

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jair Santana

**RAP E ESCOLARIDADE: UM ESTUDO DE CASO COM AFRO-
DESCENDENTES NA CONDIÇÃO DE LIBERDADE ASSISTIDA EM
SOROCABA/SP.**

Sorocaba/SP
2005

Jair Santana

**RAP E ESCOLARIDADE: UM ESTUDO DE CASO COM AFRO-
DESCENDENTES NA CONDIÇÃO DE LIBERDADE ASSISTIDA EM
SOROCABA/SP.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Lucia de Amorim Soares

**Sorocaba/SP
2005**

Jair Santana

**Rap e Escolaridade: um estudo de caso com afro-descendentes na
condição de Liberdade Assistida em Sorocaba/SP.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass.Prof^o Dr. Paulo Celso da Silva

1^o Exam.: Nome – Titulação –
Instituição

Ass.Prof^a Dra. Elite Jussara Nogueira

2^o Exam.: Nome – Titulação –
Instituição

**Sorocaba
2005**

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus pela saúde próspera até aqui. A minha esposa Maria Alice Santana à minha filha Mariana Sollami Santana, como também a querida Prof^ª Dr. Maria Lúcia de Amorim Soares pelas suas pacienciosas orientações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, pela viabilização dos recursos confiando-me a possibilidade e a oportunidade de concluir este mestrado. Agradeço a Fundação Carlos Chagas que a todo o momento orientou-me nos gastos dos recursos dando-me condições, apoio no cumprimento das responsabilidades e nos contatos com vários programas acadêmicos nacional e internacional. Agradeço minha orientadora que sempre esteve pronta para me orientar, não medindo esforços para que esse trabalho fosse realizado. Sou grato a minha esposa Maria Alice Santana e minha filha Mariana Sollami Santana pela paciência do tão esperado momento: a conclusão deste mestrado. Agradeço as minhas professoras de Inglês Daniele Fernandes e Professora Marta Elizangela Guilherme. Agradeço também ao Willian Cheles amigo de Paulo Celso da Silva que fez revisão completa do texto em inglês ajudando na compreensão técnica de termos relacionados a minha dissertação. Aos companheiros que me acudiram no momento certo, Maurício Alfredo, Edson Segamarchi, Josafá Joaquim de Andrade e João Aguiar (o filósofo). Ao Movimento Hip Hop Rima & Revolução representados por Marcio e Marcela, o meu muito obrigado. A minha gratidão pela AEBVB (Associação Educacional Beneficente Vale da Benção), ao Pr. Jonatan responsável geral da AEBVB, ao Pr. Tércio, a Geni Goulart Coordenadora técnica, a Jakeline Oliveira Silva Leite supervisora da unidade de Liberdade Assistida da Casa Vale da Benção de Sorocaba e aos técnicos que prontamente me atenderam, o meu muito obrigado. Registro aqui meus profundos agradecimentos aos funcionários da UNISO (Universidade de Sorocaba) e cada professor (a) que contribuiu para o meu êxito acadêmico. Obrigado.

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”.

Bertold Brecht

RESUMO

Entendendo a escola como um espaço institucional e autoregulado, com características e objetivos bem definidos – tratar um aluno que não seja mais do que um aluno necessitando apenas de conhecimento, assim delineando modos de relações correspondentes, esta dissertação trata de RAP e escolaridade no universo de adolescentes afro-descendentes na condição de Liberdade Assistida em Sorocaba/SP. No resgate da história de vida do próprio autor, desde o abandono familiar, a vida em orfanatos, a experiência de rua até a formatura em Educação Artística é que se encontra a busca de sentido de ser adolescente, no cenário hodierno socializado pelo movimento Hip Hop, nele especificamente o RAP, espaço no qual o adolescente encontra apoio, estabelece trocas e elabora projetos que dão sentido à vida no presente, no contraponto da escola, espaço distante dos interesses e necessidades do mundo da vida. A empiria tomou adolescentes afro-descendentes, autores de atos infracionais, em Liberdade Assistida, acompanhados por orientadores da unidade Vale da Benção, de Sorocaba, e matriculados em escolas estaduais, para explorar significativamente o pensar desses adolescentes sobre a escola e o pensar dos mesmos sobre o que a escola pensa a respeito deles. Partindo do plano discursivo das respostas, obtidas em conversas gravadas, para efeito de análise, inferiu-se que os adolescentes pesquisados constroem-se como sujeitos, na escola, na especificidade dos recursos que dispõem, privados de desenvolver todas as suas potencialidades e de viver plenamente a condição humana, mas não alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos, quase sempre ligados à uma realização artística, em especial na esfera musical. Em simultâneo, inferiu-se que no contexto escolar a justiça social não é algo diferente da educação, visto que é imperativo investir nas “práticas educativas como lugares de justiça” para que seja cumprida uma das metas da própria justiça – a educação, sendo que, de maneira congruente, justiça como equidade, proposta por John Rawls, compreendida como um conjunto de regras estabelecidas contratualmente, pode tornar possível a convivência de projetos e concepções de vida diferentes.

ABSTRACT

Understanding the school as an institutional and self-regulated environment with well-defined characteristics and objectives – treats student as if he is nothing more than a student itself, requiring only knowledge, delineating this way, forms of corresponding relations. This dissertation is about RAP music and schooling in the universe of African-descendant in Assisted Liberty Program, in the city of Sorocaba – Brazil. Retells the history of the author's own life, from the family abandonment, life in orphanages, street life experience up to graduation in Arts where we find sense and meaning of being a teenager in the present days scenery, socialized by Hip Hop movement and specially RAP music, environment in which teenagers meet support, establishing changes and so creating projects that give meaning to the present life on the opposite side of school, environment which is far from the interests and needs of the world in life. The empirical study considered African-descendants teenagers, law breakers in Assisted Liberty Programs, followed by tutors of “Vale da Benção” (Institutional Place that takes care of the teenagers) in Sorocaba and registered officially by the State Department of Education, to explore meaningfully the way teenagers think about the school and the way school “thinks” about them. Beginning from the discursive plan of answers acquired through conversations recorded for the effect of analysis, it was concluded that the researched teenagers construct themselves as subjects at the school environment, in the detailed resources that are disposed, deprived from developing all of their skills and also from living in full their human condition, but not alienated or passive, that do not keep dreams and wishes, almost always linked to an artistic achievement, specially in the musical sphere. Simultaneously, it was concluded that in the school context, the social justice is not something different from education as it is imperative to invest in “educational practices as justice places” so then of the goals of the own justice can be accomplished. – the education, in a coherent form, justice as equality, proposed by John Rawls, understood as a group of rules established in contract, it may make it possible the convenience of projects and different conceptions of life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
- O Contexto.....	11
- O Internamento.....	13
- A Rua.....	20
- A Dissertação.....	33
CAPÍTULO I: Adolescência, Adolescentes e RAP.....	35
- Adolescência e Adolescentes.....	35
- RAP e Educação.....	41
CAPÍTULO II: A Liberdade Assistida.....	64
- A Unidade de Liberdade Assistida – Vale da Benção, Sorocaba.....	73
- História do Vale da Benção.....	78
CAPÍTULO III: A Pesquisa.....	82
- O Pensar de Adolescentes Afro-descendentes em Liberdade Assistida sobre a Escola...86	
- O Pensar de Adolescentes Afro-descendentes em Liberdade Assistida sobre o que a Escola pensa a respeito deles.....	91
CAPÍTULO IV: Educação e Justiça Social.....	96
- Justiça em Educação.....	96
- Justiça como Equidade: John Rawls.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	116

INTRODUÇÃO

O CONTEXTO

O motivo principal que me levou a escolha desse tema foi considerar a minha própria história de vida. Trata-se de uma história real, um cenário nada agradável, que vai desde o abandono familiar, a vida em orfanatos, a experiência de rua até a formatura em Educação Artística, o ser professor e ser contemplado no o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford. Faço registro dessa caminhada, com fatos e contemporaneidades. Talvez seja uma narrativa enfadonha, pois tenho consciência dos meus limites. Apesar de tudo, considero-a importante e oportuna. Através de várias etapas sou um protagonista negro em todas elas. Mesmo que pareça mais um filme, do que a realidade, não se caracteriza em um momento cinéfilo.

Minha história começou de um grande conflito de uma família já fragmentada. Meu pai era um operário, pedreiro. Minha mãe do lar enquanto saudável. Estando doente, esquizofrênica, era andarilha. Uma mulher do sim e nunca do não. Carregava tradição e costumes da submissão escravocrata. O relacionamento entre o pai e a mãe, era de constante, intensa, agressão corporal prevalecendo a força brutal do pai sobre a mãe.

Foi justamente neste clima de batalha carnal que nasci. A mãe se protegia escondendo atrás da porta. Exatamente nesse momento eu nasci. Gritos e prantos roubavam uma cena de violência familiar. Segundo a Madrinha Leonor (parteira), foi um parto “normal”. Houve um grande apuro, o pai queria dizimar a mãe. A mãe freneticamente não parava de chorar e se queixar. Enquanto eu era higienizado pela madrinha Leonor, o pai

providenciava o internamento e a continuidade da mãe num hospital para doentes mentais. Havia, entretanto, uma contínua resistência da mãe em ir para o hospital. Após meu nascimento a mãe fugiu para a rua, estava frio e chovendo. Ninguém sabia seu paradeiro. A avó Alzira sempre dizia para os parentes – “Ela é louca. Ela vem aqui e come toda a minha comida, revira toda minha roupa, mexe nos meus perfumes, leva os meus grampos e sai com uma trouxinha de roupa nas costas e vai gandaiar por aí”.

O Ismael - apelido do pai – “quer pegar ela de novo e dar uma surra nela, ele também é louco, e a trai com a cunhada branca”.

