

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PÂMELA TAMIRES BEZERRA FERREIRA DA SILVA

O CANTO DOS “MARGINAIS”:
CULTURAS JUVENIS ENTRE A PERIFERIA E A ESCOLA PÚBLICA EM MACEIÓ,
ALAGOAS

Maceió

2018

PÂMELA TAMIRES BEZERRA FERREIRA DA SILVA

O CANTO DOS “MARGINAIS”:

**CULTURAS JUVENIS ENTRE A PERIFERIA E A ESCOLA PÚBLICA EM MACEIÓ,
ALAGOAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva

Maceió

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável:

S586c Silva, Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da.
O canto dos “marginais”: culturas juvenis entre a periferia e a escola pública em Maceió, Alagoas / Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva. – 2018. 181 f.: il., color.

Orientadora: Rosemeire Reis da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 172-181.

1. Educação – Escola pública. 2. Culturas. 3. Hip hop. 4. Juventude. 5. Periferias – Maceió/AL. I. Título.

CDU: 37.057:316.7

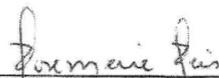
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O CANTO DOS "MARGINAIS": CULTURAS JUVENIS ENTRE A PERIFERIA E
A ESCOLA PÚBLICA EM MACEIÓ, ALAGOAS

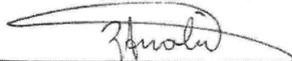
**PÂMELA TAMIRES BEZERRA FERREIRA DA
SILVA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 27 de março de 2018.

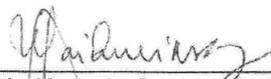
Banca Examinadora:



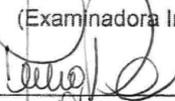
Prof. Dra. Rosemeire Reis (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



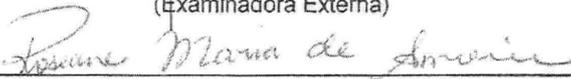
Prof. Dra. Veleida Anahi da Silva (UFS)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Angélica Silvana Pereira (UFSC)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interno)

Às juventudes alagoanas que vivem e lutam em suas quebradas a partir de suas culturas marginalizadas socialmente, dedico o poema de Manoel de Andrade de 1969: *Canto aos marginais*.

Quem quer que sejas,
Ainda que um pária,
Hoje é para ti que eu canto.
Não importa quem és ou quem foste...
Se ladrão, mendigo, prostituta ou bandido.
Se desprezado, condenado, execrado pelo mundo...
Eu te acolho na guarida dos meus versos
Te saúdo com o coração limpo
E no calor de minha poesia
Espero dar-te o que de mais belo eu tenho.
Sente que te estendo a mão
Te cumprimento e saímos juntos a caminhar
E não creias que eu possa ser melhor que tu
Ainda que sejas a mais vil das criaturas...
Quem sabe, no insondável itinerário da alma,
Já tropecei na mesma pedra onde caíste
E escorreguei no mesmo abismo onde te encontras.
Talvez eu já tenha empunhado uma arma para o assalto,
Já tenha me prostituído e me vendido.
Por certo, no saldo milenar das injustiças,
Também provei, como tu, a fome, o frio e o abandono.
Busco aqui o teu perfil no tempo...
Tua alma amanhecida... teu coração desarmado.
E te pergunto, comovido: onde morreu tua infância?
Quem abriu tuas feridas?
Quem causou teu desencanto?
Quando te faltou o pão e a miséria sitiou teus passos?
Quem rasgou tua cartilha?
Onde abateram teu norte e te demarcaram a sarjeta?
Quando abortaram teus sonhos e te enredaram na lama?
E no torvelinho da vida, quem partilhou teus pecados?
Onde estão teus fariseus e as pedras que te atiraram?
São só tuas as cicatrizes?
Somente tu és culpado?
Eis a tua penitência... a tua herança infamante,
É o teu fardo solitário, tuas algemas, teu cárcere
Teu pecado original.
Quem quer que sejas
Ambos nascemos no berço da inocência
E a vida poderia fazer de ti um poeta
E de mim um marginal...
Eis porque sou teu irmão
E minha sorte não pode me separar de ti...
E se um dia,
Minha poesia chegar aos subúrbios da existência
humana
E puder ecoar em teus ouvidos,
Onde quer que estejas,
Também lá eu estarei contigo
Tão presente como neste momento!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, a força que me tem dado em todos os momentos.

Ao meu pai, Cícero, Til (*in memoriam*).

A minha vó, Crizelidia, (*in memoriam*).

A minha mãe, Clara, por todo o apoio.

Aos jovens do Grupo Maloqueragem Zona Sul, a receptividade, o entrosamento e a troca de conhecimentos que proporcionaram para além do campo de pesquisa.

A toda a comunidade escolar da Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo, agradeço a confiança.

À orientadora deste estudo, Professora Dra. Rosemeire Reis da Silva, toda a compreensão e o auxílio no percorrer desta caminhada e acreditar na proposta deste estudo.

À Banca Examinadora, Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira, Profa. Dra. Roseane Amorim, Profa. Dra. Marinaide Freitas e Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva agradeço a disponibilidade, os diálogos e a contribuição desde a qualificação até a defesa da dissertação.

Às companheiras de estudo e grupo de pesquisa Angélica Baía e Mariana Costa.

Ao PPGE, na figura do Professor Dr. Anderson Walter Matias, todo o incentivo.

À CAPES, a bolsa concedida ao estudo.



**GOVERNO TENTA DISFARÇAR
ALTERANDO O GRAFFITI, MAS A VERDADE TÁ NA CARA:
A MISÉRIA E A VIOLÊNCIA É FRUTO DO LATIFÚNDIO.**

Hoje passei na Praça dos Martírios e vi de longe que um graffiti que fizemos meses atrás, estava manchado. A princípio pensei que haviam ‘vandalizado’ meu trabalho (junto com outros camaradas). Ao chegar perto percebi que na verdade contribuíram ainda mais com a denúncia da violência no estado. Fizeram marcas de tinta vermelha, simbolizando mãos ensanguentadas. Cá pra nós, eu achei que o Governo ia mandar apagar esse trampo rapidinho – já que é num ‘ponto turístico’. Não sei quem fez, não deve ter sido ‘qualquer um’, deve ter sido alguém com uma boa percepção artística. Só sei que ficou um bom trabalho acrescentando mais ‘sangue’ no graffiti. (Zazo, sexo masculino, 28 anos). **15.5.2014, retirado do Facebook.**

Este foi um dos espaços pelo qual a intervenção urbana Cegos do Desvio Coletivo passou, na abertura do Palco Giratório que está acontecendo até o dia 25/05 pela cidade. A programação é gratuita e tem mais informações no Artes Cênicas SESC Alagoas. (Jovem, sexo feminino, 20 anos). **15.5.2014, retirado do Facebook.**

Esses dias fiquei sabendo que o graffiti que fizemos na Praça dos Martírios (próx. ao Palácio do Governo) tinha sido modificado, deixaram só o nome ‘Alagoas’ e retiraram os dizeres ‘Terra do Latifúndio e da Violência’ e os buracos de balas. Pra mim, essa manipulação – que relembra um pouco as falsificações stalinistas – da nossa arte foi bem pior do que apagar tudo. Acredito que essa falsificação em nosso graffiti não deva ter saído da mente do simples pintor de meio-fio, alguém deu a ordem para fazer isso, eu desconfio que tenha sido proposta da equipe do novo governo ou da prefeitura, a elite que sempre dominou o estado. O que me incomoda é o fato de que a denúncia que fizemos, foi apagada para que agora os turistas possam tirar foto com o nome ‘Alagoas’ sem receios. Uma obra de denúncia foi modificada para favorecer interesses políticos de quem quer construir uma boa imagem para o seu governo e/ou prefeitura. Afinal o graffiti fala o que é óbvio para todos alagoanos: nosso estado é dominado pelos usineiros e nossa juventude vem sendo vítima de um verdadeiro genocídio. Podem apagar o graffiti se assim decidirem, isso não vai tirar o título de estado mais violento do Brasil. O lado bom é que ainda tem spray e látex na cidade, a parede tá branquinha, pronta pra receber outra denúncia. (Zazo, sexo masculino, 28 anos). **12.1. 2015, retirado do Facebook.**

RESUMO

Esta dissertação faz uma análise sobre um grupo de jovens, seus espaços e culturas periféricas, relacionando as categorias *juventudes*, *periferias*, *educação* e *culturas* com o processo de escolarização na contemporaneidade, principalmente no que se refere à etapa final da educação básica. A pesquisa realizou-se com jovens da cultura hip-hop na zona sul de Maceió, mais especificamente com o grupo de *breakdance Maloqueragem Zona Sul (MZS)*, os quais foram acompanhados em seu nomadismo e gregarismo pela cidade, por exemplo, nas redes sociais, bairros e escola. O objetivo foi identificar as configurações, possibilidades e/ou entraves da relação dialógica entre os saberes das culturas periféricas e os espaços de educação formal, mais especificamente do ensino médio noturno. Nesse contexto, elabora-se a seguinte problematização: *Até que ponto as práticas escolares do ensino médio noturno têm dialogado com as experiências e manifestações culturais periféricas de jovens alunos e alunas?* A metodologia pautou-se nas etnografias virtual, urbana e escolar, atreladas ao conhecimento em rede e técnicas de coletas de dados, como questionários e entrevistas reflexivas. Tais procedimentos metodológicos articularam-se com aspectos sócio-históricos e Estudos Culturais no que se refere às representações e identidades juvenis. Conclui-se, por meio da pesquisa, que nessa relação entre as práticas escolares e as culturas periféricas de jovens-alunos e alunas ocorre um diálogo estrategista e superficial, no qual a escola do ensino médio noturno tenta adequar-se à rotina de jovens-alunos-trabalhadores e alunas-trabalhadoras, no sentido de diminuir a evasão e melhorar os resultados avaliativos, ao mesmo tempo em que descuida das vivências, dos protestos e conhecimentos levados por esses mesmos jovens, deixando a prática escolar sem um fundamento na própria realidade sociocultural de sua clientela.

Palavras-chave: Culturas. Educação. Hip-hop. Juventudes. Periferias.

ABSTRACT

This dissertation analyzes a group of young people, their spaces and peripheral cultures, relating youth, periphery, education and cultures to the schooling process in the contemporary world, especially in the final stage of basic education. The research was carried out with youngsters from the hip-hop culture in the south zone of Maceió, more specifically with the group break dance Maloqueragem Zona Sul – MZS, which were accompanied in your nomadism and gregariousness by the city, for example in the social networks, neighborhoods and school. The objective was to identify the configurations, possibilities and/or obstacles of the dialogical relationship between the knowledge of the peripheral cultures and the spaces of formal education, specifically of the high school. In this context, the following problem is elaborated: To what extent did the school practices of the night-time middle school have a dialogue with the peripheral cultural experiences and manifestations of the young students? The methodology was based on the virtual, urban and School, linked to network knowledge and data collection techniques, such as questionnaires and reflective interviews. Such methodological procedures were articulated to socio-historical aspects and to Cultural Studies with regard to representations and juvenile identities. It is concluded from the research that in this relationship between the school practices and the peripheral cultures of the young students, there is a superficial and strategic dialogue, in which the middle school of the night tries to adapt to the routine of the young workers, in order to reduce evasion and improve the evaluation results, while neglecting the experiences, protests and knowledge carried by these same young people, leaving school Based on the sociocultural reality of its clientele.

Keywords: Cultures. Education. Hip-hop. Youth. Peripheries.

LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela	–	Dados do relatório do IVJ 2012 referentes ao estado de Alagoas e à capital Maceió.....	46
Quadro 1	–	Grupo MZS.....	72
Quadro 2	–	Grupo MZS: perspectivas na educação, trabalho e cultura.....	131

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Grafite do Grupo MZS realizado no Milênio como demarcação do local de treino.....	71
Fotografia 2 – Pichação, grafite e propaganda publicitária.....	82
Fotografia 3 – Pichação em espaço privado.....	84
Fotografia 4 – Pichação encontrada na zona sul de Maceió.....	85
Fotografia 5 – Batalha de Break Dance na Vila Brejal.....	108
Fotografia 6 – Inundação no evento Maceió Break Combate na Vila Brejal.....	109
Fotografia 7 – Atividades de Break no Dia da Favela.....	110
Fotografia 8 – Atividades de pintura e contação de histórias com as crianças na Vila Brejal.....	111
Fotografia 9 – Atividade de grafite na Vila Brejal.....	112
Fotografia 10 – Treino do Grupo MZS à beira da Laguna Mundaú.....	113
Fotografia 11 – Evento de break na Praça Santa Tereza.....	117
Fotografia 12 – Preparação das duplas para o início da Batalha Freestyle no evento Quazinada.....	120
Fotografia 13 – Apresentação de rap ao som do DJ no evento Quazinada.....	120
Fotografia 14 – Jovens no show do Favela Soul no Festival Maceió Verão de 2016	122
Fotografia 15 – Cartazes produzidos pelos próprios jovens no evento Sarau Popular da Juventude.....	156
Fotografia 16 – Oficina Filtro de Luz no Sarau da Juventude.....	157
Fotografia 17 – Arte de grafite realizada no Sarau da Juventude.....	157
Fotografia 18 – Oficina de grafitagem no “Beco do Sossego” durante o Sarau da Juventude.....	159
Fotografia 19 – Expansão do espaço do grafite por estudantes.....	159
Fotografia 20 – Oficina de break no Sarau da Juventude.....	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Plano diretor de Maceió: Regiões Administrativas.....	103
Figura 2 – Mapa da Região Administrativa 2 de Maceió.....	103
Figura 3 – Mapa da localização da escola.....	127
Figura 4 – Gráfico representativo do bairro onde reside o alunado.....	128
Figura 5 – Gráfico representativo do estilo musical dos jovens alunos e alunas.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPA	Centro Educacional de Pesquisa Aplicada
CECC	Centro de Estudos Culturais Contemporâneos
CIA HIP-HOP	Companhia Hip-Hop
DJ	Disc Jockey
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESCOL	Educação, Socialização e Coletividades Locais
EUA	Estados Unidos da América
GIF	Graphics Interchange Format
HIV	Human Immunodeficiency Virus
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMPAR	Instituto Municipal de Planejamento de Ações Regionais
IVJ	Índice de Vulnerabilidade Juvenil
MC	Mestre de Cerimônia
MPB	Música popular brasileira
MZS	Maloqueragem Zona Sul
NSC	Neurônios Sub-Conscientes
NSE	Nova Sociologia da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
ONG	Organizações não Governamentais
PAP	Posse Atitude Periférica
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PGQ	Posse Guerreiros Quilombolas
PNJ	Política Nacional de Juventude
PROCULTURA	Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SESC	Serviço Social do Comércio
SMCCU	Superintendência Municipal de Controle do Convívio Urbano
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UF	Unidades Federativas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNAIDS	Joint United Nations Program on Hiv/Aids
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Percorrendo os cantos e contornos da pesquisa.....	18
1.2	A trilha dos cantos e cantos metodológicos.....	25
1.3	O roteiro dos cantos da pesquisa.....	31
2	CANTEANDO AS CATEGORIAS TEÓRICO-ANALÍTICAS: JUVENTUDES, PERIFERIAS, EDUCAÇÃO E CULTURAS.....	34
2.1	Juventudes entre palavras, contos e contas.....	34
2.1.1	Apenas uma palavra ou mais que uma palavra?.....	35
2.1.1.1	<i>Contos: o “era uma vez” das juventudes.....</i>	41
2.1.1.2	<i>Contas: entre o problema e a solução.....</i>	44
2.2	Periferias: sobre os cantos macro e microestruturais.....	48
2.3	Educação: estigmatização sociocultural e escolar das juventudes.....	52
2.4	Culturas: o canto das juventudes periféricas.....	56
2.4.1	A cultura hip-hop do canto da Jamaica ao canto do Brasil.....	61
2.4.1.1	<i>O hip-hop entre os cantos de Maceió.....</i>	64
3	ENTRE OS ELEMENTOS E OS CANTOS DO HIP-HOP.....	67
3.1	O grupo de break MZS CREW.....	68
3.2	Cantando e tocando os cantos.....	75
3.3	Pichando e grafitando os cantos.....	80
3.4	Os cantos do conhecimento.....	85
3.4.1	O canto do gênero.....	86
3.4.2	O canto da religião.....	90
3.4.3	O canto da mídia.....	92
3.4.4	O canto da política.....	95
4	RETRATOS ETNOGRÁFICOS DA MARGINALIDADE NA ZONA SUL DE MACEIÓ.....	100
4.1	O canto da zona sul de Maceió: nomadismo e gregarismo juvenil.....	101
4.2	O bairro da Levada e a Vila Brejal.....	105
4.2.1	O canto da enchente.....	108
4.2.2	O Dia da Favela.....	110

4.3	Vergel do Lago: os treinos à beira da Laguna Mundaú.....	113
4.4	Ponta Grossa e a Praça Santa Tereza: ponto de encontros... cruzamento de conhecimentos e culturas.....	115
4.4.1	O canto da resistência social.....	118
4.5	Festival Maceió Verão: da Laguna Mundaú à Praia de Pajuçara.....	121
5	“A ‘MALOQUERAGEM’ É A BASE DA PEDAGOGIA”: DO BANCO DA PRAÇA AO BANCO DA SALA DE AULA.....	124
5.1	O canto e entorno da escola.....	125
5.2	Sobre as experiências escolares dos jovens da pesquisa.....	130
5.3	“Etnografando” o jovem do break na escola do ensino médio noturno...	136
5.3.1	Entre espaços lisos e estriados: o nomadismo juvenil na escola.....	137
5.3.2	As “enchentes” do canto escolar.....	139
5.3.3	O Dia da Favela! (na escola)?.....	144
5.3.4	E os “treinos” na escola?.....	147
5.3.5	Cruzamento de culturas na escola.....	149
5.3.6	A resistência e tolerância escolar.....	151
5.4	O que é essa pedagogia da “maloqueragem”?: em outra zona e escola, eis o Sarau da Juventude.....	154
5.5	Quem rasgou tua cartilha?.....	162
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS.....	172

1 INTRODUÇÃO

O canto dos “marginais” parte do intento de analisar as concepções acerca de jovens, suas culturas periféricas e a relação dialógica entre estas, e os espaços de educação formal, mais especificamente do ensino médio noturno.

O estudo não tem o objetivo apenas de revelar o espaço da comunidade urbana periférica, com suas mazelas sociais e também as culturas ali existentes, seja no bairro, zona, seja na escola – por compreender que tais descrições já existem em diversos estudos empíricos. Aspira em ir mais adiante e identificar as configurações, as possibilidades e/ou entraves da realização desses diálogos por meio dos contornos e entornos das experiências culturais e educacionais de um grupo de jovens da zona sul de Maceió.

Nesse sentido, a investigação parte do seguinte questionamento: **Até que ponto as práticas escolares do ensino médio noturno têm dialogado com as experiências e manifestações culturais periféricas de jovens-alunos e alunas?**

O questionamento central da pesquisa desdobra-se em outras indagações, a saber: Quais os desafios e as perspectivas da juventude alagoana em relação à escola e perante o capital social e cultural do atual sistema vigente? Tem ocorrido a valorização da realidade sociocultural vivenciada pelos jovens de comunidades periféricas nas práticas culturais da escola pública? Tais questões terão como foco as percepções do próprio alunado relacionando com seus cantos “marginais”.

É importante ressaltar que, ao definir o referido título no estudo, fui questionada por alguns colegas da academia acerca da utilização de tais termos, que, na verdade, trazem uma proposta simbólica e reflexiva. Permitam-me, portanto, apresentar o termo “canto”, em seus aspectos gramáticos, sociais e históricos.

Em seu sentido denotativo, no dicionário Aurélio Buarque de Holanda, a palavra “canto” é assim definida: “1 - Série de sons melódiosos emitidos pela voz humana ou por certas aves. 2 - Música vocal. 3 - Hino, cântico. [...] 9 - ângulo formado pela reunião de duas paredes ou quaisquer outras superfícies.” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2018).

O significado musical é comumente associado à palavra canto. Contudo, o que talvez não seja muito analisado socialmente no que se refere às linguagens é que canto, além de ângulo, como definido no dicionário, também é utilizado no vocabulário popular para expressar lugar, espaço. Em trechos como “aqui é meu canto” = “aqui é meu lugar/espaço”.

Desse modo, ressalto que o termo canto utilizado no estudo abrange três significados distintos (espaço+ciberespaço+música), que se autorrelacionam contextualmente no decorrer de toda a pesquisa.

Apesar de a palavra canto também se referir a “lugar” como já apresentado, sublinho que, no presente estudo, não utilizo tal definição, por compreender que lugar, conforme Certeau (2005, p. 201) “implica uma indicação de estabilidade”, tratando-se de algo inerte. Dessa forma, apresento o significado de “espaço”, que, conforme acrescenta o autor, se refere a um “lugar praticado”, ou seja, uma não estabilidade das ações dos sujeitos, evidenciando o que o autor compreende como um “cruzamento de móveis” que estão em constantes conflitos ou “proximidades contratuais”. Certeau (2005, p. 202) acrescenta que se trata de um efeito produzido por operações “que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar”.

Dessa forma, o termo “canto”, inicialmente, ao referir-se ao “**espaço**” explanado, leva em conta especialmente as ações de jovens-alunos e alunas em sua comunidade periférica urbana e os espaços de escolarização formal, espaços esses entendidos por Magnani (2002, p. 25) “não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise”. Essa parte constitutiva, portanto, indicam mais do que “lugares”, pois foram e são transformadas cotidianamente pelos sujeitos em espaços de experiências socioculturais e educativas, sejam como sujeitos sociais, sejam como discentes. O canto também expressa na pesquisa o valor de “**ciberespaço**” quando pretendo analisar jovens e a relação com o meio virtual, mais especificamente em torno das redes sociais, como Facebook e WhatsApp, constituindo-se também como um canto de conhecimento, experiências e sociabilidades juvenis.

Ao também se relacionar com o significado da “**música**”, o termo “canto” não se detém apenas a essa categoria, podendo apreender as produções, expressões, ritmos e manifestações culturais dos grupos juvenis que poderiam existir nos já citados espaços e ciberespaços ao serem analisados, já prevendo o dinamismo destes.

Apesar de não ser o foco da pesquisa adentrar em aspectos históricos acerca da palavra canto, compreendo interessante apresentar e por conseguinte realizar uma breve contextualização com a pesquisa em questão.

Após a qualificação deste estudo, um amigo e professor de História fez-me um questionamento e ao mesmo tempo um esclarecimento muito contundente. De início me perguntou se no termo canto havia uma ligação com o período da abolição da escravatura no Brasil. Expliquei a escolha metafórica e os significados já explicitados e ele se surpreendeu pelo fato de que o mesmo canto dos marginais direcionado nesta pesquisa ao espaço/cultura

dos jovens periféricos e seu cotidiano sociocultural contemporâneo fazia certa referência a um passado existente no Brasil, aos cantos dos escravos. Ao canto dos excluídos.

No século XIX, no Brasil, mais especificamente na Bahia, “cantos” remetiam a organização de grupos de excluídos, escravos e ex-escravos. João José Reis (2000, p. 199), em seu estudo sobre escravos libertos no período da abolição e da Revolta dos Malês, define canto como “grupos de trabalho etnicamente organizados”, principalmente pelos nagôs.

Canto também é definido por Ana da Costa (1991, p. 19) como “espaços negros”, tratando-se de configuração da presença negra “por toda a cidade, desde seu centro à sua área periférica”. A autora acrescenta que esses territórios negros se multiplicaram “em uma variedade de funções: moradia, trabalho, lazer, culto, etc.”, ou seja, o espaço dos excluídos em uma visão sociocultural, não apenas em torno do trabalho.

No estudo analisarei o canto dos jovens-alunos e alunas e suas culturas periféricas marginalizadas socialmente, o qual denomino de o canto dos marginais. Em referência aos “marginais”, convém ressaltar que também foram apontadas indagações preliminares no sentido de que se, ao nomear jovens de periferia dessa forma, eu estaria subestimando-os ou reforçando uma rotulação, como também evidenciando a pobreza, ou seja, seria meu imaginário de pesquisadora avigorando os fatos.

É importante elucidar, ainda neste momento, que o termo marginal será utilizado neste estudo para além do significado do dicionário formal, mas pelo significado que essa própria juventude atribui à sua experiência de vida, a seu cotidiano como expressões de ironia e rebeldia para com as contradições e mazelas sociais existentes.

Sobre tais experiências e expressões advindas do cotidiano, seja este desde o doméstico, social, seja escolar, apoio-me em Chizzotti (1992, p. 2), quando afirma que se trata de “questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram”. Certeau, Giard e Mayol (1996, p. 31) acrescentam que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)”.

Compartilho, portanto, o cotidiano de jovens do hip-hop em Alagoas com seus rituais celebrados de forma rotineira e os significados construídos ou desconstruídos a partir de seus cantos. No cotidiano desses jovens e suas culturas, pude observar que os Mestres de Cerimônia (MCs),¹ nas letras de rap, intitulavam-se “marginais”, em uma forma de rebeldia

¹ O termo MC é utilizado no funk e hip-hop. Neste último refere-se ao artista que anima e interage com o público durante os eventos ou cantor de rap também chamado de *rapper*. Sobre a questão de MCs, rappers e DJs, ver a subseção 3.2 *Cantando e tocando os cantos*.

em torno do significado imposto, que são denunciados pelos seus cantos, acompanhados pelo *scratch*² e mixagem do Disc Jockey (DJ),³ dançados pelos *b-boys* e *b-girls*⁴ em suas rodas de *breakdance*⁵ e gravados no conhecimento de suas literaturas/poesias marginais ou na expressão de suas marcações de grafites e pichações, seja em muros, seja em tatuagens cravadas em seu corpo. Percebo que o “marginal” também é explicitado em uma linguagem de orgulho e criticidade como expressada pelas palavras eternizadas do próprio Bob Marley e repetidas por um jovem da pesquisa em um momento de empolgação: “Sou marginal de coração!”

Em nenhum momento, os jovens e as jovens sentiram-se incomodados por eu, na condição de pesquisadora, utilizar tal termo. Se o jovem ou a jovem foge da norma, que me permitam fugir dos padrões normativos nesse sentido expressivo de simbologias e criticidade. Destaco, portanto, que essa e outras quebras de paradigmas só foram possíveis por meio do contato direto com a referida categoria *juventudes* e as demais categorias definidas, *a priori*, como *periferias*, *educação e culturas*. Em seguida, apresento os cantos e contornos da pesquisa que percorri, desde meu contato e o interesse pela temática voltada às culturas juvenis periféricas até a definição dos objetos, *loci* e as metodologias do estudo.

1.1 Percorrendo os cantos e contornos da pesquisa

As culturas juvenis na sociedade contemporânea, notadamente no meio urbano, têm sido visualizadas como um mero meio mercadológico do século XXI, visto a crescente indústria voltada para esse segmento. Nesse mesmo viés, não se pode negar também a influência de jovens em utilizar suas experiências culturais cotidianas como um ato de rebeldia contra o sistema.

Dessa forma, entre protestos ou “modismos”, os jovens e as jovens têm conseguido destaque no cenário cultural. É o lugar onde esses sujeitos podem experimentar, dimensionar,

² “O *scratch* diz respeito à arte do DJ, sendo o ruído que ele consegue ‘arranhando’ o disco com a agulha ao girá-lo no sentido inverso, sendo que a arte da discotecagem abrange principalmente a criação das ‘bases’, com o uso do sampler – um aparelho que ‘mistura’ sons, como os teclados eletrônicos.” (GEREMIAS, 2006, p. 17).

³ É uma referência ao elemento que manuseia/pilota os discos acompanhando os MCs, rappers, *b-boys* e *b-girls* nas músicas, batalhas de rima ou dança (ver a subseção 3.2).

⁴ Dançarinos homens e dançarinas mulheres do *breakdance*, também conhecidos como *breakdancer* ou *breaker*, sendo mais usuais, em Alagoas, os termos *b-boy* e *b-girl*. Ver a subseção 3.1, em que apresento o grupo de *breakdance* “Maloqueragem Zona Sul”.

⁵ Elemento do hip-hop voltado aos movimentos corporais da dança. Em alguns locais, é conhecido como *breaking* ou *b-boying*. Durante a pesquisa, constato que essa juventude utiliza o termo *break*. Assim, no decorrer do estudo, também utilizarei tal expressão para aproximar-me da linguagem juvenil. Sobre o elemento apresentado ver as discussões realizadas na subseção 3.2.

construir e compartilhar sua identidade e estilo de vida. No que se refere à cultura urbana periférica, apesar dos entraves sociais, constata-se que a juventude tem percorrido (ou pelo menos tem tentado percorrer) os demais espaços geográficos no sentido de disseminar a cultura da periferia por outros locais mediante seus deslocamentos.

Nesse sentido, entre o geográfico e a transitoriedade cultural, apresento a cidade de Maceió como um espaço dividido em dois, sendo comparado com um *apartheid* social.⁶ Trata-se de um canto com uma linha divisória entre suas belezas naturais e, ao mesmo tempo, o caos do analfabetismo e violência entre jovens pobres, negros e negras, estes considerados “rebeldes, marginais, vândalos”⁷ quando tentam transitar culturalmente pelos cantos da cidade.

A exemplificação supracitada acerca de jovens e suas atitudes “marginais” foi destacada na epígrafe do presente estudo, em que apresento denúncias juvenis por meio da própria arte periférica: o grafite, realizado por jovens do hip-hop na Praça dos Martírios,⁸ denunciando: “Alagoas, terra do latifúndio e da violência.”⁹

Entretanto, é importante ressaltar, que essa e outras denúncias juvenis têm sido invisibilizadas, ou apontadas, corriqueiramente, como “badernagem”, “poluição visual”, “apologia à violência” sem sequer serem problematizadas social e pedagogicamente, como

⁶ Em dezembro de 2016, ocorreu em Maceió, na orla de Ponta Verde, o evento intitulado “Rolezinho contra o Apartheid Social”. O evento foi marcado pelas redes sociais, e convidava a juventude para ocuparem a praia. Na página do evento, havia a seguinte apresentação: “uma parte dos moradores da Ponta Verde, verdadeiros fascistas, convencidos que a orla de Maceió é território exclusivo de quem mora na região, estão dispostos a impedir que a juventude negra e periférica frequente a chamada RUA FECHADA. Para tanto, tiveram a capacidade de, em reunião com a Secretaria de Segurança Pública, exigir que a PM proíba o acesso destes jovens ao local. O nome disso é apartheid social, racismo e preconceito. Nós não vamos aceitar essa segregação social! Convocamos todo o povo de Maceió, especialmente a juventude, os moradores da periferia, para realizar um rolezinho em forma de protesto no dia 18 de dezembro, às 15h na rua fechada, Ponta Verde. Chega de desmando dessa elite racista, preconceituosa e fascista. A juventude, o povo pobre e negro quer futuro e dignidade! Vamos todos e todas!”

⁷ No decorrer do estudo, serão mostradas algumas representações sociais acerca dos jovens. Dessa forma, elas serão apresentadas entre aspas. Correspondem, portanto, a falas ouvidas cotidianamente durante as etnografias, conhecimento em rede, observação participante e entrevistas.

⁸ Criada em 1889, a Praça dos Martírios trata-se de uma das mais antigas praças da capital alagoana. Localiza-se no centro da cidade e em seu entorno estão outras edificações importantes como o Palácio do Governo Floriano Peixoto (atualmente um museu) e a Igreja Senhor do Bom Jesus dos Martírios. Por tal proximidade do Palácio do Governo, além de ser conhecida como “praça do palácio”, tem sido um frequente espaço de protestos e denúncias sociais.

⁹ Grafite realizado pelo jovem Zazo na Praça dos Martírios em Maceió, AL, em 2014. Sofreu uma intervenção urbana e cultural dos “Cegos do Desvio Coletivo”, a qual acrescentou no grafite marcas de mãos ensanguentadas. No início de 2015, o grafite sofreu mais uma intervenção, dessa vez por parte do Estado, que apagou a frase “Terra do Latifúndio e da Violência” acarretando denúncia e revolta de todos os jovens que vivem a cultura hip-hop em Alagoas. A referida discussão será retomada no decorrer do estudo, sendo aprofundada mais especificamente na subseção 3.3 *Pichando e grafitando os cantos*.

diz a canção do *Rappa*, intitulada de: *Brixton, Bronx ou Baixada*:¹⁰ “O que as paredes pichadas têm prá me dizer? O que os muros sociais têm prá me contar?”

No que se refere a uma problematização partindo do âmbito pedagógico, a juventude e suas culturas urbanas periféricas têm sido reprimidas também no espaço escolar. Nesses debates e embates pedagógicos, a escola demonstra não estar preparada para lidar e dialogar com as subjetividades culturais das juventudes periféricas, o que, por conseguinte, na maioria de seus processos educativos, acabam não considerando os discentes como sujeitos socioculturais.

Segundo Alves e Pizzi (2014, p. 82), as subjetividades não existem “fora de um discurso que a produz como tal, o que sugere a existência de uma parceria entre os discursos e os processos de subjetivação”. Nesse sentido discursivo, Foucault (1984) e Silva (1998) compreendem as subjetividades a partir de suas ligações com relações de poder, o que pode ser nitidamente observado para além dos muros (grafitados ou não) das instituições escolares.

É importante destacar que meu contato e interesse pela temática voltada às culturas juvenis periféricas, o âmbito escolar e as relações de subjetividades e poder, vem ao longo de minha trajetória acadêmica no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), sendo enfatizada na realização da pesquisa monográfica¹¹ em 2013, em uma escola pública de ensino fundamental I em Maceió, Al, localizada no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (Cepa).¹²

Diante dos resultados obtidos, destaquei dois pontos como essenciais para maior aprofundamento: o primeiro foi o *indicativo de distorção idade-série escolar* entre jovens-adolescentes alunos e alunas que se encontravam na faixa etária entre 13 e 15 anos de idade, resultando em altos índices de evasão e repetência; o segundo acerca da *estigmatização cultural e territorial* advinda da própria instituição escolar, que os classificavam como “maloqueiros” e “marginais” pelo envolvimento com o *rap*, um dos elementos do movimento hip-hop apreciado com mais intensidade por estudantes.

¹⁰ No título da letra, são apresentados três espaços periféricos: Brixton, bairro do subúrbio de Londres; Bronx nos Estados Unidos da América (EUA) e Baixada, que tem sido utilizada no Brasil para designar espaços periféricos. Nessa tríade espacial apresentada há uma grande concentração de negros e afrodescendentes com suas diferentes culturas, religiões e experiências cotidianas, mas apesar das diferenças, segundo o Rappa, há suas semelhanças, como continuando no trecho da música “Tudo [...] todo igual, Brixton, Bronx ou Baixada”.

¹¹ Estudo intitulado de *Rapensando a vivência dos adolescentes em uma escola pública de Maceió-AL: o rap como manifestação sociocultural, artística e pedagógica*, apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas com a orientação do Prof.Dr. Amurabi de Oliveira.

¹² Centro Educacional de Pesquisa Aplicada, antigo CEAGB, foi criado pelo Decreto n.º 1519, de 1968, pelo governador Antonio S. Lamenha Filho. É composto por 23 prédios, sendo 11 destinados a escolas, incluindo desde a educação infantil ao ensino médio. É administrado pela 15.ª Coordenadoria Regional do Estado de Alagoas e atualmente é conhecido como o maior complexo educacional da América Latina.

Com o auxílio do grupo focal, destaco um trecho do estudo realizado que explica a forma como eram concretizadas as atitudes etnocêntricas no próprio espaço escolar:

sentiam-se desvalorizados, quando ouviam termos de maloqueiro ou marginal, utilizados de forma negativa, para defini-los como sujeitos apreciadores do rap, o que demonstrava nitidamente que havia uma separação ou recusa de aceitação do gênero musical na escola. ‘Além do preconceito em relação à música, olhavam com maus olhos, a diretora não gostava não. Ela ficava olhando pra minha cara, diziam que rap era de maloqueiro.’ (Adolescente A/15 anos/Sexo masculino); ‘A diretora e a cozinheira disse que quem escuta rap era maloqueiro, chegamos no refeitório cantando o rap da lagartixa. Aí ela disse aqui né lugar pra cantar isso não!’ (Adolescente B/14 anos/Sexo feminino). Outra adolescente reforça o comentário do colega: ‘E um dia a gente tava cantando o rap da Ruth Quintella, aqui não é escola de marginal não, isso foi na hora do recreio.’ (Adolescente C/14 anos/Sexo masculino). O aluno, ao defender o estilo musical, acrescenta: ‘Rap é de maloqueiro? rap não é de maloqueiro! Sabe o que significa a palavra RAP? realidade a partir da poesia, já tá dizendo tudo!’ (Adolescente A/15 anos/Sexo masculino). (SILVA, 2014, p. 58-59).

Na visão tanto dos funcionários que as proferiam quanto dos adolescentes-jovens alunos e alunas que rebatiam os termos, tais palavras correspondiam a rotulações negativas em torno de seu habitat e expressões culturais periféricas. O próprio movimento hip-hop em sua historicidade tem uma ligação com os espaços urbanos segregados, dessa maneira, percebe-se que a estigmatização cultural existente no espaço escolar apresentava uma forte associação com a estigmatização territorial.

Foram esses próprios adolescentes alunos e alunas que despertaram minha curiosidade em torno de suas culturas e a relação com o ambiente informal, pois, inúmeras vezes, deixavam convites para socialização de eventos de hip-hop de seu bairro, escritos com giz ou piloto no quadro da sala de atividade regular da instituição escolar. Era comum durante a semana conversar e trocar ideias sobre o que havia “rolado” nos encontros juvenis seja de forma negativa, seja positiva.

Pude perceber ali que, apesar do preconceito e estigmas vivenciados por eles não só no âmbito escolar quanto no social, os encontros fora da instituição escolar revelavam entrosamento, socialização, vivências e experiências juvenis mais estimulantes e significantes do que no espaço escolar, pois apesar desses jovens também sofrerem preconceito nas ruas, eles podiam resistir, sentir e vivenciar sua condição juvenil, quebrando regras e construindo as próprias regras, individuais ou coletivas, com mais facilidade. A burocracia das “quebradas”¹³ tornava-se mais fácil de lidar do que com a construída e imposta pelo sistema educacional.

¹³ Utilizo a linguagem juvenil “quebrada” como uma das expressões que também definem o espaço juvenil.

O interesse em pesquisar aquela juventude proporcionando um olhar direcionado às narrativas e vivências de seus espaços e culturas periféricas, relacionados com o processo de educação formal e informal era cada vez maior. A ideia era continuar a investigar a relação dos adolescentes da pesquisa monográfica de 2013 na pesquisa de mestrado que iniciaria em 2015, almejando acompanhar o processo de educação formal e informal daqueles adolescentes. A partir desse momento, eu teria a possibilidade de realmente verificar e comprovar a hipótese que eu emanava naquele estudo em torno dos jovens e o processo de escolarização na educação básica, no sentido de que eram: “adolescentes e jovens que futuramente, em sua maioria, poderão nem sequer concluir o ensino médio.”¹⁴ (SILVA, 2014, p. 39).

Se, *a priori*, já havia a definição das categorias analíticas: *juventudes, periferias, educação e culturas*, entretanto, ainda existiam dificuldades na definição do *locus/loci* e do objeto de estudo, pois apesar de ter o objetivo de analisar os jovens e suas culturas para além do espaço escolar, veio à tona um entrave em relação à proposta da etnografia urbana, visto que os adolescentes-jovens da pesquisa monográfica de 2013 – objeto de estudo a que inicialmente eu almejava dar continuidade na pesquisa de mestrado – não residiam apenas naquela região do Cepa, vinham de outros bairros da capital e até mesmo de outros municípios. Seria necessário adentrar os cantos daqueles jovens para que se delineassem os contornos da pesquisa, por conseguinte, definir o objeto, *locus* ou os *loci* do estudo *a posteriori*.

Foi por meio dessa concepção que iniciei uma investigação dos jovens e a socialização de suas culturas pelas redes sociais sob a análise da etnografia virtual. O primeiro contato analítico, portanto, ocorreu com a sociabilidade do grafite, arte periférica que os jovens compartilhavam principalmente no Facebook. Além da divulgação de fotografias de sua arte, os jovens demonstravam entusiasmo em observá-las no seu cotidiano. Era importante para aqueles jovens ver seus grafites ao passarem no ônibus ou irem até mesmo pessoalmente verificar, como pode ser constatado na fala de Zazo retirada da epígrafe: “Hoje passei na Praça dos Martírios e vi de longe que um graffiti que fizemos meses atrás, estava manchado [...] Ao chegar perto percebi que na verdade contribuíram ainda mais com a denúncia da

¹⁴ Tal afirmação pode ser relacionada concretamente com os dados da pesquisa realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que comprova que menos de 30% dos estudantes pobres no Brasil concluem o Ensino Médio.

violência no estado.” A fala daquele jovem demonstrava certa vigilância sob algo considerado, para muitos, efêmero.¹⁵

Para aqueles jovens, um grafite, mesmo feito individual, representava todos, era uma arte coletiva, tanto que Zazo explica que sua fiscalização foi realizada “junto com outros camaradas”. Naquela ocasião, os jovens constatarem que a arte foi modificada: “fizeram marcas de tinta vermelha, simbolizando mãos ensanguentadas. [...] Só sei que ficou um bom trabalho acrescentando mais ‘sangue’ no graffiti.” Nesse diálogo, ainda nas redes sociais, outra jovem comenta a publicação e explica que se tratava de uma intervenção urbana intitulada “Cegos do Desvio Coletivo”.¹⁶ O grafite realizado pelos jovens transformou-se em uma arte socializada e compartilhada para além das redes sociais. Uma arte acrescentada por diferentes sujeitos e momentos abrangendo distintos significados e objetivos.

Em janeiro de 2015, aquele mesmo grafite, acrescentado à intervenção urbana, sofreu mais uma modificação, dessa vez por parte do Estado. Nas palavras do jovem: “Esses dias fiquei sabendo que o graffiti que fizemos na Praça dos Martírios [...] tinha sido modificado, deixaram só o nome ‘Alagoas’ e retiraram os dizeres ‘Terra do Latifúndio e da Violência’ e os buracos de balas.” O jovem, demonstrando o seu conhecimento histórico, político e social, relata que foi uma manipulação que lembrava “as falsificações stalinistas”.¹⁷ Ao comparar o grafite modificado com as fotografias falsificadas na União Soviética por Stalin, o jovem, por meio de sua arte e denúncia, realiza uma reflexão do cotidiano a processos pedagógico-históricos que, em sua maioria, ao serem ensinados no currículo escolar, não são relacionados com uma reflexão crítica considerando a própria realidade do alunado.

O jovem encerra seu discurso de forma ousada, afirma que as atitudes repressivas em modificar ou apagar suas artes não retirarão o “título de estado mais violento do Brasil”. Ele acrescenta que “o lado bom é que ainda tem spray e látex na cidade, a parede tá branquinha, pronta pra receber outra denúncia”. Eu estava disposta a adentrar a ousadia daqueles jovens, percorrer seus cantos e suas denúncias por meio de seus sprays, látex e demais artifícios que

¹⁵ Essa discussão será aprofundada com base em Pereira (2010a) e Cantanhede (2012) na subseção 3.3.

¹⁶ A referida obra fez parte do Programa Palco Giratório do Serviço Social do Comércio (Sesc) em 2014, circulando em várias capitais brasileiras, inclusive Maceió. A direção da intervenção urbana é realizada por Marcos Bulhões e Priscilla Toscano. Trata-se da representação de executivos, com os olhos vendados e cobertos por argila. Conforme o site Cena Urbana, Cegos “é uma obra aberta a diferentes leituras: a redução da nossa existência à função produtiva e ao consumo, o excesso de trabalho, o aprisionamento e a petrificação da vida, a automatização do cotidiano, a degeneração ética que se alastra no atual estágio da sociedade”. Para maior aprofundamento, acessar o site: <<http://www.cenacontemporanea.com.br/programacao/cegos-desvio-coletivo-sp/>>.

¹⁷ Menezes (1997, p. 38) afirma: “As fotos publicadas na época de Stalin, retirando Trotski de todas as cerimônias oficiais, vulgarizariam a falsificação fotográfica e difundiriam sua capacidade de enganar, omitir ou simplesmente mentir.”

contribuíam para o fortalecimento e a resistência da referida cultura periférica: o hip-hop em Alagoas, pois uma certeza eu já havia detectado, era a de que essas culturas traziam significados e conhecimentos para os sujeitos envolvidos, mas eu ainda precisava compreender até que ponto tal conhecimento advindo dessas culturas dialogavam com o espaço formal.

Para tanto, em junho de 2015, inicio a etnografia urbana participando de eventos relacionados com a cultura daqueles jovens, o movimento hip-hop. Em um desses eventos, aproximo-me de um jovem que dança break e, em seguida, apresenta-me a sua *crew*¹⁸ intitulada de ‘Maloqueragem’ Zona Sul, mais conhecida pela sigla MZS e a posse¹⁹ que os conduziam, intitulada de Posse Atitude Periférica (PAP).

Magnani (2002, p. 18), sobre a etnografia urbana, revela a importância da relação entre os sujeitos e seus espaços “de um lado sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve”. Em suma, na presente pesquisa, os atores sociais correspondem às juventudes alagoanas consideradas “marginais” pelos seus cantos, e no que se refere ao grupo e à prática, a análise realizou-se com oito jovens do MZS Crew na faixa etária entre 18 e 27 anos de idade, grupo de break, elemento do movimento hip-hop.²⁰

Sobre a paisagem, as práticas corporais, de sociabilidade e conhecimento, foram desenvolvidas nas periferias de Maceió, principalmente na zona sul,²¹ com o auxílio da etnografia virtual durante todo o processo da pesquisa, perpassando para a etnografia urbana no período de maio de 2015 a junho de 2016, a qual possibilitou o contato com diversos espaços onde os atores e grupos analisados realizavam seus treinos, danças, campeonatos e eventos, como praças, Organizações não Governamentais (ONG), margem da Laguna Mundaú, etc.

Após cinco meses de etnografia urbana, quando já havia certa aproximação com os jovens do grupo, a análise também passa a ser conduzida pela perspectiva da escolarização

¹⁸ No hip-hop, o termo *crew* apresenta diversos significados, seja na referência literária, por exemplo, em inglês refere-se a grupo, equipe, gangue ou bonde. Para os jovens, além desses significados, compreende um espaço de socialização, laços de irmandade.

¹⁹ Posse no hip-hop significa organização política, pedagógica e cultural das *crews* e do hip-hop em geral na cidade. A posse do hip-hop em Maceió será apresentada na subseção 2.4.1.1.

²⁰ Ressalte-se que, diante do dinamismo e das expressões culturais juvenis, não poderia definir ou especificar antecipadamente no projeto de pesquisa qual cultura ou quais seriam identificadas e/ou investigadas no espaço periférico da zona sul de Maceió, lócus da análise. Tal demarcação, portanto, ocorreu com o apoio da pesquisa etnográfica urbana ao conviver e refletir diariamente com esses sujeitos e suas culturas. Dessa forma, foi elucidado o movimento hip-hop, mais especificamente o elemento do *breakdance*.

²¹ A etnografia urbana realizou-se especialmente com os oito jovens da zona sul de Maceió, mas no decorrer da pesquisa, teremos narrativas e análise de jovens de outras zonas pela observação, conversas informais com base no conhecimento em rede que será destrinchado na seção 4.

formal com um dos jovens do grupo, o único que havia escolhido o ensino médio público noturno. A etnografia escolar realizou-se de outubro de 2015 a julho de 2016, na qual pude acompanhar o jovem na transição do 2.º ao 3.º ano.

O que Magnani (2002) tem lembrado e foi almejado nesta pesquisa é a necessidade de incorporar os próprios sujeitos sociais e suas práticas à dinâmica urbana, da localidade e espaços que esses sujeitos frequentam e onde estão envolvidos. O autor acrescenta que é preciso haver uma aproximação sociológica, pois “olhar de fora e de longe dá pouca relevância àqueles atores sociais responsáveis pela trama que sustenta a dinâmica urbana” (MAGNANI, 2002, p. 14).

Essa aproximação entre o objeto do estudo, suas ações, espaços e as metodologias apresentadas também estiveram em transação, justamente para que, de fato, a pesquisa pudesse ter sua relevância social e atender aos objetivos propostos, principalmente o de analisar até que ponto os diálogos entre as juventudes, suas culturas periféricas e os processos educativos informais e formais ocorriam. Para tanto, a seguir, percorrerei as trilhas metodológicas do estudo, evidenciando as justificativas para a escolha das abordagens, dos instrumentos e das técnicas de análise, também apresentando as alterações complementares que foram utilizadas.

1.2 A trilha dos canteiros e cantos metodológicos

Nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos estiveram em constante reformulação e foram sendo moldados conforme a realidade encontrada no campo de pesquisa, principalmente quando entrei em contato direto com os jovens e as jovens objeto deste estudo. Em vista disso, defino tais reformulações no sentido de adaptação metodológica em consonância com os objetos, objetivos e *loci* de estudo, como um “canteiro de obras”, onde se encontram os materiais, as ferramentas, todo o preparo para o levantamento dos dados. Dessa forma, ao percorrer a trilha dos *canteiros e cantos da pesquisa*, traduzo a importância singular de conhecer os métodos de coleta de dados e as técnicas para análise desses dados.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a abordagem qualitativa desta pesquisa faz-se pelo fato de trabalhar com dados retirados do contexto real e por apresentar o intuito de conhecer e analisar os espaços formais e informais dessa juventude, sua identidade cultural, os conflitos socioculturais e as perspectivas, pois como afirmam Diehl e Tatim (2004, p. 52), “os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinado problema e a interação

de certas variáveis”. Foi justamente a complexidade do problema, a ida aos *loci* do estudo, a aproximação e interação dos objetos de análise que me possibilitaram a confirmação e utilização da etnografia como o elemento metodológico-chave deste estudo.

Cláudia Fonseca (1999) diz que a frustração com teorias e tipologias consideradas pela autora “massificantes e abstratas” tem levado a uma crescente procura nas pesquisas pela antropologia, mais especificamente a etnografia. Diante dessa nova preocupação enfatizada nas ciências humanas, o método etnográfico emerge como uma solução, ou como nas palavras da autora “um tipo de elo perdido que ajudaria a fechar a lacuna entre a teoria e a realidade” (FONSECA, 1999, p. 59).

Se anteriormente, entre os pesquisadores, havia a preocupação nos estudos em torno da investigação em uma ótica abstrata, a etnografia apresenta a missão de vivenciar a realidade para (re)construir a investigação, que, segundo Fonseca (1999, p. 59), deve ser “calcada numa ciência, por excelência, do concreto”. Diante disso, a autora acredita que essa concretude nas pesquisas empíricas perpassa o papel de um instrumento intelectual não apenas teórico, mas também de auxílio prático no próprio processo de compreensão do mundo, partindo da “interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo [...] com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo” (FONSECA, 1999, p. 59).

A interação com os sujeitos da pesquisa, apontada pela autora, realizou-se neste estudo por meio do acompanhamento da vivência diária dos jovens para compreender seus aspectos culturais, educacionais e de lazer no âmbito social, pois, de acordo com Arroyo (2013, p. 224), é crucial um olhar dos adolescentes e jovens no espaço onde vivem e sobrevivem.

Para compreender as culturas juvenis periféricas, é necessário mergulhar na vivência e interação diária. Dessa forma, ao nortear o estudo pelas **etnografias virtual, urbana e escolar**, relaciono-as com a corrente do *conhecimento em rede*, pois, diante das diversas redes de que os sujeitos investigados participam além da escola, Oliveira (2001) afirma ser importante uma destramação dos fios que tecem a “rede”, no intuito de identificar outras redes das quais foram puxados. Dessa forma, ao realizar uma etnografia escolar, urbana e virtual, tenho trançado essas redes, esses fios. Percebe-se, portanto, como é uma tarefa complexa em razão da própria complexidade do cotidiano e as redes de saberes.

