ Trecho da música “Duas de cinco”, artista Criolo, álbum Convoque seu Buda (2014).

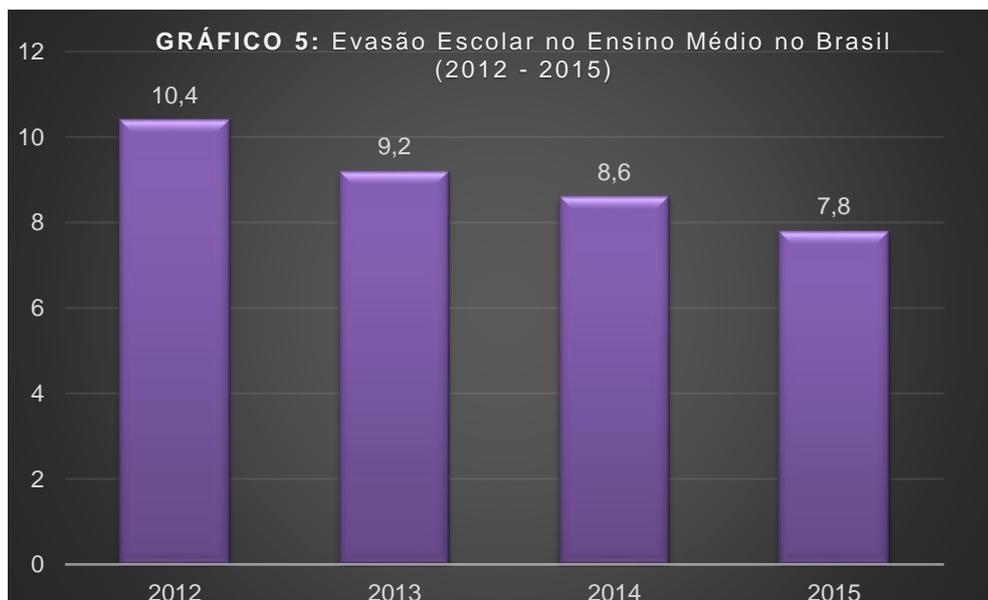
Caracterizado como a terceira e última etapa da educação básica, o ensino médio tem a duração mínima de três anos, sendo destinado ao atendimento de jovens entre 15 e 17 anos.

Com a política de universalização e obrigatoriedade do ensino médio, que expandiu a quantidade de matrículas nas escolas estaduais para o atendimento de jovens, o acesso à escola no Brasil cresceu significativamente. Entretanto, garantir o acesso à escola, por meio do aumento da quantidade de vagas, não significa necessariamente garantir a permanência na escola.

O histórico do ensino médio no Brasil vem sendo fortemente marcado pela problemática da evasão escolar.

A evasão escolar, aqui caracterizada como o abandono à escola²⁵, é uma realidade na educação brasileira, afetando principalmente os sujeitos estudantes da rede pública de ensino. Apesar de ser um fenômeno recorrente em todas as etapas da educação básica e mesmo no ensino superior, é no ensino médio que ela ocorre de forma mais expressiva, principalmente em turmas do primeiro ano.

De acordo com dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação à evasão escolar no ensino médio, no período de 2012 a 2015, no contexto geral do Brasil, temos:



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

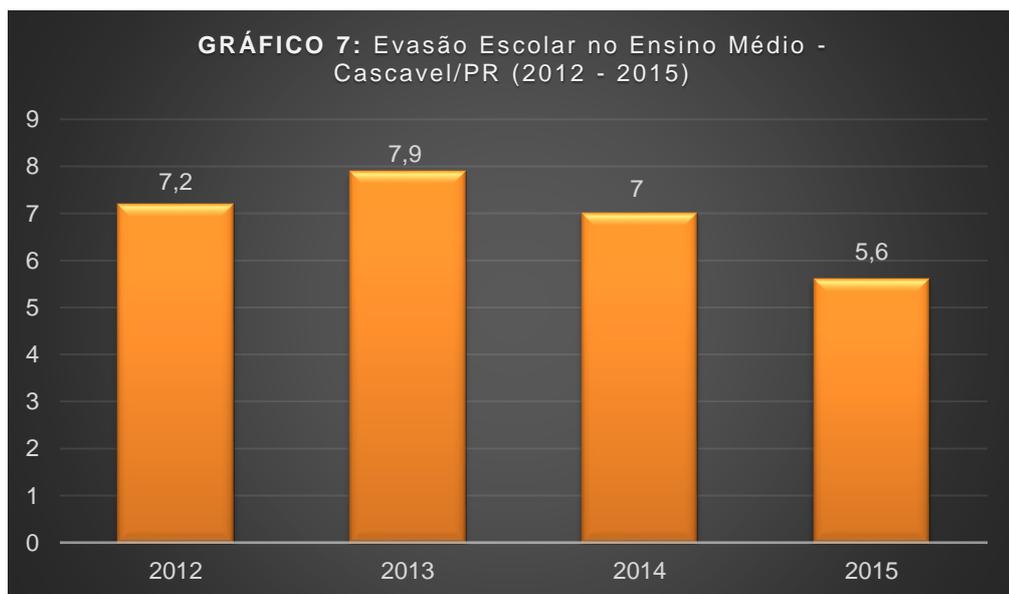
²⁵ Nessa pesquisa, evasão escolar e abandono à escola serão considerados sinônimos.

Embora o gráfico demonstre uma queda percentual no índice de evasão escolar no país, no estado do Paraná, os dados são diferentes. No gráfico abaixo, é possível perceber um aumento no quadro da evasão escolar no ensino médio em mais de 10%, em quatro anos, no estado do Paraná.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

No âmbito geral da cidade de Cascavel/PR, local onde efetivou-se essa pesquisa, temos uma alternância de dados:



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Se consideramos o número de alunos matriculados no ensino médio, na cidade de Cascavel, que, segundo dados do INEP, em 2015, foi de aproximadamente 11.882 alunos²⁶, tendo em vista que 5,6% se evadiram da escola, temos uma média de aproximadamente 665 alunos que abandonaram a escola.

O resultado se torna de fato alarmante quando verificamos a quantidade de alunos matriculados no ensino médio em âmbito brasileiro. De acordo com dados do INEP, o número total de matrículas, no ensino médio, no ano 2015, entre escolas estaduais do ensino médio urbano, rural, em período parcial ou integral, é de aproximadamente 10.029.799 (dez milhões, vinte nove mil, setecentos e noventa e nove) matrículas. Embora o percentual de evasão escolar, para o ano de 2015, seja aparentemente baixo, com 7,8%, se calculado em relação ao número total de matrículas, temos que aproximadamente 782.325 (setecentos e oitenta e dois mil, trezentos e vinte e cinco) alunos abandonaram a escola, no ano de 2015, e isso é muito sério.

“Apenas 45% dos jovens no Brasil concluem o Ensino Médio e, a maioria destes, em torno de 60% o fazem em condições precárias: noturno e/ou supletivos” (BRASIL, 2006, p. 7). Esses dados certamente nos fazem pensar em quais fatores vêm acarretando a evasão escolar em nosso país, além da necessidade de buscarmos alternativas para que isso seja solucionado.

As discussões sobre as possíveis causas da evasão escolar são muito diversas. Segundo Diniz e Quaresma (2015), a evasão escolar pode estar relacionada a fatores extraescolares, ou seja, questões externas à escola, e fatores intraescolares, ou seja, questões próprias da escola.

Entre os fatores extraescolares, podemos citar: trabalho, condição socioeconômica, gravidez precoce, envolvimento com drogas, violência, etc.

O trabalho é um fator extraescolar, que comumente é apontado nas pesquisas acadêmicas como uma das possíveis causas da evasão escolar no ensino médio. A necessidade de um emprego, por parte do jovem, seja para suprir suas próprias necessidades de consumo, ou auxiliar no rendimento familiar, muitas vezes, torna-se um obstáculo para a permanência na escola, colaborando para que o jovem abandone os estudos. Por vezes, o cansaço e o desencontro de horários fazem com

²⁶ Sem contarmos as matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

que o jovem tenha que escolher entre escola e trabalho, sendo que, frequentemente, não é a escola que acaba sendo a prioridade.²⁷

O trabalho, como possível causa da evasão escolar, também está atrelado a outro fator extraescolar, que é a condição socioeconômica, na qual o sujeito se encontra. A condição socioeconômica em relação ao abandono escolar pode ser uma possível explicação do porquê a evasão escolar atinge, de modo mais expressivo, jovens de baixa renda, estudantes de escola públicas, principalmente, alunos do período noturno, do que os jovens provenientes de classes mais abastadas e estudantes de escolas privadas. De acordo com dados da Síntese de indicadores sociais de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE:

A taxa de escolarização líquida, analisada pelos quintos do rendimento mensal familiar per capita, revela fortes desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos: no primeiro quinto (os 20% mais pobres), somente 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade estavam no ensino médio, enquanto no último quinto (20% mais ricos), essa oportunidade atingia quase 78% deste grupo, revelando que a renda familiar exerce grande influência na adequação idade/série frequentada (IBGE, 2010, p. 47).

Isso significa que uma parcela muito alta de crianças e adolescentes, provenientes de classes pobres, está fora da escola, o que indica que o fator socioeconômico não pode ser desconsiderado quando se fala em evasão escolar.

Outro fator extraescolar, apontado em pesquisas como uma possível causa para que a evasão se efetive, é a falta de envolvimento da família nas questões escolares. O não acompanhamento dos pais e responsáveis em relação à frequência do jovem na escola, a falta de acompanhamento do rendimento escolar, a não participação em reuniões convocadas pela escola, etc., são apontadas como fatores que em muito colaboram para que o jovem deixe de frequentar a escola, com ou sem o consentimento de seus responsáveis.

Além dos diversos fatores extraescolares que contribuem para que a evasão ocorra, é necessário falarmos sobre os fatores intraescolares, uma vez que se nota que tais fatores pouco têm sido apontados nas pesquisas acadêmicas, como

²⁷ O fato da escola não ser prioridade para uma parcela significativa de crianças e jovens na sociedade atual convém ser analisada de modo aprofundado (o que não é o foco dessa pesquisa). É necessário que se repensem questões sobre a função social da escola e quais objetivos essa instituição vem buscando atingir, que de certo modo tem feito com que a juventude não tenha a escola como uma de suas prioridades.

contribuintes no processo de abandono dos alunos à escola. Os fatores intraescolares:

[...] possuem origem pedagógica, como o currículo, a carga horária das disciplinas, o ambiente escolar, aulas tradicionais, os professores (desqualificados, desmotivados e mal remunerados), as sucessivas repetências, a distorção idade-série, a formação deficitária no Ensino Fundamental e a frustração em relação ao conteúdo que não faz conexões com o cotidiano nem apresenta aplicações futuras, etc. (DINIZ; QUARESMA, 2015, p. 28).

A repetência é apontada como um fator intraescolar, que pode contribuir para que o aluno se evada da escola. De acordo com Diniz e Quaresma (2015, p. 29): “[...] as sucessivas reprovações [...] contribuem para o desinteresse dos jovens e exercem grande influência na decisão de continuar ou não os estudos, principalmente por ocasionar a distorção idade-série”.

A distorção idade série caminha lado a lado com a repetência. Ela ocorre quando o aluno tem sucessivas reprovações ou abandona a escola e volta a frequentá-la, posteriormente. Nesse contexto, ele fica em ‘desajuste’ com relação à idade considerada adequada para cada ano escolar, sendo assim, passa a conviver com colegas de idades diferentes da sua, o que pode vir a ocasionar o abandono da escola, ou, ainda, levar jovens em idade escolar a iniciar a frequência à educação de jovens e adultos, bem como supletivos.

Outro fator intraescolar importante a ser mencionado e que pode contribuir para que a evasão escolar ocorra, trata-se das metodologias utilizadas em sala pelos professores. De acordo com Diniz e Quaresma:

Apesar de todos os avanços dos últimos anos, as aulas continuam no mesmo formato tradicional que tinham no século XIX, com conteúdos fragmentados e descontextualizados, currículos extensos, alunos enfileirados, com o quadro e giz sendo os recursos didáticos mais utilizados (ou os únicos!) (DINIZ; QUARESMA, 2015, p. 28).

Juarez Dayrell também, analisando metodologias de ensino empregadas, pondera que é comum os professores “[...] ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna” (DAYRELL, 2001b, p. 139). Isso de fato revela a dificuldade da escola e dos professores no reconhecimento do jovem como sujeito sociocultural, no espaço escolar, e leva-nos a questionar a quem de fato serve a escola.

Outro fator intraescolar trata-se do currículo. O currículo escolar diz respeito ao rol de conteúdos, definidos socialmente (pelos burocratas do saber, como diria Maffesoli), que norteiam o processo de ensino e aprendizagem escolar. Segundo Veiga (2002):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 2002, p. 7).

Entretanto, o currículo escolar, longe de ser uma 'construção social de conhecimento', trata-se mais de uma enciclopédia de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, sem a menor relação com a sua realidade social. Um currículo desvincilhado da prática social do educando pode ser considerado um fator de abandono escolar, quando compreendemos que, para muitos alunos, estudar um conteúdo que aparentemente não está relacionado ao seu cotidiano não é significativo.²⁸

Debater sobre a problemática da evasão escolar não diz respeito a buscar os possíveis culpados na ocorrência desse fenômeno, seja o aluno, a família, o professor, a escola ou a falta de políticas públicas que garantam o acesso e permanência do aluno na escola. Mas, trata-se de analisar o contexto geral de ocorrência do fenômeno, buscando alternativas possíveis para solucionar essa problemática.

Embora compreendamos a evasão escolar como um complexo fenômeno, ocasionado pela combinação de fatores diversos, sejam eles extra ou intraescolares, o que destacamos nessa pesquisa é a desconexão do conhecimento curricular com as práticas cotidianas dos sujeitos jovens. Mesmo não sendo fator preponderante no abandono à escola, a desconexão do conteúdo, com elementos da realidade social dos alunos, corrobora com o desenvolvimento do seu desinteresse pela aprendizagem.

²⁸ Salientamos que não pressupomos a ideia de que a educação deve ser baseada exclusivamente no cotidiano e interesse dos alunos, mas defendemos a ideia de que há necessidade de articular os conteúdos curriculares com as práticas cotidianas dos sujeitos, tornando o ensino mais significativo e atrativo.

Embora o desinteresse pela aprendizagem possa estar relacionado a fatores extraescolares, é necessário problematizar esse assunto, uma vez que temos percebido que o desinteresse, ainda que esteja ligado a questões alheias à escola, está também, senão muito mais, atrelado às questões próprias da escola, ou seja, questões intraescolares, como o currículo e metodologias.

Nesse contexto, no próximo tópico, falaremos de modo específico sobre o desinteresse pela aprendizagem e a desconexão dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens, analisando teoricamente o que as pesquisas vêm indicando sobre essa temática, que consideravelmente pode ser apontada como um dos fatores que ocasionam a evasão escolar.

2.2 Um ensino distante da realidade e o desinteresse pela aprendizagem

Quando se discute sobre evasão escolar, conforme apresentado anteriormente, é necessário considerar a influência de diversos fatores para ocorrência do fenômeno. Entretanto, percebe-se que, grande parte das pesquisas que tratam sobre evasão escolar no ensino médio, partem do princípio de que as causas extraescolares são os principais motivos para ocorrência da evasão escolar, sendo indicadas, principalmente, questões como o trabalho, a família e a vulnerabilidade de grupos menos favorecidos. Pouco se debate acerca das questões intraescolares como influentes no processo de abandono à escola.

Em contrapartida a essas pesquisas, buscamos problematizar, nessa dissertação, a evasão escolar a partir de fatores intraescolares, pois, embora tenhamos a compreensão de que esse seja um fenômeno complexo, queremos investigar como a escola vem se posicionando perante a tal fato.

Diante disso, partindo do pressuposto de que as questões intraescolares também corroboram no processo de evasão escolar juvenil, nessa pesquisa, problematizamos o desinteresse pela aprendizagem como uma das possíveis causas para a evasão escolar no ensino médio.

Essa problematização tem como referência uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no ano de 2009, sobre os motivos para evasão escolar. Essa pesquisa pontua que 40,3% dos alunos, entre 15 e 17 anos, que abandonam a escola, o fazem por desinteresse pela aprendizagem.

Quando se fala em abandono ou evasão escolar, é comum a justificativa de professores e equipe pedagógica de que os jovens deixam de estudar pela necessidade de trabalhar. Isso também pode ser percebido, nas pesquisas acadêmicas, em que as questões extraescolares são apontadas como principais causas para o abandono da escola e, de modo enfático, há a questão do trabalho.

Entretanto, o trabalho como fator influente na ocorrência da evasão escolar, no ensino médio, aparece como segunda maior causa na pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (2009), sendo que 27,1% dos alunos deixam de estudar para trabalhar. Diante desses dados, é necessário problematizarmos, também, o desinteresse pela aprendizagem, que aparece como principal fator de abandono à escola, buscando compreender os possíveis fatores que o ocasionam e, quem sabe, apontar alternativas para mudança desse contexto.

O desinteresse pela aprendizagem, caracterizado como uma das condições enfrentadas pelos professores na atualidade, pode ser causado pela combinação de fatores diversos, sejam eles extraescolares ou intraescolares. Nesse contexto, o que intentamos nessa pesquisa é uma discussão sobre o fenômeno do desinteresse pela aprendizagem, decorrente da desconexão dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens (as culturas juvenis).

Diante disso, é necessário compreender porque os conteúdos curriculares são sobremaneira trabalhados de modo desvinculado da realidade social dos alunos, quando, de fato, estudos apontam que estabelecer uma articulação entre conhecimento curricular e as práticas cotidianas é uma maneira de fazer com o que o jovem tenha interesse por aprender.

Primeiramente, é preciso considerar que a escola é uma instituição social fortemente arraigada nos princípios do período moderno; desse modo, há socialmente um predomínio de entendimento de que escola se caracteriza como um espaço erudito de razão e de conhecimento. De acordo com Candau:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Diante disso, o conhecimento curricular, histórico, socialmente produzido, citado por Young (2007) como “conhecimento poderoso”²⁹, por vezes, é “endeusado” pela instituição escolar como algo incontestável. Pereira (2004, p. 21) pontua que “[...] a escola e o currículo continuam centrados nos padrões culturais dominantes e as culturas maternas dos grupos minoritários continuam a ser ignoradas”.

Nesse contexto, o que ocorre é um constante desprezo da escola pelo conhecimento cotidiano e pelas culturas populares, fazendo com que muitos professores pressuponham a ideia de que partir de práticas cotidianas é uma forma de “esvaziamento de conteúdo”. Desse modo, os conteúdos curriculares são trabalhados de forma desconexa em relação ao cotidiano e realidade dos alunos, fazendo com que muitos não tenham interesse por aprender.

²⁹ O conceito de conhecimento poderoso, utilizado por Young (2007), não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer.

Além disso, ainda há no meio escolar um entendimento de que o conhecimento cotidiano, ou o “senso comum” é algo a ser superado e que partir do interesse do aluno é perder a especificidade da escola, enquanto instituição socializadora do conhecimento especializado, o que descaracteriza a função do professor como detentor e mediador desse conhecimento.

Essa, sem dúvida, é uma demonstração de que a escola moderna funciona a partir de uma lógica hierarquizada e verticalizada de relações de poder e de conhecimento, a qual Michel Maffesoli denomina de lei do Pai.

Segundo Moreira e Candau (2007):

[...] a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Essa verticalização de poder e de conhecimento também se efetiva em decorrência da supervalorização desse “conhecimento poderoso”. De acordo com Young (2007):

Se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo. Por exemplo: Serão diferentes das relações entre colegas e, portanto, hierárquicas; (...) não serão baseadas em escolhas do aluno (YOUNG, 2007, p. 1295).

Quando se trata da desconexão entre conteúdo curricular e práticas cotidianas e a produção de um desinteresse pela aprendizagem, a desvalorização do conhecimento cotidiano talvez seja um ponto importante a ser problematizado, porque o que comumente é visualizado nas práticas educativas e currículos é uma escola que valoriza determinado tipos de conhecimento e determinadas formas de cultura, em detrimento de outras.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (CANDAUI, 2008, p. 33).

Nesse sentido, em virtude desse caráter padronizador e homogeneizador, característico da instituição escolar, vemos a desvalorização das culturas populares que estão imersas no cotidiano de nossa juventude. Desse modo, embora a diversidade seja a palavra da moda na atualidade, essa valorização da diversidade não se materializa na prática educativa. Não há espaço no meio escolar para a diversidade, para o heterogêneo. Não há espaço para o ser jovem na escola; muito pelo contrário, quanto mais igual, quanto mais homogêneo, melhor.

À homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (DAYRELL, 2001b, p. 139).

Essa 'marcha' da escola, em defesa de uma razão e de um conhecimento erudito, vem impossibilitando que o conhecimento cotidiano adentre a instituição escolar, o que conseqüentemente tem feito com que os conteúdos curriculares sejam trabalhados em sala pelos professores, de modo absolutamente distante da realidade social dos alunos, o que, possivelmente, pode contribuir no desenvolvimento de um desinteresse pela aprendizagem.

Além disso, é necessário considerar também que a rigidez da escola, no disciplinamento de horários, de regras e de conteúdos, limita em muito as formas de aprendizagens diferenciadas e referenciadas na realidade social dos alunos, no cotidiano, no lúdico, pois, quando se foge do 'pedagogicamente correto', tem-se a sensação de que se está fazendo algo pouco sério. Diante disso, Juarez Dayrell

pontua que o maior problema da escola é o de não incorporar a cultura do jovem. Os alunos sentem que qualquer coisa que aconteça fora do mundo escolar é mais interessante e responde mais efetivamente à etapa que estão vivendo (DAYRELL, 2003). Ou seja, o currículo ainda é muito distante das necessidades dos desafios do mundo em que vivem os alunos.

Segundo Roseli Regis dos Reis, o currículo escolar, “[...] longe de propor conteúdos que efetivamente transformem a condição do aluno [...] é absolutamente inócuo, incapaz de interpelar o aluno, de dar um novo sentido a sua vida [...]”, (REIS, 2012, p. 13). Ou seja, o conteúdo curricular, desarticulado da realidade social do aluno, pode ser considerado um meio de produção do desinteresse pela aprendizagem.

[...] o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno (DAYRELL, 2001b, p. 156).

Essa dificuldade da escola em estabelecer uma articulação entre o conteúdo curricular e as práticas cotidianas, relacionadas às culturas juvenis, também pode estar atrelada à ideia de que a escola moderna é encarada como um mecanismo de formação do jovem para o trabalho. Nesse contexto, o condicionamento disciplinar, a docilização dos corpos, a constante imposição de regras e a busca pela uniformidade na escola justificam-se, na compreensão de que “[...] em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia” (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Nesse sentido, quando se foge dessa lógica disciplinar e de rigidez, quando são propostas formas de tornar o ensino prazeroso e significativo, tem-se a falsa ideia de que não se está produzindo.

Além disso, a escola por sua própria característica de instituição social, apoia-se numa lógica de homogeneização, que dificulta a expressão do politeísmo de valores presentes na sociedade contemporânea. Dessa maneira, as práticas escolares geralmente tentam gerar um silenciamento dos jovens enquanto sujeitos

sociais na escola, muitas vezes, fazendo com que se desinteressem pela aprendizagem. A escola acaba, então, buscando promover:

[...] a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45).

Juarez Dayrell (2007) aponta que a escola, da maneira como está organizada, considera uma determinada condição juvenil de forma idealizada, ou seja, ela tende a não reconhecer o jovem que há no aluno. A escola trata o jovem como um vir a ser, como uma fase de transição, na qual o jovem só será alguém quando chegar à fase adulta, quando encontrar um emprego, quando se formar, etc. Vive-se e educa-se à espera de um por vir, à espera de um depois.

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Sendo organizada por concepções e perspectivas do mundo adulto para a juventude, a escola é caracterizada como um espaço em que predomina uma lógica de imposições, de um dever ser, a busca pela formação do sujeito, a partir de uma identidade unívoca, um espaço de descaracterização das diferenças e a constante “anulação do momento presente”³⁰.

Pautada em uma perspectiva que visualiza a juventude como um vir a ser, a escola está à espera do depois, atuando e prezando pelo “futuro”, o que, conseqüentemente, gera uma desconsideração do momento presente, que é visualizada na constante desvalorização do jovem como sujeito sociocultural, no contexto escolar, ou seja, o não reconhecimento da condição juvenil.

As transformações visíveis no período pós-moderno ainda não foram percebidas e incorporadas pela escola, que continua com seus princípios modernos, atuando como um espaço de práticas excludentes em relação à juventude e aos

³⁰ Termo utilizado por Roseli Regis dos Reis no texto “A escola e a produção do desinteresse” (2012).

diferentes modos de ser jovem na sociedade atual, bem como a dificuldade de reconhecimento e diálogo com as diferentes tribos e culturas juvenis, as quais, de um modo ou de outro, se fazem presentes no espaço escolar.

Quando o jovem chega à escola, organizada com determinadas regras, com uma lógica que busca produzir uniformidades, ele é compelido a converter-se na condição de aluno, um ser “sem luz”, que virá a ser “iluminado”, a partir da interiorização da disciplina escolar, que frequentemente busca a subserviência como condição para a apropriação do conhecimento.

Ocorre, porém, que o público, o qual a escola atende (jovens e adolescentes), vem estabelecendo novas formas de sociabilidade no período contemporâneo, que justamente se contrapõem à lógica organizacional da escola, mas que, de toda forma, tem se manifestado no espaço escolar “[...] observa-se que a escola, ainda que de maneira um tanto tímida, tem se constituído em um espaço que vai sendo conquistado pelas práticas culturais juvenis” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 49).

A juventude, como categoria socialmente construída, visualizada a partir das tribos e culturas juvenis, vem estabelecendo novas formas de interação e sociabilidade entre os sujeitos. Essas diferentes formas de interação dos jovens, no espaço social urbano, têm transposto os muros escolares e de modo absolutamente visível têm se manifestado no ambiente escolar, o que, de certo modo, abala a estrutura organizacional da escola e desencadeia uma “crise da escola”. Essa “crise da escola” está configurada no aspecto de que existe uma instituição altamente importante socialmente, mas sua atual organização pedagógica não vem respondendo satisfatoriamente aos anseios do público que atende, a juventude. Podemos dizer que temos uma escola moderna, para sujeitos pós-modernos. “Os diferentes valores surgidos como consequência das mudanças estruturais nas relações sociais contemporâneas parecem entrar em choque com os valores tradicionalmente disseminados por instituições da sociedade” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 53).