Sou fruto de vida entre dezesseis irmãos, seis legítimos, quatro por parte de mãe (em tempos de internamento hospitalar) e seis fruto de um relacionamento extraconjugal entre pai e a cunhada da mãe, que na ocasião, seu marido – meu Tio - era um alcoólatra. A família o abandonou. Tornou-se um andarilho, morrendo posteriormente na sarjeta. Não o conheci. Assim como não conheço todos os meus irmãos. Só sei que uma irmã por parte de mãe foi doada a uma família rica. Hoje, não tenho certeza, mas, tenho informações de que a mesma é formada em direito.

Aos nove meses de idade, de tanto perambular com a mãe pelas ruas e de casa em casa de parentes, o pai decidiu internar mãe e filhos. A mãe em um hospital psiquiátrico e os filhos entregou para um Instituto de Assistência ao Menor, com a alegação de que não teria e nem poderia cuidar de todos os filhos. Colocando também, como entrave a situação da mãe. Cada filho legítimo foi colocado em orfanato diferente. Fiquei dos dez meses aos dezesseis anos em orfanatos. Internado somente com o nome. Pois, não possuía o registro de nascimento. Fato este, que só veio a ser regularizado no ano de 1981, quando vi pela primeira vez a minha mãe.

O INTERNAMENTO

O pai procurou um orfanato, este era escolástico, rígido e por vezes correcional. Em um desses, educandários, vivi sobre a proteção do Estado e a guarda das freiras Beneditinas, não sabendo eu precisamente, o tempo de internamento nesse lugar. O IAM (Instituto de Assistência ao Menor), atendia muitos casos de crianças com problemas de desajuste familiares ou simplesmente abandonadas. A maior parte das crianças era afro-descendente. Por esse motivo não conseguiam ser adotadas. Fui transferido de Curitiba para uma outra cidade do norte do Paraná, chamada Nova Esperança. Nesta cidade, passei a morar em uma instituição chamada “Casa da Criança” que era sustentada parte pelo governo e parte por benfeitores – pessoas bem sucedidas e com bom status financeiro e social. Todos os internos, praticamente tinham a mesma idade. Começamos juntos a primeira série da escola que ficava a uma quadra de onde morávamos. Os responsáveis da Casa das Crianças, falavam tanto da escola, que ficávamos ansiosos em conhecê-la. Na Casa das Crianças tudo era bem preparado, desde as sandálias, a bermudinha, o guarda pó e o conguinta. Antes de irmos à escola, no de final semana ensaiávamos fazendo um trezinho com as duas mãos no ombro do colega da frente até a escola. O inspetor e a inspetora acompanhavam juntos, todo o cortejo dos alunos. Sair do espaço da Casa das Crianças era só alegria. Alegria maior ainda, quando chegávamos na escola, no Grupo Escolar Ana Rita de Cássia na Cidade, de Nova Esperança norte do Paraná.

Nesse início de escolarização nunca chorei tanto. Chorava ao ver outras crianças chorando, era muita gente. Escutei pela primeira vez o Hino Nacional Brasileiro e o hino da cidade. Em fila e em posição de sentido, cantava e resmungava o hino. Lembro-me, que as

crianças choravam e pediam pela mãe e pelo pai. Eu chorava pedindo pelo tio e pela tia que cuidavam de mim, no orfanato Casa das Crianças. Éramos pelo menos quarenta a cinquenta crianças.

Depois de algum tempo, não sei exatamente a época, fui parar na cidade de Maringá – Pr, em um orfanato chamado Lar Betânia, para uma possível adoção. Este lugar era diferente. Bastante amplo, arborizado, várias casas e em cada casa tinha o que chamamos hoje de mães sociais. O refeitório era grande e coletivo. Nunca vi uma criança querendo fugir do Lar Betânia. A comida era especial, fazíamos oração da manhã e agradecíamos antes de qualquer refeição. Ninguém apanhava lá e nem ficávamos de castigo. Quando os nossos responsáveis tinham que sair, ficávamos todos chorando. Davam doces para a gente parar de chorar. Cada um tinha o seu pertence pessoal. Cada casa tinha uma cor e as roupas acompanhavam a cor da casa. Todos ajudavam na limpeza das casas e do pátio. Muitas pessoas iam visitar o Lar Betânia para contribuições de diversos tipos de alimentos, roupas e cobertores.

Conseguia ver o quanto Dona Arlene e Sr. Amilton eram atenciosos e sobretudo amorosos com todas as crianças. Eles tinham filhos pequenos, os mesmos ficavam mais com a gente brincando, do que na casa deles. Os aniversários eram celebrados duas vezes ao ano, em julho e em dezembro antes do Natal. Todos recebiam presentes iguais, as meninas recebiam bonecas e os meninos recebiam carrinhos de madeira ou de plástico. Era uma alegria imensa. O Lar Betânia atendia muitas crianças. A maioria era menino. As meninas ficavam em casa separada. Aprendiam cozinhar, bordar, fazer crochê e pintar. Os meninos aprendiam a lidar na horta, fazíamos pequenos canteiros de hortas. Plantávamos de tudo, conseguíamos acompanhar o desenvolvimento de cada plantinha. As vezes no tempo livre, ficávamos olhando a horta crescer aos nossos olhos como se fosse pai e mãe cuidando

de seu filho. Ao anoitecer depois do jantar, todos íamos assistir televisão na casa da Dona Arlene. Ficávamos muito pouco, das sete as oito e meia aproximadamente quando íamos cada um para sua casa lar, escovávamos os dentes, fazíamos oração ao lado da cama e depois dormir. As cinco horas da manhã, já estávamos todos de pé. Cada um arrumava sua cama, escovava os dentes e ficávamos ajoelhados para oração matinal. Pedíamos a proteção divina e pela vida da Dona Arlene e Sr Amilton responsáveis por nós.

Para mim, a felicidade estava naqueles momentos. Não me faltava nada. Um dado importante que me chamou atenção, foi quando o IAM (Instituto de Assistência ao Menor) ia visitar o orfanato para decidir qual criança que seria escolhida para adoção ou qual criança que precisava sair daquela instituição para ir embora para um outro orfanato por excesso de contingente. O delegado do IAM, chamava todas as crianças e escolhia quem deveria sair para ir para um outro orfanato. Era uma choradeira, ninguém queria sair. Alguns eram levados de Jeep, com a promessa de um lugar lindo e maravilhoso. Nesse dia o delegado do IAM chamou meu nome da lista. Nem pude acreditar que tinha que me separar dos meus amigos, é como se fosse, inverter a ampulheta do tempo e definir a sorte do destino de todos. Acabei caindo em um educandário de Santa Felicidade, em Curitiba. Era regido pelo Governo. Eu tinha sete anos.

Lembro muito pouco desse lugar. As regras eram rígidas. Quem não as cumprissem eram corrigidos com surras. Fiquei espantado e chorava que queria embora, não tinha amigo nenhum. A noite assustavam a todos no dormitório, motivo pelo qual ficávamos chorando. Uma funcionária colocava as mãos na janela e era uma gritaria. Chegava o tal inspetor e batia em todos. Era um absurdo. Nunca pude entender porque. A comida nesse lugar não era boa. Vira e mexe tinha criança com dor de barriga e quem fizesse xixi ou coco na cama, ficava de castigo sentado no vaso do banheiro que era grande para o nosso

tamanho. Eu mesmo fiquei muitas vezes de castigo nesse banheiro, chegava dormir sentado no vaso. A diferença de tratamento entre o Lar Betânia e esse educandário eram cruciais. Não saíamos para nada, ficávamos nitidamente presos. Um dia daqueles, entraram em cena os inspetores do IAM com a tal lista de quem iria embora daquele lugar. O choro era ao contrário, do choro do Lar Betânia, ninguém queria ficar. Naquele momento, o inspetor começou a chamar os nomes que iriam embora daquele lugar com a alegação de mau comportamento e também excesso de crianças no educandário. Meu nome não estava na lista. Saí do lugar onde estava e corri perguntando porque meu nome não estava na lista. Disse a ele que eu era bagunceiro e que não tinha bom comportamento e que queria ir embora daquele lugar. Não fui atendido. Chorei muito. Eu não podia falar abertamente porque os “responsáveis” por mim estavam ali por perto. Tinha muito medo deles e das suas ameaças de surras. Continuei morando e apanhando nesse lugar. Éramos em mais de 100 internos. As coisas estavam ficando cada vez pior. Até que um dia, avisaram que todos os internos iriam ser transferidos. Sem escolha, para querer voltar ao Lar Betânia, fui parar em um outro educandário regido por freiras: educandário do Portão.

Era um lugar imenso, misterioso com aquelas imensas clausuras onde só entravam as freiras. O horário era rigoroso. O silêncio era total. Não se podia falar alto. Tudo era zen. Na escola lembro-me, quem não fizesse a lição ficava de castigo, com umas pedrinhas debaixo dos joelhos com as mãos para cima ou ganhava umas palmadas nas mãos, além do que escrevia varias vezes no caderno um ditado que a professora prescrevia do tipo: “tenho que fazer a lição todos os dias...” Nesse educandário o que me deixava triste, era o fato de que quando chegava domingo, somente ficava com a roupa de domingo – que eu não via a hora de por - quem iria receber a visita de algum parente.

Nunca recebi ninguém. Ficava olhando de longe, meus colegas receberem presentes de seus pais e parentes. As freiras escondiam a gente, para que não ficássemos com vontade daquilo que os colegas estavam comendo ou ganhando. Naquele momento, que tristeza. Os colegas mais chegados, depois que os seus parentes iam embora, davam alguma coisa para gente, escondido das freiras. Tempos depois, fui parar num lugar chamado Patronato Santo Antônio, município de São José dos Pinhais-Pr. Eu tinha dez anos.

O orfanato Patronato Santo Antônio, tinha uma extensa área verde. Ao fundo suas terras eram cortadas por um rio de águas límpidas e rasas, chamado rio Miringuava. No Patronato havia um grande pomar, com plantações de diversos tipos de frutos, desde de goiaba, manga, maçã, mamão, jabuticaba, laranja, mimosa e até um parreiral de uvas.