Nilda Alves (2001, p. 34) referindo-se à ideia básica da corrente do conhecimento em rede, afirma que “o conhecimento se constrói socialmente [...] rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano”. A autora acrescenta que há um vínculo entre o conhecimento com a prática social, o que envolve a interação dos sujeitos e o compartilhamento de significados. No que se refere ao conhecimento cotidiano, é importante

destacar o estudo de Lefebvre (1991, p. 21) acerca da “humilde razão do cotidiano”, onde afirma que é preciso que o pesquisador sinta o mundo e não o olhe apenas do alto ou de longe, ou seja, de forma distante e neutra.

Essa interação e o compartilhamento de significados, como já apresentado, realizaram-se com a aplicação da etnografia em três espaços: na comunidade onde o jovem e a jovem residem, precisamente na zona sul de Maceió, na instituição escolar e no ciberespaço das redes sociais como o Facebook e WhatsApp. Nesse momento, realizo uma breve conceituação acerca dessa tríade etnográfica utilizada no estudo: as etnografias virtual, urbana e escolar.

A etnografia virtual ou netnografia esteve presente antes e durante todo o processo de pesquisa e foi o contato com essa metodologia que propiciou conhecer os jovens, as jovens e suas atividades culturais mediante a utilização da tecnologia cada vez mais crescente entre as juventudes da periferia. Consoante Couto Junior e Santos (2011, p. 3), a etnografia virtual, “permite ao pesquisador interagir no ciberespaço e, com os sujeitos, tecer coletivamente novos conhecimentos”. Os autores complementam que essa investigação propicia “que sejam repensadas outras dinâmicas de produção do conhecimento” em torno das experiências diárias de jovens, sua periferia, culturas e o ciberespaço muitas vezes desconsiderados nas investigações científicas na área da Educação.

Com o apoio da etnografia virtual, também serão apresentados trechos de postagens de jovens internautas acerca da cultura hip-hop e diversas questões em torno da periferia e a produção, o compartilhamento e a interação do conhecimento de jovens, especificando nome, sexo, idade, data da publicação e a rede social utilizada, como exemplificado na epígrafe acerca do “graffiti” compartilhado no Facebook e retomado nesta subseção.

A etnografia urbana realizou-se no período de maio de 2015 a junho de 2016 com o grupo de breakdance MZS. Tal ênfase metodológica é compreendida por Magnani (2002) como um método de trabalho característico da antropologia, que, nas palavras do próprio autor, trata-se da “compreensão do fenômeno urbano [...] para a pesquisa da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade nas grandes cidades contemporâneas” (MAGNANI, 2002, p. 11).

No decorrer do processo de investigação urbana, ao conhecer os jovens e seus espaços territoriais, também me propus a adentrar o cotidiano de uma escola pública de ensino médio, iniciando a pesquisa etnográfica urbana no contexto periférico sociocultural com um dos jovens do Grupo MZS. Dessa forma, de outubro de 2015 a maio de 2016, apliquei a etnografia escolar em uma escola pública da zona sul de Maceió, onde o jovem estudava,

fazendo observações de segunda à sexta-feira no turno noturno, de modo contínuo todas as semanas no cotidiano de transição entre o 2.º e 3.º ano noturno.

Consoante Marli André (1995, p. 41), a etnografia no âmbito escolar compreende “relações que configuram a experiência escolar diária”. Como apresentado, minha proposta pauta-se na investigação dos diálogos entre as relações socioculturais vivenciadas pelos jovens e as práticas cotidianas escolares, em uma reflexão das tensões, dos conflitos e das perspectivas dessa juventude aluna e sua trajetória de aprendizagem formal e/ou informal.

A análise da realidade de jovens-alunos e alunas pela observação do cotidiano, seja na rua, escola, seja nas redes sociais, configura-se como uma importante ferramenta. Oliveira (2001) reflete que um dos significados da pesquisa do cotidiano escolar refere-se em compreender as estratégias e táticas discutidas na obra de Certeau (2005) e Certeau, Giard e Mayol (1996),²² as quais também podem ser relacionadas com os sujeitos pedagógicos, quer alunos, quer professores, estendendo-se ao desenvolvimento de suas ações em torno das relações de poder ou ausência deste nessas instituições escolares. Dessa maneira, no decorrer do estudo, haverá uma atenção voltada a tais artimanhas e burlações, particularmente dos jovens-alunos e alunas no enfrentamento de situações cotidianas do âmbito sociocultural ao escolar e vice-versa.

Para tanto, optei pela utilização da observação participante em razão da aproximação dos espaços dos sujeitos envolvidos na pesquisa por meio de seus eventos, treinos e cotidiano, o que me possibilitou compreender o canto de tais jovens para além do que eu podia enxergar, mas concebendo também um olhar direcionado a um possível confronto dialógico entre o que a sociedade, os pesquisadores e os pesquisados visualizam, imaginam e realmente vivenciam. Dessa forma, simultaneamente com a observação, utilizei outro instrumento etnográfico na coleta de dados, o **diário de campo**, e no decorrer do estudo serão apresentados trechos dele, os quais foram essenciais no desenvolvimento das discussões e análises da pesquisa.

Durante a pesquisa, surgiu a necessidade de mapear dados referentes aos espaços juvenis. Dessa forma, utilizei o questionário como um instrumento complementar na coleta de dados. Segundo Chizzotti (2001, p. 55), o questionário é “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema de pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas [...] sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar”. Logo, foi possível identificar as considerações

²² Michel Certeau será retomado no decorrer do estudo quando abordo os jovens do Grupo MZS e suas estratégias e táticas cotidianas. Entretanto, é importante lembrar que as estratégias e táticas são diferentes posições que os sujeitos sociais ocupam em seus espaços.

iniciais dos sujeitos acerca da temática da pesquisa além de ser um instrumento de interlocução auxiliando na compreensão e comparação dos dados.

No sentido de aprofundar as questões referentes aos questionários, às etnografias e ao conhecimento em rede, também se realizaram entrevistas reflexivas²³ com os jovens-alunos e alunas, jovens-culturais e jovens-internautas.²⁴

De acordo com Heloisa Szymanski (2008), o significado da técnica supracitada é construído na interação do entrevistador e entrevistado. A autora explica que a organização do processo de interação inclui a emergência de significados não só referentes ao conteúdo oral, mas à situação de toda a entrevista, levando em consideração os aspectos interpessoais, história de vida e experiências socioculturais.

Antes e durante a aplicação da entrevista, estive atenta à adequação da linguagem e interação com os diferentes sujeitos da pesquisa, tanto no sentido pedagógico quanto no sentido de entendimento juvenil com suas gírias e termos do vocabulário do hip-hop. As entrevistas realizaram-se pessoalmente e também com o auxílio da rede social WhatsApp, as quais foram gravadas com autorização dos participantes, e após a análise dos dados, foram arquivadas em um banco de dados para posteriores pesquisas do Grupo Juventudes, Culturas e Formação.

No que se refere à análise dos dados, com base em Szymanski (2008), o material recolhido nas etnografias foi organizado para uma apreciação aprofundada em torno da interpretação, dos contextos de significação, considerando a subjetividade, os imprevistos, as interrupções e emoções. Diante das seguintes percepções, aponta-se a relevância dos registros contínuos. Tais questões se desenvolveram desde o processo de coleta até a análise dos dados partindo de pressupostos éticos e psicológicos.

As entrevistas reflexivas auxiliaram na compreensão das **representações e identidades juvenis**. Baseando-me em Hall (1997) acerca das representações, o autor cita a existência de um diálogo entre os significados, a linguagem e a cultura. Ao tentar representar, os sujeitos utilizam a linguagem para produzir/expressar significados e compartilhar com outros sujeitos. No que se refere às identidades juvenis, compreendo-as como uma construção cultural ou social instituída em um processo de construção de deslocamentos contínuos de si e do outro, construções essas que, segundo Hall (1997), são influenciadas por fatores

²³ A entrevista reflexiva teve como etapas o contato inicial, condução, questão desencadeadora, expressão de compreensão, sínteses, por fim, questões subdivididas em esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e devolução.

²⁴ Optei pela utilização dos referidos termos para facilitar a compreensão das categorias juvenis, às quais me refiro no decorrer da escrita mediante as etnografias urbanas, escolar e virtual.

econômicos, históricos e culturais.

Os procedimentos metodológicos articularam-se com aspectos evidenciados nos Estudos Culturais²⁵ no que se refere à análise das representações e identidades juvenis, atentas aos sujeitos que são construídos pela linguagem que são atravessadas pelas relações de poder. Ao compreender a importância das representações na produção da realidade e construção das identidades, não poderia dissociar de aspectos sócio-históricos.

Quando se trata da referência da perspectiva sócio-histórica, para Charlot, Vygotsky, por exemplo, é como ocorre a mediação entre o sujeito e o social. Segundo eles, os sujeitos interpretam as atividades (de acordo com suas condições de acesso a essas atividades). O processo depende das interpretações, dos sentidos atribuídos às experiências. Não é porque é pobre que tem uma cultura pobre. As expressões culturais dependem das vivências no espaço social.

Entretanto, tento, por meio do estudo, investigar essas representações da realidade, os sentidos atribuídos a ela são resultado das experiências vivenciadas em um contexto socio-histórico. Os Estudos Culturais enfatizam os discursos produzidos nessas relações de poder entre sujeitos que estão inseridos em condições sociais e econômicas específicas, que produzem experiências de vida, de formação, de espaços de expressões culturais também específicos. O estudo tem um “diálogo” com os Estudos Culturais. A análise parte, portanto, de uma perspectiva sócio-histórica e busca apreender as manifestações culturais produzidas no confronto com esses aspectos que são marcantes nas experiências desses jovens. É a realidade e as interpretações sobre ela que fazem parte deste estudo. Não estamos preocupados com a origem social dos jovens como estigmas para explicá-los, mas essa realidade social desfavorecida proporciona determinadas possibilidades de viver, de experiências, de motivos para questionar o vivido. A perspectiva socio-histórica contextualiza o modo como é produzido e os sentidos dessa produção cultural dos jovens e das jovens participantes da pesquisa.

É a partir dessa aproximação voltada aos jovens do estudo, suas culturas periféricas e o espaço formal que afirmo a importância da tendência pós-estruturalista, a qual me auxilia no questionamento da reprodução social do conhecimento. É nesse momento que justifico o

²⁵ Em uma breve conceituação dos Estudos Culturais e as diferentes metodologias, pressupostos teóricos e epistemológicos, Sérgio e Martins (2013, p. 2-3) afirmam que “a base teórica da análise desses autores era o marxismo, contudo, desde o início com graves ressalvas ao pensamento de Marx. Após uma primeira fase em que os Estudos Culturais se guiaram por um marco paradigmático denominado culturalista, Stuart Hall descreve a importância da apropriação do marco estruturalista e, em especial, a difusão da releitura do marxismo feita por Louis Althusser. Após a euforia estruturalista que marcou presença em vários campos das ciências sociais e também deixou seus rastros nos Estudos Culturais, os pós-estruturalistas também tiveram impacto sobre seu corpo teórico e epistemológico”.

aspecto em que os Estudos Culturais e as perspectivas sócio-históricas podem articular-se neste estudo.

Consoante Libâneo (2005, p. 335), a influência do pós-estruturalismo na educação baseia-se principalmente no pensamento de Foucault e parte de temas centrais como “o poder, a linguagem e a cultura”. Acrescento que as questões sobre identidade, subjetividades, práticas discursivas, como também as relações de gênero no que se refere aos estudos sobre o multiculturalismo, especificamente sobre as culturas juvenis periféricas como o hip-hop, avigoram a escolha de tal tendência pedagógica da corrente pós-crítica. Tais aprofundamentos teóricos serão realizados na seção 2, notadamente ao tratar da categoria analítica Educação.

A interdisciplinaridade metodológica proposta nesta pesquisa justifica-se pelo intuito de auxiliar as análises das práticas culturais de jovens periféricos, especialmente sobre o hip-hop na zona sul de Maceió, revelando as articulações e os entraves existentes nessa relação dialógica pautados em contextos de significados, hegemonias e resistências entre os jovens, seus cantos e a influência no processo de escolarização.

1.3 O roteiro dos cantos da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, a dissertação foi organizada em seis seções, incluídas esta seção introdutória e as considerações finais.

Na seção 2, serão discutidas as categorias teórico-analíticas, *Juventudes*, *Periferias*, *Educação* e *Culturas*. Tais categorias serão apresentadas no sentido de realizar teórica e analiticamente um interlace dos conceitos que serão apropriados no decorrer de todo o estudo.

Tratando-se das juventudes, realizo inicialmente um panorama conceitual, histórico e estatístico envolvendo questões simbólicas, legislativas e acadêmicas acerca da referida categoria juvenil. O olhar de autores como Bourdieu (1983), Dayrell (2003, 2007), Feixa (2003), Margulis e Urresti (1996) e Pais (1993), entre outros, serviram como referência na seção 2.

A categoria *Periferias* será analisada por meio da discussão em torno dos cantos macro e microestruturais, e defino este último como espaço de discussão norteadora da análise em torno do espaço periférico da zona sul de Maceió, partindo da perspectiva investigativa não somente pelas desigualdades e lutas de classe, mas pelo contexto cultural e simbólico. Dessa forma, o embasamento teórico desenvolve-se com as contribuições de Caldeira (1984), Durhan (1986), Frúgoli Jr. (2005) e Moreira e Candau (2011).

Em *Educação*, abordo acerca da estigmatização sociocultural e educacional das juventudes, adotando autores que discutem a temática proposta, a exemplo de Dayrell (1999), Melo e Cavalcante (2015), Patto (2007), Sposito (2002, 2009) e discussões voltadas às pesquisas da Escola de Chicago e do Centro e Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham.

Em *Culturas: o canto das juventudes periféricas*, subseção 2.4, trago uma conceituação antropológica do termo mediante a visão de diversos teóricos, como Boas (2010), Geertz (1989), Laville e Dionne (1999) e Tylor (1871), e contribuições dos estudos culturais por Hall (2003, 2006) dialogando com as culturas juvenis periféricas. Em seguida, apresento a historicidade da cultura hip-hop em termos internacional, nacional e local adentrando a realidade alagoana.

Na seção 3, apresento os cinco elementos do hip-hop (break, DJ, rap, grafite e o conhecimento) de maneira relacional com a realidade dos objetos e do lócus apresentado. No que se refere ao elemento conhecimento, relaciono-o com temáticas pertinentes despertadas no contato com o campo de pesquisa, como gênero, religião, mídia e política.

Na seção 4, realizo a etnografia urbana da zona sul de Maceió. Nesse momento apresento o nomadismo e gregarismo juvenil na prática de sua vivência sociocultural. Na seção 5, está a resposta à problemática do estudo, a partir da discussão em torno da etnografia escolar em que aproximo as experiências formais e informais dos jovens. Além disso, trago as discussões acerca dos conflitos existentes entre a teoria e a prática no que se refere à lógica da reprodução, enfatizando a necessidade de investigar os saberes produzidos pela juventude das classes populares.

A pesquisa esteve diante de jovens-culturais e jovens-alunos e alunas²⁶ marginalizados social e culturalmente que se têm afastado do âmbito escolar, por conseguinte, trazendo resultados negativos para todo o sistema educacional brasileiro. Será que esse mesmo sistema tem dado voz ao canto desses jovens a partir de suas artes e culturas ou a voz dada já tem sido articulada e enquadrada a interesses do próprio sistema como a formação tecnicista?

Arroyo (2013) menciona que um dos desafios para as políticas, as diretrizes curriculares e o fazer cotidiano na educação escolar é dedicar tempo a levantar os significados. Portanto, são “indagações mais desestabilizadoras e desafiantes para os conhecimentos acumulados nas ciências e sistematizados nos currículos” (ARROYO, 2013, p.

²⁶ Os termos jovens-culturais e jovens-alunos serão utilizados no decorrer do estudo respectivamente para designar os jovens que participam de grupos culturais e jovens estudantes. Também será utilizado o termo jovem-internauta referindo-se aos jovens usuários das redes sociais e jovens-alunos-trabalhadores e alunas-trabalhadoras indicando os jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo.

254). Para que, de fato, haja diálogo entre a juventude e a escola, é necessário que se incorporem as indagações e vivências extraescolares que os adolescentes e jovens carregam para a salas de aula nos currículos escolares, de forma significativa para esses sujeitos referente ao (re)conhecimento da construção histórica de sua identidade juvenil.

Tendo em vista esse olhar proposto para os espaços onde os jovens manifestam e expressam suas culturas, tanto escolas quanto sua comunidade e as redes sociais, este estudo é de fundamental relevância para a pesquisa em Educação, pois pode indicar novos caminhos no processo de reflexão acerca da juventude alagoana e permitirá uma análise consistente do papel de jovens, suas culturas, espaços e o processo de escolarização, não somente no ensino médio público, mas em toda a educação básica e no ensino superior.

2 CANTEANDO AS CATEGORIAS TEÓRICO-ANALÍTICAS: JUVENTUDES, PERIFERIAS, EDUCAÇÃO E CULTURAS

A jovem, o jovem, as jovens e os jovens. Entre gênero, grau e número, a categoria juventude cobre-se, descobre-se, redescobre-se, cobra-se e é cobrada. A juventude, uma juventude ou várias juventudes? Entre o único e o múltiplo, torna-se possível definir o indefinido? Como detectar essa amplitude e no mesmo viés suas especificidades, entrelinhas e entrelaces? A conceituação dessa categoria tão complexa em sua essência não é uma tarefa fácil, pois concomitantemente à forma como se explicitam seus comportamentos, atitudes e pensamentos, esses sujeitos sociais tornam-se cada vez mais enigmáticos.

Confesso que essa única palavra: “juventude... juventudes” e seus resquílios simbólicos me trouxeram várias inquietações ao longo deste estudo no sentido de como abordar um arcabouço teórico e conceitual de uma temática, cuja discussão vem aumentando gradativamente nos estudos empíricos, e ao mesmo tempo aparenta a sensação de uma incompletude, não propriamente teórica, mas referente ao dinamismo das identidades juvenis e seus cantos que estão em constante construção; ou seja, pesquisadores e pesquisadoras têm a árdua missão de não apenas defini-la, mas estar atentos às suas redefinições geracionais, sociais e culturais.

Esta seção, além de abordar a categoria juventudes, pretende discorrer acerca do que chamo de “especificidades, entrelinhas e entrelaces”, pautando-se nos espaços e subjetividades socioculturais, em um cruzamento analítico das juventudes e sua amplitude analítica (entre palavras, contos e contas) e as demais categorias também definidas *a priori* como periferias, educação e culturas, as quais serão articuladas no decorrer de todo o estudo.

2.1 Juventudes entre palavras, contos e contas

Diante de tantas indagações sobre as juventudes e a complexidade de sua definição partindo de diversos âmbitos, conduzi-me a este escrito já compreendendo que a conceituação dessa categoria não é estática, pois apresenta diferentes aspectos e significados que se transformam ao longo do tempo na sociedade. Pereira (2010b, p. 11) entende o conceito de juventudes como “uma construção sócio-histórica, e, portanto, contextual e relacional”.

Essa construção social, histórica, cultural, que envolve contextos e relações, desafiou-me a propor neste estudo uma abrangência no que se refere à apresentação desse termo. Dessa maneira, propus a expressão *Juventudes entre palavras, contos e contas*.

Como **palavra**, persisto em acentuar que a categoria juvenil ao longo dos anos tem sido transcorrida de maneira polêmica em torno de sua conceituação, signos e simbologias. Assim sendo, o confronto entre a juventude na perspectiva homogênea e heterogênea tem sucedido uma entonação alongada nos estudos empíricos.

Esses debates e embates não são recentes, têm sido encaminhados em uma carga histórica que vem perpetuando-se e exprimindo reflexos na atualidade. À vista disso, solicito permissão para a utilização do termo **conto**, não no sentido de ficção, visto que a história contada é factual, mas pela analogia de nos remeter ao passado, na acepção de contar, ou melhor, o “era uma vez” dos jovens, em uma breve narrativa sócio-histórica não linear apresentada principalmente pela metáfora dos relógios de Feixa (2003).

Já em referência ao vocábulo **conta**, dirijo-me aos números envolvendo a apuração e análise de dados sobre as juventudes brasileiras, sobretudo alagoana, acusadas de serem precursoras e/ou vítimas de diversos problemas sociais, por exemplo, a violência, principalmente entre a juventude negra.

A explanação desses termos me auxiliará a apresentar a juventude em suas multifacetadas, pois, como afirmam Esteves e Abramovay (2007), a definição da categoria juvenil parte de uma construção social, e essa produção é determinada ainda pela forma como a sociedade enxerga e conjuga os diversos fatores que envolvem esses jovens, como “estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Com o “canteamento” reflexivo em torno das categorias apresentadas, almejo proporcionar um interlace delas no sentido de apresentar teoricamente o que é ser jovem, morador da periferia e as adjetivações que os rodeiam em torno das circunstâncias postas e impostas sob sua condição juvenil e cultural, para que, nas seções posteriores, possam ser revelados tais cantos em sua práxis sociocultural vivenciada pelos jovens objeto deste estudo.

2.1.1 Apenas uma palavra ou mais que uma palavra?

Após a explanação das analogias que serão utilizadas nesta subseção, no que se refere às “juventudes entre palavras”, ressalto que me tenho respaldado na perspectiva de que a análise dos jovens também se instaura pelo estudo morfossintático, entretanto, o desenvolvimento analítico a que me refiro não se desenrola pelo seu sentido gramatical propriamente dito, mas ressaltando especificamente a importância de suas simbologias, que produz considerações acerca da categoria juvenil para além do singular e homogêneo. Não é

por acaso que diversos autores como Abramo (1997), Dayrell (2003, 2007), Pais (1993), Peralva (1997), entre outros, frisam que há uma pluralidade de “juventudes”.

Roselani Silva e Vini Silva (2011, p. 664) explicam o uso da expressão juventudes no plural. Segundo as autoras, tal simbologia “representa o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levar em conta que esse segmento constitui identidades e singularidades de acordo com a realidade de cada um”.

Esteves e Abramovay (2007, p. 21), em estudo realizado para a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), também sobre a pluralidade de juventudes na atual realidade social, afirmam que “não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo” e esses grupos consoante os autores apresentam “diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades”.

No que se refere aos diferentes contextos apresentados, principalmente sobre a relação do poder, vale destacar a discussão pertinente existente entre os clássicos Bourdieu (1983), *A “juventude” é apenas uma palavra*, que realiza críticas ao recorte da faixa etária, e Margulis e Urresti (1996) em *A juventude é mais que uma palavra*, que debatem em torno de uma superação da palavra juventudes como uma mera categorização por idades e suas características de uniformidades. Esses últimos autores ressaltam, ainda, que, assim como não devemos considerar apenas os critérios biológicos de idade, também não podemos levar em conta apenas os critérios sociais.

Na obra do autor francês Bourdieu (1983), constata-se que ele utiliza a expressão juventude apenas no sentido provocativo, em uma crítica imanente apontando que essa categoria não é um conceito sociologicamente válido no sentido de estar encoberta por algo mais profundo, ou seja, uma crítica às relações de poder, às disputas sociais, a interesses políticos e mercadológicos.

Em uma análise mais contundente, Margulis e Urresti (1996) afirmam que é necessário amplificar tais discursos e conceitos, pois a juventude não é apenas um signo, sendo necessário, portanto, ser analisada por diversos outros ângulos e fatores. O que de fato ocorre, pode-se afirmar, é um “mosaico de palavras”, que apesar de algumas diferenças em suas peças e conceitos, ambas as obras se encaixam de alguma forma, pondo um questionamento em torno do título que define a juventude como um signo.

Retornando à discussão realizada entre a classificação etária das juventudes, apresento dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), organismos internacionais de saúde pública, que oficialmente definem a categoria

social da juventude como um período de preparação para a transição da vida adulta equivalendo à faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade. Entretanto, é importante salientar que tais critérios modificam muito de *canto para canto* e de jovem para jovem. No que se refere à idade no âmbito nacional, a Lei n.º12.852, de 5 de agosto de 2013, da Política Nacional de Juventude (PNJ), que institui o Estatuto Nacional da Juventude, em seu artigo 1.º, parágrafo 1.º, afirma que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Os atuais estudos acadêmicos brasileiros voltados às juventudes, portanto, têm baseado e atualizado suas pesquisas tendo como fundamento esse novo recorte etário definido pelo referido Estatuto.

De acordo com Silva e Silva (2011, p. 664), a PNJ ainda define e divide a faixa etária apresentada em três grupos: os jovens adolescentes entre a faixa etária dos 15 aos 17 anos, os jovens de 18 a 24 anos e os jovens-adultos entre 25 a 29 anos de idade. Quanto a essas divisões, as autoras informam que o primeiro grupo, os jovens-adolescentes, “já está incluído na atual política da criança e do adolescente”. No próprio estatuto, delimita-se no artigo 1.º, parágrafo 2.º:

Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Reitero que, no estudo, os oito jovens do grupo de breakdance, em que realizei a etnografia, estavam na faixa etária entre 18 e 27 anos, abrangendo os grupos dos jovens e dos jovens-adultos. Nos encontros e eventos de que participei e onde apliquei o conhecimento em rede, outros jovens, de 15 a 29 anos, que faziam parte do círculo de amizades dos que estavam sendo “etnografados”, também foram observados, ou seja, além dos outros dois grupos já diagnosticados, havia os jovens-adolescentes. Contudo, um fator importante observado foi que alguns sujeitos aparentavam ter a idade além da definida pela PNJ, equivalendo à faixa etária entre 30 e 35 anos. No entanto, eles também se diziam jovens, comportavam-se e vestiam-se como jovens.

Recordo-me que, em um evento realizado na Praça Santa Tereza,²⁷ ao perguntar a idade dos jovens ali presentes, um integrante do grupo aproveita uma situação para responder, e logo diz: “Vê só que meninão da porra! (risos). Aqui é todo mundo jovem, não importa a idade. O que vale é a arte, a cultura, tá ligeira? O que vale é se divertir, conversar, dançar,

²⁷ Ver a subseção 4.4 *Ponta Grossa e a Praça Santa Tereza: ponto de encontros... cruzamento de conhecimentos e culturas*.

ficar instigado, isso é ser jovem, isso não tem idade pra gente!” Aponta para um jovem que estava dando risadas, pois ao dançar o break, os beats e efeitos sonoros tiveram como instrumento musical o sax com as cifras do Sítio do Pica-Pau Amarelo, em um cruzamento de culturas ao ar livre.

Assim sendo, baseio-me nas palavras desse jovem e decifro que ser jovem vai além de um enquadramento social e biológico. Encaminha-se em uma junção de fatores biopsicossociais e principalmente culturais, podendo também estar relacionada com fatores intrínsecos ou extrínsecos a partir dos seus cantos. Como afirma Waiselfisz (2007), ao precisar atualizar o Mapa da Violência em conformidade com a promulgação do Estatuto da Juventude:

Se o início dessa fase jovem é mais ou menos consensual – começa quando finalizam as transformações da adolescência, algo entre os 13 e os 15 anos –, o ponto final parece ser bem mais difuso: 18, 24 ou até 29 anos ou mais de idade, segundo o país, a época, o grupo, a cultura, dentre outros fatores. (WAISELFISZ, 2007, p. 11).

Percebe-se que nem mesmo a definição dos jovens por faixa etária os limita ou os define, ainda é algo muito subjetivo, que necessita de análises minuciosas e atentas a detalhes micros e à constante ruptura com a homogeneidade e generalizações que tentam ser impostas direta e/ou indiretamente na sociedade. Partindo de uma perspectiva microestrutural, resalto ainda neste momento fatores que caracterizam a juventude e quebram estereótipos sobre ela.

A questão familiar, por exemplo, é apresentada por Dayrell (2002, p. 124) como “um filtro por meio do qual traduzem o mundo social”. Essa tradução do mundo social realiza-se por diversos vieses e diversas experiências. Se, por um lado, a relação entre família e a categoria juvenil é enfatizada pela existência de conflitos, por outro, para a grande maioria dos jovens, a família ocupa um lugar central, sendo “uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar” (DAYRELL, 2002, p. 124). Essa relação entre conflitos e apoio foi perceptível entre os jovens da pesquisa em relação ao trabalho, educação e cultura.

No que se refere ao trabalho/educação e a relação com a família, constatei uma correlação. Detectei, em alguns casos, que esses jovens eram privados do trabalho com apoio da própria família no sentido de se dedicar aos estudos e concluir a educação básica. A velha e rotineira frase “quero que meus filhos tenham o que eu não tive”, mas no caso dos jovens pobres e da periferia, esse significado equivale também a “ter uma vida comum”, pois como

diz Charlot (2007, p. 67) “deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal”.

O projeto é ter uma vida normal e para isso só a escola ajuda. Pode-se ganhar dinheiro de outras formas, seja no Brasil seja na França, com o tráfico de drogas, por exemplo, mas este não proporciona uma vida normal e eles sabem disso, pois tiveram a oportunidade de ver colegas mortos na rua. Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem-sucedido na escola e as famílias sabem disso. (CHARLOT, 2007, p. 67).

A relação cultura-família também merece destaque. Havia família que tinha preconceito com a cultura hip-hop; na opinião dos jovens “o preconceito começa dentro de casa”, enquanto outros jovens diziam que a entrada no movimento teve influência dos pais, como no caso de Ninho,²⁸ que diz que seu pai também dançava break quando era jovem.

Desse modo, é importante retornar a Margulis e Urresti (1996). Os autores abordam dois novos conceitos em torno das juventudes, o que será importante discutir ainda neste momento, para que os jovens marginais deste estudo e seus cantos sejam compreendidos em suas diversas facetas juvenis como brevemente já apresentado. Trata-se da moratória social e vital.

A respeito da moratória social, Margulis e Urresti (1996) também reconhecem as diferentes experiências de acordo com a época histórica, classe social e as condições juvenis. Eles fazem relação da moratória social com dois aspectos das juventudes, classificando-as em “jovens-não-juvenis” e “não-jovens-juvenis”.²⁹

No contato inicial no campo de pesquisa com as juventudes e suas culturas periféricas, questionei-me sobre a moratória social. Reconheço que fui ao encontro desses jovens, objeto do estudo, com um julgamento atravancado de que eles seriam a categoria dos “jovens-não-

²⁸ Os oito jovens do grupo de break MZS, mais um jovem que praticava o elemento grafite, autorizaram a utilizar na pesquisa seu codinome referente às suas características físicas ou comportamentais que os refletem de forma identitária na própria prática cultural do hip-hop, ou seja, em sua denominação de b-boys, b-girls, MCs, DJs, grafiteiros e/ou pichadores. Por exemplo, durante a etnografia, ao questionar os apelidos existentes no hip-hop, um jovem diz que seu apelido de “Borracha” foi dado pelos colegas por ele ser flexível em seus movimentos no break. Dessa forma, não será utilizado pseudônimo quando me referir a esses jovens. Entretanto, ressalte-se que a pesquisa em sua amplitude metodológica a partir das etnografias urbana, escolar e virtual, pautada no conhecimento em rede, deu oportunidade ao contato com diversos outros jovens que contribuíram em seus discursos e representações, os quais também foram utilizados neste estudo, pois considero crucial analisar os jovens que são objeto de estudo e os demais jovens que os cercam e participam da mesma cultura, mas apresentam subjetividades e pensamentos opostos. Esses jovens, com quem não tive um contato rotineiro ou não autorizaram utilizar seu nome ou codinome, não serão identificados. Utilizarei, portanto, tal organização de forma numérica (jovem 1), (jovem 2), (jovem 3) e assim consecutivamente, acompanhado de dados importantes como sexo feminino ou masculino e a idade.

²⁹ O primeiro termo relacionado com jovens de classe popular que não gozam da moratória social, seja pela entrada no mercado de trabalho, seja o casamento, e o segundo referente aos jovens de classe média alta. Já a moratória vital, aborda uma questão cronológica/distância da morte.

juvenis”, pois teriam “perdido” a juventude pela entrada no mercado de trabalho, principalmente os do sexo masculino, e pela gravidez e/ou casamento para as jovens. Tais fatos foram realmente diagnosticados, fazendo parte de seu contexto e cotidiano. Entretanto, a análise constituída com esses jovens e seus cantos apontaram inúmeras outras questões, proporcionando mais uma vez, na trajetória das juventudes, uma quebra desses estereótipos e generalizações em torno da juventude, principalmente a pobre.

As jovens e os jovens analisados, mesmo correspondendo aos fatores que indicavam serem *jovens-não-juvenis* e estarem em uma moratória social breve, resistiam para que suas culturas possibilitassem que continuassem jovens, pois diferentemente do imaginado, não eram jovens apenas nos fins de semana, apesar de serem os dias escolhidos para que ocorressem eventos.

Em inúmeros momentos, presenciei a articulação de jovens a pedir licença do trabalho ou inventar desculpas ou estratégias para participarem de campeonatos em outros bairros ou estados, como também faltar a aula ou a provas avaliativas para irem treinar ou participar de algum evento que se realizava em dias considerados úteis.

Eram jovens cada vez mais juvenis, pois iam contra os padrões sociais e acadêmicos. Eles se refaziam, “davam um jeito”, mas ali estavam, resistindo e se divertindo, com gírias, vestes, comportamentos juvenis, mesmo com responsabilidades e rotulações do mundo adultocêntrico. Dessa forma, havia uma ligação entre a obrigação e o lazer, por exemplo, quando levavam suas crianças a eventos de hip-hop e muita vezes até amamentavam ou trocavam a fralda nos cantos; refaziam aquela obrigação em um misto de disseminação da própria cultura, valorizando e ensinando a cultura do hip-hop para uma nova geração.

Contudo, seriam esses também os não-jovens-juvenis? Pois, como já explicado, havia jovens com mais de 30 anos. Ou esse segmento é direcionado apenas aos sujeitos provenientes de classe econômica alta? Como já brevemente mencionado, percebi em muitos momentos que nem todos os jovens da periferia trabalhavam, nem todos estão envolvidos diretamente com questões que os impediram de ser juvenis apesar de não terem as mesmas oportunidades e vantagens dos mais favorecidos economicamente. Ora, se não foi a entrada precoce no trabalho, por que esses jovens da periferia são definidos, ou pior, generalizados como jovens-não juvenis? Ao me referir aos jovens das periferias neste estudo, reforço a não generalização deles, pois, citando mais uma vez Dayrell (2007, p. 1114), há uma construção das juventudes, ou seja, há “modos de ser jovem”, significando isso que não há um único modo de ser jovem nas camadas populares, como também não há nas classes altas.

Seria então a idade que os definiria ou limitaria a ser ou não jovem? Silva e Silva (2011, p. 664) acrescentam que “mesmo incluindo sujeitos de uma mesma faixa etária, a juventude possui características diferenciadas de acordo com o contexto no qual os jovens estão inseridos”.

A juventude – seja analisada na perspectiva de uma palavra, mais que uma palavra, seja até mesmo várias palavras como no estudo de Pereira (2007) – possibilita-nos compreendê-la por várias óticas, teorias como pôde ser observado até o presente momento. Entretanto, é importante compreender que o panorama histórico no que se refere à construção de identidades juvenis não é linear,³⁰ e sim repleto de lutas por representações.

2.1.1.1 Contos: o “era uma vez” das juventudes

Além dos signos, palavras, faixa etária e moratórias, a juventude deve ser explicada pelo seu panorama histórico-social. Portanto, ao abordar sobre o estudo e as teorias que explicam a categoria juvenil, refiro-me aos *contos* no sentido analítico de uma ligação contundente com os aspectos contemporâneos.

Partindo da construção das identidades juvenis ao longo do tempo, convido Feixa (2003), e a *metáfora dos relógios*, para auxiliar na exemplificação das juventudes como um processo de reconstrução de si mesmo perante as mudanças existentes na própria sociedade. Dessa forma, apresentam-se três relógios: o de *areia*, o *analógico* e o *digital*, visualizados pelo autor como marcadores sociais que auxiliam no entendimento das juventudes contemporâneas e sua contingência histórica, social e cultural.

No *relógio de areia*, a juventude é remetida ao período da sociedade pré-industrial. Nessa ocasião, as jovens e os jovens são visualizados como uma categoria com pouca participação no consumismo e práticas culturais, ou melhor, o espaço para as atividades culturais e de lazer era restrito e elas tinham forte influência familiar. Nesse sentido, os saberes adquiridos pelos jovens eram transmitidos pelos “mais velhos”, os detentores de experiência, sabedoria e autoridade.

³⁰ As juventudes e seu tempo histórico e/ou social não serão abordadas neste estudo partindo de uma linearidade, até mesmo porque compreendo que essas identidades não são estáticas, estão em constante movimento, rupturas e transformações. Hall (2006) apresenta a mobilidade contínua das identidades, o que, por sua vez, pode parecer contraditório, mas, na verdade, significa um processo de construções para além do biológico, pois a identidade não é produzida biologicamente, e sim pelas experiências históricas e socioculturais. Portanto, é por essa visão que apresento a historicidade das juventudes e a construção de sua identidade na contemporaneidade.

Apresento o desenvolvimento das juventudes tradicionais por meio do estudo de Ariès (1978, p. 3), que elucida a existência da negação de uma fase transicional da criança ao adulto, no que se refere a adquirir habilidades pelas próprias experiências sociais, corporais e comportamentais. Ariès (1978, p. 3) afirma que “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude”.

Em referência ao *relógio analógico*, o autor relaciona com o período do capitalismo industrial. Os jovens e as jovens nesse cenário são compreendidos como sujeitos mais autônomos, capazes de criar seus espaços e tempos livres para lazer e consumo. Feixa (2003) também explica que ocorrem entre as juventudes novas referências de autoridades para além da família e comunidade, ou seja, os jovens iniciam a troca de conhecimentos entre a própria categoria juvenil.

Foi justamente nesse período referente ao capitalismo industrial que as definições de juventudes passam a ser (re)formuladas em torno do trabalho para atender às necessidades da sociedade em vigência e analisadas como seres desviantes³¹ pela emergência de conflitos geracionais, pois os jovens e as jovens rompem com a linearidade apresentada na visão relacionada com o *relógio de areia* no que se refere à construção natural do tempo, sendo, portanto, uma ameaça à herança cultural das gerações tradicionais.

Esses conflitos geracionais estendem-se também aos *relógios digitais*, período pós-industrial, em que os jovens estão imersos em uma concepção virtual, em uma rede de saberes, em que o tempo apresenta-se de maneira relativa às estruturas pós-modernas, onde os sujeitos sociais e sua identidade são provisórios, constituindo-se de múltiplos sentidos, múltiplas identidades, várias facetas.

Ao trazer as metáforas dos relógios por meio de Feixa (2003) como um conto, *O “era uma vez” das juventudes*, pretendo reforçar que no decorrer do estudo, as juventudes serão compreendidas mediante a perspectiva das identidades, as quais são influenciadas, segundo Hall (2006), por fatores históricos, sociais e econômicos.

Foi essa a aceção realizada em torno dos relógios e da mutação das identidades juvenis perante a relação espaço-tempo que auxiliou na ilustração dessas identidades em constantes transformações, contradições, deslocamentos, mas, sobretudo, de invenções e reinvenções de si mesmo e dos seus cantos, sejam o bairro, as zonas, a escola, as redes sociais, etc.

³¹ Essa discussão será aprofundada na próxima subseção, 2.1.1.2, *Contas: entre o problema e a solução*, em que apresento dados teóricos e estatísticos acerca da violência e diversos outros fatores em relação aos contextos juvenis, que reforcem o estereótipo de juventudes desviantes.

Pais (1990) concorda que, além da existência de juventudes heterogêneas, há diferentes olhares e teorias que as explicam. Em relação ao aspecto sociológico das juventudes, de forma geral, divide-se em duas grandes correntes: a geracional e a classista.

Na corrente geracional, conforme Pais (1990), a juventude é representada por um conjunto social, constituída por sujeitos pertencentes a uma fase da vida. Raitz e Petters (2008, p. 410) exemplificam afirmando que “inicia com o término da infância e se encerra com o início da idade adulta”. Os autores a caracterizam como uma fase que “vislumbra elementos homogêneos, aspectos etários e comportamentos generalizantes”.

É a compreensão da juventude como um período apenas de transição. Os jovens são sujeitos incompletos, que “depende[m] do futuro, ou melhor, de seu ingresso na vida adulta para ser reconhecido socialmente” (RAITZ; PETTERS, 2008, p. 410).

Como já constatado na subseção 2.1.1, Bourdieu (1983) realiza críticas a essa concepção geracional que apresenta a compreensão dos jovens conforme a faixa etária. Segundo o autor, a idade é um “dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (BOURDIEU, 1983, p. 113), tratando-se, portanto, de uma manipulação da realidade por não considerar as vivências de jovens de classes sociais distintas. Diante disso, ignorar a existência dessas diferenças de classe entre a juventude resulta na reprodução de uma ideologia dominante.

A corrente classista é definida por Pais (1990, p. 139) como um “conjunto social necessariamente diversificado”. Consoante Bourdieu (1983), os determinantes dessa tendência estão voltados à origem social dos sujeitos, portanto, não se pode partir de concepções homogêneas. Bourdieu não discute a questão das diferentes juventudes. Ele parte da questão econômica, em que jovens e adultos disputam entre si um espaço no mundo do trabalho.

Concordo com Pais (1990) quando explica que não basta analisar abstratamente a corrente classista e geracional, mas que é preciso investigar as juventudes no seu cotidiano, nas suas relações sociais, culturais, nas suas interações, porque é nesse cotidiano que é possível identificar as singularidades dessas juventudes em determinado contexto sócio-histórico. As questões geracionais e de classe social se entrecruzam nessas realidades específicas estudadas.

Desse modo, diante das teorias apresentadas por Pais (1990), sublinho a necessidade de ir além da discussão em torno da lógica da reprodução social, ou melhor, analisar os sujeitos perante a interiorização em seus espaços, não apenas de forma superficial, mas adentrando as estruturas e estando atentos às especificidades e demais fatores que permeiam a

desigualdade e o fracasso social e escolar, que vão à frente das diferenças e desigualdades sociais. Essa defesa será aprofundada na seção 5, mais especificamente quando discorro sobre as relações teóricas e práticas em torno dos saberes de jovens de classes populares e o processo de escolarização no que se refere à conclusão da educação básica.

2.1.1.2 *Contas: entre o problema e a solução*

O sistema tem que chorar, mas não com você matando na rua, o sistema tem que chorar vendo a sua formatura.

(Facção Central)

Ao apurar sobre as juventudes e as *contas*, que se refere à análise de dados estatísticos em torno dos problemas sociais, respaldo-me em Ilana Paiva e Isabel Oliveira (2015, p. 41), que afirmam: “A população juvenil brasileira tem estado direta ou indiretamente ligada, como alvo ou como perpetradora, a situações de violência.”

Saraí Schmidt (2010) também apresenta a forma como a juventude é percebida socialmente e estereotipada como um problema, o qual acarreta índices negativos. A autora menciona: “o jovem é apontado como fonte de inúmeros problemas sociais – sexualidades fora de controle, drogadição, desemprego, violência – e, paradoxalmente, fonte para a solução das dificuldades que o país enfrenta.” (SCHMIDT, 2010, p. 198), ou seja, essa categoria tem estado em uma mão dupla entre o problema e a solução, os quais direcionam uma contradição social existente entre o erradicar e o proteger. Sobre os adolescentes e jovens, essa contradição torna-se gradativa nas próprias leis auferidas que serão discutidas mais adiante.

No que se refere à fonte dos problemas sociais, como afirma Schmidt (2010) sobre a questão da sexualidade juvenil, constata-se que há, de fato, uma crescente preocupação acerca de doenças sexuais entre os jovens, principalmente o vírus do Human Immunodeficiency Virus (HIV). Conforme o Relatório da Joint United Nations Program on HIV/AIDS (UNAIDS, 2015),³² programa das Nações Unidas sobre a doença, a cada três pessoas contaminadas, uma é jovem entre a faixa etária de 15 e 24 anos.

No Brasil, o número de jovens infectados entre 15 e 19 anos teve aumento de 53% entre os anos de 2004 e 2013, principalmente entre os jovens do sexo masculino, pois até 2004, a aids era tida como um “rosto jovem e feminino” (UNAIDS, 2004).

³² O título do relatório *How AIDS changed every thing*, que em sua tradução para o português significa “Como a aids mudou tudo” foi publicado em julho de 2015 abordando dados referentes aos anos de 2000 a 2014 no mundo e no Brasil.

Sobre a questão de vulnerabilidade, o Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais informa que o crescimento do vírus também ocorre entre jovens que têm menor escolaridade (BRASIL, 2012).³³

Continuando a discutir acerca dos problemas juvenis, destaco a violência. Abordo, portanto, os relatórios do Mapa da Violência de Waiselfisz (2015, 2016).

Em *Mortes matadas por arma de fogo*, título do Mapa da Violência de 2015, em uma análise entre 2002 e 2012, destaco a região Nordeste e o estado de Alagoas. Nesse sentido, é importante observar alguns dados conforme o relatório, que afirma: “no Nordeste o crescimento foi elevado: 89,1%, quase duplicando o número.” (WASELFSZ, 2015, p. 29).

Já no Nordeste, a maior parte das UFs apresenta elevados índices de crescimento, com destaque para o Ceará e o Maranhão, cujo número de vítimas por AF quadruplicou na década. Rio Grande do Norte mais que triplicou, e Alagoas, Bahia, Paraíba e Piauí mostram taxas de crescimento acima de 100%, isto é, mais que duplicando seu número de vítimas por AF.

Em um ordenamento das Unidades Federativas (UF), segundo as taxas de óbito por arma de fogo referentes à população jovem a cada 100 mil habitantes, na década em análise, Alagoas passa de 6.º lugar em 2002, com o percentual de 51,4%, para 1.º lugar em 2012 com uma taxa de 123,6%.

Em relação ao Mapa da Violência de 2016, *Homicídios por arma de fogo no Brasil*, Alagoas continua a liderar nas pesquisas. Ressalto uma observação importante realizada no relatório acerca da heterogeneidade de situações vivenciadas pelos jovens. Waiselfisz (2016, p. 23) relaciona os dados referentes ao ano de 2014 com duas unidades federativas Alagoas e Santa Catarina: “a larga brecha existente, em 2014, entre Alagoas, com a maior taxa (56,1 vítimas por 100 mil habitantes) e, no outro extremo, Santa Catarina (7,5 por 100 mil), evidencia a grande heterogeneidade de situações nas UFs.”

Outro relatório que também comprova a crescente violência entre os jovens brasileiros é o *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014* (BRASIL, 2015).³⁴ Em sua quarta atualização, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) faz análise em

³³ O estudo do Boletim Epidemiológico 2011 realizado com mais de 35 mil jovens do sexo masculino de 17 a 20 anos de idade indica “que quanto menor a escolaridade, maior o percentual de infectados pelo vírus da aids (prevalência de 0,17% entre os meninos com ensino fundamental incompleto e 0,10% entre os que têm ensino fundamental completo)” (BRASIL, 2012, n. p.).

³⁴ O relatório é resultado de parceria entre a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Presidência da República, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil. O *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014* (BRASIL, 2015) será utilizado pelo Plano Juventude Viva da Secretaria Nacional de Juventude para orientar políticas públicas de redução da violência contra jovens no país.

todas as 27 unidades federativas, abrangendo 288 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes em 2012.

Ressalte-se que, além dos eixos já abordados no Mapa da Violência como homicídio por arma de fogo, o índice “contempla ainda outras dimensões importantes para compreender a vulnerabilidade social, tais como educação, emprego, pobreza e desigualdade” (BRASIL, 2015, p. 41), e o comparativo referente ao risco relativo entre jovens brancos e negros apontando a existência da desigualdade racial. É essencial para entendermos não somente as consequências, mas as causas que interferem na crescente violência entre e contra os jovens, sua cor e faixa etária, o que nos auxilia a tentar compreender, por exemplo, porque existem esses contrastes estatísticos entre os jovens de diferentes espaços.

Nos dados apresentados no relatório, mais uma vez, Alagoas aparece no ranking negativo entre todo o território brasileiro. Detalhando as informações referentes ao território, os números indicam que, de uma escala de 0 a 1 no que se refere à violência e desigualdade racial, o estado apresenta o quantitativo de 0,608 e sua capital, Maceió, com 0,547 entre jovens de 15 a 29 anos de idade.

Na Tabela, apresentam-se os índices apontados pelo relatório realizando um recorte dos dados referentes ao estado/capital no ano de 2012.

Tabela – Dados do relatório do IVJ2012 referentes ao estado de Alagoas e à capital Maceió

ÍNDICES 2012	Mortalidade por homicídio	Mortalidade por acidentes de trânsito	Frequência à escola e situação de emprego	Pobreza	Desigualdade
ALAGOAS	0,909	0,242	0,911	0,872	0,589
MACEIÓ	0,864	0,279	0,589	0,772	0,259

Sobre o indicativo de frequência à escola e emprego, essa dimensão foi referente aos jovens que não frequentam a escola e os que têm sua inserção de forma precária no mercado de trabalho. Observa-se que, em Alagoas, o indicativo foi de 0,911, ultrapassando até mesmo as taxas referentes a homicídios. Maceió ocupa a 14.^a posição no ranking do IVJ referente aos municípios apresentando, segundo o relatório, uma vulnerabilidade “muito alta”.

A respeito da situação de emprego, também trago dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que analisa as tendências mundiais do emprego juvenil em 2013 – o relatório aponta altos índices de desemprego entre os jovens em termos mundiais. No Brasil,

os jovens estão menos seletivos ao procurar trabalho, acatando atividades informais, o que confirma os dados do IVJ.

Continuando com a análise do IVJ, os indicadores de pobreza no estado e município, como vimos, foi de 0,872 e 0,186 consecutivamente. Tais dados foram diagnosticados pela análise posterior dos níveis de escolaridade e renda, comprovando que a pobreza está ligada diretamente ao analfabetismo crescente no estado, que prevalece em 1.º lugar no que se refere a todo o território brasileiro. Os níveis de escolaridade também definem os apontamentos da desigualdade no estado e município, acrescentando, também, a análise da existência de assentamentos precários.

Tanto no Mapa da Violência quanto no relatório, ambos os resultados indicam que a taxa de risco referente à violência entre jovens aumenta quando se refere a jovens negros. Também é importante anotar que em Alagoas o risco de morte de um jovem negro é 8,75 vezes maior no comparativo com um jovem branco.

Paiva e Oliveira (2015, p. 41) afirmam que o “Estado não tem atuado de forma eficaz nem na prevenção nem no enfrentamento a essas situações”. As autoras acrescentam que o que existe são políticas de controle da violência, entretanto estas são “embasadas no endurecimento punitivo”, não têm conseguido melhorar os altos índices de homicídios envolvendo jovens (PAIVA; OLIVEIRA 2015, p. 43). Em minha opinião, acaba sendo uma contradição, pois fortalece e expande a indústria e cultura do medo em torno das juventudes, ou seja, a necessidade da diminuição da idade penal é vista socialmente como uma solução punitiva para que seja erradicada a violência, entretanto, ao mesmo tempo, criam-se projetos como o Juventude Viva. Torna-se algo em que a juventude futuramente como fonte de solução para o país deve estar viva, mas de maneira reclusa.

Entre o tiro dado ou alvejado, a própria sociedade reforça e internaliza esse transviamento da juventude por meio de suas representações, e tal construção sociológica tem grande auxílio midiático, pois, como afirma Schmidt (2010, p. 198): “Vivemos um tempo em que a mídia se torna um terreno fecundo para problematizar as políticas de identidade, sobretudo da identidade jovem.” Essa relação com a mídia e os estereótipos juvenis será rebatida pelos jovens em suas culturas periféricas como o hip-hop, mais especificamente na subseção 3.4.3.

A juventude entre palavras, contos e contas exprime neste estudo sua amplitude conceitual e teórica e, ao mesmo tempo, a realidade vivenciada pelos jovens, principalmente de classe baixa, negros e moradores de periferia. É essa relação entre as juventudes aqui destrinchadas e seus cantos que serão aprimorados a seguir.

2.2 Periferias: sobre os cantos macro e microestruturais

Ao estudar os cantos propostos nesta pesquisa, discorro sobre a análise histórica das cidades, no sentido de compreender a segunda categoria analítica, *as periferias*, apresentando suas perspectivas de estudos macro e microestrutural.

Durhan (1986, n. p.) afirma que “o fenômeno de formação das periferias urbanas não é novo e nem sequer especificamente brasileiro”. Tal formação tem ligação com o processo de urbanização na sociedade. Vale, portanto, destacar a afirmação de Ermínia Maricato (2015, p. 17) de que na “primeira década do século XXI o mundo passou a ser predominantemente urbano”. Para entender esse crescente processo de urbanização mundial, é necessário destacar as revoluções e guerras históricas ocorridas no decorrer desse período.