Nesse contexto, temos o não reconhecimento da condição juvenil no espaço escolar, que leva à desvalorização do conhecimento cotidiano, relacionado às práticas culturais juvenis, que resulta numa prática pedagógica em que os conteúdos curriculares são trabalhados de modo desvinculado da realidade social dos alunos, o que, conseqüentemente, pode gerar o desinteresse desses pela aprendizagem.

Em face desse quadro de dissociação entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana, uma possibilidade a ser apontada é uma prática pedagógica que considere a realidade social dos alunos, a valorização da diversidade juvenil, considerando as diferentes tribos e culturas juvenis, “[...] é levar para a sala de aula elementos que estejam diretamente ligados à cultura popular da classe jovem, que fale a mesma linguagem deles” (BARBOSA, 2012, p. 644). Também, pautar-se em atividades contextualizadas, que façam parte do cotidiano e vinculem-se às diferentes formas de sociabilidade desses sujeitos, visando despertar o interesse pelo conhecimento escolar e contribuindo para que os alunos não se evadam da escola.

Diante disso, nesse trabalho, apontamos, como um ponto de partida, práticas pedagógicas, tomando como referência a cultura juvenil relacionada ao gênero musical rap, buscando conhecer o que pensam os professores e alunos sobre essa proposição. Desse modo, no próximo capítulo, explicitaremos as questões relacionadas à pesquisa de campo.

CAPÍTULO III

CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES: A PESQUISA DE CAMPO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS³¹

3.1.1 Uma escola na Zona Norte

A Escola 1, selecionada para realização desse estudo, localiza-se na periferia da região norte da cidade de Cascavel. Essa escola atende alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

De acordo com informações obtidas com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2010, disponibilizado pela coordenação da escola, o colégio atende em média 1244 alunos, sendo 736 no ensino fundamental e 508 no ensino médio. O ensino fundamental é composto por 24 turmas de 6º a 9º ano e o ensino médio compõe 15 turmas, sendo que o ensino fundamental é ofertado nos períodos da manhã e tarde; o ensino médio acontece nos períodos da manhã e noite.

A caracterização socioeconômica dos alunos dessa escola, de acordo com informações obtidas pelo PPP, está pautada nas seguintes informações: 89% dos alunos moram com os pais, 75% possui casa própria. O grau de instrução dos pais varia entre ensino fundamental completo e ensino médio. Em relação à empregabilidade, apenas 2% dos alunos estão empregados; a renda familiar preponderante é de um a três salários mínimos. No que se refere à saúde, as famílias em geral utilizam as Unidades Básicas de Saúde (UBS). Em relação ao lazer, 70% dos alunos aproveitam seus momentos de lazer vendo televisão, caracterizando-se um indicativo de que faltam opções de lazer para esses jovens. No que concerne à participação em projetos, 72% não integram nenhum projeto social, o que denota a falta de políticas públicas que contemplem essa população.

No tocante ao grupo de funcionários, a escola conta com aproximadamente 87 profissionais, entre corpo docente, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais I e II. Os professores são, em sua maioria, pós-graduados em diversas áreas do conhecimento.

³¹ Em virtude do sigilo necessário e importante para a pesquisa, as escolas participantes nesse estudo são identificadas como Escola 1 e Escola 2.

A escolha da Escola 1 para participação na presente pesquisa, concretizou-se mediante a análise dos índices de evasão, apresentados pelos indicadores do INEP. Foram escolhidas as duas escolas de abrangência do Núcleo Regional de Educação (NRE), da cidade de Cascavel – PR que apresentaram o maior percentual de evasão escolar entre todas as escolas desse Núcleo.

Do total de 39 escolas, a Escola 1 é a segunda com o índice mais elevado de evasão escolar, no ano de 2015, apresentando um total de 16,1% de alunos que abandonaram a escola.

3.1.2 Uma escola na Zona Oeste

A Escola 2, selecionada para realização desse estudo, localiza-se na periferia da região oeste da cidade de Cascavel. Essa escola atende alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

De acordo com informações obtidas com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2012, disponibilizado pela coordenação da escola, o colégio atende em média 1070 alunos, sendo 669 no ensino fundamental e 401 no ensino médio. O ensino fundamental é composto por 22 turmas de 6º a 9º ano e o ensino médio compõe 14 turmas, sendo que o ensino fundamental é ofertado nos períodos da manhã e tarde; o ensino médio acontece nos períodos da manhã e noite.

A caracterização socioeconômica dos alunos dessa escola, de acordo com dados obtidos pelo PPP, está pautada nas seguintes informações: cerca de 65% das famílias dos alunos possuem de uma a duas pessoas empregadas. A renda familiar preponderante é de dois a quatro salários mínimos. Aproximadamente 59% das famílias possui casa própria. Aproximadamente 99% utilizam a televisão como principal veículo de informações e lazer. Quanto ao atendimento de saúde, 64% das famílias não possuem nenhum plano de saúde, tendo como referência de atendimento as unidades básicas de saúde (UBS) ou serviços de saúde prestados pelas universidades. Em relação à prática esportiva e lazer, percebe-se que a maioria é praticada na escola, visto que não há no bairro lugares públicos para a prática desportiva.

Quanto ao corpo docente e equipe pedagógica em geral, a escola conta com aproximadamente 54 profissionais, em sua maioria, pós-graduados em diversas áreas do conhecimento, além dos agentes educacionais I e II.

É importante mencionar que essa escola desenvolve projetos extracurriculares como: gincana do estudante; festival de música; mostra cultural; capoeira na escola; dança na escola e projeto meio ambiente em foco.

A escolha da Escola 2 para participação na presente pesquisa, concretizou-se mediante a análise dos índices de evasão, apresentados pelos indicadores do INEP.

Do total de 39 escolas, a Escola 2 é a que possui o índice mais elevado de evasão escolar, no ano de 2015, apresentando um total de 20,2% de alunos que abandonaram a escola.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

3.2.1 Caminhos percorridos: a coleta de dados

O processo de coleta de dados foi tortuoso, embora tenha sido realizado num curto período de tempo. Primeiramente, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP), no mês de maio de 2016, sendo aprovado de imediato e sem a necessidade de alterações. Entretanto, a coleta de dados nas escolas só teve início no ano de 2017, no dia 15 de fevereiro, com o fim das férias escolares e retorno dos alunos ao ano letivo.

Inicialmente, foi realizada a seleção das escolas para a pesquisa. A escolha das escolas efetivou-se mediante a análise dos altos índices de evasão escolar no ensino médio, apontados pelos indicadores do INEP, no ano de 2015. Nesse contexto, foram selecionadas duas escolas de abrangência do Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade de Cascavel. Em cada uma das escolas, foram escolhidos 5 professores e 5 alunos, resultando num total de 20 participantes ao todo.

A escolha dos alunos teve como critério a matrícula em turmas regulares do ensino médio, na faixa etária entre 15 e 17 anos. A caracterização dos alunos, participantes da pesquisa, está abaixo descrita:

GÊNERO		IDADE			PERÍODO	
Feminino	Masculino	15 anos	16 anos	17 anos	Matutino	Noturno
5	5	2	4	4	5	5

A escolha dos professores teve como critério a regência de classe em turmas do ensino médio, em disciplinas da área de linguagens e ciências humanas, determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013. As disciplinas contempladas, portanto, foram: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, educação física, história, geografia, filosofia e sociologia. Os professores escolhidos foram aqueles com vínculo empregatício do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e/ou Processo Seletivo Simplificado (PSS).

A caracterização dos professores, participantes da pesquisa, está abaixo designada:

GÊNERO	
Feminino	Masculino
9	1

IDADE			
24 anos	34 - 39 anos	47- 49 anos	53 anos
1	4	4	1

GRADUAÇÃO				
Língua Portuguesa	Arte	Educação Física	História	Sociologia
3	2	1	3	1

ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO		
1990 - 1995	2002 - 2005	2013
4	5	1

PÓS-GRADUAÇÃO			
Não possui	Especialização	Mestrado	Doutorado
1	9	0	0

TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL		
3 - 5 anos	8 - 15 anos	23 - 25 anos
2	4	4

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO		
5 anos	10 - 15 anos	24 - 30 anos
1	5	4

NÚMERO DE PERÍODOS DE TRABALHO (Matutino, Vespertino e Noturno)		
1 Período	2 Períodos	3 Períodos
1	4	5

ETAPAS DE ATUAÇÃO	
Ens. Fund. e Médio	Somente Ensino Médio
8	2

PROFESSORES QUE TRABALHAM EM MAIS DE UMA ESCOLA	
Sim	Não
7	3

A coleta de dados ocorreu a partir da realização de entrevistas com os docentes e discentes de escolas de ensino médio, obtidas por meio de questionários semiestruturados. Os questionários para professores e alunos foram diferenciados, sendo que o questionário destinado aos alunos foi composto por doze questões; já o dos professores possuía treze questões.³²

As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. A análise foi realizada tendo como referência os pressupostos da fenomenologia formista de Michel Maffesoli, a qual será explicitada no próximo tópico da dissertação. Ressaltamos que os sujeitos pesquisados (professores e alunos) tiveram suas identidades preservadas, mantendo-se os preceitos éticos de pesquisa.

O primeiro contato com a Escola 1 foi muito tranquilo. Tivemos, inicialmente, uma conversa com a diretora e a coordenadora da instituição, na qual foram apresentados os documentos e projeto, explicitando as finalidades da pesquisa. Ambas foram muito atenciosas e prestativas, desse modo, nos direcionaram para uma conversa com os professores da escola, no horário de intervalo, na sala dos professores, onde foram evidenciados o projeto e objetivos da pesquisa, explicitando, principalmente, o fato de que seria mantido o sigilo em relação à identificação dos participantes. Desse modo, alguns professores manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa. Dias depois, retornamos à escola para marcar as entrevistas com os docentes. Como o cronograma de hora-atividade já estava organizado, foi possível concentrar as entrevistas com os professores em 3 manhãs, de acordo com a hora-atividade de cada um.

Após a realização da entrevista com os professores, informamos à coordenadora da escola, sendo que ela nos direcionou para uma conversa em sala com os alunos. Tivemos a oportunidade de realizar a explicação do projeto para todas as turmas do ensino médio e 10 alunos manifestaram interesse em participar das entrevistas. Diante disso, foram verificados quais alunos se encaixavam nos critérios de inclusão para a amostra e 3 deles, por se tratarem de alunos maiores de idade, não puderam participar, restando apenas 7 alunos, aos quais foi enviado o Termo de

³² Após a realização das entrevistas, foram percebidas falhas na elaboração do roteiro do questionário, aplicado aos alunos, em que se constatou que algumas questões deveriam ter sido incluídas e que, em muito, contribuiriam no processo de análise dos dados. Questões como: Você trabalha ou já trabalhou? Você já repetiu de ano alguma vez? Você costuma faltar com frequência? Por quais motivos? Você já abandonou a escola em algum momento da sua trajetória escolar? Caso afirmativo, quais foram os motivos que o levaram a abandonar a escola?

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que fosse assinado pelos pais e/ou responsáveis, autorizando a entrevista.

Desses 7 alunos, outros dois foram excluídos da amostra. Um dos alunos faltou no dia marcado para a entrevista e comunicou à coordenadora que não gostaria mais de participar. Outro aluno não teve o termo assinado pelos responsáveis. O aluno justificou que seus pais são evangélicos e que, por se tratar de uma pesquisa sobre rap, isso iria contra os princípios religiosos seguidos por sua família.

Desse modo, na Escola 1, foi realizada a entrevista com 5 alunos, número estipulado para a amostra de pesquisa, enviado ao comitê de ética.

Na Escola 2, a coleta de dados ocorreu no período noturno, o que de fato foi interessante para contrastar as percepções de jovens estudantes do período noturno e matutino, uma vez que, na Escola 1, a pesquisa foi realizada no período da manhã.

Na Escola 2, o primeiro contato ocorreu com a coordenadora da instituição, em que foi apresentada a proposta de pesquisa e os objetivos estabelecidos. A coordenadora prontamente nos direcionou aos professores, dessa forma, de maneira individualizada, foi possível expor a pesquisa e já marcar as entrevistas, que ocorreram no prazo médio de duas semanas.

A escolha dos alunos participantes na Escola 2 foi feita pela própria coordenadora³³, que selecionou 6 alunos, aos quais foi possível apresentar a pesquisa e enviar os termos de consentimento, para que pudessem ser assinados pelos responsáveis.

Dos 6 alunos selecionados pela coordenadora, apenas 1 não participou da entrevista, pois não teve seu termo assinado pelos responsáveis.

No decorrer da pesquisa, vários impasses e dificuldades foram encontrados.

A primeira dificuldade foi devido a um erro na consulta de dados de evasão escolar para selecionar as escolas da pesquisa. Quando consultamos os dados do INEP, estabelecemos relação entre o índice de evasão no ensino médio ao nome da escola errada. Desse modo, havíamos iniciado a pesquisa em uma escola que não deveria estar inclusa na amostra.

Nessa escola, houve muitas dificuldades de acesso para conversar com professores e alunos, que pouco se disponibilizaram a participar da pesquisa.

³³ Embora tenhamos contestado a coordenadora a respeito da escolha dos alunos e explicado a necessidade de que isso partisse do interesse deles, ela, ainda assim, não abriu mão de realizar a escolha dos participantes das entrevistas por si mesma, dizendo, também, que poucos se encaixariam no critério de idade, pois grande parte dos alunos do período noturno já teriam atingido a maioridade.

O interessante foi que, no processo de ida à escola para conversar com a coordenação, direção, professores e alunos, voltamos a consultar os dados do INEP e percebemos o erro, ocorrido ao selecionar a escola. Diante disso, informamos a coordenação sobre o acontecimento, pedindo desculpas pela falta de atenção e dizendo que a amostra seria excluída. De certo modo, isso veio ao encontro do desejo da coordenação da escola, que se apresentou pouco disposta a participar da pesquisa e a auxiliar no processo de contato com os professores e alunos.

Outra dificuldade encontrada foi o tempo disponível para a realização da entrevista, em virtude do trabalho. Foi preciso reorganizar horários para dar conta das atividades do trabalho e realizar as entrevistas.

Um outro impasse foi a escolha dos alunos em uma das escolas pesquisadas, pois, diferentemente da Escola 1, na Escola 2, a apresentação do projeto e exposição da finalidade da pesquisa efetivou-se para um pequeno grupo de alunos, previamente selecionados pela coordenadora da escola. Embora os alunos tenham aceitado ceder as entrevistas e todos tenham tido o termo de consentimento assinado, percebemos que os participantes o fizeram mais por uma imposição da coordenadora do que de fato o interesse propriamente dito pela pesquisa. Apesar de termos conversado com a coordenadora sobre a necessidade de que os alunos por si só demonstrassem interesse em participar da pesquisa, ela, ainda assim, não abriu mão de selecionar previamente os alunos.

Em relação ao momento de realização das entrevistas, propriamente dito, a maior dificuldade, no que se refere aos alunos, foi a timidez para expor o que pensavam. Embora tivéssemos solicitado à coordenação da escola um local restrito, onde fosse possível realizar a entrevista, sem barulhos ou interferências de outras pessoas, a maior parte das entrevistas ocorreu na sala dos professores, na biblioteca e na sala de hora atividade. Nesse sentido, em vários momentos, havia a entrada e saída de pessoas no local, o que muitas vezes inibia o aluno no momento de exposição de suas ideias, ou interrompendo sua fala.

Em relação aos professores, a dificuldade foi marcar as entrevistas nos momentos de hora-atividade, devido à grande falta de professores na rede estadual e à redução da carga horária da hora-atividade.

Após essa descrição sobre os procedimentos de coleta dos dados, no próximo tópico, nos deteremos à exposição dos pressupostos da fenomenologia formista, de Michel Maffesoli, caracterizada como o caminho de análise dos dados.

3.2.2 Se liga! Tem um método: pressupostos da Fenomenologia Formista

Ao optarmos em estudar as culturas juvenis, a partir do reconhecimento da vivência de uma condição pós-moderna, e ao compreender que a pós-modernidade traz consigo a ideia de saturação de ideias e valores, que permearam o período moderno, fortemente arraigado num pensamento cientificista, racional e mecanicista, optamos, nesse trabalho, por tomar como base metodológica a fenomenologia.

O conhecimento fenomenológico é prospectivo naquilo que, para além das análises causais ou estatísticas, põe a ênfase sobre um vitalismo que não se orienta para um objetivo preciso, que não se inscreve num linearismo mecanicista, que não possui um sentido unívoco e seguro mas, antes, que encontra suas forças em si mesmo e, por vezes, cresce de modo bem desordenado, um pouco por todo lado. (MAFFESOLI, 1998, p.128).

A opção por essa matriz epistemológica do conhecimento concretizou-se a partir da compreensão de que, ao falarmos de juventude e da diversidade juvenil, expressa por meio das diferentes tribos e culturas juvenis na contemporaneidade, exigia-se de nós um método de análise também diverso, que fosse constituído a partir de uma pluralidade. Assim, a fenomenologia propicia isso, uma vez que permite analisar o fenômeno tal como se apresenta.

A complexidade do mundo pós-moderno exige do cientista social a criação de novos conceitos, ou melhor, noções, que, dentro de uma perspectiva fenomenológica, deem conta da diversidade e especificidade da vida do homem comum, na sua vivência do dia a dia (PITTA, 1997, p. 20).

A fenomenologia, caracterizada pelo estudo das essências é, portanto, o método que direciona esse trabalho. Essa vertente do conhecimento tem como objetivo “[...] a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos” (MARTINS, 1992, p. 50).

Nesse sentido, o pesquisador, que tem como referência a fenomenologia, atenta-se para a descrição das experiências vividas pelos sujeitos, preocupando-se em apresentar uma dada realidade, sem ficar preso a teorias e explicações. Nessa intencionalidade, o pesquisador coloca em suspensão, entre parênteses, suas

pressuposições ou saberes antecipados, visando descrever o fenômeno tal como ele se apresenta.

Este colocar entre parênteses o mundo natural é, também, conhecido em fenomenologia de forma canônica como *epoché*. Colocar “entre parênteses” ou realizar a *epoché* significa colocar em suspensão as nossas crenças sobre a existência do fenômeno que está sendo interrogado. O trabalho do fenomenólogo [...] consistirá em descrevê-lo tão precisamente quanto possível procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto ou teorias (MARTINS, 1992, p. 56).

Diante disso, a metodologia de análise dos dados nesse trabalho tem como base os pressupostos da fenomenologia formista de Michel Maffesoli. De acordo com o autor, diferentemente de um formalismo conceitual, que se empenha em conferir sentido a tudo o que observa, oferecendo, assim, razões e submetendo a razões, o formismo “[...] se contenta em delinear grandes configurações que englobam, sem os reduzir, valores plurais e as vezes antagônicos da vida corrente [...]” (MAFFESOLI, 2007b, p. 117). Nesse contexto:

Em lugar de uma Ciência que, para existir, reduz, elimina e amputa o que julga não-essencial, o “formismo”, como aqui o delineamos, propõe uma cientificidade mais generosa, que pode integrar à pesquisa parâmetros tradicionalmente deixados de lado. Tudo recobra importância e tanto o anedótico quanto o “evanescencial” [relativo aos acontecimentos] encontram seus lugares nas configurações que podem vir a ser assinaladas. Enquanto o conceito possui uma função de exclusão, a forma agrega. Ela germina. Ela dá origem a uma multiplicidade de radículas que, por sua vez, se disseminam infinitamente. Aqui reencontramos a metáfora de um vitalismo que, sem discernimento em demasia, desdobra-se, pulula e faz brotar tanto o melhor como o pior (MAFFESOLI, 2007b, p. 117, 118).

O formismo, enquanto um caminho metodológico, contesta a existência de uma visão unívoca, linear e mecanicista da realidade, buscando compreender os fenômenos sociais tais como se apresentam. “O fenômeno faz sentido em si mesmo, não precisa ser relacionado a um além de si mesmo, qualquer que seja: profano, religioso ou político” (MAFFESOLI, 1998, p. 117). Nesse sentido, a fenomenologia formista “[...] não pretende reduzir o real, indicar-lhe a direção certa mas que se contenta em ressaltá-lo, epifanizá-lo [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 122).

O formismo fundamenta-se nos seguintes pressupostos: descrição, intuição, metáfora e senso comum.

A descrição trata-se da análise contemplativa dos fenômenos sociais cotidianos. Descrever é uma atitude fenomenológica, em que o pesquisador se

abstém de seus pressupostos e preconceitos e desprende-se de bases conceituais para analisar o fenômeno tal como se apresenta. “O próprio da descrição é, justamente, o respeito ao dado mundano. Ela se contenta em ser acariciante, em mais acompanhar do que subjugar uma realidade complexa e aberta” (MAFFESOLI, 1998, p. 116). A descrição, nesse contexto, nos induz a “[...] não mais pensar a vida social tal como ela deveria ser, ou tal como se gostaria que ela fosse, mas, sim tal como ela é [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 114).

O segundo pressuposto do formismo trata-se da intuição. A intuição diz respeito a uma sensibilidade teórica, necessária à compreensão das novas formas de socialidade, que se apresentam no período pós-moderno. A intuição, de acordo com Maffesoli, foi “altamente estigmatizada e marginalizada durante a modernidade” (1998, p. 130); entretanto, no período pós-moderno, “[...] ela volta a ser um importante vetor de conhecimento do vitalismo em ação nas nossas sociedades” (MAFFESOLI, 1998, p. 130).

De acordo com Maffesoli (1998, p. 130), a intuição “participa de um inconsciente coletivo”; ela exprime o que o autor chama de “saber incorporado”, ou seja, o conhecimento cotidiano, enraizado nas experiências de vida individuais e coletivas dos sujeitos. Como uma forma de valorização do senso comum e do reconhecimento da beleza do dado mundano, a intuição coloca-se em oposição a um sistema conceitual e teórico, em que tudo é submetido a uma razão abstrata e instrumental.

Por essa capacidade de apreender o mundo de um modo direto, pelo olhar novo que ela lança sobre ele, a intuição está no oposto do sistema conceptual que se apropria das coisas a partir do exterior. Do mesmo modo, enquanto o conceito racional empenha-se em trazer de volta a unidade [...] a intuição, aceitando o múltiplo e contentando-se em nomeá-lo, permite pensar o diverso [...]. Assim, enquanto o racionalismo abstrato se contenta com uma visão mecanicista, a sensibilidade intuitiva assenta na lógica do vivente e sua dinâmica orgânica. Não esqueçamos, o próprio dessa lógica é ser movente, acariciante, pode-se até dizer erótica, isto é, que repousa sobre a atração, sobre as afinidades, sobre os processos emocionais e afetuais cuja importância pode ser vista contemporaneamente (MAFFESOLI, 1998, p. 135, 136).

O terceiro pressuposto da fenomenologia formista é a metáfora. A metáfora, assim como a intuição, é outra categoria altamente estigmatizada na modernidade,

que, no entanto, como pontua Maffesoli, trata-se de um “[...] bom meio de apreender a globalidade societal [...] o retorno da experiência cotidiana” (1998, p. 147).

A metáfora consiste em analogias, induções, suposições feitas pelo pesquisador, que auxiliam na compreensão dos fenômenos e de suas significações. “Por meio da metáfora, a pesquisa fenomenológica formista dá ênfase àquilo que outros ramos do saber desprezaram: o saber especulativo, pois diferente do conceito, ela não tem pretensões à cientificidade” (ALVES, 2014, p. 85).

A metáfora, assim, aliada à descrição e à intuição, caracterizam o formismo como uma via de pesquisa que busca desprender-se dos formalismos científicos, mas, ao contrário, está arraigada no cotidiano.

O quarto e último pressuposto do formismo é o senso comum. Ele é, diríamos, o mais ‘problemático’ para uma pesquisa científica, uma vez que, no meio acadêmico, o senso comum costuma ser tratado como algo a ser superado.

[...] o discurso especializado sempre manteve distância em relação ao senso comum. Na melhor das hipóteses, este último será considerado como material bruto que convém interpretar, ainda que seja triturando-o, desnaturando-o, corrigindo-lhe a “consciência equivocada”. Na pior, o empenho se fará no sentido de superá-lo, pura e simplesmente, considerando não passar de pura ideologia (MAFFESOLI, 1998, p. 161).

Entretanto, em se tratando de uma pesquisa de base fenomenológica, o senso comum apresenta-se como um pressuposto extremamente importante, pois refere-se ao conhecimento comum, o saber incorporado na existência e que é resultante das experiências individuais e coletivas dos sujeitos. O senso comum é apresentado por Maffesoli como “[...] algo que tem sua validade em si, como uma maneira de ser e de pensar que basta a si própria e que não carece, quanto a isso, de nenhum mundo preconcebido, fosse qual fosse, que lhe desse sentido e respeitabilidade” (1998, p. 161).

Além disso, ter como referência o senso comum, como instrumento de análise, não torna uma pesquisa menos importante cientificamente; levar em conta o senso comum não significa abdicar do intelecto (MAFFESOLI, 1998), mas reconhecer que o conhecimento também se constrói no enraizamento da existência, na vivência cotidiana. O conhecimento ordinário não é menos importante que o conhecimento dito científico.

Os pressupostos da fenomenologia formista, no que concerne a essa pesquisa, tornam possível uma compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos a um determinado fenômeno; nesse caso, o que os professores e alunos dizem a respeito do uso do gênero musical rap na escola. Nesse sentido, fizemos continuamente o exercício de descartamos julgamentos e imposições de escola ideal ou professores e alunos perfeitos, que comumente se perpetuam em discursos homogeneizantes; nosso objetivo é captar a essência do fenômeno. Essência, aqui, compreendida como os eventos que se repetem na existência cotidiana.

Diante disso, tendo como referência as noções apresentadas acerca da fenomenologia formista, no próximo tópico, apresentaremos os resultados da pesquisa de campo, provenientes de entrevistas realizadas com professores e alunos da rede estadual de ensino de Cascavel, em que buscamos conhecer a percepção desses sujeitos sobre as relações possíveis entre educação e cultura juvenis, mais especificamente o que professores e alunos dizem sobre o uso do rap na escola. Também, retomamos discussões acerca de evasão escolar e desinteresse pela aprendizagem no ensino médio, assim como a compreensão acerca da noção de juventude.

3.3 UM BEM BOLADO NOS DADOS

Para tecermos algumas compreensões sobre as relações possíveis entre educação e culturas juvenis e, de modo mais específico, sobre o uso no rap na escola, no que tange ao desinteresse pela aprendizagem e à evasão escolar, realizamos entrevistas com professores e alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino de Cascavel, no intento de apreender a percepção desses sujeitos e os sentidos por eles atribuídos à temática aqui abordada.