Os dormitórios eram imensos. Eram divididos em quatro blocos: a turma dos verdes, turma dos pequenos, turma dos médios e turma dos “grandes”. Na verdade a divisão era feita por idade. Cada turma tinha seu espaço para brincar. O campo de futebol era de todos. O refeitório também. Na hora do banho ninguém tinha roupas fixas, pois quem chegasse primeiro pegava as melhores roupas. Nosso lazer além do futebol era brincar de “bets” – uma espécie de jogo parecido com baseball – passávamos horas brincando com isso. Tinha o momento da música, mas não era todo dia, apenas sábado e domingo. A escola era interna, funcionava junto com as instalações do orfanato.

Os professores vinham da cidade para lecionar no grupo escolar Patronato Santo Antônio, que mais tarde passou a se chamar Colégio Patronato Santo Antônio. O Patronato atendia em média cerca de 280 crianças com a idade que variava de 5 a 18 anos em média. Apenas quatro meninas, que eram também internas se preparavam para a vida celibatária para o Convento das Irmãs Salvatorianas. Foi ali que aprendi muitas coisas, entre elas noções de música. Aprendi a tocar violão e passei a participar no grupo musical da missa de

domingo. Ajudava a ensaiar e preparar todos os internos do patronato para a então esperada missa de domingo. Os ensaios aconteciam três vezes por semana. Membros da comunidade também participavam dos ensaios, principalmente no final de semana.

Foi no Patronato Santo Antônio que consegui terminar o ginásio (1977), considerado como ensino fundamental hoje. Nossas saídas do Patronato Santo Antônio aconteciam uma vez por mês, quando íamos cantar no centro da cidade, na Igreja Matriz. Minha educação foi conservadora, pautada em princípios cristãos como o de confissão católica, ser honesto, obediente e ajudar o próximo eram sempre enfatizados.

Por ser um princípio norteador da educação dos internos, muitos benfeitores adotavam crianças temporariamente como início do processo de adoção. Para mim esse conceito nunca foi levado a cabo, porque na época eu já era coroinha, auxiliava o padre em todas as partes da missa, tinha um bom comportamento e tirava boas notas na escola. Uma coisa ficou em mim marcada: crianças e adolescentes negros dificilmente eram adotados. Um dia perguntei para a irmã “porque ainda não fui adotado?” e ela me respondeu “é porque ainda não chegou a sua vez.”. Na verdade apesar de saber o porque, nunca vi crianças e adolescentes afro-descendentes, serem adotadas. Eu tinha 14 anos de idade.

Minha saída do orfanato foi triunfal e ao mesmo tempo nostálgica. Enquanto sentia felicidade por encontrarem um parente – uma Tia de segundo grau, que se dizia legítima, pelo menos na cor da pele, eu já sentia tristeza em ter que deixar o orfanato. A partir daí tudo viria a piorar. O primeiro dia na casa de minha tia foi muito estranho. Eles brigavam muito. A estranheza se deu quando pude ouvir de meu Tio falando para minha Tia: “porque você trouxe o menino? Você não vê que não temos condições de criá-lo!” Quando ouvi isso, fiquei muito preocupado com o que poderia acontecer comigo. Até porque, eles

pensavam na possibilidade em me devolver para o orfanato. Para mim essa possibilidade seria vergonhosa, porque eu saí tão bem de lá, com lindas promessas de uma vida melhor.

Ao contrário, esse era apenas o principio das dores. Morando na casa de minha tia, os horários eram desregulados. Não tinha horário para nada, ou seja, cada um tinha seu horário, salve-se quem puder. No orfanato meu horário era regulado. Percebi que comecei a emagrecer, fiquei doente, nunca contei para eles, medicava-me sozinho.

Como todo adolescente, não tinha boas relações, que eram caracterizadas pelo meu silêncio. No primeiro mês de moradia, decidiram me mudar para a casa ao lado, onde morava minha outra tia e sua filha adotiva que sofria problemas mentais. Morria de medo da moça. Não fui aceito por ela. Eu não tinha outra opção. Fiquei ali por um tempo, acho que menos de três meses. Eu só saí de lá porque quando chegava a refeição principal, ou seja, a hora do almoço, meu prato de comida era colocado no parapeito do muro que separava uma casa da outra.

Quando eu descia do sótão, escada abaixo, um cachorro chegava antes do que eu no prato de comida e foi assim repetidas vezes. Brigavam comigo porque eu comia muitos biscoitos escondidos. Foi por esse e outros motivos que decidi sair dali. Eu ficava ensaiando como iria falar com meu tio e com a minha tia. Até que um dia tomei coragem. Foi a noite quando todos eles estavam em casa. Eles pareciam já perceber o que eu iria falar, antecipando com a pergunta “Você não está contente com alguma coisa?” e eu disse “Não, não é isso, é que eu queria sair para arrumar um emprego, pra viver minha vida”.

Eles disseram que não era o momento para sair e que eu iria me bater muito e eu disse que não queria incomodá-los. Eles não gostaram muito da idéia, ficaram com medo com o que poderia acontecer. Saí e fui para a casa ao lado arrumar minhas coisas. Na verdade não tinha quase nada. Um sapato, um conga, um chinelo, um calção, escova de

dente, uma pasta de dente, uma blusa, alguns textos e um livro com o título: Olhai os Lírios dos Campos, de Érico Veríssimo.

A RUA

No dia seguinte, acordei bem cedo aproximadamente 5:00 da manhã, comi alguns pães amanhecidos, peguei algumas bolachas do armário, coloquei na mochila e saí. Não tinha dinheiro para ônibus. Para minha surpresa meu tio já estava cedo no portão da casa ao lado. Ele conversou comigo me convencendo para ficar. Chamou-me até o portão da sua casa, foi até lá dentro e trouxe um violão novo para me dar de presente. Não foi o suficiente para me segurar ali. Peguei o violão, agradei e tomei rumo incerto para nunca mais voltar naquele lugar.

Nos primeiros dias de uma suposta liberdade ficava a maior parte do tempo em espaços públicos como, por exemplo, a Biblioteca Pública do Paraná estudando e me preparando para ingressar na escola técnica. Estudava muito porque eu queria fazer um curso técnico e tinha que ser na escola técnica. Fiz a inscrição que era gratuita somente com o nome, meu registro de nascimento ainda não estava pronto.

Consegui passar, com boa classificação. Não tinha dinheiro para comprar material, muito menos para comer. Foi quando um menino branco ficou compungido com a minha situação porque escutou minha fala enquanto eu conversava com o rapaz da lanchonete. Eu dizia para ele “quando sobrar alguma coisa na lanchonete não jogue fora e se for o caso, em troca eu limpo o chão e lavo a louça”. Esse menino que escutou a minha conversa estudava

na minha sala. Ele percebia que todas as manhãs eu comia os restos da lanchonete e que minha roupa e meu guarda-pó estavam sempre sujos.

Quando tinha trabalho em grupo de escola ele me chamava para o seu grupo e eu passava a maior parte do tempo dentro da escola. Visitava todos os departamentos da escola. Até que um dia a vice-diretora me chamou e se interessou, perguntando sobre minha vida. Conteí a ela minha situação. Ela disse para mim que pelo menos meu lanche estava garantido. Ingressei no esporte e no coral da escola técnica. Treinava bastante, até que consegui tirar um primeiro lugar numa corrida de fundo. Como prêmio ganhei uma pequena bolsa auxílio que consistia em transporte e refeição. Dormir era o maior problema. Cada dia em uma parada, estacionamentos, galerias e muitas vezes na própria escola escondido. Para me sustentar, pegava pequenos serviços de jardins e fazia muitos trabalhos escolares para os colegas. Passava horas e até dias copiando matéria para os colegas em troca de comida. Quando chegava a noite, era mais difícil, eu não sabia para onde ir, pegava o meu violãozinho e começava cantar no calçadão da rua XV de novembro. Até uma altura tinha gente para me ouvir e ganhava uns trocadinho.

Depois das duas da manhã era outro público, aqueles que estavam na mesma situação do que eu e talvez até pior. Eram crianças, adolescentes, gente adulta, jovens e velhos, que caos! A música naquele momento era um acalanto. Mas a droga que eles usavam, falava mais alto. Eles me ofereciam, eu resistia, tanto a bebida quanto o inalante branco, a cocaína. Todo tipo de droga era mais que visível, corria solto. O espaço da rua se transformava em verdadeiros campos demarcados para venda e consumo de drogas e prostituição. O código entre rueiros, na presença dos policiais era o silêncio.

A rua era perversa, não sei se era pior de dia ou a noite. Muitas pessoas que me conheciam de algum lugar, talvez das memoráveis missas do Patronato Santo Antônio,

passavam por mim, faziam de conta que não me enxergavam. Eu era um homem de cor “invisível”, que se misturava no meio da multidão. Por força das circunstâncias acabei desistindo da escola técnica. Duas coisas talvez mais importantes para que isso acontecesse. Primeiro, a minha condição de vida, eu ia sujo para aula e todos não queriam ficar perto de mim. Na verdade o mau cheiro estava tão impregnado em mim que nem eu percebia. E quando eu tomava banho em algum lugar público, não era aquele banho! Segundo foi porque numa das aulas, mas precisamente na aula de eletricidade, eu fiz uma ligação em série errada e levei um grande choque que fiquei mal, achando que não poderia mais seguir o curso. Meu violão, que me acompanhava o tempo todo, tive que vender a “troco de banana”.

Uma passagem que está nítida em mim foi quando conheci um adolescente, começamos a conversar e contou sua história. Para resumir ele tinha fugido de casa, sua família era rica, ele consumia drogas e praticava pequenos assaltos a supermercados, principalmente. Foram várias vezes que vimos o crepúsculo da tarde descendo no horizonte do alto do São Francisco, considerado uma das partes mais altas do centro de Curitiba. Quando eu contei minha vida a ele, o mesmo reconheceu que sua vida e o que estava fazendo não tinha nada a ver. Um dia daqueles, o “cara” ligou para seus pais pedindo dinheiro e disse que queria voltar para casa, o que de fato ocorreu posteriormente. Quando o dinheiro dele chegou, ele me convidou para jantar e me deu um dinheiro que deu para sobreviver durante uns dois meses.