A conflagração da Revolução Industrial, por exemplo, consoante Laville e Dionne (1999), foi uma condução à urbanização, pois a expansão da industrialização acompanhou uma transição dos trabalhadores camponeses em trabalhadores operários pelo surgimento da manufatura e fábricas.

Conseqüentemente, a grande quantidade desses trabalhadores nas cidades industrializadas, a maioria constituída por imigrantes de outras regiões e países, por sua vez, faz emergir a necessidade básica de moradia, e dessa forma, “os ex-camponeses, agora operários, amontoam-se nos bairros miseráveis dessas cidades construídas com excessiva rapidez” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 53).

Essas localidades desprivilegiadas, mesmo pertencentes à área urbana, tiveram sua consolidação entre os coletivos populares durante a 2.^a Guerra Mundial. Quando ocorreu o período de baixa na locação de imóveis, que não trazia lucro aos proprietários, eles tiveram como saída a venda dos imóveis, o que contribuiu para a proliferação das periferias, fortalecendo aquele espaço como o “canto dos marginais”.

Maricato (2015, p. 17) afirma que a crescente concentração de população nas cidades traz “novas características para as sociedades e para a humanidade”. Uma dessas características tem sido investigada principalmente pela perspectiva *macroestrutural*.

Destaco a análise dessa perspectiva pelos estudos marxistas, referindo-se aos conflitos sociais, trazendo à tona a questão da reprodução da força de trabalho em torno das desigualdades sociais e a concentração de pobreza entre os trabalhadores, pois, como afirma a autora, “os capitais, em cada momento histórico, buscam moldar as cidades aos seus interesses” (MARICATO, 2015, p. 18).

Não só Ermínia Maricato (2015), mas outros estudiosos da temática mencionam um fator importante que auxiliará no entendimento das desigualdades sociais no meio urbano. Trata-se da afirmação de que a existência das cidades precede o capitalismo. Singer (1998, p. 10) também aborda essa questão ao mencionar que “a origem da cidade se confunde, portanto, com a origem da sociedade de classes, a qual, no entanto, a precede historicamente”.

Eis que a questão leva a se pensar e repensar que o espaço **sempre** produziu ou foi produzido/reproduzido em um contexto de dominação, seja de forma direta, seja indireta, visto que, desde o sistema medieval, havia a exploração do espaço urbano e o sistema de trocas. O que ocorre com o sistema capitalista é justamente o aceleração do lucro, por conseguinte, das desigualdades, o que já discutimos no decorrer deste escrito.

Maricato (2015, p. 23) diz que “a cidade é mercadoria”. Ora, como é um produto se ela já existia antes do capitalismo? Nesse caso peço permissão aos estudos matemáticos para usar a seguinte expressão: “a ordem dos fatores não altera o produto”, ou seja, apesar das cidades precederem o sistema capitalista, são elas desde a antiguidade um espaço de dominação, de produção da mais-valia, espaço que acolhe os imigrantes, o êxodo rural, espaço que é rotulado como o local da sobrevivência. Ela é uma mercadoria no sentido de venda e troca tratada como um produto financeiro organizado e normatizado.

O que ocorre é que essa mercadoria, independentemente de ser fruto antecedente ou posterior do capitalismo, foi aprimorada por esse sistema e as consequências estão cada vez mais visíveis. Como afirmam Sousa e Silva (2011, p. 74), “a divisão territorial do trabalho nos dias de hoje aprofunda as desigualdades entre os lugares, de modo que as diferenças socioespaciais tornam-se mais nítidas”. Mediante todo esse processo hegemônico em torno do próprio estado e sociedade, emergem as desigualdades no sentido de que, com o crescimento da urbanização, as necessidades básicas como infraestrutura, saneamento básico, transporte, educação, saúde, cultura têm sido secundarizadas pela privatização dos serviços e pelo não investimento do Estado sendo ofuscadas pelas personificações carinhosas do capital. Como afirma Mézáros (2005) em *A educação para além do capital*, ao mesmo tempo em que oferece serviços, estes não condizem com as reais necessidades dos sujeitos.

Sousa e Silva (2011, p. 73) auxiliam na discussão quando explicam que “sob a égide de uma nova divisão do trabalho, em que a informação desempenha um papel singular, o território se transforma para cooperar com os atores hegemônicos”. Singer (1998) sobre a crescente população urbana ressalta as características negativas em torno dos serviços públicos oferecidos aos sujeitos sociais. Nas palavras do autor: “A população urbana cresce aos saltos, os serviços urbanos, principalmente o da habitação, atendem cada vez mais

precariamente as necessidades do público, e os sinais exteriores de miséria.” (SINGER, 1998, p.63). O autor acrescenta: “Há os que atribuem os ‘males’ da urbanização ao excessivo crescimento demográfico, à falta de reforma agrária, ao caráter demasiadamente avançado da tecnologia industrial.” (SINGER, 1998, p. 63).

O meio urbano também é analisado a partir de uma visão **microestrutural** da sociedade, no sentido de que teoricamente esta não é defendida unicamente na perspectiva do conflito de classes, mas como afirmam Moreira e Candau (2011, p. 188), esse local, “pode ser considerado como a referência material e simbólica de nossas sociedades”.

O crescimento populacional desordenado mediante a Revolução Industrial, que já havia sido disseminada na Europa no fim do século XIX e em outros continentes, inclusive na América Latina, ocorreu no Brasil apenas no século XX, principalmente na região Centro-Sul.

As análises das periferias brasileiras dos grandes centros urbanos e as diversas relações que os sujeitos que residem nessas localidades estabelecem entre si e com o restante da sociedade ganharam visibilidade no cenário acadêmico no fim de 1970 e com maior ênfase em 1980, em diversas áreas do conhecimento, destacando-se principalmente as ciências sociais e educacionais.

Segundo Ester Limonad (1999, p. 71), a falta de estudos sobre o espaço urbano como um objeto de análise até o referido período era motivada pela “negligência”. Tal desinteresse que existia nas diversas áreas do conhecimento³⁵ das ciências humanas pelas relações, pelos fenômenos sociais, históricos e econômicos “deveu-se em boa parte à herança positivista de estanquização do conhecimento em diferentes competências” (LIMONAD, 1999, p. 72). A autora continua a explicar que se outrora não havia preocupação com a temática do espaço e suas relações sociais e produtivas “foi porque não fazia parte das atribuições destes campos de conhecimento” (LIMONAD, 1999, p. 72).

Limonad (1999, p. 72) acrescenta que havia questionamentos das análises históricas e econômicas em vigência sob o espaço urbano, pois este era considerado “um mero somatório de elementos ou um espaço marginal à produção”.

Essa temática ser expressa como irrelevante no contexto empírico refere-se aos obstáculos de instituições e interesses hegemônicos, principalmente no Brasil, país onde o espaço de atividade intelectual era compreendido por uma nata detentora de propriedade e

³⁵ A autora aborda algumas exceções, por exemplo, “contribuições dos leninistas, de Gramsci e da Escola de Chicago” (LIMONAD, 1999, p. 71).

atividades rurais, que, até o século XIX, defendia o sistema escravocrata. Diante disso, consoante Laville e Dionne (1999, p. 54), “não havia condições para o desenvolvimento independente da ciência em relação aos interesses das elites”.

Além disso, pode-se também apresentar os interesses encobertos pela moral e valores conservadores do clero e do direito, e estes eram considerados os “porta-vozes” da burocracia estatal em torno da normatização do comportamento humano (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 54).

Com a transição do regime escravocrata para o de classes sociais, apesar das resistências que outrora adiaram as pesquisas sobre a urbanização e diversas questões como a interferência na estrutura social, cultural, agrária e econômica, marcada pela presença do Estado, ocorre uma nova reflexão sobre a realidade brasileira. Mesmo de forma tardia, essa reflexão assume uma possibilidade de autonomia científica por meio das análises históricas, geográficas e sociais caracterizadas pelo desenvolvimento de investigações e instrumentos “para a intervenção racional no processo social” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 55).

Diante disso, nos anos 1970, expande-se a multiplicidade de abordagens diante da realidade e diversidade sociocultural originada até mesmo pela heterogeneidade dos sujeitos imigrantes no sentido de expansão urbana, incluindo também estudos sobre as juventudes.

O estudo do meio social tornou-se fundamental nas ciências humanas de forma a abranger diversas áreas do saber, cada uma com sua especificidade, redefinições, criações, conceitos e, contudo, novos sentidos investigativos no que se refere à sociedade contemporânea e suas novas interligações com as ciências econômicas, política, geográfica, histórica, psicológica; por fim, especificamente neste estudo, o social e antropológico. Saberes esses que, na contemporaneidade, são “indispensáveis a nossa inteligibilidade do real: industrialização, urbanização, democracia em seu sentido atual, capitalismo, ideologia, classe social, massa, proletariado, crise” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 54).

No que se refere a esses estudos voltados às juventudes nos espaços urbanos, Silva (2016, p. 40) afirma que, no Brasil, o estudo enfatizando principalmente as **culturas juvenis** na perspectiva antropológica só foi desenvolvido “a partir de meados dos anos 80. Até esta data apenas os protestos estudantis haviam sido considerados objeto de pesquisa”, não compreendendo, portanto, os jovens e as jovens em suas especificidades e heterogeneidades identitárias, assim como suas culturas em transitoriedade nas cidades.

Precisamente no campo da antropologia urbana, destacam-se os estudos sobre a cidade de São Paulo. Enfatizo, portanto, teóricos como Caldeira (1984), Durhan (1986), Magnani (1984), entre outros, que assumiram a periferia da área urbana como um lócus significativo de

relações afetivas, políticas de sobrevivência e um simbolismo presente no cotidiano de investigações, o que Frúgoli Jr. (2005, p. 141) acrescenta que tais questões são: “pouco contempladas nas perspectivas ‘macroestruturais’.”

Assinalo que a análise das periferias, que é meu objetivo, intercalando com as juventudes nesse espaço geográfico, parte dessa perspectiva microestrutural, pois tenho interesse em analisar os fatores socioculturais e educacionais dos jovens na região periférica de Maceió – a zona sul – apreciando suas narrativas e vivências etnograficamente.

Dessa forma, apoio-me em Frúgoli Jr. (2005, p. 134) na direção de uma pretendida antropologia da cidade, e não apenas na cidade. O autor explica que realiza essa abordagem partindo da perspectiva de tomar “a cidade ou o contexto urbano como tema substancial da reflexão”, não apenas descrevendo os fenômenos que ocorrem nesse espaço urbano.

Compreendo, portanto, que, apesar do espaço da periferia atualmente ser definido por diversos termos sinônimos, como favela, subúrbio, grotas, entre outros, apresenta significados diferentes para os que observam pela perspectiva externa e interna. Para os que a analisam “de fora”, essas moradias e comunidades revelam o reflexo da violência, mazelas sociais, mas para os que vivenciam e experimentam o lado “de dentro”, além das referidas problemáticas existentes, apreende também esse espaço como um lócus de luta, sobrevivência, diversão, identidades... Para os que são “de fora” e se arriscam a adentrar como pesquisadores e pesquisadoras, pode-se diagnosticar a riqueza de significados construídos e/ou desconstruídos historicamente nesses espaços, que auxiliam na quebra dos próprios conceitos, preconceitos e ideologias, principalmente quando associada à categoria das juventudes e suas perspectivas culturais e subjetivas. Dessa forma, nas subseções a seguir, almejo relacionar as juventudes com as categorias educação e culturas, em uma compreensão desses sujeitos em outros cantos e como esses espaços apresentam conflitos e ligações contundentes para as identidades juvenis.

2.3 Educação: estigmatização sociocultural e escolar das juventudes

‘Que dádiva maior e melhor podemos oferecer ao Estado senão educar e cultivar a juventude? Sobretudo em tempos e costumes tais, nos quais ela avançou tanto que precisa ser freada e controlada pela ação de todos’: é o que diz Cícero. (COMENIUS, 2006/1657, p. 14).

As juventudes têm sido objeto de estudo estigmatizados não somente pelo senso comum, mas também pelo processo empírico, pois têm representado pouco espaço nos estudos acadêmicos. Ao falar nesse espaço restrito, apoio-me em autores como Dayrell (1999, p. 26), o qual reconhece que “nem a pesquisa educacional tem investido em conhecer melhor os adolescentes e jovens”, pois, como acrescenta Marilia Sposito (2002), essa baixa concretização de pesquisas em torno dos adolescentes e jovens não tem revelado a importância política, social e cultural dessa temática.

Conforme apontado no estudo realizado por Sposito (2002), as temáticas mais abordadas em dissertações e teses eram o jovem e a escolarização. Em 2002, a pesquisa apontou 47% e em 2009 40%. Houve, entre esses anos, um aumento gradativo de temáticas sobre tempo, lazer, gênero e sexualidade e sujeitos com necessidades especiais. A autora também destaca que os estudos sobre as juventudes, religião, trabalho e substâncias psicoativas ainda são poucos.

Sposito (2009, p. 30) apresenta a necessidade de estudos que reconheçam a transversalidade das juventudes e as diversas áreas do conhecimento, sendo crucial a discussão de “aspectos mais transversais da vida dos jovens”. A autora revela a necessidade de que essa transversalidade dialogue com “diferentes domínios (família, escola, trabalho, relações de amizade, vida no bairro, entre outros)” (SPOSITO, 2009, p. 30). É justamente esse entrelace baseado no conhecimento em rede que proponho neste estudo acerca do canto dos marginais, pois esse canto (espaço/ciberespaço/cultura) envolve diversas questões do cotidiano, experiências juvenis, sejam de jovens como sujeitos culturais, sejam sociais. Dessa forma, é importante o estudo dessa juventude e do seu meio.

Em um breve panorama histórico, é importante destacar que os estudos pautados sobre o meio urbano e as juventudes tiveram forte influência da chamada Escola Sociológica de Chicago.

A expansão demográfica e urbana da cidade ocasionou, também, o crescimento de imigrantes, o desemprego e diversos conflitos sociais entre gangues, aumentando a criminalidade principalmente entre os jovens. Tais “patologias sociais”, como assim denominadas, despertaram o interesse investigativo do próprio sistema industrial, porque atingiam os grandes centros urbanos, inclusive a própria cidade de Chicago.

Pereira e Lacerda (2011-2012, p. 192), no que se refere às juventudes marginalizadas, afirmam que a Escola de Chicago “centrou seus estudos nos jovens de rua, os quais deram origem a grupos contestatórios e dissidentes”. Frúgoli Jr. (2005, p. 137) também acrescenta que “essa escola levou à frente uma prática pioneira de pesquisas etnográficas”

quando, mesmo por interesses industriais e políticos, realizou estudos que envolviam a interação dos e nos espaços públicos, pois como mencionei, foi nítido o interesse de autoridades e políticos, a ponto de muitos estudos serem comprados à Escola de Chicago.

Ao se estudar a estigmatização social, as perturbações na ordem econômica sempre foram destaque nos estudos sobre as cidades. A política, por muito tempo, viu a educação como uma estratégia de imposição. Trazendo o exemplo de Alagoas no que se refere à instrução pública no período do império, Kátia Melo e Maria do Socorro Cavalcante (2015) afirmam que as escolas nesse período tinham função de combater a criminalidade.

Nessa nova conjuntura a educação passa a ser direcionada ao combate à ignorância e ao treinamento para o mercado de trabalho. As autoras destacam a fala de Rui Barbosa (1947, p. 179) na Câmara dos deputados, que defendia a criação de um ministério da instrução pública: “como fazer face à crescente criminalidade urbana? O que fazer com os degredados que vão surgir da senzala para a liberdade?” Diante dessas perguntas, Maria Helena Patto (2007, p. 251) ensina: “A resposta está no ensino, que disciplina a plebe e acapacita para o trabalho.”

Dessa forma, percebe-se como a educação é transformada em um instrumento de coerção às ideias educacionais hegemônicas, pois, como pode ser observado, a produção de discursos oficiais atribuía e contribuía para que a escola atuasse em função da prevenção da criminalidade, sendo mais importante do que a sua atuação pedagógica em torno do letramento. Patto (2007, p. 247) afirma que “diminuir a criminalidade urbana passou a fazer parte do plano de metas políticas”.

Melo e Cavalcante (2015, p. 75) afirmam que a reformulação da educação aos interesses sociais apresentava um pensamento positivista, de redenção e intervenção social, uma forma de “adaptar os indivíduos a um modelo de sociedade, que não deverá ser alterado, inculcando-lhes as normas e valores vigentes”. As autoras complementam que os discursos do fim do Império e início da República enfatizam a educação reprodutiva “como remédio para retomar o ‘equilíbrio’ da sociedade, então ameaçado pelo trabalho livre e pelas influências dos imigrantes” (MELO; CAVALCANTE, 2015, p. 76).

A província de Alagoas, ressalte-se, apesar de já ter sido desmembrada em 16 de setembro de 1817 da capitania de Pernambuco, conforme Melo e Cavalcante (2015, p. 76) “chega ao final do século XIX apresentando considerável atraso econômico e educacional”.

Dessa forma, como se observa no decorrer do estudo, a educação do povo alagoano, especialmente dos jovens, surge como uma necessidade de superar a criminalidade e o atraso

econômico, referindo-se à crise das usinas de açúcar e às atividades produtivas, tirando de cena o principal foco que eram os discursos, a organização e os interesses políticos.

Tais interesses partiam da execução de reformas educacionais que não contribuía, de fato, para a melhoria da instrução na província, proporcionando a permanência de políticas públicas ineficazes e com uma gestão descontínua, o que tem sido estendida até os dias atuais. Com essa breve análise, adentro as estruturas do território alagoano. Observa-se que a educação teve e tem forte influência de coerção e, sobretudo, acaba por estigmatizar os jovens do âmbito social ao educacional.

Retornando à explanação anterior acerca dos estudos da Escola de Chicago sobre as juventudes, elas eram analisadas partindo de interesses em torno do controle criminal e socioeconômico. Como Sposito (2009) contribuiu nesse diálogo, portanto, é importante a discussão voltada aos jovens e seus diversos segmentos sociais, por exemplo, as práticas culturais. Nesse sentido, destaco a importância dos estudos culturais e antropológicos na análise das juventudes, sobretudo, os jovens da pesquisa em questão.

É interessante considerar ainda nesta subseção, que discute sobre educação e estigmatização sociocultural e escolar das juventudes, que os Estudos Culturais na Inglaterra, conforme Sérgio e Martins (2013), surgiram entre teóricos do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CECC) da Universidade de Birmingham, onde, por meio das etnografias, se realizaram estudos sobre as juventudes inglesas na década de 1970, inicialmente com jovens da classe trabalhadora no período pós-guerra. Conforme Sérgio e Martins (2013, p. 2), os estudiosos estavam “interessados inicialmente em compreender as alterações que ocorriam nos valores tradicionais da classe operária”, ou seja, a relação das práticas socioculturais dos jovens diante das mudanças ocorridas pela guerra.

Essa relação entre cultura e sociedade, sendo investigada no âmbito educacional, compreende-se como um avanço nas pesquisas empíricas contemporâneas. Com base nas discussões de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37):

[...] os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Os autores complementam a discussão afirmando que, diante do cruzamento existente entre educação e cultura, é importante compreender a multiplicidade de espaços em que a

educação pode ocorrer, ou seja, “diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Diante disso, reafirmo que o canto dos marginais almeja justamente conhecer esses espaços juvenis, direcionados não somente à escola, mas percorrer os percalços, desvios, degraus encontrados no trajeto do jovem antes da chegada à instituição escolar, e não me refiro apenas ao sentido estrutural alusivo ao espaço físico de sua periferia, mas aos significados, às representações, suas perspectivas que encontram na arte como estilo de vida, e não apenas no espaço de escolarização.

É importante, portanto, antes de refletir sobre a cultura do jovem na escola, conhecer essa cultura fora da escola e a relação também com suas experiências não formais. No que se refere aos jovens da pesquisa, exemplifico essas experiências não formais pelos debates políticos, as oficinas de leitura, de contação de histórias, grafites, break e rimas que realizam em sua periferia.³⁶

Desse modo, é importante compreender a relação intrínseca existente entre a cultura e educação, pois ambas as instâncias são cruciais no que se refere à formação humana, principalmente quando tratamos das juventudes. Assim, a educação e os estudos voltados a esse âmbito não devem apenas estar recuados ao controle ou normas sociais. Deve-se atentar para as especificidades juvenis, sua identidade, sua cultura e suas representações.

2.4 Culturas: o canto das juventudes periféricas

O foco da discussão nesta subseção será em torno das culturas juvenis, o quarto eixo analítico proposto como análise teórica. Como já apresentado, baseio-me não somente neste momento, mas em todo o estudo, na antropologia cultural³⁷ e na aproximação de pensamentos desfrutados pelos estudos culturais. Entretanto, reforço, que apesar do estudo ser pautado nas culturas juvenis, discorre de uma ligação partindo também de diálogos em torno das dimensões sócio-históricas³⁸ por compreender a importância desses interlaces na pesquisa que

³⁶ As oficinas serão apresentadas ao longo da etnografia urbana no decorrer do estudo, especialmente na seção 4.

³⁷ A antropologia cultural tem contribuído no processo de conscientização do respeito à diversidade e à diferença, constituindo-se no resgate da alteridade dos sujeitos e na tentativa de desconstrução da visão etnocêntrica na sociedade.

³⁸ Faço essa ressalva por compreender que utilizo autores de várias perspectivas teóricas, não apenas dos estudos culturais, ou antropológicos, ou sociológicos. Pretendo fazer um diálogo entre estes, até mesmo pela abertura que os estudos culturais abrangem no sentido de sua interdisciplinaridade. Autores como Charlot, Saviani, Libâneo, entre outros, serão utilizados, porém não os trago de maneira contraditória e/ou conflituosa aos pensamentos advindos dos estudos culturais, os quais também identifiquei no estudo, mas no auxílio à análise que realizo mais adiante em torno das múltiplas relações sociais, pedagógicas e de saberes nas quais os jovens estão envolvidos.

realizo entre os jovens da zona sul de Maceió e seu nomadismo e gregarismo nas diversas instâncias de construção de sociabilidades, processos identitários e formação humana, como escola, bairro, redes sociais, etc.

A cultura tem apresentado várias definições ao longo dos anos no que se refere à forma como é apreendida e transmitida pelos sujeitos e seus diferentes grupos sociais. No que se refere às culturas juvenis, Silva (2016, p. 45) afirma que “as relações entre a reelaboração das identidades juvenis e a cultura de massa foram pioneiramente analisadas pelos pesquisadores articulados aos Estudos Culturais”.

Segundo Hall (1997), cultura é conceituada como um conjunto de práticas de significados ou valores compartilhados. Dessa forma a cultura relaciona-se com um conjunto de práticas que norteiam e influenciam os grupos sociais e suas narrativas.

À luz do olhar antropológico, Tylor (1871), Geertz (1989) e Boas (2010) também trazem conceituações sobre cultura, conforme veremos a seguir:

Tylor (1871), em *Cultura primitiva*, foi o primeiro a construir um conceito para a cultura, significando “todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei, costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

Segundo Geertz (1989), a cultura é uma “teia de significados” entre esses sujeitos e grupos sociais, seja referente ao controle, experiências e simbologias que são transmitidos entre as diferentes culturas e gerações.

Boas (2010, p. 113) define cultura como “a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos”. Tal conduta pode ser direcionada a certo grupo social, quer de forma coletiva, quer individual relacionado com seu espaço natural e os indivíduos de outros grupos ou do próprio grupo.

Na contemporaneidade, é importante exemplificar o surgimento da palavra cultura e sua relação com a sociedade em seus diversos âmbitos. Nesse contexto relacional vale apresentar as palavras de Maar (2006), que dialoga:

O termo ‘cultura’ deriva do latim ‘colere’, cultivar a terra, opondo-se assim o ‘cultural’ ao ‘natural’. Seria transposta ao conjunto dos elementos econômicos, sociais, políticos, artísticos, filosóficos, morais, técnicos, etc., em que consiste a experiência de uma determinada sociedade, situação histórica ou agrupamento social. (MAAR, 2006, p. 81).

O autor explana que é por meio da cultura que as experiências sociais se mantêm e continuam vivas, por conseguinte, são transmitidas, ocasionando um significado a tais atividades desenvolvidas na sociedade, relacionando-se, portanto, com as classes, o poder, os sujeitos e a própria natureza. Nesse quesito de significação, o autor apresenta a cultura popular, e explica que “não seria aquela feita pelo povo, mas aquela em que as manifestações populares adquirem um sentido para o povo, em que ele enxerga um valor” (MAAR, 2006, p. 81).

Nessa relação de sentidos, as culturas de diferentes épocas ou espaços constituem-se como uma alavanca na construção de identidade dos sujeitos sociais, principalmente no que diz respeito aos jovens. Segundo Feixa (1999, p. 85, tradução nossa): “A noção de culturas juvenis remete à noção de culturas subalternas”,³⁹ pois se caracteriza por uma precária integração na perspectiva da cultura hegemônica, a qual também se estende aos estudos das culturas juvenis, principalmente as periféricas.

Nos Estudos Culturais, havia questionamentos no que se refere ao conceito de “cultura juvenil”, o qual era compreendido pela ligação com o mercado cultural, não adentrando as questões políticas. Como brevemente apresentado na subseção 2.3, foi com os Estudos Culturais do CECC de Birmingham, por meio da antropologia cultural pautada em etnografias realizadas em cidades da Inglaterra na década de 1970, que as culturas juvenis passaram a ser compreendidas por sua importância como fator político nas cidades.

Como exposto na subseção 2.2, no Brasil, o estudo sobre os jovens no cenário periférico pela abordagem etnográfica só ocorreu em meados da década de 1980. Silva (2016) cita o estudo realizado por Helena Abramo (1994), em que a autora constata que, até esse período, diversas práticas culturais dos jovens presentes na sociedade não eram investigadas.

A diversidade juvenil de grupos culturais e de estilo – com as respectivas identidades (individuais ou coletivas), práticas e relações, que demarcam além dos corpos e seus adereços, também os espaços onde vivenciam e expressam suas simbologias – impulsionou a expansão dos estudos juvenis, principalmente etnográficos. Silva (2016, p. 41), afirma que, “além do baile funk, grupos de rock, reggae, punks, skinheads iriam tornar objeto de interesse das etnografias”. Essa multiplicidade de práticas culturais entre os jovens despertou nos pesquisadores a procura por novas categorias e conceitos.

O fenômeno passou a ser apreendido por diferentes conceitos, ‘grupos de estilo jovem’, expressão de uma ‘cultura juvenil’, ‘tribo urbana’, ‘movimento social’. Os pesquisadores contribuíram com registros que indicaram diferentes modalidades do

³⁹ No original: “La noción de culturas juveniles remite a la noción de culturas subalternas.”

ser jovem nas metrópoles brasileiras. Notou-se que a cultura juvenil mobilizava uma multiplicidade de linguagens, dança, música, inscrições corporais (tatuagens), expressões visuais (grafites e pichações). (SILVA, 2016, p. 41).

Em relação às culturas juvenis, conforme Moreira e Candau (2011, p. 186), são “entendidas como conjunto heterogêneo de expressões e práticas socioculturais”. Os autores definem as culturas juvenis, como “gestos, símbolos, formas lúdicas de sociabilidade, redes de relacionamento, canções e múltiplas formas de utilizar e representar o corpo” (MOREIRA; CANDAU, 2011, p. 186). Acrescentam que essas expressões e manifestações culturais juvenis são “aparentemente sem sentido para ‘os de fora’.” (MOREIRA; CANDAU, 2011, p. 186).

Quando os autores supracitados afirmam que as culturas juvenis periféricas não aparentam sentido para “os de fora”, estão interpretando que tais culturas encontram entraves nos demais espaços sociais. Diante disso, em relação aos aspectos culturais, os jovens sentem-se reprimidos no âmbito social, como também no escolar, por não poderem expressar dignamente suas manifestações culturais para além de sua comunidade. Os pensamentos, questionamentos, as produções e expressões culturais juvenis são descartados ou menosprezados por toda a sociedade, principalmente quando se referem às culturas consideradas subalternas, por exemplo, o hip-hop.

Quanto ao hip-hop como cultura urbana juvenil, é importante destacar uma questão polêmica abarcada entre as culturas juvenis e a questão da internacionalização. Silva (2016, p. 42) revela que atualmente “as concepções musicais, expressões visuais cultura juvenil internacionalizada passaram a delimitar identidades dos chamados grupos de estilo jovem”. Entretanto, segundo alguns pesquisadores, trata-se de uma alienação ou perda da identidade brasileira.⁴⁰

Trazendo um breve comentário de uma jovem acerca das culturas juvenis periféricas, notadamente o hip-hop, ela reconhece a existência do preconceito na sociedade pelo motivo de ser uma cultura internacional. “Aqui em Maceió, o povo não valoriza o hip-hop, já tem preconceito porque a cultura já nem é daqui. Os clips, os videotracks, os termos em inglês, a galera não conhece. O preconceito já começa por aí.” (Jovem 1, sexo feminino, 29 anos).

Segundo Silva (2016, p. 42), as roupas, músicas e expressões corporais advindas de uma cultura internacional são “marcadores fundamentais das fronteiras simbólicas”. Entretanto, o autor justifica que “embora se inscrevam em linguagem internacionalizada, compartilhada por jovens situados em diferentes metrópoles mundiais, adquirem contornos específicos”, ou seja, apesar da cultura ser de outro país, os jovens brasileiros a ressignificam.

⁴⁰Sobre essa discussão, sugiro a leitura do livro *Cultura brasileira e identidade nacional* de Renato Ortiz (1994).

Os jovens da pesquisa demonstraram a importância de ressignificar e valorizar as identidades culturais independentemente do lócus onde se originou. Na fala de um jovem, fica nítido esse pensamento relacionado com a própria ressignificação do hip-hop no estado de Alagoas.

Tem que valorizar a regionalidade! Tem cara aqui de Maceió que quando vai rimar quer falar ‘mano’, quer falar os termos de São Paulo ou carioca, disseram que a rima saía melhor. Poxa, eu digo que vocês têm que falar o seu ‘iapois’ em qualquer lugar, mostrar que é alagoano (risos). É a nossa identidade, pô! Nosso hip-hop alagoano. (Love, sexo masculino, 27 anos).

Silva (2016, p. 42) apresenta o seguinte questionamento em seu estudo: “Qual o significado de uma cultura afro-americana importada como marcador de identidades afro-brasileiras?” A resposta direciona-se justamente às identidades juvenis existentes nos diversos espaços-tempos. Essa relação já foi apresentada por Feixa (2003), o que nos remete a refletir que as identidades juvenis são mutáveis e sofrem interferências socioeconômicas, inclusive na cultura.

A contradição e o fácil deslocamento das identidades na ressignificação da cultura nos remetem a pensar o hip-hop também como uma diáspora,⁴¹ que está relacionada com (re)contornos simbólicos das diferentes juventudes e seu espaço-tempo. No que se refere a essa cultura periférica, Feixa (1999) ensina que os jovens de classe subalterna utilizam o espaço urbano como meio de construção de sua identidade social.

Conforme Dayrell (2002), o meio cultural é um local privilegiado de demarcação da identidade juvenil. O autor acrescenta a forma como ocorre essa afirmação 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, 2002, p. 119).

O campo cultural tem sido privilégio dos jovens, e atualmente tem crescido principalmente entre os que são considerados de classe baixa, pois, como afirma Dayrell (2007, p. 1110) em relação aos grupos culturais juvenis, estes são considerados “um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas”. Tal fato ocorre porque, nos diversos âmbitos sociais, se tem restringido a visibilidade das diversas expressões culturais dos jovens desfavorecidos economicamente. Conforme o autor, a modernização cultural tem influenciado a vida dos jovens, mas ela não tem sido afetada por

⁴¹ A diáspora e a ressignificação cultural serão mais bem discutidas na subseção 2.4.1 com base no pensamento de Santos (2014) e de Stuart Hall.

uma modernização social. Assim, “se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles” (DAYRELL, 2003, p. 51).

Esse protagonismo juvenil por meio da cultura também é apresentado em torno de uma rebelião social como pode ser constatado no período da contracultura que envolveu os jovens mundialmente, pois, como nos revela Dayrell (2007), diante das mazelas sociais, as manifestações culturais surgem entre os jovens, não apenas como lazer, mas como um fundante social como veremos nas próximas subseções.

2.4.1 A cultura hip-hop do canto da Jamaica ao canto do Brasil

[Hip-Hop] é muito mais que um movimento
É cultura de paz, nesse mundo violento
É muito mais que arte, é estilo de vida
Vai além de roupas largas, e tênis Adidas
Basicamente é formado, por 4 elementos
Detalharei um por um a partir desse momento
Então esteja atento, porque aqui a ideia aqui é forte
E antes de mais nada [*bem Vindo ao Hip-Hop*].

O hip-hop, em muitos momentos, apresenta encontros e desencontros no que se refere à explanação de sua origem, elementos e experiências juvenis relatadas por diversas áreas do conhecimento. Zeni (2004) caracteriza a historicidade dessa cultura como “dispersa”. Tal fato pode ser observado a seguir ao trazer as conceituações literárias, teóricas e históricas.

Em sua tradução literária, a expressão *hip-hop*, consoante Zeni (2004), na língua inglesa, tem como significado “pular e mexer os quadris”. O autor acrescenta que o termo hip-hop foi cunhado no fim da década de 1960 nos Estados Unidos pelo DJ Afrika Bambaataa.

O campo teórico, portanto, geralmente define o hip-hop como um movimento cultural que surgiu em Nova York, mais especificamente no bairro Bronx, onde se realizavam festas de rua entre jovens na maioria negros. Com o objetivo não somente de designar tais festas, Bambaataa também trouxe um novo sentido para tal expressão cultural, utilizou-a como uma expressão artística e de paz entre os jovens no sentido de amenizar a violência entre as gangues existentes, principalmente nas rodas de break.

Sobre as influências jamaicanas citadas por Zeni (2004), vale destacar que há também uma discussão teórica que explica que, antes da difusão da cultura de rua ocorrida nos EUA, na verdade esse estilo teve origem em outro país. Geremias (2006, p. 18) afirma que,

“diferentemente do que a maior parte das pessoas pensa, o Hip Hop tem suas origens nos guetos da Jamaica”. Entretanto, vale ressaltar que esse estilo cultural que chegou aos EUA “nasceu trazido por DJs jamaicanos, que, em Kingston, já faziam algo bastante parecido com o rap” (GEREMIAS, 2006, p. 14). Essa migração dos jovens jamaicanos aos EUA justifica-se pela crise política existente no país.

Como se realiza a conceituação do hip-hop pelos jovens? Geremias (2006, p. 7) afirma que “os intelectuais preferem chamar de ‘manifestação cultural’, mas que seus adeptos tratam como uma cultura: ‘a cultura hip-hop’.” Como na letra criada pelos jovens da pesquisa e utilizada na epígrafe desta subseção, eles enfatizam que “o hip-hop é muito mais que um movimento”. Explicam que se trata de uma “cultura de paz”, “um estilo de vida”. No que se refere ao estilo de vida, Geremias (2006, p. 7) complementa que o hip-hop é uma expressão “norteadora de grande parte de seus sentimentos, pensamentos e atos”, ou seja, os jovens que vivenciam essa cultura a tratam não apenas como uma diversão juvenil, mas um instrumento de intervenção social, de afetividade e de luta.

Santos (2014, p. 10) acrescenta que esse estilo de vida “une pessoas a partir de algumas motivações” seja pelo modo de vestir, seja pelo consenso em torno da linguagem, seja pelo gosto em torno do estilo musical. O autor resalta que “não significa que todos os atores envolvidos no processo de interação social pensam e agem de forma homogênea”, o que é importante destacar essa heterogeneidade dentro da própria cultura, pois se os jovens são sujeitos heterogêneos, como venho discutindo ao longo deste escrito, suas culturas também não são estáticas. A forma como é vivenciada e expressada, ou seja, o estilo de vida modifica-se de acordo com suas motivações e perspectivas.

Santos (2014, p.17) pensa o hip-hop a partir da expressão da diáspora,⁴² pautando-se no pensamento de que “essa cultura tem influência baseada no advento da globalização”. O autor aponta a característica de uma troca de experiências, significações e ressignificações, o que possibilita discutir o movimento e suas transformações em seus diversos espaços e locais do mundo, ou seja, em seus múltiplos cantos e por seus diferentes adeptos e militantes culturais.

Dessa forma, respondendo à afirmação de Zeni (2004), que considera a história do hip-hop como dispersa, na verdade, trata-se de uma não fixação, “não se permite fixar, ou melhor, os sujeitos que o movimentam estão constantemente prontos a ressignificá-lo”

⁴² Essa relação da diáspora foi brevemente apresentada na subseção 2.4 ao discutir acerca das culturas juvenis e a relação com a internacionalização. A noção de diáspora utilizada pelo autor baseia-se em Hall (2003) contribuindo na análise do hip-hop, sua difusão global e ressignificações existentes nos diferentes contextos juvenis.

(SANTOS, 2014, p. 18), por conseguinte, os registros também não serão homogeneizados diante das diferentes perspectivas vivenciadas, pois, como o autor complementa, esta cultura “passou a se caracterizar pelo seu formato geral e particular, híbrido e contextualizado, não havendo um Hip Hop, mas vários, a depender do contexto social em que o mesmo se desenvolveu” (SANTOS, 2014, p. 18).

Entretanto, apesar da história desse movimento ser “contada” por diferentes óticas, não se pode negar que algo em comum existe entre os teóricos no que se refere ao objetivo do hip-hop, que, consoante Tavares (2010, p. 310), se trata de uma arte que, desde a sua origem, volta-se para segmentos excluídos como “jovens imigrantes, negros, mulheres, entre outros”.

No que se refere à forte ligação com os jovens imigrantes, como apontado por Tavares (2010), retorno a Santos (2014) quando aborda as influências jamaicanas. Como mencionado, os jovens imigrantes caribenhos imigraram para os EUA por conta de uma crise existente em seu país, ou seja, foi um deslocamento forçado, a já apresentada diáspora. A cultura disseminada no seu novo canto trata-se de uma “construção da ‘casa’ fora de casa” (SANTOS, 2014, p. 20), o que auxiliou no norteamento da disseminação do hip-hop por todo o mundo.

Como apresentado no rap criado pelos jovens da pesquisa, a cultura hip-hop compreende em sua forma básica quatro elementos, o que Tavares (2012, p. 87) chama de “estéticas artísticas”, compreendendo o rap como musicalidade, o breakdance, equivalendo a dança de rua, o DJ e o grafite como pintura aerográfica nos muros, que, muitas vezes, são confundidos com pichação.

Ressalte-se, conforme Zeni (2004, p. 20), que “alguns integrantes do movimento consideram também um quinto elemento”. Trata-se do conhecimento que revela inúmeros eixos de conscientização entre os militantes da cultura hip-hop principalmente em torno da valorização do histórico de luta dos negros e de combate ao preconceito racial. Os cinco elementos do hip-hop serão detalhados na seção 3, relacionando os elementos com os grupos e *loci* da pesquisa. Entretanto, introduzo a discussão ressaltando a irmandade entre esses elementos, pois, consoante Zeni (2004), eles se caracterizam pela forma como se completam, em uma influência conjunta, entretanto podem também ser manifestados de forma independente:

[...] é possível, por exemplo, que antes de um show de rap aconteçam apresentações de gangues (equipes) de break, e grafiteiros exercitem suas habilidades nas paredes do local, sem que seja necessário, porém, que todos os elementos aconteçam ao mesmo tempo. Apesar de independentes uns dos outros, os rappers, DJs, grafiteiros e b-boys (dançarinos de break) se sentem irmanados, e alguns deles podem

desempenhar mais de uma função. Antes de começarem a fazer rap, Thaíde e DJ Hum, dupla pioneira do movimento hip-hop brasileiro, por exemplo, integravam uma gangue de break, a Back Spin. (ZENI, 2004, p. 230).

No Brasil, as primeiras manifestações do movimento hip-hop surgiram na década de 1980⁴³ nas periferias das grandes cidades, tendo mais ênfase em 1984, principalmente no centro de São Paulo com o break, destacando a Rua 25 de Março e a Estação São Bento.⁴⁴ É importante destacar o cenário brasileiro de chegada da cultura. Como afirma Santos (2014, p. 22), o “hip-hop surgiu no contexto das contradições sociais experimentadas pela grande cidade”. O autor refere-se ao período do fim da ditadura militar e aos inúmeros problemas sociais existentes no país como desemprego e condições de vida precárias, o que, por conseguinte, mobiliza um contexto de reivindicações sociais. O autor acrescenta que a chegada do hip-hop a São Paulo e seu desenvolvimento “se deram num contexto de mobilizações sociais com forte tendência à criação de entidades representativas da sociedade civil, como por exemplo, associações de bairro, novos partidos políticos e movimentos sociais organizados”, e ele ressalta o próprio movimento negro (SANTOS, 2014, p. 22). Como ocorreu a disseminação do hip-hop de São Paulo para as demais cidades brasileiras, mas especificamente a cidade de Maceió? Na subseção 2.4.1.1, explicito como essa cultura foi influenciada nas periferias maceioenses, abordando também as posses do hip-hop que trouxeram uma proposta de organização política e pedagógica.

2.4.1.1 O hip-hop entre os cantos de Maceió

O hip-hop em Alagoas desenvolveu-se em Maceió, no início da década de 1980, com fortes registros na década de 1984, onde, conforme os próprios jovens da pesquisa, já havia dançarinos no Centro da cidade. Essa localização pertence à Região Administrativa 2, na zona sul de Maceió. Logo após, no fim da década de 1980, também surgiram os DJs no sentido de agregar, ou seja, “fazer um som pra colocar um grave a mais” conforme se referem. Dessa forma, conclui-se que o desenvolvimento do hip-hop na capital alagoana teve forte influência de São Paulo, onde a cultura já havia sido disseminada e se iniciavam as primeiras produções artísticas.

⁴³ Em uma década antes, já existiam os chamados bailes black com influência do soul e do funk, estilos que antecederam o rap.

⁴⁴ Inicialmente, as danças break no centro de São Paulo surgiram na Rua 25 de Março. Entretanto, por perseguições de lojistas, que achavam tumultuosas as apresentações naquela localidade, transferiram-se para as localidades próximas à estação do Metrô.

Santos (2014, p. 28) menciona outros cantos onde também se realizavam atividades relacionadas com o hip-hop. Destaca, portanto, a “Praça Jornalista Denis Agra [...] a orla da praia da avenida”. Percebe-se que o hip-hop, desde sua inserção em Maceió, tem ido além do espaço periférico, como menciono desde a introdução deste estudo, apesar de, ainda na atualidade, sentirem-se reprimidos nesses espaços. “Hip Hop em Maceió surge como uma manifestação mais associada ao entretenimento de/e para os jovens de bairros socialmente periféricos de Maceió, que também circulavam na orla da praia.” (SANTOS, 2014, p. 28).

Nos registros dos jovens, entre 1980 e início de 1990, destacam uma casa de eventos conhecida como Discol. Santos (2014, p. 29) acrescenta: “tornou-se um lugar de referência das chamadas festas de ‘Black Music’, onde eram realizados, por exemplo campeonatos de dança.”

Como relatado na subseção 2.4.1, a inserção do hip-hop em São Paulo já apresentava forte ligação com movimentos sociais e políticos. Maceió não seguiu o mesmo ritmo. Consoante Santos (2014), os jovens do hip-hop em Maceió e seus espaços considerados “pontos de encontro”, como a Praça Jornalista Agra e a discoteca “Discol”, traduziam as sociabilidades, diversão e entretenimento em torno da cultura hip-hop “sem a presença de organizações de conotação política” (SANTOS, 2014, p. 29). Os jovens sempre ressaltam que na organização dos eventos também não havia apoio governamental. Era uma cultura que não se envolvia e não se deixava envolver por questões políticas. A prioridade era a diversão, a transitoriedade e a autonomia juvenil. Alguns jovens reconhecem que o movimento naquele período era “despolitizado”, o que acabava por contradizer a principal essência do hip-hop, que era a sua conotação política em torno da denúncia das mazelas sociais, de utilizar a cultura como instrumento politizador como já ocorria em outras capitais, principalmente em São Paulo.

Apenas entre 1992 e 1994, identificaram-se questões políticas e organizacionais no hip-hop alagoano, em que teve forte mediação do DJ Paulo, que trazia justamente as influências do hip-hop paulista para Maceió com a ideia de criação de uma posse. Surge, portanto, a PAP.

Sobre as posses, Santos (2014, p. 10) compara-as como um “fórum de discussão”, que tem como objetivo a realização de diálogos e intervenção social, política e artística pelo movimento hip-hop. Conforme Zeni (2004, p. 230), as posses são associações que “têm por objetivo organizar o movimento, tanto do ponto de vista musical como social, disponibilizando para a comunidade aulas de hip-hop e de outras matérias, como educação sexual, informática, cultura negra e história, por exemplo”.

Marcon e Souza Filho (2013, p. 509) explicam a forma como são organizadas em seu contexto geral: “articulados por uma associação formal ou informal, marcadas por princípios comuns, por realização de reuniões, eventos e atividades coordenadas e coletivas.”

Acrescento que o fórum de discussões existente entre essas associações pauta-se, na maioria, em torno da demarcação sociogeográfica na própria cidade entre os bairros e zonas norte e sul da cidade de Maceió, pois, como afirma Santos (2014, p. 11), a heterogeneidade entre os jovens e suas posses também caracterizam um “processo de disputa por espaço”.

Em Maceió, atualmente existem três posses: Posse Atitude Periférica (PAP), Posse Guerreiros Quilombolas (PGQ) e Companhia Hip-Hop (CIA HIP-HOP) de Alagoas. Desse modo, os debates pertinentes observados durante meu contato com essas três organizações referem-se ao fortalecimento ou enfraquecimento do hip-hop por meio de tais divisões.

Os cinco elementos do hip-hop até aqui apresentados serão pormenorizados e relacionados com a realidade do hip-hop em Maceió, AL, na seção 3, tendo o Grupo MZS como objeto de análise, que facilitará na realização de reflexões pertinentes em torno de suas culturas periféricas e seus cantos marginais da zona sul da capital alagoana.

3 ENTRE OS ELEMENTOS E OS CANTOS DO HIP-HOP

Esta seção discorre sobre os cinco elementos do hip-hop: Break, MC, DJ, Grafite e o Conhecimento, e pretendo apresentá-los de maneira relacional com o objeto e *loci* da pesquisa, ou seja, partindo da realidade das juventudes, especialmente o grupo de break MZS, “Maloqueragem Zona Sul”, as respectivas experiências socioculturais vivenciadas na zona sul de Maceió e para além desta.

Ao apresentar o break como uma vertente corporal do hip-hop, aproximo do Grupo MZS, perpetuando a experiência cultural dos oito jovens com os aspectos conceituais e simbólicos da dança. Dessa forma, abordo o contato inicial com os jovens e as jovens da pesquisa, a origem do grupo, os desafios e as perspectivas no decorrer da trajetória sociocultural nas periferias da zona sul de Maceió. Também apresento o Grupo MZS como sujeitos sociais, delineando informações relacionadas com sexo, identidade de gênero, estado civil, trabalho e estudos, no sentido de trazer alguns dados importantes que auxiliarão posteriormente a responder à problemática do estudo, principalmente no que se refere a essa juventudee seus processos educativos.

Em *Cantando e tocando os cantos*, serão mais bem destrinchados os elementos do rap e o DJ. Trago nesse momento trechos de letras de rap que falam sobre a rotina dos espaços, as experiências, os conflitos, as denúncias e o orgulho dos jovens e das jovens sobre o canto onde vivem.

Em *Pichando e grafitando os cantos*, explano brevemente a conceituação da grafiteagem, a diferenciação e, ao mesmo tempo, a relação de certa irmandade com a pichação. Além disso, apresento relatos e fotos das artes produzidas por grafiteiros e pichadores, que pude acompanhar pelo conhecimento em rede e as etnografias virtual e urbana.

O quinto elemento do hip-hop—*o conhecimento*— foi demonstrado por esses jovens da cultura hip-hop durante a pesquisa por meio de várias perspectivas e temáticas, de forma direta e/ou indireta. Dessa maneira, diante dos inúmeros eixos de conhecimento diagnosticados, elegi quatro, a saber: gênero, religião mídia e política, os quais foram diagnosticados no decorrer da etnografia urbana/virtual. Os eixos foram escolhidos tendo como embasamento Certeau (2005, p. 142) quando afirma que, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Tais eixos apresentados estiveram presentes cotidianamente nos cantos juvenis, proporcionando, de fato, conhecimentos significativos e expressões de suas

subjetividades ainda que em um mesmo grupo/posse do hip-hop e estendendo-se a toda a sociedade.

Dessa maneira, esta seção, ao ter como objetivo principalmente compreender os elementos do hip-hop e seus significados em torno das práticas e simbologias do cotidiano dos jovens da zona sul de Maceió, contribuirá mais adiante na discussão sobre o cotidiano dos cantos juvenis em referência à sua vivência cultural e educacional na periferia.

3.1 O grupo de break MZS CREW

Break não é só rolar no chão
Break é transmitir emoção.

(União Break Rap)⁴⁵

Como já apresentado desde a *Introdução*, seção 1, meu contato inicial com o objeto de estudo partiu inicialmente da etnografia virtual em torno das redes sociais, particularmente durante os eventos organizados e marcados em páginas no Facebook.

Conheci um dos jovens da pesquisa em um evento intitulado Quazinada, realizado no bairro Ponta Grossa em junho de 2015, que logo depois me apresentou ao seu grupo de *breakdance*, o MZS. Assim, pude conhecer os demais integrantes e a PAP, posse em que se organizavam. A etnografia urbana iniciou-se logo após o consentimento desses jovens para a participação de seus treinos, competições e eventos.

No trecho do diário de campo abaixo, descrevo o contato inicial e rotineiro com jovens, objeto de estudo.

O contato inicial

O início foi um pouco difícil, queria me aproximar dos jovens, alguns eram tímidos. Eu tinha receio deles se sentirem desconfortáveis com minha pesquisa ao me verem com uma câmera, diário e caneta em mãos. O meu medo era frágil, pois aquela situação era mais do que comum não somente para os meninos do MZS, mas para a maioria dos(as) demais jovens envolvidos(as) na cultura hip-hop. A minha presença não os incomodava, pelo contrário, eu era mais uma jovem que estava a apreciar e aprender com a cultura hip-hop. Aqueles(as) jovens já estavam acostumados(as) a fotografar, filmar e divulgar os eventos e artes produzidas nas redes sociais e em blogs independentes. A única solicitação advinda destes(as) foi que ao realizar o estudo mencionasse as referidas posses nas quais se organizavam. Em menos de um mês de pesquisa, eu já era conhecida entre os(as) jovens do

⁴⁵ Grupo de rap que cantava no metrô de São Bento em São Paulo na década de 1990. Para mais informações, ver o documentário *Nos tempos da São Bento* de Guilherme Botelho (2015).

grupo e jovens de outros grupos, como a ‘menina da pesquisa’. Dos oito jovens do grupo MZS, tive maior aproximação com três. Inúmeras vezes me avisavam dos eventos, marcávamos de nos encontrar. Em muitos momentos nos divertimos, mas também passamos por situações constrangedoras. Senti na pele o que eles sentem todos os dias, do arrepio causado pela chamada instiga proporcionada pela dança até pelo frio da beira da Laguna Mundaú. (Diário de Campo, junho de 2015).

Com a proposta de destrinchar os elementos da cultura hip-hop já superficialmente apresentada no fim da seção 2, nesta subseção abordo o break, o elemento corporal do hip-hop, que, conforme Geremias (2006, p.17), se trata de uma “dança que exige grande disciplina física e expressão corporal”. Foi essa disciplina, Expressões Físicas e Corporais, que acompanhei de junho de 2015 a julho de 2016.