Visando facilitar a discussão, a leitura e compreensão dos dados, optamos por realizar a análise a partir da divisão de subitens, apresentando os aspectos destacados nos relatos dos participantes. Embora o foco da realização da pesquisa de campo estivesse voltado para a compreensão do desinteresse pela aprendizagem e o conhecimento acerca do que dizem os professores e alunos sobre o uso do rap na escola, durante as entrevistas, outras categorias emergiram a partir das perguntas que foram elaboradas, sendo elas: a compreensão sobre a noção de juventude; evasão escolar; desinteresse pela aprendizagem; o que desperta o interesse dos alunos e o rap no contexto escolar.

Essas categorias, elencadas a posteriori, a partir da apreciação do que disseram os sujeitos participantes da pesquisa, merecem ser analisadas, dada a sua importância para essa discussão.

3.3.1 A despreocupação com o futuro e o aproveitamento do momento presente: a noção de juventude

O primeiro aspecto problematizado nas entrevistas foi relativo à noção de juventude. Consideramos importante conhecer quais imagens de juventude estão presentes na percepção de professores e alunos, pois acreditamos que elas influenciam na forma como ocorrem as relações entre os sujeitos no espaço escolar.

Embora a compreensão sobre juventude na atualidade varie muito entre os professores, é possível perceber que alguns deles visualizam a juventude a partir de uma perspectiva de incompletude. Dessa forma, alguns dos discursos sobre ser jovem atualmente pendem para a ideia de um jovem “perdido”, “sem perspectiva de futuro”, “irresponsável”, “inconsequente”, que pode ser visualizado nas falas dos professores abaixo citadas:

Ser jovem... é viver num mundo onde há uma mudança constante em termos de tecnologias, padrões e valores e comportamentos que deixam o jovem meio pensante ainda, com a cabeça balançando em relação ao que ele quer para a vida. Diante disso, a gente nota também que a maioria da juventude hoje tá fugindo da responsabilidade, parece que não tá buscando um ensino, formação, um prospecto pra uma vida melhor futuramente (PROFESSOR 1).

[...] o jovem hoje é inconsequente, é irresponsável né... não dá pra gente generalizar... mas em sua grande maioria é. Não tem a mínima responsabilidade e acha que pode tudo (PROFESSORA 3).

A juventude também é visualizada pelos professores a partir de uma perspectiva de liberdade. A professora 2, atuante na rede estadual há 15 anos, considera a juventude atualmente como uma fase de liberdade e autonomia. Entretanto, a docente acredita que a liberdade, a qual o jovem possui, muitas vezes não é “bem aproveitada” por esses sujeitos. Nas palavras da professora:

[...] hoje os jovens têm essa liberdade e tem autonomia só que eles... muitos não sabem aproveitar, trocam essa liberdade e acho que querem buscar algo diferente e acabam muitas vezes não tomando um caminho tão correto (PROFESSORA 2).

É interessante pontuar que a percepção sobre a juventude, como uma fase de liberdade, também foi mencionada por alguns alunos, sendo que as ideias sobre o “mal aproveitamento” da liberdade convergem com as ideias expressas pelos professores.

Antigamente não tinha tanta liberdade que nem hoje em dia eu acho. Pra quem sabe aproveitar essa liberdade é boa [...] Acho que 60% aproveita de uma forma ruim a liberdade, fazendo coisa errada (ALUNO 8).

A ideia de uma juventude “perdida” e com “falta de perspectiva de futuro” foi constantemente reiterada por boa parte dos docentes. A professora 8 e o professor 1, ambos graduados em história, falando sobre o jovem atualmente, apontam:

Eu percebo assim que eles tão meio perdidos, sem saber pra onde ir, o que fazer, eles não têm assim uma maturidade pra saber definir ainda o que eles querem, qual caminho eles vão seguir. Então eu acho que hoje é uma juventude mais perdida [...]. A gente fala, conversa sobre os sonhos, o que eles querem ser no futuro, e eles não tem mais isso. Eles não têm aquele objetivo: ah eu vou terminar o ensino médio,

eu vou ingressar na universidade, eu vou fazer um curso [...] (PROFESSORA 8).

Quando eu comecei a trabalhar, a juventude, no meu ponto de vista, eles eram bem mais responsáveis com o estudo, não só com estudo, eles iam estudar porque eles tinham um objetivo pra ser alguém na vida, ter uma profissão, ter uma renda boa e hoje a gente nota que o jovem não busca muito isso, parece que deixa pra amanhã e depois e assim por diante, então hoje parece que o comportamento em termos de responsabilidade deu uma boa mudança (PROFESSOR 1).

Essa imagem de juventude, expressa na fala dos professores, a partir de uma perspectiva de “falta de objetivos de vida” ou o jovem como sujeito “perdido”, tem como referência uma noção de juventude como categoria socialmente homogênea, visualizada a partir de uma linearidade de percursos de vida e ritos de passagem que, outrora, demarcavam a passagem da infância para a juventude, ou da juventude para a vida adulta.

Entretanto, é necessário compreender que, quando partimos do reconhecimento da vivência de uma condição pós-moderna, tendo a juventude como uma categoria socialmente construída, visualizada em sua diversidade, a partir de diferentes tribos e culturas juvenis, é possível considerarmos que, para os jovens “[...] o futuro é percebido como apresentando um maior número de possibilidades” (MELLUCI, 2007, p.35).

Esse “maior número de possibilidades” de projetos de vida, no que diz respeito a uma condição pós-moderna, se torna possível, pois os sujeitos constroem suas experiências sociais a partir da influência de uma pluralidade de grupos e culturas juvenis, entre os quais transitam e manifestam diferentes personas. Diante disso, as possibilidades de futuro dos sujeitos jovens não se esgotam em estudar, casar e trabalhar. Podemos afirmar, de acordo com Melluci (2007), que “[...] a possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta. Nesse sentido, o significado do presente não se encontra no passado, nem em um destino final da história; o tempo perde sua finalidade linear e [...] torna-se uma possibilidade”. (MELLUCI, 2007, p. 38).

Diante disso, entendemos que, se no passado, a previsão de futuro para os jovens era baseada numa linearidade progressiva e homogênea, na atualidade, as possibilidades de escolha do que ser e fazer são muito diversas e partem das múltiplas identificações provenientes da partilha de valores e sentidos, nos diferentes grupos juvenis. Nesse contexto, é possível dizer que, quando falamos de jovens:

Existe sempre uma tensão entre “o que é” e o que “deveria ser”. É bem verdade que podemos preferir um indivíduo seguro de sua identidade, racional, ao mesmo tempo autônomo e responsável, um indivíduo invariavelmente conduzido pela seriedade à realização de si através do trabalho. Numa palavra, um indivíduo “senhor de si e do universo”. Acontece de *facto*, que hoje em dia são as identificações tribais que triunfam. Já que estão aí, elas representam o caráter supremo da realidade (MAFFESOLI, 2007a, p. 60).

Quando reconhecemos que a juventude é caracterizada pela heterogeneidade e que no contexto atual assistimos a uma acentuação de diferentes modos de ser jovem, podemos entender que a expressão de “objetivos de vida” ou “previsões de futuro” são muito relativas, absolutamente transitórias e facilmente mutáveis, uma vez que os percursos são diferentes entre os sujeitos, pois falamos de jovens em sua diversidade.

Além disso, é preciso considerar que falar de projetos de futuro, no que concerne a uma análise pós-moderna, chega a ser algo contraditório e até mesmo antagônico, visto que a essência da condição pós-moderna, segundo Michel Maffesoli (2003), é a eternização do instante, caracterizada como:

[...] o desejo de viver sem se preocupar muito com o futuro [...]. O que será feito amanhã pouco importa, posto que podemos gozar, aqui e agora, o que se apresenta: um belo acontecimento, uma paixão amorosa, uma exaltação religiosa ou a serenidade do tempo que passar (MAFFESOLI, 2003, p. 47).

A eternização do instante, a valorização do momento presente é algo muito visível entre a juventude atual, sendo encarada pelos adultos como sinônimo de irresponsabilidade de uma juventude imediatista, como é possível visualizar na fala da professora abaixo:

Eles não conseguem mais projetar algo pro futuro, tudo pra eles é imediato, é pra hoje, é pra agora e é do jeito deles. Então eu acho assim que é uma juventude muito imediatista, tudo tem que ser muito rápido pra eles. Então eles não conseguem mais planejar a vida a longo prazo como a gente fazia (PROFESSORA 8).

Esse “estigma”, presente na fala dos professores sobre o jovem como sujeito despreocupado com o futuro, ocorre já que a sociedade, apesar das intensas transformações nos valores modernos, para os valores pós-modernos, ainda carrega consigo traços do período moderno. Dessa maneira, para muitos adultos, pais e professores em geral, existe a necessidade de que a juventude estabeleça metas, fins

e objetivos futuros com exatidão. Entretanto, percebe-se que os jovens que não possuem aparentemente “objetivos de vida”, ou que apresentam objetivos estranhos aos previstos pelos adultos, ou mesmo que vivem a “mudar seus objetivos”, são considerados desinteressados, perdidos, irresponsáveis, etc. Esse discurso baseia-se numa lógica de moralismo, numa lógica de dever ser. Segundo Maffesoli:

O moralismo repousa na exigência de ser isso ou aquilo. O indivíduo deve se curvar ao projeto decretado *a priori*, a sociedade deve, igualmente, chegar a ser o que o intelectual, o político, o *expert* pensou que devia ser (MAFFESOLI, 2003, p. 30).

Portanto, o sujeito “desviante” daquilo que supostamente “deveria ser” é considerado como perdido.

Outro aspecto relevante a ser analisado sobre a percepção dos professores em relação à juventude, atualmente, é a questão da ideia de “maturidade”, expressa na fala de alguns docentes durante as entrevistas.

[...] eles não têm assim uma maturidade (PROFESSORA 8).

É uma situação bastante difícil, muitos dilemas. Eu penso que... confuso pelo fato de muitas influências e contradições também. Se por um lado há uma cobrança de ter uma maturidade, por outro lado há toda uma exigência, ou até mesmo uma questão assim de apelação até pra futilidades, pro consumo exagerado, pra questões assim que não levam a essa maturação, a essa responsabilidade (PROFESSORA 4).

A ideia de maturidade está muito atrelada a uma perspectiva biopsicológica de juventude. O termo maturidade, em seu sentido etimológico, de acordo com o dicionário Aurélio (2010), denota “a condição do que alcança fase adulta”. Quando os professores pontuam a questão da maturidade, ou melhor, a falta de maturidade, em relação aos jovens, como é expresso nos discursos acima mencionados, implicitamente estão trazendo à tona uma discussão sobre fases de vida, em que a característica primordial da juventude, supostamente, seria a falta de maturidade.

As representações de juventude, atreladas à ideia de imaturidade, expressam o fato de que essa categoria é vista por uma parcela muito significativa dos professores, a partir do ponto de vista de fase de transição. Sendo encarada como um período de preparação para a vida adulta, essa perspectiva sobre juventude contribui na propagação de uma ideia de “naturalização” da juventude como período de crise, de imaturidade, no qual o jovem não é visto como sujeito do momento presente, mas

alguém que virá a ser. “Considerados imaturos para a atuação na sociedade, nega-se a eles o reconhecimento como sujeitos sociais” (PIZZOL, 2005, p. 14).

Essa análise nos revela aquilo que já foi apontado na discussão teórica acerca da relação entre juventude e escola, sobre a falta de visibilidade do jovem como sujeito sociocultural no espaço escolar. Essa invisibilidade do aluno, em sua condição juvenil, é proveniente de uma visão estereotipada e equivocada sobre juventude socialmente.

[...] predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Ainda sobre a noção de juventude, também buscamos conhecer qual é a percepção dos alunos sobre ser jovem, atualmente. Para tanto, uma das perspectivas, expressas pelos alunos, trata-se da ideia de juventude como período de aproveitar, curtir e se divertir, como é possível analisar nas falas dos alunos abaixo:

[...] eu acho que é muito bom, é uma idade boa, de curtidão, sair, se divertir (ALUNO 2).

Ah é legal, apesar de ter algumas coisas que eu não posso fazer, algumas eu posso, é legal. Não sei como explicar, é se divertir, curtir (ALUNA 3).

Juventude é uma fase de aproveitar, fazer amigos, estudar (ALUNO 4).

[...] ser jovem é bom né, você pode aproveitar a vida (ALUNO 7).

Esse imaginário de juventude tem como referência uma ideia de hedonismo, de presenteísmo, de querer viver, ou seja, da busca pelo prazer e do aproveitamento do momento presente, sendo que a fase juventude é vista e vivida de modo intenso e prazeroso. “O futuro vai sendo tecido dia após dia, sem grandes planos ou objetivos de longo prazo de vida. Como indivíduos autônomos e livres, suas ações parecem ser determinadas apenas tendo como objetivo maior a maximização de um estado de prazer” (SZAPIRO; RESENDE, 2010, p. 44).

Entendemos que seja importante ressaltar tal perspectiva sobre juventude, a partir do ponto de vista dos próprios jovens, pois ela se contrapõe ao discurso afirmativo de alguns docentes sobre a juventude, exclusivamente como fase de

transição e preparação para a vida adulta. Concordamos com Dayrell, quando assinala que:

Esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível "vir-a-ser". Para eles o tempo da juventude localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência que se resolve a cada dia. Não significa que sejam alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos. Eles os têm, porém, com uma especificidade [...] (DAYRELL, 2001a, p. 353).

É interessante notar que a percepção dos alunos sobre a juventude, como um período de curtidão e diversão, é exatamente o que faz com que os professores visualizem os jovens como perdidos, irresponsáveis e despreocupados com o futuro. Essa suposta contraposição entre diversão e responsabilidade ocorre primeiramente pela imposição social de uma lógica de dever ser, baseada na moral e nos "bons costumes". Considerando Maffesoli, poderíamos dizer que a juventude em geral vive a partir de uma lógica ética, enquanto o mundo adulto baseia-se na lógica da moral.

[...] a moral é muitas vezes inspiradora ou acompanhante da ordem estabelecida. Ao contrário, a ética se manifesta ora nos sobressaltos dos períodos de efervescência, ora, de maneira mais difundida, pela duplicidade cotidiana que, aceitando aparentemente as diversas imposições morais [...], encontra numerosos expedientes para expressar o querer viver obstinado da socialidade (MAFFESOLI, 2005c, p. 16).

Em segundo lugar, essa contraposição entre diversão e responsabilidade evidencia-se em virtude da oposição existente entre lazer/diversão e escola/trabalho, na sociedade atual. O lazer, como uma atividade livre, realizada livremente de modo prazeroso, a partir de uma perspectiva que se opõe ao trabalho (como atividade produtiva), é visualizado por muitos docentes e pais como algo vazio e improdutivo.

[...] a liberdade vivida pelos jovens nos tempos e espaços de lazer é vista com certa desconfiança pelos adultos. Estes não acreditam que a juventude seja capaz de utilizar de forma sadia o tempo livre de que dispõe. Assim, o tempo livre dos jovens é considerado potencialmente perigoso e se torna alvo de ações e políticas públicas. Difunde-se a ideia de que é preciso oferecer atividades para que os jovens ocupem esse tempo e não se envolvam com "lazer impuros" (ROSA, 2006, p. 33).

Nesse sentido, embora o lazer caracterize-se como uma dimensão muito significativa da vivência juvenil (ABRAMO, 1994), relacionando-se ao conjunto de práticas cotidianas, que levam à formação de grupos e culturas juvenis, as atividades de lazer, ou os momentos de “curtição e “diversão”, expressos nas falas dos alunos, são visualizados pelos professores como sinônimo de irresponsabilidade ou mesmo coisa de quem não tem o que fazer.

A juventude também é visualizada pelos alunos como fase de liberdade. Para o aluno 9, a juventude é sinônimo de liberdade e quebra de paradigmas. Para ele, a juventude atual quebra os padrões socialmente impostos por uma sociedade fundamentada em uma lógica de dever ser.

Eu acho que a juventude é liberdade, claro que antigamente não era assim, hoje o jovem é muito mais livre. Hoje em dia todo mundo acha um jeito de ser chamado como quer, se veste como quer. Antigamente os adolescentes se sentia no padrão que a sociedade queria. E hoje em dia o jovem veio pra quebrar esse padrão que a sociedade quer. Porque a sociedade quer uma pessoa bem formada, bem vestida, hoje em dia o cara veste e é o que ele quiser. Se ele é um homem e quiser vestir um tênis rosa hoje em dia ele veste, não tem mais aquele problema. Antigamente era tudo muito preconceituoso também. Acho que liberdade é sempre bom... o livre arbítrio do cara querer pensar e falar o que ele quiser é ótimo. O negócio é o cara vim pra quebrar tudo, quebra os paradigmas mesmo (ALUNO 9).

Uma terceira imagem de juventude, expressa nos discursos dos alunos, a exemplo dos professores, é a percepção sobre os jovens como sujeitos perdidos e despreocupados com o futuro.

Atualmente eu falo assim que os jovens hoje tão bem mudados, é diferente o jovem de hoje e tipo que nem era nossos pais. Hoje os jovens aproveita mais, tem uns que tão perdidos também né, porque tem jovem por ai que usam droga, que ficam bebendo por ai... não tá preocupado com o futuro. Então a juventude de hoje tá bem... como é que eu posso te falar... bem mudada eu acho. Meio que perdidos, a maioria dos jovens. Porque tipo assim, tem pais de muitos jovens por aí que ficam pagando faculdade pra eles, eles tem que ir pra fora da cidade, ficam ai pagando as coisas pra eles, pra eles ficar jogando a juventude fora né, ó ficam bebendo. Fala verdade assim ficam largados por ai. Não dão valor (ALUNA 6).

No meu ponto de vista assim, parece que os jovens são todos iguais, não tão dando bola pra vida, tem uns que só querem fumar maconha, só querem sair, só querem namorar sabe (ALUNO 10).

Apontar as diferentes perspectivas pelas quais os alunos visualizam a juventude - seja do ponto de vista da juventude como período de curtição; a juventude como liberdade; ou os jovens como sujeitos perdidos e despreocupados com futuro - é interessante para que se questione a imagem de uma juventude homogênea, que é percebida entre os docentes e entre a sociedade em geral, a qual em muito se reflete no modo como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

A partir das diferentes significações atribuídas pelos professores e alunos sobre ser jovem, é possível reafirmarmos a ideia da pluralidade de modos de ser jovem na contemporaneidade. A compreensão sobre juventude não pode ser reduzida a definições pontuais de jovens; a juventude precisa ser reconhecida em sua diversidade.

3.3.2 Por que continuar na escola? A evasão escolar

O segundo ponto, destacado das entrevistas, foi sobre a evasão escolar. A evasão escolar, aqui, entendida como a desistência da escola, é um fenômeno que atinge todos os níveis e modalidades de ensino. Mas, que vem se efetivando de modo expressivo com alunos do ensino médio das escolas da rede pública.

Como se sabe, a evasão escolar pode ser ocasionada pela combinação de diversos fatores, sejam eles extra ou intraescolares. Entretanto, como já apresentamos na discussão teórica, existe uma tendência nas pesquisas sobre abandono escolar em enfatizar os fatores extraescolares como principais influentes no processo de evasão escolar.

Com o intuito de conhecer mais sobre o assunto e problematizar a discussão sobre evasão escolar, desarticulada de questões intraescolares, buscamos, com essa pesquisa, conhecer o que professores e alunos pensam sobre a temática, pois isso torna possível a proposição de medidas e ações que visem minorar essa problemática.

Além disso, as entrevistas também permitem que identifiquemos inclusive se há no imaginário docente e discente uma sobreposição de fatores extraescolares sobre os intraescolares, como ocorre em grande parte das pesquisas que tratam do assunto evasão escolar.

A discussão sobre evasão escolar, a partir da percepção dos professores, aponta para diferentes perspectivas de suas possíveis causas. Embora sejam indicadas por eles causas extra e intraescolares, percebe-se que a grande maioria dos professores associa a evasão escolar a causas extraescolares, ou seja, a questões alheias à escola.

Dentre as questões extraescolares, elencadas pelos professores como influentes no processo de desistência à escola, está a falta de envolvimento da família no que concerne à escola. Alguns professores acreditam que, se a família, num contexto geral, se fizesse mais presente na vida escolar dos jovens, isso contribuiria para que eles não evadissem da escola. Durante as entrevistas, alguns professores chegaram a pontuar a questão de que muitos alunos faltam as aulas (o que gradativamente pode levá-los a evadir) e, por vezes, os pais nem sequer têm conhecimento disso.

[...] tem mãe nem sabe que o filho tá evadido, quando a pedagoga liga 'olha seu filho já faz três aula consecutivas sem educação física', porque cada vez que falta bastante eu venho ali e comunico, 'teu filho já não tá vindo pra escola'... alguns pais nem sabem. 'Ah mais eu vou trabalhar deixo ele pronto pra ir pra escola' (PROFESSORA 3).

Tal afirmação nos chama a atenção, pois a família constitui-se como uma das instituições responsáveis pela educação do jovem, como determinam a Constituição e a LDB. O acompanhamento dos pais e/ou responsáveis ao desenvolvimento e aprendizagem escolar dos jovens, bem como a frequência diária à escola, é essencial para que o aluno permaneça na escola. Nesse contexto, tendo em vista que esse fator pode contribuir ou não para que a evasão ocorra, é necessário que a escola, na figura de professores, diretores e coordenadores, juntamente às ações colaborativas do Estado, busque meios de aproximar a família do contexto escolar, visando encontrar alternativas para que os jovens não se evadam da escola.

Outro aspecto extraescolar, citado pelos professores como fator de abandono à escola, trata-se do envolvimento dos alunos com drogas. A professora 9, graduada em artes visuais, fala especificamente da realidade da escola onde atua:

Aqui nessa escola principalmente droga, sinceramente é isso. Não é nem tanto assim desmotivar, porque muitas vezes eles são obrigados pelos pais né. Mas assim, a droga é o que mais tira aluno da escola. Porque começa assim... eles vêm, querem repassar o que eles têm dentro da escola, arruma briga e são obrigados a mudar de bairro porque estão ameaçados. Assim como vem alunos de outras escolas pelo mesmo motivo. Então assim, tem muito alunos aqui da escola que acabam mudando de cidade até, a gente já escutou muito disso sabe, de não continuar estudando devido a ameaças, então acho que a principal aqui dessa escola é a droga (PROFESSORA 9).

Um terceiro fator extraescolar, indicado pelos professores, no que se refere às possíveis causas para a evasão escolar, diz respeito à condição socioeconômica dos alunos. Segundo a professora 5, graduada em ciências sociais, a estrutura do sistema econômico influencia no processo de abandono à escola, uma vez que, de acordo com ela, embora tenha sido ampliada a oferta de vagas aos alunos do ensino médio, não são dadas a eles reais condições de permanecer na escola. A professora considera que:

[...] não adianta você ter acesso à escola, se você não tem condições de permanecer nela. Você não vê um propósito, você não vê um objetivo futuro, você não vê... perspectivas de melhora. Você está num meio onde se a sua família não te dá condições, não te incentiva, não te proporciona um ideal... de que estudando você terá condições de

melhorar de vida e como ser humano, como é que você vai permanecer na escola? Então eu termino de estudar depois (PROFESSORA 4).

O fator socioeconômico é muito relevante quando falamos sobre evasão escolar. De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a taxa de abandono escolar é relativamente maior entre estudantes de baixa renda, moradores de periferias e alunos de escolas públicas, o que denota que a condição socioeconômica é de fato uma influência no processo de evasão escolar. “Enquanto 31,3% dos jovens de 15 a 17 anos do grupo mais pobre cursa o Ensino Médio, entre os mais ricos a taxa é de 72,5%. O acesso dos adolescentes mais ricos ao Ensino Médio é mais de duas vezes maior que o dos mais pobres” (BRASIL, 2012, p. 23).

O quarto e último fator extraescolar, mencionado pelos professores como influente no abandono à escola, trata-se da necessidade do trabalho. Para muitos professores, o trabalho é o elemento preponderante para ocorrência da evasão escolar, como é possível analisar nos trechos abaixo:

São vários os fatores que levam à evasão né, o principal que eu observo é área social, a sociedade lá fora, porque muitos falam que tem que trabalhar. Eu mesmo tenho casos de aluno que estudam de manhã, mas ele trabalha até tarde da noite, a gente nota que ele tá cansado, com sono. Essa seria uma das causas, a causa social, onde entre optar por estudar e trabalhar pra sobreviver ele vai optar pelo trabalho porque precisa sobreviver né (PROFESSOR 1).

[...] a gente sabe que alguns saem da escola porque vai ajudar os pais, vai trabalhar e tal... a gente sabe que por lei não é permitido, mas a gente sabe a necessidade de cada família (PROFESSORA 3).

[...] às vezes eles saem da escola pra trabalhar (PROFESSORA 4).

[...] principalmente a questão do emprego mesmo, deles ter que trabalhar né pra ajudar em casa, daí vão perdendo o interesse também [...]. Aí eles têm que trabalhar já chegam cansados, inclusive eles reclamam muito que já estão cansados. (PROFESSORA 6).

[...] eles tão saindo cada vez mais cedo pra trabalhar. E que trabalho? Um trabalho desqualificado aonde eles não têm valorização nenhuma. Porque eles param de estudar, quando chega no primeiro eles vão abandonando porque eles têm que trabalhar pra ajudar na renda familiar (PROFESSORA 8).

O trabalho foi o fator extraescolar de maior visibilidade no discurso dos docentes, no que se refere às causas para evasão, sendo apontado por 50% dos

professores. De fato, já tínhamos como hipótese que o trabalho seria um fator expressivo nos discursos dos participantes, no que diz respeito ao abandono escolar; certamente, ele caracteriza-se como um dos influentes no processo de evasão escolar, afetando também o rendimento escolar dos alunos, que pode ser inferior ao dos adolescentes que só estudam.

Entretanto, é preciso compreender que o trabalho não pode ser encarado como o principal fator de abandono à escola. Primeiramente, porque os casos de evasão escolar precisam ser analisados de modo individualizado, uma vez que cada aluno se evade por diferentes motivos. Em segundo lugar, porque o trabalho, mesmo sendo um interferente na vida escolar dos alunos, não é visto por eles como o principal contribuinte no processo de evasão escolar. Como será analisado mais adiante no texto, os alunos consideram outras questões como causas mais relevantes no abandono à escola.