As intempéries climáticas marcaram muitas peregrinações de ruas. O frio sempre intenso era comum seis meses de rigorosos invernos. Guaritas, albergues, o histórico Colégio Estadual do Paraná, a Casa do Estudante Universitário, foram lugares que constantemente restavam para me proteger. Sentia saudades do último orfanato que passei,

da comida na hora, do banho, da escola e dos colegas. Tinha uma coisa em minha cabeça, seguir os estudos, não para ser alguém na vida, mas, provar para mim mesmo que eu poderia vencer os obstáculos que os estudos me proporcionariam naquele momento e no vindouro. Segui em frente, consegui continuar os estudos. Matriculei-me em um colégio da rua XV - Colégio Robert Kenedy.

O tempo de escola técnica não foi considerado tive que reiniciar o 2º grau. Neste colégio só consegui pagar a matrícula. Me ofereci para limpar as salas e deixar o material do professor todo organizado e ao seu alcance. Assim, eu era insento da matrícula e da mensalidade do colégio. Todos os professores gostavam de mim. Eu cantava dentro e fora do colégio. Nesse tempo, eu dormia escondido na CEU - Casa dos Estudantes Universitários, num lugar chamado “Casa dos Outros”. A noite, eu pulava a janela dos fundos e pegava um cobertor qualquer e dormia do lado da ultima cama no chão para que ninguém me encontrasse. Havia um fiscal da Casa dos Outros que contava quantas pessoas estavam lá.

A Casa dos Outros era um lugar que funcionava como uma pensão temporária para estudantes. Podia-se ficar no máximo trinta dias, com justificativa esse prazo poderia aumentar por mais trinta dias e assim por diante. Um dia me pegaram é claro. Chamaram-me de Apolinário. “O Apolinário, o que você está fazendo aí?” Eu respondi a eles que meu nome não era Apolinário. Apolinário na verdade era o sobrenome de meu pai. Então o rapaz me disse: “Você não é Apolinário, mas, tem um rapaz aqui parecido com você”. Eu respondi a ele que quem se parecia comigo era eu mesmo. Pasmem! Naquele momento eu acabava de encontrar um irmão meu legítimo de família, filho do mesmo pai e da mesma mãe do que eu. Foi alegria.

Na época ele cursava biologia na Puc-Pr. Ele era morador da CEU, regularmente matriculado em uma universidade, requisito básico para morar na CEU. Expliquei minha situação para o fiscal, mas, nada ele podia fazer, nem mesmo ficar morando no mesmo quarto com meu irmão. Ele corria o risco de ser mandado embora, pois, essa prática era contra o regulamento. Ele me ajudou muito na alimentação. Todo os dias eu ia bem cedinho tomar café na CEU. Nesse ínterim, conheci um casal de americanos, eles eram evangélicos, não sei como foi exatamente. Só sei que comecei a freqüentar a igreja deles. Quando me dei conta eu já estava estudando teologia em um seminário IBA-Instituto Bíblico Aliança. Nunca fui tão bem recebido. Alugaram uma casa afastada do centro da cidade e lá fiquei, eu e mais seis aproximadamente. Era legal, mas os costumes eram bem diferentes dos meus. Na casa ninguém sabia cozinhar.

Um dia coloquei o feijão para cozinhar, esqueci a panela no fogo e a mesma explodiu. Outro dia o feijão já estava cozido, mas foi esquecido na panela por quase quinze dias. Alguém perguntou se tinha alguma coisa para comer e eu disse que tinha um feijão esquecido e não sabia se estava bom. O rapaz com tanta fome que estava abriu a panela, orou e comeu o tal feijão que já cheirava mal. Comeu o feijão feliz da vida. Eu estava na casa, mas não me sentia bem, parecia que alguma coisa estava faltando. Sobre o meu irmão, ele me evitava, eu também não o procurava. Segui em frente minha vida.

Consegui terminar o segundo grau. Esse tempo foi muito engraçado para não dizer penoso. Meu primeiro vestibular, fui aprovado no curso de enfermagem, só consegui ficar três meses, desisti. Tentei engenharia, passei e depois desisti. Fui para fonoaudiologia, nem pensar o curso não me dava chance para trabalhar. Como eu gostava de música e de cantar, fui tentar Educação Artística aí eu me realizei. Antes de ingressar no curso eu já trabalhava como voluntário em um projeto social da prefeitura de Curitiba, chamado PIM (Projeto

Irmão Menor). Isso aconteceu quando eu estava fazendo minha matrícula, alguém chegou no guichê da faculdade e perguntou para a secretária se não tinha nenhum estagiário para trabalhar como educador de rua, eu logo me prontifiquei.

Todos os projetos nos quais trabalhei durante uma década, sempre trazia a recordação procurava lembrar de como a Dona Arlene, Sr Amilton, Dr. Alfredo Maluceli, Dona Zeli, Dr. Nilton Grei, Irmã Elenice e Professora Zulmira cuidavam de mim e de todos os demais abandonados. Minha história não se encerra aqui. Considero importante narrar como esses projetos implicaram na composição desse trabalho para chegar à uma investigação científica que ajudou a construir essa pesquisa.

Há duas décadas atrás era inaugurado na cidade de Curitiba, um projeto que tinha como idéia principal atingir o maior número de crianças e adolescentes para retornarem a suas famílias e conseqüentemente freqüentarem a escola. Essa tarefa era bastante difícil.

Meninos e meninas “tinham tudo” que a rua poderia lhes oferecer. Crianças e adolescentes que comprovadamente não tinham para onde ir, as vezes ficavam em uma casa de proteção ao menor abandonado, com toda estrutura, com um regimento interno a ser seguido. Muitas crianças e adolescentes preferiam ficar nas ruas devido a rigidez do comportamento que lhe impunham nesse estabelecimento. Portanto resistiam à permanência.

De início, este projeto tinha cunho assistencialista, ou seja, uma política preocupada somente em tirar os necessitados da condição de carentes, baseando-se num aliciamento político. Por outro lado, tirar as crianças e adolescentes das ruas e minimizar o sofrimento causado por abandono, maus tratos e maximizar os direitos, conhecerem a justiça social com um direito humano inalienável também norteava a base do projeto.

O projeto era desenvolvido na rua. Começamos informalmente as “aulas”. Tínhamos como pano de fundo além da assistência alimentar, materiais pedagógicos como: flanelógrafo, quadro branco, pincel atômico, cartolina, tinta guache, pincel para pintar, giz de cera, tesourinhas, papel jornal, papel bobina, gibis, livrinhos de histórias, blocos inteligentes e sucatas etc. As aulas tinham como proposta falar de consciência social ambiental, do cultivo das árvores das praças e flores dos jardins e principalmente da importância de reinventar o lixo, tornando-o uma paisagem artística, para aproximar as pessoas uma das outras.

Naquele momento, evidentemente, esse era o subterfúgio principal para as informalidades das aulas que tinham como tema central problemas sociais e ambientais. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre as propostas atuais de trabalho com adolescentes carentes que, coerentemente, pregam respeito e a integração cultural como base de todo trabalho educativo.

As crianças e adolescentes abandonadas careciam de pão e, sobretudo de justiça e de amor. Seus direitos eram e são constantemente ridicularizados. Sem justiça social pequenos corpos famintos dormindo pelas calçadas, tidos como verdadeiros lixos humanos, são destinados ao espancamento, exploração, tortura, drogas e morte. Assuntos como este eram prioridades na agenda principal.

Esses atores sociais muitas vezes, não conseguem entender o mecanismo das desigualdades, por isso procuram grupos sociais em que possam se espelhar e visibilizar a extensão da exclusão social. Com minha história de vida, procurava fortalecer uma discriminação positiva elencando situações vitoriosas para que pudessem refletir. A marginalização e por conseqüência o isolamento social eram características explícitas da história de vida de cada menino e menina aos arredores da praça Osório no centro de

Curitiba. Na década de oitenta, fontes do IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social indicavam estatísticas sobre as elites curitibanas, apontavam que essas crianças e adolescentes enfeivavam a cidade com atitudes libertinosas, ou seja, comportamentos completamente contrários à moralidade como parâmetro regulatório de suas ações. Trausentes sempre temiam represálias caso os pedidos dos mendigos mirins não fossem atendidos.

Havia uma espécie de vingança na recusa de um dinheirinho ou de algumas guloseimas para se alimentarem. De certa forma posso relacionar parte dessa experiência, com a forma literária expressa por Ginsburg (2001) quando se refere a representação do imaginário comparando a ação do leproso que carregava a maldição secular, sem esperança nenhuma de ver suas feridas serem curadas, com o estigma religioso relacionado ao pecado e a culpa, tornando esse sentimento possuidor de uma ação de vingança porque contaminavam o ar e principalmente a água.

Ginsburg (2001) informa-nos que os leprosos nesse sentido formaram o primeiro grupo social isolado da sociedade medieval. Não só pela sua doença, mas, pela sua representatividade social incomodando com suas feridas abertas, exalando cheiro incomum por onde passavam. Essa contaminação, para além da contaminação biológica, carregava sobre si a contaminação social. Isto é, o outro que é diferente de mim, quer me matar.

Quando trabalhei nesse mesmo período com as crianças e adolescentes marginalizados e conseqüentemente excluídos da sociedade, conseguia ver nos olhos de cada um deles um grito de socorro, um pedido de ajuda.

No entanto, apesar de estarem abaixo da linha da pobreza, estigmatizados e desconsiderados pela sociedade, nunca vi uma atitude de vingança negativa por parte das meninas e meninos abandonados.

Naquele momento, a proposta era de transformar o lixo, que não é lixo, em representação de uma realidade mesmo que simbólica marcada em suas vidas. Essa era a forma dos meninos e meninas de rua, da praça Osório de Curitiba, se comunicarem: por meio da transformação de um material considerado inútil numa obra útil como no início do século XX, quando a rua era o principal meio de sustento dos pretos e pobres, era também, lugar de brincadeiras, manifestações culturais, tensões e conflitos sociais latentes.