Fochi (2007, p.63, grifo do autor) explica que, “assim como nos Estados Unidos, no Brasil o *break* também foi a primeira vertente de toda essa cultura hiphop”. O autor realiza uma explanação do break em ambos os países supracitados:

Lá, os primeiros *breakers* que dançavam na periferia de Nova York, na década de 1960, faziam-no com o intuito de protestar contra a guerra do Vietnã. Os passos da dança simulavam movimentos dos feridos de guerra bem como de instrumentos de guerra. No Brasil não houve essa conotação. Os primeiros dançarinos de *break* de São Paulo e do Rio de Janeiro, tinham como objetivo diversão e a busca da autoestima. (FOCHI, 2007, p. 63, grifos do autor).

Um jovem diz em sua fala que o break surge em uma forma de combater a violência: “ao invés de disputar as paradas na porrada, Bambaata teve a sacada deles disputar na dança, aí surge o break, a dança de rua entre os jovens.” (Ninho, sexo masculino, 24 anos). A cultura de paz almejada por Bambaataa no hip-hop foi traduzida inicialmente por meio do break como explicou o jovem entrevistado. Zeni (2004) acrescenta na discussão que Bambaataa, ao articular suas experiências e influências jamaicanas, tentou “ressignificar a questão das rivalidades existentes nos guetos dos Estados Unidos através da arte” (ZENI, 2004, p. 19).

Como citado na seção 2, ao abordar a cultura hip-hop em Alagoas, o break foi o primeiro elemento do hip-hop também a ser disseminado entre os jovens do estado, pois em Maceió, AL, as primeiras rodas de break realizavam-se na Praça São Luiz, no bairro do Centro, zona sul da capital.

A ligação com os espaços públicos e a cultura hip-hop é tão forte e relacional que o surgimento do Grupo MZS, já na década de 2000, também teve a ligação com outra praça da zona sul, dessa vez localizada no bairro Ponta Grossa, a conhecida Praça Santa Tereza.

Em estudo já realizado por Santos (2013, p. 7) acerca do referido espaço público, o autor comenta a utilização da Praça Santa Tereza pelos jovens que compartilham o hip-hopé de forma “cotidiana e também temporal”. Em seu estudo de 2013, Santos (2013, p. 7) revela que “todos os dias jovens dançam break na praça”. Referindo-se, portanto, a cultura expressada naquele espaço de forma cotidiana. Entretanto, em minhas observações, entre os anos de 2015 e 2016, constato o compartilhamento desse espaço de maneira “temporal”.

Ressalto, portanto, que não estou discordando do autor acerca da prática de break pelos jovens de forma cotidiana no espaço da praça, pois no período em que ele realizou a pesquisa, realmente ele deve ter diagnosticado a presença diária dos jovens do hip-hop. Acrescento que, nos referidos anos em que realizei a pesquisa, pelo dinamismo e o deslocamento dos jovens, com seu nomadismo e gregarismo,⁴⁶ a ênfase era em torno de atividades temporais, explicado por Santos (2013, p.7) como “eventos públicos organizados de forma mais sistemática onde percebemos a relação dos indivíduos com o lugar”.

Concordo com o autor quando afirma:

Os lugares em que esses grupos escolhem para a realização dos eventos tem um sentido e um propósito, a demarcação do lugar, como um lugar do Hip Hop, ou como um lugar de alguma subcultura que forma o Hip Hop como o Break e o Rap, por exemplo, são estratégias diante outras culturas e o cotidiano. (SANTOS, 2013, p. 6).

Foi em uma dessas demarcações temporais da praça, em eventos públicos de hip-hop, que a cultura foi socializada com os outros grupos que dividiam aquele lugar que se transformava em espaço. Ninho comenta que o próprio Grupo MZS surgiu em um desses eventos temporais organizados na praça.

Os caras se conheciam por conta de esquete e basquete lá na praça, mas ainda não dançavam. A partir de um evento de hip-hop conhecemos o break e tivemos interesse de treinar para aprender. Mas ainda não tinha interesse de formar um grupo, tá ligada? Isso foi lá pra 2007. (Ninho, sexo masculino, 24 anos).

Como se pode observar, o break foi socializado com o grupo de esquetistas que também frequentava a Praça Santa Tereza. Conforme as observações feitas por meio da etnografia urbana, os jovens do hip-hop estão querendo, além da demarcação de um canto, a exploração de novos cantos. Observo que as juventudes que analisei sempre estavam em

⁴⁶ Ver a subseção 4.1, *O canto da zona sul de Maceió: nomadismo e gregarismo juvenil*.

busca de novos lugares como ONG, beira da Laguna Mundaú no chamado Monumento ao Milênio, ou seja, a cartografia juvenil tem-se expandido e deixado marcas, seja pela demarcação de grafites com a sigla GIF – Graphics Interchange Format–, que representa seus grupos em diversos espaços onde treinam ou já passaram e ainda quer em estar como se pode analisar na Fotografia 1.

Fotografia 1 – Grafite do Grupo MZS realizado no Milênio como demarcação do local de treino



Fonte: a autora, 2016.

Esses jovens demonstram a importância de levar o hip-hop a qualquer lugar, almejam uma expansão para além dos bancos da praça. Para eles, o hip-hop não se trata apenas de uma dança de rua. Nasceu nas ruas e deve crescer em outros âmbitos sociais. Como na fala de Ninho, “todo canto é canto do hip-hop”, com exceção de espaços midiáticos em relação aos quais alguns integrantes da cultura apresentam uma posição mais rígida.⁴⁷

Nessa discussão, convém ressaltar que a escola não é vista pelos jovens como um espaço de exceção no que se refere à expansão do hip-hop e de outras culturas periféricas, entretanto, esse recinto tem-se tornado um espaço que, de forma direta e indireta, tem trazido um diálogo superficial conduzido por práticas escolares estrategistas que acabam por moldar os jovens alunos e alunas aos interesses institucionais sistemáticos. O aprofundamento da

⁴⁷ Essa questão será discutida na subseção 3.4.3, *O canto da mídia*.

questão brevemente anunciada será realizado na seção 5 durante as análises da etnografia escolar.

Atualmente, o Grupo MZS é um dos mais organizados da cidade, pois realiza treinos e sempre está na ativa em campeonatos locais e em outros estados. No Quadro 1, apresenta-se uma breve descrição dos jovens integrantes do grupo, com a faixa etária e relação com a família, escola, trabalho, e para melhor compreensão deles, não apenas como grupo, mas na condição de sujeitos sociais.

Quadro 1 – Grupo MZS

Jovem	Idade	Sexo/Identidade de gênero	Estado civil	Estudos	Trabalho
Ninho	24 anos	Masculino/Heterossexual	Solteiro	Ensino Médio “Regular”	Trabalho informal
Love	25 anos	Masculino/Heterossexual	Casado	EJA e Curso Técnico	Trabalho formal
Pantera	27anos	Masculino/Heterossexual	Casado	EJA	Trabalho formal
Jhon Doidão	26 anos	Masculino/Heterossexual	Solteiro	EJA	Trabalha
Fazpinho	23 anos	Masculino/Heterossexual	Solteiro	EJA	Trabalho informal
Fiasco	23 anos	Masculino/Heterossexual	Solteiro	EJA	Trabalho informal
Mil Grau	20 anos	Masculino/Heterossexual	Solteiro	EJA	Trabalho Informal
Recruta	22 anos	Masculino/Heterossexual	Solteiro	EJA	Trabalho informal

Fonte: Elaboração da autora.
Dados referentes ao ano 2016.

O quadro foi modificado em alguns momentos principalmente em relação aos *estudos*, pois os jovens do grupo demonstravam um nomadismo escolar. Por exemplo, no início da pesquisa em 2015, o jovem Pantera não estudava, já em 2016, ele iniciou os estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como já destacado, Ninho é o único

jovem que estuda no ensino médio “regular” noturno, e como já antecipei, será o jovem que acompanharei na etnografia escolar apresentada na seção 5.

Retornando ao Grupo MZS, como coletivo, pergunto acerca dos desafios e das perspectivas do grupo. Obtive as seguintes respostas de alguns integrantes do grupo durante as entrevistas reflexivas:

No começo as dificuldades sempre foram o apoio, mas depois de muitas moscadas que deram com a gente, nós preferimos não esperar e nós mesmo ir em busca. (Ninho, sexo masculino, 24 anos).

As dificuldades que pesam é a falta de espaço para treinar e local para realizar eventos, e o que espero pro futuro do grupo é que se mantenha vivo esse amor pela dança. (Jhon Doidão, sexo masculino, 26 anos).

Desafios trabalho; às vezes chegamos cansados do trabalho para treinar, e o que espero pro futuro é continuar firme em meio a tantos problemas... que consiga treinar e melhorar a cada dia pra ganhar as competições e ensinar a molecada a ter orgulho da nossa cultura. (Pantera, sexo masculino, 27 anos).

Percebe-se que as dificuldades são referentes ao apoio. Muitas vezes essa falta de incentivo inclui desde a própria família até a instância social governamental. Em conversa com os jovens, eles deixam evidente a falta de ajuda financeira. Ninho diz: “Depois de muitas moscadas que deram com a gente, nós preferimos não esperar e nós mesmo ir em busca.” As “moscadas” na gíria do jovem significa que já foram enganados, trapaceados. Quando diz que resolveram “não esperar e nós mesmo ir em busca”, significa que não dependem de ajuda governamental nem de atrelamento político. É um grupo firme em sua autonomia e independência, participam de projetos com premiações, vão a eventos em outros estados já que afirmam que em Alagoas o hip-hop ainda precisa amadurecer. No quesito de correr atrás, esses jovens criam táticas, no sentido de aumentar as chances de premiação, ou seja, quando as batalhas de break têm um número limitado de participantes definidos pela organização do evento, eles duplicam o Grupo MZS em MZS 1 e MZS 2, ou criam um subgrupo intitulado de ZULU ALMA. São os mesmos integrantes do MZS, com um nome complementar para que também possam participar e, ao mesmo tempo, homenagear a cultura africana.⁴⁸

Quando Jhon Doidão se refere à falta de espaço, retorno a como tudo começou. O nomadismo dos jovens em busca de espaços, a forma como se organizam virtualmente, nas posses, a corrida em busca justamente de espaço negado socialmente mesmo sendo público, ou seja, as táticas juvenis. Retorno às discussões acerca de estratégias e táticas apresentadas

⁴⁸O termo Zulu refere-se aos guerreiros existentes na África do Sul, e alma significa uma gíria utilizada entre os jovens para designar um sujeito, uma pessoa.

ao pensamento de Certeau. As estratégias são, portanto, as ações e concepções que envolvem o poder, e a tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo”, ou seja, a defesa, o controle.

Como os jovens reclamam da falta de espaço mesmo o hip-hop podendo reinventar-se nas ruas, já que se trata de uma dança urbana? Os jovens não concordam que, por ser uma arte de rua, ela deve ser destinada apenas às ruas. Dessa forma, além de segregada, ela também continuará sendo marginalizada. Como já mencionei, na visão dos jovens da pesquisa, eles não querem apenas a demarcação de um espaço; eles querem, sobretudo, a conquista de espaços, querem levar o hip-hop para as escolas, igrejas, presídios, até mesmo para dentro da própria casa. Querem cantar, tocar, pichar, grafitar, querem a troca de conhecimentos entre a sua cultura e as demais culturas.

Quando demarcam seus espaços de treino como no Milênio ou na Praça Santa Tereza, entre outros espaços, esses locais são vistos pela representação social como o canto dos marginais no sentido negativo. Esse canto dos marginais na representação cultural dos jovens desperta e extrapola simbologias que apontam não apenas um canto de treino ou eventos, mas um canto que possibilita sentir-se jovem, que sejam percebidos como jovens independentemente das rotulações advindas. Querem o momento de poder ousar, experimentar, como também se rebelar contra o que impede que sejam visualizados dessa forma.

Como apresentado na seção 1, foi pela etnografia urbana e virtual, iniciada em 2015, que pude verificar que o termo “marginal” ganhava outra conotação, não apenas no sentido negativo, apesar de existirem e se constatar diversas situações de marginalização, exclusão e segregação desses sujeitos e seus cantos; por exemplo, quando estiveram inúmeras vezes à margem de enchentes em sua periferia, quando foram e são confundidos com delinquentes pela sua cor, vestes ou estilo cultural. Eles assumem que estiveram e ainda estão à margem de serem interferidos em seu canto quando são obrigados a desligar o som ou a dançar em outro espaço. São marginais por morarem em periferia, e não somente por isso, mas por não se recuarem às suas condições precárias, por fazerem de sua cultura sua resistência, não obedecendo aos sistemas normativos.

Em um ângulo positivo, eles também são marginais quando estão à margem da Laguna Mundaú, em busca do sustento pelo sururu, que perpassa de geração a geração ou quando utilizam essa mesma margem próxima ao Milênio para treinarem o breakdance, fazendo dos seus cantos marginalizados o fortalecimento de sua cultura, seja pela vivência, seja pela sobrevivência por meio de suas táticas juvenis. Na verdade, como explica Certeau (1994),

estão empregando suas táticas enquanto jogam no campo do outro, tirando proveito das oportunidades que as circunstâncias oferecem.

3.2 Cantando e tocando os cantos

No presente momento, discorro sobre mais duas vertentes do hip-hop: o rap e o DJ. Como na subseção 3.1 foi apresentado o elemento break, é importante apresentar a forma como tais elementos estão ligados, ou seja, como afirma Zeni (2004, p. 231), o rap surgiu como “canto improvisado para acompanhar as manobras corporais do break”.

Antes do surgimento do DJ, o autor acrescenta que “os rappers cantavam na rua, improvisando ao som de latas, palmas e *beat box* (imitação das batidas eletrônicas feitas com a boca)”. Portanto, as rodas de break improvisadas eram chamadas inicialmente no Brasil de “tagarela”, pois as letras cantadas, por serem provenientes do idioma inglês, concentravam os jovens principalmente no ritmo. Também ficou conhecido como “rap estorinha” que, segundo o autor, tratava-se de “um tipo de rap inocente, descontraído e brincalhão” (ZENI, 2004, p. 231).

Rap é uma palavra oriunda do termo inglês *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), o que explica o fato de que a letra é cantada sempre de forma rítmica, sendo considerado como canto falado. Rapper ou MC, que vem do termo *master of ceremony* (mestre de cerimônia), é a forma como são chamados os cantores de rap. Geremias (2006, p. 17) acrescenta que a palavra rap “também é usada como ‘bater’ e, curiosamente, nomeia aquelas batidas misteriosas que dizem haver nas casas mal-assombradas”.

Por sua vez, a relação entre b-boy e MC está articulada com o DJ. Este último é visualizado como um elemento primordial para execução das atividades corporais e literárias, pois as bases e os efeitos complementam e incrementam as atividades do hip-hop. O autor explica que, na década de 1960, em Kingston, capital jamaicana, iniciaram-se os Sound Systems, surgindo, portanto, o rap e em seguida o DJ.

[...] com ele, como elemento indissociável, nascia também a ‘arte’ do DJ (Disk Jockey), pois os MCs jamaicanos faziam seus comentários ao som de uma remixagem de raggas (chamadas versões ‘dub’) já conhecidos, o que resultava na criação de novas composições feitas a partir dos fragmentos de outras músicas. (GEREMIAS, 2006, p. 19).

Para muitos integrantes do hip-hop, o DJ é considerado o elemento mais caro em razão do preço das bases e dos materiais. Portanto, apesar de a expressão disc jockey significar uma

referência à “pilotagem de discos”, observei que, com esse termo, eles se referiam às bases, ou seja, a instrumentos como notebook e pen drive.

Nos eventos de que participei, um DJ que sempre estava presente era o DJ Bactéria. Também vale destacar o DJ Afrojay, um dos mais antigos no estado de Alagoas.

Sobre a indústria mercadológica em torno do rap, Zeni (2004, p. 231) afirma que “os discos de rap brasileiros começaram a ser gravados no final dos anos de 1980”. O autor também destaca as coletâneas da época: “*O som das ruas, Situation rap, Ousadia do rap, Consciência black [...] e Hip-Hop – Cultura de rua.*” (ZENI, 2004, p. 231, grifos do autor), que reuniam diversas bandas de rap. Zeni destaca grupos de rap como Thaíde e DJ Hum, considerados um dos primeiros grupos de rap brasileiros, e o mais recente, como os Racionais MCs, os quais participaram das coletâneas.

Zeni (2004) afirma que atualmente o rap obteve uma multiplicidade de estilos musicais que originaram outros gêneros dentro do próprio hip-hop: o Acid Jazz, o Raggamufin, Dance Rap e o Gangsta Rap. É importante ressaltar, que, durante a pesquisa, observei que havia certo conflito entre os próprios jovens do hip-hop em torno dos múltiplos estilos de rap, ou seja, em diversos momentos, alguns diziam que aquele estilo não era rap, e sim modismo, ou que as letras não traziam mensagens positivas.

Dayrell (2002) já alertava que a música é uma atividade envolvente e mobilizante entre os jovens. O autor apresenta a forma como os jovens são protagonistas nas produções culturais.

Muitos deles deixam de ser simples fruidores e passam também a ser produtores, formando grupos musicais das mais diversas tendências, compondo, apresentando-se em festas e eventos, criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado. Esse processo não está presente apenas entre os jovens de classe média. Nas periferias constatamos uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dos jovens pobres, quase sempre associada à violência e à marginalidade, eles também se posicionam como produtores culturais. (DAYRELL, 2002, p. 119).

Essa relação, ou melhor, a evolução de simples fruidor para produtor cultural, foi bastante visível durante a pesquisa. Apesar dos poucos recursos, os jovens gravavam suas

músicas e vendiam seus CDs. Muitos deles durante a pesquisa citaram o “Studio QG dos Manos”.⁴⁹

Quando pensei no título *Cantando e tocando os cantos*, minha intenção não era apenas discorrer sobre o historicismo do rap e do DJ, mas analisar a forma como os cantos eram são cantados literalmente, trazendo para o estudo trechos de letras de rap sobre o espaço da periferia, rotina dos espaços, as experiências, os conflitos, o orgulho dos jovens sobre o canto onde vivem apesar das mazelas, mas, sobretudo, as denúncias que também fazem por meio desse estilo, ou seja, a forma como esses jovens MCs enxergam seu espaço, transmitem e tocam seus ouvintes. É pertinente ressaltar que os trechos de rap aqui apresentados são indicações dos próprios jovens, ao serem questionados sobre raps que abordavam seus espaços. Dentre essas indicações, apresentarei os raps Maceió, Vale do Reginaldo, ambos do Grupo Neurônios Sub-Conscientes (NSC).⁵⁰

Antes de adentrar a realidade alagoana aqui em questão, inicio esta breve análise com base em um trecho da música *Realidade cruel* de um grupo de rap nacional, Grupo Efeito Colateral:

Se canto rap por amor sou marginal
Embora viva nos CEP nas Marginal
Se pro sistema sou efeito colateral.
Porque não me adequo ao seus padrão social.

Fica nítido para esses jovens que seu “CEP”, ou seja, seu habitat e endereçamento social reforça o estereótipo de desviante ganhando uma nova dimensão quando se trata de jovens pobres, moradores de periferia. Acerca desses discursos hegemônicos existentes entre a ligação da marginalidade e o espaço, Fatima da Rosa (2014, p. 53), em seu estudo sobre bondes, afirma que a periferia tem sido “tornada nos discursos o lugar produtor por excelência de seres inferiores [...] contexto onde se proliferam pivetes e bandidos”. Segundo a autora, essa relação tem um sentido errôneo, induzindo a uma disseminação da estigmatização social.

⁴⁹ Primeiro estúdio de Alagoas voltado para o segmento rap. Nas redes sociais, são apresentadas as seguintes informações: “Com a direção do DJ e rapper, PH ‘Paulo Henrique Leite da Silva’, o estúdio QG DUS MANOS começou a produzir e gravar, em meados de 2008, de uma maneira ainda amadora. O Estúdio surgiu, por causa das dificuldades que o próprio PH, e outros MC’s que já cantavam RAP nessa época, encontravam para gravar, como: preço de horas de Estúdios muito alto, produtores que não trabalhavam com o gênero RAP e etc. O Estúdio já teve a honra de receber uma grande voz do RAP Nacional, que fez um improviso em sua passagem por lá, e esse seu improviso acabou virando a introdução da coletânea ‘QG DUS MANOS CONVIDA’ O nome da faixa é: GOG – Com o poder da Palavra.”

⁵⁰ Grupo de rap alagoano criado em 2000. Segundo os integrantes do grupo, as letras tentam mostrar a realidade das ruas das periferias maceioenses. O primeiro DVD foi gravado em 2010, intitulado *Meu povo é sofrido*.

Retornando à realidade dos jovens alagoanos, NSC foi um grupo mencionado pelos jovens na resposta à pergunta sobre raps que cantam sua cidade, “tocam” em seus cantos. O rap, a seguir, tem em seu título o nome da capital alagoana: *Maceió*, e exalta situações cotidianas que os jovens vivenciam em momentos de lazer, trabalho e violência.

Maceió, do Reginaldo minha quebrada.
 Maceió, do CRB da praia de Pajuçara.
 O churrasco no mar da ponta verde no domingo
 Sair dali pra sempre só se for pra vim domingo
 Maceió, que deixa os turistas feliz contente
 Vem fazer uma visita quer morar aqui pra sempre
 Maceió, na feira do troca vem que tem
 Se compra se vende na linha do trem
 Maceió, trabalho bom é um honesto.
 O centro ta lotado o ritmo é frenético
 Não tente ser esperto, não queira atravessar
 Maceió, onde o crime faz varias mães chorar
 Maceió, sei que nossos sonhos eles escutam
 Se eu tivesse uma casa própria não saia dali nunca
 Só pô ninguém ajuda os que canta quem vai chorar
 O tempo não espera ninguém, cansei de esperar
 Se jogar, pra ver se alguém investe de verdade
 No palco, iluminação, som de qualidade
 Só que pô, mó saudade desse mundo é bem maior
 Mais não tem como ser feliz distante de Maceió.

Ao realizar uma breve análise do rap *Maceió*, constata-se que, realmente, sua letra aborda a cidade em suas entrelinhas geográficas, culturais, lazer e turísticas. O rap inicia exaltando a cidade de Maceió, principalmente a sua quebrada, o “vale do Reginaldo”. Os jovens demonstram no rap a transitoriedade e seu nomadismo cultural. Abordam desde o time de futebol, “CRB da praia de Pajuçara” até “O churrasco no mar da ponta verde no domingo”, ou seja, não estão estáticos apenas ao espaço periférico. Destaco também o tom convidativo aos turistas em conhecerem as belezas naturais e culturais da cidade, não somente referente à área nobre, como as orlas citadas, mas também aos pontos populares, como a conhecida Feira do Troca, “vem que tem, se compra se vende na linha do trem”.

Porém, o rap também apresenta uma criticidade de cunho social, pois apesar das já citadas belezas naturais e culturais, há também a violência, principalmente entre os jovens periféricos como foi discutido na subseção 2.1.1.2 com os dados estatísticos do IVJ e dos Mapas da Violência. No trecho do rap, apresenta-se a seguinte problemática: “Maceió, onde o crime faz várias mães chorar.” De certa maneira, essa violência no que se refere à entrada ao mundo do crime, traduz-se na falta de oportunidades, por exemplo, de investimento em suas culturas, como expressado nos trechos a seguir: “Só pô ninguém ajuda os que canta quem vai

chorar/O tempo não espera ninguém, cansei de esperar/Se jogar, pra ver se alguém investe de verdade/ No palco, iluminação, som de qualidade.”

O segundo rap em análise, apontado pelos jovens da pesquisa, foi *Vale do Reginaldo* do mesmo grupo supracitado, e a letra também está voltada a uma comunidade periférica de Maceió, já citada no rap anterior.

Meu povo tá mal cuidado, mas luta, nunca desiste,
 Esgoto á céu aberto, barraco de madeirite,
 Resiste, persiste firme, no crime, tomou de assalto
 Aqui a necessidade falou e gritou mais alto,
 A quebrada é sem asfalto, deixa a poeira subir,
 Que nos é acostumado e tem muito orgulho daqui
 A tia procurando lenha, o filho noiou o bujão, o marido alcoolizado,
 Só ela contra o mundão, que pra nos só foi veneno,
 Nunca tive nada mesmo, de menor aqui é louco,
 Moscou é daquele jeito,
 Sou suspeito, os power ranges procura minha moradia,
 Diz que eu tenho que parar, que meu som é apologia
 Será que é apologia real das nossas vidas?
 Não tem posto de saúde, não tem quadra esportiva,
 Tem louco andando de cima, que não tá de brincadeira,
 Trabalhava no sinal, hoje trampa na biqueira
 Forçado á várias doideiras, nos é nos, assim que é,
 Sente que a cobrança vem, ninguém tá nessa por que quer
 Tô de boa no rolé, lá vem eles de camburão,
 Se ficar é espancado,
 Ainda levam teu cordão, te pôs de cara no chão,
 De monte olha os covardes, e se correr na frente deles,
 Atiram só pra ver o baque,
 E a nossa comunidade a beira de um precipício,
 Ó só perversidade [...].

Como podemos perceber, a violência, já apresentada no rap anterior, também é representada no rap em análise, destacando a repressão policial, as mazelas sociais, os problemas de saneamento, estruturais e falta de lazer, esporte e cultura na comunidade. Também debatem acerca do preconceito existente em torno do ritmo tido pela maioria da sociedade como apologia. Eles indagam essa representação social questionando: “Será que é apologia real das nossas vidas?”, ou seja, estão incentivando o crime, a violência, ou estão cantando seu cotidiano, sua realidade, sua percepção acerca dos seus cantos.

Como pôde ser constatado ao longo das apresentações dos trechos de rap, é por meio da transmissão musical, que o *rapper* utiliza e ritmiza questões que podem tratar de várias temáticas, mas, na maioria, trata daquilo que os colocam como desprivilegiados na sociedade. Dessa maneira, o sujeito que tem o rap como um estilo de vida, ou adere a ele como aspecto identitário, pode expressar-se resignificando tanto seu lugar de vivência como também ser

sujeito transmissor de uma mensagem, seja ela de denúncia, conscientização social, identidade cultural, seja discursos de sua vida, lugares e espaços.

3.3 Pichando e grafitando os cantos

Nesta subseção, apresento o elemento do grafite fazendo interlocução com a pichação. Utilizo a forma dialógica entre ambos os termos por compreender que, apesar das diferenças existentes entre o grafite *x pich(x)o*,⁵¹ e considerando que este último não faz parte das cinco vertentes do hip-hop, é importante reconhecer a relação existente entre esses termos e os jovens que os praticam.

Na pesquisa em si, muitos integrantes realizavam as duas técnicas, dessa forma havia certa irmandade. Na opinião de Pereira (2010a, p. 148), trata-se de uma “relação bastante complexa”, e o autor expõe tal fato considerando a realidade da cidade de São Paulo:

Enquanto em outras cidades do mundo o que aqui se denomina pichação é apenas um estilo dentro do grafite, na capital paulistana ela é vista por uns como o seu oposto – o grafite é entendido como arte enquanto ela é considerada sujeira e poluição visual – e, por outros, como um estágio inferior do grafite, que seria o patamar mais alto dessa forma de expressão. (PEREIRA, 2010a, p. 148).

Rosane Cantanhede (2012, p. 7) explica que o grafite e a pichação são “como dois lados da mesma moeda, ora se mostram em formas e pinturas elaboradas, ora sob a forma dos mais variados signos e marcas, construídos segundo uma particular leitura de mundo”. É justamente essa leitura de mundo que proponho por meio dos próprios jovens grafiteiros e/ou *pich(x)* adores em torno da arte de rua, a chamada *Street Arte*. Contudo, antes, é importante apresentar um sucinto panorama histórico de ambas as expressões artísticas, seja ela estética, seja de rebeldia nas ruas para compreendermos mais adiante as representações juvenis em Maceió especificamente na zona sul da cidade.

A autora afirma que essa arte de rua surgiu na década de 1960 por meio das gangues urbanas nas ruas de Filadélfia em uma demarcação de território. Entretanto, foi na década de 1970, no cenário dos metrô em nova York, que tal arte ganhou visibilidade, surgindo dessa forma, “a primeira geração de pichadores e grafiteiros”, os quais, consoante a autora, transitavam “pelos vias expressas, rompendo os limites da geografia urbana e das fronteiras sociais” (CANTANHEDE, 2012, p. 12).

⁵¹ Alguns jovens e autores escrevem o termo pichação com X: Pixação. Dessa forma, quando eu me referir à fala dos jovens, utilizarei com X.

Cantanhede (2012, p. 12) evidencia que eles transitavam de forma individual ou coletiva, e a autoexpressão do grafite e picho era utilizada “como uma válvula de escape para a violência e a criminalidade que grassavam nos guetos habitados por uma população afrodescendente e latina”.

Desde sempre, a arte da revolta juvenil foi apreendida como um problema, e conforme afirma Cantanhede (2012, p. 13), no ponto de vista da sociedade e as autoridades governamentais, tratava-se de “um símbolo da perda de controle do sistema” ou “uma “praga” que endemicamente se alastrou, sujando e poluindo a cidade”.

A autora complementa que, no Brasil, desde o fim da década de 1970, a pichação é conhecida como um meio “de uma espécie de escrita urbana” e o grafite como “grandes pinturas murais” (CANTANHEDE, 2012, p. 7). Entretanto, essas expressões de arte incomodam o sistema por apresentar discursos considerados críticos socialmente, discursos codificados entre o notório e o anônimo ao mesmo tempo; eternizadas e no mesmo viés efêmeras, o que traduz uma estratégia dos jovens, por meio de sua arte, para atacar o sistema e suas normas. Como afirma Pereira (2010a, p. 155-156), “aproveitam-se do anonimato proporcionado pela metrópole para estampar seus pseudônimos pela cidade e tornarem-se conhecidos entre os seus pares, sem, no entanto, deixarem de ser anônimos para o restante da cidade”.

É importante acentuar que o conhecimento ou reconhecimento dos sujeitos praticantes de ambas as modalidades de expressão, além da (in)visibilidade, quer uma projeção social pseudônima por meio de suas *tags*, que, consoante Cantanhede (2012, p. 16, grifo da autora), reproduz “uma linguagem cifrada que permitia a identificação dos que circulavam nesse circuito *underground*, como uma senha de acesso que informava quem era quem”. Ou “como em um enigma, fica aguardando para serem decifradas” (CANTANHEDE, 2012, p. 11).

A autora afirma que “jovens grafiteiros criaram estratégias de ataque aos bens públicos como forma de serem notados, apropriando-se dos recursos da cultura midiática e dos meios tecnológicos”. Trata-se de uma forma de “arrancar a capa da invisibilidade social” (CANTANHEDE, 2012, p. 13), ou seja, para muitos uma arte de rebeldia e protesto contra o governo, e é isso que a análise das linguagens desses grafites e pichos produzidos por esses jovens expressam nas ruas; essa resistência e ao mesmo tempo notoriedade ainda que anônima. Ao observar os jovens, o ataque aos bens públicos não necessariamente ocorre pelo picho, percebem-se muitos grafites em pontes e viadutos, que acabavam por atacar com frases e denúncias.

Em *A condição pós-moderna*, David Harvey (2006) faz uma discussão em torno das pichações e a publicidade existente nas ruas. O autor entende tal relação como uma disputa. Cantanhede (2012, p. 7) explica a forma como ocorre tal conflito entre os pichos e grafites perante a sociedade.

Suas inúmeras formas de atuação ombreiam uma disputa pelos espaços públicos juntamente com letreiros e anúncios comerciais, cartazes de propagandas políticas, monumentos cívicos, esculturas públicas, murais e intervenções patrocinadas por instituições do circuito da arte, além de expressões de cunho popular.

Analisando a Fotografia 2, vemos claramente uma disputa por espaço. À esquerda, temos uma pichação, um grafite à direita e, na parte superior, dois anúncios publicitários referentes à locação de imóveis e propaganda anunciando desconto de produtos cosméticos de uma marca famosa, O Boticário.

Fotografia 2 – Pichação, grafite e propaganda publicitária



Fonte: A autora, 2016.

O que observo na leitura da imagem é que o grafite e o picho não têm disputado espaço. Eles parecem compartilhar o mesmo espaço. Há um respeito entre a arte reproduzida, ou seja, é muito raro em Maceió encontrar uma pichação sobre um grafite e vice-versa. Entretanto, entre os jovens entrevistados e observando nas etnografias, foi perceptível a denúncia deles acerca dos anúncios publicitários. Talvez na foto em análise a disputa não esteja nítida entre grafites, pichações e propaganda, pois inicialmente pode parecer que cada

um está em seu espaço, mas a disputa ocorre de forma simbólica, disputando a visibilidade dos sujeitos que passam nas ruas.

No sentido de apresentar uma disputa nítida, destaco a denúncia apresentada no Blog Hip-Hop Alagoano. Em seguida, enfatizo o texto retirado do blog com suporte na etnografia virtual realizada nos espaços cibernéticos desses jovens.

PROPAGANDAS DE SHOW E EVENTOS ‘ATROPELAM’ GRAFFITIS

Como se não bastasse a falta de incentivo, o número reduzido de artistas, o preconceito e a criminalização do graffiti em Alagoas. Cartazes (lambe-lambe) de propagandas estão sendo coladas por cima dos trabalhos de graffiteiros Alagoanos, uma demonstração de total desrespeito para com o movimento Hip-Hop como um todo.

O local é o Viaduto João Lyra no bairro de Mangabeiras, Maceió-AL. Curioso é perceber que diante de tanto local para se colar cartaz, colaram exclusivamente em cima dos graffitis, e foram vários tipos de cartazes. Com certeza o pessoal que fez essa colagem não imagina que para fazer esses graffitis os caras se dedicaram, treinaram a arte, gastaram dinheiro com tintas correram riscos de serem enquadrados pela polícia, podendo ter sido espancados ou processados inclusive...

Não há como saber direito quem realizou essas colagens, acreditamos que os produtores(as) são responsáveis ou terceirizam esse serviço. Entraremos em contato com esse pessoal para buscar dialogar sobre esse fato, e esperamos que isso não se repita. Afinal, ninguém quer criar uma ‘guerra’ entre graffiti e cartazes ‘lambe-lambe’.

Um graffiti não é uma propaganda de show, que quando o show passa pode-se colar outra propaganda por cima. O graffiti é feito para embelezar o ambiente, colorir o cenário cinza urbano e as vezes levar alguma mensagem ao povo, portanto o graffiti é feito para durar vários anos.

Não estamos questionando o fato de colar cartazes pela cidade, só exigimos respeito ao graffiti, que é o mesmo que respeitar o Hip-Hop Alagoano. (ZAZO, 2012).

Além da disputa nítida por espaço como foi destacado na fala de Cantanhede (2012), Zazo denuncia no blog que há uma “uma ‘guerra’ entre graffiti e cartazes lambe-lambe” entre os próprios produtores culturais de eventos. O jovem acusa a atitude das autoridades que, “passam tinta branca” em suas artes, expressão utilizada para expressar a forma como suas artes são modificadas nos muros e demais espaços da cidade, como ocorreu também no grafite apresentado na epígrafe do estudo, quando os jovens denunciavam: “Alagoas Terra do Latifúndio e da Violência”.

No que se refere ao controle dessas artes de rua pelo governo, não poderia deixar de citar Foucault, e a discussão acerca da governamentalidade apresenta-se em distintas faces: o governo no controle da relação entre sujeitos e o governo como relação do sujeito consigo

mesmo. Na capital alagoana, os grafites e pichos são visíveis em diversos espaços, públicos e privados. Pereira (2010a, p. 149) afirma: “Na pichação, quem pixa no maior número de lugares, em pontos de maior destaque e em lugares mais arriscados consegue mais status dentro do circuito dos pichadores.” É uma forma, para esses jovens, de se arriscar e ir contra os moldes sociais definidos pelo controle do governo.

Na Fotografia 3, observa-se uma pichação em um prédio privado onde jovens conseguem realizar a pichação. O que chama a atenção é que esse local encontra-se cercado, e mesmo com toda a segurança existente, os sujeitos que picharam conseguiram manobrar.

Fotografia 3 – Pichação em espaço privado



Fonte: A autora, 2016.

Dessa forma, como complementa o autor, “quem pixa em lugares de maior dificuldade, seja pela altura, seja pela vigilância, adquire maior notoriedade” (PEREIRA, 2010a, p. 155). Cantanhede (2012), acerca do grafite e picho, afirma que eles se encontram “no cenário urbano sob os mais variados matizes, sotaques e etnias”. Acrescento, são também revestidos de sentimentos que perpassam as denúncias, revoltas ou burlação perante o sistema. Tal afirmação pode ser constatada na Fotografia4, em que as tags (assinaturas) da pichação traduzem o sentimento do luto de duas pessoas.

Fotografia 4 – Pichação encontrada na zona sul de Maceió



Fonte: A autora, 2016.

Na maioria dos eventos dos jovens de que participei, o grafite teve um destaque especial. Pude acompanhar jovens com seus sprays entre os intervalos das batalhas de break, rima ou apresentações de rap, expressando suas artes nas paredes do espaço do evento ou em muros próximos. Tive a oportunidade de acompanhar oficinas de grafite como o Dia da Favela realizado na Vila Brejal e o Sarau da Juventude na zona norte da cidade. Ambos os eventos serão abordados na seção 4, ao apresentar a etnografia urbana.

3.4 Os cantos do conhecimento

O hip-hop e seus elementos break, rap, DJ e grafite foram apresentados nas seções anteriores e relacionados com a realidade dos jovens alagoanos, mais especificamente com os jovens da pesquisa. Neste momento discorro sobre o quinto elemento, como já anunciado na seção 1 e apresentado no trecho do diário de campo a seguir:

Você faz parte do hip-hop!

Tarde de sábado, abril de 2016. Estou em um dos maiores eventos de hip-hop alagoano: Abril pro Hip-hop organizado pela posse CIA. Após uma disputa de break, decido aproximar-me de uma b-girl. Conversamos sobre vários assuntos que foram fluindo de forma flexível semelhante aos seus movimentos que havia acabado de praticar. Após alguns minutos de conversa, ela me perguntou se eu praticava algum elemento do hip-hop, imediatamente digo que não, que estou apenas a pesquisar. Ela ri e pergunta o que eu buscava naquele evento. Explico a pesquisa novamente e tudo o que eu já havia aprendido. Ela simplesmente cita de forma empolgada e óbvia: ‘Você faz parte do hip-hop, porque um dos nossos elementos é o

conhecimento. Você pode não dançar, não cantar, mas você conhece nossa essência!’ E esse foi o meu contato com o quinto elemento do hip-hop: o conhecimento. (Diário de Campo, abril de 2016).

Na opinião de Fochi (2007, p. 64, grifos do autor), o elemento conhecimento, trata-se da base de sustentação do hip-hop, que “não permitiu a banalização, a transformação do *rap*, do *break*, num modismo ultrapassado”. O autor acrescenta que o conhecimento perpassado pelas posses aos jovens da periferia, é um dos “principais fatores que consolida, fortalece e perpetua esta cultura” (FOCHI, 2007, p. 64).

Esse conhecimento será apresentado nas próximas subseções em uma abordagem de eixos que despertaram minha atenção no decorrer da pesquisa, os quais apontam a amplitude da cultura hip-hop e sua essência multifacetada. Dessa forma, os eixos destacados são o gênero, religião, mídia e política, os quais relacionarei com a cultura e os jovens e as jovens.

3.4.1 O canto do gênero

E quem quiser que me acompanhe
 Hoje vai ter Show
 Já me arrumei, me maquiei, batom vermelho e salto.
 Quero ficar bem bonitinha pra subir no palco
 Muitos me ignoram porque eu sou mulher
 Mas sabe como é guerreira? se mantém de pé!
 E nesse jogo olho por olho e dente por dente
 Tem que chegar não tem respeito pra falar com a gente
 É papo reto, respeita o meu sexo, aqui o certo é certo
 Machismo: dentro do rap.

(MC Arielly Oliveira)

Rosana Martins (2013, p. 270, grifo da autora) diz que “o poder masculino tem se expressado em termos quantitativos no *rap* paulistano”. A autora explica que, no período de surgimento do hip-hop em São Paulo, já havia relatos da presença feminina, apesar de restrita, até os dias atuais. Destaca-se, portanto, a rapper Sharylaine, que aderiu ao movimento em 1986, sendo assim uma das pioneiras no cenário cultural brasileiro.

Apesar de no Grupo MZS todos serem do sexo masculino, tive contato com b-girls, rappers, grafiteiras e pichadoras mulheres que faziam parte da PAP ou de outras posses que também discutiam a temática da violência, machismo e diversas outras questões de gênero em suas músicas, narrativas, nas redes sociais e expressões corporais. Entretanto, é necessário ressaltar, no percorrer da análise, não tive contato com mulheres como DJ.

No hip-hop alagoano, a questão de gênero foi muito presente desde o início da pesquisa. A seguir, apresento um trecho do diário de campo de uma observação realizada em

um evento de hip-hop no bairro Ponta Grossa, em junho de 2015, e o contato com um grupo de rap feminino:

Cadê os homens na apresentação das MCs?

Junho de 2015. Início da etnografia urbana. Após as batalhas de rimas é iniciada a apresentação dos grupos musicais, para logo em seguida ser iniciadas as batalhas de break. A apresentação dos MCs realizava-se em uma pausa de intervalo para manter a galera por perto, ou seja, eu percebia um intuito de juntar a galera para curtir um som. Era uma maneira de todos os elementos do hip-hop estarem irmanados em um só evento. Grupos de rap masculino se apresentaram e agitaram a galera. Notei a participação feminina e aquela situação me deixava empolgada, pois enquanto mulher me senti representada naquele meio, mesmo sendo meu contato inicial. Já iniciava a romantizar meu texto e falar do avanço relacionado com todo o processo histórico de exclusão das mulheres na sociedade principalmente na cultura. Entretanto, meu texto precisou ter uma ressalva, reticências, exclamações e interrogações, que surgem de forma esplêndida. No momento em que um grupo de rap feminino foi apresentar-se, todo o espaço se esvaziou... Cadê os homens na apresentação das MCs que já haviam prestigiado eles minutos antes?! Alguns jovens foram fumar no lado externo do espaço, outros saíram para conversar. Até as próprias mulheres não prestigiavam as jovens que cantavam uma mensagem de apoio justamente a outras jovens, pois muitas precisavam estar juntas de seu companheiro. O grupo em questão era o Biografia Rap. Naquele momento cantavam a música *Simplesmente mulher* enfatizando o respeito às mulheres e o espaço delas na sociedade independentemente da profissão que seguiam. (Diário de Campo, junho de 2015).

Constatei no decorrer da pesquisa que uma parcela das juventudes que participavam do movimento hip-hop utilizava-se dele não apenas como diversão, mas como um estilo de vida e artifício de denúncia às mazelas sociais existentes em sua periferia, por exemplo, o desemprego, a falta de educação pública de qualidade e as questões de saneamento básico. Entretanto, ao mesmo tempo em que reivindicavam e lutavam contra o preconceito existente entre suas culturas marginalizadas, havia na realidade alagoana certa disseminação de um preconceito voltado ao público feminino.

Mércia Lima (2014, p. 1374) cita a existência de grupos de mulheres no hip-hop que, além de expressões artísticas, “vão reivindicar seus direitos para a sociedade e fazer denúncias através dos elementos do hip-hop do machismo que sofrem diariamente”. O canto do Grupo Biografia Rap utilizou naquele canto, por meio da letra do rap e movimentos corporais, mesmo que ignorados, uma forma de incentivar outras mulheres na autonomia financeira o enfrentamento das desigualdades sociais e sexuais mediante a própria cultura.

As mulheres, ao longo dos anos, foram e são propriedades físicas e simbólicas de uma sociedade machista e patriarcal. Entretanto, ressalte-se que essas mulheres, principalmente a nova geração de jovens, têm feito desse mesmo canto de possessão e privação uma arma de sobrevivência e resistência.

Arielly Oliveira, rapper alagoana, publicou em 2016 o CD *Negra Soul*. No trecho de sua música *Em silêncio*, faz uma denúncia da existência de machismo no rap como pôde ser observado na epígrafe desta subseção. Nesse trecho da música da rapper, várias questões são cruciais na análise do conhecimento sobre gênero. A primeira delas que vale destacar é que a cantora enfatiza sua vaidade feminina, “já me arrumei, me maquiei, batom vermelho e salto/Quero ficar bem bonitinha pra subir no palco”. Tal trecho da música apresenta uma luta contra o machismo e estereótipos sociais. Algumas mulheres, por gostarem de rap e não serem criticadas ou ignoradas, tendem a se vestir utilizando o estilo masculino. Contudo, um avanço foi notório no pensamento delas e não deixam mais de se vestir como gostam. Seja de salto, seja de tênis, as mulheres do hip-hop deixam expressa, em suas letras, sempre a questão de que são donas do seu corpo, inclusive na cultura do hip-hop, rebatendo, portanto, letras de rap que as tratam como objetos de consumo.

Como já apresentado no início da subseção 3.4, o breakdance também foi perceptível no que se refere às questões de gênero. Inclusive, como relatado, foi pelo contato com uma b-girl que conheci o quinto elemento do hip-hop, o *conhecimento*. A seguir, apresento no diário de campo as experiências da cultura hip-hop que vivenciei.

Ela é assim, se perder uma competição já quer parar!

Diante do cenário cultural juvenil no Abril pro Hip-Hop, uma cena chama minha atenção. Nas batalhas de break, havia uma dupla feminina de b-girls disputando com homens. Era uma batalha mista. Duas integrantes do grupo Estilo Feminino venceram uma rodada, em seguida acabaram perdendo uma disputa por apenas um ponto de diferença. Observo que uma das integrantes ao constatar que havia perdido se locomove até um local distante do qual estava sendo realizada a batalha. Senta-se próxima a um jovem que está vendendo livros e suas artes de grafite. Aproximo-me de ambos e parabeno a b-girl, mas percebo que está um pouco desanimada. O jovem ao lado parece ter tido a mesma impressão e cita: ‘Ela está triste porque perdeu. Ela é assim, se perder uma competição, já quer parar! Já se sente a pior b-girl do mundo, não pode ser assim!’ Ele inicia a falar umas coisas engraçadas e consegue tirar umas risadas da jovem. Aquela situação me auxiliou a refletir sobre a não generalização no sentido de que todos os homens do hip-hop disseminavam desrespeito às mulheres. Havia também os que incentivavam sua namorada, esposa, companheira a não desistirem. Eles também travavam uma luta contra o preconceito de gênero no hip-hop, mas eram poucos diante de um movimento tão grande e expressivo que, em certos momentos,

acabavam por ridicularizar estes também. Não se tratava, portanto, de quem apoiava ou não, mas o conhecimento de fato proposto pelo próprio hip-hop e porque não o reconhecimento dessas mulheres? A jovem relata durante a conversa que ‘faltam meninas no hip-hop’, naquele momento olho o espaço ao redor e vejo tantas jovens, mas aí estava a questão central, no palco, elas não estavam presentes. Faziam parte do cenário, mas não estavam ativas nele. (Diário de Campo, abril de 2016).

Tal situação ocasionava uma verdadeira contradição, pois a mesma cultura marginalizada socialmente acabava por marginalizar as mulheres do próprio movimento por um androcentrismo cultural que se estendia do ambiente privado doméstico ao espaço público das ruas, pois as jovens, quando participavam dos eventos de hip-hop, apareciam como coadjuvantes, resumindo a um acompanhamento de seu namorado, esposo e demais parentes ou amigos do sexo masculino.

A jovem afirma que a diferença entre os homens e mulheres na dança não é porque eles têm mais força, e sim porque têm melhor preparo físico: “Eles também têm mais tempo pra treinar!”, mas acaba não dizendo o motivo desses jovens terem mais tempo para treinar nos fins de semana e se apresentarem nos eventos de hip-hop. Nesse momento, pode-se retornar à discussão realizada na subseção 2.1.1 sobre os jovens-não-juvenis.

A jovem também cita que existe um pequeno número de mulheres que, de fato, cantam, dançam ou representam algum elemento do hip-hop. No break, por exemplo, pela falta de meninas nas competições, as disputas, na maioria, realizavam-se de maneira “mista”, são poucos os grupos formados somente por meninas como ocorre no Estilo Feminino, grupo de rap alagoano da zona norte da cidade. A jovem já participou de eventos de rap em João Pessoa, Sergipe, Brasília, Foz do Iguaçu e no Paraguai. Alguns desses eventos tiveram de formar grupo com homens, pois não havia mulheres para dançar o break ou com disponibilidade para viajar. Ela relata que em um evento fez dupla com Pantera, um dos jovens do Grupo MZS e ganharam em 2.º lugar na competição.

A entrevistada ainda menciona que tem a perspectiva de desenvolver um projeto de levar o hip-hop ao sertão de Alagoas, município de Ouro Branco, onde tem família e amigos. “Quando chego lá e falo do hip-hop, a galera fica perguntando ‘o que é isso?’ Eu quero levar o conhecimento para eles também.” (Jovem 2, sexo feminino, 27 anos).

As culturas periféricas são marginalizadas e segregadas socialmente como uma subcultura, e nessa subcultura constato que há certa exclusão das mulheres, não física, pois o espaço – as praças, os campeonatos – é aberto para todos, mas há uma exclusão simbólica.

O feminismo tem apresentado um olhar direcionado ao hip-hop com discussões pertinentes à importância das mulheres nas culturas de rua, como expressão não de disputa de poder, mas de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças e identidades, almejando que, por uma nova percepção acerca da cultura e do trabalho de produção cultural, a equidade entre os gêneros possa ser, de fato, concretizada em nossa sociedade. Diante disso, considero que no hip-hop a discussão de gênero é crucial no compartilhamento do conhecimento, pois, como revelado nos diários, nas entrevistas, é de fato perceptível a luta contra a segregação de gênero na cultura em prol do reconhecimento e empoderamento identitário/cultural entre as jovens.

3.4.2 O canto da religião

A religião foi um eixo observado no hip-hop, a qual tem uma ligação forte com os jovens e a questão da criminalidade, o que não poderia ficar distante deste momento destinado a conhecer os jovens e seus cantos.

Tive contato com o rap gospel em dois momentos. O primeiro foi quando um dos adolescentes que participou da pesquisa de 2013 disse que estava cantando rap gospel na igreja. Narrou que havia deixado o grupo de rap em que cantava “músicas do mundo”, e agora era um rap de adoração. Naquele momento eu já despertava o interesse em conhecer mais sobre o rap gospel. Foi quando, em junho de 2015, em um evento de rap realizado pela PAP na Vila Brejal, tive a oportunidade de assistir a uma apresentação do Ministério Missão Resgate, conforme registrado no diário de campo.

Crete no hip-hop?

No evento a batalha de break zona norte e zona sul inicia. Não só estavam presentes na ONG os jovens do hip-hop e a comunidade da Vila Brejal. Percebo que nesse dia há alguns visitantes de outros bairros também, estão lendo as placas, conhecendo o redor, demonstram estar curiosos por aquele espaço. Estou no meio da galera, curtindo o break e fotografando. Os passos, as gírias, palavrões. Tanta gente em um espaço tão pequeno. No intervalo da batalha vai haver uma apresentação musical. A minha surpresa é que antes de iniciar o rap, ainda nas batidas do DJ, o cantor do Missão Resgate inicia uma pregação. Ele veste uma camisa com o nome do seu ministério e está acompanhado de mais dois jovens. Uma senhora que está ao meu lado demonstra surpresa. Ela indaga: ‘Ele é crete?’ Ela se refere à sua religiosidade, no caso, pergunta-me se ele seria protestante. Respondo que não conheço ainda. O jovem que está em frente ao tapete quadriculado continua a pregar aos demais jovens do hip-hop. Fala sobre o crime, a violência, as drogas, em uma linguagem juvenil, utilizando as próprias gírias

e estilos juvenis, o que facilitava o entendimento de todos(as). Sua pregação era diferente naquele momento, não falava em ‘aceitar a Jesus’ como é comum nas pregações de igrejas protestantes. Ele falava em aceitar a fazer o bem, a seguir bons caminhos, não se iludir com o mundo do crime e combater a violência que estava tão presente em sua periferia. Falavam em ‘fazer o bem sem olhar a quem’. Em seguida, inicia um rap com letra de adoração a Deus. Observo a reação dos demais jovens no recinto em que estavam competindo, eles acompanham o rap, mesmo sem conhecerem a letra. Aquela ocasião demonstra que não ocorre uma segregação religiosa, entre católicos, protestantes, ateus, etc. O que ocorre naquele momento é a valorização do estilo rap. Poderia estar uma disputa entre religiosos e não religiosos, mas acontecia o contrário. Estava a gente jovem com concepções diferentes em prol de apenas um ideal, viver o mesmo hip-hop de formas diferentes. (Diário de Campo, junho de 2015).