Além disso, é preciso ponderar sobre o fato de que, no contexto sociocultural atual, a partir da passagem de uma lógica de produtividade para uma lógica de consumo, o trabalho também é um importante elemento de constituição de modos de ser jovem, compondo um agente no seu processo de socialização, principalmente no que diz respeito ao jovem da periferia. De acordo com Dayrell:

[...] para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. **Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar.** As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (DAYRELL, 2007, p. 1109) (NOSSOS GRIFOS).

Diante disso, o mundo do trabalho não pode ser encarado como uma oposição propriamente dita à escola. Até mesmo porque a inserção no trabalho, muitas vezes, está atrelada à própria condição de ser estudante:

[...] o trabalho (ou a falta dele) pode tanto aproximar quanto distanciar os jovens da escola [...]. As estratégias de relação do jovem com a

escola passam necessariamente pelo trabalho, assim como as suas relações com o trabalho ganham maior ou menor sentido em função da relação que mantém com a escola (BERNARDIM, 2013, p.117).

Embora as questões extraescolares se sobressaiam como fatores influentes para a evasão escolar, no discurso dos professores, as questões intraescolares também foram citadas por eles, porém, com menor frequência.

Uma das questões intraescolares, apontadas pelos docentes, trata-se da distorção idade-série. Sobre essa questão, a professora 3 assinala:

[...] alguns casos, eu acredito, que seja por conta da idade. Nós temos alunos, por exemplo, ano passado, nós tivemos alunos que era muito velho pra aquela turma e se recusava a ir lá pro CEEBJA, porque 'ah o CEEBJA é longe, porque isso, porque aquilo'. Agora ano passado nós tivemos alunos que tinham quinze, dezesseis anos que tava no sexto ano, aí dá o meio do ano é claro que esse aluno se evade. Aí o conselho vai atrás a patrulha escolar vai atrás, ele volta por um determinado período, aí ele de novo se evade... e aí vai. É um círculo vicioso (PROFESSORA 3).

Como já mencionado em capítulos anteriores, a distorção idade-série, aliada à reprovação escolar, é de fato um contribuinte no processo de abandono à escola e na produção do desinteresse pela aprendizagem. De acordo com dados do relatório de Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola da UNICEF “[...] no Ensino Médio, o número de alunos com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a série que frequentam é de 2.843.056, o que corresponde a 24,2% do total de matriculados nessa etapa de ensino” (BRASIL, 2012, p. 36).

O fato de estar com uma idade acima da idade recomendada para série em que se encontra pode influenciar o jovem a abandonar a escola ou mesmo levá-lo a optar pela continuidade de seus estudos, por meio de cursos supletivos, os quais, do modo como são organizados, também contribuem para que o jovem abandone a escola, sem concluir o ensino médio.

Outro fator intraescolar, apontado pelos docentes, trata-se da defasagem de conteúdos. De acordo com a professora 7, a defasagem de conteúdos contribui para que os alunos se evadam da escola, pois, segundo a docente, isso faz com que os alunos percam o interesse em aprender por não “darem conta” de estudar e apreender a quantidade de conteúdos e disciplinas trabalhadas.

Quando eles chegam no ensino médio, eles têm uma defasagem muito grande de conteúdo, então ali eles já não dão mais conta do que tá sendo estudado. Então se você não retomar muitos conteúdos, não

tiver força de vontade mesmo de ir atrás, muitos deles acabam desistindo (...). Eles vêm com uma defasagem de conteúdo muito grande, aí chega no primeiro ano, multiplica-se o número de disciplinas e eles não dão conta (PROFESSORA 7).

A questão da defasagem de conteúdos implica uma discussão sobre a rapidez com que muitas vezes eles são trabalhados. Na tentativa de “vencer” o rol de conteúdos pré-estabelecidos, os professores, por vezes, acabam apressando a realização de atividades que poderiam ser significativas para os alunos e que poderiam contribuir para uma aprendizagem efetiva, transformando, dessa forma, estudantes e professores em meros executores, não considerando os sujeitos reais da escola. Dessa maneira, aumenta-se a velocidade com que é passado o conteúdo, independentemente da efetiva aprendizagem, já que mais conteúdo pode ser vencido ou executado (FERRÃO; AULER, 2012).

Um terceiro fator intraescolar, apontado como causa para evasão escolar, na perspectiva dos professores, trata-se da distância existente entre aquilo que o jovem espera da escola e aquilo que ela de fato proporciona. O professor 1 e professora 10 ressaltaram isso em suas falas nas entrevistas. Segundo eles, a escola não acompanha o ritmo da juventude atualmente.

[...] o ambiente escolar muitas vezes não oferta o que ele gostaria de encontrar na escola né, só conteúdo só conteúdo não tem uma coisa assim que envolve mais o comportamento, a sociabilidade né, (...) e também o fator que a gente nota é que eles, parece que estão vendo que o estudo assim no nosso país não tá sendo valorizado né (PROFESSOR 1).

[...] a escola não acompanha o que eles querem. Não vai na velocidade que eles querem, é o pouco tempo de concentração, eles não têm paciência, é tudo muito rápido aí eles abandonam mesmo (PROFESSORA 10).

Essa disparidade de perspectivas, ou seja, essa distância existente entre aquilo que o jovem espera da escola e aquilo que ela lhe proporciona, pode ser de fato um elemento de influência no processo de evasão escolar, visto que denota a perda de significado e sentido da escola para a juventude atualmente. De acordo com Costa (2010), muitos dos problemas enfrentados pelos jovens na escola são resultado de uma realidade em que as culturas juvenis, caracterizadas por determinadas formas de comportamento, como gostos, atitudes, estilo de vida, forma de ser, vestir, dançar, falar, se divertir e se relacionar não podem se fazer presentes. Em virtude disso,

ocorre uma desarticulação da escola com as perspectivas dos jovens, ao acharem-na desinteressante, por não contemplar seus anseios e suas necessidades e tampouco reconhecer a realidade em que estão inseridos.

Algo curioso a ser analisado sobre as entrevistas com os docentes, é que, como já mencionado, a maior frequência dos elementos por eles apontados como possíveis causas para a evasão escolar estão no plano extraescolar, ou seja, estão relacionados a questões alheias à escola, sendo a principal delas a problemática do trabalho.

Essa constatação de uma sobreposição de causas extraescolares no abandono à escola, a partir do discurso dos professores, nos faz reiterar a necessidade de uma discussão sobre evasão escolar, que leve em consideração as questões intraescolares, uma vez que isso aparece com menor frequência nos discursos dos professores. Dessa maneira, é preciso ter em vista que, quando se fala de evasão escolar, a partir da perspectiva dos alunos, o resultado é justamente o oposto.

Embora não descartem o trabalho como um fator influente no abandono à escola, para os alunos, ele não aparece como o principal interferente nesse processo. Como é possível analisar nos trechos abaixo, existem outros fatores que são considerados pelos alunos como influentes na ocorrência da evasão escolar, como o desinteresse pela aprendizagem (e pela escola em si) e a reprovação.

[...] tem gente que sai por desinteresse mesmo e tem outros que saem só pra ficar em casa dormindo (ALUNA 3).

Desinteresse... desinteresse pela escola eu acho, por não se dar bem com a escola, com o ambiente do jeito que é trabalhado talvez. O trabalho também muitas vezes (ALUNO 5)

Eu acho que é o desinteresse em querer estudar mesmo. Se desinteressa em estudar aí não vem mais pra aula. Minha irmã tem bastante desinteresse, ela abandonou a escola praticamente o ano inteiro, por não ter interesse em estudar. Então eu acho que é porque a pessoa não quer estudar, não tem interesse em estudar aí acaba abandonando a escola (ALUNA 6).

Eu acho que o que leva um aluno a abandonar a escola é o fato dele faltar as aulas e reprovar. Acho que o maior índice do cara parar de estudar hoje em dia é reprovação. Porque ele reprova, para de estudar, vai trabalhar, começa ganhar 900 reais por mês e acha que tá bom aquilo pra vida dele e fica só nessa, ganhando uma merreca, um benefício aqui e ali e pronto (ALUNO 9).

Olha cara, não sei, acho que é falta de interesse mesmo, porque eu tenho um irmão que já largou a escola três vezes. Ele não vinha na escola porque ele tinha preguiça, não gostava da escola. Até hoje ele

fala pra mãe e pro pai que ele não gosta de estudar. Acho que é preguiça, falta de interesse mesmo. Porque meu irmão não faz nada em casa, não trabalha nem nada. Eu tô falando do meu irmão mas tem muito aluno que é assim (ALUNO 10).

Encontrar o desinteresse pela aprendizagem nos discursos dos alunos, como o fator preponderante em relação ao abandono escolar, além de colocar em xeque o discurso de que a evasão escolar ocorre majoritariamente pela necessidade do trabalho, reforça ainda mais a importância de discutir sobre as causas intraescolares como influentes no processo de evasão escolar. Embora as questões extraescolares também sejam elencadas pelos alunos, percebe-se que há uma sobreposição de causas intraescolares como contribuintes no processo de abandono à escola, principalmente com relação à questão do desinteresse pela aprendizagem.

Além disso, essa análise denota a importância de ouvir mais os alunos. É necessário que o mundo adulto aprenda a ouvir o que o jovem tem a dizer. Impregnados da ideia de uma lógica de hierarquia e de relações de poder, muitas vezes os professores e adultos em geral esquecem de ouvir o jovem, ou mesmo deixam de dar a importância necessária ao que é dito por eles.

O desinteresse pela aprendizagem ou, a exemplo do que está expresso na fala dos alunos, “a falta de interesse” como causa para a evasão escolar, nos leva a outras discussões. A primeira delas (que talvez não seja cabível para essa pesquisa), trata-se da percepção da juventude sobre a função social da escola, atualmente, que nos leva a questionar: qual é a importância da escola para os jovens atualmente? Como os jovens veem a escola? Qual a importância da educação e da escola para juventude hoje?

A segunda discussão, a que nos direciona a problematização sobre a falta de interesse, será desenvolvida em tópicos posteriores e refere-se ao que desperta o interesse do jovem atualmente.

3.3.3 Se é sempre a mesma coisa, aí não vai: o desinteresse pela aprendizagem

O terceiro item, destacado das entrevistas, foi sobre o desinteresse pela aprendizagem, em que buscamos conhecer a percepção dos professores e alunos sobre o desinteresse e suas possíveis causas.

Como pressupúnhamos, os professores, em geral, acreditam que os alunos são desinteressados pelo conhecimento escolar. Embora tenhamos trazido apenas 3 excertos das entrevistas, de um total de 10 professores, 8 afirmaram considerar os alunos desinteressados.

Pior que são. Eles não vêm na escola pra aprender [...] eles vêm na escola porque é um meio social. Digamos assim numa sala com trinta pessoas, vinte e oito, trinta pessoas... vamos dizer que quatro, cinco, seis, em algumas salas até dez alunos, venham porque queiram aprender. Os demais vêm pra escola por causa do meio social, pra poder conversar, poder encontrar a turma (PROFESSORA 3).

São desinteressados, mas isso é toda uma estrutura do próprio sistema econômico que faz com que eles não se interessem pelo conhecimento (PROFESSORA 4).

Na escola pública é uma questão difícil de falar, mas, são poucos o que têm interesse na verdade. São poucos que têm interesse (PROFESSORA 6).

De acordo com os professores, o desinteresse em sala de aula pode ser percebido por meio de diversos comportamentos dos alunos, como: uso constante do celular; conversas; ouvir música; sair da sala de aula, não abrir o material e até mesmo dormir, como podemos analisar nos trechos abaixo:

Ah o aluno que vira as costas pro professor e não tá fazendo, você tá vendo que aquele aluno, ou não tá interessado naquela aula ou ele não tá interessado com nada. Celular, ele pega o celular e fica manuseando o celular e não presta atenção, não participa é aluno que tá desinteressado (PROFESSORA 2).

Ah conversas... celulares. Ou você chama a atenção o tempo todo pra essa questão dos celulares, ou você explica pra aqueles que têm interesse (PROFESSORA 4).

Eu fico indignada com a pessoa que vem estudar e a gente tem que pedir pra abrir o caderno e o livro. É uma mostra pra mim de desinteresse (PROFESSORA 5).

A vontade de sair toda hora, a noite aqui é muito grande a vontade de sair pra fumar, sair pra tomar uma água, eles falam sair pra dar um ar (risos), o sono, o cansaço físico, tem aluno que dorme na aula a noite. E de manhã é a impaciência, de manhã é bem diferente da noite né, o aluno não dorme em sala, ele não pode sair toda hora, mas ele fica impaciente, ele começa a andar pela sala, e ele não quer mais saber daquilo, quer mexer no celular o tempo todo, aí eu já noto que ali há um desinteresse pela disciplina (PROFESSORA 7).

No caso da manhã e da tarde a questão da indisciplina. A noite o cansaço, eles estão sonolentos, eles estão cansados e isso gera o desinteresse (PROFESSORA 8).

Dormir. Eles dormem o tempo todo, parece que eles vivem cansados. Gente do céu, é chegar na sala, ligou a luz, sei lá deu bom dia, eles juntam o material deles, abaixam a cabeça e dormem a aula inteira se deixar (PROFESSORA 9).

Celular o tempo todo, conversa o tempo todo, indiferença total mesmo com aula, alguns até dormem (PROFESSORA 10).

As razões apontadas pelos docentes para o desinteresse pela aprendizagem são diversas. Uma delas trata-se da influência da mídia e tecnologia, que, de acordo com alguns docentes, contribui para que os alunos fiquem dispersos e se desinteressem pelas aulas, como é possível analisar nos trechos abaixo:

[...] é difícil você tá competindo com a mídia em si, com esses aparelhos eletrônicos, é difícil (PROFESSORA 2).

A tecnologia de uma certa forma também, eles tão sempre conectados na internet, não tão muito ligados no que o professor fala, no que explica e tudo mais (PROFESSORA 6).

Apontar a tecnologia e a mídia como fatores influentes no desinteresse pela aprendizagem é algo polêmico. Primeiramente, porque tendo conhecimento do envolvimento da juventude com as tecnologias digitais, os professores podem (e devem) utilizar os recursos tecnológicos a seu favor, trazendo a mídia e a tecnologia, vista por muitos docentes como um fator de influência no desinteresse, como um aliado na exposição de conteúdos e das atividades em sala.

Entretanto, isso nos leva a uma segunda questão. Quando se fala de tecnologia na sala de aula, apesar da compreensão docente sobre o interesse dos jovens pelos aparelhos eletrônicos e internet, grande parte das escolas, principalmente escolas da rede pública, carecem da falta de recursos materiais e tecnológicos de qualidade.

Como bem pontuaram os professores 1 e 7, as condições estruturais da escola e a falta de recursos, muitas vezes, dificultam o trabalho docente.

O ambiente escolar muitas vezes aonde que estuda não oferece uma sala boa com ar condicionado, uma tecnologia apropriada pra trabalhar os conteúdos (PROFESSOR 1)

Levar uma aula diferente, usar um multimídia, usar um projetor é uma dificuldade na escola. A gente tem acesso limitado à internet, um dia a internet funciona no outro dia não funciona. Eles com os celulares, eles acessam a hora que eles querem, eles estão navegando na rede toda hora e nós ficamos pra trás (PROFESSORA 7).

É certo que a falta de recursos materiais e tecnológicos da escola está relacionada ao não investimento do Estado em melhores condições de ensino, demandando, portanto, a busca junto ao poder público pelo investimento em melhores condições físicas e materiais das escolas, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

Um segundo fator, assinalado pelos professores como contribuinte no processo de desenvolvimento do desinteresse pela aprendizagem, diz respeito à falta de perspectiva de futuro dos jovens, atualmente. Segundo a professora 3, docente da disciplina de educação física, a despreocupação dos alunos com futuro leva-os a uma “descrença” na importância da escola e do estudo. A professora pontua:

[...] quando eu era jovem, eu sabia que sem estudo eu não chegaria a lugar algum, eu estaria à mercê de sempre ter uma profissão aquém da minha capacidade psicológica, emocional e afins. Porém, hoje a gente não percebe que eles não estão preocupados com o futuro, estão preocupados com o presente. Eu não sei o que causa esse desinteresse que eles têm. Alguns quando você conversa, por exemplo, tem alunos que falam, [...] ‘ah professora, resolvi, quero ser professora de educação física, é massa... não sei o que’. Essa aluna que eu tô me referindo é do primeiro ano, é difícil você pegar um aluno do primeiro ano hoje que te fale ‘eu quero ser alguém’. Eu tenho alguns casos de ‘olha professora eu quero ser médica’, só que eu tenho oito turmas, dezesseis aulas, dessas oito turmas se eu tiver 10% que sabe o que quer ser, o que pretende... então o estudo pra eles hoje é assim, meu pai me manda pra escola então eu vou, não vou porque eu quero, vem obrigado (PROFESSORA 3).

Atrelado ao discurso da professora 3, a professora 4, pontuando aquilo que considera ser influente no processo de produção do desinteresse pela aprendizagem, fala sobre a estrutura do sistema econômico. Semelhantemente à professora 3, a docente 4 acredita que a estrutura do sistema econômico descaracteriza a importância

e utilidade do conhecimento na vida dos alunos, levando-os a uma “descrença” na importância do conhecer e isso, segundo ela, faz com que os alunos não tenham interesse por aprender. Nas palavras da professora, o desinteresse é decorrente do próprio sistema:

Porque na verdade eles não veem no conhecimento uma utilidade, e o próprio sistema faz com que a gente não perceba, e a gente entende que tudo deve ter uma utilidade, tudo tem que ter uma utilidade palpável. Então como o conhecimento parece que não tem essa utilidade palpável então o próprio jovem não entende isso. Então por mais que a gente insista em dizer que o conhecimento é algo que ninguém vai nos tirar, que o conhecimento você vai no mínimo você vai lutar pelos seus direitos, no mínimo não é só para o trabalho, mas é algo pra vida. Por mais que você insista nisso, ele tem todo um aparato fora da escola que faz com que ele perceba que isso é desnecessário. Porque conhecimento é como se fosse sinônimo de ganhar dinheiro, e se estudar fosse sinônimo de ganhar dinheiro, por que que o professor ganha tão mal então? Então quer dizer... que utilidade que tem o conhecimento? (PROFESSORA 4).

A falta de perspectiva de futuro, discutida anteriormente como sendo uma das imagens de juventude perante os docentes, é aqui retomada como sendo um fator influente no desinteresse pela aprendizagem. Aqui temos também um outro fator que é a estrutura do sistema econômico, entendido pelos docentes como fator influente no desenvolvimento do desinteresse pela aprendizagem. De acordo com as professoras 3 e 4, os alunos, atualmente, se desinteressam por perceberem que ter uma formação, na sociedade contemporânea, não é algo importante e necessário, mesmo prevendo a necessidade de uma utilidade prática do conhecimento.

Novamente, direcionamo-nos a uma discussão sobre qual é a importância da escola para juventude atualmente. Mesmo compreendendo que a escola é o espaço de socialização e produção de conhecimento, perceber-se que ela vem sendo encarada única e exclusivamente como período de preparação para o trabalho. Dadas as condições estruturais da sociedade atual, o conhecimento, tido como importante para os alunos, é apenas o necessário para serem aprovados nas provas e conseguirem um diploma, que os certifica aptos para ingressar em uma universidade ou mesmo conseguir um emprego.

O quarto aspecto, apontado pelos docentes como fator que contribui no processo de produção para o desinteresse pela aprendizagem, refere-se à falta de envolvimento da família nas questões escolares. Para alguns docentes, o não envolvimento da família, ou mesmo a falta de cobrança dos pais e/ou responsáveis

sobre o rendimento escolar dos alunos, contribui no processo de desinteresse pela aprendizagem e mesmo de abandono à escola.

[...] a gente nota que onde a família cobra mais na postura é onde que a gente vê um jovem mais aplicado (PROFESSOR 1).

Eu acho que tem a ver um pouco com a família, porque tem família que não incentiva, tanto faz um filho estar estudando como não estar estudando, tanto faz se ele tira um dez ou um três... então eu acho que assim, o meio, a sociedade também, o meio que ele vive eu acho que ajuda nessa questão da desmotivação e desinteresse. Então eu coloco ainda que a cultura tem que vir um pouco da família, sabe essa estrutura [...]. Então a partir do momento que a gente conseguir que os pais se envolvam na escola, na comunidade escolar, que estejam aqui junto, eu acredito que esse desinteresse vai acabar, ou vai diminuir (PROFESSORA 2).

Eu não sei, eu penso assim... eu como mãe e professora, eu penso que muita coisa a gente traz da família, a gente traz de casa. [...] Eu acredito que escola e família tem que caminhar juntas. Não é tudo jogar pra escola e pronto. Porque se um filho meu, ele faz alguma coisa que desagrada, e alguém vier conversa comigo, eu tenho que corrigir esse filho. Aí as vezes você conversa, chama o pai, mãe, e não aparece, diz que não tem tempo, nunca tem tempo, e você vê por ai pelo descaso. [...] porque muitos que são acompanhados por pai e mãe que estudam, ou que incentivam o estudo a gente vê a diferença, um avô, um responsável, uma pessoa responsável mesmo, que toma vamos dizer assim as rédeas, você vê que a criança vai, o adolescente vai, ele flui sabe (PROFESSORA 5).

Na minha opinião são várias questões, principalmente questões familiares né que influencia na educação, a questão de estrutura... família desestruturada né, eu acho que essas questões influenciam bastante. [...] Eu acho que a participação da família é bem importante na escola, um todo integrado pra ajudar a resolver essas questões né (PROFESSORA 6).

[...] eles não têm também um controle sobre eles. Eles não precisam prestar contas pra ninguém a não ser para o professor. Então em casa não tem um pai que olha o caderno, não tem alguém que cobre deles esse aprendizado então eu vejo assim é só o professor cobrando isso em sala, é raro o pai que participa que vem aqui que acompanha, que olha o caderno que vista um caderno, no ensino médio isso é raro, nós temos ali alunos que os pais chegam aqui no final do ano, quando o aluno tá reprovando. Então pra eles é muito difícil, eles não são responsáveis por eles ainda e são soltos. (PROFESSORA 7).

[...] tem a questão familiar também, eu acho que quando uma criança tem uma mãe que se interessa pelo que filho tá fazendo, que estimula, que valoriza quando o filho aprende, que tá em casa chega lá e pergunta o que você aprendeu? E a mãe ouve, ele vai gostar de aprender porque alguém vai se importar com isso também. Então eu acho que o pai e a mãe influência também (PROFESSORA 10).

O quinto e último fator, apontado pelos professores como influente na produção do desinteresse pela aprendizagem, trata-se de questões escolares, como um currículo inadequado e as metodologias utilizadas, que, segundo alguns professores, fazem com que a escola e os conteúdos não tenham nada de atrativo para os alunos. De acordo com os professores 1, 7 e 8:

[...] o próprio currículo muitas vezes não ajuda né, por isso que sempre tá sendo repensado (PROFESSOR 1).

É obsoleto né, nós não acompanhamos eles, o conteúdo em si ele é maçante (PROFESSORA 7).

Dentro de uma escola pública no século XXI, com metodologia, com didática do século XVIII, XIX. A gente entra numa sala de aula, sem um equipamento que funcione. Quadro e giz ainda do tempo de dois séculos atrás, eles vão se interessar pelo que? Não tem atrativo pra eles né. [...] É uma escola que não traz interesse nenhum, é uma escola que não traz nada de novo pra eles (PROFESSORA 8).

É interessante perceber que, assim como ocorreu com a problematização da evasão escolar, o desinteresse pela aprendizagem também é visto pela maioria dos professores como sendo ocasionado por questões extraescolares, sendo a principal delas a falta de envolvimento da família nas questões escolares.

Somente 3 professores apontaram aspectos relacionados à própria escola como influentes na produção do desinteresse pela aprendizagem, o que novamente reforça a importância de pesquisas que tratem de questões intraescolares, como a influência do currículo e das metodologias utilizadas pelos professores no processo de produção do desinteresse pela aprendizagem dos alunos, uma vez que esse foi um dos fatores mais expressivos no discurso dos alunos, como será visto mais à frente.

Os alunos, em geral, consideram-se desinteressados pelo conhecimento escolar. Embora tenhamos trazido apenas alguns trechos das entrevistas, 100% dos jovens disseram acreditar que os alunos são desinteressados pela aprendizagem.

Nas entrevistas, apesar de alguns parecerem não se incluir nesse grupo de “desinteressados”, os jovens, quando questionados se os alunos são desinteressados pelo conhecimento escolar, responderam:

Com certeza! Você pode entrar dentro da sala agora você vai ver uns quatro cinco alunos mexendo no celular, uns cinco dormindo, nenhum prestando atenção (ALUNO 1).

Ah, na maioria sim [...] a maioria sai, quer ficar fora da sala, não quer estudar, não presta atenção, fica escutando música dentro da sala. Não tão nem aí (ALUNA 2).

São, bastante. Porque sei lá, eles não pensam, eles tão com a cabeça em outro lugar, eles não tão nem aí pro colégio (ALUNA 3).

Bastante, porque a gente só quer saber de zuar (risos) (ALUNA 4).

A maioria assim é desinteressada. Da pra contar nos dedo quem gosta de ter o aprendizado (ALUNA 6).

Eles não são interessados mesmo, vem por vim, talvez uns porque são obrigados. Os alunos são desinteressados por estudar (ALUNO 7).

As razões, apontadas pelos alunos como causas para o desinteresse, são diversas. Uma delas trata-se da falta de incentivo dos professores. De acordo com os alunos, os professores muitas vezes estão desmotivados ou mesmo desinteressados pelos alunos e isso se reflete na realização das aulas.

Ah não sei, mas acho que a atenção que eles têm, tipo falta atenção, aconselhamento, incentivo que tem pouco. Não é tão incentivado como precisaria, daí muitas vezes o jovem até desiste de estudar, não tem perspectiva (ALUNO 5)

[...] tem muita coisa que faz o jovem perder o interesse pela escola. Professor que não tá nem aí pros alunos, não tá nem ai se a gente tá aprendendo ou não. Eu não sou professor não vou proteger e também não vou criticar, mas eu vejo que os professores também tão desinteressado (ALUNO 9).

Atrelada à falta de incentivo dos professores ou mesmo ao desinteresse dos professores pelos alunos, um outro fator, considerado pelos jovens como influente no desinteresse pela aprendizagem, trata-se da desigualdade na relação professor-aluno. Além do fator mencionado no trecho acima, pelo aluno 9, de que existem professores que não estão nem aí para os alunos, alguns alunos consideram ainda que os professores agem com superioridade em sala de aula, muitas vezes, desconsiderando os alunos como sujeitos no processo educativo.