Embora pudesse ver diante dos meus olhos, o mapa da exclusão social e da desigualdade estampada nos olhos das pessoas que passavam pela praça, pude perceber para o meu contentamento, que as crianças e os adolescentes que ali estavam, sentiam-se valorizadas transformando o que era considerado lixo em obra de arte. Nunca deixei de querer ver realizado o sonho desse pequeno grupo social excluído com o qual trabalhei, ocupando espaços na sociedade por meio da arte, focalizando questões ambientais e ecológicas com narrativas e musicalidades em suas histórias de vida.

As desigualdades sociais têm como consequência a exclusão. Diz Bourdieu (2003) em que a estrutura da distribuição de renda é desigual: uns tem de mais e outros tem de menos ou absolutamente nada. Podendo esse fenômeno tomar grandes proporções, parecendo nunca terminar. A maioria das crianças e adolescentes que estavam no PIM (Projeto Irmão Menor) eram de origem afro-descendente e “bugres”, mistura entre negros e índios.

Nas conversas que entretinham nosso momento, não era preciso saber detalhadamente porque cada um estava ali. Sua presença já denunciava a exclusão evidenciada em cada história de vida. No sentido de Milton Santos referindo-se a um modelo globalizado da exclusão: “os pobres não são incluídos nem marginais, eles são excluídos”. (2000, p 72).

Um outro momento, que relato agora foi a experiência que tive como diretor de escola no município de Araucária (1999 a 2002), onde pude elaborar projetos participativos em conjunto com toda comunidade escolar. Destaco o projeto de perspectiva ecológica ligado à linguagens artísticas como as artes plásticas, o teatro e a música.

O projeto funcionava nos finais de semana, momento em que a comunidade se envolvia na organização e na participação das atividades que além de culturais, levavam à reflexão de como poderíamos transformar a escola e seus arredores por meio da arte e de uma educação ecológica. O projeto consistia em plantar e preservar árvores ao redor da escola. Sempre tive vontade de estar a frente de uma escola, administrando, inovando ou trazendo contribuições que fossem boas para todos. É claro que tive várias barreiras de preconceitos, vindo dos próprios colegas de trabalho.

Na área das artes em específico na linguagem da música, produzimos um grande musical, onde por meio da dança crianças e adolescentes representavam a fúria e a calma da natureza. Com a dança, nunca vi tal performance. Piruetas, sincronismos perfeitos delineavam o tom das apresentações em prol da qualidade de vida para todos.

Quando realizávamos atividades nesse sentido, havia visivelmente uma preocupação maior com a higiene pessoal e com a escola. Havia também, um grande interesse pelo cultivo do jardim, no cuidado com as flores, árvores e é claro, com o interesse pelo tema social e meio ambiente.

E como prova desses conhecimentos cresceram a procura do cultivo de hortas comunitárias, a implantação de cursos para interessados, aprenderem a plantar e colher, além de outras técnicas, como a criação e a manutenção de pequenos pomares.

A comunidade, diante dessas evidências, passou a frequentar mais o espaço escolar, não no sentido de fiscalizar os atos e as ações dos professores, mas, no sentido de

conquistar um espaço de formação cultural comunitária, ou seja, alunos e pais importando-se com a escola, naquele local.

Como nos lembra Bourdieu (2003), que a função da escola é disponibilizar a cultura dos indivíduos, recebê-la e reconhecê-la como “cultura” à prática cultural, determinando, por meio do ensino artístico, diferentes tipos de incitação cultural. Nesse caso, condições sociais da prática cultural impulsionada pela arte e pela empiria ecológica.

A escola funcionava de pré a oitava série no período matutino e oferecia no período vespertino o ensino para alunos com necessidades especiais, além de oferecer no noturno o ensino médio, num total aproximado de 750 alunos matriculados.

Durante a noite o problema ficava mais delicado, exigindo de mim uma postura austera sem perder a ternura. Alunos brigões vinham armados de faca e revólver para resolver problemas pessoais ou rixas entre grupos. Algumas atitudes permitiram-me entre erros e acertos, sobrepor a disciplina, sempre com o diálogo. Conversava francamente sobre atitudes do grupo, tanto dentro como fora do espaço escolar. Minha história de vida ajudou-me muito, nesse processo, à condução do relacionamento na tentativa de resolver conflitos entre grupos rivais que compunham a comunidade escolar.

Numa das ações relacionada à arte, à música e à ecologia, propus individualmente, e depois em grupos separados a idéia de como poderíamos melhorar a questão do lixo e a aparência da escola. Nesse sentido, naquele momento, a aparência da escola refletia que escola que existia e a proposta era que outra escola queríamos construir? Obviamente, diante da indagação, a aparência da escola trouxe um sentido de visualidade estética e não o sentido de ideologias que eu estava “colocando” para eles.

A participação dos alunos, dos professores, direção e toda a comunidade escolar construíram a aparência da escola como uma proposta curricular diferenciada. Muitas vezes

dentro do sistema escolar, forma de ensinar, de aprender e de absorver e produzir conhecimento resulta no que somos capazes de ser agora e da escola que somos capazes de ter agora, isto quer dizer, o que a sociedade pode fazer pela escola.

Seguindo o curso da proposta, percebi que a primeira não foi unanimemente atendida. Num segundo momento, sugeri que fossemos olhar o muro da escola, por dentro e por fora. Todos perceberam as condições do muro, os “pichamentos” que poderiam ser mais bem demarcados, ou melhor, visualizados com temáticas que viessem reforçar uma mensagem também ecológica.

Foi a primeira vez que conheci o emprego da palavra graffiti ou os grafiteiros. Quando um dos meninos mostrou-me um álbum com várias temáticas compostas em forma de graffiti, fiquei atônito sabendo depois que essa prática cultural é rejeitada por uns e aceito por outros como uma intervenção ou expressão artística cultural.

O projeto também consistia em criar panfletos, música e até uma pequena rádio informação, onde, posteriormente, seriam disputados estilos musicais. O que mais me chamou atenção nas apresentações foi um modo de cantar, um estilo peculiar, um ritmo único em ostinato moderado, lento e invariável ao cantar histórias cotidianas e/ou as injustiças sociais. Foi pela primeira vez que tive um contato sonoro com o RAP e com o movimento Hip Hop (2000).

Os projetos se firmavam e cada sala ou grupo apresentavam algum tema relacionado com o assunto central ligado de alguma forma ao meio ambiente e ecologia. Naquela época (2000) havia resistência quanto a aceitação do movimento Hip Hop e suas práticas. Nem eu mesmo entendia o porque eram taxados de “incentivadores das drogas e a violência”. Minha formação musical era fundamentada nos estudos eurocêtricos, visão centrada na Europa, como fonte cultural, interpretando o mundo segundo seus valores. Por isso, a

dificuldade de entender o lamento produzido pelo tom e pelo som do RAP no movimento Hip Hop, mesmo passando por experiências de orfanato e das ruas nunca tive acesso a esta expressão musical.

Depois de algum tempo, podíamos ver a diferença contrastando o antes e o depois do projeto: escola mais limpa, mais verde, mais consciente em relação principalmente a mudança de postura no que se refere a temas emergentes como meio ambiente, direitos humanos, justiça e relacionamento humano. Alunos e professores mais participativos e índice de indisciplina subtraído. Adolescentes mais tolerantes um com os outros, produtores de seus próprios conhecimentos, fazedores e cantadores de histórias e donos de si. Conteí minha vida do jeito que recordo tê-la vivida, vívida, pessoal, uma viagem de introspecção retroativa, autenticada pela cartografia do sentimento, mas, há que se dizer, ainda, do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, com a qual fui contemplado em 2002, acompanhado pela Fundação Carlos Chagas, para cursar um programa de mestrado, no qual fosse aceito, no caso a Universidade de Sorocaba. Esse tipo de acontecimento exerceu um poder que não pode ser ignorado, porque obrigou-me a desenvolver habilidades especiais e a construir conceitos precisos como bisturis para redigir esta dissertação de mestrado.

A DISSERTAÇÃO

Esta dissertação trata de RAP e Escolaridade, no universo de adolescentes afro-descendentes na condição de Liberdade Assistida em Sorocaba/SP. Na introdução, no resgate de minha história de vida, desde o abandono familiar, a vida em orfanatos, a experiência de rua, até a formatura em Educação Artística e a obtenção do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, em 2002, é que está a busca do entender, no cenário hodierno adolescente, socializado pelo movimento Hip Hop, nele especificamente o RAP.

O primeiro capítulo debruça-se sobre as noções de adolescência e adolescentes recortando uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na maneira de compreender os jovens, considerando-a como parte de um processo de crescimento que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas no contexto social: Debruça-se, também, no entendimento do Hip Hop, nele especificamente o RAP, espaço no qual o adolescente encontram apoio, estabelecem trocas e elaboram projetos que dão sentido à sua vida no presente, introduzindo o movimento Rima e Revolução de Sorocaba, com a apresentação de letras criada pelos “Manos” dessa posse.

O segundo capítulo apresenta as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autores de atos infracionais, com especificidade para a condição de Liberdade Assistida, medida prevista no art. 118 do Estatuto da Criança e Adolescente, em Sorocaba, acompanhada por coordenadores e técnicos da instituição religiosa Vale da Benção.

No terceiro capítulo, a atenção recai particularmente sobre o pensar de adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida sobre a escola e o pensar dos mesmos sobre o

que a escola pensa a respeito deles, dentro, e para além, de grupos musicais, buscando compreendê-los no contraponto da escola, espaço distante dos interesses e necessidades do mundo da vida.

O quarto capítulo ocupa-se da educação e justiça social, mobilizando o conceito de justiça como equidade em John Rawls – um conjunto de regras estabelecidas contratualmente para tornar possível convivências de projetos e concepções de vida muito diferentes, oportunidade que pode encarar a análise dos adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ser aluno.