Percebi que, nos eventos de hip-hop, a questão da religião não era separada, apesar de ser considerado um movimento político, e por muitas vezes no senso comum haver o discurso de que “religião e política não se discute, não se misturam”. No hip-hop, ocorria o oposto, pois religião e política eram instrumentos socializadores dos integrantes e militantes do hip-hop.

No hip-hop gospel, há definição de ministérios. Um dos jovens explica: “É porque nós, cristãos, não tratamos somente como grupo, é também como ministério.” Eles, por sua vez se uniram e formaram um projeto intitulado Rap na Missão, que abrange as diversas zonas da cidade de Maceió.

Não trato aqui a questão da religião como uma subdivisão do hip-hop, mas um eixo de conhecimento, de experimento e sociabilidades a que os jovens aderem no decorrer de sua trajetória de vida. Essas sociabilidades vão além da demarcação de território e das zonas norte/sul, ou melhor, perpassam a zona de conforto.

O Projeto Rap na Missão, por exemplo, como explica um líder do ministério Du Reino, “são vários ministérios onde vamos nas escolas, Centro de Referência da Assistência Social, prisões, nas favelas, onde geralmente a criminalidade impera”.

No que se refere às questões de criminalidade entre os sujeitos moradores de periferia, o hip-hop e o espaço dos presídios, conforme Zeni (2004, p. 233), é de “intimidade e reciprocidade”. O autor explica que no próprio rap, por ter surgido entre a população pobre e negra, e por essa mesma população ser expressiva no espaço prisional, tem-se “um público fiel e rapper em potencial”.

Zeni (2004, p. 233) diz que o “movimento é de mão dupla”, pois o rap em suas letras, além de tematizar o sistema prisional, a violência e o crime, a própria prisão, produz rap. Nas palavras do autor:

A privação de liberdade, apesar de ser um forte empecilho aos que pretendem desenvolver qualquer tipo de atividade que escape à rotina opressiva da cadeia, não impediu que alguns detentos publicassem livros e que alguns grupos de rap não apenas se formassem dentro do sistema penitenciário brasileiro como conseguissem gravar discos na cadeia. (ZENI, 2004, p. 235).

O autor apresenta grupos formados em presídios em São Paulo como Detentos do Rap, 509-E e Comunidade Carcerária.

No hip-hop alagoano, era visível quanto os jovens se identificavam em realizar trabalhos, oficinas em presídios e em unidades de internação para adolescentes infratores. Um dos jovens do grupo de Breakdance fala sobre sua experiência em várias oficinas que realizou em presídios.

Conheço a realidade dos garotões. Uma vez teve uma briga e a coordenadora já chegou falando, é por isso que vocês saem daqui pior do que entram. Eu na hora disse que isso acontecia por causa de profissionais como ela que não sabiam intervir e só julgar... nem procurou saber o motivo do desentendimento dos garotões e já foi falando aquilo, fiquei revoltado...os caras ali precisam do rap, do hip-hop, da dança pra aliviar, porque não é fácil não. (Love, sexo masculino, 27 anos).

No que se refere ao rap gospel alagoano, tive contato com alguns jovens que já foram presos e viram no próprio rap a oportunidade de uma nova trajetória de vida, sem precisar mudar o estilo musical de que gostavam nem se afastar dos amigos e eventos de rap. Desse modo, o conhecimento advindo da religião auxiliava a mais uma quebra de estereótipos na própria cultura de rua, mas eles enfrentavam o preconceito nas igrejas em aceitarem o ritmo e musicalidade em questão.

3.4.3 O canto da mídia

Durante a ida aos espaços, conhecer e interagir com os jovens do break e de outro elemento do hip-hop na capital alagoana e as respectivas posses, destacando principalmente a PAP, tive acesso ao documentário *A cultura hip-hop vive em Alagoas*, dirigido por Zazo e com apoio de diversos jovens militantes do hip-hop,⁵² inclusive dos oito jovens do Grupo MZS, em que tenho acompanhado os treinos, socialização em eventos, etc.

⁵² O documentário dirigido por Zazo, conforme uma iniciativa independente, recebeu o patrocínio do governo federal por meio do Prêmio Hip-Hop Edição Preto Ghoéz. Zazo, o diretor do documentário, teve seu projeto escolhido entre dezenas de outros projetos de Alagoas inscritos nesse edital. Seu projeto continha a proposta de realizar cinco eventos de rua e gravar um documentário sobre a cultura hip-hop alagoana. Após a apresentação nas cidades, em eventos e em outros estados, o documentário ficou disponível nas redes sociais e no Youtube. Não foi comercializado, apenas cobrado um valor simbólico para a reprodução em CD.

Borelli, Rocha e Oliveira (2009) discutem acerca da perspectiva dos coletivos juvenis e as redes de sociabilidades. Afirmam, de forma esclarecedora, que os coletivos juvenis das grandes cidades articulam-se nessas redes “buscando formas mais autônomas e, por vezes, autogestionárias, de questionar relações sociais institucionalmente constituídas e imprimir uma marca de independência em relação às organizações formais da sociedade” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 42).

Essas autoras enfatizam a questão da comunicação entre os jovens como uma tática e um recurso tanto de expressão quanto de fundamento teórico no que se refere à construção e exploração das narrativas das experiências juvenis nos diversos âmbitos sociais. Sobre o caráter midiático juvenil, elas explicam que se expressa por meio do “corpo como suporte expressivo, seja utilizando a cidade como suporte para inscrição de suas marcas identitárias” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 14-15).

No que se refere à comunicação entre o jovem por meio dessa cultura midiática e as tecnologias, as autoras mencionam o contato que aproxima sua sociabilidade e ressalta que a falta dela pode instaurar um conflito. Nas palavras delas: “Comunicando-se, os jovens fazem sociedade, mas igualmente, na ausência da comunicação ou no reconhecimento de sua impossibilidade, entram em conflito e em enfrentamento.” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 15).

As autoras abordam uma discussão importante que relaciono com os jovens objeto de estudo e suas expressões culturais perante o hip-hop. Afirmam que os jovens em sua trajetória de comunicação/incomunicação e visibilidade/invisibilidade são “críticos em relação às representações dos meios massivos, todavia recorrem a elas para construir seus discursos. [...] o efeito-mídia é percebido em seu caráter paradoxal” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 15); ou seja, uma parcela de jovens do hip-hop realiza críticas a redes televisivas abertas e a questão da mídia que, na opinião deles, tenta transformar a cultura hip-hop em mero modismo e audiência.

Retornando a Zeni (2004, p. 230), ele destaca que os adeptos do rap manifestam sua “recusa em aparecer na grande mídia”. Quando questiono um jovem sobre a sua opinião em torno da mídia e o hip-hop, ele realiza o seguinte discurso:

Não curto muito as mídias, mal assisto TV, só DVDs mesmo, meus hobbies são animes, filmes de romance, ficção, terror, de faroeste, comédia e filmes de guerra. Então eu não me apresento pra nenhuma mídia, porque a maioria daqui, alguns gostam de pagar de modinha pra mídia. Eu mesmo só apareço na mídia quando é pra falar a real sobre a cultura hip-hop ou de alguma ação de projeto, mas pra ficar ‘babando ovo’ pra mídia, jamais. (Borracha, sexo masculino, 27 anos).

Também tive contato com o outro lado dos jovens, os que apoiam que o rap seja disseminado nas mídias além de sua periferia. Uma jovem diz:

Acredito que a mídia é uma forma de combater o preconceito. É uma afirmação de identidade. Mas existe essa disputa de modismo e identidade. Vejo o próprio rap com estigmas, por exemplo, quem é branco sofre preconceito no próprio rap. Se a escola pública tem preconceito com a cultura, imagine a particular. Lá você sofre preconceito só por gostar do estilo e usar *dread*. Acredito que a mídia pode quebrar isso principalmente com os jovens. (Jovem 2, sexo feminino, 24 anos).

As opiniões dos jovens do hip-hop acerca da mídia podem ser relacionadas com o pensamento de Hall (2003) sobre as múltiplas leituras de um mesmo conteúdo “emitido” pela mídia. No hip-hop, como tem sido apresentado, a questão da comunicação alternativa é muito forte entre os jovens, seja na organização de suas posses, seja na própria forma de se expressarem e compartilharem os mesmos ideais mediante seus blogs, TV on-line, rádios comunitárias, onde apresentam seus trabalhos, suas artes, a divulgação de eventos e até mesmo em suas denúncias, como venho apresentando desde a epígrafe ao apresentar o grafite realizado por Zazo: *Alagoas, Terra do Latifúndio e da Violência*.

Nesse duelo midiático, os jovens e as jovens criam as próprias formas de comunicação na transmissão do conhecimento do hip-hop. Diante deles, destaco alguns espaços de comunicação a que tive acesso durante a etnografia virtual. São eles: Conexão Periferia na TV, Blog da Sakura, Blog Hip-Hop Alagoano e o grupo de WhatsApp Roda Marginal.

Esses espaços de comunicação alternativa criados pelos próprios jovens do hip-hop aproximam-se do pensamento de Elisabete Garbin e Avaine Tonini (2012, p.15) quando afirmam que, na contemporaneidade, a relação entre os jovens e a centralidade das tecnologias digitais, principalmente no que se refere à comunicação com os outros, “passa a ser base de quase todas as suas relações”.

Não se pode negar que a TV aberta tem dialogado com mais frequência com as culturas periféricas. As propagandas, programas, anúncios têm enfatizado cada vez mais o hip-hop. Esse cenário realmente tem sido apontado como uma “faca de dois gumes” entre o modismo e a representatividade.

Dessa forma, as juventudes dividem-se e a mídia transmite uma busca pelo poder por meio da audiência que almeja alcançar entre adolescentes e jovens, estereotipados como sujeitos consumistas.

Os militantes do hip-hop, em ambas as opiniões, quer favorável, quer contra a mídia, apresentam uma ideia em comum: a não alienação. A política como conhecimento transmitido

no hip-hop auxilia a (re)pensar essas e outras questões identitárias entre os jovens. Consoante Hall (2003), se for verdade que o conteúdo emitido pela mídia compreende múltiplas leituras pelos sujeitos, os jovens do hip-hop, por meio de suas posses e espaços de discussão política, propõem uma interpretação não somente dessa leitura midiática, mas uma leitura e interpretação e intervenção no mundo social como um todo, como veremos na subseção 3.4.4.

3.4.4 O canto da política

Segundo Leo Maar (2006, p. 102), “aprender a dançar corresponde a uma ‘política’ para realizar relacionamentos sociais, afetivos ou mesmo o prazer da expressão corporal”. O autor acrescenta que a “política” do corpo é um instrumento de realização amorosa, o elemento cultural mais típico e humano de todas as culturas. A política, sem dúvida, é um eixo de conhecimento mais polêmico e crucial entre os jovens da cultura hip-hop e suas posses.

Essa polêmica está em torno da politização *x* despolitização do hip-hop. Maar (2006) afirma que atualmente há um desinteresse existente pela prática política no que se refere ao seu significado na vida cotidiana das pessoas. Inclusive a própria cultura “não contribui com referências para responder satisfatoriamente à realização de questões cotidianas não institucionais”. O autor, de maneira crítica, diz que “hoje em dia política não é cultura” (MAAR, 2006, p. 103), revelando, portanto, “a existência de um abismo e a quebra com a harmoniosidade entre a relação do plano cultural e a atividade política”.

As críticas apontadas pelo autor supracitado, de fato, foram visualizadas nos eventos. Muitos jovens do hip-hop não queriam ou não gostavam de se envolver em questões políticas, sejam partidos, sejam até mesmo debates sobre temas atuais envolvendo a política de todo o País.

O Grupo MZS tinha uma posição formada acerca dessas questões. É um grupo em que seus integrantes não fazem parte de movimento partidário e não participam de marchas organizadas por esses militantes. Em sua fala, dois jovens do grupo explicam os respectivos posicionamentos:

Não curto muito esses lances, pois acho muito enxame. Marcha da periferia é agir dentro dela... Porque é foda em um determinado dia lembram que existimos e no principal, que é o dia a dia, esquecem. (Pantera, sexo masculino, 28 anos).

Rapaz, não me envolvo com isso não... Não gosto de fazer parte não, porque não gosto de partido e essas coisas não ajudam em nada. Só sabe fazer reuniões e sair

gritando pelas ruas. Já fui pra umas paradas dessas e não vi nada mudar. (Ninho, sexo masculino, 24 anos).

Pode parecer contraditória a existência dessa questão política em um movimento cultural que surge justamente com um bojo político em torno dos problemas sociais. A questão é que não é recente esse segregamento em torno das questões políticas. Os pioneiros do hip-hop que se afastaram do movimento ainda no fim da década de 1980 relatam que um dos motivos foi a questão da despolitização dos sujeitos que não davam espaço para discutir questões políticas.

Tive a oportunidade de participar de vários debates e mesas-redondas sobre a questão da politização do hip-hop. Destaco que, em 2016, os diálogos sobre essa questão foram mais assíduos até mesmo pela crise política existente no país.

No Abril pro Hip-Hop, foi notório que durante as competições de danças e rimas os jovens faziam-se presentes em grande quantidade, porém, no início dos debates, dispersavam-se, o que confirmava as críticas de muitos jovens do hip-hop com uma visão considerada aberta às discussões sociais.

Entretanto, foi em um desses eventos que Love, representando o Grupo MZS, fez uma crítica aos debates políticos, dessa forma, justificando o motivo pelo qual muito dos jovens não participavam das discussões, inclusive os próprios colegas do grupo de break.

Tem que conversar de igual pra igual. A gente não entende os termos, tá ligado? Se tentar passar de uma forma mais maloqueira, a gente vai entender, mas se ficar no politicamente correto, vai ficar assim, a galera vai ir embora mesmo na hora do debate. Tem que falar a nossa língua! (Love, sexo masculino, 27 anos).

Como citado brevemente, quando me refiro à metodologia da pesquisa, baseio-me nos estudos culturais de Hall sobre representações, em que o autor diz que representar constitui-se uma produção de significados por meio da linguagem. O jovem, a respeito da despolitização do hip-hop, questiona justamente a linguagem que não tem produzido significados entre a maioria dos jovens que não entendem o “politicamente correto”. Jovens que têm apelado para se sentirem representados pelas suas gírias, estilos e identidades juvenis dentro da própria cultura e nos demais locais e espaços em que essa cultura seja disseminada, por exemplo, as escolas, que também devem estar atentas a um diálogo crítico em torno dessas representações culturais, linguagens e significados atribuídos por seus jovens alunos e alunas.

Nos debates políticos realizados nos eventos de hip-hop, foi perceptível temas como a “violência na periferia”, “genocídio da juventude negra”, ou seja, assuntos pertinentes às

juventudes periféricas. Diante disso, os próprios jovens do hip-hop reconheciam que havia um esvaziamento nos eventos quando se tratava de assuntos que, de maneira direta ou indireta, relacionava a política. Questionavam por que uma parte significativa dos jovens não despertava para participarem dos debates que envolviam seus cantos.

A fala do jovem Love resumiu toda a discussão e trouxe resposta às indagações realizadas naquele espaço: a falta de representatividade por meio da linguagem e das relações de poder, pois, como afirma Hall (1997), as linguagens são sistemas de representação e, conforme Foucault, há influência do poder sobre o discurso.

Aqueles espaços de debates, de certa forma, revelavam relações de poder. Na maioria, os jovens convidados a debater ou mediar nos debates eram formados ou estavam cursando o ensino superior. Alguns utilizavam gíria e conversa coloquial enquanto outros utilizavam termos com conceituações históricas e academicistas.⁵³

Em um dos debates, em que os jovens encontravam-se no palco de um ginásio, um dos jovens debatedores propôs que eles descessem do palco para “ficarem mais próximos da galera”. Mesmo que estivesse em uma situação em que tinha o poder do discurso, o jovem criou táticas, mecanismos para circular o conhecimento em uma simbologia em que os demais jovens compreendessem ou se sentissem mais próximos. Associo, portanto, ao que Foucault (1979) chama de *Microfísica do poder*, que penetra nas relações sociais cotidianas.

Nessa perspectiva, convém ressaltar que o poder não se refere apenas ao controle no sentido negativo. A relação de poder existente no discurso político daqueles jovens apresentava uma produção de conhecimento a ser compartilhado e o intuito de produzir outros discursos, pois, no entendimento de Foucault, o discurso é uma maneira de representatividade do conhecimento.

Quando afirmei na subseção 3.4.3 que a política era um dos eixos do conhecimento que auxiliava na interpretação dos demais eixos (aqui apresentados como gênero, religião e mídia), compreendo que a política em si está presente na essência do hip-hop desde o surgimento nos guetos jamaicanos até a diáspora em outros espaços. O próprio surgimento e expansão da cultura hip-hop apresenta um fundante político.

Leo Maar (2006) define que a política é a “referência permanente em todas as dimensões do nosso cotidiano”. Diante disso, cita a política de base que ocorre não somente em instituições oficiais, mas em casa, no trabalho e no cotidiano geral, e os movimentos

⁵³ Não estou fazendo uma crítica à linguagem acadêmica no hip-hop apesar de os jovens clamarem por representatividade na própria linguagem cultural, até mesmo porque eu estaria generalizando a situação ocorrida, analisando-a de forma superficial, não adentrando questões voltadas à discussão da entrada de jovens periféricos no ensino superior, à apropriação do conhecimento e reformulação de sua identidade.

sociais, como agentes políticos importantes. Para melhor compreensão, destaco a fala do autor acerca de que a política não é um surgimento repentino, ela é multifacetada, “sempre presente em suas relações com o Estado, com o poder, com a representatividade e participação, com as ideologias, com a violência, seja nos sindicatos, nos tribunais, na escola, na igreja, na sala de jantar ou na reunião partidária” (MAAR, 2006, p. 9).

No que se refere à política multifacetada presente em diversos espaços, como afirma o autor, percebi que os jovens nos debates de hip-hop também discutiam temáticas voltadas à educação, por exemplo, a reforma do Ensino Médio, a Proposta de Emenda Constitucional 55, redução de gastos públicos com educação e saúde e as ocupações nas escolas. Havia a proposta de debate nas ruas apesar da resistência.

Esta subseção, ao apresentar a proposta de compreender o objeto e o lócus de estudo, como também relacionar os cantos desses jovens (espaço+ciberespaço+música), intercalou o hip-hop com a realidade dos jovens da zona sul em uma explanação analítica percorrendo de questões que não seriam detectadas sem mergulhar em suas vivências e experiências sociais, políticas e culturais.

Desse modo, para compreender as identidades e culturas diásporas, foi e é necessário analisar os diferentes cantos onde as juventudes estão inseridas ou excluídas, porque, como diz Charlot (2007, p. 21-22):

[...] fala-se da exclusão, por exemplo. Não é bem claro esse conceito de exclusão. Ninguém fica simplesmente excluído, completamente excluído. Você pode ser excluído de um lugar, mas quando você está excluído de um lugar, você existe em outro. Eu quero saber onde é esse lugar e quem está lá. Se você deixa de estar em uma situação, estará, necessariamente, em outra. Eu quero conhecer essa outra situação. Os que falam em termos de exclusão, via de regra, não levam em consideração onde está e o que está fazendo o excluído. Nesse discurso, o excluído parece ter deixado de existir. A sua situação, o seu lugar não é problema. Essa é uma forma de repetir em teoria a dominação que existe no mundo real.

Remeto, portanto, a fala do autor ao canto dos marginais do movimento hip-hop e seus espaços/ciberespaços (de inclusão e/ou exclusão), pois se os jovens e seus cantos são marginalizados e segregados, eles inventam, reinventam e resistem em outros espaços. É partindo do próprio cotidiano social e escolar dos jovens, nas próximas seções, que será destrinchado o que Charlot (2007, p. 21-22) afirma, pois se esses jovens são excluídos na sociedade e/ou na escola, quero conhecer o lugar onde eles existem, retomando a citação: “eu quero saber onde é esse lugar e quem está lá [...] onde está e o que está fazendo o excluído.”

Que outro lugar é esse que nem sempre é levado em conta, nas escolas, nas políticas públicas? Lugares esses que são transformados em espaços; e espaços que podem ser

visualizados como meros lugares, como venho discutindo no decorrer do estudo com base em Certeau (1994, 2005).

Dessa forma, nas próximas seções, ao apresentar os cantos dos marginais, pretendo não direcionar apenas a repetição de uma discussão voltada à teoria da reprodução, pois esse “outro lugar”, por exemplo, a zona sul de Maceió, realmente revela situações de exclusão perante as mazelas sociais, preconceitos ou indiferenças, entretanto há um diferencial, os jovens refletem acerca do próprio espaço, de seu cotidiano de forma crítica por meio de sua cultura periférica e seus elementos, por exemplo, no hip-hop em referência ao *breakdance*, raps, pichações, grafites e os conhecimentos que vão além do que somente os delimitados nesta subseção, como as questões de gênero, religião, mídia e política.

Por conseguinte, é importante estarmos atentos até que ponto esse cotidiano juvenil e suas culturas têm sido dialogados no espaço escolar como uma forma de valorização da realidade sociocultural dos jovens-educandos. Para tanto, na seção 4, será apresentada a etnografia urbana realizada no canto da zona sul e na seção 5 a etnografia escolar no canto da escola do ensino médio noturno.

4 RETRATOS ETNOGRÁFICOS DA MARGINALIDADE NA ZONA SUL DE MACEIÓ

Após a apresentação dos objetos e suas práticas culturais, esta seção abarca a análise etnográfica urbana, realizada de junho de 2015 a julho de 2016, referente às práticas culturais do grupo de breakdance da zona sul de Maceió, em seu nomadismo e gregarismo pela cidade, no acompanhamento de seus treinos, eventos e competições.

Nomeio, portanto, esse momento de *Retratos etnográficos da marginalidade*, não somente no sentido fotográfico em si, tendo em vista que, de fato, serão apresentados fotografias, mapas e gráficos para apresentar o lócus do estudo, mas principalmente pelas representações significativas que auxiliaram no processo de colhimento e retratação dos dados, que estão sendo apresentadas no estudo.

Dessa maneira, em *O canto da zona sul de Maceió*, apresento de maneira mais aprofundada a definição do lócus da pesquisa, discutindo os entraves e as perspectivas acerca da escolha do referido espaço. Nesse momento apresento as oito regiões administrativas de Maceió, enfatizando a região 2 correspondente ao que os jovens denominam de zona sul. Na oportunidade, debato sobre as espacialidades e os deslocamentos juvenis na cidade abordando as questões do nomadismo e gregarismo desses jovens. No decorrer da pesquisa, também compartilhei eventos em outras zonas, como na norte e oeste, sempre acompanhando os jovens da zona sul em seus infinitos deslocamentos.

Diante de inúmeros fatos e situações vivenciadas, elegi alguns eventos baseando-me, mais uma vez, em Certeau, ao citar que o “homem ordinário”, expressão que retomo como “jovens ordinários”, inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada” (CERTEAU, 2005, p. 38) em referência às mudanças/invenções e reinvenções existentes no cotidiano destes.

Sobre essas artes de fazer em torno do cotidiano cultural dos jovens objeto de estudo, realizo breves interlaces reflexivos sobre os processos de escolarização, ou seja, tento diagnosticar o que se pode dialogar entre a educação informal existente nos espaços e eventos juvenis em torno do hip-hop e o espaço formal. Entretanto, apenas na seção 5, abordarei a etnografia escolar. No presente momento, realizo simplesmente aproximações reflexivas com o objetivo já de indicar alguns vestígios que auxiliem a responder ao questionamento central do estudo, ou seja, até que ponto as práticas dos jovens e a escola dialogam? Ressalto que sobre as etnografias decidi não realizar a transcrição de forma cronológica, optei em descrever a análise considerando os eventos significativos em alguns bairros da zona sul.

Inicialmente, destaco o bairro da Levada e dois eventos realizados pela PAP com participação do Grupo MZS, como o Maceió Break Combate e o Dia da Favela. No bairro do Vergel, destaco os treinos realizados à beira da Laguna Mundaú e a sobrevivência dos jovens e família pela pesca do sururu.

No bairro Ponta Grossa, também destaquei dois eventos, o primeiro intitulado de *Quazinada* e o segundo uma atividade cultural improvisada, realizada na Praça Santa Tereza, que denomino de *Cruzamento de culturas*.

4.1 O canto da zona sul de Maceió: nomadismo e gregarismo juvenil

No contexto da formação social brasileira, o estado de Alagoas, conforme apresenta Verçosa (2006, p. 25), teve “sua ocupação e seu desenvolvimento econômico e social já iniciado nos primórdios da colonização”. O autor explica que o litoral do estado na época do descobrimento era uma terra pertencente aos nativos indígenas, os chamados Caetés e Potiguaras, os quais não facilitaram a ocupação dos portugueses.

Sobre a capital alagoana, Maceió, até mesmo em sua nomenclatura, há um historicismo ligado aos aspectos antropológicos, históricos e culturais dos indígenas Tupis, que denominaram o referido espaço de Maçaiok ou Maçayó, que significa “O que tapa o alagadiço”.

Maceió, conhecida por ser o paraíso das águas, tem aproximadamente 500 km², e quase a metade de sua área total corresponde ao meio urbano da cidade. Anteriormente, os bairros da capital alagoana foram definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e até 1999 era constituída por 25 bairros.

Com a Lei Municipal n.º 4.952/2000 (MACEIÓ, 2000), que altera a Lei n.º 4.687/98, houve uma nova divisão realizada por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Controle e Convívio Urbano (SMCCU), o antigo Instituto Municipal de Planejamento e Ações Regionais (Impar), e o IBGE mediante aerofotografias. Todo esse estudo e avaliação geográfica possibilitou a alteração na quantidade dos bairros definidos atualmente no quantitativo de cinquenta.

Como venho relatando no decorrer do escrito, ainda no processo de escrita do projeto de pesquisa do mestrado, tive a dificuldade na definição do lócus ou *loci* e o objeto de estudo. Entre continuar com os jovens da pesquisa monográfica de 2014 ou partir para um maior desafio com outros jovens, só pude de fato concretizar tal definição quando tive contato com o lugar que, mesmo desconhecido inicialmente, me fez reconhecer frente a frente os desafios

que até então eu só ouvia, mas não enxergava tão de perto a ponto de vivenciar, sentir e analisar.

A dificuldade de definição do lócus ou dos *loci* referente aos adolescentes-alunos e alunas do Cepa foi o motivo que me impulsionou a partir para novos ares, nesse novo canto. Tive a sensação inicial de estar “perdida”, pois parecia tão complexo inicialmente; sentia-me em um labirinto, eu não estava conseguindo demarcar tal lócus da investigação, justamente porque não havia um lócus, e sim locais (*loci*).

Ao conhecer o Grupo MZS, inicialmente pela etnografia virtual e logo após pela etnografia urbana, defini-o, de fato, como objeto do presente estudo dissertativo. Ao indagar aos jovens integrantes da *Crew* acerca do espaço onde treinavam e realizavam as atividades culturais, reconheço que tive a inocência preliminar de imaginar que se trataria apenas de um bairro.

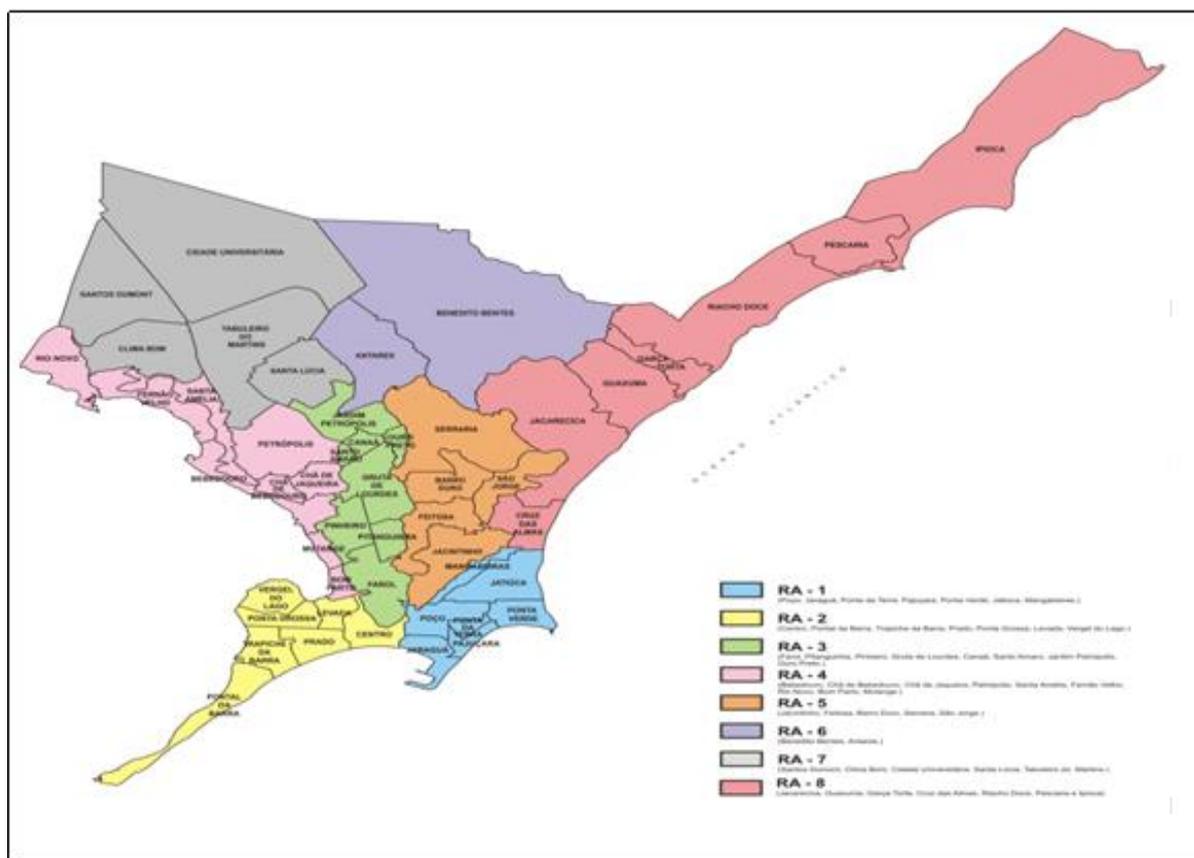
Vinha ainda com uma ideia fechada de que os jovens permaneciam estáticos cultural e socialmente em um único espaço, como o bairro onde residiam. Precisei amadurecer na pesquisa e me aprofundar acerca dessa temática principalmente no que se refere às espacialidades juvenis e a transitoriedade de sua cultura pela cidade.

Antes de adentrar o conhecimento teórico, ressalto que, acerca da temática das territorialidades juvenis, um dos jovens da pesquisa comenta que os espaços, entre os jovens em Maceió, são demarcados, ou seja, dividem seus espaços em zonas da cidade (norte, sul, leste e oeste). Borelli, Rocha e Oliveira (2009) utilizam o termo “cartografia juvenil” para definir o deslocamento dos jovens pela cidade e a transitoriedade de sua cultura nessas zonas.

Em 2005, os cinquenta bairros de Maceió passaram a ser divididos em oito zonas administrativas segundo o plano diretor da cidade, como pode ser observado na Figura 1. Entre regiões administrativas definidas pelo plano diretor da cidade e as zonas instituídas no vocabulário cotidiano dos jovens, eu tinha à frente uma vasta possibilidade de análise da trajetória juvenil e a transitoriedade no que se refere à cultura hip-hop. Confesso que minha vontade era mergulhar em todas as zonas e regiões, mas foi preciso focar em um canto para, de fato, atender aos objetivos do estudo, e nesse mergulho profundo não acabar de certa forma me “afogando” diante de tantas informações.

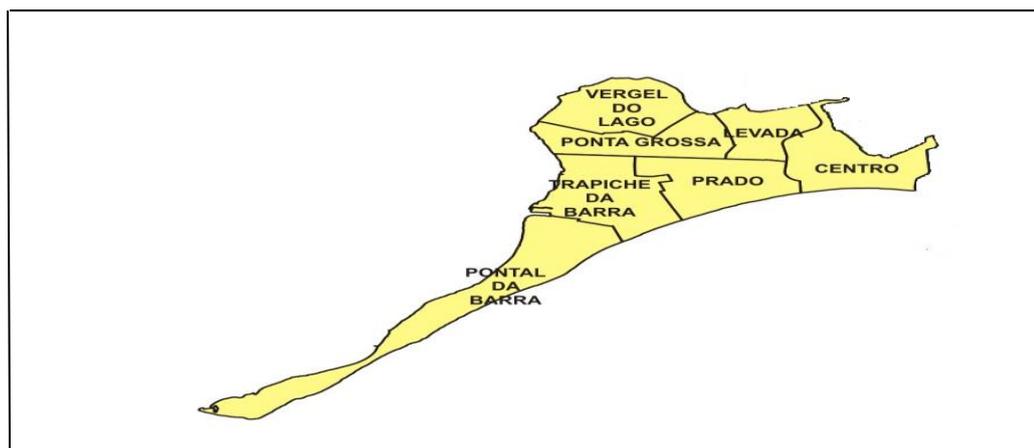
Dessa maneira, associei o objeto aos *loci*, ou seja, se os jovens do Grupo MZS, apesar de seus deslocamentos entre as zonas, têm como demarcação de espaço a zona sul de Maceió, escolhi abordar essa zona em minha análise, que corresponde, conforme a Região Administrativa 2 a sete bairros: Centro, Pontal da Barra, Trapiche da Barra, Prado, Ponta Grossa, Levada e Vergel do Lago, os quais podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 1 – Mapa do Plano diretor de Maceió: Regiões Administrativas



Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento (Sempla) de Maceió, AL.

Figura 2 – Mapa da Região Administrativa 2 de Maceió



Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento (Sempla) de Maceió, AL.

Retorno às discussões realizadas por Borelli, Rocha e Oliveira (2009) acerca da cartografia juvenil. As autoras apresentam o conceito de nomadismo e gregarismo das juventudes, para melhor exemplificar seu deslocamento pela cidade.

A condição de nomadismo, ou em outras palavras, a mobilidade juvenil é compreendida por Borelli, Rocha e Oliveira (2009) como deslocamento espacial e geográfico desses jovens pela cidade, ou seja, no caso da pesquisa em questão, trata-se de um deslocamento das juventudes entre as zonas. Era comum os jovens e as jovens do hip-hop, apesar de haver a demarcação territorial de sua zona, participar de eventos e atividades culturais em outras zonas, independentemente de suas posses,⁵⁴ apresentadas na seção 2 como organizações políticas e pedagógicas do hip-hop.

Borelli, Rocha e Oliveira (2009, p. 43) acrescentam que o nomadismo juvenil, significa “soltar as amarras e sair pelo mundo”. Realmente, pude observar que é uma característica muito forte dos jovens. Um deles, que participou das entrevistas reflexivas, à pergunta sobre o bairro onde morava, respondeu: “Sou um nômade, minha casa é minha mochila.” Durante a etnografia, esse nomadismo não foi observado apenas na cidade de Maceió e as zonas definidas pelos jovens; tal circulação perpassava as demarcações territoriais do estado e até do país. Os jovens participavam de campeonatos em outros estados e conheciam jovens do movimento até mesmo de outros países. Em um desses encontros, tive a oportunidade de conhecer duas jovens que vieram da Califórnia, e com os jovens fizeram um cruzamento de culturas na Praça Santa Tereza, zona sul de Maceió. Dessa forma, como observam Borelli, Rocha e Oliveira (2009, p. 47), eles “tomam conta da cidade, numa circulação transversal e desordenada, que explode os limites da espacialidade urbana”.

As autoras explicam que esses jovens expressam o nomadismo “na busca pelo pertencimento fora do lócus de origem” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 47), o que se aproxima dos jovens e das jovens da pesquisa, pois foi notório que seu deslocamento entre as zonas das cidades não se restringia ao espaço periférico. Eles circulavam nos espaços nobres e de classe média e alta, também na orla da cidade, tanto por meio de apresentações artísticas, como ocorreu no Festival Maceió Verão, como em um rolê marcado para se divertirem, um luau com a galera ou quando vão às áreas nobres da cidade.

As autoras também citam a forma como o nomadismo desenvolve-se não somente em torno da territorialidade espacial, mas em diversos contextos e relações, por exemplo, as temporalidades, consumismo, religião, gênero, política, as percepções em torno da própria cultura e quando esse nomadismo é levado como mera diversão, ou como estilo de vida, entre outras temáticas que durante a pesquisa foram perceptíveis.

No que se refere à questão educativa, as autoras destacam que esses jovens também são nômades quando rompem com o processo de escolarização, pois as normas da instituição

⁵⁴ Ver a subseção 2.4.1.1 *O hip-hop entre os cantos de Maceió*.

escolar formal são consideradas, por eles, “autoritárias e ultrapassadas, de caráter individualista, segregador e excludente” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 46). Sobre o nomadismo existente no espaço escolar que apresentarei na seção 5, também discorrerei acerca do pensamento de Deleuze (2006) e Deleuze e Guattari (1997) quando tratam do espaço liso e estriado, pois quero compreender além dessa ruptura dos estudos, investigando também quando o jovem acaba nomadizando por meio de suas táticas o próprio espaço escolar.

Retornando à discussão da transitoriedade da arte desses jovens, além do nomadismo, as autoras destacam a condição gregária que significa “viver em grupo e buscar no território o refúgio e a proteção que as instituições podem oferecer” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 46), ou seja, apesar das identidades e especificidades existentes não somente no hip-hop, mas entre os sujeitos de diversas outras culturas, o coletivo ganha força quando se refere a agregar no sentido de união para proteger, para se organizar. As posses ao longo da pesquisa apontaram esse gregarismo, apesar de que, no hip-hop em Alagoas, tal condição tem sido criticada, por alguns integrantes, no sentido em que acaba por segregar os jovens nas respectivas posses e zonas. Reivindicam, portanto um gregarismo unificado.

O nomadismo e o gregarismo juvenil são conceitos cruciais para compreendermos as juventudes principalmente no âmbito sociocultural e educacional, pois, entre elas, o aprender está ligado ao outro, seja pela diferença que quer conhecer e posteriormente imitar/recusar, seja com o semelhante, do qual quer diferenciar-se ou preservar. É pela visão entre pares que pode ser possível sair do individual para o coletivo, mas também de estar no coletivo e pensar no individual. Os debates, as mesas-redondas, as discussões realizadas nos eventos, ou em uma simples reunião das posses do hip-hop, auxiliaram a enxergar essa mobilidade juvenil, os pensamentos, as atitudes, os anseios em torno do jovem como ser social e ser cultural. Apresento, em seguida, essas experiências cotidianas dos jovens do MZS, na zona sul de Maceió, especificamente em três bairros: Levada, Vergel do Lago e Ponta Grossa.

4.2 O bairro da Levada e a Vila Brejal

O bairro da Levada, ao longo dos anos, passou por inúmeras transformações em seu aspecto histórico e geográfico. Conforme Nascimento (2008, p. 65-66), o referido bairro tinha certa dificuldade em ser povoado: “sofria constantes alagamentos através dos canais que penetravam o continente [...]. No entanto, como o transporte fluvial consistia no sistema mais

utilizado, já que a estrada apresentava péssimas condições, a área adquiriu certa relevância para o escoamento de mercadorias.”

A própria nomenclatura do bairro tem relação com o Canal da Levada, com sua característica extensa e profunda, que facilitava a locomoção de pequenas embarcações até as margens, e mais tarde ficou conhecido como o porto de Maceió, o Porto da Levada. Dessa forma, mesmo sendo pouco povoado, no que se refere à valorização das moradias, a Levada “passou a ser incorporada ao eixo de ocupação inicial da cidade devido às facilidades do transporte fluvial” (NASCIMENTO, 2008, p. 67).

De acordo com o censo do IBGE, até 2010, o bairro da Levada tinha 10.882 habitantes (POPULAÇÃO..., 2013). Tem como ponto de referência principal o mercado da produção, o mercado do artesanato, as feiras livres como a “Feira do Rato” e a “Feira do Passarinho” de Maceió e a famosa Vila Brejal, locais que alagam com facilidade em períodos de chuva. Sobre a Vila Brejal, constatei que muitos moradores, e até mesmo a população em geral de Maceió, confunde-a como bairro. Durante a pesquisa, levantei essa questão com os jovens e as jovens, que também demonstraram dúvidas, a exemplo da fala de um deles:

Esse lance de Brejal e Levada aí é bem complicado, porque tem gente que diz que a Brejal é na Levada, aí no caso é como se fosse um conjunto. Tem gente que diz que a Levada é daquela valeta pra baixo e da valeta pra dentro, pra cima no caso, sentido centro é Brejal. Aí eu não sei te dizer direito precisamente como é que é! (Pantera, sexo masculino, 27 anos).

O trecho do diário de campo aborda alguns temas discutidos até aqui como a questão do alagamento e sobre a comunidade da Vila Brejal.

“Ô moça! porque é que você acha que aqui tem esse nome, Brejal?”

Já estava anoitecendo, ia passando das 18 horas. Retornava de um dos eventos de break na Levada com três jovens que me levaram até o ponto de ônibus. A conversa no trajeto ia desde a chikungunya, de que um dos integrantes adoeceu, e mesmo com dor nas articulações, não faltava aos treinos, até uma torta de frango que um dos jovens aprendeu a fazer no curso técnico de gastronomia. Das ciências biológicas à química, em minutos sem eles perceberem, estavam numa mistura de entrosamento e ingredientes culinários. ‘Para, cara! Já está dando fome! Só falam em rango! Já tá na hora de comer’ (risos), diz um dos jovens. Eles estavam no treino desde as 14h, alguns almoçaram, outros não tiveram a mesma sorte, como no caso de um deles que veio ao treino direto do trabalho, pois aos sábados trabalhava no primeiro horário. Dessa forma, dividiam biscoitos recheados e água. Nesse papo sobre a torta, resolveram combinar de juntarem uma grana para fazer a torta que o colega do grupo aprendeu a fazer no curso. Como são oito integrantes, sugerem que cada um contribua com o valor de R\$ 2,00 (dois reais). Chegamos ao ponto de ônibus, percebo que os meninos não querem

me deixar sozinha. Eles não dizem, mas se preocupam com o coletivo que vou pegar e em que parada vou descer. Ficam conversando até que a torta volta novamente ao assunto. ‘A gente precisa pegar o dinheiro antes que fique mais tarde.’ Eles precisaram ir embora, para terminar de organizar a tão esperada torta que, com certeza, será apreciada no outro dia, que seria um domingo. Despedimo-nos e fiquei no ponto. Como era um sábado, as linhas de ônibus geralmente são reduzidas. Não demorou muito e começou a chover. Um chuvisco leve, mas que imediatamente mostrou que aquele canto não o suportava. O local estava alagando de forma muito rápida. Surpreendi-me, pois a chuva era pouca. Resolvo pegar um táxi que estava na esquina, pois o problema agora não era a demora do ônibus, e sim o início do alagamento que já estava subindo a calçada. Ao entrar no táxi, o senhor já vai dizendo: ‘Aqui quando chove é assim mesmo, qualquer coisa aqui inunda.’. Aquele taxista de forma indireta me traz algumas informações importantes sobre a região. Afirma que na Brejal tinha um mangue, por isso quando chovia alagava tão rápido. Ele me indaga durante o trajeto de forma tão óbvia que percebo quanto eu ainda precisava mergulhar naquele alagamento, naquelas narrativas: – Ô moça! porque é que você acha que aqui tem esse nome, Brejal? Porque aqui era um Brejo!!! O senhor complementa que seu pai foi um dos primeiros moradores e recorda que no quintal sempre tinham que colocar areia, porque quando iam ver já estava inundado. Foi uma infância boa, cheia de histórias. Agradeço ao senhor taxista por me ajudar a iniciar enxergar aquele lugar não apenas pelo que eu enxergava, mas pelo que outros já enxergaram. Quando o senhor me mostra que o nome daquele canto tinha a ver com fatos históricos e culturais que ocorriam naquele local, percebo que eu estava vivenciando todas as minhas dúvidas que o próprio canto por si só já respondia. Eu só não estava ainda atenta aos detalhes históricos e simbólicos daquele canto, repleto de problemas e ao mesmo tempo de respostas. Retorno feliz para casa, sabendo que tinha muito pela frente ainda o que enxergar... (Diário de Campo, março de 2016).

Nesta subseção, ao trazer um breve historicismo sobre a atual capital alagoana, defino Maceió como uma cidade que carrega um simbolismo histórico e cultural desde a sua nomenclatura, fazendo referência ao significado “o que tapa o alagadiço”. Dessa forma, como apresentado no trecho do diário de campo e a fala do jovem e do taxista, constato que não poderia iniciar a “etnografar” a zona sul de Maceió sem associar o alagado de Maceió aos alagados encontrados principalmente nesse bairro.

Ressalto que venho afirmando ao longo deste estudo que não procuro definir os cantos por seus aspectos negativos apesar de saber de tal existência. Meu objetivo é compreendê-los na perspectiva de seu historicismo cultural e simbólico, não romantizando tal situação, mas defendendo que os cantos revelam situações e questões que apenas o olho nu não enxerga. É como os antropólogos Ruth Benedict (2013) e Frans Boas (2010) expressam seu pensamento de que a cultura é uma lente pela qual enxergamos o mundo, e através dessa lente, tento vislumbrar – ainda que embaçada pelos chuviscos ou pelo nublado que ocorreram durante a pesquisa – o enfrentamento de situações que, para mim, foram passageiras, mas para os

jovens da pesquisa e demais moradores tais situações são rotineiras. São esses mesmos sujeitos e suas culturas que me ajudaram a desvendar esses cantos, o canto de cada um deles, o canto dos marginais e suas enchentes, resistências, sobrevivência, diversão e denúncias.

4.2.1 O canto da enchente

O Maceió Break Combate é um evento organizado pela PAP e pelo Grupo MZS em junho de 2015 na Vila Brejal. Realizou-se na ONG Espaço Arteiro – Erê Vila Brejal. O evento trazia como lema: “A verdadeira cultura hip-hop não morreu”, demonstrando a resistência do movimento perante as dificuldades encontradas na sobrevivência e expressão da arte e cultura na periferia, conforme o trecho do diário de campo que segue a Fotografia 5.

Fotografia 5 – Batalha de Break Dance na Vila Brejal



Fonte: A autora, 2015.

Hip-hop até debaixo d'água

Chegando ao local, percebi a movimentação na porta da ONG, muitos jovens e crianças. O dia chuvoso, mas no momento apenas estava nublado. No espaço interno, já se encontrava uma mesa com o som, notebook e alguns bonés para vender. Na parte central, havia um tapete de plástico para a pista de dança no chão colado com fita adesiva para realizar as apresentações. Aliás, esse tapete já foi visto em muitos outros espaços, os quais o jovem utilizava para demarcar o espaço da dança, como também uma forma de não se machucarem ao realizarem movimentos em chão ásperos. O evento inicia em um domingo às 15h, com debate sobre o hip-hop e o combate ao genocídio da juventude negra. Logo após, um dos jovens organizadores anuncia o início das batalhas e apresentações. Realiza alguns avisos solicitando que os integrantes ficassem na lateral da pista de dança, ou seja, o famoso tapete quadriculado. Dessa forma, zona sul e zona oeste ficavam frente a frente. Era a batalha de break zona sul x zona oeste (15x15), mas na verdade, havia mais de 15 integrantes para cada lado. A regra era que na pista só os participantes da batalha poderiam entrar para não atrapalhar os movimentos, visto que o espaço era pequeno. Entretanto, havia muita dificuldade em conter não somente os que participavam da batalha, quanto

quem assistia, pelo ritmo e som acabava que empolgava todos os presentes. Durante o evento, destaco a caracterização dos jovens, os quais expressavam seu estilo corporal que reforçava suas expressões e identidade juvenil, bonés, faixas na cabeça, alguns sem camisa, outros estampando frases referenciando o orgulho à favela. A batalha inicia num misto de provocações, ironias e divertimento em um espaço tão pequeno e ao mesmo tempo grandioso. O organizador agradece a participação de todos e ressalta as dificuldades existentes da realização de movimentos de cultura independente, pois não havia apoio das políticas públicas. Agradece o espaço e é nesse momento que percebemos a garra dos jovens ao relatarem que chegaram de manhã ao local para fazer a limpeza. Em sua fala, chama a atenção quando cita que a comunidade, as crianças e os jovens não têm espaços culturais e de lazer. O último realizado naquela comunidade havia sido no carnaval e já estávamos no mês de junho de 2015, ou seja, média de 4 meses sem atividades culturais. O evento precisou acabar antes do previsto, pois o local foi invadido pela chuva, causando indignação aos realizadores e a todos os presentes. Muitos adolescentes, jovens e crianças do bairro auxiliavam na retirada da água com rodos e vassouras. (Diário de Campo, junho de 2015).

Na Fotografia 6, pode-se constatar o que foi apresentado no diário de campo. Percebemos a falta de estrutura física, saneamento básico e descaso das políticas públicas naquela região, o que impedia desde o trabalho no mercado até as atividades de lazer.

Os jovens organizadores do evento uniram-se, e diante da situação ocorrida, realizaram denúncias das mazelas vivenciadas diariamente no seu espaço, que impediam de forma direta ou indireta a expressão de suas culturas. Publicaram vídeos, cartas de repúdio, fotos nas redes sociais e levantaram a bandeira de que a cultura periférica resistirá até mesmo debaixo d'água.

Fotografia 6 – Inundação no evento Maceió Break Combate na Vila Brejal



Fonte: A autora, 2015.

Os jovens demonstram criticidade e incentivo ao denunciarem as mazelas sociais, ao não se acomodarem às desigualdades estruturais existentes em sua comunidade, ao tratarem as limitações como potencialidades pedagógicas de incentivo a uma postura reivindicativa e dialógica entre os sujeitos por meio da própria cultura marginal, que, desde sua origem a diáspora pelo mundo, tem disseminado resistências e lutas contra o povo pobre e negro da periferia.

Entretanto, será que tais posturas incentivadas no próprio meio informal tem sido desenvolvida no espaço formal? Será que esses mesmo jovens que protestam fazem registro em vídeos, fotografias e cartas de repúdio? Têm tais pautas aprimoradas em seus espaços escolares? Até que ponto tem ocorrido esse diálogo? São questões que ao longo do estudo tentaremos desvendar.

4.2.2 O Dia da Favela

Outro evento de que participei na Levada foi o Dia da Favela em novembro de 2015. Nesse evento, realizado na ONG Espaço Arteiro – Erê Vila Brejal, pude observar a participação de diversos jovens na atuação em oficinas de grafiteagem, break, contação de histórias para as crianças da comunidade.

Pantera, um jovem do Grupo MZS, diz: “Não concordo muito com a parada de data comemorativa, pois dia da favela é todo dia.” Na Fotografia 7, momentos do evento realizado em um domingo.

Fotografia 7 – Atividades de Break no Dia da Favela



Fonte: A autora, 2015.

Mesmo sem concordar com o Dia da Favela, o jovem Pantera estava presente na aula de break. Com o som ligado, eles faziam um *freestyle*. Naquele momento, os jovens iniciam uma oficina de break, realizavam os passos, e as crianças observavam e se divertiam. O interessante é que as crianças não tentavam reproduzir o mesmo passo realizado pelos boys, eles as incentivavam a criar o próprio passo, o próprio movimento conforme o ritmo do som, pois o *freestyle* significava justamente “estilo livre”.

Observando o ensinamento daqueles jovens, retomo o pensamento de como nas salas de aulas, de certa forma, não há liberdade dos alunos se expressarem, demonstrarem como sabem fazer. Vemos diariamente essa limitação no próprio currículo “grades” e nas avaliações classificatórias. Nas Fotografias 8 e 9, mais algumas oficinas realizadas no Dia da Favela, a contação de histórias, pintura e grafiteagem com as crianças. As oficinas apresentadas nas Fotografias 8 e 9 serão comentadas no diário de campo.

Fotografia 8 – Atividades de pintura e contação de histórias com as crianças na Vila Brejal



Fonte: A autora, 2015.