Ah as vezes os professores se sentem superior. A gente percebe que eles se sentem o maioral né ((ALUNO 5).

Uma das alunas entrevistadas relata sentir que, muitas vezes, os professores tratam os alunos como “nada” na sala, como é possível visualizar no trecho abaixo:

Tinha uma professora ano passado que ela chegava na sala e ela falava assim “eu tô ganhando o meu salário, vocês são burros, vocês não vão ter futuro” aí você pensa “ah, não tô aqui pra fazer nada então, não vai acontecer nada comigo”, como se você fosse um nada na sala (ALUNA 3).

Em outra parte da entrevista, a aluna assinala que, em geral, os professores não gostam de ser questionados pelos alunos.

Nossa parece que eles não tão nem aí pros alunos, eles tão mais aí com eles [...]. Quando a gente questiona eles e fala que não tá entendendo eles pensam que a gente tá falando que eles são burros, que eles não sabem dar aula. Eu costumo questionar bastante os professores, eu sou uma da sala que mais questiona, eles reclamam, param até de explicar às vezes, por causa que eles pensam que a gente tá falando que eles tão errado e a gente tá certo. Não aceita o que o aluno diz (ALUNA 3).

O aspecto de superioridade dos professores, em relação aos alunos, relatado pelos jovens, pode ser explicado por aquilo que Maffesoli chama de lei do pai. Pautando-se numa lógica hierarquizada e verticalizada de relações de poder e de conhecimento, muitos professores estabelecem uma relação de desigualdade e superioridade em relação aos alunos. Como vemos nos relatos acima, muitos professores sequer aceitam ser questionados, como se fossem detentores de todo saber.

Outro fator, apontado pelos alunos para ocorrência do desinteresse pela aprendizagem, trata-se do fato de que muitos não conseguem “ver um futuro” pela escola, principalmente no que diz respeito a trabalho. Um dos alunos entrevistados aponta que ao não “ver um futuro pela escola”, os jovens muitas vezes procuram meios mais fáceis de ganhar a vida, como o tráfico de drogas, por exemplo.

Ah porque eles tão conseguindo dinheiro fácil na rua vendendo as coisas pros traficante, aí eles não se interessa por estudar. Na verdade, a maioria dos jovens não consegue ver um futuro pela escola, por isso que eu acho que eles procuram vias mais fáceis de se dá bem na vida. [...] o cara já não vê futuro na escola aí arruma coisa pra vender na rua, aí ele vai tenta vender, tem vezes que é preso, tem vezes que é morto (ALUNO 8).

Também relacionado à dificuldade de visualizar um bom prospecto pela via escolar, o aluno 9 assinala que frequenta a escola porque entende que precisará do diploma posteriormente, mas que a escola, do modo como está organizada, não tem nada para oferecer à juventude atualmente.

A escola muitas vezes não oferece nada de novo, eu mesmo venho pra aula porque eu sei que vou precisar do diploma depois, mas sei lá, infelizmente a escola brasileira não é das melhores (ALUNO 9).

A dificuldade dos alunos em visualizar um futuro pela escola ou o fato de muitos a encararem como “um mal necessário”, tendo em vista a necessidade de um diploma, é algo muito preocupante, mas está muito relacionada à percepção da escola como espaço exclusivamente de formação para o trabalho e não como espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. Nesse sentido, ter o ensino médio completo não é garantia de ingresso no mercado de trabalho, ou mesmo, se aquilo que eu aprendo na escola não contribui para que eu consiga um emprego, por que continuar estudando?

Um outro motivo, visto pelos alunos como influente na produção do desinteresse pela aprendizagem, diz respeito às metodologias utilizadas pelos professores, o que também está atrelado a um outro fator, que se refere à realização de aulas monótonas. Esses dois fatores aparecem no discurso dos alunos a partir de falas como “aulas chatas” ou “sempre a mesma coisa”, a exemplo do que podemos analisar nos trechos abaixo:

Às vezes o jeito que os professores tã explicando, pode ser que os alunos não gostem, acham que não tã aprendendo, as aulas sempre iguais, aí a gente não tem interesse mesmo (ALUNO 1).

Eu acho que depende das aulas também, aula chata, tipo assim (ALUNA 2).

As vezes a gente não gosta muito das aulas porque tem professor chato entende (ALUNA 4).

Bastante dos jovens têm desinteresse porque têm preguiça de aprender, não é compatível com o professor, não gosta da aula dele. Por exemplo aqui, a professora de sociologia, que eu tava tendo aula agora, o pessoal da sala conversava e ela não tava nem aí, e daí como o pessoal conversava ela também não passava nada no quadro. Então alguns professores causa desinteresse no aluno sim, tem umas aulas muito chata, é sempre a mesma coisa (ALUNA 6).

Às vezes a aula pra ele tá chata, ai fica conversando, as vezes não gosta do professor ai eles ficam incomodando, se desinteressa mesmo (ALUNO 7).

É interessante perceber como as metodologias utilizadas pelos docentes, bem como a realização de aulas “sempre iguais”, segundo os alunos, podem influenciar na

produção do desinteresse pela aprendizagem, pois, no tópico seguinte, em que tratamos sobre “o que desperta o interesse pela aprendizagem”, os alunos e professores mencionam exatamente a necessidade de diversificação das metodologias e a realização de aulas diferentes, como forma de envolver os alunos.

É interessante também perceber que os professores não relataram como fator influente para o desinteresse as metodologias por eles utilizadas, ressaltando com maior frequência questões relacionadas a fatores extraescolares, principalmente à questão da família.

Percebe-se, a partir da análise das entrevistas, que chegamos diante de um impasse. Os professores, em geral, visualizam os aspectos extraescolares como fatores de maior influência para o desinteresse pela aprendizagem. Em contrapartida, os alunos, em geral, pontuam os aspectos intraescolares como fatores de maior influência para o desinteresse, principalmente a questão da monotonia das aulas, vistas por eles como sempre iguais, e as metodologias utilizadas pelos docentes, uma vez que, segundo os alunos, são pouco atrativas.

Concordamos que ambos os posicionamentos não podem ser desconsiderados. O desinteresse pela aprendizagem, assim como a evasão escolar, é decorrente da combinação de diferentes fatores, sejam eles extra ou intraescolares. Entretanto, chamamos a atenção novamente para a necessidade de discussão sobre o desinteresse pela aprendizagem, decorrente de questões intraescolares, e de modo específico sobre o currículo e as metodologias utilizadas pelos docentes, já que, de certa forma, demonstram um distanciamento das práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens. O jovem não se reconhece no processo de ensino e aprendizagem; nesse sentido, não reconhece a importância do conhecimento e não vê uma utilidade do ensino em sua vida. Um fator leva ao outro e mutuamente descaracterizam a importância da escola, do professor, do conhecimento e do jovem como sujeito sociocultural no processo de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Dayrell, quando assinala que assistimos atualmente a uma crise da escola, principalmente do ponto de vista dos sujeitos jovens.

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais

uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p.1106).

Diante dessa “crise” e tendo entendimento de que as transformações do período pós-moderno engendraram transformações na compreensão sobre os valores da juventude e que, como tais, são visíveis no contexto escolar como um ambiente social dinâmico, entendemos que é a escola que precisa se readequar para atender a essa juventude.

Não é possível, nem mesmo cabível que a escola continue a ser estruturada a partir de uma lógica de dois ou três séculos atrás. É preciso que os currículos se atualizem; é preciso novas metodologias; é preciso uma nova organização escolar de tempos e espaços, que, além de promoverem a socialização do conhecimento com qualidade, também acolham e celebrem a diversidade cultural juvenil.

É preciso que se repensem as formas de ensino, tendo como referência as práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens, no intento de promover um ensino significativo e atrativo para os jovens. É necessário que se compreenda que, se há o desinteresse, algo pode ser feito para reverter essa situação, objetivando saber o que de fato desperta o interesse dos alunos atualmente. Isso será tratado no tópico a seguir.

3.3.4 Eu gosto do que é diferente: o que desperta o interesse dos alunos?

O quarto aspecto representativo na fala dos entrevistados foi sobre o que desperta o interesse dos alunos em sala de aula. Se existe um consenso, tanto entre professores quanto entre os jovens, de que os alunos em geral são desinteressados pela aprendizagem, é preciso conhecer o que desperta o interesse dos alunos por aprender.

Conhecer o que professores e alunos acreditam que desperta o interesse em sala de aula é importante, pois possibilita pensar o que é preciso ser feito para que o quadro de desinteresse pela aprendizagem e evasão escolar seja revertido, a fim de que tenhamos a efetivação de uma educação de qualidade e significativa para a juventude, principalmente, considerando-a em sua diversidade, expressa por meio das diferentes culturas juvenis.

A perspectiva dos professores sobre o que desperta o interesse dos alunos em sala é muito controversa. Alguns docentes acreditam que não há nada que possa ser feito por parte do professor, quando um aluno está desinteressado, como ressalta a professora 2:

Eu não acredito que aquele aluno que veio já com a intenção de não estudar, ele vá despertar, não vai despertar em nada, nele não desperta nada (PROFESSORA 2).

A professora considera que somente os alunos que vêm com “a mente aberta para aprender” é que podem se interessar pelas atividades em sala de aula. Ela acredita que a realização de atividades em grupo e que buscam uma aproximação com o cotidiano são as que mais envolvem os alunos. Porém, a professora ressalta, com veemência, que nem tudo é possível de ser feito.

As atividades que eles se envolvam eu acho que desperta mais o interesse, mas nem tudo dá, nem tudo dá. Tem gente que fala ‘ah vamos levar isso pro contexto, pro cotidiano’, mas nem tudo dá (PROFESSORA 2).

Apesar da descrença da docente, mencionada acima, sobre a possibilidade de despertar o interesse de todos os alunos, alguns docentes acreditam que a produção do interesse pela aprendizagem pode ocorrer por meio da utilização de diferentes recursos em sala de aula. Um deles trata-se da tecnologia. De acordo com os docentes, a juventude, atualmente, apresenta uma forte afinidade com a utilização de

aparelhos tecnológicos e utilizá-los em sala para socialização dos conteúdos é uma forma de chamar a sua atenção.

A tecnologia, a tecnologia, hoje é a tecnologia. Como eu falo, a proposta hoje, se você tivesse uma lousa digital pra tu puxar conteúdo mostrar infográficos, litografias, eles ter acesso à internet, um tablet pra eles baixar ali, fazer com que eles busquem a pesquisa através da rede, não fiquem só na fala e no pó de giz ou no pincel atômico. Então por isso que eu falo, e a gente nota que também é uma triste realidade, não sei se você conhece, a sala de informática, hoje não tem uma rede boa, o equipamento já tá ultrapassado. Você entra na sala tem aquela TV amarela do tempo do Requião, então você veja bem uma TV que nem existe mais, nem em casa mais tem, é uma peça histórica, dá pra usar né mas... o DVD também é um recurso que dá pra usar pen drive, cartão né, tudo coisa assim. Então a escola... eu defendo o seguinte nessas questões aí, a escola tem que fazer um acompanhamento severo em termos de tecnologia, tanto na área pedagógica quanto na área de entretenimento pra chamar a atenção (PROFESSOR 1).

Acho que despertaria se a gente tivesse mais recursos didáticos, mais recursos de audiovisuais, usar mais intensamente essa tecnologia né e fazer com que ela funcione. A nossa escola tem hora que a internet cai e não volta mais. Então tem todas essas dificuldades. Então se a gente tivesse uma internet que funcionasse, se tivesse aparelhos de multimídia, se tivessem acesso a essa mídia, acho que isso traria um pouco mais de atenção a esses alunos (PROFESSORA 8).

Tecnologia, eu acho que é o que mais desperta o interesse deles. Porque quando a gente vai trabalhar, por exemplo, alguma coisa relacionada à fotografia, vídeo... usar o celular pra eles é a melhor coisa do mundo. Então se a gente tenta trazer alguma coisa pra eles mexerem no celular e tal, flui melhor. Então eu acho que o mais interessa eles, é tecnologia (PROFESSORA 9).

É interessante perceber que, em suas falas, os professores chamam a atenção para necessidade do uso da tecnologia em sala de aula, entendendo que isso seria algo atrativo para os alunos. Entretanto, eles pontuam sobre a dificuldade que encontram na utilização de recursos tecnológicos nas escolas em que atuam (escolas públicas), em virtude da precarização de materiais didáticos e tecnológicos na própria escola, o que denota a falta de investimento do Estado em recursos didáticos pedagógicos que certamente contribuem para efetivação de um ensino de qualidade.

Além do uso da tecnologia como forma de despertar o interesse pela aprendizagem, alguns professores ressaltaram a necessidade de aproximação do conteúdo com elementos do cotidiano dos alunos. De acordo com a professora 6, as aulas fluem melhor quando o conteúdo faz sentido para os alunos, ou seja, quando o

professor consegue estabelecer uma ponte entre o conteúdo curricular e práticas do cotidiano deles.

É assim, nas minhas aulas, por exemplo, é quando eu puxo pra assuntos do dia a dia deles mesmo, do cotidiano, quando começa a fazer sentido pra eles aquilo que eu tô explicando. Então eu procuro sempre tá trazendo pra realidade deles né, o assunto que eu vou debater na sala de aula, senão... é difícil chamar a atenção deles (PROFESSORA 6).

A problematização, relativa à aproximação do conteúdo curricular com o cotidiano, é algo primordial para essa pesquisa, uma vez que, na explanação do problema de pesquisa, elencamos como hipótese a ideia da necessidade de articulação do conhecimento curricular com as práticas cotidianas de sociabilidades dos jovens, como forma de despertar o interesse pelo conhecimento e contribuir para que os alunos não se evadam da escola.

Como pode-se observar nas entrevistas, alguns professores também acreditam que esse seja um meio de chamar a atenção dos alunos, pois entendem que, dessa maneira, o conteúdo torna-se significativo para eles. O posicionamento dos professores sobre a necessidade e importância da articulação dos conteúdos curriculares com elementos do cotidiano dos alunos é absolutamente relevante, uma vez que denota a ideia de que os saberes escolares devem ser problematizados, contextualizados e ser interessantes e atrativos para os alunos.

Diferentemente de uma perspectiva que enaltece os conhecimentos curriculares como verdades absolutas e incontestáveis, alguns professores compreendem que o conhecimento oriundo das práticas cotidianas dos alunos não pode ser desconsiderado, mas, ao contrário, deve ser valorizado e problematizado em sala de aula por meio do uso de diferentes linguagens educativas.

Segundo Paulo Carrano (2008), existem diversas experiências educativas, publicadas como teses e dissertações, que demonstram a importância da incorporação de saberes e práticas culturais dos alunos na articulação dos conteúdos curriculares. Essas práticas e experiências educativas demonstram que é possível a organização de currículos e ordens escolares, que se faça em relação de diálogo com os diferentes grupos e culturas juvenis (CARRANO, 2008, p. 206).

Ainda sobre os possíveis meios de despertar o interesse dos alunos, os professores também pontuaram como importante a necessidade da diversificação de metodologias, visando envolver os estudantes. Os docentes ressaltam a necessidade

de realizar as aulas sempre de modo diferente, com atividades das quais os alunos possam participar o tempo todo, principalmente, atividades em duplas ou em grupo.

Eu gosto de trabalhar de diversas formas, dinâmica. Um apresenta o outro escuta, sabe. Eu acho que a aula ela não pode ser sempre a mesma, ela tem que tá com eles colaborando, ajudando. Quando eles tão lá na frente a postura deles é diferente do que quando eles tão sentados. Então eu vejo assim quando trabalha em dupla ou em grupo eu noto que eles se sentem mais estimulados e quando faz trabalho diversificado com música, uma propaganda, que a gente usa a TV. Mas você tem que saber como trabalhar com a tecnologia com eles, porque senão... Então assim não dá pra ser uma coisa só, englobar um assunto só, são várias dinâmicas que você vai pegando um e outro (PROFESSORA 5).

Cada dia é uma estratégia, e depende muito do perfil do aluno, então eu vejo assim, eu desenvolvi um método que me causa muito cansaço, mas funciona... é perceber mesmo o perfil do aluno. Se com ele você pode falar mais alto, se vai melhorar, ou se você tem que chegar acolhendo. Se é uma palavra de carinho, se é... contar uma piadinha no meio da aula pra dar uma risada e voltar a puxar o foco do conteúdo, então depende do perfil do aluno e da turma, varia muito de um pro outro (PROFESSORA 7).

É interessante perceber, na análise das entrevistas de professores e alunos, que ambos entrevistados apresentam perspectivas muito semelhantes em relação aos possíveis meios de despertar o interesse pela aprendizagem, ressaltando, especialmente, a diversificação de recursos e metodologias como forma de envolver os jovens.

Se, no discurso dos professores, a diversificação das metodologias aparece em falas como “trabalhar de forma dinâmica”, no discurso dos alunos isso aparece em falas como “realização de aulas diferentes” ou “fugir do padrão”.

Trazer coisas diferentes né, trazer uns slides, uns vídeos explicando, uns jogos né, que façam desenvolver o conhecimento. O professor trazer algo diferente... algo que incentive a estudar, não só o padrão, copiar, escrever... escrever, explicar... isso não desperta muito a pessoa, a pessoa faz por obrigação e aí não aprende nada (ALUNO 1).

Acho que menos aula teórica desperta mais o interesse do aluno, só fica escrevendo, escrevendo também não ajuda em nada (ALUNO 2).

Ai, não sei... talvez o professor sentar na mesa e começar a explicar o assunto do jeito dele, não do jeito que ele aprendeu, do jeito dele mesmo. Acho que se todo professor fizesse isso eu acho que despertaria o interesse de todo mundo por causa que eles só pegam e passam no quadro e explicam de um jeito que quase ninguém

entende. Se ele explicasse do jeito dele, mas de um jeito divertido também, acho que todo mundo ia entender. Eles podiam trazer mais brincadeiras assim, com a aula... tudo a ver com a aula seria mais legal (ALUNA 3).

Aulas diferentes, aulas práticas, essas coisas. Uma aula que... não sei, vai fazer alguma atividade tipo... o professor passa um filme, sei lá, alguma coisa diferente, diferente do que sempre tem... escrever, essas coisas (ALUNO 4).

Ah eu acho que aí vai do professor de querer ensinar. Trazer coisas novas, diferentes e tal. Eu gosto do que é diferente, senão é sempre a mesma coisa, aí não vai... (ALUNA 6).

A maioria das aulas são chata. Eu acho que se os professores trouxessem coisas diferentes talvez a pessoa se motivaria mais, mesmo que fosse difícil se fosse uma coisa diferente motivava mais o aluno. Quando é uma matéria interessante, quando é uma coisa interessante, quando o professor traz coisas diferentes também é muito bom (ALUNO 7).

Ah trazer coisas que interage mais com a aula (ALUNO 8).

A necessidade de diversificação das metodologias em sala de aula foi o fator mais expressivo na fala dos professores e alunos como forma de despertar o interesse pela aprendizagem. Ambos compreendem que o uso de metodologias diferentes torna o ensino atrativo e estimulante, pois foge daquilo que é considerado padrão e comum a ser realizado em sala de aula, como copiar, escrever, etc.

Segundo Bergamo (2010, p. 7), “[...] é preciso que todo o conteúdo ministrado (de maneira agradável) venha acompanhado de atividades interessantes e criativas”, e podemos completar dizendo que, além da proposição de atividades interessantes e criativas, é importante que tais atividades tenham como referência as diferentes práticas culturais juvenis, de modo a tornar o ensino prazeroso, significativo e contextualizado.

Reconhecer a importância da diversificação das metodologias em sala de aula, bem como a necessidade de atrelar os conteúdos curriculares a elementos do cotidiano, vinculados às diferentes práticas culturais juvenis, significa compreender que vivemos um fluxo de transformações inerentes ao contexto sociocultural atual, o qual chamamos de pós-moderno. Assim, é imprescindível uma adequação da escola como um espaço social dinâmico para trabalhar com essa nova juventude, reconhecendo-a em sua diversidade e lidando com uma nova maneira de produção do conhecimento.

Isso significa também que a escola, gradativamente, deixa de ser cerceada pela racionalidade técnica, em que os estudantes são meros sujeitos receptivos de conhecimentos prontos e dogmáticos, produzidos por outros e repassados pelos professores. Dessa maneira, proporciona-se espaço para a produção de novas relações de construção do conhecimento e de reflexão, imbricando a necessidade de novos currículos e planejamentos, em que sejam trabalhadas diferentes estratégias de ensino, com vistas a mudar a realidade da comunicação dialógica entre professores e alunos, entre conhecimento científico e cotidiano (UHMANN; ZANON, 2013).

Outro fator, citado pelos alunos, os quais consideram uma forma de despertar o interesse pela aprendizagem, trata-se do estabelecimento de relações de igualdade entre professores e alunos. Se a desigualdade de relações entre os sujeitos do processo educativo foi citada anteriormente, como influente na ocorrência do desinteresse pela aprendizagem, logo, o estabelecimento de relações de igualdade pode ser um fator positivo para que os alunos se interessem pela aprendizagem. Nas palavras dos alunos, falando sobre o que desperta o interesse pela aprendizagem, eles relatam:

Mais igualdade, igualdade tipo um professor falar de igual pra igual com todos os alunos, que muitas vezes não é uma realidade. O professor reconhecer mais o aluno (ALUNO 5).

É interessante que, além pontuar a necessidade do estabelecimento de uma relação de igualdade entre professores e alunos no contexto de sala de aula, o aluno 5 ainda ressalta a importância de que os professores reconheçam os alunos. Esse excerto nos chamou atenção, já que, em capítulos anteriores, quando discutimos sobre a relação entre juventude e escola, pontuamos a questão de que a escola, por sua lógica de institucionalização como espaço em que predomina uma lógica de imposições e de dever ser, tende a não reconhecer o jovem que há no aluno.

Quando o jovem entrevistado ressalta a necessidade de ser reconhecido pelos seus professores, entendemos como os próprios alunos têm consciência de que a escola, por vezes, “[...] ignora o aluno enquanto um sujeito social e, acima de tudo, o desconsidera um jovem que se constitui num sujeito de direitos” (CAMACHO, 2004, p. 338).

Além disso, esse ponto da entrevista nos possibilita a compreensão de como a escola é um espaço de ambiguidades. Ao mesmo tempo em que pode ser um espaço de celebração da diversidade, também pode contribuir para a descaracterização das diferenças dos sujeitos. Ao não reconhecer os alunos, seja em sua condição de estudante e/ou em sua condição juvenil, a escola cria barreiras que dificultam as possibilidades de identificação dos jovens com o ambiente escolar, além de contribuir para uma ruptura na comunicação entre professores e alunos, visto que se estabelece uma relação de desigualdade, que pode resultar no afastamento simbólico e real desses jovens da escola (CAMACHO, 2004).

O estabelecimento de uma relação de igualdade, entre professores e alunos, e o reconhecimento do aluno em sua condição juvenil, implica em uma readequação da escola e de suas práticas pedagógicas. Essa readequação pode ter como ponto de partida, por exemplo, reestruturações curriculares que tenham como referência a articulação dos conteúdos com as diferentes práticas culturais juvenis.

As reestruturações curriculares certamente implicarão numa alteração na forma como são concebidos e executados os planejamentos escolares, refletindo na diversificação de metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, em que eles busquem trabalhar os conteúdos com estreita relação com elementos cotidianos, os quais estejam relacionados às diferentes culturas juvenis. Segundo Silva e Silva (2012):

A educação e a escola, como lugares privilegiados de formação humana, precisam se constituir, por meio de uma estrutura curricular, como espaços fundamentais no processo de reconhecimento, reflexão e ressignificação das múltiplas identidades vivenciadas pelos jovens em suas práticas sociais e culturais (SILVA; SILVA, 2012, p. 12).

As possibilidades de se estabelecer uma articulação dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens são inúmeras, uma vez que os signos e simbolismos que medeiam o processo de identificação das culturas juvenis são diversos.

Sendo incontáveis as possibilidades de articular currículo e cotidiano, nessa pesquisa, buscamos conhecer de modo específico sobre a utilização do gênero musical rap como um elemento articulador do curricular. Nesse sentido, no próximo tópico, vamos descrever qual a percepção dos professores e alunos sobre a utilização desse estilo musical como recurso educativo na sala de aula.

3.3.5 *Batida, rima, DJ e um bom flow*³⁴: o uso do rap na escola

O último aspecto abordado nas entrevistas e central para essa pesquisa, trata-se do uso do rap em sala de aula. Entretanto, a abordagem sobre o que dizem os professores e alunos, em relação à utilização do rap como elemento articulador do conhecimento curricular, não se restringiu a um único questionamento. Nessa parte da entrevista, buscamos também conhecer qual é a percepção dos sujeitos participantes sobre o que caracteriza o rap, se sabem o que é, se ouvem, com que frequência, o que pensam sobre o jovem que escuta rap, etc. Acreditamos que esses aspectos sejam importantes, pois eles dizem respeito ao modo como os participantes visualizam o rap, num contexto mais amplo, e como isso se reflete na escola.

Diante disso, dada a extensão da análise desses dados, optamos por subdividir esse tópico para que pudéssemos tratar separadamente das percepções dos professores e alunos sobre o uso do rap na escola, facilitando também a compreensão do leitor.

3.3.5.1 *O estilo cai bem, na rua vai bem*³⁵, mas na escola não sei: o que dizem os professores?

A discussão sobre o rap com os professores foi a parte mais “desconfortável” da entrevista. Apesar de todos terem conhecimento de que a proposta da pesquisa era justamente conhecer o que os professores e alunos dizem sobre o uso do rap na escola, percebemos, em várias entrevistas, que no momento em que foi abordado o assunto do rap, alguns docentes não se sentiam muito à vontade para discutir e falar sobre isso, principalmente no que se refere à parte pedagógica efetivamente. Curiosamente, com os alunos, ocorreu justamente o oposto. No momento em que fizemos as questões relacionadas ao rap, sentíamos que eles queriam falar sobre isso e que de fato era algo familiar para muitos deles, como será visto logo abaixo.

Antes de questionar o que os professores pensam sobre o uso do rap na escola, buscamos, primeiramente, conhecer a aproximação e percepção deles sobre o rap.

³⁴ Trecho da música “Linhas de soco”, do álbum Linhas de Soco Single (2014), artista Rincon Sapiência.

³⁵ Trecho da música “Elegância”, do álbum Rincon Sapiência no Estúdio Showlivre por Coala Festival (2017), artista Rincon Sapiência.