Revertendo o dito acima, a conclusão diz que por descartar uma reflexão de cunho moral no sentido mais amplo, enquanto política a justiça como equidade pode ser sustentada por todos os cidadãos, independente de serem pessoas particulares, com identidades culturais próprias e convicções específicas.

É este o desafio: Adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida, que encontram no estilo de vida RAP uma ampliação significativa de vida, precisam ter na escola, organização que educa, a garantia de mais um espaço de fruição da vida, ambas experiências para continuar vivendo.

CAPÍTULO I

ADOLESCÊNCIA, ADOLESCENTES E RAP

ADOLESCÊNCIA E ADOLESCENTES

O presente capítulo tem como objetivos delinear o constructo social do RAP (Rythm and Poetry), as significações do movimento Hip Hop como linguagem socialmente construída pela cultura juvenil e os impactos desse movimento na vida cotidiana de adolescentes afro-descendentes em processo de escolaridade.

A captura desse conhecimento ajudou-me na composição da temática desta dissertação, indo desde entrevistas, participação em fóruns, seminários, reuniões, palestras, visita a posse, apresentação de RAP, palestras em escolas, visita à rádio “pirata”, acompanhamento de vídeo, leitura de textos, livros, revistas, jornais, história de vida de rappers e todo substrato social da cultura do RAP.

O RAP, como forma musical do Hip Hop não é só uma estética ou um estilo musical em si mesmo. Mas uma ação aglutinadora, confrontadora e transformadora. Apresenta um novo paradigma de autoconsciência no processo social e político (SILVA, 1999).

As intervenções dos adolescentes podem ser entendidas como narrativas emergentes, argumentos reivindicatórios de experiências propagadas pelo modo de viver, por meio da arte, da música, falando de justiça social, denunciando as desigualdades e a falta de oportunidade de acesso e igualdade de condições. Os atores e autores dessa cultura,

buscam reinventar um novo modo de ser e de ver a vida, a partir de idéias e ideologias vividas no seu cotidiano.

De início, o que esses jovens desejam ver é a valorização dos seus anseios, seus projetos de vida, projetados na periferia, lugar em que na sua grande maioria vivem meninas e meninos afro-descendentes e pobres que carecem de políticas públicas fundamentais para sobreviver. Querem alertar por meio do discurso musical, sua condição, seu modo de agir, de pensar e de sentir. Reclamam e denunciam o desajuste social e propõe por meio da música e da arte a reelaboração de um espaço para todos. “(...) estes adolescentes deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social que exclui e discrimina, que os idealiza, os teme e os controla; e se tornam também autores de si próprios” (MAGRO, 2002, p.73). Esses adolescentes, afro-descendentes cognatários de si mesmos, desejam abalar estruturas por meio da música RAP.

A adolescência tem sido alvo de muitos estudos. Para Magro (2002) o reconhecimento da adolescência foi iniciada quando o projeto da modernidade – educação formal – ficou sobre a guarda e o controle do Estado. Os adolescentes, a partir desse momento, teriam direitos e deveres de permanecerem nas escolas. Fato que determinou a separação etária de adultos e seres em formação.

Desde o início do século XX, a psicologia do desenvolvimento tem se dedicado a compreender a adolescência, suas características, seus processos ocupacionais, mudança de comportamento e a elaboração de sua identidade. Os adolescentes se tornaram um grupo etário, em que as responsabilidades são difíceis de entendimento ou execução (MAGRO, 2002).

O período da adolescência e com ela todos os aspectos sociais, econômicos e políticos que a constituem, produzem significados e representações que se firmam em ambíguas e muitas vezes incertas tomadas de decisões. Frente a essa realidade o adolescente é tido como uma ameaça a si próprio e a sociedade, porque tornou-se referência vinculada à violência, à rebeldia, às drogas, à sexualidade irresponsável, à força, a vivissitude, auto afirmação, assim como fascínio, centro das atenções, desejo dos adultos, símbolo de força e esperança futura.

Segundo Cesar (1998), o conceito de adolescência surgiu primeiramente no século XIX, com a obra de J.J. Rousseau, “Emílio”, que pontuou os estados emocionais pertencentes à fase da adolescência. Rousseau fez uma associação da figura do adolescente com idéias de revolução, paixão e primitividade. Ele descreveu esta etapa como um segundo nascimento, provocado pela emergência da paixão sexual, direcionando o adolescente para uma dimensão além de si mesmo, levando-o para a humanidade e com isso provocando uma turbulenta revolução, onde as características mais freqüentes são as mudanças de humor, rebeldia e instabilidade, por vezes exacerbada.

A raiz da palavra adolescência deriva do latim *adolescere*, que significa “crescer”, “brotar”, “ficar grande”. Seus limites temporais, então estabelecidos entre 12 a 21 anos aproximadamente, definindo este período como uma etapa de turbulência supostamente transitória. Os estudos de Margaret Mead (1920) na ilha de Samoa – situada entre o Havaí e Nova Zelândia – contribuíram para o conhecimento da adolescência. A antropóloga pesquisou os costumes de uma sociedade diferente da nossa. Verificou que a passagem da infância para vida adulta nessa sociedade decorria de maneira tranqüila e gradual. Seus estudos revelaram ainda que os problemas relacionados a adolescência eram, em grande

parte, atribuídos pela expectativa cultural daquela sociedade, questionando as teorias psicológicas formuladas até então.

Desde então os estudos sobre a adolescência vêm sendo desenvolvidos constantemente com vistas às preocupações educacionais, mercado e cultura.

A visão de que o adolescente ainda não alcançou uma competência crítica, social e política, requer dos estudiosos uma atenção voltada para o desenvolvimento numa pedagogia elaborada com fundamentos de uma psicologia do desenvolvimento humano, a partir de elementos que ajudam na compreensão das tensões reais entre o que podemos denominar mundo da escola e o mundo dos adolescentes. Estas questões estão vinculadas aos chamados problemas da contemporaneidade.

A educação formal tornou-se o fundamento para o ordenamento do mundo moderno. Atinge cada vez mais lugares distantes não havendo o isolamento geográfico e cultural, caracterizando sua alta capacidade integradora e o seu hibridismo.

Por isso, é impossível separarmos o mundo da escola e o mundo dos adolescentes. Esse é um dos desafios da escola, reconhecer as diversas culturas no seu interior, construída ao longo da história que em última instância são principais vias de interferência nas comunicações entre os jovens, professores e a comunidade escolar.

Por essa razão, urge mergulharmos no cotidiano dos adolescentes, ou, como belamente o escreve Pais (1993), “na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias”, onde os adolescentes tecem seus projetos existenciais e transformam o seu lugar na realidade social. Pode-se, portanto, dizer aqui que o cotidiano é uma espécie de ateliê existencial, onde os adolescentes provam suas potencialidades criativas, criam novas formas de estar no mundo, novas formas de solidariedade e de representatividade social, podendo ser estas contrárias às normas sociais vigentes ou não”. (MAGRO, 2002, p. 67).

Ao provarem suas potencialidades criativas e constituírem novos espaços ou velhos espaços ainda não exploráveis, adolescentes transformam esses espaços em verdadeiros campos sociais demarcados como lugares hegemônicos, onde atestam o jeito de se vestir, de falar, de se relacionar, de trocar experiência, enfim de elaborarem certas estruturas que acentuam determinada simultaneidade cultural e simbólica. Assim, ao atribuírem novos sentidos aos espaços, nos modos de viver, se organizam e sustentam idéias e ideais em prol de si mesmo e de seu grupo. Por certo, adolescentes não vivem nos mesmos lugares dos adultos, por isso os adultos, parecem admitir que adolescentes vivem em outro mundo.

Não pretendemos com esta imersão decodificar, categorizar, ou seja, “coisificar” o cotidiano dos adolescentes, mas extrair da experiência que temos ao estarmos nesse cotidiano outros significados do ser adolescente que ali são produzidos. (MAGRO, 2002, p. 67).

Para Magro (2002) no campo educacional, o desafio é criar metodologias que priorizem o diálogo como referência e elos para os sentidos culturais elaborados em multiplicidades sociais. Atitudes, gostos e comportamentos complexos, heterogêneos identificam multiplicidade e ambivalência.

A relação entre o que a escola propõe e o que as crianças e adolescentes desejam e fazem, passa muitas vezes por meio de conflitos e tensões. Mesmo que a escola trabalhe para as constantes soluções de alunos considerados “problemas”, deveria ser observado que eles/as vivem num espaço coletivo e se relacionam entre si de diversas maneiras, com linguagens nem sempre visíveis para os que desejam controlá-los. A escola para os adolescentes é um ponto de encontro marcado como possibilidade em que jeitos, cores, gostos, sons e linguagens se entrelaçam, identificando cada um especificamente.

Na cotidianidade dos adolescentes, inevitavelmente, nos deparamos com a riqueza da criatividade cultural que lança novos olhares sobre a adolescência, (...). Esses olhares manifestam um adolescente não meramente como agente, ou ator, mas precisamente como autor de si mesmo, (...). (MAGRO, 2002, p. 67).

Os adolescentes autores de ato infracional buscam fazer de seus momentos sonhos que querem ver realizados aqui e agora. Desenvolvem idéias, constroem alternativas e edificam sua realidade, mesmo que utópica. Neste caso, acreditam ver na música RAP seu principal argumento de reivindicações. Quando perguntaram ao músico jamaicano Bob Marley se tinha alguma previsão sobre o seu futuro e sobre o futuro do *reggae* ele disse:

Verão o que me irá acontecer. Não vai ser preciso esperar muito tempo. Não posso dizer, porque se eu tivesse esse poder, eu fá-lo-ia e as pessoas tentariam deter-me. Eu sei o que vai se passar. O reggae vai-se tornar num verdadeiro combate, o que já está acontecendo, porque é a música do Terceiro Mundo. Não o pode compreender num só dia, irá percebendo-o aos poucos. (DAVIS & SIMON, 1983, p. 47).