Fotografia 9 – Atividade de grafite na Vila Brejal



Fonte: A autora, 2015.

Colorindo e lendo a própria realidade

Livros, lápis de cores e giz de cera espalhados no chão. Nesse mesmo chão estão as crianças a ler e pintar. Sentam ao redor, acomodam-se como podem. Compartilham os lápis de cores. A idade das crianças variava, meninos e meninas concentrados na atividade. Parecem estar em uma sala de aula apesar de não haver carteiras nem lousa. Apesar de o espaço ser pequeno e não ter tantos recursos, o que também não significa que no espaço formal público também tenha tantos recursos. Mas tinha algo diferente, tinha-se um recurso a mais que muitas escolas não conseguiram ainda se dar conta ou dar conta. Aquelas crianças não estavam em troca de notas ou pontuações para passar de ano, não estavam enfadonhas, pelo contrário, estavam animadas, pois após acabar a atividade de leitura e pintura iriam grafitar nas paredes do próprio espaço com tintas e spray. Ah! Ao me aproximar, percebo que não estavam pintando qualquer coisa apenas para passar o tempo. Estavam pintando imagens referentes ao hip-hop, estavam colorindo a própria realidade que os cercavam. Estavam realizando uma leitura de mundo, do seu mundo, pois para eles não bastava apenas aprender a ler e escrever ou fazer contas, precisava ter algo a mais. Um despertar iniciado no seu canto antes de percorrer os demais cantos. Um despertar vindo da periferia com o incentivo para serem sujeitos críticos por meio da própria cultura e de levarem essa criticidade às demais zonas e espaços sociais, inclusive a escola. Eles sabiam o que mereciam, o que queriam aprender, o que queriam que a escola valorizasse, mas enquanto isso não acontecia, enquanto o sistema não se dava conta dos seus cantos e necessidades, eles iam em busca. Eles pichavam e grafitavam os cantos, cantavam e tocavam os cantos e faziam do hip-hop o principal conhecimento adquirido para a vida. (Diário de Campo, novembro de 2015).

Será que os jovens no espaço escolar têm tido a oportunidade de estudar os conteúdos desde o entorno de seus cantos, de sua realidade, suas experiências e vivências socioculturais? Será que a escola tem incentivado em seu espaço pedagógico a leitura do mundo de maneira crítica que os jovens do Grupo MZS têm proposto em suas oficinas de hip-hop? Esses mesmos jovens que atuam como formadores em sua comunidade são valorizados em sua escola no sentido de demonstrarem seus saberes cotidianos, ou vistos apenas como “alunos” dissociados de seus aspectos culturais?

4.3 Vergel do Lago: os treinos à beira da Laguna Mundaú

Conforme o censo de 2010, o bairro do Vergel do Lago tem 31.538 habitantes (POPULAÇÃO..., 2013). Localizado às margens da Laguna Mundaú, os moradores, inclusive alguns parentes e vizinhos dos jovens do Grupo MZS, sobrevivem da pesca e da comercialização de mariscos, principalmente o sururu.

Particpei de vários treinos dos jovens em diversos espaços; como já citado, eles apresentavam um nomadismo espacial, não permanecendo fixos apenas em um espaço. Diante disso, acompanhei os treinos em ONG, diversas praças, dentre elas, a já apresentada Santa Tereza e o Milênio, localizado à beira da Laguna Mundaú (Fotografia 10).

Fotografia 10 – Treino do Grupo MZS à beira da Laguna Mundaú



Fonte: A autora, 2015.

A seguir, apresento duas transcrições do diário de campo relatando situações vivenciadas durante os treinos e as sociabilidades dos jovens, e a vivência de sua identidade juvenil.

‘É o bicho! Sair de um break para outro.’

Após o Sarau da Juventude na zona norte e de retornar de ônibus para a zona sul com os jovens do MZS que ofertaram a oficina de break no evento, chego com eles ao Milênio, próximo à Laguna Mundaú. Antes do treino, os jovens lancham biscoitos, refrigerante e pipoca. Um dos jovens diz: ‘Não

posso encher muito o bucho senão, não consigo dançar’, todos riem. Enquanto isso, Love comenta sobre a oficina de break realizada na zona norte. ‘É o bicho! Sair de um break para outro. Porra, só alma no Clima bom! Tudo de Nike.’ (Risos). Um jovem comenta que não foi ao sarau porque ‘estava no trampo’, ele trabalhava no sábado até 12h e vinha direto para o treino. Algumas vezes não dava tempo de almoçar, por isso faziam um lanche coletivo antes de iniciar as atividades. O espaço que escolheram para realizar os treinos é azulejado. Limpam o chão para tirar o excesso de areia trazido pelo vento. Alguns acham o piso escorregadio e limpam com a própria camisa. ‘Eita, miséria! E tô pisando em sabão, é?’ Comentam sobre o espaço e um dos jovens complementa: ‘Aqui é o melhor treino que tem! Tem lugar que é só areia e brita’. Observo algumas táticas entre os jovens, uma delas era colocar uma camisa em cima da caixinha de som ‘pro vento não levar... pra abafar o som, tá ligado?’ Outra tática é que, quando a caixinha de som descarrega, eles já têm permissão do dono do bar que fica ao lado de carregarem a bateria na tomada, mas, para isso, utilizam três extensões para chegar ao comprimento. Eles demonstram em alguns momentos realizar vários sacrifícios pela cultura hip-hop, seja atravessando zonas em um mesmo dia, em alguns casos doentes, como no caso de um jovem que teve chikungunya ou irem ao treino ou eventos sem se terem alimentado. Naquele momento chega um integrante do grupo e não vai treinar, pois estava com dor de dente. Um dos jovens tira brincadeira ‘não vai treinar porque está com dor de dente, é? Que besteira véi... arranca o dente joga ali na lagoa e vem treinar! É dente queiro, é? É foda!’ (Diário de Campo, março de 2016).

A chuva, o frio e o treino.

A tarde estava nublada, mas os jovens marcam de treinar mesmo assim. Convidam-me para participar do treino. Inicia a chover e está fazendo muito frio que vem em direção da lagoa. Penso inicialmente que vão cancelar o treino. Mas não. Enquanto chove, eles tiram fotos e dizem que é pra postar nas redes sociais. Ao todo, estão presentes seis jovens. Suas gírias, vestes, palavras, comportamentos não são alterados. Percebo que se sentem à vontade com a minha presença. Parecem estar ‘nem aí’ para mim. Até que em um momento um dos jovens acendeu um cigarro e fuma ao meu lado. Ele questiona: ‘Não se incomoda, não é? Percebo, na verdade, não uma preocupação, mas uma ironia, pois aquele era o espaço deles, onde se permitiam ser jovens e compartilhar sua identidade longe dos olhares dos pais, patrões, professores e por que não, pesquisadores? Mochilas, bicicletas, casacos e tênis pelo chão. O treino não era seguido por um planejamento. Era espontâneo. Eles se divertem muito. Entre suores e sorrisos, o rap da caixinha de som os envolvia, realizavam passos individuais, mas também de forma coletiva. Em um desses momentos, todos ficam em pé, cada um entra na roda e faz um movimento. É o que chama de *freestyle* e compartilhavam com os demais. Comemoravam quando acertavam os passos ou conseguiam criar um movimento novo. ‘Estiga do caralho!’ Repetem os passos várias vezes. A música serve como marcação e estímulo. ‘Essa música é massa, tira não, pai!’ ‘ei! Perdeu o tempo véi, presta atenção no ritmo!’ A relação entre os jovens do grupo é de bastante união. Eles emprestam os materiais de proteção para a dança como joelheiras e tênis. Eles se ajudam muito, não somente no compartilhamento de materiais, lanches, mas em dicas para os colegas melhorarem. ‘Fica melhor assim, esse bicho dá um mortal e o Pantera entra; no final vocês colocam a mão no queixo pra tirar uma onda e dá um gritinho de donzela!’ (Todos riem). ‘Mas você pode fazer assim, olhe!

Você gira assim, fica diferente.’ No treino simulam uma batalha de break, formam então dois trios. Durante a batalha, eles usam e abusam de ironias, como uma forma de provocar o adversário. Em um desses passos, criam símbolos e gesticulam como se fosse dar um autógrafo. ‘Olha os caras, olha os caras de meio metro!’ provocando o grupo adversário pela estatura. Mesmo chovendo, continuam a treinar. Anoitece, mas eles estão envolvidos. A essa altura, o frio foi embora, já estão com calor, alguns tiram a camisa. ‘Nice, Nice!’ ‘Skil Skil’ utilizam algumas expressões em inglês. Os jovens criam alguns passos e colocam nomes, em um deles, falam que é o passo da tartaruginha andando. Ninho para de treinar. Diz que está cansado, ‘não aguento mais, minha perna tá dura, meus braços estão tremendo!’ Senta no chão e continua a observar os colegas treinando. Os colegas o chamam novamente, ‘bora, bora’. Ele, mesmo cansado, não resiste e vai treinar um passo que, pelo que percebo, estão com dificuldades em acertar. ‘Essa coreografia tem um ano e pouco e eu ainda não aprendi toda’. Estão empolgados treinando a coreografia, mas são interrompidos por uma forte chuva, dessa vez não dá para continuar o treino. Iniciam uma correria para tirar a caixinha de som, a extensão, as mochilas, bikes e outros objetos. Corremos todos para o bar para nos amparar e secar. Arrumam suas mochilas e esperam a chuva passar, despedem-se e vão embora do treino, pois o chão estava todo molhado. (Diário de Campo, julho de 2016).

Constata-se que em diversos momentos os jovens enfrentam o cansaço de deslocamento, o frio, fome, ou seja, realizam certos sacrifícios para que fossem garantidos seus treinos de break. Diante de tais obstáculos, até mesmo na procura de um chão menos áspero para realizar os movimentos, tento compreender por que não utilizam o espaço escolar para seus treinos. Até que ponto ocorre o diálogo entre os jovens e a escola no que se refere às suas atividades culturais extraescolares?

4.4 Ponta Grossa e a Praça Santa Tereza: ponto de encontros... cruzamento de conhecimentos e culturas

Outro bairro da zona sul onde também participei de atividades referentes à cultura hip-hop foi Ponta Grossa. Atualmente, segundo o censo de 2010, tem 21.796 habitantes (POPULAÇÃO..., 2013).

Como já abordei, foi na Praça São Luiz, localizada no bairro do Centro, no fim da década de 1980, que surgiram as primeiras danças de break na capital alagoana. Também tinha uma discoteca muito frequentada pelos jovens, chamada de Discol.

Atualmente, outra praça é conhecida nesse bairro como um ponto de encontro juvenil e suas diversas culturas e estilos; a Praça Santa Tereza, apresentada ligeiramente na subseção 2.1.1, como um dos lócus de encontro dos jovens da cultura hip-hop, inclusive espaço de

incentivo de surgimento de grupos das chamadas subculturas do hip-hop, por exemplo, o break e o Grupo MZS Crew.

Santos (2014), em estudo já realizado nessa praça, a descreve como além de um ponto de encontro, apresentando-a também como espaço de disputa territorial, que consoante o autor envolve cinco grupos: os comerciantes, os esquetistas, os jovens da bike, os b-boys/b-girls e os fumadores de maconha.

Além de disputa pela demarcação de espaço, é importante destacar o cruzamento de culturas existente nesse espaço. Santos (2014, p. 3), sobre a praça, menciona a sua influência aos jovens e toda a sociedade.

[...] nos revela elementos importantes no que se refere a negociação e disputas, mas também nos mostra como os atores sociais que compartilham da cultura hip-hop se apropria do lugar, dando a ele, mesmo que de modo temporal uma marca da cultura em questão. Ou seja, dando a possibilidade de pensar o espaço público de forma heterogeneia em relação às várias manifestações humanas.

Esse cruzamento de culturas que destaque pode ser apresentado em uma atividade realizada no mês de dezembro de 2015, um feriado nacional no qual os jovens organizaram “de última hora” um evento na praça e marcaram pelas redes sociais. Vejamos um trecho do convite publicado pelo jovem: “E aí, galera! Hoje as 19h vai rolar uma roda de break na Praça Santa Tereza. E o beat vai ser com bateria e sax! Vem timbora!” (Pantera, sexo masculino, 27 anos). Para melhor exemplificar, trago um trecho da entrevista com este jovem do grupo MZS que auxiliou na organização:

Uma amiga maluca da Califórnia trouxe outras duas malucas. E elas tocam. Uma delas dança com bambolê com fogo e tal. Do nada apareceram aqui querendo fazer essa roda, e eu consegui uma bateria emprestada. E vamos fazer só para curtir mesmo! Ela é de lá, mas vive pelo mundo. Veio de Recife esses dias, está de rolê de bike pelo Brasil. Já foi de Recife para o Ceará de bike e do Ceará para a Bahia. Estão aqui em Maceió e daqui voltam para a Bahia. Querem ir para a chapada de bike, depois Minas. Doidíssimas... Pense! (Pantera, sexo masculino, 27 anos).

Apresento um relato do diário de campo sobre o evento de break na Praça Santa Tereza, seguido da Fotografia 11 com momentos registrados no dia do evento.

Dançando break ao som de sax e bateria

Feriado! A Praça Santa Tereza estava bastante movimentada. Barraquinhas de lanche, crianças brincando, casais de namorados. Ao fundo, estavam os meninos do MZS. O evento iniciou-se às 19 horas, mas a movimentação foi bem antes. Foram pedir emprestada a bateria, enquanto outros colocavam o

famoso tapete quadriculado que sempre acompanhava as rodas de break, outros convidando a galera. Cenário organizado, o inédito acontecia. Não havia o elemento DJ para acompanhar o break. Havia, na verdade, um cruzamento de culturas. As meninas estavam tocando bateria e sax enquanto os jovens faziam movimentos corporais. Dançavam, sorriam e chamavam a atenção de todos. Até mesmo os próprios participantes pareciam não acreditar no que estavam fazendo, misturando, ousando, curtindo e compartilhando não só naquele canto, mas a cena já estava indo às redes sociais, pois estavam fotografando e gravando mais um evento de hip-hop na Santa Tereza. Em um dos momentos, eles ousam tocar músicas clássicas, músicas populares e até mesmo cantigas de roda. Em um desses momentos, Ninho se surpreende, pois, ao dançar o break, identifica que está ao som do Sítio do Picapau Amarelo. A jovem que tocava sax para, pega um bambolê e, em instantes, dança com o bambolê em chamas. O tapete quadriculado do break torna-se palco de mais uma cultura de rua. Aquela em que a jovem sobrevive apresentando-se nas ruas e nos sinais de trânsito. Naquele momento, todos os envolvidos, de diferentes faixas etárias, desde as crianças, os jovens até os adultos, empolgavam-se. A cada dia, eu me divertia e aprendia com o canto dos marginais. Desta vez foi naquele cotidiano que se passava na praça. (Diário de Campo, dezembro de 2015).

Fotografia 11 – Evento de break na Praça Santa Tereza



Fonte: A autora, 2015.

Esse cruzamento de culturas realizadas na praça me leva a tentar compreender de que forma é dialogado nas práticas escolares. Será que a escola está atenta à realidade sociocultural e multicultural de seu alunado?

4.4.1 O canto da resistência social

No bairro Ponta Grossa, em junho de 2015, também participei da quarta edição do evento intitulado Quazinada.⁵⁵ Trata-se do Encontro Alagoano de Fanzineiros⁵⁶ que se iniciou em 2012, organizado pelo Sirva-se Cultura Alternativa, grupo que expõe nas redes sociais e nos diversos eventos da juventude periférica que “acredita na possibilidade de transformação através da arte e da cultura”. A seguir, um trecho do diário de campo que descreve desde a organização e divulgação do evento pelas redes sociais até a intervenção policial a que os jovens foram submetidos.

Entre a resistência popular e a repressão policial

O cartaz do evento foi divulgado nas redes sociais, com data, horário e grupos do movimento hip-hop participantes. Os jovens curtiam, compartilhavam e confirmavam a presença. Dentre as programações, havia o sarau, lançamento de zines, debates e a participação de vários grupos de rap, DJ, dançarinos de break e grafiteagem. A entrada foi gratuita, o que demonstra quanto os jovens, apesar das dificuldades financeiras, conseguiam organizar-se por meio de doações e locais disponibilizados para realizar as atividades culturais e sociabilidades. No início da tarde, o local destinado ao evento já se encontrava com movimentação de jovens circulando com seu boné, gírias, estilo do movimento hip-hop, despojados e entusiasmados. Muitos jovens se conheciam por já participarem de outros eventos juvenis. Percebemos que alguns levavam seus filhos e familiares para assistir às apresentações. O horário do início do evento estava marcado para as 15 horas. O espaço estava organizado, com o material para a grafiteagem, o som e material para venda de zines. Porém, antes, ocorreu uma ação policial truculenta para todas as pessoas presentes. Segundo a Polícia Militar de Alagoas, houve denúncias sobre drogas no local e os policiais apenas estavam realizando sua função de rotina. Eles se dirigiram ao espaço interno para verificar os objetos, como também revistaram os jovens presentes. Logo após a revista, constataram que o ambiente estava ‘tranquilo’. Depois do ocorrido, os jovens não deixaram se abalar e deram início às atividades. Estavam presentes aproximadamente 50 adolescentes e jovens que se dividiam no espaço interno e externo, visto que o local das apresentações era pequeno. (Diário de Campo, junho de 2015).

O diário de campo traz informações importantes não somente em relação ao evento, mas também aos jovens participantes e suas relações de sociabilidade. A entrada foi gratuita, o que demonstra quanto os jovens, apesar das dificuldades financeiras, conseguiam organizar-

⁵⁵ Na própria página de divulgação, os organizadores apresentam o evento: “O QuaZinada é um evento que nasceu da necessidade de aproximar xs diferentes fanzineirxs do estado, além de apresentar novidades da produção em mídia independente e inserir Alagoas cada vez mais no circuito alternativo nacional, volta a acontecer depois de um hiato de quase um ano e meio.”

⁵⁶ Produção e divulgação de produções artísticas, culturais, midiáticas e tecnológicas de forma independente entre os grupos juvenis.

se por meio de doações e locais disponibilizados para realizar as atividades culturais e sociabilidade, pois, como afirma Dayrell (2003, p. 51): “Na gratuidade daquelas relações e nas atividades de lazer, vieram construindo formas de sociabilidades próprias, num exercício de convivência social, aprendendo a conviver com as diferenças.”

Em outros eventos, algumas vezes presenciei a cobrança de taxas com um valor simbólico, em outros momentos o ingresso era a compra do CD, com o intuito de valorizar e incentivar os grupos de rap e o movimento cultural em si, pois, como já discutimos na subseção 2.4.1, para aqueles jovens, o hip-hop, além de um movimento, era um estilo de vida.

Falando sobre estilo e também sobre o comportamento dos jovens, no decorrer das etnografias, também estive atenta a tais percepções, o que envolve a questão de sua identidade por meio da valorização do seu corpo e espaço. “A vivência do estilo possibilitou a esses jovens práticas, relações e símbolos por meio dos quais se afirmaram com uma identidade própria, como jovens. Enfim, o estilo se coloca como mediador de um determinado modo de ser jovem.” (DAYRELL, 2003, p. 51).

Dayrell (1999, p. 26) acrescenta que o estilo é transmitido entre os jovens em uma forma de se diferenciar, ou seja: “Cada qual com um visual próprio, numa mescla criativa de adereços, fazendo do corpo sua bandeira, mesmo que não tenham nenhuma bandeira.” Desse modo: “A música, a dança, o corpo e seu visual tem sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para dançar, ‘curtir o som’, trocar ideias, elaborar uma postura diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social.” (DAYRELL, 1999, p. 26).

O estilo de suas vestes, o comportamento, a forma como se agregavam e trabalhavam sua postura corporal nos seus cantos – ou seja, no caso dos jovens em análise e o referido evento realizado no bairro Ponta Grossa – não eram aceitos pelos demais sujeitos, que não compreendiam os jovens em seu nomadismo e gregarismo, pois naquele momento eles eram nômades por serem de outras zonas e bairros, e gregários, por estarem em um grupo de jovens que curtiam o hip-hop, unidos em um só objetivo, divertirem-se e fazerem do seu corpo e cultura periférica sua “bandeira”, não somente de estilo de vida, mas de luta e resistência, pois precisaram resistir e continuar o evento, como veremos na sequência.

Com o início das batalhas de rima, denominada pelos jovens de *freestyle* (Samurai-Marginal), os jovens que estavam no espaço externo aproximam-se (Fotografias 12 e 13). As batalhas ocorrem ao som da batida do DJ com o tempo de cinco minutos para cada batalha.

Fotografia 12 – Preparação das duplas para o início da Batalha Freestyle no evento Quazinada



Fonte: A autora, 2015.

Fotografia 13 – Apresentação de rap ao som do DJ no evento Quazinada



Fonte: A autora, 2015.

São realizadas três vezes e a votação é aberta ao público, que escolhe a melhor rima. No caso de empate, há os jurados que realizam uma votação entre eles para escolha de um vencedor em cada rodada. Destaco, nesse momento, a presença de um jovem do interior do estado que veio representar seu município e participou da batalha.

Também ocorreu uma breve participação da dança break que acompanhava as músicas. Com os movimentos no chão e sem o tapete da pista de dança, alguns dançarinos saíam machucados, pois o piso do chão era de cimento. O evento encerra-se às 20 horas. Alguns jovens moram no bairro e outros se dirigem a um ponto de ônibus próximo a uma praça.

Sobre a intervenção policial no evento, relatada no diário de campo, houve uma situação de indignação coletiva dos jovens e das jovens, apesar de demonstrarem já “estar acostumados” com aquela cena: policiais não identificados, violência simbólica em torno de ironias, intimidação verbal e física.

No fim do evento, os jovens criaram uma nota de repúdio enfatizando que “Cultura na periferia não é crime”. Em um trecho da nota divulgada nas redes sociais pelos jovens e pelo

Coletivo Resistência Popular de Alagoas, destaco o seguinte trecho de questionamentos e revolta que envolvem os espaços sociais e a questão de preconceito e contradições expostas pelas juventudes em torno de suas territorialidades.

A que(m) serve a Polícia Militar de Alagoas? [...] Como pobres e pretos já sabemos que não existe paz entre nós e a PM há muito tempo. A coação, o constrangimento, a repressão e a opressão já nos culpavam antes mesmo que pudéssemos ser acusados de qualquer coisa. A PM cumpriu neste sábado qualquer papel, menos o de garantir nossa segurança e bem-estar. Estes ‘direitos’ são garantidos apenas para brancos e ricos em áreas específicas da cidade.

Finalizo esta subseção relacionando essa resistência encontrada nas ruas com a resistência que os jovens encontram no espaço escolar em levar suas culturas marginalizadas, ou seja, os embates que encontram no currículo por meio do capital cultural e a forma como essas culturas periféricas dos jovens, por exemplo, o hip-hop, são implicadas apenas de maneira folclórica, de maneira a ser incluída de forma superficial, ou seja, apenas “tolerada” e não de fato estimulada pelo viés da criticidade. Dessa forma, até que ponto a escola tem resistido a esses diálogos? Por que ocorrem essas resistências do âmbito social ao escolar e vice-versa?

4.5 Festival Maceió Verão: da Laguna Mundaú à Praia de Pajuçara

Foi irado! Encontrei com a galera lá... você viu uma galera dançando em frente ao palco? Era a gente! [...] Foi foda mesmo! E o pivete da favela do Jaraguá foi o fim. (Pantera, sexo masculino, 27 anos).

Essas foram as frases ofegantes de um jovem do Grupo MZS sobre o encerramento do Festival Maceió Verão⁵⁷ realizada na Praça Multieventos, considerada pelos jovens a zona oeste de Maceió. Dois jovens do Grupo MZS foram convidados a dançar no palco durante a apresentação do show da banda Favela Soul. Ninho e Love representaram o break da zona sul na área nobre da cidade. Esta subseção, portanto, trata do deslocamento dos jovens entre as zonas da cidade.

⁵⁷ Projeto aprovado no Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura (Procultura) A realização do evento é da prefeitura de Maceió com a Fundação Municipal de Ação Cultural. A programação em 2016, dias 9, 16 e 23 de janeiro (sábados) e no dia 31 de janeiro (domingo). O principal motivo da mudança foi para não bater com a programação de algumas prévias carnavalescas.

Na Fotografia 14, registro um momento em que os jovens, entusiasmados, fotografam a apresentação, alguns cantam acompanhando o show. Na sequência, o destaque de um trecho do diário de campo.

Fotografia 14 – Jovens no show do Favela Soul no Festival Maceió Verão de 2016



Fonte: A autora, 2016.

A representatividade

Quando cheguei à Praça Multieventos, local onde estava realizando-se o Festival de Verão, os jovens do MZS já se faziam presentes. O show ainda não havia começado, tentei aproximar-se deles, mas não consegui. Havia muitas pessoas e os jovens chegaram muito cedo para garantir o local em frente ao palco. Observo os jovens de longe e percebo que Ninho e Love não estão com a galera. Eles iam apresentar-se no palco! No sábado, estavam todos treinando na beira da Laguna e no domingo estavam ali na orla da Pajuçara. Os jovens que lutam por espaço estavam justamente em uma área nobre mostrando seu break para além da periferia, e diferentemente de outros momentos não havia ninguém os impedindo de ficar ali. Estavam empolgados, estavam sentindo-se representados. Vários jovens fotografando, filmando, cantando as músicas do Favela Soul que estava abrindo o show de Jorge Ben Jor. (Diário de Campo, janeiro de 2016).

Quando Pantera disse, “foi foda mesmo! E o pivete da favela do Jaraguá foi o fim”, ele se referia ao rap cantado no palco do show. Tal rap, intitulado de *Favela do Jaraguá*, foi criado durante uma oficina de hip-hop realizada pelo MC Tribo, também estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas durante o Festival de Teatro Brasileiro. O “pivete” que Pantera cita, é Alysson, uma das crianças participantes da oficina, ex-morador da favela (FAVELA de Jaraguá, 2015). O rap foi além das reportagens e redes sociais; também foi discutido na academia durante a V Semana Internacional de Pedagogia realizada na Ufal, no artigo de Rozendo Filho e Amorim (2016) com o título *O movimento hip-hop e suas*

práticas socioeducativas, onde foi apresentada pelo jovem, autor principal, a oficina de hip-hop realizada, suas etapas, as dificuldades encontradas no percurso, mas também a forma como o jovem conseguiu utilizar a própria cultura na reflexão da realidade daquelas crianças, de forma pedagógica, incentivando a criticidade por um diálogo que ouviam, e sentia os anseios de seus cantos marginais.

As etnografias apresentadas até o presente momento em conhecer, vivenciar e analisar “o canto dos marginais” na perspectiva (espaço+ ciberespaço+ cultura), no que se refere às periferias, redes sociais e culturas juvenis, especialmente o hip-hop, indicam que o espaço informal desses jovens tem realizado um processo de ensino-aprendizagem mediante a sua cultura. O estudo nos indicou a necessidade de inter-relacionar esses cantos com outro canto de difícil ingresso e permanência, a escola, e tentar compreender até que ponto esse espaço educativo formal tem dialogado com as culturas dos jovens alunos e alunas.

5 “A ‘MALOQUERAGEM’ É A BASE DA PEDAGOGIA”: DO BANCO DA PRAÇA AO BANCO DA SALA DE AULA

Nesta seção retomo brevemente o rap *Favela do Jaraguá* do MC Tribo e Alysson. Em um dos trechos do referido rap, é citada a frase que destaco: “A ‘maloqueragem’ é a base da Pedagogia”. No decorrer de toda a pesquisa já apresentada, tivemos contato com os jovens em suas culturas aproximando de processos educativos informais, ou seja, diversas oficinas de break, grafite, pintura, leitura, pelas quais pôde-se constatar os jovens, com as próprias culturas, linguagem em tom de “maloqueragem” têm conseguido, de fato, disseminar a base da verdadeira pedagogia para eles: aquela que dialoga com os sujeitos e seus espaços por meio da realidade sociocultural.

O objetivo, nesta seção, é investigar até que ponto ocorre o diálogo dos jovens e suas culturas periféricas com a escola pública de ensino médio. Para tanto, acompanhei um dos jovens do Grupo MZS, Ninho, em sua rotina e experiências escolares no ensino médio noturno de uma escola pública localizada na zona sul de Maceió e relacionarei com os processos educativos encontrados na etnografia urbana da zona sul de Maceió discutidos na seção 4.

Na subseção 5.1, *O canto e entorno da escola*, inicio apresentando um panorama histórico acerca da escolarização dos jovens de classes populares. Em seguida, trago a proposta de apresentar a instituição escolar de forma inversa, ou seja, não faço a descrição de seus aspectos físicos internos, mas trago aproximações analíticas sobre seu entorno, apresentando sua localização geográfica na zona sul e os bairros do seu alunado.

Em seguida, dialogo com as experiências escolares de três jovens da pesquisa, o Grupo MZS, abordando suas diferentes modalidades de ensino: EJA, curso profissionalizante e ensino médio. Foi interessante compreender que, em um mesmo grupo cultural, por exemplo, o MZS, há especificidades e diferenças entre os jovens e suas experiências formais ou informais.

Neste momento, portanto, focalizo suas diferentes expectativas tanto pelo viés da cultura quanto de sua escolarização. Entretanto, ressalto que a etnografia escolar realizou-se apenas com um desses jovens: Ninho e sua realidade escolar no ensino médio noturno, que será apresentada na subseção 5.2.

Na subseção 5.3, “*Etnografando*” o jovem do break na escola de ensino médio noturno, ao adentrar as práticas referentes ao acompanhamento de Ninho na transição do 2.º ao 3.º ano do ensino médio noturno entre 2015 e 2016, relaciono os aspectos etnográficos

escolares que podem ser associados a questões observadas no meio urbano, como já citados. Neste momento enfatizo a reflexão das indagações que surgiram ao observar os jovens e seus cantos marginais, mais precisamente visando responder ao questionamento central acerca da relação das culturas juvenis periféricas e as práticas escolares da escola pública, no sentido de: Até que ponto tais práticas dialogam?

Após esse interlace das etnografias urbana e escolar, e ao constatar até que ponto esse diálogo tem sido mediado na escola, tendo como exemplo a realidade do meu objeto de estudo e suas pedagogias “marginais”, “maloqueiras”, que em seu cotidiano periférico desenvolvem-se em torno do currículo informal, questiono o que, de fato, seria essa pedagogia da “maloqueragem” anunciada pelo MC Tribo e demais jovens da cultura hip-hop. Seria possível ser desenvolvida no espaço escolar?

Esta seção nos auxilia a refletir que esse diálogo seria possível na escola. Os próprios jovens nos revelam tal fato mediante seu cotidiano. Trago, portanto, o exemplo de um evento realizado em uma escola pública em outra zona da cidade: o Sarau da Juventude.

Finalizo a seção com uma reflexão pertinente sobre a resposta encontrada no estudo, ou seja, *o diálogo estrategista e superficial existente entre escola e as culturas periféricas dos jovens*. Dessa maneira, apresento uma breve discussão que auxilia no entendimento desses diálogos em sala de aula, compreendendo que as falhas e os fracassos advindos dessa relação, não se justificam apenas pelo que a teoria da reprodução social e cultural diz, ou seja, a desigualdade de classes.

A discussão necessita ir além e adentrar inúmeras questões que não têm sido valorizadas no âmbito escolar, por exemplo, as especificidades dos jovens, seus **saberes** advindos de seus **espaços socioculturais**.

5.1 O canto e entorno da escola

Antes de iniciar a discussão sobre o canto (espaço) e o entorno da escola, no sentido de apresentar a escola pública onde se realizou a etnografia escolar, discorro sobre o panorama histórico da escolarização dos jovens de classes populares conforme já mencionado.

Ariès afirma que, entre os séculos XV e XVI, a escola era composta principalmente por “uma pequena minoria de clérigos letrados”. Entretanto, ao longo dos anos, houve também um crescimento dos sujeitos sociais na instituição escolar, abrangendo “leigos, nobres e burgueses”, e mais adiante a inserção de “famílias mais populares”, ou seja, os

trabalhadores e camponeses do sistema feudal (ARIÈS, 1981, p. 111). Dessa forma, compreende-se que a escolarização das classes populares na sociedade ocorreu mediante o surgimento de uma nova classe social: a burguesia.

Contudo, compreende-se que tal escolarização fazia-se repleta de interesses do sistema capitalista, pois o conhecimento sistemático disseminado a essa população, segundo Saviani (1999, p. 96) “generaliza-se dada às condições da vida na cidade”. Destaco, portanto, que foi somente a partir do século XIX que a educação expandiu-se e começou a desenvolver-se de forma dualista e seletiva, o que incluía classes sociais, gênero e faixa etária.

Atualmente, o dualismo educacional existente na sociedade parte para discussões que envolvem o que Dayrell (2007, p. 1116) chama de “massificação da escola pública” em referência à entrada das classes populares na escola, principalmente no ensino médio, espaço esse outrora destinado à classe média e alta.

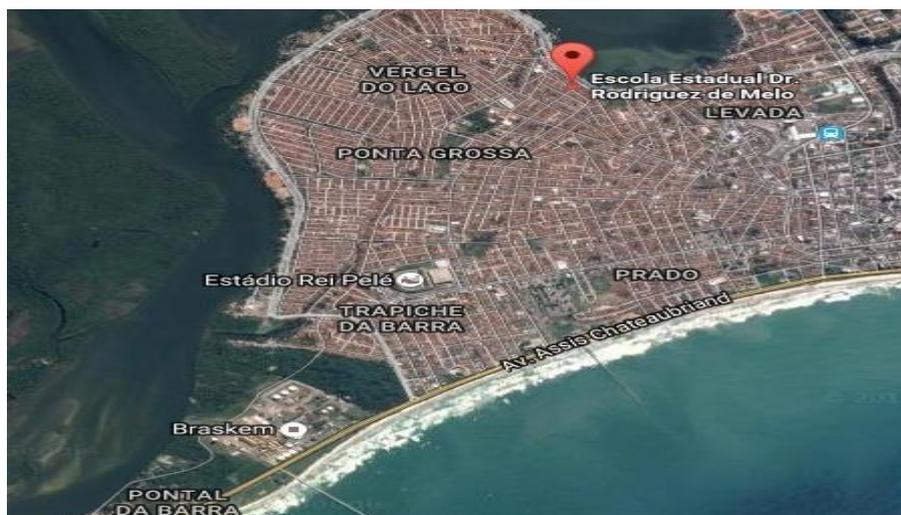
Reis (2014, p. 1186), acerca dessa expansão, complementa que, de fato, no Brasil houve uma importante ampliação do “acesso à escolarização para os grupos menos favorecidos da população”. Entretanto, essa ampliação não se apresenta de forma simultânea no que se refere à qualidade e permanência desses jovens no ensino médio.

Em relação à questão da qualidade do ensino médio, recorro novamente a Arroyo (2013), o qual explica que, com a chegada das classes populares, inicia-se a consolidação de precariedade desde a estrutura física, não somente interna quanto externa, abrangendo, portanto, o entorno das instituições escolares até o processo de ensino-aprendizagem, o que, por conseguinte, interfere nos resultados tão almejados pelo sistema em avaliações locais e nacionais.

A escola onde realizei a pesquisa é da rede estadual de ensino e localiza-se em um dos bairros da zona sul, o bairro Ponta Grossa. Na Figura 3, pode-se visualizar sua localização (cor vermelha) e os bairros que fazem fronteira com Ponta Grossa (Levada, Vergel do Lago, Prado e Trapiche da Barra).

A Escola Estadual Rodriguez de Melo foi escolhida para a realização aprofundada da etnografia escolar por acompanhar um dos jovens do Grupo de Break MZS. Ninho era o único jovem do grupo que cursava o ensino médio noturno, os demais estudavam na modalidade EJA, como será apresentado mais adiante.

Figura 3 – Mapa da localização da escola



Fonte: Google Maps, 2016.

Ao apresentar a escola, um dos *loci* do presente estudo, não me detenho em descrever sua estrutura física, apesar de compreender sua importância. Como afirma Moreira (2005, p. vii), a “arquitetura do edifício interfere no desempenho das práticas pedagógicas e na empatia do aluno com o espaço oferecido”. Entretanto, meu objetivo, ao tentar responder até que ponto as culturas periféricas dos jovens e as práticas escolares dialogam, foi investigar a escola por meio da compreensão do seu entorno.

Garcia (2016, p. 693) afirma que a escola é uma instituição que “deve ser compreendida, entre muitas possibilidades, por sua localização geográfica. O local onde a escola está situada define, em grande medida, suas relações com o meio, com as pessoas e com as situações de aprendizagem”.

Nesta subseção estarei atenta a essas questões trazidas pelo autor, abordando as limitações e as ampliações de oportunidades e aprendizagens que podem ou poderiam ser concretizadas por meio do conhecimento e da criticidade das realidades socioculturais extraescolares dos jovens-alunos e alunas.

Iniciei a etnografia na Escola Estadual Rodriguez de Melo em outubro de 2015 e concluí em maio de 2016, período que correspondeu à observação externa no pátio da instituição e observação interna nas salas de atividades regulares.

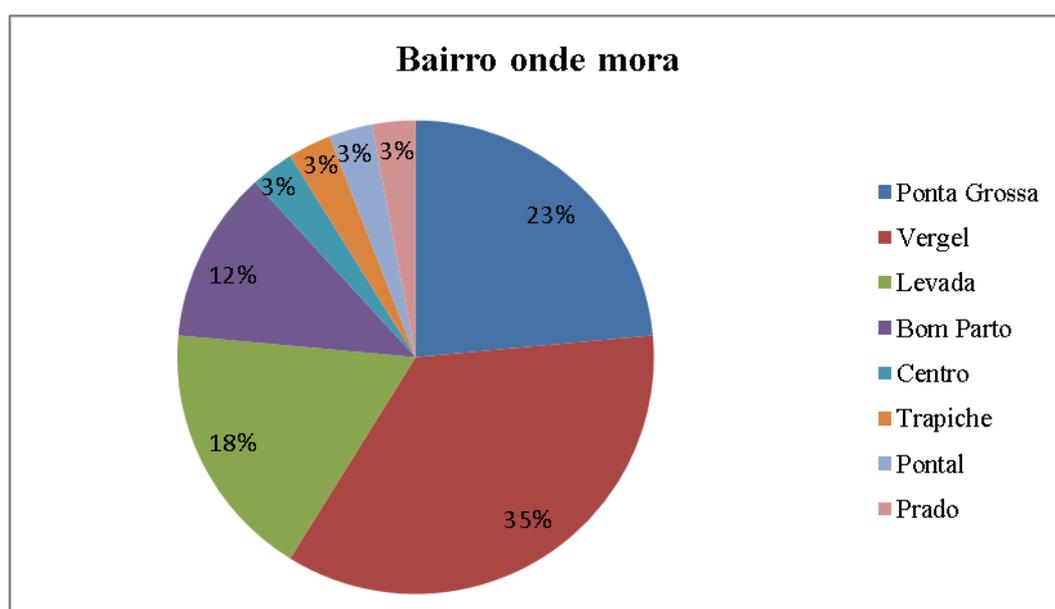
Dessa maneira, ambas as observações me instigaram a analisar o canto da escola partindo de seus aspectos geográficos e pedagógicos. Pretendo apontar significados essenciais atrelados às experiências dos jovens e das jovens que frequentam a respectiva instituição de

escolarização, pois, segundo Dayrell (1996), os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais pela produção de estruturas particulares de significados.

Nesse sentido, para a análise dos aspectos geográficos da escola, iniciei pela observação de seu entorno, ou seja, uma forma de conhecer não apenas o público jovem no espaço da escola, mas de estender suas espacialidades, que para ele também são significativas e podem trazer interferências em seu processo de formação escolar. Dessa forma, além da etnografia escolar, foi preciso aplicar o instrumento do *questionário* para a coleta de dados dos bairros desses jovens-alunos e alunas.

A Figura 4 representa o levantamento de dados realizado ainda em 2015 com o apoio de questionários.

Figura 4 – Gráfico representativo do bairro onde reside o alunado



Fonte: Elaboração da autora.

Apesar de a escola localizar-se no bairro Ponta Grossa, constatei que os alunos e alunas do turno noturno, na maioria, residiam no bairro vizinho, Vergel do Lago, correspondendo a 35% dos jovens-alunos e alunas. O bairro Ponta Grossa aparece em 2.º lugar com 23%, seguido do bairro da Levada em 3.º lugar com 18%.

O Bom Parto foi apontado como 4.º lugar, entretanto esse bairro não faz parte da Região Administrativa 2, e sim da região Administrativa 4. Em 5.º lugar, com 3% das indicações dos alunos e alunas, ficaram os bairros do Centro, Trapiche, Pontal e Prado.

Constatai que os jovens-alunos e alunas residiam em diversos bairros da mesma região administrativa e até mesmo em outra região próxima, confirmando o dado repassado pela própria gestão da escola e na linguagem dos jovens da escola da zona sul.

Garcia (2016, p. 693) afirma que, na realidade educacional brasileira, a distribuição dos alunos é feita considerando-se a proximidade de seu endereço, o que, na opinião do autor, sinaliza que “a localização escolar é reveladora de um perfil de criança e jovem que será agrupado”. O autor exemplifica diversas escolas, indígenas, rurais, urbanas, e estende-se às escolas localizadas em periferias: “geralmente, atraem alunos de nível socioeconômico e cultural mais baixos e pais com menor escolaridade [...] geralmente, possuem infraestrutura de baixa qualidade e professores com menor formação. Todo esse composto influencia as aprendizagens.” (GARCIA, 2016, p. 693).

Afirmo neste estudo a importância da não generalização. Por exemplo, a escola onde realizei a etnografia tem boa estrutura física, inclusive, quando iniciei a etnografia escolar em outubro de 2015, ela estava em reforma, pois era uma das escolas-modelo do ensino médio integral no estado de Alagoas; ou seja, a despeito da violência em seu entorno, a escola apresentava ser organizada em sua estrutura. Contudo, apesar das reformas e dos investimentos, no período em que acompanhei, percebi a ausência de instrumentos metodológicos como data show, computadores.

Havia professores na instituição com mais de dez anos de formados, incluindo pós-graduação e especialização, mas ainda atuavam como monitores pela falta de concursos públicos no estado, ou seja, tinha precariedade em seu contrato temporário.⁵⁸

Concordo com Garcia (2016) quando afirma que esse composto relacionado com a estrutura física, corpo docente e realidade sociocultural influencia na aprendizagem. Entretanto, acrescento que não é o “nível socioeconômico e cultural mais baixos e pais com menor escolaridade” que definem o fracasso ou avanço dos educandos, quando nos referimos a escolas periféricas, pois não trago indicativos apenas relacionados com a divisão de classes como é afirmado pela lógica da reprodução; devemos adentrar as especificidades socioculturais, pois o que me garante que a cultura do jovem aluno é um “nível cultural mais baixo”? Quem realiza essa medição acerca dessa cultura? Essa cultura pode ser integrada às práticas escolares ou o capital cultural indica o que realmente deve ser ensinado e aprendido nessas instituições escolares?

⁵⁸ Para melhor aprofundamento acerca da temática da precariedade do trabalho docente, ver Tardif (2012), *Saberes docentes e formação profissional*.

Como Garcia (2016, p. 697) afirma: “escolas situadas em áreas mais vulneráveis apresentam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mais baixo do que aquelas situadas em entornos menos vulneráveis.” Que fatores contribuem para esse processo referente à qualidade da educação escolar?

O autor cita a importância do entorno, que “depende de fatores e de dimensões intraescolares e extraescolares”. O primeiro referente ao que acontece nas estruturas e práticas escolares, o que envolve gestão, docentes, oferta de ensino, e o segundo o Estado e o espaço social (GARCIA, 2016, p. 693).

Enfim, são inúmeras as questões que podemos destrinchar mediante uma simples análise do entorno das escolas, mas reconheço que, ao tratar das dimensões intraescolares e extraescolares trazidas por Garcia (2016), devemos ir além da discussão referente à lógica da reprodução. Discutirei com mais afinco essa questão na subseção 5.5 após apresentar a etnografia escolar. No momento, é importante sublinhar que, ao partir da análise da presente escola pública e seu entorno, eu já estava ciente das mazelas sociais existentes na zona sul onde se localiza o bairro da referida instituição e como o autor supracitado afirma: “os símbolos e os signos do entorno incorporados na linguagem e compartilhados pelas pessoas afetam e influenciam as aprendizagens, as experiências realizadas, o currículo desenvolvido na escola, entre outros.” (GARCIA, 2016, p. 694). Apesar da ciência de tais limitações, compreendo, portanto, que esse entorno pode potencializar oportunidades de aprendizagem para alunos e auxiliar no desenvolvimento escolar.

Macedo, Landim Neto e Silva (2015, p. 37) afirmam que é preciso não apenas descrever o ambiente, mas ir além, ou seja, “treinar o olhar sobre este ambiente”. Esse treinamento auxilia a “detectar as potencialidades, estabelecer critérios, analisar a paisagem e relacioná-la com o cotidiano dos alunos”. É justamente esse olhar direcionado ao cotidiano social e escolar que tenho proposto neste estudo com o auxílio do conhecimento em rede e das etnografias virtual, urbana e escolar. Esta última que será apresentada mais adiante.

5.2 Sobre as experiências escolares dos jovens da pesquisa

Retornando aos jovens objeto do estudo – o Grupo MZS – nesta subseção pretendo compreender a relação deles com a escola e as culturas, como também seus diversos conflitos, aceitação ou distanciamento diante da complexidade do interlace dessas categorias no desenrolar de suas experiências escolares.

Dos oito jovens apresentados no Quadro 1 (p. 72), destaco três para discutir sobre suas experiências escolares. O motivo da escolha dos referidos jovens foi pelo fato de estarem em modalidades de ensino diferentes: EJA, ensino médio noturno e curso profissionalizante. Ressalto que o jovem que realiza o curso profissionalizante, como poderá ser observado no Quadro 2, também se encontra na modalidade da EJA. Entretanto, considero importante apresentar suas experiências formativas por meio da perspectiva do curso técnico que realiza.

No Quadro 2, constam dados sobre escolarização, trabalho e perspectiva dos jovens no que se refere aos estudos, trabalho e cultura, seguindo-se três trechos do diário de campo referente aos três jovens e seus projetos no âmbito cultural e educacional que auxiliarão a analisar os dados expostos no quadro.

Quadro 2– Grupo MZS: perspectivas na educação, trabalho e cultura

Jovem	Idade	Sexo/Identidade de Gênero	Estado Civil	Modalidade de Ensino	Enem	Perspectivas na Educação e Trabalho	Perspectivas quanto à Cultura
Ninho	23	Masculino/ Heterossexual	Solteiro	Ensino médio noturno	Não	Curso técnico de cabeleireiro. Investir em um salão	Continuar treinando e participar de mais eventos
Love	27	Masculino/ Heterossexual	Casado	EJA + Curso técnico	SIM	Entrada no Ensino Superior (Curso de Dança)	Criar uma casa de break em Maceió. Ser professor de dança na Ufal
Pantera	29	Masculino/ Heterossexual	Casado	EJA	NÃO	Melhor Emprego	Participar de eventos e competições de break.

Fonte: Elaboração da autora.

Quero ser professor de dança na Ufal

Estou acompanhando os jovens do MZS em mais uma oficina de break, desta vez no Sarau da Juventude. Ao acabar o evento, Love retornará à zona sul, e pergunto se posso acompanhá-lo. Ele confirma, mas faz uma ressalva: 'Vou de ônibus. Você vem mesmo assim?' Eu, prontamente, confirmo. Eu estava vivenciando a rotina daqueles jovens, o nomadismo entre a zona norte e sul. Espero Love despedir-se dos organizadores do sarau. Logo em seguida, saímos da escola e vamos até o ponto de ônibus, que fica na esquina. O jovem é muito comunicativo; mesmo não conhecendo o bairro e o trajeto de chegar até a zona sul, ele diz: 'Não se preocupe, eu desenrolo. Quem tem boca vai a Roma e vai pro Vergel.' O jovem se informa com uma

vendedora ambulante sobre o ônibus e, em questão de segundos, já estamos garantidos, já sabemos o ônibus e o trajeto. Sentia-me segura com sua presença. Em tom de brincadeira, ele diz que eu estava com sorte, pois o ônibus já estava vindo. Ironicamente, pede: ‘Dê a mão pro ônibus! Se não, ele não para pra mim, porque eu sou negão! Dê a mão, minha filha, tá pensando que é brincadeira é?’ (Risos). Confesso que inicialmente fiquei constrangida com aquele pedido. Sabia da existência de racismo aos jovens, quando pegam um táxi, entram em lojas, ônibus, mas eu estava vendo de perto o receio de um jovem negro da cultura hip-hop, com roupas largas, touca, estilo e linguagem consideradas diferentes para a sociedade. Talvez ele não estivesse querendo me constranger, mas não passar por um constrangimento de o ônibus não parar para ele, como já deve ter acontecido outras vezes. Love inicia a cantar um rap que fala sobre preconceito. O ônibus para, várias pessoas sobem. O jovem pula a catraca... Confesso que naquele momento senti vontade de pular também, mas não tinha aquela agilidade física. Durante o percurso, Love realiza algumas críticas referentes a alguns aspectos da cultura hip-hop e o segregamento existente: ‘Acho o hip-hop alagoano muito desorganizado, você vê, vejo os cara que ficam em câmera lenta no centro e se juntam, participam de concursos e ganham... E os caras que pulam de um braço só não se juntam...’ Love é um jovem crítico; em meio a conversas e risadas, ele toca em outra questão polêmica entre os jovens do hip-hop e campeonatos. ‘Não concordo com alguns eventos que pra participar antes precisa enviar vídeo. E a galera que tá começando, que ainda tá aprendendo vai ser excluída? Isso só faz excluir a galera que tá chegando.’ Também fala sobre a desvalorização do break e a relação com a má remuneração no que se refere a viver pela arte. ‘Eu não danço mais de graça, a gente tem que valorizar a nossa dança. Por que a gente se esforça, treina. Tá vendo agora? Saindo de um break pra outro.’ O jovem menciona diversos entraves em torno do hip-hop, como a questão do trabalho. ‘Tô desempregado e a dança não dá grana, tô fazendo um curso de culinária pra tentar rolar uma grana, quem sabe aprender a fazer umas comidas e vender.’ O jovem confessa que em muitos momentos sai da escola direto pro curso sem se alimentar e com muita fome. Em suas palavras: ‘A minha sorte é que às vezes a gente faz as receitas e pode provar o que preparou, aí dá para forrar o estômago.’ Diz que o curso de culinária não é o que ele quer, ‘mas é o que tenho no momento, mas tá saindo muito caro, às vezes tem que ter uma grana pra levantar os ingrediente e levar. Nem sempre eu tenho e pá!’ O seu projeto é cursar dança na Ufal e depois lecionar: ‘Quero ser professor de dança na Ufal, meu sonho é criar uma casa do break em Maceió, passar pra galera os ensinamentos da dança. Gosto de dar aula, oficina. Já fiz muita oficina em escolas e presídios, também nosso grupo dá aula de break pros moleques lá na ONG. (Diário de Campo, março de 2016).

De todos os jovens do Grupo MZS, apenas Love, que cursa a modalidade EJA e o curso técnico, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como apresentado no diário de campo, no que se refere às suas perspectivas no âmbito escolar, o jovem disse que pretende entrar no ensino superior e ser professor de Dança. Sobre o curso técnico de culinária que frequenta, ele enfatizou que não faz parte de suas perspectivas, e sim do presente, da sobrevivência.

Sobre suas perspectivas por meio da sua cultura, o jovem tem o sonho de fundar uma casa de break em Maceió. Percebo que ele consegue relacionar ambas as perspectivas tanto em relação à sua comunidade quanto na escola.