Diante disso, questionamos quantos sabiam do que se tratava, se conheciam e se tinham algum contato com ele. Surpreendemo-nos ao descobrir que 100% dos professores sabem o que é o rap e o reconhecem como um estilo musical.

É um estilo musical muito bom (PROFESSOR 1).

O rap é uma cultura que veio das ruas, o que a gente considera como arte urbana, que envolve a dança, o break e o grafite que é nas artes visuais (PROFESSORA 2).

Eu sei que rap é um movimento né, um movimento musical e artístico (PROFESSORA 4).

Eu sei que é um estilo musical (PROFESSORA 5).

É um estilo de música né (PROFESSORA 7).

É um estilo musical criado aí na década acho que de 80, 90, surgiu na periferia e trabalha com temas polêmicos, com temas mais da atualidade (PROFESSORA 8).

Sei que é estilo musical principalmente assim vindo das periferias e tal (PROFESSORA 9).

É um ritmo musical, eu acredito que seja americano que surgiu provavelmente no Brooklyn, alguma coisa assim, e que falava sobre a realidade do subúrbio (PROFESSORA 10).

Os docentes, em geral, dizem gostar do rap por ser um gênero musical que trata de questões sociais. Entretanto, alguns ressaltam que esse não é o estilo musical preferido e que não costumam ouvir com frequência.

Gosto porque tem uns que trabalha a questão social, ele denuncia a realidade política social que o país vive, da situação da periferia, das pessoas que são preconceituadas, discriminadas (PROFESSOR 1).

Eu gosto assim... na minha época eu não tive muito contato com a arte de rua. Quando eu era criança, adolescente, eu nem morava na cidade, eu morava no campo, então eu não tive muito contato na minha juventude. Mas é legal, passa uma mensagem bacana (PROFESSORA 2).

Gosto, gosto, não é algo que eu curto direto, mas eu sei que ele é importante (PROFESSORA 4).

Eu não costumo ouvir, mas meus filhos ouvem. O estilo musical que eu gosto muito é MPB, mas se tem uma música que denuncia, dependendo do ritmo e da letra, eu gosto. Eu gosto pelo fato de denunciar as mazelas da sociedade né. Quando tem palavras de baixo calão aí eu não gosto dessa parte, aí a gente tira né, mas eu acho

interessante, e vejo que tem muita gente inteligente que cria essas letras (PROFESSORA 5).

Ah eu gosto porque ele trabalha com poesia. Eu ouço mais o que eles ouvem. O contato que eu tenho com o rap é por conta deles, dos alunos mesmo (PROFESSORA 7).

Apesar de um número significativo de professores relatar “gostar de rap”, tivemos a impressão de que, mesmo quando diziam gostar, estavam dizendo de fato não gostar. As nuances do discurso demonstram, de certa forma, aquilo que talvez possamos chamar de um “preconceito velado”, que se mostra na sutileza das respostas que foram dadas, como se dissessem: gosto de rap, mas longe de mim.

Apenas duas professoras relataram especificamente não gostar de rap. A professora 10 pontuou que não se identifica com o estilo e que, portanto, não o ouve, e a professora 3 ressalta não gostar desse estilo por considerá-lo uma influência ao uso de drogas.

Eu não me encaixo muito no perfil. O rap é aquele que fala um monte de palavrão né. Então, eu acho que é o tipo de música que incita o jovem tanto a falar palavrão quanto fazer coisa errada, porque ele faz apologia ao uso de droga. Eu não gosto de rap (PROFESSORA 3).

Por considerar o rap como uma influência negativa aos jovens, a professora 3 acredita que deveria existir censura para esse estilo musical. Nas palavras da docente:

Tem algumas músicas que são inimagináveis, era até melhor que tivesse censura ainda pra que fossem censuradas, porque alguns jovens acham que o que fala na TV, fala na música deve ser feito. Não tem cabeça feita e daí passa fazer algumas coisas que não deveria em virtude disso, se deixa levar pela letra da música porque tá na moda... aquele modismo inconsequente, o rap pra mim é isso. (PROFESSORA 3).

A professora ainda aponta que não vê com bons olhos os jovens que ouvem rap e que ela realmente não gosta desse gênero.

Eu não acho muito favorável. A gente querendo ou não olha com uma cara meio assim. Quando meus filhos iam ouvir eu falava ‘mas esse tipo de música? Pelo amor de Deus’, eu falava pra eles... então não gosto, não gosto e pronto (PROFESSORA 3).

Apesar da visão negativa da docente 3, em relação ao rap, para a grande maioria dos demais professores, o rap aparentemente é visto de forma positiva, caracterizando-se como um gênero musical proveniente da periferia e que busca ser

um meio de protesto, de denúncia, de crítica, de desabafo, um alerta para o jovem e para a sociedade sobre questões sociais relacionadas às comunidades periféricas.

Eu vejo como música de protesto (PROFESSOR 1).

Eu acho que as músicas do rap é um alerta pra sociedade, é um alerta pro jovem (PROFESSORA 2).

Normalmente a gente pensa no rap sempre lembra o quê? Periferia, não é? Porque na verdade ele é um movimento que vem da periferia né. A minha percepção... assim... como eu não estudei a respeito, não tenho muito contato então eu não posso te dizer assim. Eu sei que tá ligado as comunidades periféricas e também por ser da periferia a questão do negro (PROFESSORA 4).

Eu acho que é uma expressão de desabafo. Eu vejo o rap assim, de tentar mostrar aquela realidade sofrida pra sociedade. Então eu acho que é um grito de “ó eu tô aqui” “nós estamos aqui”, estamos dessa forma. Acho que é mais nesse sentido de mostrar a existência dessas camadas da periferia (...) eu acho que pra eles é uma forma de expressar seus sentimentos, suas revoltas com a sociedade (PROFESSORA 8).

Mesmo demonstrando ter conhecimento sobre a origem do rap como um estilo musical oriundo da periferia, percebe-se que grande parte dos professores não consegue compreender a amplitude e o contexto heterogêneo e multifacetado do rap na contemporaneidade. O rap, apesar de ser proveniente de contextos marginalizados, não pode ser compreendido apenas como um meio de protesto, de denúncia e de revolta, pois “o rap é expressão de vida” (ALUNO 10).

Ao consideramos o rap como expressão de vida, compreendemos que, ainda que sejam recorrentes nas letras de rap os temas relacionados à periferia, nem sempre eles serão uma expressão dos aspectos negativos da vivência juvenil ou um meio de protesto sobre uma realidade sofrida. Até mesmo porque a vivência e a sociabilidade juvenil na periferia não estão relacionadas somente a drogas, violência, criminalidade e desigualdades. O jovem da periferia, apesar de todas as dificuldades e da vulnerabilidade social, também tem seu lazer, suas amizades, sua diversão, seus amores; e as letras de rap como expressões de vida também mostram isso.

Ainda assim, apesar da existência da perspectiva multifacetada do rap, a imagem social desse gênero musical, para grande parte da população e dos professores, é o rap como forma de expressão da vivência juvenil na periferia. Nesse sentido, a perspectiva dos docentes sobre os jovens que ouvem rap também está muito atrelada à ideia do rap como música de protesto e crítica social.

Diante disso, uma das imagens do jovem que ouve rap, de acordo com alguns professores, condiz com a imagem de um jovem consciente, preocupado com questões sociais

É um jovem mais cabeça, mais consciente, uma pessoa assim que parece que ele se liga mais na realidade do dia a dia que ele vive, que a sociedade vive e o que país está inserido (PROFESSOR 1).

Visualizar o jovem que ouve rap como “jovem consciente” é enxergar apenas uma das identidades que podem se constituir a partir da identificação com esse gênero musical. Entretanto, é necessário compreender que o rap se caracteriza como um estilo musical multifacetado; nesse sentido, embora possua características próprias que o identificam e o distinguem dos demais estilos, a constituição de identidades e as identificações a partir do rap são muito diversas.

Como bem pontua Macedo (2010) “[...] o processo de identificação entre o rap e seu público, assim como a própria constituição de identidades a partir do movimento rap, não se esgotam em definições como “jovens de atitude”, “jovens conscientes” ou como “vozes da periferia””. (MACEDO, 2010, p. 89). Essa é apenas uma das possíveis imagens que são veiculadas mediante a partilha de significações vinculadas ao rap.

Uma outra imagem do jovem que ouve rap, presente no discurso dos professores, está relacionada à ideia de cultura marginalizada, de sujeitos marginalizados e em vulnerabilidade social.

Olha, não é a minha... não é a minha... mas o que a maioria pensa é o que... é normalmente aquele que é drogado, é aquele o favelado, é aquele que tá ligado às drogas, ou traficante, por ser da periferia. Nesse sentido, mas não é a minha percepção (PROFESSORA 4).

Aqui no nosso colégio o jovem que escuta rap, a gente tem aquela tendência a marginalizar ele, ah é um drogado, é aquele que não estuda, porque geralmente são aqueles que se envolvem né mais com drogas e tal (PROFESSORA 7).

Essa perspectiva do jovem que ouve rap, atrelada à ideia de sujeitos marginalizados, é algo recorrente na esfera social. Obviamente, trata-se de uma visão estigmatizada acerca do rap e seus ouvintes, pois o fato do rap ter como berço as comunidades periféricas e tratar em suas letras de questões relacionadas à periferia, não significa que necessariamente o jovem que ouve rap seja drogado, traficante ou bandido.

Essa imagem estigmatizada, acerca do jovem que ouve rap, está muito relacionada a uma imagem estigmatizada da própria periferia e dos sujeitos que nela habitam.

O pobre acaba portando um estigma que lhe afeta de muitas outras maneiras, isto é, segundo estimo, em primeiro lugar, o pobre pode não ser criminoso, mas sempre será um suspeito potencial, é tratado como um inferior no sistema, como um suspeito de práticas futuras criminosas e por isso precisa ser punido por antecipação (BACILA, 2014, p. XVIII apud SILVA; ÁVILA, 2015, p. 222, 223).

Havendo esse estigma em relação aos jovens moradores de periferias, percebe-se que a produção cultural, proveniente das localidades pobres, também é estigmatizada. Vemos isso com o samba, com o funk e também com o rap. O gênero musical rap:

Por escandalizar a camada privilegiada da sociedade com seu ativismo, mostrando as mazelas sociais sem floreios ou maquiagens, fazendo lembrar a todos os indivíduos segregados massacrados pelo poder e as consequências das exclusões e rotulações dessa parte da população, não é acolhido como o outro estilo supramencionado. Com o patente desconforto da classe privilegiada quanto à (sub)cultura da classe menos favorecida economicamente, vêm expressos, não somente o rótulo do estilo musical dos jovens da periferia como não música, mas também como uma tendência à baderna e aos crimes (de natureza de ultraje público ao pudor e apologia ao crime) (SILVA; ÁVILA, 2015, p. 225).

Uma terceira imagem dos professores sobre o jovem que ouve rap está relacionada ao compartilhamento de itens de mediação, como os diferentes modos de vestir, o uso de adornos, etc.

São geralmente essas pessoas que usam um estilo de roupa diferente, cabelo diferente, piercings, coisa e tal, mas se tu for conversa com ele não é só modismo não, ele assume, mas com uma inteligência pra denunciar realmente a realidade (PROFESSOR 1).

A gente tem meio que um estereótipo, veio na minha cabeça aqueles meninos que dançam break, que usam roupas diferentes, tem um cabelo diferente (PROFESSORA 10).

A partilha de itens de mediação é o meio mais visível de identificação do sujeito com uma determinada cultura juvenil. Trata-se de uma forma de comunicação, uma linguagem visual que indica o pertencimento a um determinado grupo. Com o rap, essa imagem de um estilo é muito representativa e pode ser facilmente identificada.

Os símbolos de comunicação e de pertencimento aos grupos juvenis, entretanto, não são tão visíveis no espaço escolar. Grande parte das escolas, por meio da imposição do uso dos uniformes, subjuga uma das formas de comunicação relacionadas às culturas juvenis, que diz respeito aos diferentes modos de vestir, o que contribui para a descaracterização das diferentes identidades de seus alunos, dificultando também as possibilidades de identificação entre os jovens no espaço escolar (COSTA; PIRES, 2007).

Como pudemos ver até aqui, são diversificadas as perspectivas dos docentes sobre o rap e sobre o jovem que ouve rap. Porém, a ideia que sobressai nos discursos é a compreensão do rap como música de protesto, ligada à periferia, e o jovem que ouve rap como jovem consciente.

É importante conhecer a percepção dos professores em relação a isso, uma vez que as diferentes percepções do rap e de seus ouvintes em muito influenciam na compreensão sobre as possibilidades de uso do rap como recurso educativo na escola.

Nesse contexto, o que se percebe nas entrevistas com os docentes é que por estabelecerem uma relação do rap com a juventude da periferia, os professores em geral acreditam que esse gênero musical se caracteriza como um instrumento educativo e pode ser utilizado em sala de aula, por estar relacionado à realidade social dos alunos.

Eles consideram que a música em si, em qualquer estilo, é educativa e, no que diz respeito ao rap, ele pode ser utilizado para trabalhar questões sociais, como desigualdades, violência, preconceito, etc., constituindo-se como um importante elemento para despertar o interesse pela aprendizagem.

De um total de dez professores, apenas uma docente acredita que o rap não pode ser um recurso educativo. Por ter uma visão negativa sobre o rap e sobre o jovem que ouve rap, a professora 3 acredita que, em nenhuma hipótese, esse gênero musical deveria ser utilizado em sala de aula, considerando-o ainda como “deseducativo”.

A professora 3 considera que as metodologias e recursos utilizados pelos professores são muito particulares e que podem haver professores que usem o rap como uma ferramenta pedagógica, mas que ela realmente não o usaria. A docente ainda aponta que o estilo musical, que ela usaria como recurso em sala de aula, é a Música Popular Brasileira (MPB). De acordo com a professora, esse é um estilo

musical relaxante, que agrega valores e conhecimento. Mas, a docente acredita que os alunos não gostam muito desse estilo e, segundo ela, 'infelizmente', talvez o rap pudesse despertar neles um maior interesse.

Apesar da maioria dos professores reconhecerem o rap como importante elemento a ser articulado com conteúdo curriculares, contribuindo para tornar o ensino significativo e atrativo para os alunos, apenas 50% dos professores relata já ter utilizado tal recurso para trabalhar algum conteúdo, como vemos nos excertos abaixo:

Algumas músicas quando se encaixa no conteúdo sim (...). Não me lembro bem a música, porque já faz tempo que trabalhei. Mas foi bom, foi bom, eles se ligam na música, se ligam na realidade, porque daí a gente leva a música, leva a letra, e manda grifar (PROFESSOR 1).

Eu mesmo já trabalhei quando envolve a arte urbana em si e eu acredito que vários professores utilizam em algum momento. Na verdade, nós começamos do princípio que foi as origens, toda aquela questão de data e depois foi desenvolvendo. Cada grupo, na arte de rua em si, eles penderam pra um lado, então eles fizeram exposição, outros fizeram apresentações. Tanto é que um grupo da manhã veio fazer apresentação à noite para os alunos da noite e foi bem legal. Então a partir de uma pesquisa e depois exposição. E foi legal, deu certo e dá certo, dá certo, só que dá trabalho (PROFESSORA 2).

Eu já trabalhei com eles o hip hop. Até veio um pessoal de outra escola se apresentar aqui na escola, fizeram apresentações, umas danças e músicas que denuncia a realidade. (...) O rap eu acho que já trabalhei... do Gabriel Pensador, Seu Jorge, Ana Carolina, eu trabalhei sobre o menino de rua, que tinha um texto no livro sobre histórico escolar. Então pra trazer eles pra esse histórico escolar, o que que levou o menino a ficar na rua, o que que levou o menino a ser menino de rua, então aproximando com a música. Eu já trabalhei esse estilo, mas assim... uma vez ou outra, dependendo do conteúdo. Então às vezes eu trabalho alguma música pra trazer eles pra mim, pra eles darem atenção a algum fato que tá acontecendo na sociedade (PROFESSORA 5).

Esse ano eu trabalhei repente³⁶, e aí eu trouxe pra eles um vídeo de repente o que que era, de dois repentistas, e uma disputa entre dois repentistas e um MC, um rapper. Eles acharam aquilo o máximo, e eu também porque eu não conhecia. Quando eu fui pesquisar pra eles né eu vi "duelo de mcs", aí a gente fez uma aula na sala, aí eles fizeram um rap pra mim, aí a gente fez o rap do português e a gente trabalhou ali, foram aulas muito boas em que eles usaram o rap pra desenvolver o conteúdo mesmo, pra entender (PROFESSORA 7).

Tem alguns raps que tem letras que você pode né dissecar aquelas letras que você consegue trazer pra atualidade né, jogar pra aquilo

³⁶ Repente: é uma interpretação de canto e poesia, realizado geralmente por dois cantores. É baseado no canto alternado que se dá em forma de improviso poético. É especialmente forte no nordeste brasileiro.

que eles vivenciam, a questão da droga, da violência, da favelização né, isso tudo. O rap traz essa mensagem. Então, se for bem trabalhado a gente consegue atingir esses alunos. Eu já utilizei, a gente trabalhou mais em cima das letras, como eu trabalho com a história, trazendo dentro de um contexto, a gente contextualiza né e tenta trazer pra realidade dos alunos (PROFESSORA 8).

Os demais professores, apesar de nunca terem utilizado o rap em sala de aula, afirmam que ele poderia ser utilizado sem problema algum.

Eu utilizaria, eu ainda não utilizei porque nas turmas que eu tenho não entra a parte do hip hop. Então assim, talvez eu consiga introduzir alguma coisa, dentro da indústria cultural, mas assim eu trabalharia tranquilamente (PROFESSORA 9).

Eu que trabalho com língua estrangeira eu acho que tem que pegar alguma coisa que eles gostem pra trazer eles pro seu lado. E se o rap pode fazer isso, acho que é válido. E música como é uma coisa que eles gostam, eu acho que é mais fácil. Eu nunca utilizei, mas utilizaria (PROFESSORA 10).

Um das docentes ressalta que nunca utilizou o rap por não ter um conhecimento maior sobre ele, mas, que ela poderia utilizá-lo na medida em que conhecesse mais sobre o assunto. Ela ainda aponta a necessidade de formação pedagógica para os professores sobre como desenvolver atividades relacionadas às culturas juvenis em sala de aula.

Eu utilizaria desde que eu tivesse um conhecimento maior sobre ele. Mas até então nunca utilizei. Pra isso a gente tem que estudar a respeito. Então talvez seria interessante depois você trazer essa pesquisa e de repente fazer um trabalho até mesmo com a gente pra que a gente possa fazer esse trabalho com os alunos também. Porque que é importante... porque vem de acordo com a realidade dos alunos, ou pelo menos da maioria (PROFESSORA 4).

A grande maioria dos professores vê o rap como uma possibilidade de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem por estar relacionado à realidade deles. Todavia, ressaltam que nem todos os alunos gostam desse estilo e que os professores precisam saber escolher bem que tipo de rap trabalhar em sala de aula.

Desperta o interesse, claro que você tem que ter um jogo de cintura [...] você tem que puxar pelo lado de abrir a mente e focar no que interessa né, no conteúdo (PROFESSOR 1).

Tem aluno que não gosta e tem aluno que gosta, então aquele que se identifica com certeza ele vai ficar mais interessado (PROFESSORA 2).

Tem que saber escolher o rap. Eu gosto de selecionar bem pra depois não dá problema, porque tem uns que gostam e tem uns que não gostam, e se você não souber trabalhar bem eles podem taxar o professor como um... sei lá... Porque a gente já viu outros casos de pessoas que não souberam trabalhar que as vezes desperta um certo desconforto e até reclamações depois. Então assim... se é bem preparado, se é bem escolhido esse rap, dá, eu acredito que sim (PROFESSORA 5).

Sim com certeza, mesmo aqueles que não gostam de rap, por exemplo, acabam se envolvendo porque é algo diferente, música é algo diferente dentro da sala né, então eles se interessam muito, principalmente porque eles podem contribuir com a aula em relação a isso, então eles participam mais, eles querem falar do que eles conhecem sobre aquilo (PROFESSORA 7).

Os professores ainda consideram que a receptividade dos alunos, quando são trabalhadas atividades atreladas as suas práticas cotidianas de sociabilidade, é sempre muito positiva.

Acho que eles seriam bem receptivos quanto a isso. Apesar da diversidade entre a juventude, a música é algo que eles gostam muito (PROFESSORA 4).

Eu na verdade não trabalho muito com o rap, mas, a gente debate, discute sobre isso, e eles se interessam, faz parte da cultura deles, da realidade deles muitas vezes, então isso é bem atraente pra eles (PROFESSORA 6).

Quando eu utilizei a receptividade foi muito boa. Então a receptividade deles é muito positiva em relação a isso (PROFESSORA 7).

Eles são bem receptivos, claro que sempre tem um ou outro que não gosta, mas no geral é bem bacana (PROFESSORA 8).

Acredito que eles seriam bem receptivos, porque música é uma coisa que eles gostam muito né, pra eles aula com música nem é aula (PROFESSORA 10).

Apesar de acreditarem que a receptividade dos alunos seja positiva e que o rap pode contribuir para a produção de um desinteresse pela aprendizagem, os professores ponderam que, muitas vezes, esse trabalho de articulação entre os conteúdos curriculares e as culturas juvenis não é feito em virtude de uma desvalorização da escola em relação às culturas populares de modo geral.

Infelizmente na escola ainda temos uma desvalorização das culturas populares, lamentavelmente (PROFESSOR 1).

A escola ela é excludente. Por que que há a evasão? Porque existe a exclusão. A escola de modo geral ela acaba excluindo algumas situações, inclusive essas culturas populares, esses movimentos. Eu acho que a partir do momento que a gente valorizar isso acho que a gente vai ter uma mudança aí, mas é uma mudança de consciência, então enquanto a gente deixar esse sistema tomar conta infelizmente a gente vai ter problema na sala mesmo, vai se refletir dentro da sala de aula (PROFESSORA 4).

Acontece que muitas vezes a escola desvaloriza a cultura popular mesmo. Existe uma separação entre cultura erudita e cultura popular dentro da própria escola mesmo né. Talvez devesse se conscientizar mais sobre isso aí (PROFESSORA 6).

É interessante perceber que os professores reconhecem o quanto a escola e a educação ainda apresentam um caráter padronizador e homogeneizador. O reconhecimento dos professores sobre esse aspecto monocultural da escola, como um espaço de exclusão das culturas populares, pode ser o ponto de partida para que as práticas pedagógicas sejam repensadas, tendo em vista a necessidade de romper com o caráter excludente e segregador da escola, transformando-a num espaço de intercâmbio entre diferentes culturas.

Embora aqui apontemos de modo específico o rap, é importante que a escola reconheça a diversidade cultural e que tal diversidade seja de fato representada em seus currículos e práticas pedagógicas, não ficando restrita a discursos. É necessário que a escola seja concebida como um centro em que diferentes linguagens e expressões culturais estejam presentes e sejam produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação, e sim, de dialogar com os processos de mudanças culturais (CANDAU, 2008, p. 34).

Introduzir o rap como um elemento articulador do conhecimento curricular, no contexto de sala de aula, é reconhecer o aluno como sujeito do processo educativo, é reconhecê-lo como jovem, é valorizar o conhecimento cotidiano, é compreender que a frequência à escola e a educação não devem ser vistos como fardos para os alunos; nem mesmo ensinar deve ser um fardo para os professores. Assim, é compreender a escola como um espaço de humanização, de partilha, de trocas, de conhecimento, do conhecimento vivido e experienciado no dia a dia.

Diante disso, após a análise da percepção dos professores sobre o uso do rap, como elemento articulador do conhecimento curricular, passamos à análise do que dizem os alunos.

3.3.5.2 *Rap é vida, a rua e as narrativas*³⁷: O que dizem os alunos?

A abordagem sobre o rap com os alunos, como já relatamos, foi muito tranquila. Percebemos que se tratava de algo do interesse deles e com o qual muitos se identificavam. Nos momentos em que fizemos a exposição da intenção da pesquisa e pontuamos que se tratava do uso do rap na escola, vários alunos se utilizaram de expressões como “nossa que massa”, “rap na escola seria da hora, hein”. Essas frases, ditas pelos alunos, embora não estejam registradas em áudios gravados, como as entrevistas, fizeram com que percebêssemos, de antemão, que realmente o rap é algo que chama a atenção da juventude.

Assim como com os professores, antes de conhecermos a percepção dos alunos sobre o uso do rap em sala de aula, buscamos explorar qual a aproximação deles com esse estilo musical.

Não foi surpresa descobrir que 100% dos jovens entrevistados conhecem o rap, gostam e dizem ouvir com frequência, uma vez que, no primeiro contato que tivemos com os alunos, as expressões foram muito positivas sobre esse assunto. A surpresa de fato ocorreu em relação às percepções dos alunos sobre o que caracteriza o rap.

Acreditávamos que os alunos falariam sobre o rap mais como uma forma de diversão, entretenimento, como forma de curtidão nos momentos de sociabilidade. Entretanto, descobrimos que uma parcela muito significativa dos alunos, assim como os professores, estabelece uma ligação do rap com a periferia, entendendo-o como um instrumento de reflexão.

Nesse contexto, uma das perspectivas mais presentes no discurso dos alunos sobre a caracterização desse estilo musical, a exemplo dos professores, é o rap como expressão do cotidiano da periferia. Como é possível visualizar nos trechos abaixo, para grande parte dos jovens, o rap é uma forma de contar histórias e, de modo mais específico, a realidade dos guetos. De acordo com eles:

Rap é aquela música que conta do gueto né, conta uma história. O rap conta uma história né (ALUNO 1).

Ele faz você pensar algumas coisas sabe, faz você pensar, refletir. A maioria dos raps contam de pessoas que já viveram (ALUNO 2).

³⁷ Trecho da música “Vida longa”, do álbum Galanda Livre (2017), artista Rincon Sapiência.

Pra mim assim ouvir rap é normal, porque a pessoa tá contando uma história que aconteceu com ela ou alguém, relatando coisas da realidade (ALUNO 4).

A verdade em si, eles falam a verdade no caso do que tá acontecendo, da realidade (ALUNO 5).

Caraca, o rap fala bastante sobre a realidade, eu gosto de ouvir rap. (ALUNA 6).

Eu acho bem interessante, fala várias coisas sobre a vida, mostra como que é as coisas (ALUNO 7).