RAP E EDUCAÇÃO

O RAP traz proposta de desmistificação musical, pautado num discurso para além da simplicidade morfológica de sua melodia e de seu ritmo. Traz também uma fraseologia musical, em que, a tônica de seu letramento e visualidades, chamam atenção na forma de cantar, de se expressar em prol dos destituídos e subordinados sociais. A forma de cantar além da estética, estabelece por meio da mensagem, maneira peculiar, única entre emissor, transmissor e receptor.

O esquema de percepção da cultura Hip Hop, possibilita o acesso socialmente diferenciado à música, pois, não é necessário estudo clássico musical para o acesso a essa musicalidade. A linguagem artística do Hip Hop, redistribuída por meio da dança, o break, o graffiti, expressão que tem como base as artes plásticas e o Dj como compositor e reproduzidor sonoro, são desenvolvidas pelas experiências de vida de cada um. Os rappers, ligados a periferia de comunidades carentes, cantam e contam sua história de vida em forma de lamento, petição, resistência, prosperidade, esperanças como forma de chamar a atenção, não se importando com a presença de um letramento culto para se comunicar.

A música e seus rituais podem ser utilizados para criar um modelo pelo qual a identidade não pode ser entendida nem como uma essência fixa nem como uma construção vaga e extremamente contingente a ser reinventada pela vontade e pelo capricho de estetas, simbolistas e apreciadores de jogos de linguagem. (GILROY, 2001, p. 209).

Parece difícil atribuir aos rappers uma dependência rítmica, baseada somente em complexo manuseio de pick-ups (toca-discos), mooges (misturador de sons), samplers

(somador de sons e voz). Para além desse aparato eletrônico significativo, eles sacodem quem os escuta, com seus sons onomatopaicos, produzidos pela voz, acompanhado da irreverência e autoridade. Os conteúdos consistentes estão relacionados a assuntos como resistência, protesto, preservação das manifestações musicais da população negra.

A experiência rítmica do RAP foi capaz de superar várias barreiras lingüísticas como a repressão política e a religião, fundamentalmente porque a música passou a atuar como elemento de identificação, seja nas instituições tradicionais, seja nos territórios negros segregados como afirma SILVA (1998).

O RAP é uma linguagem musical contemporânea que traz na prática social um movimento socialmente construído. Com seu tom misógino, tem, entretanto, nos Estados Unidos uma característica tendencialmente masculina e obscena, ilustrada por exemplo pelo grupo de rap 2 Live Crew, localizado na Flórida e liderado por Luther Cambell, um americano negro de origem jamaicana. O grupo com esse discurso midiático de gênero e mentalidade comercial, vendeu milhares de CDs. Esse fenômeno pode ser observado no canal de TV a cabo MTV, num programa chamado “Yo”, funcionando como centro vernaculista de divulgação do RAP - Hip Hop transnacional.

É impressionante que os apologistas das piadas grosseiras de ódio às mulheres do 2 Live Crew e outros artistas até agora não tenham se preocupado com o fato de que a tradição vernacular que eles corretamente desejam legitimar e proteger possui seu próprio registro de reflexão sobre as obrigações éticas e responsabilidades políticas e específicas que constituem encargo exclusivo do artista negro. Deixando de lado por um momento a questão da misoginia, ser conivente com a crença de que o vernáculo negro não é *nada* além de um desfile paródico e brincalhão da subversão rabelaisiana decididamente enfraquece as posições do artista, do comentarista crítico e da comunidade como um todo. O que é mais importante, certamente, é o fracasso do comentário acadêmico ou jornalístico sobre a música popular negra na América em desenvolver uma estética política reflexiva capaz de distinguir o 2 Live Crew e seus congêneres de seus colegas igualmente autênticos mas talvez mais convincentes e certamente mais construtivos. (GILROY, 1993, p. 178).

O grupo de RAP americano The Black Eyed Peas foge a regra da doutrina masculina do Hip Hop, com a participação da mulher em suas apresentações de forma notória. A questão de gênero aparece como uma suposta valorização das mulheres cantando e dançando, mas, ainda com grande apelo erótico, ponto alto de publicidade e mercantilização do RAP.

Cabe ressaltar que nos Estados Unidos da América o RAP tem um formato hegemônico no mundo do Hip Hop, valorizando o movimento, a aparência (vestuário) e o graffiti. Ou seja, os três elementos do Hip Hop (a música, a dança e o graffiti) são unificados. Isto é, o que desejam expressar no graffiti é compreendido na dança e na música. No Brasil o RAP tem se destacado mais do que os outros elementos. Segundo KDJ, integrante dos Racionais MCs, grupo de RAP brasileiro, “o rap fala direto ao povo, saca? É uma música mais forte do que foi a música de protesto na época da Ditadura (...) Nos EUA você atinge o cara pela dança e pelo graffiti e aqui acontece muito pouco” (HERSCHMANN 2000, p. 200, depoimento de KDJ em 25/07/1996).

Trícia Rose (1994), pesquisadora norte-americana em práticas sociais de culturas juvenis, em específico o Hip Hop, diz que tanto o graffiti, a dança (break), quanto o RAP compõem o mundo Hip Hop. Segundo Ela a vocalidade e a rimografia no RAP é sentida no fluxo sonoro, referindo-se a uma habilidade de se deslocar de maneira fácil por meio de sons complexos, ou seja, o fluxo e o movimento das guitarras e baterias no RAP são cortados bruscamente por riscos sonoros sobre a superfície de um disco, o que realça e determina a fluência do ritmo básico. Cria-se então nesse movimento, loquacidade, espécie de verborragia em que o som vocal e instrumental é sampleado.

A produção dos RAPs no Brasil tem o objetivo de retratar a realidade, o “avesso”, os preconceitos e privilégios da estrutura social (HERSHMANN, 2000). Nesse quadro, a questão de gênero é espaço secundário, mas o machismo velado, é dominante. Frequentemente as expressões vadias nas músicas e nos discursos aparecem em apresentações. Em uma entrevista para uma revista especializada e de grande circulação no meio Hip Hop, as Rappers irmãs Prettas Duet disseram que existe preconceito contra elas por serem compositoras de RAPs, além do que “somos mães, conseguimos conciliar tudo, por isso nos deixam um pouco de fora”. (revista Da rua nº04, 2004, p.7) Este fato não é observado no funk. Ao contrário do RAP, as mulheres têm mais espaço, sendo o apelo erótico mais explícito no funk.

No funk o vestuário delinea o corpo da mulher. No Hip Hop o vestuário é mais solto, roupas largas marcam seu estilo. Segundo Herschmann (2000) a noção de estilo encontrado por vários pesquisadores constroem argumentos a partir dessa oposição subcultural. Ou seja, o estilo subcultural ou cultura menor, é mostrado a partir da idéia de elementos disponíveis na tal cultura hegemônica, seu caráter marginal – o vestuário – seria condição para sua existência.

Em outras palavras, hoje, tanto um estilo pode ser apropriado por pessoas de diferentes segmentos sociais quanto um mesmo indivíduo pode tomar para si diferentes estilos. Esse tipo de situação bastante recorrente na sociedade contemporânea, especialmente entre os jovens, dificulta o mapeamento social. A dinâmica cultural atual impõe também outros obstáculos. Muitos desses estilos são, ao mesmo tempo periféricos e autônomos, locais, mas também globais e, finalmente, híbridos, mas nem por isso necessariamente diluídos. (HERSCHMANN, 2000 p. 64).

Entretanto o fato de alguém estar usando roupas largas ou até mesmo cantando RAP não significa que o mesmo entenda ou participe da cultura Hip Hop. Mas, de alguma maneira seja na moda ou oposição a um estilo, resquícios subculturais poderiam se configurar numa ameaça permanente as culturas hegemônicas.

Assim “o modismo e o mercado, longe de diluírem o estilo de vida do grupo, implicariam uma etapa do processo de intensa negociação, até como condição básica para a sua repotencialização na cultura contemporânea”.(HERSCHMANN, 2000 p. 64). Segundo Erlei Roberto de Mello, o *Aliado G*, rapper do grupo *Face da morte*, voz ativa, é um dos mais politizado artista do movimento Hip Hop brasileiro, convidado pela “posse” Rima & Revolução de Sorocaba, diz que

O jovem interessado pelo movimento Hip Hop tem que ter, antes de tudo, atitude. Porque CD, roupa, carro, a gente compra. Atitude não. Atitude vem da alma, do coração. É engano pensar que o movimento Hip Hop se traduz apenas nas músicas, nas roupas, nas mensagens dos seus artistas preferidos. O verdadeiro movimento Hip Hop está na atitude. Está no respeito aos diferentes. Se você não respeita os gay, não respeita a prostituta, não respeita a mulher, você não está tendo uma atitude de um verdadeiro Hip Hop. Se você bate numa mulher, a xinga de vagabunda, como pode chegar em casa e beijar sua mãe? É preciso compreender que esse respeito é uma atitude de um verdadeiro Hip Hop.

A questão da misoginia vernacular no RAP, principalmente no interior de algumas capitais como São Paulo, por exemplo, perde força. O que se observa, é a participação da mulher na atuação no movimento Hip Hop e principalmente a crescente participação na produção e composição de RAPs.

O RAP é uma composição popular, livre de dogmas musicais, que tem como objetivo a construção de uma identidade positiva que leva a reflexão das situações cotidianas.

Considerado uma forma lítero musical, o RAP em seu discurso tem a virtude e posicionamento político como tese central e por seu intermédio dialoga transmitindo, lamentações, inquietações, angústias, medos, insegurança, indignações e principalmente as experiências vividas pelos jovens negros nas periferias das grandes cidades. O RAP é uma referência musical para os negros e para os socialmente esquecidos, se constitui em um artefato intertextual. É também “A ampliação da consciência social e étnica passa a servir como mobilizador de novos comportamentos, nos quais o objetivo é provocar uma reação crítica nos jovens, questionando elementos que estão presentes no imaginário social”. (TELLA, 1999, p. 58).