O retorno aos estudos na EJA

Pantera é um jovem que desde cedo se dedicou ao trabalho e sua independência financeira. Desde o início da pesquisa, demonstrou interesse em continuar os estudos, mas sempre havia um entrave: o cansaço. Pantera é aquele jovem que, mesmo tendo de trabalhar em uma papelaria, sempre dava um jeito de rolar nos treinos. Era o seu estilo de vida! O trabalho formal não tinha nada a ver com esse estilo, mas era a sua sobrevivência. Aliás, os jovens, na maioria, não somente do Grupo MZS, sempre relatavam que não tinham retorno financeiro de suas artes urbanas marginalizadas socialmente. Portanto, tinham que se ‘virar’, ‘correr atrás de um trampo’, e tal fato faziam optar entre a escola ou sua sobrevivência. Era o sistema interferindo em sua vida apesar de sua postura de leitura de mundo crítica. Sabiam da importância da educação para romper com esse sistema, mas o cansaço os tentava vencer diariamente. Não se tratava de preguiça ou desestímulo, pois esses jovens estavam rodeados em seu cotidiano de reivindicações por uma educação pública de melhor qualidade, por valorização da cultura na escola, contra a lei da mordada. Enfim, eram jovens críticos, formadores socioeducativos em suas comunidades, mas que estavam afastados das instituições escolares formais. No início de 2016, Pantera retornou aos estudos. Saía do trabalho e ia direto para a escola. E ele diz: ‘Apesar do cansaço, estou gostando!’ Demonstra bastante entusiasmo por uma disciplina: ‘Estou curtindo muito a disciplina de inglês!’ É massa, o hip-hop fala umas coisas em inglês. Pantera parece começar a vencer esse cansaço, e o retorno aos estudos pela EJA tem sido a oportunidade crucial de concluir a educação básica. Naquela conversa com o jovem, constato que ainda não estava aflorado nele alguma perspectiva nem quanto à escola nem à própria cultura. O meu receio era o jovem não ser estimulado naquele espaço escolar, de não apenas concluir os estudos e ‘arranjar um trabalho melhor’, como ele diz em muitos momentos, mas da escola ser um ponto de estímulo de perspectivas e de não apenas reproduzir, mas que ele fosse capaz de ser um jovem *freestyle* como ensinam às crianças em suas oficinas, de ser livre em seus pensamentos, de ousar em seus sonhos, de viver pela sua cultura e não precisar apenas se enquadrar ao sistema. Eu almejava que o rap e sua força política, pedagógica e cultural fossem capazes de quebrar os paradigmas vivenciados diariamente no reprodutivismo da escola, que aquele inglês que o jovem curti não ensinasse apenas o verbo *to be*, mas que o estimulasse a continuar vivendo e valorizando sua cultura periférica. (Diário de Campo, fevereiro de 2016).

Pantera foi um dos jovens da pesquisa que apresentou um nomadismo escolar. No início da pesquisa, ainda em 2015, o jovem não estudava, havia parado ainda no ensino fundamental, mas tinha interesse em dar continuidade aos estudos, entretanto não tinha tempo por conta do trabalho, visto que chegava muito cansado de suas atividades. Em 2016, o jovem apresenta um avanço, voltou a estudar, porque queria concluir seus estudos.

Em relação a uma perspectiva de educação, o jovem não diz querer dar continuidade aos estudos após a conclusão da educação básica, menciona o interesse em “buscar um emprego melhor”. Quanto ao futuro na cultura, pretende participar de competições de break.

O curso de cabeleireiro

Noite de segunda-feira. A escola ainda está em reforma, e Ninho e seu colega estão no pátio. Poucos alunos na escola. É período de revisão para os alunos que ficaram em recuperação. Enquanto a aula não inicia, Ninho e o seu colega estão conversando sobre trabalho. O seu colega diz que o foco agora é trabalhar, fazer um curso técnico e depois tentar um concurso público. Diz que seu irmão concluiu um curso de eletrônica e agora trabalha na Ceal. Ninho, que é meio reservado a falar sobre seus projetos, naquele momento, empolga-se: ‘É verdade, mais futuro! Eu mesmo quero fazer um curso de cabeleireiro e montar meu salão. Terminar o ensino médio, já tenho uma graninha.’ Os meninos continuavam a conversar, comentar seus sonhos e perspectivas até perceberem que a professora entra em sala. Eles se despedem de mim e vão até a sala. Continuo no pátio e observo ao meu redor a escola em reforma... tijolos, brita, areia... Ano que vem a escola terá o ensino médio integral! Lá fora, várias reformas em pauta, sendo projetadas, arquitetadas e em caminho de ser concretizadas não somente naquela escola pública onde Ninho estuda, mas as demais escolas públicas do país. Reformas essas que, ao longo dos anos, já vêm sendo concretizadas nas escolas públicas quando reproduzem conteúdos, quando treinam os alunos para resultados avaliativos, mas nem sequer se preocupam ou investem em seus treinos culturais nas praças e na beira da Laguna Mundaú. Reformas essas que, se bem que ainda não implementadas, já são aceitas pelos jovens que precisam manter-se financeiramente, os quais não têm oportunidade nem perspectivas de viverem pela arte, por exemplo, Ninho e Break. São jovens que protestam contra as reformas educacionais, que tentam realizar em sua comunidade uma leitura crítica da realidade, mas em sua escola são ensinados a ler com uma ‘venda nos olhos’. (Diário de Campo, dezembro de 2015).

A educação tem sido operada como um investimento de mão de obra qualificada, em torno de estratégias utilizadas pelo Estado. Nesse sentido, Freitag (1986, p. 108) explica que “não é mais um processo que liberta o indivíduo do trabalho [...] mas um processo que habilita para o trabalho”, e realmente foi o que pudemos constatar na maioria da turma de Ninho, inclusive esse jovem que tende a valorizar o tecnicismo, mas não tem planos para, por exemplo, inserir-se no ensino superior.

Como pôde ser observado, o investimento mascarado em torno do jovem da atualidade não é recente, são cursos técnicos e profissionalizantes que têm atraído cada vez mais os jovens. “Será o próprio Estado que convencerá esta população de que o esforço educacional

para o trabalho, para a profissionalização, se reverterá no benefício de cada um.” (FREITAG, 1986, p. 108).

Ninho concluiu o curso de cabeleireiro e nos fins de semana, entre um treino e uma competição de break, dedicava-se aos cortes de cabelo. Ainda está com o salão em frente à sua casa, mas pretende em breve alugar um “canto” maior. No que se refere à sua perspectiva quanto à cultura hip-hop, principalmente ao grupo de break, ele pretende continuar treinando e participar de mais eventos. Na fala de Ninho, ele deixa explícito que muitas vezes não participa de competições, pois algumas cobram taxas,⁵⁹ mas nem sempre os jovens têm dinheiro para participar, por isso precisa ter trabalho se quiserem continuar a investir no break e participar cada vez mais de eventos representando a zona sul não somente em Alagoas, mas pelo Brasil.

Como foi destacado nos Quadros 1 e 2, Ninho era o único jovem do Grupo MZS a estudar na modalidade de ensino médio noturno. Perguntei a ele por que a escolha de tal modalidade, e ele explicou a seguinte tática: “Na EJA a galera não pode faltar, é mais rápido do que aqui no ensino médio; por exemplo, aqui eu posso faltar, eu tenho um ano todo para me recuperar, e lá eles em um ano cursam dois. Pra mim, não dá.”

A fala do Jovem Ninho nos traz uma importante reflexão sobre a EJA no que se refere à visão que a sociedade tem de tal modalidade. Kaufman (2014, p. 2) menciona que a Educação de Jovens e Adultos tem sido revestida de “preconceitos e rótulos, sendo considerada uma escolarização mais fácil e aligeirada, não suprimindo todas as necessidades educacionais destes educandos”.

O jovem diz que na EJA teria dificuldade de obter um bom desempenho, pois encontraria dificuldades no sentido de se recuperar caso não conseguisse acompanhar os conteúdos ou se precisasse faltar a algumas aulas. Quantos jovens, por não conseguir concluir a educação básica, não adentram a EJA, por terem o mesmo pensamento de Ninho, de sentir-se incapaz de concluir os estudos na referida modalidade por considerá-la rápida e mais difícil de se recuperar; por não acreditarem em seu potencial, ou por terem medo de entrar em um universo desconhecido e estigmatizado socialmente. Kaufman afirma que a consolidação da EJA na sociedade tem enfrentado ainda muitos desafios, apesar de campanhas e programas crescentes em favor dessa modalidade. Na opinião do autor: “ampliaram-se as iniciativas em favor de uma educação que contemplasse esta parcela da população “excluída” da sociedade,

⁵⁹ Na maioria dos eventos observados, as taxas cobradas nas competições são arrecadadas e constituídas como prêmio aos vencedores.

mas não se efetivaram as políticas educacionais, tampouco um maior empenho político para despertar interesse por tal modalidade (KAUFMAN, 2014, p. 2).

No que se refere à escolha do turno da noite, Ninho diz: “Gosto de estudar à noite por causa da galera! Tenho muitos amigos aqui à noite!” Entretanto, é importante ressaltar que a maioria dos jovens-alunos da turma definiu o trabalho ou a procura pelo trabalho como o principal fator de estudar à noite, seguindo-se atividades domésticas em segundo lugar e em terceiro, como regra instituída pela instituição.

A produção de estruturas particulares de significados em torno da escola, como mencionada por Dayrell (1996), foi enfatizada entre os jovens como obstáculo a vencerem no intuito de continuarem sendo jovens-alunos e concluírem seus estudos mediante as intercessões sociais como família, filhos, a procura de emprego pelo turno diurno, entre outras questões. Na subseção 5.3, apresentarei os dados advindos da etnografia escolar (diário de campo) no acompanhamento do referido jovem que estuda na modalidade de ensino médio noturno.

5.3 “Etnografando” o jovem do break na escola do ensino médio noturno

Início esta subseção com uma indagação: seria possível responder às diversas questões sobre os jovens e seu espaço escolar sem conhecer a especificidade de cada um advinda de suas experiências informais, sociabilidades e contextos socioculturais? Arroyo (2013) realiza alguns questionamentos, que destaco por aproximar da discussão em torno dos “cantos dos marginais”: será que esses adolescentes-jovens cabem nesses espaços?

Justamente diante dessa lógica, foram apresentadas nas seções anteriores as etnografias urbana e virtual antes de adentrar de maneira aprofundada as análises da etnografia escolar. Minha proposta pautou-se no conhecimento dos jovens e das jovens da cultura hip-hop em seu nomadismo e gregarismo pela cidade, notadamente o Grupo de Breakdance MZS na zona sul de Maceió, para que nesta subseção fosse possível compreender até que ponto as práticas escolares dialogam com as experiências e manifestações culturais periféricas dos jovens-alunos e alunas já apresentadas nas seções anteriores.

Arroyo (2013) explicita que as novas juventudes que chegam ao espaço escolar estão carregadas de simbologias e representações que já foram detectadas pelas escolas, entretanto essas instituições não sabem a “forma” como intervir. Como se verá a seguir, as dúvidas pairam em torno da criação de estratégias inclusivas para que os jovens permaneçam naquele espaço pedagógico mesmo que para eles não traga significados perante sua identidade

sociocultural. Os jovens utilizam suas táticas para lidar com este novo-velho lugar transformado em espaço de sociabilidade, de conhecimentos e resistências.

5.3.1 Entre espaços lisos e estriados: o nomadismo juvenil na escola

Na subseção 4.1, discutimos que o nomadismo trata-se de um “deslocamento espacial e geográfico”, e gregarismo a “vivência em grupo”, baseando-se, portanto, em Borelli, Rocha e Oliveira (2009) e os estudos acerca da cartografia juvenil nas cidades.

Também foi apresentado brevemente o conceito de nomadismo escolar, em que as autoras afirmaram que os jovens, ao romperem com o processo e normas de escolarização, são considerados nômades. O nomadismo escolar dos jovens, seja entre turnos, seja entre escolas, acaba, de certa forma, sendo uma tática desses sujeitos. Percebe-se, portanto, que a escola também tem apresentado sua estrutura particular de significados no intuito de *estratégia* em referência a todo o processo de ensino-aprendizagem.

O pensamento de Certeau (1994, 2005) acerca de táticas e estratégias relacionadas com o nomadismo juvenil e seus espaços cotidianos, especialmente no âmbito educacional, aproxima-se das discussões de Deleuze e Guattari (1997) sobre espaço liso e estriado. No que se refere aos jovens-alunos e alunas em seu nomadismo, os autores nos levam a pensar esses jovens como sujeitos que pertencem a um “espaço liso”, ou seja, um espaço que confronta o espaço chamado de “estriado”, este equivalente ao Estado com sua normatização.

Sobre as táticas aqui apresentadas como nomadismo escolar, observo que os alunos faziam transições de turno com frequência. A fala de Ninho sobre um colega de turma que se transferiu para o turno matutino expressa bem essa ação entre os jovens principalmente em torno do trabalho. “Ele tá trabalhando, arranjou um bico à noite, tá estudando de manhã, mas depois ele volta pra noite, é só por um tempo.”(Ninho, sexo masculino, 24 anos).

No que se refere às estratégias da escola em relação aos jovens-alunos e alunas do turno noturno para evitar a evasão e desistências, por exemplo, menos rigidez em relação ao cumprimento do horário, às faltas e ao desempenho, visto que a maioria tratava-se de jovens-alunos trabalhadores.

O atraso contra o desatraso

Chego à escola às 18h40. Poucos jovens estão presentes. Os jovens e as jovens que vão chegando demonstram ter boa intimidade e convivência com o funcionário porteiro. Alguns deixam a moto em um espaço próximo ao

portão da entrada, outros entram com a bicicleta e as acomodam em frente à sala onde estudam. Os jovens se concentram em lugares variados da escola, como no corredor e em uma pequena pracinha em frente à secretaria, onde tem alguns bancos para se sentarem. Ficam conversando, rindo, até que os professores e professoras vão chamando para irem para a sala de aula. As aulas iniciam às 19h, mas ainda são poucos os alunos ainda presentes. Muitos chegam atrasados. Não há sinal de entrada nem de interlocução das aulas. Também não há interferência do porteiro na entrada dos alunos mesmo que atrasados. Começo a achar aquela situação estranha, pois inicialmente penso ser uma falta de organização da escola. Depois, em conversa com funcionários e gestores, eles dizem que é uma forma de não punir o aluno e não fazer com que eles se afastem do espaço escolar, pois sabem que um dos motivos principais do atraso, tanto no horário quanto pedagogicamente falando, trata-se do trabalho, pois apesar de a maioria dos alunos residirem no entorno da instituição escolar, boa parte trabalha em regiões administrativas distantes da escola, como no bairro do Farol, Tabuleiro, o que se torna cansativo. Após largarem do trabalho, vinham estudar na escola. Alguns não conseguiam vencer o sono e acabavam dormindo na carteira. (Diário de Campo, novembro de 2015)

A instituição escolar aparentemente desregrada no turno noturno tem um significado para esses jovens, que é o de facilitar a conclusão dos seus estudos, pois muitos deles, por conta do trabalho, não conseguem chegar no horário, precisam frequentemente trocar de turno, necessitam de um conteúdo diferenciado. Eles são jovens nômades não somente em sua comunidade no que se refere a seus deslocamentos, mas também no espaço educativo formal.

Segundo Deleuze e Guattari (1997), o nômade possui um território, o qual segue e reinventa seus trajetos, espaços e passagens. Entretanto, é interessante frisar o entendimento de Deleuze (2006, p. 327) de que ser nômade não significa apenas a movimentação e o deslocamento geográfico, pois existem “viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade”. É nesse momento que o autor diferencia nômade de migrante, pois não significa apenas mudar-se de um local para o outro, também se pode nomadizar o espaço sem sair do lugar, “escapando dos códigos”.

Essa nomadização dos jovens na escola pode-se relacionar com um roteiro de transgressões, inovações, sentimentos e ações desses jovens, principalmente suas táticas. Dessa forma, o jovem nômade no espaço escolar acaba por desestruturar a linearidade do sistema, acabando por aguçar as estratégias da escola em manter suas classificações de maneiras readaptadas, mas sem deixar de lado seus padrões normativos em conformidade com o sistema.

Retornando à seção 1, destaco já naquele momento que as normas das quebradas pareciam mais fáceis de ser quebradas do que as da instituição escolar. Por que será que nas ruas e comunidades desses jovens é mais fácil realizar essa fuga dos códigos? Como ocorre a

relação entre o espaço liso x estriado e a relação com as táticas e estratégias dos jovens culturais em seu processo de escolarização?

5.3.2 As “enchentes” do canto escolar

Na subseção 4.2.1, ao abordar a etnografia urbana, discorri sobre *O canto da enchente*, em que me referi a um evento realizado na Vila Brejal, onde no qual houve uma inundação. Nesse sentido, nesta subseção, trago a expressão “as enchentes do canto”. Esse termo “enchente”, portanto, traduz o sentido de *fluxo*, não apenas pluvial, como ocorreu naquele evento de hip-hop, mas no sentido *pedagógico* em si, ou seja, o fluxo que envolve o processo educativo, os *fluxos pedagógicos*, no que se refere ao direcionamento das práticas escolares, às relações de sociabilidade, aprendizagens adentrando a realidade sociocultural dos sujeitos educandos, principalmente no que se refere aos seus espaços extraescolares.

A seguir, apresento um trecho do diário de campo por meio da etnografia escolar que exemplifica essas enchentes do canto escola, ou melhor, seus fluxos pedagógicos envolvendo o cotidiano desses jovens-alunos.

Da geografia à matemática do bairro

Noite chuvosa de uma terça-feira. A sala estava ao fundo enfeitada de sombrinhas e guarda-chuvas. Os alunos e alunas iam chegando aos poucos. Aula de Geografia. Professor simpático que interage bem com a turma. O assunto era sobre a guerra fria. O professor copia no quadro o assunto e explica a atividade. Após a aula, os alunos optam por não terem intervalo, querem que o professor de Matemática adiante logo a aula, pois querem sair mais cedo da escola por conta da chuva. O professor concorda. Durante a aula, os alunos demonstravam gostar de fazer cálculos. Ele passava uma revisão no quadro sobre equações e os alunos acompanham com facilidade. Entretanto, estavam preocupados com a geografia não referente à aula que acabaram de ter sobre guerra fria, mas sobre o bairro, a questão do saneamento básico, as inundações, as dificuldades de acesso que dificultavam a locomoção para casa. Uma aluna que sentava em uma carteira no fim da sala fala em voz alta: ‘Professor, já está bom! Vamos acabar logo a aula, olhe a chuva! O senhor tem carro e a gente vai a pé, pisando nos buracos cheios de rato e lama pra chegar até na Brejal.’ (Risos). A aluna ri, mas o professor continua a aula, parece estar dividido. Ao mesmo tempo, não quer se atrasar no conteúdo, mas também sabe da necessidade dos alunos largarem mais cedo. Ocorre naquele momento uma interdisciplinaridade da geografia e matemática realizada pelos próprios alunos. Eles deixam de resolver as equações para contar os minutos que faltam para a aula acabar, pois sabem dos problemas existentes em seu bairro, e esses problemas eles têm que resolver antes das equações da aula. (Diário de Campo, março de 2016).

Garcia (2016, p. 694) afirma que “o entorno pode dinamizar as práticas pedagógicas dos professores por meio de situações de aprendizagens ‘vivas’ e significativas, auxiliando na contextualização dos conteúdos”. Como mencionado, a escola cria estratégias no sentido de manter o jovem na escola, adequando a sua realidade social e a do seu entorno. Não somente quando chegam atrasados, mas quando precisam largar mais cedo; como no exemplo citado no diário de campo, os jovens estavam preocupados, pois conheciam as mazelas e limitações físicas e estruturais existentes em seu bairro.

Pude constatar, entretanto, que o entorno daqueles jovens não era problematizado em sala de aula, ou seja, a escola dialogou com os educandos facilitando inúmeras vezes os horários, no entanto, não tratou das questões referentes à localização e ao entorno da escola em seu currículo e práticas escolares quanto a *saneamento básico, inundações, dificuldades de acesso que dificultavam a locomoção para casa*, ou seja, não havia um sentido dialógico entre aquelas limitações existentes e a potencialização das oportunidades de aprendizagem e criticidade entre os alunos.

Garcia (2016, p. 70) fala sobre a importância da utilização do entorno como um recurso pedagógico. Ele afirma que “pode aproximar realidades, aquela que o aluno conhece e aquela que o professor deseja ensinar”. Esse trabalho pedagógico pode ser usado “para a realização de pesquisas; promover debates e discussões sobre temas polêmicos e, definitivamente, motivar os alunos para a aprendizagem”. Dessa forma, o entorno seria um elo dialógico, entretanto, não tem tido significado no âmbito escolar. Segue-se mais um trecho do diário de campo.

A distração cotidiana e o cotidiano despercebido

No decorrer das aulas, parece que tudo parece tirar a atenção dos alunos. Desde o barulho, o movimento, toque do celular, qualquer situação. Em certo momento, sente-se o cheiro de queimado. Já iniciam a brincar na sala, e Ninho pergunta se o cuscuz tá queimando. ‘É não, isso é palha de coqueiro queimando’ exclama outro colega. Iniciam nesse momento no canto da sala a falar sobre receitas que utilizam o milho. A sala de aula virou uma experiência envolvendo diversos outros tipos de alimentos enquanto copiavam a atividade sobre cadeias alimentares. Talvez a aula sobre biologia não fosse interessante, mas a forma como o milho se transformava no floco do cuscuz ou na pipoca parecia ser bem mais importante, aguçando a curiosidade de todos. Tanta história, geografia, biologia, química, artes envolvida naquele ‘kus-kuz’. Desde sua origem da África, que era feito com arroz e depois na América utilizando o milho e sua chegada ao Brasil no período colonial. A sua riqueza em amido... Enfim, quanto conhecimento do cotidiano que passava despercebido no ambiente escolar, mas não dava tempo de conversar sobre esses e outro assuntos corriqueiros para que o foco

não fosse perdido. O horário da noite era reduzido, e percebo que os professores correm para não atrasarem nos conteúdos. Os alunos resolvem parar a conversa, pois o quadro já está cheio, e após alguns minutos a professora precisará apagar. ‘Bora parar de conversar, minha gente. Olha o assunto no quadro, ficam aí se distraíndo falando besteira e não copiam a atividade’, diz uma aluna rindo ao abrir o caderno que ainda estava fechado enquanto conversavam besteira de seu cotidiano. (Diário de Campo, março de 2016).

O exemplo acima reforça, mais uma vez, as discussões sobre o meio, as questões culturais e o cotidiano dos jovens que têm sido despercebidos na escola. Garbin e Tonini (2012, p. 14) ensinam que “os jovens possuem culturas próprias e que estas precisam ser compreendidas pelos professores” o que, por conseguinte, pode possibilitar maiores significações no ensino, principalmente quando há uma contextualização no seu cotidiano e sua realidade. As práticas pedagógicas devem focar “as diversas formas de manifestação juvenil e suas peculiaridades” e isso significa, na opinião das autoras, a busca de subsídios “para que possa haver uma aproximação maior com o mundo dos sujeitos jovens e da escola” (GARBIN; TONINI, 2012, p. 14).

Os jovens-alunos, inúmeras vezes, chegam à escola com demandas cotidianas, mas a escola não trata desses temas e conteúdos, pois está focada no conteúdo do currículo, o que será cobrado em exames nacionais, como o Enem, o conhecimento cotidiano acaba sendo ocultado das práticas pedagógicas, como podemos ver no trecho do diário de campo a seguir.

Vai ser no estilo do Enem, o texto e as questões de múltipla escolha...

Chego às 19h em ponto na sala. Sou bem recebida pela professora de História. A professora encontra-se na sala, mas pede licença para tirar uma cópia de um livro, pois veio direto de outra escola. Enquanto isso, alunos chegam e saem da sala. Alguns trazem lanche para comer e dividem com os colegas. A professora retorna para a sala com a cópia em mãos. Diz que vai entregar para um aluno para que todos os alunos tirassem cópia. Cada aluno dará 10 ou 20 centavos para a aluna e ela vai tirar para todos. Alunos iniciam a contar as moedas para terem acesso ao material. A aula inicia com dez alunos e o tema da aula é sobre a República. Ela explica que o exercício é referente à aula passada de um texto que já havia sido disponibilizado para cópia. ‘Professora é para destacar?’ ‘Esse não. É pra deixar no caderno. O da próxima semana já virá destacado, que vai ser no estilo do Enem, o texto e as questões de múltipla escolha.’ A professora inicia a escrever a atividade no quadro, pede para os alunos ‘diminuírem o volume’, ou seja, conversarem mais baixo. Alguns alunos juntam as cadeiras para conversarem em tom mais baixo enquanto copiam. Ao retornar a falar sobre a atividade da semana que vem, a docente diz: ‘Não pensem que Ah! Marcar x é fácil, é só colocar um x..., mas não é assim... tem que ter certeza!’ Os alunos riem e continuam a copiar a atividade do quadro. Ninho diz que não está entendendo nada, pois não tem o texto, e a professora apaga o quadro. O jovem chama um colega e

sugere que saiam para tirar a cópia do texto. Saem, a aula acaba, e eles ainda não retornaram. (Diário de Campo, março de 2016).

Na seção 4, apresentei jovens de um mesmo grupo com diferentes perspectivas em torno de sua cultura, o break, e o processo de escolarização. Da mesma forma, ocorre na escola. Há diferentes interesses, por exemplo, os gestores com interesse em melhorias na qualidade da educação ou melhores nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); professores em cumprir seus horários e planos de aula, não atrasar o conteúdo, inclusive de preparar aulas no “estilo do Enem” e alunos com interesse em passar de ano, arranjar um emprego melhor ou um futuro acesso a educação superior. São pensamentos antagônicos, diferenciados em uma mesma escola e sala de aula, que são mais estampados quando se põem em cena os diferentes turnos, por exemplo, diurno e noturno.

Os jovens-alunos do noturno confirmavam que havia essa diferenciação tanto no ensino quanto nos projetos, e as aulas no turno diurno eram “mais animadas”, “aprendiam mais”. No turno noturno, havia poucos alunos que iam fazer o Enem. À noite, o público, na maioria, tratava-se de jovens-trabalhadores com pensamento de concluir o ensino médio e adentrar o curso técnico para garantia de trabalho, como vimos no diário de campo “*O curso de cabeleireiro*” referente às expectativas de Ninho.

Também havia colegas na turma desses jovens, que, apesar de trabalharem, iam fazer Enem e se dedicavam a cursinhos, como no caso de uma jovem-aluna da turma de Ninho, a qual fez questão de ressaltar que estava estudando no cursinho “coisas que ainda não viu na escola”, ou seja, os conteúdos estavam mais adiantados. Disse também que “é mais futuro, às vezes, estudar em casa, mas preciso do certificado de conclusão da educação básica”.

Nesse campo de distintos interesses entre gestão, professores e alunos, estes últimos acabam preocupando-se mais com questões sistemáticas do que com questões socioculturais. Dessa forma foi perceptível compreender que não somente os professores demonstravam preocupação em adaptar-se ao sistema. Tardif (2012) afirma que tanto professores quanto alunos não são vistos como sujeitos de direitos e do conhecimento, eles têm sido silenciados na história da educação.

No trecho do diário de campo, veremos como os alunos, acabam enfatizando questões referentes às disciplinas obrigatórias, que são importantes em sua formação e conclusão da educação básica, como também nos exames avaliativos do Enem.

A professora de Português foi embora

Já são 7h40. Um aluno chega atrasado, está com o seu capacete. Cumprimenta a sala dando boa noite! Nesse momento o celular da professora de química toca. Ela se desculpa dizendo que pensou que estava no silencioso. A professora, mais uma vez, pergunta se alguém está com dúvidas e se conseguem realizar a atividade. Eles respondem que sim. Muitos cochichos na sala, os alunos demonstram estar preocupados com a saída da professora de português. ‘Ela saiu! Nós não tinha nenhum ponto na prova.’ A aluna demonstra que não havia realizado nenhuma atividade avaliativa que pudesse ajudar: ‘Olhe o texto que ela deu!’ Mostra uma cópia colada no caderno. A outra aluna responde: ‘Deixe aí. Se chegar algum outro professor e perguntar alguma coisa, a gente sabe.’ A professora para de explicar e continua a escrever no quadro. Como rotina, os alunos continuam a conversar vários assuntos ao mesmo tempo, cada qual em seu grupo, mas o motivo que predomina é a saída da professora de português. Dessa vez, ouço Ninho comentando com um colega que achava que já tinha chegado uma professora de português. O colega responde: ‘Chegou não! A galega é de sociologia!’ (Diário de Campo, março de 2016).

Pérez Gómez (2001, p. 12) afirma:

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorre ao seu redor. Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a conduta da escola, com o objetivo de conseguir aceitação institucional.

Entre as contradições e desajustes da conduta escolar e a reprodução de rotinas para essa aprovação institucional, trago o exemplo de Ninho e a relação com as práticas escolares do ensino médio noturno, mais especificamente na disciplina de Artes, em um trecho do diário de campo:

O trabalho de artes

Aula de Artes. Sexta-feira à noite. Os alunos estão ansiosos para entregar um trabalho que a professora pediu na aula anterior. Tratava-se de escolher uma das 5 artes e escrever sobre ela. Cada aluno com seu diferencial, alguns o fizeram digitado, outros manualmente. Naquele momento, passo a ficar ansiosa imaginando várias coisas legais que Ninho pode ter escrito em seu trabalho. Fiquei imaginando, por exemplo, ele falando do seu Grupo MZS, dos eventos de que já participaram fora do estado, de sua apresentação no Festival de Verão, o qual abril o show pra Jorge Ben Jor. Tantas coisas! Mas o que vinha à minha mente eram, principalmente, as oficinas de hip-hop, em que atuavam como formadores, as oficinas com as crianças, os quais ensinavam os passos do break, contação de histórias, leitura, pintura, grafite. Oficinas que não só Ninho, mas outros jovens do hip-hop faziam em outros eventos como o Abril pro Hip-hop, o Sarau da Juventude e até mesmo em presídios. Ninho chega à escola, a professora ainda não havia chegado, mas, de longe, uma amiga já pergunta: ‘Fez o trabalho Ninho?’ Ele questiona: ‘E

tem trabalho? É de artes é? É sobre o quê?’ A colega explica e ele recorda que não fez, esqueceu! Sugere copiar o da amiga, a qual escolheu outra arte visual, em nada relacionada com o hip-hop. Naquele momento, inicialmente me surpreendo, pois, de certa forma, coloquei muita expectativa de que seria uma oportunidade ímpar de Ninho apresentar sua arte, mostrar a escola o que eles tanto reivindicam nas ruas, de levar o hip-hop a todos os cantos. Passo a analisar o comportamento de Ninho, ele parece não se importar com o trabalho. Ao mesmo tempo em que era contraditório, instigava-me a compreender aquela contradição ou tradição. Sim! Pois parecia rotineiro. Não somente nas aulas de Artes, mas nas demais disciplinas e cotidianos, a escola dava certa ‘abertura’ às artes e facilitava algumas questões referentes a horário. Ao mesmo tempo, os jovens-alunos utilizavam suas táticas sob as regularizações do sistema para não ficarem em recuperação. Ninho não fez o trabalho sobre a dança, não falou sobre o break, o seu estilo de vida, mas conseguiu copiar o trabalho e certamente terá sua nota na disciplina de Artes. (Diário de Campo, maio de 2016).

Pode-se constatar, pela etnografia urbana, que, em diversos eventos realizados pelos jovens, havia um processo intrínseco de ensino-aprendizagem. Ninho, em entrevista, diz: “O hip-hop me traz conhecimentos para o dia a dia, para a vida. Pode ter certeza de que a maioria das coisas importantes que eu aprendi não foi na escola.” (Ninho, sexo masculino, 23 anos).

Essa fala de Ninho nos faz refletir sobre as coisas importantes que ele não aprendeu na escola. O que é importante para o jovem? O que é significativo? Está sendo levado em conta nas escolas? Sabe-se que em sua comunidade há uma relação dialógica e significativa, e quanto ao espaço escolar?

Garbin e Tonini (2012, p. 9) afirmam que os jovens “levam de alguma maneira suas culturas para as salas de aula, e a questão central está, então, em conhecer e entender esta mistura aparentemente ansiogênica de imaginários juvenis” que muitas vezes têm sido dissolvidos em uma reprodução de rotinas, como afirma Pérez Gómez (2001), para se sentirem aceitos, não serem vistos como os diferentes no espaço escolar.

“No entanto, é preciso que a escola considere os saberes e as práticas culturais de seus alunos. Como, então, essa instituição pode escutar e mobilizar esses aprendizados no seu cotidiano?”, questionam Garbin e Tonini (2012, p. 14). A mobilização de saberes cotidianos não é valorizada no espaço escolar, pois ele tem sustentado e reproduzido outros saberes, os que são legitimizados socialmente por meio do capital cultural.

5.3.3 O Dia da Favela! (na escola)?

Retomo o evento apresentado na subseção 4.2.2, *O Dia da Favela!*, mas com um complemento indagativo “(na escola)?” O evento descrito na referida subseção realizou-se na

Vila Brejal, em que os jovens do MZS ofertavam oficinas de break, de grafiteagem, leitura, contação de histórias e pintura. Enfim, os jovens ali eram formadores.

Dayrell (1996) destaca que os alunos, por serem sujeitos socioculturais e pelas experiências adquiridas, ao chegarem à escola, trazem consigo um projeto identitário que necessita ser desenvolvido no espaço escolar. Retorno, neste momento, aos planos dos jovens em serem formadores, como Love, que deseja abrir uma casa de break e dar aula de Dança nos presídios; a jovem apresentada na subseção 3.4.1, *O canto do gênero*, que pretende criar um projeto de hip-hop e levar ao sertão alagoano; as tantas oficinas que os jovens realizam nas comunidades, mas que não têm abertura no espaço escolar.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 1996, p. 9).

Os aspectos sociais e culturais dos alunos decorrem das experiências adquiridas e vivenciadas além dos muros da escola. Entretanto, podem ser relacionadas no currículo educacional das escolas em um trabalho que envolva a vivência dos sujeitos do âmbito social ao escolar.

Nesse sentido, destaco que são questões aparentemente simples que nem sempre são discernidas. A escola, ao não reconhecer as experiências e vivências extraescolares de seu alunado, desconhece também sua identidade, postura e visão de mundo. Retornando ao exemplo dos jovens objetos do estudo, que são formadores pedagógicos em oficinas de hip-hop em sua comunidade, a escola nem sequer os reconhece por seu nome social nem por suas realizações culturais, como no caso de Ninho, nome conhecido em suas batalhas de breakdance, e na escola acaba perdendo seu significado e simbologia que tem na cultura hip-hop.

O jovem Ninho, que foi “etnografado” também na escola, é um formador em sua comunidade, ensina break às crianças, mas na escola é visto apenas como o aluno que tem desempenho regular. Não é reconhecido por seu nome social e cultural pelos professores e gestores, e sim apenas pelo nome que está registrado no diário de classe. Na subseção 4.5, foi apresentado que Ninho dançou no palco do Festival de Verão 2016 na orla de Pajuçara tendo grande reconhecimento pela mídia, os demais jovens de sua comunidade e da cultura hip-hop, mas não foi reconhecido pela escola, nem cumprimentado, e de nenhuma forma incentivado por ela. A escola não reconhecia os jovens para além de sua atuação escolar. Ao perguntar

quem era Ninho, ele era definido apenas como aluno, suas notas, faltas, comportamento, relação com os colegas, mas não por suas atividades e projetos culturais.

As instituições escolares não têm oferecido as devidas interlocuções em seus projetos, como continua afirmando Dayrell (1996, p. 10): “a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político pedagógico, e os projetos dos alunos.” O autor acrescenta que “a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos” (DAYRELL, 1996, p.10).

Garcia (2016, p. 698) considera que “a localização e o entorno escolar são pouco explorados como recursos para o desenvolvimento da escola e para a criação de aprendizagens para os alunos”. Nesse recurso para o desenvolvimento escolar, a própria bagagem de conhecimentos dos alunos, advindos de suas experiências e realidades culturais em sua comunidade não é aproveitada, incentivada e dialogada no âmbito escolar como um recurso pedagógico. Por que, por exemplo, os jovens que são formadores, educadores em sua comunidade não são valorizados nas práticas escolares quando não estão vinculados a programas como o Programa Mais Cultura nas Escolas?

Em muitos relatos dos jovens do MZS e outros que tive oportunidade de conhecer, eles citam o diálogo de suas culturas e escolas apenas quando vinculadas a esses programas. Entretanto, no que se refere às práticas escolares e curriculares nas respectivas instituições, tal diálogo ocorre de forma superficial e estrategista.

Neste quesito podemos problematizar essa instituição de educação básica, mas também os espaços de formação do ensino superior. Garcia (2016, p. 698) explica que “a questão da localização e do entorno escolar é pouca ou nada explorada nos cursos de formação inicial e continuada”, ou seja, tal discussão vem tendo suas falhas desde a própria formação docente.

Essa falta de valorização do cotidiano dos jovens e de seus cantos, segundo o autor, dificulta “o avanço e o desenvolvimento da escola, a realização de mudanças e melhorias, a dinamização das aulas dos professores e a motivação dos alunos para aprender” (GARCIA, 2016, p. 699). Dessa forma, o autor expressa a importância de ampliar essa comunidade educativa. Em relação aos alunos, trata-se de:

[...] conhecer como eles interagem com a comunidade. Alguns, muito possivelmente, são músicos, outros praticam esporte, frequentam igrejas ou cultos, alguns possuem altas habilidades em relação à internet ou aos computadores, outros se dedicam a coleções, há aqueles jovens ainda que realizam trabalhos voluntários e outros que auxiliam os pais no trabalho. (GARCIA, 2016, p. 702).

Desse modo, é importante que a escola reconheça as experiências socioculturais de seu alunado, mas não somente isso, que também desenvolva em seu processo de ensino-aprendizagem um diálogo pautado em uma interação dialógica, crítica e motivadora. Diálogo esse não voltado apenas para essa juventude mostrar o que sabe fazer, mas que a escola enxergue antes mesmo de ela mostrar, que enxergue e estimule para além de uma apresentação na escola em um festival de talentos que se realiza uma vez por ano, mas que aquele talento seja uma ferramenta de entrelace entre o currículo, os projetos e a própria função social da escola.

5.3.4 E os “treinos” na escola?

Na subseção 4.3, afirmei que os jovens realizam treinos em diversos espaços, por exemplo, em praças, ONG e até mesmo na beira da Laguna Mundaú. Contudo, é interessante debruçar-nos sobre uma questão: Por que os jovens não treinam em sua escola?

Em diversos momentos, os jovens comentam que o diálogo entre escola e suas culturas era realizado por intermédio de programas educacionais como o já citado Programa Mais Cultura nas Escolas. Não havia, portanto, esse diálogo partindo dos projetos criados pela própria instituição. Tal fato acontece não somente com a escola em análise, mas percebe-se uma falta de autonomia das instituições que não criam os próprios projetos e acabam atendo-se a recursos financeiros de programas e projetos políticos de âmbito federal.

Retornando à realidade da Escola Rodriguez de Melo, foi possível observar que, em suas práticas escolares, dava abertura a alguns diálogos no sentido sistemático de questões rotineiras, como horários, aos quais tentavam adequar-se, e conteúdos no cumprimento da grade curricular. São inúmeros entraves e embates das culturas juvenis periféricas entre a periferia e a escola pública que não tem realmente sido dialogados de forma crítica, até mesmo em torno de atividades culturais extraescolares dos jovens, por exemplo, os treinos e eventos de hip-hop.

Ora, se durante as aulas, a escola demonstra estar aberta ao diálogo para que os jovens alunos e alunas as frequentem, mesmo que cheguem atrasados por conta do trabalho; e por que esse mesmo horário não pode ser dialogado nos fins de semana quando os jovens não estão apenas na função de alunos e alunas, mas também de sujeitos culturais, que possuem bandas, grupos, ou seja, seus multipertencimentos, e precisam de apoio, seja no currículo, seja no espaço físico escolar? Trata-se, portanto, de uma disputa dos jovens e da estigmatização cultural transmitida pela escola para com eles?

Em nenhum momento, a gestão escolar afirma que não dá abertura para os jovens do MZS e demais grupos culturais a fim de treinarem. Os jovens do MZS mencionam que se sentem constrangidos, não somente na escola em análise, mas em outras escolas da zona sul em solicitar espaço nos fins de semana para treinarem ou realizarem eventos culturais, pois, como na fala de Ninho: “Já ouvimos muitos ‘nãos’, não pedimos pra treinar na escola pra evitar conversinhas com a gente ou inventarem alguma coisa, tá ligeira? Também não ter que ver a cara feia dos porteiros.”

Ninho também acrescenta que não adianta falar do hip-hop e dançar break no pátio da escola se a instituição não os ajuda de forma direta ou indireta, seja em espaço físico para treinos e eventos de hip-hop, seja espaço no currículo escolar. Inicialmente pode parecer que esses jovens entram em contradição, principalmente ao se tratar dos jovens do hip-hop que lutam pela inserção das culturas marginais nos diversos espaços, inclusive na escola.

Foi perceptível que tal postura de indiferença, na verdade, é uma forma de o jovem reconhecer e defender que suas culturas não são meros passatempos, não devem apenas ser toleradas, e sim tratadas como um projeto identitário, um estilo de vida, um pertencimento desses jovens. Porém, ocorre que, à medida que apresentam posturas reivindicatórias, estando no espaço liso, os jovens utilizam táticas para enfrentarem, mas, ao mesmo tempo, permanecerem nesse espaço estriado.

Os jovens alunos e alunas acusam o espaço escolar como transmissor de uma estigmatização de suas culturas periféricas, pois tal espaço, ao voltar sua atenção em atingir metas avaliativas, não valoriza a realidade sociocultural das experiências de seu alunado, não incluindo tais culturas na parte diversificada do currículo. Por outro lado, esses jovens alunos e alunas, mesmo que reconheçam, de fato, que o sistema atua de forma estrategista, acabam adaptando-se a esses estigmas, como se pode ver na fala de uma jovem:

As escolas te impõem muitas barreiras, e você acaba praticando sem ter ideia, de forma automática, pelo simples fato de que seus familiares impõem isso de maneira implícita e explícita... Às vezes o cara se acha o revolucionário, mas se prende a estigmas implícitos que a sociedade impõe. Então, a sociedade e a escola te impõem ruídos, as escolas deveriam praticar mais o autocrítico, a criatividade dos alunos, porém fazem totalmente ao contrário! (BRZ, sexo feminino, 25 anos).

Enquanto o diálogo que a escola oferecer for apenas sobre suas necessidades, e não dedicado à valorização de sua comunidade escolar, aos anseios, projetos extraescolares, à realidade sociocultural do entorno escolar, os jovens alunos e alunas continuarão desmotivados. Dessa maneira, esses sujeitos não terão perspectivas por meio de suas artes e

culturas periféricas como foi discutido na análise do Quadro 2 (p. 131). Portanto, enquanto a escola não reconhecer os alunos e as alunas também como sujeitos culturais, eles também não reconhecerão tal instituição como importante em seu processo educacional e construção de vida. Ela será apenas o espaço estriado com suas normas e imposições às quais eles têm de se adaptar pedagogicamente, mesmo não incluindo suas culturas marginais socialmente, que também são marginalizadas no âmbito escolar pelo capital cultural imposto nos currículos de forma implícita ou explícita. São os chamados por BRZ, como vimos anteriormente, de “ruídos” e “barreiras”. Ruídos esses que tentam ecoar e até mesmo findar o canto dos marginais na escola e barreiras que, conforme a entrevistada, devem ser quebradas: “Que haja mais marretas batendo nesses muros e barreiras!”

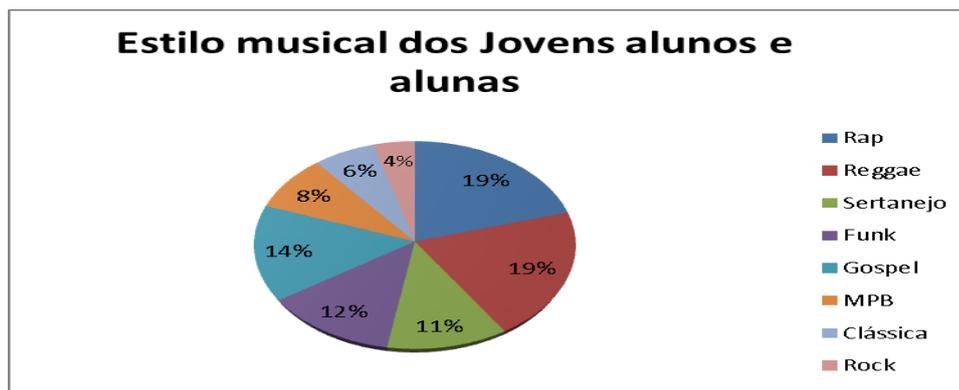
5.3.5 Cruzamento de culturas na escola

O cruzamento de culturas realizado na Praça Santa Tereza, apresentado na subseção 4.4, emergiu conhecimentos para não somente os jovens, mas todos os que estavam presentes. Como seria o cruzamento de culturas na escola? Garbin e Tonini (2012, p. 9) afirmam que “a escola tornou-se um espaço de encontro, de trocas, de socializações”. As autoras acrescentam que é preciso que esse espaço “conheça mais as culturas de seus alunos, entender as novas maneiras de o aluno usar o corpo como um texto, de grafar as ruas e paredes como suas marcas de pertencas”.

É importante que a escola conheça e dialogue com os “multipertencimentos dos jovens contemporâneos”, como opinam Garbin e Tonini (2012, p. 14), pois esses espaços onde os jovens se identificam e manifestam-se de maneira gregária, compartilhando suas práticas e simbologias. “Ensinam modos de ser/estar, configurando nas cidades juventudes “específicas’.” Tais multipertencimentos socioculturais desses jovens não se restringem ao espaço social, ampliando-se também ao espaço escolar, pois como acrescentam as autoras: “A tribo, o grupo, a galera, a crew, o bonde, a ‘bixarada’, a pichação, as culturas... são espaços de inúmeras aprendizagens de jovens que se produzem dentro destas relações” e trata-se de instâncias culturais que também são pedagógicas (GARBIN; TONINI, 2012, p. 14).

Nesse sentido de investigar os multipertencimentos dos jovens na escola “etnografada”, também apliquei questionários às turmas do 1.º e 2.º anos do ensino médio noturno e obtive as seguintes respostas acerca do “canto” (aqui em referência à música) daqueles jovens, ou seja, o estilo ou gênero musical de suas culturas (Figura 5).

Figura 5 – Gráfico representativo do estilo do estilo musical dos jovens alunos e alunas



Fonte: A autora, 2015.

Os estilos musicais rap e reggae ficaram em 1.º lugar entre os jovens da referida instituição, ambos ficando com 19%. Em seguida, com 14% o estilo Gospel. Em 3.º lugar, o estilo funk, seguidos o sertanejo com 11%, música popular brasileira (MPB) com 8%. O que nos chama a atenção é que 6% dos jovens alunos indicaram apreciação por música clássica, ultrapassando até mesmo o estilo musical rock que ficou em último lugar, com apenas 4%.

Constatarei que, apesar de todos os multipertencimentos culturais no que se refere aos estilos musicais de jovens alunos e alunas do noturno, estes, diferentemente dos demais turnos da mesma instituição escolar, não realizavam seu gregarismo cultural, ou seja, não se reuniam em grupos dos que curtiam rap, reggae, gospel, funk, entre outros na escola no período noturno. Por exemplo, é comum os adeptos de uma cultura se agregarem na hora do intervalo mesmo sendo de turmas diferentes. De fato, no noturno, não tinha intervalo, pois havia a necessidade de as aulas acabarem mais cedo por conta do horário. Em contrapartida, ocorria, de fato, um constante nomadismo escolar na troca frequente de turnos por conta do trabalho.

Retornando as discussões acerca dos estilos musicais dos jovens alunos e alunas, ressalto que venho defendendo ao longo dos meus estudos, a ideia de que a música “tem sido considerada um símbolo entre os adolescentes e jovens em nível mundial”, porém ressalto que “essa relação não acontece de forma simples, ela tem sido construída de acordo com a mutação cultural na sociedade” (SILVA, 2014, p. 45), ou seja, em cada geração juvenil, fica marcada uma nova forma de comunicação, estilo, estendendo-se também aos aspectos musicais. Nesse sentido, Dayrell (1999, p. 28) menciona a importância da compreensão da música e das relações sociais existentes, pois os estilos musicais em cada geração vivenciada correspondem aos desejos juvenis “de encontrar um sentido para a vida”, o qual ocorre de acordo com diferentes momentos históricos, os quais devem ser valorizados nas instituições

escolares, pois o gregarismo cultural permite que os jovens sociabilizem, reafirmem sua postura e a identidade de pertencimento que não pode ser apagada no âmbito escolar.

A relação entre juventude e música, ao longo dos anos, esteve marcada por um olhar negativo, como pode ser comprovado na afirmação de Dayrell (1999, p. 28): “expressão de um projeto coletivo, mas geralmente confinado a uma posição marginal, ligado que era a movimentos juvenis de contestação.” Será que a escola tem o conhecimento do multiculturalismo existente em seu espaço, mesmo que seja pelos estilos musicais de seus jovens, visto que estes não são concebidos apenas como estilo, mas uma ligação a movimentos negros, por exemplo, o hip-hop e o rap?

Revelo neste estudo que o canto dos “marginais” não se trata de um canto que tenta reduzir a periferia ao que é dela, mas de conhecer seus jovens, suas especificidades, pois, da mesma forma que acompanhei Ninho em seu nomadismo e gregarismo pela zona sul, há outros jovens pertencentes a outros grupos e estilos culturais que possuem experiências extraescolares que também não são levadas em conta em seu espaço escolar.

Fica exposto, portanto, neste trabalho a imprescindibilidade de a escola valorizar o cruzamento de culturas de seus jovens-alunos e alunas, não no sentido de restringir o educando à cultura do ambiente informal no qual vive, seja a cultura hip-hop, seja a cultura clássica, mas de compreender que a valorização do seu meio sociocultural é o ponto de partida para romper com as posturas etnocêntricas. Se os sujeitos não valorizam e não reconhecem o lugar e a cultura do próprio lugar transformado em espaço onde reside, terá dificuldade em aceitar e respeitar outras culturas, o que implica o comprometimento do trabalho com a diversidade em sala de aula que permeia os demais cantos sociais.

5.3.6 A resistência e tolerância escolar

Na subseção 4.4.1, *O canto da resistência social*, abordei acerca do evento em que ocorreu uma intervenção policial. Na presente subseção, abordo a seguinte questão em torno da resistência encontrada no âmbito escolar: Quais os embates e as resistências que os jovens alunos e alunas encontram no currículo por meio do capital cultural? Entre a repressão das ruas e a da escola, o capital cultural no âmbito escolar torna-se um importante tema de discussão, pois é por meio dele que as resistências e tolerâncias são exaltadas.

Polícia e escola são duas instituições públicas que representam a sociedade. No que se refere à cultura hip-hop, como apresentado na seção, os jovens criticam, mediante seus raps, a

maneira como são abordados na perspectiva da segurança e educação pública. Há confrontos nítidos e a violência física e truculenta da Polícia Militar e a violência simbólica dos sistemas escolares entre os jovens e suas culturas como vimos até o presente momento. A escola também tem uma postura hegemônica e repressiva em torno das culturas de seu alunado. Ou será que, ao não resistir, apenas tolera, tratando essas culturas de forma superficial e folclórica? Qual o motivo de ocorrer essa resistência e tolerância da cultura periférica dos jovens no espaço escolar?

Para responder a tais questionamentos, é necessário estar atento às estratégias e recursos de elaboração e mobilização da cultura hegemônica, pois é mais cômodo reproduzir socialmente do que com a crítica social, pois seriam conflitos com os pais, com a sociedade em geral que ainda trata temas como gênero, racismo, política como ideologias, ocasionando em uma corrente disputa de afirmação de valores considerados superiores e que se tem estendido aos espaços educativos formais por meio do próprio capital cultural. Diante disso, é importante a discussão acerca da moralidade hegemônica existente na sociedade e a resistência crítica a essas hegemonias, no sentido de não se conformar com posturas etnocêntricas, androcêntricas, patriarcais, heteronormativas e tradicionais que tentam configurarem-se como intocáveis e/ou verdades absolutas.