Rap é um estilo de música que fala sobre a vida das pessoas da favela. Os que eu escuto pelo menos. Eu ouço com frequência. Tem música que ele fala da vida dele, e tem música que fala sobre a realidade na rua, na favela ou dos moradores, que que acontece (ALUNO 8).

Além disso, os alunos também visualizam o rap como um meio de crítica social, entendendo que o gênero musical em questão contribui para uma reflexão crítica sobre a realidade vivida pela juventude na periferia.

Rap é poesia né, eu gosto, ouço bastante. Comecei a escutar rap por causa do meu irmão. A primeira música que eu escutei foi do Racionais Mcs, que na minha opinião é o pai do rap brasileiro, rap nacional. A primeira música que eu ouvi deles foi em 2005, num DVD que eu lembro que eles cantavam na favela, e quando eu vi aquilo lá me marcou, porque os cara fez uma crítica social né, falavam do governo, falavam da situação precária das pessoas que moram na favela, e a gente vê que o mundo deles não é tão diferente do nosso então a gente meio que se atrai um pouco pelo rap (ALUNO 9).

Eu tipo me identifico com o rap na expressão da minha vida, do meu modo de viver. Porque as letras como que eles falam, eles falam a verdade sabe. Tipo tem uma música ali que eles falam do governo, das crianças passando fome. Eu me identifico com as letras, porque muitas vezes elas falam de coisa que é o que eu vivo também (ALUNO 10).

É interessante perceber, por meio do discurso dos alunos, a ideia de pertencimento que o rap é capaz de gerar nos seus ouvintes. O sentimento de pertença é dado, em grande medida, pela identificação dos sujeitos jovens com os temas versados nas letras de rap.

Segundo Dayrell (2001a), a adesão a um determinado estilo de música ocorre “[...] pelo que ele significa como gerador de emoções, à medida que ela desperta emoções, desejos e identificações com as letras e os ritmos” (DAYRELL, 2001a, p. 119). Nesse contexto, o rap ao narrar o cotidiano da periferia e seus problemas, numa

poesia clara e direta, faz com que muitos jovens passem a se identificar, vendo nas letras uma forma de elaborar as próprias experiências vividas (DAYRELL, 2001a). Isso, certamente, é um ponto importante a ser considerado, em relação à utilização do rap como elemento articulador do conhecimento curricular, visto que uma das constantes queixas dos alunos em sala de aula é a dificuldade de estabelecer uma relação entre o que se aprende e o que se vive, ou seja, a prática pedagógica descolada da realidade social dos alunos.

Ao entendermos a necessidade de aproximação do conhecimento curricular com as práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens e ao verificarmos a importância que o rap possui para a juventude, principalmente a juventude da periferia, compreendemos o quanto ele pode ser um instrumento significativo a ser utilizado em sala de aula, bem como um meio de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Além de ser visualizado pela maioria dos alunos como um meio de expressão da realidade e de reflexão sobre a periferia, o rap também foi apontado por eles como sendo um meio de diversão.

O reconhecimento do rap como um meio de diversão denota o seu caráter multifacetado e heterogêneo. Como já dissemos anteriormente, como um estilo musical, está presente em diversos momentos da sociabilidade juvenil e caracteriza-se como mais um elemento no lazer da juventude, não podendo ser reduzido à compreensão de que seja exclusivamente “música de crítica” ou “música de protesto”.

Além disso, a compreensão sobre o rap como um meio de diversão é importante, uma vez que, na medida em que o consideramos como um recurso educativo a ser utilizado em sala de aula, compreendemos que ele pode ser um importante recurso metodológico para tornar as aulas mais atrativas, ou para fugir do padrão, como disseram inúmeras vezes os alunos.

Sendo visualizado como um meio de reflexão sobre a realidade da periferia e um meio de diversão, o rap também é visto pelos alunos como influente na adoção de uma imagem visual, caracterizada por um modo diferente de se vestir. De acordo com o aluno 2:

A maioria hoje em dia que escuta rap é mais aqueles que usam roupa larga, estilo “vida loka³⁸” sabe? (ALUNO 2).

Visualizar a influência do rap na caracterização de um determinado modo de se vestir é interessante, pois nos faz perceber como os itens de mediação entre jovens são importantes para a constituição das culturas juvenis. Ao ver um jovem usando roupas largas, por exemplo, um outro jovem pode se identificar com ele, por possivelmente apresentarem o mesmo estilo de vida, os mesmos gostos, etc.

Como já pontuamos nessa análise, a moda também é um meio de comunicação entre os jovens, caracterizando-se como um item de mediação na constituição de diferentes culturas juvenis. Entretanto, mesmo a comunicação sendo a primeira forma de sermos interpretados, o processo de comunicação é muito mais amplo e complexo do que a rotina escolar consegue abranger (COSTA; PIRES, 2007, p. 53).

Certas convenções que comunicam intensamente, como as roupas e adereços, estão muito além da compreensão da escola, apesar de “visitarem” seus domínios. Sob este aspecto, para a escola existe tão-somente o uniforme, a subjugar formas simbólicas de comunicação. Moda/indumentária talvez seja um dos elementos de maior visibilidade na atualidade (COSTA; PIRES 2007, p. 53).

Apesar das diferentes perspectivas dos alunos sobre a caracterização do rap, percebe-se que a ideia predominante, tal como entre os professores, é do rap como meio de expressão do cotidiano da juventude da periferia.

Em virtude disso, a percepção dos alunos sobre o jovem que ouve rap também está atrelada à ligação entre rap e periferia, sendo que o rap é entendido, nesse contexto, como um meio de reflexão e crítica social. Diante disso, os alunos em geral visualizam os jovens que ouvem rap como “mente aberta”, jovem inconformado, o jovem que reflete sobre a vida e a sociedade.

Eu acho que o jovem que ouve rap pensa em poder melhorar o que acontece na sua vida (ALUNO 8).

Acho que é o cara mente aberta, o cara que tá inconformado com a situação da sociedade e quer mostrar isso por meio da música (ALUNO 9).

³⁸ *Vida loka* é um estilo de vida presente nas letras de rap, que diz respeito ao modo como vivem muitos jovens na periferia. Esse termo tem como referência canções do grupo Racionais Mcs “Vida loka I” e “Vida loka II” do álbum Nada como um dia após o outro dia (2002).

Essa perspectiva de “jovem inconformado” está relacionada à compreensão do rap como música de protesto, uma imagem que circunda o imaginário social e que percebemos também ser reproduzida pelos jovens. E dizemos reproduzida, já que a caracterização do rap exclusivamente como meio de reflexão e de protesto e a ideia do jovem como jovem consciente é, de certo modo, como já relatamos, uma das imagens e possíveis identificações que podem partir do compartilhamento das significações do rap.

Ao compreendermos que o rap, enquanto música, está presente em diversos momentos da deambulação juvenil, em seus momentos de fruição e diversão, entendemos que o jovem não reflete sobre as letras dos raps o tempo todo. Um exemplo disso é a frequência juvenil em shows, casas noturnas, etc., que são atividades realizadas essencialmente como um momento de lazer em que os jovens ouvem o rap como uma forma de curtir e se divertir, não exatamente refletindo sobre os temas tratados nas canções. Ou seja, ouve-se o rap, mas como um elemento da constituição de um momento de entretenimento.

Em relação ao modo como acreditam que a sociedade visualiza o rap e os jovens que ouvem rap, os alunos são unânimes ao afirmarem que consideram que a sociedade tem uma imagem ruim do rap e de seus ouvintes. De acordo com os alunos, o rap é visto pela grande maioria da população adulta como música de pessoas desocupadas, associado ao uso de drogas, violência, criminalidade, etc.

Os mais velhos assim falam que é coisa de marginal eu acho, que é coisa de pessoas tranqueira (ALUNO 2).

A sociedade acha que é coisa de maconheiro, coisa de... entendeu... de ladrão, de bandido, de perdido (ALUNO 4).

Pensa que a pessoa é maloqueira, ladrão, e assim vai. Tem uma aparência má só por causa da música. Eu acho que julga a pessoa pela música, mas ela talvez não conhece esse rap (ALUNO 5).

Ah a maioria das pessoas acho que deve ser contra né, digamos os mais velhos assim, acham que rap tem palavras que influencia a pessoa ser ruim (ALUNO 6).

Ah muita gente não gosta né, principalmente os mais de idade (risos). Deve pensar que é talvez um drogado (ALUNO 7).

Acha que é bandido. Ah a maioria das pessoas que vê um piá escutando rap acha que é bandido, só porque na música fala sobre a favela e estilo de vida deles né, daí o pessoal acha que é coisa de bandido (ALUNO 8).

Ah as pessoas mais velhas hoje em dia vê o rap como uma forma de criminalidade, geralmente não gostam, acham que é coisa de marginal, apologia ao uso de drogas. (ALUNO 9).

Ah geralmente acham que é drogado. O povo tem muito preconceito, principalmente a polícia. Minha vó, por exemplo, quando eu escutava rap em casa e chegava uns amigos meus ela achava que a gente usava droga, por causa das tatuagens também, ela acha que eu era usuário de droga, queria até me internar (ALUNO 10).

A imagem negativa do rap e do jovem que ouve rap, como já discutimos, está muito atrelada à estigmatização da própria periferia como um todo. A periferia “[...] ainda constitui-se em um local que possui várias conotações negativas que acarreta vários impactos para a vida de seus moradores, especialmente para os jovens” (FINELLI; SILVA; ALMEIDA, 2016, p. 6).

Diante disso, tanto o jovem morador da periferia é estigmatizado, quanto aquilo que é produzido por ele ou aquilo com o que se identifica, como o rap, por exemplo. Sendo os jovens moradores de periferias estigmatizados, em virtude da condição social na qual se encontram, aquilo que é consumido por eles, como o rap ou o funk, também é visto de modo pejorativo ou como algo de má qualidade.

A caracterização negativa em relação ao jovem da periferia é notória em manchetes de jornais, revistas e noticiários, que colocam a juventude da periferia como protagonista de práticas de violência, criminalidade, etc., o que denota a caracterização negativa em relação a esse público e a tudo que provém dele.

Contrariamente às perspectivas negativas sobre o rap e sobre os jovens que ouvem rap, os alunos visualizam esse gênero musical de modo positivo:

O rap é sabedoria (ALUNO 6).

Rap é uma expressão de vida (ALUNO 10).

Considerando o rap como elemento que contribui para refletir sobre questões sociais, sendo um meio de expressão dos jovens sobre o cotidiano que vivenciam, os alunos, em geral, o visualizam como um instrumento educativo importante a ser utilizado em sala de aula, já que o consideram como um meio de aproximação com a sua realidade social.

Como é possível analisar nos excertos abaixo, os alunos compreendem que utilizar o rap em sala de aula é uma possível forma de diversificar as metodologias,

tornando o ensino interessante e atrativo para os alunos, assim como propiciando uma forma significativa de aprender.

Pode claro, do mesmo jeito a dança, porque eu fiz breaking e isso ajuda, ajuda você querer vim pra escola porque sabe que algum momento vai ter algo ali que seja da hora (ALUNO 1).

Eu acho que sim, tem muitos rap que ensina né, incentiva a gente estudar. Porque hoje em dia a maioria escuta rap, ainda mais no colégio, o pessoal gosta de rap eu acho. Se o professor usasse eu ia gostar. Eu acho que seria legal, diferente né. No lugar das letras do rap colocar a matéria, seria legal... interessante (ALUNO 2).

Eu acho que sim, porque incentiva mais o aluno, principalmente se o aluno já gostar do rap, incentiva ele tipo gravar o que ele aprendeu à base da canção. Seria bem mais fácil, porque daí você iria cair na realidade né, tipo um filme sobre talvez determinado conteúdo, com o rap você ia perceber que aquilo lá não é que nem você pensa que não vai acontecer, talvez pode tá acontecendo exatamente agora com a pessoa (ALUNO 5).

Pode! Porque ele ensina bastante com as suas letras. Eu acho que ajudaria bastante os alunos. Isso que é uma forma diferente de dar aula entendeu, então os alunos se interessariam melhor, porque é uma coisa diferente pra aprender entendeu, então eu acho que teria bastante interesse (ALUNA 6).

Pode! Porque tem umas letras bem... que fala muita verdade sobre a vida, que ensina também (ALUNO 7).

Pode! Os rap que eu ouço eles ajudam né tipo a não largar a escola, não deixar, continuar na escola, não ficar vendendo as coisas fácil pros outros, não ficar roubando, me ajuda pensar sobre a vida. Eu acho que tipo como é uma música os alunos ia entender mais fácil e ia aprender mais fácil (ALUNO 8).

Eu acho que pode sim, principalmente pra atingir a classe pobre, o jovem da periferia mesmo. Acho que o rap faz você ter uma visão diferente sobre a sociedade, sobre a vida, então eu acredito que sim ele pode sim ser um instrumento educativo (ALUNO 9).

Eu acredito que sim, porque ele fala da realidade. Porque é expressão de vida né, a maioria das pessoas se identificam com o rap (ALUNO 10).

Os alunos consideram que o ensino utilizando o rap como elemento articulador do conhecimento curricular (assim como podemos dizer de demais culturas juvenis) facilita a aprendizagem do aluno e contribui para o desenvolvimento de um interesse pela aprendizagem, por estar relacionado à realidade deles. Também acreditam que

a receptividade dos alunos seria muito positiva, se os professores utilizassem o gênero musical para trabalhar conteúdos em sala de aula.

Sim, teria mais interesse, porque muita gente da minha sala escuta o rap né. Quando o professor começasse a falar eles iam começar a prestar atenção, porque é uma coisa que a gente gosta, o aluno começaria querer aprender mais. Não só olhar o básico. Porque o que o professor ensina é o básico pra você ir pra frente. Ai você teria interesse pela aula, se os professores trouxessem coisas mais interessantes, acho que isso ajudaria mais a ter interesse (ALUNO 1).

Acho que eles iam começar a prestar mais atenção na aula, ia querer aprender. Eu gostaria que os professores trabalhassem com o rap. Também no intervalo tivesse danças, hip hop, trazer mais coisas interessantes (ALUNO 2).

Sim eu acho que ia ser muito massa. Ah a sala inteira ia gostar, meu Deus! Porque é tão foda! Imagina um trabalho sobre rap?! Ia ser da hora, motivava mais (ALUNO 7).

Olha eu acho que se trouxessem rap, não seria o rap que a gente escuta (risos), eu garanto pra você. Mas eu acho que seria muito legal, acho que se um professor trouxesse pra escola o rap seria bem diferente, seria legal, é algo que os jovens gostam né. Mas eu acho que eles não trariam não porque as aulas geralmente é sempre a mesma coisa, sempre do mesmo jeito, parece um manual do professor, parece que segue um padrão. Eu acho que se o professor levasse o rap pra sala, não só o rap, os alunos iam ter interesse, porque hoje em dia o que o jovem mais faz é escutar música, e todo tipo de música né (ALUNO 9).

Ah a maioria ia gostar, pelo menos na minha sala mais da metade ia se interessar (ALUNO 10).

Alguns alunos apontam que seus professores já utilizaram o rap para trabalhar conteúdos em sala de aula, em algum momento da sua trajetória escolar. E ressaltam que o desenvolvimento de atividades relacionadas ao rap foi muito positivo, sendo que a receptividade dos alunos foi muito boa.

Sim, foi muito legal, todo mundo gostou. Ele levou um rap que falava sobre o assunto da aula e foi muito legal. Aí gente teve que pesquisar umas coisas, escrever rap também, mas tudo com o conteúdo da matéria, foi legal, todo mundo participou (ALUNO 3).

Já teve um professor que usou e teve bastante interesse, interesse grande da turma. Foi tipo fazer uma aula de educação física (risos) todos os alunos participando, interesse total da turma. Nós montamos tipo pra gravar o conteúdo, numa canção do rap, pra gravar o conteúdo, pra poder não esquecer daquele assunto, e isso foi bom porque daí todos conseguiram gravar aquele conteúdo naquele determinado tempo (ALUNO 5).

Aqui na escola teve o festival e teve uns alunos que cantaram rap e teve uma vez que a minha professora de português usou, fez até letra de rap e cantou na sala, foi muito massa! (ALUNO 8).

Entretanto, a maior parte dos alunos assinala que seus professores nunca utilizaram o rap em sala de aula para trabalhar conteúdos e acreditam que isso está relacionado a preconceito dos professores com o rap.

Não, nunca. Acho que os professores têm preconceito com isso, acham que é coisa de quem não presta (ALUNO 1).

Não, nunca. Como eu falei, veio umas pessoas de fora dar aula de rap, mas professor trabalhar na sala não. É que nem eu te falei é uma parte da sociedade que não vê no rap uma coisa boa entendeu, não vê com bons olhos. É aquela parte da sociedade que eu te falei, tem uma parte que vê como coisa boa e tem uma parte que não, então eu acredito que seja por causa disso. Dá pra contar no dedos as vezes que eu já tive aula diferente, é bem raro. Deve ser porque eles nunca tentaram acham que não dá certo (ALUNO 6).

Não, nunca vi (risos), nunca vi. Eu queria ver mas não. Não, porque eles acham que é música muito pesada pro jovem, eles acham assim, mas não é. Porque tem muita gente que gosta e leva pra vida as músicas né. Tudo que é diferente a pessoa fica mais interessada em fazer (ALUNO 7).

Não, nunca. Tem um festival de música aqui na escola, só que nunca teve nada relacionado ao rap, não que eu me lembre pelo menos (ALUNO 9).

Não, nunca. Eu acho que os professor fala isso porque tem preconceito com o rap, eles não gosta, ai acha que não é bom (ALUNO 10).

Além de considerarem que os professores têm uma visão estigmatizada sobre o rap e que, por esse motivo, não o utilizam em sala de aula, os alunos apontam que a escola em geral não é um espaço de diversidade. Eles pontuam que a escola não valoriza todas as formas de cultura e que ela reforça a segregação ao prezar pelo “comum”, ou nas palavras dos alunos, ao prezar pelo “básico de sempre”.

Na escola você vê só o dia do negro, folclore, você não vê nenhuma música, ninguém falando sobre as músicas, não vê um rap de vez em quando, você vê sempre a mesma coisa, só o normal, o básico de sempre (ALUNO 1).

A escola diz que respeita todas as culturas, mas que nem o rap nunca vi na escola. Acho que os professores deviam trazer o rap pro colégio (ALUNO 7).

Os alunos ainda consideram que a escola desvaloriza aquilo que é de interesse dos alunos, como a utilização da música, por exemplo.

Eles desvalorizam muito as coisas que podem fazer levantar o futuro de um aluno dentro da escola, aí tiram, talvez não deixam praticamente nenhuma música (ALUNO 5).

Os jovens assinalam veementemente a necessidade de diversificação de metodologias, como forma de atrair os alunos. Eles consideram como importante trabalhar de diferentes modos em sala de aula, com teatro, dança, músicas, filmes e com a utilização dos recursos tecnológicos.

Acho que o teatro, incentivar o teatro né, aí também utilizar bastante meios de comunicação, aí também tem a dança, a canção, o aluno desenvolver canções no meio assim do conteúdo o aluno começa desenvolver, isso incentiva também ele (ALUNO 5).

A eu acho que poder usar mais internet e tecnologia seria bom. Porque tem coisas que não tá no livro mas tem na internet ia ser bem mais fácil. Obvio que tem gente que não sabe usar na sala né, fica mexendo em outras coisas e tal, mas tem muita gente que sabe usar se fosse pra trabalhar. Ah eu acho que dança, teatro, filme, essas coisas (ALUNO 7).

Além disso, no que se refere à utilização da música como elemento articulador do conhecimento curricular, os alunos consideram que não somente o rap pode ser utilizado, mas diversos estilos musicais. O rap, como constituinte de uma cultura juvenil, é um dos possíveis elementos que pode ser referência em sala de aula, entretanto, é importante reconhecer a diversidade de práticas culturais juvenis que podem ser utilizadas na escola.

Eu acho que qualquer tipo de música tem que ser trazido pra escola. Tem que mudar isso aí, quebrar esses padrões do que pode do que não pode (ALUNO 9).

Os alunos também pontuam a necessidade de que a escola reconheça e valorize a realidade social e cultural deles, visto que acreditam ser um importante meio de melhorar o desenvolvimento escolar dos jovens, contribuindo para que se interessem pelas aulas e, conseqüentemente, não se evadam da escola.

Eu acho que os professores tinham que tipo que olhar mais pra realidade do aluno, ver o que ele acompanha, pra tentar seguir o cronograma do aluno pra melhorar o desenvolvimento dele na escola, dentro da escola e na sociedade em si, porque tudo faz a diferença. O

professor esquece da realidade do aluno, a gente aprende muita coisa na rua, e o professor acha que não, acha que só ele sabe, a gente vai dar um palpite e acaba como errado e não tem nada ver (ALUNO 5).

Ao pontuar em seu discurso a necessidade de valorização da realidade social dos alunos, o aluno 5 novamente nos faz retornar ao ponto primordial dessa dissertação, que se trata da discussão acerca da necessidade de articulação dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidade dos sujeitos jovens, as culturas juvenis.

Quando apontamos a necessidade de tal articulação, pressupúnhamos que isso seria importante para os alunos, por ser um meio de tornar o ensino dos conteúdos atrativo para eles. Como pode-se perceber, nossa hipótese foi confirmada.

Os alunos, em suas entrevistas, ressaltam a necessidade de articulação dos conteúdos curriculares com elementos do seu cotidiano, assim como a importância da diversificação de metodologias utilizadas pelos professores, como forma de despertar o interesse pela aprendizagem, uma vez que o desinteresse, ocasionalmente, como vimos na análise das entrevistas, está relacionado à desconexão dos conteúdos curriculares com elementos do cotidiano, assim como à dificuldade dos professores em diversificar o uso de metodologias em sala de aula.

Face a essa problemática, uma alternativa a ser apontada é uma prática pedagógica que considere a realidade social dos alunos; é levar para sala de aula elementos que estejam diretamente relacionados às vivências juvenis.

Nesse sentido, entendemos que essa prática pedagógica contextualizada deva ter como referência a articulação dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidades dos sujeitos jovens, ou seja, as práticas provenientes das diferentes tribos e culturas juvenis que permeiam o espaço escolar, como forma de tornar o ensino significativo para o aluno.

Aqui, apresentamos como proposição uma cultura juvenil específica, que é o rap. Como vimos, o rap caracteriza-se como um elemento de expressividade entre a juventude, fazendo parte dos processos de socialização juvenil, constituindo-se como um item de identificação entre os sujeitos. Por estar diretamente relacionado à realidade social dos alunos, o rap pode ser um importante elemento a ser utilizado em sala de aula, como forma de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, tornando o ensino prazeroso e atrativo para eles, contribuindo, desse modo, para que não se evadam da escola.

Entretanto, o rap é apenas uma dentre muitas possibilidades que podem e devem ser exploradas no contexto escolar. Como os alunos ressaltaram em suas entrevistas, é necessário que os professores “fujam do padrão” e que busquem meios e recursos para que a aprendizagem não seja um fardo.

Algo importante a ser mencionado, que também foi percebido por nós, a partir da análise das entrevistas, é que, em se tratando das culturas juvenis na escola, elas pouco aparecem no discurso dos professores como algo possível a ser articulado com os conteúdos curriculares, sendo mais explícitas como atividades extraescolares, atividades de contraturno e com pouca, senão, nenhuma articulação com o que é trabalhado em sala de aula, como se fossem coisas absolutamente distantes. De acordo com Dayrell:

Muitas dessas propostas, na busca de estabelecer um diálogo com os jovens, tendem a desenvolver ações em torno das mais diferentes expressões culturais, na perspectiva de valorizar a cultura juvenil dentro da escola. Mas, na sua implementação, tais ações assumem direções e alcances variados. Em várias escolas, percebe-se uma tendência a reduzi-las a determinado tempo e espaço, no recreio ou em atividades extra-escolares, fazendo delas um meio de ocupar o tempo dos alunos, constituindo-se em um apêndice, sem nenhum impacto no conjunto do currículo (DAYRELL, 2007, p. 1123).

Além disso, quando se trata efetivamente da utilização de elementos das culturas juvenis, no âmbito de sala de aula, especificamente, e de modo atrelado aos conteúdos curriculares, como a utilização do gênero musical rap, por exemplo, o que se percebe é que são reproduzidos discursos sobre a importância de reconhecimento e valorização do conhecimento cotidiano e culturas populares, porém, quando se questiona sobre a prática pedagógica, isso não é visualizado como exequível.

Os alunos, em geral, apontam que utilizar o rap como um instrumento educativo, articulado com os conteúdos curriculares, pode ser um meio de propiciar o interesse pela aprendizagem. Em contrapartida, embora a maior parte dos professores afirme que o rap de fato possa ser considerado como um instrumento educativo, utilizado em sala e que ele contribua com o interesse dos alunos pela aprendizagem, por estar relacionado à realidade social deles, poucos são os professores que de fato já o utilizaram efetivamente para trabalhar algum conteúdo. Isso nos leva a entender que, embora exista a compreensão de que o rap (e podemos dizer o mesmo sobre as outras culturas juvenis) seja um instrumento educativo e colabore na apreensão dos conteúdos curriculares, despertando o interesse pela

aprendizagem, isso acaba ficando muito no discurso, pois os professores não o utilizam na prática.

Diante disso, reiteramos a necessidade de que se repense o fazer pedagógico, tendo em vista as metamorfoses ocorridas na contemporaneidade e que se fazem presentes na escola. É necessário um reposicionamento da escola frente à manifestação de novos modos de se fazer jovem na pós-modernidade, bem como o reconhecimento do aluno em sua condição de jovem e sujeito no espaço escolar.

Além disso, é de primordial importância discutir a respeito de questões relacionadas ao desinteresse pela aprendizagem, decorrente da desconexão dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidade, o que implica em uma nova postura da escola, no que se refere à valorização do conhecimento cotidiano relacionado às diferentes práticas culturais juvenis, entendendo a importância de serem pensadas alternativas pedagógicas diferenciadas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade se caracteriza como um período marcado por intensas transformações sociais e culturais. Os pensadores da pós-modernidade, em especial o sociólogo francês Michel Maffesoli, pontuam sobre as metamorfoses inerentes a essa época e seus diversos impactos nas vivências cotidianas, nas socializações, bem como nas produções e apropriações de conhecimentos científicos, dentre outros. É importante frisar que vários fenômenos já estudados extensamente necessitam ser revisitados, propondo assim novas análises sobre os mesmos.