Essa desmistificação deve ocorrer principalmente partindo de um diálogo no âmbito escolar e acadêmico, com reflexões éticas que problematizem essas raízes culturais dominantes, quebrem os paradigmas sociais e construam mentalidades abertas a mudanças, libertação e crescimento humanizador. Tais diálogos são problematizados neste estudo, no sentido de compreender até que pontos eles se relacionam entre as culturas juvenis periféricas e a escola. Ao longo do estudo, constatei, que se trata de um diálogo estrategista e superficial no sentido de que não desenvolve a criticidade pela realidade sociocultural dos sujeitos, entretanto é importante acrescentar que esse diálogo tem sido pautado no desenvolvimento de uma postura pedagógica tolerante. As culturas juvenis periféricas, ao não serem de fato trabalhadas pelo viés de reflexões e quebra de estereótipos, repressões e do próprio capital cultural, apenas tolera, mascarando as desigualdades existentes nos diversos espaços sociais.

Duschatzky e Skliar (2000) nos auxiliam em torno da reflexão das metodologias e posturas educacionais que vivenciamos e são aplicadas no sistema escolar, compreendendo as questões dos sujeitos (etnocentricamente denominado como os outros) e os grupos culturais (diversidade/multiculturalismo) que abordam. Em relação aos sujeitos, o texto destaca a questão de “o outro como fonte de todo mal”. Segundo os autores Duschatzky e Skliar (2000,

p. 167), o outro tem sido visualizado como diferente e este funciona como “o depositário de todos os males, como o portador das “falhas” sociais”.

O outro também é visto como sujeito pleno de um grupo cultural e identitário. Para essa perspectiva, as culturas representam comunidades homogêneas e as identidades são construídas por meio de uma única marca ou referência, ocorrendo, dessa forma, uma suposição de que as diferenças são absolutas e universais.

Tais diferenças são administradas pela própria sociedade, a qual desenvolve uma falsidade no consenso, na convivência, em sua estrutura e aplicação, como Duschatzky e Skliar (2000, p. 168) expressam: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas.” O que conseqüentemente traz consigo a invisibilidade das relações de poder e reais conflitos existentes como ocorreu na repressão policial nas periferias e as resistências ou invisibilidades no âmbito escolar.

Os autores supracitados afirmam que o termo diversidade e multiculturalismo são utilizados “para encobrir uma ideologia de assimilação” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 170). Essa ideologia a ser assimilada é explicada na fala desses autores: “a autorização para que os outros continuem sendo ‘esses outros’, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade.” Diante disso, surge em cena o papel fulcral dos currículos e práticas escolares, os quais são baseados nos próprios documentos oficiais, por exemplo, já são realizadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem o respeito à diversidade e ao multiculturalismo em sala de aula. Entretanto, o que de fato existe é um conflito entre a teoria e a prática, ou seja, o que tem sido proposto e o que realmente tem sido desenvolvido em torno dessa diversidade, que enfatizo neste estudo em torno das culturas juvenis periféricas.

Duschatzky e Skliar (2000, p. 171), em relação aos currículos e diversidade no campo educacional, afirmam que a inserção dos sujeitos sociais, suas culturas e identidades “trata de uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares”. O que podemos associar claramente a Arroyo (2013), em seu livro *Currículo, território em disputa*, onde o autor fala sobre a separação do núcleo do currículo e de sua parte diversificada, esta última sendo vista como secundária, menos importante.

Os autores afirmam que a educação multicultural tem sido trabalhada em torno do respeito e da integração, e as culturas dos grupos são vistas como “hospedeiras” perante a cultura dominante. Diante dessa perspectiva, é onde se legitimam os conflitos entre as culturas, fazendo a divisão entre a maior e/ou menor, em que a tolerância surge como uma forma de amenizar ou invisibilizar esses conflitos, ou seja, “o outro como alguém a ser

tolerado”, os jovens marginais tolerados no canto da escola. Entretanto, é crucial nos aprofundarmos e problematizarmos tanto empiricamente quanto em nossas práticas pedagógicas, o desenvolvimento dessa tolerância e o discurso social que tem prevalecido. Vale ressaltar que, como afirmam Duschatzky e Skliar (2000, p. 174), “debater com os limites do discurso da tolerância não implica de nenhum modo reivindicar a intolerância”.

Uma das questões centrais que os autores discutem em torno da tolerância é a questão da “desmemória”. Nas palavras de Duschatzky e Skliar (2000, p. 175), essa tolerância “corre o risco de tornar-se mecanismo de esquecimento e levar seus portadores a eliminar de uma só vez as memórias da dor”. Os autores acrescentam, “um pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, em um pensamento frágil, [...], que não convoca à interrogação e que tenta evitar todo mal-estar” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 175).

É importante destacar que o que o hip-hop propõe, mediante suas denúncias, raps, grafites, conhecimento é justamente que seus adeptos não esqueçam sua realidade sociocultural, que cantem, toquem, grafitem e pichem os seus cantos de pertencimento e os que ainda não lhes pertencem.

Porém, também somos tolerantes quando damos uma piscada conciliadora a tudo o que emana dos centros de poder, quando não lutamos com os significados que nos conferem identidades terminais. Somos tolerantes, quando evitamos examinar os valores que dominam a cultura contemporânea; porém, também somos tolerantes quando evitamos polemizar com crenças e preconceitos dos chamados ‘setores subalternos’. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 175-176).

Os autores supracitados também falam do papel do Estado e das políticas públicas em relação à tolerância, afirmando que ela “despoja os sujeitos [...] da responsabilidade institucional de assumir da realização dos direitos sociais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 175). Que lutemos pelos direitos dos sujeitos sociais e que estes não sejam apenas enxergados como os outros a serem tolerados, principalmente no espaço escolar, e sim como sujeitos de direitos, de conhecimento e saberes que constroem e desenvolvem as próprias pedagogias mediante sua maloqueiragem.

5.4 O que é essa pedagogia da “maloqueragem”? : em outra zona e escola, eis o Sarau da Juventude

Esta subseção objetiva apresentar, com base no acompanhamento da vivência dos jovens objeto do estudo, que é possível que ocorra um diálogo a entre escola e as culturas

juvenis. O evento que será analisado, não foi organizado pela gestão escolar, ou projeto pedagógico, mas pelos próprios jovens em seus nomadismo e gregarismo. Apesar de não ser realizado pela escola, ela cedeu o espaço, o que já indica um avanço ao permitir dialogar com as culturas desses jovens e iniciar a aprender que “a ‘maloqueragem’ é a base da pedagogia”, como diz MC Tribo e Allyson. O Sarau Popular da Juventude foi um evento realizado em uma escola pública na zona norte de Maceió, organizado pelo Levante Popular da Juventude, uma organização política em termos nacionais. A seguir, destaco um trecho do diário de campo em que apresento o contato com a escola, os jovens e as oficinas realizadas.

O sarau na escola

Zona Norte, sábado ensolarado, chego ao Sarau às 13h. Fui bem recebida pelos integrantes do Levante. Jovens que estavam organizando um evento para jovens. Logo na entrada do colégio, vários cartazes colados, onde reivindicavam ‘mais arte na escola’. Percebo uma grande movimentação em frente à escola. Os jovens alunos e alunas variam entre a turma do 7.º ano do ensino fundamental II até o 3.º ano do ensino médio; muitas moças e rapazes entre a faixa etária dos 12 aos 25 anos. Algumas alunas que já são mães levam seus filhos, alguns ainda de colo, outros com carrinhos de bebê. Vejo uma jovem a amamentar com bastante calma a filha, sentada no banco de cimento do pátio. Aquela cena me fez sorrir e lembrar quanto lá fora estavam ocorrendo inúmeros debates e polêmicas sobre a amamentação em público; mas naquela escola pública, o público juvenil estava à vontade e com vontade de socializar, de se permitirem ser jovens, mostrar-se enquanto jovens, despertarem seus instintos jovens ou pelo menos se sentirem jovens mesmo com tantas responsabilidades de adulto lá fora e carregavam para ali dentro ou qualquer outro local aonde forem. Observo a movimentação, a inquietação, a curiosidade daqueles jovens que demonstravam sentirem-se livres naquele canto, e de segunda à sexta cumprem a norma de estarem fardados e seguem diversas outras regras institucionais; mas aquele era um sábado diferente. Os jovens e as jovens podiam estar naquele mesmo local trajando short, bermuda, saia, boné e tênis. Fazendo parte do *look* deles, percebo que estão com pulseiras de cetim coloridas. Inicialmente, penso ser alguma nova moda entre os jovens do bairro, mas em seguida percebo que se trata de um símbolo de organização criado pelos jovens do Levante quando uma das próprias organizadoras do evento cumprimenta os demais jovens secundaristas e anuncia em um pequeno palco no pátio, o local de cada oficina referente à cor da pulseira. Nesse mesmo pátio, já se encontram os jovens da zonal sul que estão ofertando a oficina do break. A regra era que a pulseira dos alunos que participariam daquela oficina de dança, conforme os organizadores, seria a de cor laranja. Love e os integrantes do MZS estão organizando o som no palco, na verdade estão com um pen drive passando as músicas e batidas de rap para um notebook. Estão meio preocupados, pois o notebook, às vezes, desligava-se. Os jovens organizadores do evento estão entusiasmados e ao mesmo tempo nervosos. Destacavam-se pela camisa de cor preta. Sabem que têm uma responsabilidade muito grande com aquele espaço que conseguiram para realizar o evento, mas, ao mesmo tempo, querem transformá-lo em outro espaço, mais aconchegante, mais próximo da realidade dos jovens, seja pela música, pela dança, pela grafiteagem, seja pelo

diálogo, seja por poderem se vestir da forma que gostam, seja até mesmo de estarem ali só por estar, só para se distraírem. Percebo quanto zelam pela integridade física da escola. Vão de um lado para o outro, alguns fotografam, outros organizam os materiais. Cada um tem uma função. Eles conseguem manter a ordem sem precisar se posicionarem de forma mais rígida. Entretanto, algumas coisas fugiam do controle. Estavam tentando há muito tempo organizar as oficinas, pedindo para que obedecessem à cor das pulseiras e que fossem para os espaços certos. Entretanto, não há regras, os jovens as quebram. A pulseira como demarcação de oficina proposta não interfere no trânsito e na curiosidade dos jovens que vão além da sinalização das cores. Não querem estar em uma oficina, querem conhecer todas, querem estar em todos os locais ao mesmo tempo, nem que fosse somente para estarem ciente do que estava ‘rolando’ nos outros espaços com os jovens que usavam as pulseiras das outras cores; e eu me envolvo naquela ideia. Não consigo ficar apenas no pátio apesar de estar acompanhando os jovens da zona sul. [...] Continuo a observar as oficinas e vejo a diversidade do movimento das danças do break e maracatu, a leveza da oficina de filtro dos sonhos, a criatividade e ousadia dos jovens do grafite. (Diário de Campo, abril de 2016).

O Sarau da Juventude realizou-se em abril de 2016, mas parece que as reivindicações dos jovens já antecipavam a luta de muitos outros jovens que mais tarde ocupariam as escolas e universidades contra a Proposta de Emenda à Constituição n.º 55 (PEC 55) e a reforma do ensino médio. Como apresentado no diário de campo: “logo na entrada do colégio, vários cartazes colados, onde reivindicavam ‘mais arte na escola’.” (Fotografias 15 e 16).

Fotografia 15 – Cartazes produzidos pelos próprios jovens no evento Sarau Popular da Juventude



Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 16 – Oficina Filtro de Luz no Sarau da Juventude



Fonte: A autora, 2016.

A Fotografia 17 representa a arte de grafite realizada no Sarau da Juventude. Borracha, um dos jovens da zona norte, foi o professor. Ele narra sua experiência como jovem grafiteiro e pichador na função de professor na oficina.

Fotografia 17 – Arte de grafite realizada no Sarau da Juventude



Fonte: A autora, 2016.

A galera do levante ‘desenrolou’ os materiais da oficina. Eles perguntaram que material era necessário, e fiz a lista e comprei, e eles acertaram comigo. Na oficina do grafite, iniciei com conversas, verbas abertas a todos, falando da origem da pichação, até chegar à arte grafite; e um pouco sobre o início de uma arte começando-se por marcador ou carvão ou giz cera. Depois de ter marcado, vem em seguida o cheio com o rolinho, o desenho. Depois de ter feito todo o cheio, vem em seguida o uso do contorno com sprays. Dando assim a finalização da arte ou tema ou tag. Mostrei pra eles algumas revistas para terem a noção, mas não fazer do mesmo jeito, e sim criar algo diferenciado da tag feita. (Borracha, sexo masculino, 28 anos).

O jovem demonstra que estuda, lê e assiste a filmes para inspirar suas artes pelas ruas. O que se torna interessante, pois esses jovens conseguem identificar com facilidade quando

uma arte é criada ou copiada. Isso não é apenas no grafite, mas na dança, os próprios jovens detectam visualmente quando um movimento corporal é criado ou imitado, pois o que vale para eles é a originalidade, independentemente do elemento que praticam.

Nós que viaja muito na cultura hip-hop vê muitas coisas, e já ficamos esperto no que os cabeças de vento fazem copiando tags, writers, bonds ou galerade outro, mesmo sem saber que já tem dono. Eu tenho vários livros, revistas e filmes. Tenho o *style wars*, esse é muito bom! É contra o sistema. É do bronx, eles aí, são raízes do *graffiti* usam mais *graffiti bombing* ou bomba bubble, bolha como é conhecida. (Borracha, sexo masculino, 28 anos).

A seguir, um trecho do diário de campo sobre a observação da oficina de grafiteagem:

“Ali não dava pra todo mundo, a gente também quer participar aí a gente veio pra cá!”

Faço um *tour* com alguns jovens inquietos e curiosos, os quais me contagiaram na mesma vibe e que me convidam para dar uma olhada na oficina de grafite que já havia começado. Fico encantada ao chegar a um pequeno espaço em frente a uma sala de aula, que os jovens intitulam como ‘beco do sossego’. Dessa forma, alguns jovens foram selecionados para praticar a grafiteagem após a explicação do professor Borracha, um jovem da própria zona Norte. O alunado está instigado, todos querem participar, mas o espaço é pequeno para todos os que ali estavam presentes. Logo, alguns quebram mais uma regra, saem do espaço destinado à grafiteagem, pegam algumas tintas de spray e se dirigem à frente da escola, próximo à secretaria, onde tem uma parede de cor azul clara. Vou ao encontro deles e percebo a euforia. Eles não estão realizando grafites como ensinados pelo professor no outro espaço, estão realizando escrita de frases como ‘galera do BCL’, ‘Levante e Lute!’, ‘O rap é compromisso’. Quando veem que os estou acompanhando e anotando em meu diário de campo, aproximam-se, querem falar sobre o que estão fazendo, mas demonstram estar curiosos para saberem o que também estou fazendo com um caderno e caneta. Aquela minha cena se destacava, parecia inusitada para eles. Queriam entender por que eu estava naquele local com material escolar. Explico sobre a pesquisa, e eles se empolgam, querem ser entrevistados, querem conversar comigo, pedem para que eu fotografe suas artes produzidas, mas também parecem querer justificar-se ao dizer: ‘Ali não dava pra todo mundo, a gente também quer participar, aí a gente veio pra cá, mas o pessoal deixou e nos deu essas tintas.’ (estão referindo-se ao espaço inicial destinado à oficina do grafite). Os jovens se aproximam e começam a explicar o que escreveram. Acho interessante quando um desses jovens afirma que a frase ‘o rap é compromisso’ que escreveu na parede faz parte de uma música. Começa a cantar um trecho. Queriam me ensinar o significado para que eu entre no ritmo e na poesia, parecem querer que eu entenda por que quebraram a regra. Era importante para eles seguirem a própria regra, expressarem-se pela música escrita, deixarem seus registros. Quanto seria fantástico chegarem à escola na segunda-feira e observarem suas artes. Todos saberem e comentarem ou cantarem o trecho da música. As ideias pareciam não caber nos espaços. Um jovem aluno diz: ‘Eu queria fazer o nome dê valor às suas

origens, mas não deu na parede.’ Um jovem se aproxima e puxa conversa, diz que é do 3.º ano e diz que estuda na escola desde 2012 e até então não havia participado de nenhum evento para jovens daquele tipo realizado na escola. (Diário de Campo, março de 2016).

Perguntei a Borracha, sobre algumas grafitagens realizadas pelos alunos, por exemplo, o “F1” e o “Beco do Sossego”. Ele respondeu: “Deve ser família número 1, são muito usadas essas tags entre a galera, e o nome ‘beco do sossego’ é conhecido já pelo filme *Só sossego*, que tem o beco do sossego”. Nas Fotografias 18 e 19, apresento respectivamente o espaço destinado à oficina e o novo espaço que os jovens encontraram para também criar suas artes, em uma reinvenção de espaços como apresentado no trecho anterior do diário de campo.

Fotografia 18 – Oficina de grafitagem no “Beco do Sossego” durante o Sarau da Juventude



Fonte: a autora, 2016.

Fotografia 19 – Expansão do espaço do grafite por estudantes



Fonte: a autora, 2016.

Mais uma vez percebi quanto os elementos do hip-hop são irmanados. Na parte do diário de campo apresentado, a fala do jovem, ao expressar no grafite o trecho da música *Rap é compromisso*, demonstra a ligação entre o seu canto expressado oralmente por meio do rap e da forma escrita mediante a expressão do picho na parede da escola visualizado na Fotografia 18 e o grafite no “Beco do Sossego” mediado pelo jovem Borracha na Fotografia 19.

Dessa forma, retorno aos autores que embasaram a discussão na seção 3: Pereira (2010) e Cantanhede (2012). Os autores apresentaram a efemeridade do grafite e/ou picho na sociedade que tenta ser eternizada entre os jovens de forma arriscada trazendo para eles a sensação de prazer e notoriedade. Tais fatos foram realizados pelos jovens-alunos e alunas que participavam da oficina de grafite na escola durante o sarau. Eles se expandiram em busca de outros espaços para “além do beco do sossego”, pois como relatado no diário de campo “ali não dava pra todo mundo, a gente também quer participar”, apesar de tal atitude não estar prevista tanto pelos organizadores do evento quanto pelo próprio professor. Fizeram naquela instituição escolar o que os jovens grafiteiros e pichadores fazem nas ruas da cidade, eles estão em busca de lugares, quebram regras, expressam sentimentos, seja pela demarcação do espaço, seja por questões simbólicas, sentimentais e artísticas, estampadas em paredes não sabendo até quando vão durar.

Tal questão pode ser remetida àquele momento, pois não se sabe qual será a aceitação da escola, se futuramente será “passada uma tinta branca”, como ocorreu na denúncia realizada pelos jovens nas redes sociais, mas para aqueles jovens, o momento foi eternizado, registraram em sua câmera lembranças e sociabilidades compartilhadas nas redes sociais, referente ao grafite e picho em um espaço jamais imaginado: “o lado interno da escola”.

Durante o evento, um dos jovens do Grupo MZS, conhecido como Love, foi convidado para ofertar uma oficina de break. Eu já estava acostumada a ver os jovens do Grupo MZS treinarem. Entre as resenhas, os palavrões e a linguagem deles, estava curiosa como seria o posicionamento deles em um recinto onde havia jovens de outras zonas. Como seria a linguagem? Como seria a didática inicial com jovens que curtiam rap, mas que a maioria ainda não havia dançado o break. Como seria para os jovens que treinam ao ar livre em praças, à beira da laguna apresentar essa arte em uma escola?

Love se apresenta, pega o microfone, sobe ao palco e convida os jovens para participarem da oficina. Inicia quebrando uma regra dita pelos próprios jovens do Levante (Fotografia 20). O jovem diz:

quem tiver com pulseira de outra cor pode participar da oficina e quem tiver com a pulseira laranja se quiser ir pra lá pras outras oficinas podem ir também. Fiquem à vontade galera e quem não quiser participar de nada e quiser ficar só olhando podem também. (Love, sexo masculino, 29 anos).

Fotografia 20 – Oficina de break no Sarau da Juventude



Fonte: A autora, 2016.

Ele consegue se enturmar facilmente com a galera e a incentiva a participar da oficina de break. Nesse momento apresenta a conexão existente entre as zonas da cidade de Maceió. “A galera fica com medo de dançar, é? Pensa que vai quebrar o braço, é? Cadê os caras pra improvisar? O ritmo tá aqui, não pode ficar parado. Eu vim lá de baixo, lá da zona sul pra representar o *break dance* do MZS.” (Love, sexo masculino, 29 anos).

São poucos os jovens que se aproximam, outros ficam observando. Love ensina alguns passos. Na transcrição a seguir, apresento como o jovem utiliza uma linguagem de entrosamento que facilitou o desenvolvimento da oficina.

Chuta, dobra, abre, 1..2...3...4... Chuta solta abre cruzou! Solta o corpo, solta o corpo galera....5...6....7...8...!Vamos lá devagarzinho... calma não se aperrei...olha o ritmo olha o ritmo....Aê...de novo..de novo.. iapois! Agora se ligue... o que faz o cara errar é tentar olhar pro outro... tenta decorar os passos e faz sozinho... se ele errar, tu erra também... É isso mesmo os passos são esses, é só pegar o ritmo e relaxar! E já cansaram foi? E tão saindo de um por um é?... Bora galera, chega pra cá. Acabou não! Isso aê! (Love, sexo masculino, 29 anos).

A linguagem daquele jovem encorajava os jovens-alunos e alunas a continuarem na oficina de break e aproximou aqueles que inicialmente demonstravam estar tímidos. Recordo que Love já havia realizado uma crítica à linguagem utilizada no hip-hop nos debates sobre política. Havia dito que se não se faz de uma forma “mais maloqueira”, os jovens realmente se afastariam. O jovem estava naquele momento pondo em prática a sua crítica, e essa linguagem juvenil não auxiliou apenas o desenrolar da oficina de break, como também a representatividade daqueles jovens mesmo possuindo estilos, identidade ou morando em bairro, em zona diferente.

5.5 Quem rasgou tua cartilha?

No poema *Canto aos marginais*, escrito em 1969 por Manoel de Andrade (2009), utilizado neste estudo como dedicatória aos jovens, grifei “quem rasgou tua cartilha?” não de maneira aleatória ou sem significados. Destaco tal verso e o retomo neste momento para realizar discussões sobre as etnografias realizadas, aprofundando teoricamente a realidade observada no que se refere à resposta da problemática do estudo. Como já mencionado, reforço que, de fato, a escola tenta dialogar com os jovens, mas em forma de estratégias seguindo os ordenamentos e interesses do sistema capitalista. Os alunos utilizam seu nomadismo e suas táticas para se adaptarem a essas estruturas e moldes, mesmo quando esses jovens alunos e alunas têm posicionamentos reivindicatórios, como no caso dos que são da cultura hip-hop.

Entretanto não há um diálogo crítico em torno das realidades socioculturais dos jovens-alunos e alunas, e eles acabam por ceder ao sistema apesar de suas táticas. Quem rasgou a cartilha cultural desses jovens? Foi o sistema que tenta impor suas normas educacionais? O trabalho? De quem é a culpa? Da divisão de classes? O que fazer? Qual a pedagogia que deve ser desenvolvida?

Na condição de pesquisadora, finalizo este estudo intercalando as respostas até aqui encontradas para preencher algumas lacunas teóricas existentes em torno da distribuição do conhecimento e da reprodução existente na sociedade principalmente no âmbito escolar. Retorno, portanto, à metodologia do estudo, com embasamento em aspectos sócio-históricos e entrelaces à tendência pós-estruturalista. Como já citado no início do estudo, o interesse da investigação dos jovens e suas culturas periféricas não esteve direcionado à questão da origem social como estigmatização explicativa de análise deles e sua relação com o espaço escolar, ou seja, não parti do objetivo de investigar até que ponto ocorria tal diálogo sob a perspectiva

da desigualdade de classes, mas creio que esta realidade social proporciona determinadas possibilidades de questionar o cotidiano vivido, seus saberes, suas perspectivas invisibilizadas por estigmas sociais e educacionais que esses jovens tentam quebrar ou adaptar-se diariamente, mas precisamos estar atentos aos entraves e às possibilidades do processo dialógico no âmbito educacional.

Referindo-se, portanto, às teorias da reprodução cultural e social desenvolvidas por Althusser (1971), Baudelot e Establet (1971), Bourdieu e Passeron (1977), Bowles e Gintis (1976), entre outros, o autor Silva (1988, p. 3) afirma que tais teorias da reprodução defendem a ideia de que nos sistemas escolares, apesar de uma uniformidade em sua estrutura, há um “processamento diferenciado dos alunos pertencentes a classes sociais diferentes”, o que, por conseguinte, interfere na estrutura socioeconômica. “Crianças e jovens de classes sociais diferentes são diferenciadamente processados nas escolas e esse tratamento diferenciado, por sua vez, predispõe-nos a ocupar posições correspondentes na estrutura ocupacional.” (SILVA, 1988, p. 3).

No que se refere à questão teórica, o estudo de Silva (1988) também abordou questões em torno das implicações dos resultados e consequências da distribuição desigual do conhecimento nas diferentes classes sociais no que se refere à produção e reprodução cultural e social. Diante disso, o autor explica que o estudo busca responder à questão das origens das diferentes pedagogias em uso nas escolas públicas e privadas, “procurou localizar aqueles fatores situacionais, organizacionais e estruturais que pudessem explicar a distribuição desigual da pedagogia” (SILVA, 1988, p. 4).

Nos estudos sobre Juventudes, tenho privilegiado o embasamento teórico em Charlot principalmente no que se refere à construção do saber. Como o próprio autor afirma, “as pesquisas sobre a relação com o saber podem também estar centradas na questão da desigualdade social” (CHARLOT, 2007, p. 42).

Charlot (2000, p. 19) questiona: “Serão a reprodução, a origem social e as deficiências ‘a causa do fracasso escolar’?” Tomando como exemplo os jovens objeto de estudo, sua cultura periférica e os processos de aprendizagem formal e informal, o diálogo estrategista trazido pelo sistema escolar em abordar de forma superficial as realidades socioculturais dos sujeitos em suas práticas escolares, tem sido ocasionada unicamente pela lógica da reprodução social? Charlot (2000) explica que, apesar de reconhecer que a frequência desse processo não ocorre com a mesma intensidade quando se refere às distintas classes sociais, e acrescenta que essa relação não pode ser definida apenas pela posição social ou a de seus pais, como é

apontado por Bourdieu, sendo necessárias também as relações criadas entre os sujeitos, os saberes e suas linguagens.

Aponto uma crítica de Charlot (2000) feita à sociologia clássica dos anos 1960 e 1970. O autor menciona que tal sociologia se desenvolveu excluindo a própria temática do saber na instituição escolar. Nas palavras do próprio autor:

A sociologia dos anos 60 e 70 analisou o fracasso escolar em termos de diferenças entre posições sociais. [...] Além disso, foi interpretada pelos docentes e pela opinião geral em termos de origem social, de deficiências e de causalidade, o que é totalmente abusivo. Houve, assim, uma imposição progressiva da ‘leitura negativa’ do fracasso escolar e, mais geralmente, da escolaridade das crianças das famílias de categorias sociais populares. (CHARLOT, 2000, p. 19).

O autor em outro estudo sustenta sua crítica à sociologia clássica afirmando que ela “se desenvolveu esquecendo de que a escola é um lugar do saber” (CHARLOT, 2002, p. 24). O autor complementa criticando a escassez existente nos estudos da sociologia e a teoria da reprodução em torno dos saberes. “Raros são os sociólogos que falam do saber.” O autor aponta os exemplos de Bourdieu e Dubet: “Bourdieu quase não fala das práticas do saber. Dubet pesquisou a experiência escolar nos bairros populares, mas não o saber.” (CHARLOT, 2002, p. 24).

Charlot (2000) também diz que a maioria dos sociólogos explica o fracasso escolar pela forma como se ocupam os espaços e as posições escolares diante de uma reprodução social diferente. No que se refere à sociologia da educação, Charlot (2000, p. 19) acrescenta que “é esse, ainda hoje, o principal objetivo de certos sociólogos da educação” – e cita Duru-Bellat (1988) e Langouet (1994).

Silva (1988, p. 3) menciona que tais teorias da reprodução necessitam de descrição e compreensão nas instituições escolares “que fazem a mediação entre elementos da estrutura social mais ampla e os outros resultados da escolarização supostamente conectados com processos de reprodução social”.

Diante disso, o estudo realizado por Silva (1988, p. 3) buscou apresentar suposições e reflexões em torno dessas teorias em sua aplicabilidade por pesquisadores que procuram estabelecer conexão entre os processos de transmissão de conhecimento nas escolas e a “estrutura social mais ampla”. Assim, apresenta estudos realizados pela chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) – Keddie (1971), Anyon (1982), Connell et al. (1982) e Popkewitz et al. (1982) –, que Charlot (2002, p. 24, grifo do autor) também revela como importante na discussão em torno dos saberes: “Tem os ingleses, sobretudo os que desenvolveram a sociologia do *curriculum*.” Acerca da escola, os saberes e o currículo,

Barrère e Sembel (2006, p. 70) afirmam que a NSE inglesa “distingue os aspectos formal, oculto e real da transmissão dos saberes escolares”.

Silva (1988, p. 3) apresenta diversos questionamentos em seu estudo sobre a distribuição do conhecimento relacionada com a nova sociologia do currículo:

Que pedagogias diferentes são distribuídas em escolas freqüentadas por classes sociais diferentes? Mais especificamente: Que padrões diferentes de trabalho escolar e de controle predominam nas salas de aula de escolas freqüentadas por crianças de diferentes classes sociais? Qual é a natureza e a lógica do pensamento pedagógico dos professores que dá coerência e suporte ideológico a esses diferentes padrões? Quais são as suposições e os significados por detrás dos credos pedagógicos visíveis e dos credos pedagógicos ocultos?

Aproximo o pensamento de Charlot (2002) no sentido de tentar compreender as estruturas que revelam a exclusão e as contradições no espaço escolar. Silva (1988), nesse estudo, realizou uma pesquisa em três escolas diferentes em sua estrutura e processos de ensino-aprendizagem, e Charlot já realizou inúmeros estudos pelo Grupo de Pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais (Escol) sobre a relação do saber e as classes sociais.

No que se refere à desigualdade social e escolar, enfatizando o fracasso existente no espaço público, apontei nesta pesquisa quanto existe de segregação no processo de ensino-aprendizagem referente ao próprio ensino público, as classes e os turnos diurno x noturno. Já em relação ao ensino médio noturno, há uma relação muito forte com o trabalho. Como afirmam Gonçalves, Passos e Passos (2005, p. 346):

De um modo geral, o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado esgotado, que, na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço, que se evade e desiste da escola, porque o que aprende na sala de aula pouco tem a ver com o mundo do trabalho.

Quanto à etnografia escolar realizada, conforme observei, são poucos os alunos no ensino médio noturno que pretendem fazer o Enem. Muitos optaram pelo ensino médio noturno por conta do trabalho e porque querem conseguir um trabalho no turno diurno. Percebe-se que o nível dos alunos no curso diurno é apontado pelos professores como mais proveitoso e há maior preparação para o Enem, pois há distribuição de livros e outras metodologias que não são oferecidas pelo turno noturno.

Essa questão que assinalo aproxima-se do pensamento de Charlot (2002, p. 27) quando ele indica que, em suas pesquisas, “75% a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um

bom emprego [...] para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra”. Mais uma vez, o conceito de currículo mostra sua força no sentido da pista de corrida. Essa trajetória tem sido desigual e torna-se mais assustador quando essa dualidade ocorre dentro de um mesmo recinto, como no caso da escola pública do ensino médio e seus turnos matutino e noturno. Há uma divisão de classes e alunos em uma mesma classe social, e essa divisão ocorre principalmente pelo fator do trabalho.

Os jovens-alunos e alunas do turno diurno estão na corrida pelo ensino superior apesar de já serem falhas as estruturas curriculares e escolares oferecidas a eles. Os jovens do turno noturno, na opinião dos professores, querem concluir o ensino médio para a entrada no mercado do trabalho, sendo essa modalidade de ensino, em muitos casos, a última etapa de escolarização. Entretanto, a própria escola acaba por rotular ou subestimar esses jovens que, em muitos casos, optam pelo mercado de trabalho justamente por se sentirem incapazes de entrar no ensino superior público com o ensino que lhes é oferecido, que nem motiva nem muda as estruturas. Resumindo, o aluno do período noturno não acrescenta nos resultados avaliativos da instituição, o ensino está servindo como uma escolarização compensatória, como se fosse um favor, e não um dever.

Retomo os questionamentos de Silva (1988) em seu texto, que problematiza, em minúcia, a distribuição do conhecimento concretizada nas salas de aulas públicas e privadas. O autor questiona: “Que pedagogias são aplicadas?” (SILVA, 1988, p. 3) referindo-se aos padrões, normas e suposições existentes no processo de ensino-aprendizagem entre outras problematizações realizadas que tentam responder por que existe esse contraste de desigualdade tanto no âmbito social quanto escolar. Charlot (2007, p. 69) realiza outra indagação:

O que devemos fazer, trabalhar com uma pedagogia ativa com um aluno que não pensa que é ativo? Nesse caso, há um problema concreto a ser resolvido. O aluno de bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma pedagogia segura, que lhe possibilite passar para a próxima série. O ideal do aluno é preencher com cruces o que é verdadeiro ou o que é falso. Nesse procedimento, há uma chance sobre duas de encontrar a resposta. Esse é o ideal do aluno. Mas, evidentemente, isso é contrário à formação. O aluno está reclamando uma pedagogia sem risco. E, muitas vezes, o professor está tentando fazer uma pedagogia sem riscos também. Mas, uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação, pela qual não se aprende nada.

Sobre a pedagogia ativa x pedagogia segura e o aluno que se sente (in)ativo, (in)capaz e (in)seguro, diante de tantos “ins”, ele tem sido também **in**visibilizado. Arroyo (2013) relata

que alunos e até mesmo os próprios professores, que também provêm de classes populares, não estão tendo sequer o direito de ter a própria história reconhecida no currículo escolar, o que leva esses discentes e docentes a não se verem nem serem vistos como sujeitos ativos e repletos de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Para mudar isso, é preciso romper com essa lógica da reprodução em torno do capital cultural dominante existente nos currículos escolares. Segundo Silva (1999, p. 34):

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural.

Tal segregação das culturas dos jovens pobres tem-se refletido nas práticas escolares. Consoante o pensamento de Fanfani (2000), a exclusão, o fracasso escolar em torno da falta de sentido nas experiências escolares de adolescentes e jovens latino-americanos – principalmente dos marginalizados socialmente – estão relacionados com os currículos e as práticas pedagógicas segregadoras; e o pior, as práticas que induzem estratégias inclusivas, mas ao mesmo tempo rasga a maloqueiragem, aquela que é vista como a base pedagógica desses jovens, a cartilha, que, na maioria, somente funciona nas ruas, em seus deslocamentos juvenis, mas em sala de aula não é importante, não tem significado no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras do próprio autor, o que de fato ocorre é que esses alunos encontram “dificuldades para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles” (FANFANI, 2000, p. 2).

Arroyo (2013, p. 224) alerta para essa questão do currículo e sugere uma mudança no ponto de partida, dando ênfase ao reconhecimento dos sujeitos sociais nos currículos escolares “não apenas dos conteúdos propedêuticos a aprender, mas, sobretudo de reconhecimento dos processos de seu viver como processos de aprender-se”.

Mais adiante, acrescenta: “que interesse podem ter crianças e adolescentes, jovens ou adultos de ouvir e aprender noções, conceitos, leis pobres em significados porque são pobres em experiências sociais, culturais, humanas que os tocam tão de perto?” (ARROYO, 2013, p. 120).

No decorrer da pesquisa, foi perceptível essa e outras questões apresentadas pelo autor. Os jovens e as jovens do ensino médio noturno acabam tornando-se indiferentes se a escola trata ou não suas culturas e experiências no currículo; na verdade, eles acabam enquadrando-se no sistema para serem aceitos e/ou aprovados. Como vimos, Ninho diz que

não adianta falar do hip-hop no currículo se durante o fim de semana a escola não disponibiliza espaço para treino.

No geral, os jovens do grupo de break querem concluir o ensino médio, “arranjar um trabalho”, pois viver do hip-hop, viver do break não traz remuneração. Ou eles se arriscam a viver pela arte e não continuam na escola, tornando-se os jovens marginais, ou continuam na escola, mas não sobrevivem pela arte (essa segunda opção é aquela em que Ninho se encontra, que começa a ter uma visão tecnicista, não vê perspectivas de cursar o ensino superior após a conclusão da educação básica). Ninho afirma que a escola deveria oferecer cursos técnicos.

Por conseguinte, defendo neste estudo a importância de compreender o processo de escolarização dos jovens de classe popular, não partindo exclusivamente da lógica da reprodução, que aponta como fator de fracasso as desigualdades sociais, mas também na perspectiva de analisar os jovens considerando seus espaços, as relações criadas neles, os saberes, a linguagem e as representações produzidas sobre a relação entre a sua realidade cultural e a escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em torno das juventudes contemporâneas e suas relações sociais e culturais nos estimulam a compreender a função das investigações empíricas por meio das necessidades desses sujeitos, as quais se modificam ao longo dos anos.

O olhar antropológico proposto no decorrer do estudo, precisamente as etnografias urbana, escolar e virtual, interlaces com estudos culturais acerca das representações e identidades, aspectos sócio-históricos e pensamentos educacionais voltados a tendência pós-estruturalista possibilitaram que eu pudesse enxergar analiticamente com mais nitidez as representações e os processos identitários dos jovens da zona sul de Maceió que organizam e participam de eventos e competições culturais na referida comunidade periférica ou para além dela; ou seja, em seu nomadismo, seus deslocamentos entre os espaços e ciberespaços, analisando-os de maneira que a classe social não fosse analisada como fator determinante do processo de escolarização desses jovens, tendo em vista a importância de compreender seus saberes, linguagens sociabilidades, vivências e experiências cotidianas.

No que se refere ao processo de escolarização, pude constatar que a conclusão da educação básica por jovens da periferia tem sido considerada um desafio para eles mediante a conciliação com as demais instâncias sociais, principalmente o trabalho.

A escola de ensino médio noturno tem tentado adequar-se pedagógica e estruturalmente a esses jovens a fim de que possam concluir os estudos, evitando evasões e desistências. Contudo, na representação juvenil, o espaço escolar tem resultado em apenas uma etapa de vida sem significados culturais, conseqüentemente, enfatiza-se a indiferença dos próprios jovens no compartilhamento das respectivas culturas nesse espaço formal, o que acaba por fortalecer o capital cultural e o tecnicismo, este último apreendido por essa juventude como uma forma de ser aceita e sobreviver socialmente, mas minimizando suas expectativas, por exemplo, seu ingresso no ensino superior ou a sobrevivência profissional por meio de sua cultura.

As considerações deste estudo comprovam que a periferia tem internalizado a representação de que a escola transmite a estigmatização cultural entre os jovens da periferia, e essa instituição formativa não se tem preocupado em quebrar tais representações advindas dos próprios jovens, pois necessita cumprir as normas do sistema educacional e atingir metas avaliativas que não refletem na parte diversificada do currículo em prol da valorização das experiências socioculturais dos jovens-alunos e alunas, mas sim na ênfase de disciplinas

obrigatórias. Dessa maneira, a escola tem desenvolvido suas práticas escolares com base apenas na tolerância da diversidade e no multiculturalismo, especialmente as culturas juvenis periféricas. Tal postura tem sido impulsionada pelos projetos e reformas do ensino médio que tendem induzir o tecnicismo nas escolas públicas, o que no meio cultural atinge uma mão de via dupla: a desistência das juventudes em serem produtores culturais, incentivando o trabalho formal em outros ramos remunerativos ou a abdicação da escola ou trabalho formal para dedicação exclusiva à arte, entretanto, os jovens que optam pela segunda via são representados socialmente pelo estigma de “marginais”.

As desigualdades no âmbito social interferem na condição escolar contemporânea, a qual tem encontrado dificuldade em se adaptar aos novos sujeitos, o que envolve o trabalho, a subjetividade individual e coletiva dos jovens em diversos aspectos, em suma, os conflitos e as contradições da sociedade globalizada. Entretanto, essas desigualdades existem, e não podemos considerar como o único fator determinante do insucesso escolar dos sujeitos de diferentes classes sociais. É importante compreender os aspectos de (re)estruturação escolar e curricular existente nos espaços formais e informais.

O estudo realizado contribuiu na reflexão crítica das práticas pedagógicas que devem atender aos diferentes paradigmas apresentados no cotidiano escolar, principalmente no que se refere à construção do conhecimento, dos saberes dos sujeitos e seus espaços extraescolares. É importante, portanto, desvincular o pensamento em torno apenas da classe social e compreender os fatores internos que contribuem ou não no processo de escolarização, por exemplo, conhecer, intervir, refletir sobre os espaços juvenis, como realizado no canto da zona sul de Maceió.

Finalizando, compreendo que, em muitos momentos, se eu estivesse adentrando o espaço escolar sem conhecer os jovens para além deles, a realidade encontrada nos bancos da sala de aula seriam apenas suposições do que acontecia nos bancos das praças daqueles jovens.

Será que, por exemplo, as políticas educacionais voltadas às juventudes não têm agido dessa maneira? Será que têm conhecimento das especificidades dos jovens, das diferentes classes, etnias, religiões, culturas, ao propor, por exemplo, a base nacional curricular comum que tende a homogeneizar o currículo?

Concluo o estudo com indagações pertinentes à atual reforma educacional do país em torno do ensino médio: de que forma conteúdos tecnicistas e homogeneizados atenderão às necessidades de jovens que lutam contra sua marginalização cultural perante uma sociedade elitista e desigual? As respostas a este debate crucial no percorrer das trajetórias juvenis

periféricas nos remetem a vivenciar as experiências desses jovens. O trabalho em questão pretende estimular os pesquisadores e as pesquisadoras em juventudes a percorrer o canto dos jovens em sua especificidade, seu nomadismo e gregarismo para além das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, maio-jun.-jul.-ago.-set.-out.-nov.-dez. 1997.
- ALTHUSSER, Louis. Ideology and Ideological State Apparatuses. In: _____ (Ed.). **Lenin and philosophy and other essays**. New York: Monthly Review Press, 1971.
- ALVES, Júlia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan.-jun. 2014.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ANDRADE, Manoel de. **Poemas para a liberdade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANYON, Jean. Social class and school knowledge. **Curriculum Inquiry**, v. 11, n. 1, p. 3-42, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas de Rui Barbosa, v. 10).
- BARRÈRE, Anne. SEMBEL, Nicolas. **Sociologia da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOAS, Frans. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BORELLI, Silvia H. S.; ROCHA, Rose de Melo; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves (Coord.). **Jovens na cena metropolitana: percepções, narrativas e modos de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BOTELHO, Guilherme. **Nos tempos da São Bento**: documentário. Produção: Posse Sua Atitude. Direção: Guilherme Botelho. Fotografia de Cassimano. São Paulo, 2015. Vídeo (90 min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z8FtIypGeVs>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: Sage Publications, 1977.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. **Aids no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/aids-no-brasil>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014**. Brasília, 2015. (Série Juventude Viva). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

CALDEIRA, Teresa Pires R. **A política dos outros**: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CANTANHEDE, Rosane. **Grafite/pichação**: circuitos e territórios na arte de rua. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jul.-dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONNELL, Raewyn W. et al. **Making the difference**. St Leonards, NSW, Australia: Allen & Unwin, 1982.

COSTA, Ana de Lourdes Ribeiro da. Espaços negros: “cantos” e “lojas” em Salvador no século XIX. **Caderno CRH**, supl., p. 18-34, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique Sommer. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio-jun.-jul.-ago. 2003.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; SANTOS, Rosemary dos. A tessitura do conhecimento numa rede social da internet: um estudo netnográfico na interface facebook. In: SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 5., 2011, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: Udesc/UFSC, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, dez. p. 25-39, dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n30/n30a04.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

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

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set.-out.-nov.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5.

DICIONÁRIO AURÉLIO de português online. [2018]. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/canto>>. Acesso em: 5 mar. 2018

DIEHL, Astor Antônio A.; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DURHAM, Eunice. **A sociedade vista da periferia**. 1986. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_07.htm>. Acesso em: 12 maio 2016.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 153-177, 2000.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007. p. 21-56.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO “ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO, 2000, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2000.

FAVELA de Jaraguá. Produção: PH. Artista: Tribo e Alisson. Gravação: Stúdio QG dos Manos. Clip (2min39), son., color. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ICBJzSdPheg>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribos**. Barcelona: Ariel, 1999.

_____. Del reloj de arena al reloj digital: sobre las temporalidades juveniles. **Jóvenes**, México, ano 7, n. 19, p. 6-27, jul-dez, 2003.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. Hip hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social? **Facom**, n. 17, p. 61-69, 1.º sem. 2007.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 10, p. 58-78, jan.-fev.-mar.-abr., 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRÚGOLI JR., Heitor. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 107-124, jan.-jun. 2005.

GARBIN, Elisabete Maria; TONINI, Ivaine Maria. “Geografando” práticas juvenis que (de)marcam a metrópole: uma questão de currículo escolar? **Geograficidade**, v. 2, Número Especial, p. 8-18, Primavera 2012.

GARCIA, Paulo Sérgio. A localização e o entorno da escola: limitação ou ampliação das oportunidades educacionais? **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 672-691, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/5414/2973>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

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

GEREMIAS, Luiz. **A fúria negra ressuscita**: as raízes subjetivas do hip-hop brasileiro. 2006. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6698453-Luiz-geremias-a-furia-negra-ressuscita-as-raizes-subjetivas-do-hip-hop-brasileiro.html>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Rosa R. M. M. Sá dos; PASSOS, Álvaro Marinho dos. Novos rumos para o ensino médio noturno: como e por que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 345-360, jul.-set. 2005.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____ (Org.). **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London: Sage, 1997.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Unesco Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: 2006.

KAUFMAN, Nisrael de Oliveira. A educação de jovens e adultos do ensino médio: desafios e perspectivas da formação inicial dos cursos de licenciaturas da UFSM. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/923-0.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

KEDDIE, Nell. Classroom knowledge. In: YOUNG, Michael (Ed.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

LAVILLE, Christie; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: _____; SANTOS, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LIMA, Mércia Ferreira de. Mulheres no hip hop: a identidade feminina em um movimento juvenil e artístico-cultural. In: REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. p. 1370-1382.

LIMONAD, Ester. Reflexões sobre o espaço, o urbano e a urbanização. **GEOgraphia**, ano 1, n. 1, 1999.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política?** São Paulo: Brasiliense: 2006. (Coleção Primeiros Passos, 54).

MACEDO, Rebeqa Carvalho; LANDIM NETO, Francisco Otávio; SILVA, Edson Vicente da. Descobrimo o entorno escolar: estudo do meio aplicado na análise da paisagem. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 2 especial, p. 33-45, nov. 2015.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal. Lei n.º 4.952, de 6 de janeiro de 2000. Altera a Lei n.º 4.687/98, que dispõe sobre o perímetro urbano de Maceió, a divisão do município em regiões administrativas e incluiu o abairramento da zona urbana e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, 7 jan. 2000. Disponível em: <<http://www.camarademaceio.al.gov.br/legislacao/image6300.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MARCON, Frank; SOUZA FILHO, Florival de. Estilos de vida e atuação política de jovens do hip-hop em Sergipe. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 56, n. 2, 2013.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra**: Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Rosana. Hip hop, arte e cultura política: expressões culturais e representações da diáspora africana. **Em Questão**: Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRS, v. 19, n. 2, p. 260-282, jul.-dez. 2013.

MELO, Kátia; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. O discurso sobre a instrução pública em Alagoas: história, memória e processos de ressignificação. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos Santos. (Org.). **História e política da educação**: teoria e práticas. Maceió: Edufal, 2015. p. 63-84.

MENEZES, Paulo. **A trama das imagens**: manifestos e pinturas no começo do século XX. São Paulo: Edusp, 1997. (Texto e Arte, 14).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, Nanci Saraiva. **Espaços educativos para a escola de Ensino Médio: proposta para as escolas do estado de São Paulo**. 2005. 350 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Bárbara Thomaz Lins do. **A imagem do lugar e seus reflexos: um estudo do bairro da Levada**. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39-54.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, 2.º, p. 139-165, 1990.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, Ilana L.; OLIVEIRA, Isabel F. Juventude, violência e políticas sociais: da criminalização à efetivação de direitos humanos. In: SCISLESKI, Andrea; GUARESCHI, Neuza (Org.). **Juventude, marginalidade social e direitos humanos: da psicologia às políticas públicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243-266, set.-dez. 2007.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 15-24, maio-jun.-jul.-ago./set.-out.-nov.-dez. 1997.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas ciências sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife, PE. **Anais...** Recife, PE. Disponível em: <<http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Artigo-Alexandre-Barbosa-Pereira.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

_____. As marcas da cidade: a dinâmica da pixação em São Paulo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 79, p. 143-162, 2010a.

_____. **“A maior zoeira”**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010b.

PEREIRA, Marcos Villela; Lacerda, Miriam Pires Correa de. Juventudes: notas para reflexões. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2011-2012.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. et al. **The myth of educational reform**. Madison, WI: The University of Wisconsin Press, 1982.

POPULAÇÃO dos bairros brasileiros. **População**, 2013. Disponível em: <<http://populacao.net.br/bairro-buscar.php>>. Acesso em: 21 set. 2016.

RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

REIS, João José Reis. De olho no canto: trabalho de rua na Bahia na véspera da abolição. **Afro Ásia**, n. 24, p. 199-242, 2000.

REIS, Rosemeire. Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1185-1207, out./dez. 2014.

ROSA, Fátima Sabrina da. **Bondes, periferias e conflitos: sociabilidades juvenis em Porto Alegre**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

ROZENDO FILHO, Fernando; AMORIM, Roseane Maria de. O movimento hip hop e suas práticas socioeducativas. SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., Maceió. **Anais...** Maceió: Ufal, 2016. v. 1, p. 1-10.

SANTOS, Sérgio da Silva. Hip hop e espaço público: o exemplo da Praça Santa Tereza em Maceió. SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E RELAÇÕES INTERÉTNICAS, 3., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...**, São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013.

_____. **O cotidiano das posses de hip hop em Maceió: territorialidades, visibilidades e poder**. 2014. 129 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, Saraí. Quando ter atitude é ser diferente para ser igual: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 195-210, jul. 2010. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/201>> Acesso em: 20 mar. 2015.

SÉRVIO, Pablo; MARTINS, Raimundo. Estudos culturais e labirintos epistemológicos: consequências para concepções de educação. **Artifícios: Revista do Difere**, v. 3, n. 5, p. 1-25, jun. 2013.

SILVA, José Carlos Gomes da. Juventude, cultura e política: repensando os estudos culturais, revisitando o hip-hop. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 39-68, maio-ago. 2016.

SILVA, Pâmela Tamires B. Ferreira da. **Rapensando a vivência dos adolescentes em uma escola pública de Maceió, Al**: o rap como manifestação sociocultural, artística e pedagógica. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 3-16, 1988.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: _____ (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-13.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Contexto, 1998.

SOUSA, Reinaldo; SILVA, Fernando Antonio da. **(Re)pensando a geografia**: história, objeto, método e práxis. Maceió: Eduneal, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord). **Juventude e escolarização, 1980-1998**. Brasília: Inep/MEC, 2002. (Estado do Conhecimento, n. 7).

_____. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social, 1999-2006. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. 2 v.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia A. Rego (Org.). **A entrevista reflexiva em educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, Breitner. Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 309-327, maio-ago. 2010.

_____. Música popular rap: a rima da guerreira. **Latitude**, v. 6, n. 1, p. 83-104, 2012.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. London: John Murray, 1871.

UNAIDS. **Report on the global aids epidemic**. New York, 2004.

_____. **How AIDS changed every thing**: MDG 6: 15 years, 15 lessons of hope from the aids response. Preface Ban Ki-Moon. New York, 2015. Disponível em: <http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/MDG6Report_en.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas**: história, histórias. 4. ed. Maceió: Edufal, 2006.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília: RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mortes matadas por armas de fogo**: mapa da violência 2015. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

_____. **Mapa da violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Versão corrigida 26 ago. 2015. Brasília: Flacso Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

ZAZO. Propagandas de show e eventos 'atropelam' graffitiis. **Blog Hip-Hop Alagoano**, 15 ago. 2012. Disponível em: <<http://hiphop-al.blogspot.com.br/2012/08/desrespeito-com-o-graffiti-alagoano.html>>. Acesso em: 19 out. 2016.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. **Estudos Avançados**, v.18, n. 50, p. 225-241, 2004.