A juventude, as tribos e as culturas juvenis e suas interfaces com a educação e a instituição escolar encontram-se nessa categoria, uma vez que a pós-modernidade vem expressando novas sensibilidades, sendo profícuo compreendê-las. Marcada pela valorização do presenteísmo, do hedonismo e integrando cada vez mais o sensível na vida em sociedade, os valores pós-modernos vêm impulsionando novos estudos e novos olhares sobre a juventude como uma categoria social dinâmica, que não pode ser mais vista a partir de uma perspectiva homogênea, cujo parâmetro preponderante seria a idade, mas reconhecendo a juventude em sua diversidade e considerando que a nossa época tem sido marcada pelo mito do “*puer aeternus*”, criando um “imperativo atmosférico” da eterna juventude (MAFFESOLI, 1988).

Além disso, a pós-modernidade expressa a valorização de elementos considerados frívolos no período moderno, como as diferentes formas de sociabilidade estabelecidas pelos jovens nas tribos e culturas juvenis. Isso é demasiadamente importante, uma vez que entendemos que as culturas juvenis têm se manifestado de modo progressivo em diversas instituições, como a escola, por exemplo, que precisam estar preparadas para acolher a juventude em sua diversidade, atuando como um ambiente social dinâmico, intercambiando as diferentes tribos e culturas juvenis.

Diante disso, a presente pesquisa, cujo objetivo foi conhecer o que dizem os professores e alunos do ensino médio sobre o uso do gênero musical rap na escola, nos direcionou a uma série de questões, as quais buscamos compreender.

A primeira delas aborda a dificuldade de compreensão da escola e dos professores sobre os novos modos de ser jovem na sociedade atual. Como já mencionado, a pós-modernidade aponta para novas compreensões acerca da juventude e dos agrupamentos juvenis, que se orientam majoritariamente a partir de

uma lógica de querer viver. Em contrapartida, as instituições sociais e de modo mais específico a escola, apresentam princípios fortemente arraigados em valores do período moderno. Desse modo, o que se percebe sumariamente é que há um embate de valores divergentes, entre instituição e sujeito. Nesse contexto, concordamos com Juarez Dayrell, quando pontua que:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola. [...] Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Dessa forma, o meu ponto de partida será a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca (DAYRELL, 2007, p. 1106).

A questão apresentada pelo autor, a respeito da problematização da condição juvenil, suas demandas e necessidades próprias, pode ser apontada como um ponto de partida para discutir a relação entre juventude e escola na sociedade pós-moderna. Existe a necessidade de que a escola reveja seus 'preceitos' e sua compreensão sobre o sujeito jovem e sobre as diferentes formas de socialização dentro e fora do espaço escolar, pois a escola caracteriza-se como um espaço significativo de sociabilidades juvenis, configurando-se como um ambiente social dinâmico, transmutado por interações sociais das mais variadas formas. Entretanto, mesmo que a escola seja palco de uma diversidade de práticas coletivas juvenis, que não podem ser desconsideradas, apoiada numa lógica de homogeneização, ela age de modo a impossibilitar a expressão do politeísmo de valores presentes na sociedade contemporânea e visível nos diferentes grupos juvenis.

Essa problematização sobre a condição juvenil, no que se refere à escola, também aponta para a desmistificação da noção de aluno e de jovem como oposições. Como mencionado nessa pesquisa, a escola, a partir de uma perspectiva de constante busca pela homogeneização, acaba por desconsiderar o jovem como sujeito

sociocultural no espaço escolar. Diante disso, compreendemos que a necessidade de problematização da condição juvenil também aponta para uma nova compreensão a respeito da noção de aluno, em que o sujeito seja visto e reconhecido como jovem e não simplesmente como aluno.

Um primeiro aspecto é reconhecer e lidar com o jovem como sujeito. Implica percebê-lo como realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências, interpreta o mundo, tem desejos e projetos de vida. Torna-se necessário escutá-los, considerá-los como interlocutores válidos 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. Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade (DAYRELL, 2005, p. 3, 4).

Outro aspecto pertinente sobre esse estudo, trata-se da discussão sobre evasão escolar e desinteresse pela aprendizagem. Na contramão de diversas pesquisas sobre essa temática, que compreendem que a evasão seja um fenômeno decorrente essencialmente de fatores externos à escola e, de maneira específica, a questão do trabalho, a proposta dessa dissertação foi elencar uma discussão sobre evasão escolar, relacionada a fatores internos da escola, como o currículo e as metodologias utilizadas pelos professores.

Acreditamos que o currículo escolar, fundamentado numa lógica monocultural, acaba fazendo com que a escola funcione como um espaço de legitimação de determinadas formas de cultura, consideradas socialmente como “hegemônicas”, o que afasta do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura de grupos subalternos (PANSINI; NENEVÉ, 2008).

Ao desvalorizar as culturas populares e o conhecimento cotidiano, a escola tende a produzir nos alunos um desinteresse pela aprendizagem, em virtude da execução de uma prática pedagógica que não seja significativa para os sujeitos, por estar distante de sua realidade social.

O desinteresse pela aprendizagem é encarado por nós, nessa pesquisa, como um elemento contribuinte para a ocorrência da evasão escolar. Ao considerarmos que a evasão escolar seja decorrente também de tal desinteresse pela aprendizagem e ao compreendemos que o desinteresse está relacionado a uma prática pedagógica

desvincilhada da realidade social dos alunos, é que propomos a necessidade de articulação dos conteúdos curriculares com elementos das práticas cotidianas dos sujeitos jovens, como o rap, por exemplo, na tentativa de diminuir o desinteresse e, sendo assim, contribuir para que os alunos não se evadam da escola.

Ao salientarmos a discussão sobre a evasão escolar, a partir de elementos intraescolares, de modo algum apontamos que os fatores extraescolares devam ser desconsiderados ou que os aspectos intraescolares sejam preponderantes na ocorrência da evasão escolar. Mas, compreendemos que os aspectos próprios da escola, como os currículos e metodologias, merecem destaque na discussão sobre evasão escolar, uma vez que o que comumente se percebe nas pesquisas acadêmicas é que a evasão é vista como sendo causada majoritariamente por questões alheias à escola.

Isso também foi visualizado no discurso dos professores, os quais, em geral, apresentam como justificativas para a evasão questões relacionadas a aspectos externos à escola, como a família, a condição socioeconômica, envolvimento com drogas, violência e, principalmente, a questão do trabalho.

Por outro lado, o que se percebe no discurso dos alunos é que a evasão escolar é vista por eles como sendo ocasionada predominantemente por elementos relacionados à própria escola, como aspectos do campo pedagógico, currículo e metodologias utilizadas pelos professores.

Nas entrevistas, a discussão acerca da efetivação de um ensino distante da realidade foi constantemente reafirmada pelos alunos, que pontuaram visualizar a escola como um espaço distante de seus interesses, além de os conteúdos serem completamente desvinculados de suas práticas culturais, o que nos leva a compreender que, embora as culturas juvenis estejam presentes no espaço escolar, ainda tendem a ser invisibilizadas e silenciadas.

É certo que, ao elencarmos a discussão sobre evasão escolar, não podemos deixar de considerar a questão do trabalho. Entretanto, acreditamos que a relação entre evasão e trabalho, no contexto atual, não esteja no fato de que os alunos evadem porque precisam trabalhar, mas esteja muito mais relacionada à dificuldade de visualizar a escola como um espaço de possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

Essa dificuldade do jovem em visualizar a escola como uma via de ingresso no mercado de trabalho, leva a uma descaracterização da importância e função social da

instituição escolar, atualmente. A crise da escola e da representação do trabalho para o mundo jovem está muito próxima, pois, na medida em que os jovens não visualizam a escola como uma “via de acesso” ao mercado de trabalho, a escola, que antes caracterizava, para grande parte da juventude da periferia, o meio de formação para o trabalho, perde sua especificidade.

Nesse sentido, o que vemos é que a evasão escolar deixa de ter como causa primordial a necessidade do trabalho e os jovens passam a apresentar outros motivos para que esse abandono à escola ocorra, como o próprio desinteresse pela aprendizagem, uma vez que, como vimos nas entrevistas com os alunos, está intimamente ligado a um currículo distante da realidade social e à dificuldade dos professores em diversificar as metodologias na elaboração de suas aulas.

Diante disso, o que apresentamos como possível alternativa frente à problemática da evasão escolar e desinteresse pela aprendizagem, é a efetivação de uma prática pedagógica multiculturalista.

[...] numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

Uma prática pedagógica, orientada pelo multiculturalismo, permite que a escola contemple o ensino dos conteúdos curriculares em estreita relação com elementos das diferentes culturas juvenis dos alunos, tornando o ensino prazeroso e significativo.

Aqui, apresentamos como proposição o gênero musical rap. Compreendemos que o rap se caracteriza como um elemento muito significativo a ser utilizado na prática pedagógica, principalmente no contexto da juventude de periferia, por estar relacionado aos processos da sociabilidade juvenil. Além disso, o rap apresenta-se como um instrumento influente na produção de sentidos e significados, constituindo-se num importante elemento de identificação entre os sujeitos. Dessa maneira, ele efetiva-se como um importante elemento a ser utilizado em sala de aula, como forma de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, tornando o ensino prazeroso e atrativo, contribuindo, portanto, para que os alunos não se evadam da escola.

Entretanto, apesar de nossa compreensão sobre as possibilidades de uso do rap como recurso educativo no contexto escolar, o que essa pesquisa se propôs é conhecer o que dizem os professores e alunos sobre o uso do rap na escola. Nesse contexto, resumidamente, podemos dizer que ambos, professores e alunos, visualizam o rap como um elemento articulador do conhecimento curricular e compreendem que ele pode e deve ser utilizado em sala de aula.

Os alunos, em geral, apontam que utilizar o rap como um instrumento educativo, articulado com os conteúdos curriculares, pode ser um meio de propiciar o interesse pela aprendizagem. Os professores consideram o rap como um instrumento educativo a ser utilizado em sala e compreendem que ele contribui para o interesse dos alunos pela aprendizagem, por estar relacionado à realidade social deles, entretanto, poucos são os professores que de fato já o utilizaram efetivamente para trabalhar algum conteúdo.

Isso nos leva a entender que, embora exista a compreensão de que o rap (e podemos dizer o mesmo sobre as outras culturas juvenis) seja um instrumento educativo e colabore na apreensão dos conteúdos curriculares, despertando o interesse pela aprendizagem, isso acaba sendo mais um discurso do que de fato uma prática.

Claro que a articulação dos conteúdos curriculares demanda, primeiramente, conhecimento dos professores sobre as diferentes culturas juvenis e sobre os diferentes modos de ser jovem na sociedade atual. E isso requer uma melhoria nas condições de trabalho dos próprios professores, como formações continuadas que contemplem a discussão sobre juventude e as transformações inerentes ao período pós-moderno, otimização do tempo disponibilizado para hora atividade, em que os professores tenham tempo suficiente para preparação e organização de aulas bem elaboradas para os alunos, buscando diferentes recursos que possam atraí-los.

Todavia, a não utilização do rap e de elementos do cotidiano em sala de aula não pode ser reduzida à ideia de que falta conhecimento dos professores para isso, pois, como vimos nessa pesquisa, a discussão sobre a necessidade de articulação dos conteúdos às práticas cotidianas já é antiga e constantemente reiterada nas pesquisas acadêmicas.

O que se percebe sumariamente é que, muitas vezes, quando se trata efetivamente da utilização de elementos das culturas juvenis, no âmbito de sala de aula, especificamente, e de modo atrelado aos conteúdos curriculares, como a

utilização do gênero musical rap, por exemplo, é que são reproduzidos discursos sobre a importância de reconhecimento e valorização do conhecimento cotidiano e culturas populares, porém, quando se questiona sobre a prática pedagógica, isso não é visualizado como exequível, ou mesmo visto mais como uma possibilidade de uma prática extraclasse, a ser realizada em contraturnos, com pouca, senão, nenhuma articulação com o que é trabalhado em sala de aula.

Diante disso, reiteramos a necessidade de que se repense o fazer pedagógico, tendo em vista as metamorfoses ocorridas na contemporaneidade e que se fazem presentes na escola. É necessário um reposicionamento da escola frente à manifestação de novos modos de se fazer jovem na pós-modernidade, bem como o reconhecimento do aluno em sua condição de jovem e sujeito no espaço escolar.

Ao propormos o rap como um elemento articulador do conhecimento curricular, a partir de uma perspectiva multiculturalista de educação, não queremos “escolarizar ou institucionalizar o hip-hop e muito menos 'culturalizar' ou 'hip-hoppear' a escola” (GUSTACK, 2003, p. 27), mas apresentar uma alternativa de tornar o ensino prazeroso, uma tentativa de tornar a escola um espaço em que o jovem se reconheça como sujeito.

Utilizar o rap na escola é reconhecer que a produção do conhecimento não se limita à sala de aula. É reconhecer que existe um jovem para além do aluno; é reconhecer que a escola é um campo de possibilidades, de intercâmbio entre diferentes culturas. Utilizar o rap em sala de aula é celebrar a diversidade cultural.

É de primordial importância discutir a respeito de questões relacionadas ao desinteresse pela aprendizagem, decorrente da desconexão dos conteúdos curriculares com as práticas cotidianas de sociabilidade, o que implica em uma nova postura da escola, no que se refere à valorização do conhecimento cotidiano, relacionado às diferentes práticas culturais juvenis; isso possibilitará um entendimento da importância de serem pensadas alternativas pedagógicas diferenciadas no contexto escolar. Aprender não precisa e não deve ser um fardo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: ANPOCS/Scritta, 1994.

ADÃO, S. R. **Movimento hip hop: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar**. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88959>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ALVES, F. L. **Pós-mulher: corpo, gênero e sedução**. Curitiba: Champagnat, 2014.

AMARAL, M. F. **Culturas Juvenis e Processo de Socialização: um olhar sobre as experiências sociais de jovens em uma periferia**. In: I Seminário Violar Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade, 2010, Campinas. Anais. Campinas, Unicamp, 2010. p. 142 – 153. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/semviolar/anais/Anais-ISEmViolar.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

ANDRADE, E. N. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. São Paulo: [s.n], 1996. Dissertação de Mestrado.

_____. (Org). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

ARROYO, M. Jovens, músicas e percursos investigativos. **Artcultura: Revista do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, v. 12, n. 20, p.23-37, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/11304/6743>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

ASSUNÇÃO, R. A. **O “reencantamento do mundo”**: Interpelando os intérpretes do desencantamento do mundo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94369/292020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 15 set. 2016

BARBOSA, T. A. M. Hip Hop: Rap, Break, Grafite: Uma Proposta Interdisciplinar Para Séries Do Ensino Fundamental. In: **Anais do SILIAFRO**, 2012, Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 1, p. 644 - 653. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_60.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

BARROS, E. P. Michel Maffesoli: a pós-modernidade se orienta para “algo de anarquista”. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.11-19, jul./dez. 2013. Tradução de Ana Taís Martins Portanova Barros. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/41958/31044>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BERGAMO, M. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior. **Revista Univar**, [s/l], v. 2, n. 4, p.1-10, 2010. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BERNARDIM, M. L. **Juventude, escola e trabalho**: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora. 2013. 303 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses_d2013/d2013_Marcio_Luiz_Bernardim.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRANDÃO, J. S. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

_____. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 27 fev.2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm> 27 fev. 2017.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

_____. **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal: 1996

_____. **Lei Nº12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

_____. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

_____. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes / Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola/ Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.

BRUNEL, P. (Org.). **Dicionário de mitos literários**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p.325-343, jul./dez. 2004. Jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9647/8875>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a **prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, [s/l], v. 11, n. 2, p.240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em: 17 maio 2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#/>> Acesso em: 19 abril. 2017.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-211.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas**: políticas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2003. 53 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131361por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Colégio Estadual Jardim Consolata Ensino Fundamental e Médio. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – VOLUME I**. Cascavel, 2010.

Colégio Estadual Mário Quintana Ensino Fundamental e Médio. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – VOLUME I**. Cascavel, 2012.

COSTA, M. B. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura**, [s.l], v. 15, n. 1, p.93-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/AS-DIFERENTES-MANIFESTA-ÇÕES-DA-JUVENTUDE-NA-ESCOLAS.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

COSTA, A. G.; PIRES, G. L. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. **Revista Conexões**, [s/l], v. 5, n. 1, p.51-66, mar. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/8637979/5667>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

CRIOLO. **Esquiva da esgrima** in Convoque seu Buda, Oloko Records, São Paulo, 2014.

CRIOLO. **Duas de cinco** in Convoque seu Buda, Oloko Records, São Paulo, 2014.

DAYRELL, J.; REIS, J. B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. In: Congresso da sociedade brasileira de sociologia, 12., 2006, Recife. **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal, 2007. p. 1 - 17. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-e-Reis2007-Juventude-Escola.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001a. 409 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo – São Paulo, 2001a. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1591/1/tese.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2017.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001b. p. 136-161.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação F. Elbert, 2003. p. 173-189.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em:** <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Por uma pedagogia da juventude. **Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

DINIZ, C. S.; QUARESMA, A. G. **Evasão escolar no ensino médio: causas intraescolares na visão dos alunos**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Carine-Saraiva-Diniz.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FACHINETTO, R. F. **Juventude e violência: onde fica o jovem numa sociedade “sem lugares?”**. In: **A violência na sociedade contemporânea**. M. G. B. A. (Org.) – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/violencia.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2017

FARIA, I. Culturas juvenis na contemporaneidade: novos sentidos e sensibilidades na cidade de Salvador. In: ENECULT - Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, 6., 2010, Salvador, **Facom** - Ufba, 2010. p. 1 - 12. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24319.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

FEIXA, C. De las culturas juveniles al estilo. **Nueva Antropología**, Distrito Federal, México, v. 15, n. 50, p.71-89, out. 1996. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15905005>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **De jóvenes, bandas y tribus**: Antropología de la juventud. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1998. p. 5-6. Disponível em: <<http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0012.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FERNANDES, A. C. F.; MARTINS, R.; OLIVEIRA, R. P. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s/l], v. 1, n. 64, p.183-200, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0183.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FERRÃO, L. V.; AULER, D. Os estudantes do arquivo morto. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p.153-172, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/3158/2716>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FERREIRA, A. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, T. M. X. **Hip Hop e educação: mesma linguagem, múltiplas falas** – Campinas, SP, 2005. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000374250>. Acesso: 05 Abril 2017.

FERREIRA, V. S. Ondas, cenas e microculturas juvenis. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.15, 2008, pp.99-128. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75231/78996>> Acesso em: 8 fev. 2017.

FINELLI, L. A. C.; SILVA, D. F.; ALMEIDA, T. L. O estigma social entre os jovens moradores da vila castelo branco. In: V Congresso em desenvolvimento social estado, meio ambiente e desenvolvimento, 2016, [s/l]. **Anais**. [s/l], 2016. p. 5 - 17. Disponível em: <http://www.congressods.com.br/anais/gt_05/O_ESTIGMA_SOCIAL_ENTRE_OS_JOVENS_MORADORES_DA_VILA_CASTELO.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FONSECA, A. S. A.. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s/l], v. 1, n. 62, p.91-111, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00091.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. – Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009, 100.p.

GADEA, C. A. A “questão pós” e a crítica pós-moderna. In: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova (Org.). **A “Questão Pós” nas Ciências Sociais**: crítica, estética, política e cultura. Curitiba - PR: Appris, 2013. p. 11-34.

_____. Especulações analíticas em torno da pós-modernidade na América Latina. **Revista Interseções**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 2, p. 264-282, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/4590/3386>> Acesso em: 12 set. 2016.

GUSTSACK, F. **Hip Hop**: Educabilidades e traços culturais em movimento. 2004. 222 f. Tese (Doutorado) -, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6454/000441886.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2006. 102 p. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc.>. Acesso em: 04 abril 2017

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**: Taxas de Rendimento. 2012-2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

JEOLÁS, L. S. Correndo risco: “Rachas” de carro e de moto, gênero e experiências geracionais. In: Seminário internacional fazendo gênero: 10 desafios atuais dos feminismos, 2012, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373335658_ARQUIVO_TrabalhoCompleto-LeilaJeolas.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

MACEDO, I. **O discurso musical Rap**: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp133686.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2017.

MAFFESOLI, M. A lei dos irmãos. In: BASTOS, C. C. B. C.; ALVES, F. L.; SCHROEDER, T. M. R. (Orgs.). **Pesquisas Fenomenológicas na Contemporaneidade**. Curitiba - PR: Editora CRV Ltda, 2015. p. 13-22.

_____. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005a, 104p.

_____. **Le temps des tribos**: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes. Paris: La Table Ronde, 1988.

_____. Cultura e comunicação juvenis. In: PITTA, D. P. R. (Org.). **Ritmos do Imaginário**. Recife: Editora Universitária - UFPE, 2005b. p. 173-185

_____. **A sombra de Dionísio**: contribuição a sociologia da orgia. 2. Ed. – São Paulo: Zouk, 2005c, 160p.

_____.; HERVÉ, F. **La postmodernité à l'heure du numérique**: regards croisés sur notre époque. Paris: Éditions François Bourin, 2016.

_____. Da Pós-Medievalidade à Pós-Modernidade. In: GADEA, Carlos A; BARROS, Eduardo Portanova (Org.). **A “Questão Pós” nas Ciências Sociais**: crítica, estética, política e cultura, Curitiba – PR: Editora: Appris, 2013. p. 63-77.

_____. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 3.ed. – Rio de Janeiro – Forense Universitária, 2000, 232p.

_____. **No fundo das aparências**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 309p.

_____. **A república dos bons sentimentos**: documento. São Paulo - Iluminuras: Itaú Cultural, 2009, 127p.

_____. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003, 199p.

_____. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007a.

_____. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 1995, 168p.

_____. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Prefácio. In: FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**: Antropología de la juventud. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1998. p. 5-6. Disponível em: <<http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0012.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Tribos urbanas: metáfora ou categoria?. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.48-51, 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/issue/view/3200/showToc>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

MARTINS, J. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p.43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MELLUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, Osmar et al (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC/Unesco, 2007. p. 29-46. Ministério da Educação. Coleção Educação para Todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2017.

MENANDRO, M. C. S.; TRINDADE, Z. e ALMEIDA, A. M. O. **Gente jovem reunida: representações sociais de adolescência/juventude em textos jornalísticos**. Vitória: UFES/ GM Gráfica e Editora, 2010.

MESSIAS, I. S. **Hip Hop, educação e poder: o rap como instrumento de educação não formal**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10832/1/disertacao_Ivan_Messias.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 48. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; CAMILO, A. A.; ASSUNÇÃO, C. V. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. **Temas em Psicologia da SBP**, Brasília, v. 11, n. 1, p.61-75, mar. 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a07.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, n. 105-106, p.139-165 - 1990. Trimestral. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo Sem Fronteiras**, [s/l], v. 8, n. 1, p.31-48, jan./jun. 2008. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

PEREIRA, A. **Educação Multicultural: Teorias e Práticas**. Porto: Edições Asa, 2004.

PITTA, D. P. R. Elementos de método na obra de Michel Maffesoli. **Logos: Comunicação e Universidade**, Faculdade de Comunicação Social UERJ - Rio de Janeiro, Ano 4, nº 6, p.20-23, 1º Semestre / 1997.

PIZZOL, G. **Protagonismo juvenil**: significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio-oeste catarinense. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102489/221596.pdf?sequenc e=1>>. Acesso em: 10 out. 2017.

RAEL DA RIMA. **O Rap é minha Lei** in Coisas do Meu Imaginário, Laboratório Fantasma, 2016.

RACIONAIS MC'S. **Capítulo 4 Versículo 3** In Sobrevivendo o inferno, Cosa Nostra, 1997.

REIS, R. R. **A escola e a produção do desinteresse**. In: XVI ENDIPE - Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 2012, Campinas - Unicamp: Junqueira&marin; Editores, 2012. p. 10 - 20. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2193c.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

RIBEIRO, W. G. **“Nós Estamos Aqui!”**: O Hip Hop E A Construção De Identidades Em Um Espaço De Produção De Sentidos E Leituras De Mundo. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6454/000441886.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

RINCON SAPIÊNCIA. Linhas de soco In Linhas de Soco Single, 2014.

RINCON SAPIÊNCIA. Elegância In Rincon Sapiência no Estúdio Showlivre por Coala Festival 2017.

RINCON SAPIÊNCIA. Vida longa In Galanda Livre, Boia Fria Produções, 2017.

RODRIGUES, M. N. M.; MENEZES, J. A. **Narrativas de jovens mulheres rappers**. Recife, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-54.pdf>>. Acesso em: 5 abril 2017.

ROSA, T. S. **Lazer**: Concepções e vivências de uma juventude. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio do Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível

em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10316/000595339.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, E. M. **A escola e a cultura do jovem da periferia**: Um estudo sobre cultura Hip Hop e currículo. 2004, Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

SILVA, A. F.; ÁVILA, G. N. O ESTIGMA DO JOVEM MORADOR DA PERIFERIA: UM “ROLEZINHO” CRIMINÓLOGICO SOBRE PRECONCEITO. **Rev. Fac. Dir. Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 31, n. 1, p.217-240, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.fdsu.edu.br/adm/artigos/cfbf196cbe7176eb535845c2afa0d5ad.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVA, C. R.; SILVA, P. C. Juventude e cultura: reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar. **Artifícios: Revista do Difere**, Pará, v. 2, n. 3, p.1-17, ago. 2012. Disponível em: <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/artigo_cris.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SOUZA, J.; FREITAS, M. F. Q. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em Perspectiva**. v.7 n.1, junho 2014 p. 57-80. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38133/23289>> Acesso em: 14 dez. 2016.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p.161-178, nov. 1994. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0512/Sociabilidade.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SZAPIRO, A. M.; RESENDE, C. M. A.. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida?. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 1, n. 22, p.43-49, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

TAKARA, A. **Contribuições do movimento hip-hop para uma educação emancipadora**: movimento hip-hop em Santo André; 2002, 192f. Dissertação (Mestrado) - Universidade metodista de São Paulo, 2002.

_____. **Educação Inclusiva**: Movimento Hip Hop. Santo André - SP: Alpharrabio Edições, 2003. 192 p.

UHMANN, R. I. M.; ZANON, L. B. Diversificação de estratégias de ensino de ciências na reconstrução dialógica da ação/reflexão docente. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p.163-179, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n3/1983-2117-epec-15-03-00163.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VIDON, G. R. O. N. **A narrativa do Hip Hop e suas interfaces com o contexto educacional**. 184 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1175/1/Tese.Geyza_Rosa.texto.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO D.; MAHEIRIE K. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000100013> Acesso em: 15 dez. 2016.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.