É nesse sentido que o RAP aglutina, transforma e confronta, propiciando a autoconsciência de adolescentes afro-descendentes. Essas ações se dão nos debates e embates, explícitos nas letras. Os discursos poéticos musicais do RAP são verdadeiros convites à reflexão aos problemas emergentes, principalmente os de políticas públicas.

Para Tella (1999), o RAP tem o objetivo de romper com padrões pré-estabelecidos de embranquecimento, cordialidades, conformismos que perpassam o imaginário de nossa sociedade. Assim como o jazz, o soul, o blues, o negro spiritual, o funk e tantas outras estruturas rítmicas musicais com bases africanas, o RAP compõe um discurso afrocêntrico de populações negro-mestiças livres e escravizadas. Conta e canta a idéia de uma diáspora, de sobreviventes de práticas musicais africanas, que emergem por meio de seus ritmos incandescentes, dança, som e palavra, forma de integração social que tem na música as suas

inúmeras e ricas possibilidades culturais como fio condutor de integrações com as outras manifestações do Hip Hop:

Afora essas complexidades, a cultura hip hop é mais bem entendida como último produto de exportação da América negra a ter encontrado aprovação no Reino Unido negro. Logo, é particularmente interessante que seu sucesso tenha sido construído em estruturas transnacionais de circulação e de troca intercultural a muito estabelecidas. (GILROY 2001, p. 182).

É sabido que a história do movimento de cantores negros desde a diáspora aos dias de hoje é complexa e ainda está por ser explorada. Vai além das representações da negritude como uma discussão básica a ser enfatizada nesse momento. Os cantos dos negros além de espetáculo de massa estabelecem novos paradigmas autenticadores da expressão da cultura negra. Assim toda essa musicalidade da cultura negra pode ser entendida em todas as suas formas de expressão musical.

O RAP é uma evidência musical, uma resposta política e sobre tudo denunciatória do sofrimento passado/presente e perspectivas futuras de engajamento por meio de práticas, interações e resistências dialógicas. Assim, a música RAP torna-se um capital cultural, um bem desejável, com valor de mercado ultrapassando as fronteiras da periferia. E não é para menos que vemos e ouvimos rappers tocarem em circuitos apenas para ganharem dinheiro. Segundo Mano Brown, dos Racionais MCs, “Os boyzinhos não gostam de mim, gostam da minha música, então, que paguem mais caro, dos brancos eu só quero dinheiro” (Revista Veja 8/6/1994). Entretanto, para além de ganhar dinheiro, muitos rappers se orgulham em

se apresentar na periferia, porque ali em suas comunidades são reconhecidos como portavozes dos mais desfavorecidos.

Na verdade, estabelecem um diálogo com os subalternos. Apostam na possibilidade da conscientização de que o RAP pode possibilitar enfrentamentos, fortalecimento, reivindicação de seus desejos, ambições e capacidades. Mano Brown, dos Racionais MCs, acredita em reivindicações autenticadoras para os pobres da periferia, mas não acredita na integração cultural ou no estreitamento entre o morro e o asfalto para diminuir a intolerância racial e todas as formas de injustiças sociais. E declara, referindo-se aos quatrocentos anos de racismo, exploração e ascensão midiática do RAP que “Não serão quatro anos de RAP que irão mudar as coisas”. Pode-se perceber que além do interesse da publicidade do RAP e seu “retorno financeiro”, o RAP ainda é considerado uma música marginal de pouco espaço na mídia, pois, quando rappers negros conseguem um mínimo espaço, os barões das produções televisivas e fonográficas querem fazer do RAP a chamada “música pop”.

A população negra e afro-descendentes é impedida de se ver refletida de forma positiva no espelho da mídia e, quando aparece, sua imagem ganha contornos construídos pelo imaginário do preconceito racial, reforçando imagens distorcidas e estereotipadas de nossa realidade. Essa situação perversa de racismo e discriminação nos meios e dos meios de comunicação e na mídia, sobretudo na televisão, não é apenas o reflexo de aspectos históricos da prática do racismo na sociedade brasileira. É, também, resultado de um conjunto de fatores de ordem econômica e política que, nas últimas décadas, tem privilegiado somente não negros em todos os setores da vida econômica, política e social do país. (SANTOS, 2003 p. 203).

Isto é, não querem ver e ouvir verdades do povo da periferia e por essa razão, que afro-adolescentes sob liberdade assistida, quando não encontram apoio além daqueles

encontrados supostamente na família, na escola ou em qualquer instituição que os “amparem”, não acreditam ver seus sonhos realizados. Preferem ser chamados pelo nome e jamais serem identificados por seu número em Liberdade Assistida ou na Febem, sigla que traz sentido negativo em relação à conduta diária, seja na escola, no trabalho ou na relação com os seus colegas.

O RAP representa um instrumento político de jovens excluídos que aprendem a usar elementos da arte para reivindicar direitos e reforçar deveres como ponto de partida para a organização pessoal e comunitária. Andrade explicita o discurso do movimento:

Esse movimento negro juvenil apresenta, além da educação política, uma outra vertente educativa que é desenvolvida nas posses: trata-se da ação pedagógica do grupo, ou seja, são os instrumentos utilizados pelos jovens para pleitear direitos, atingir objetivos e intervir nas relações sociais. (1999, p. 89).

O Mano Josué, integrante do movimento Hip Hop Rima & Revolução de Sorocaba, zona norte no bairro das Laranjeiras, diz que ouvia falar de Hip Hop no rádio, ouvia CDs de RAP que falavam da luta dos desfavorecidos, ou seja, “daquela juventude que está lá na favela de São Joaquim, do Habiteto, que são regiões pobres de Sorocaba, que percebia crianças, jovens negros e pobres que não tinham leite, comida na mesa, nem mesa, chinelo ou sapato para ir pra escola”. Então, um dia resolveu entender na prática o que é o Hip Hop, junto com outros integrantes do movimento Hip Hop Rima & Revolução. Passou a se envolver com atitudes de mostrar que direitos e justiça social devem ser iguais para todos, ou seja, “que os benefícios e virtudes pudessem chegar nas comunidades carentes”. Mano Josué entende, que o Hip Hop, para além do visual da roupa ou simplesmente ouvir CDs é

necessário, para entender que “Hip Hop é conscientização, Hip Hop é crítica, é mobilização, é organização dessa juventude” transviada. Mano Josué narra a história e as dificuldades do movimento, narrativa que transcrevo a seguir, salientando que, apesar de longa, traz à tona a temática potencial do Hip Hop:

Em 1999, reunimos algumas pessoas que pensavam a mesma coisa e que tinham os mesmos propósitos e formamos e fundamos o Rima & Revolução. Logo depois, nos reunimos para saber qual seria a função de nos organizarmos como movimento na favela? Qual o objetivo do movimento? Por onde vamos começar? A resposta foi imediata, fazer o que o rap “prega”, e o que o rap “prega”? A luta contra a discriminação e preconceito racial e social.

Dou um exemplo: o movimento, tem que defender a casa, onde os manos moram. Defender a casa que eles (prefeitura) querem derrubar e o hip hop como movimento vem ajudar na luta pelo direito a moradia. Então fizemos o 1º Evento Hip Hop Pela Moradia, inclusive uma pessoa que era do movimento hip hop daqui da comunidade (não quero citar nomes) ligou dizendo: “Pô vocês querem fazer movimento hip hop, eu estou aqui a 10 anos, vocês tem que conversar comigo.”. Falamos pra ele: “Mais a tua forma de fazer hip hop não é a mesma da nossa. Nós queremos elevar a auto-estima da mulecada, do negro que não tem nada dentro de casa, a gente quer mudar.”

Aí, começamos fazer eventos em conscientizar mais de 200 famílias sobre o direito que cada um tem de ter sua moradia. Mais de 200 famílias iam perder suas casas. Aí questionamos: porque essas famílias iam ficar sem casa? Na época existia um prefeito na cidade que era imobiliário, ele queria tirar os moradores dali, derrubando todos os barracos para posteriormente vender os terrenos. Nós nos organizamos enquanto movimento junto com os moradores que estavam totalmente desacreditados sobre a ocupação. Fizemos o evento em um conjunto de moradores de toda a comunidade.

A partir daí, a juventude da comunidade passaram a entender na prática a visão do que era o hip hop. No dia seguinte, após essa reunião comunitária, as máquinas da prefeitura vieram para derrubar as casas. E aí, as pessoas já pensavam diferente, dizendo: “E aí, eu fui no movimento, participei de uma reunião e eles nos explicaram que é nosso direito ficar aqui e vamos lutar por esse direito!” Resultado: Chegaram as máquinas para derrubar as casas e todos ficaram em frente as suas casas com um pedaço de pau na mão e falavam: “Aqui ninguém vai mexer”. Isso também é Hip Hop, além de elevar a auto estima, mobiliza, organiza e mostra direitos.

Esse modo de pensar o Hip Hop hoje difere e muito da estrutura inicial americana que, na proposta original, tinha como discurso a paz. Apesar de muitos grupos de rappers

tomarem outra direção, falando uma coisa e praticando outra, muitos grupos de rappers americanos e brasileiros ainda têm como foco canalizar energias que poderiam estar voltadas à criminalidade centralizando-as na produção artística.

Hip Hop significa balançar o quadril. Esse balançar do quadril, tem significados como o de desconstruir, desestruturar, transformar e reconstruir, resistindo aos mesmismos tradicionais como também perseguindo e persistindo em um novo modelo consciente de ações conjuntas e coletivas para a reeducação do povo. Segundo Hall,

Na realidade, o que vem ocorrendo freqüentemente ao longo do tempo é a rápida destruição dos estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A “transformação cultural” é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas.” (2003, p. 248).

Podemos perceber, nas conversas com Mano Josué, que o Hip Hop não está ligado as tradições populares mas às ações que acontecem no território onde são efetivamente realizadas, movimento aglutinador da clivagem social, uma espécie de mediação política que visa, para além do confronto da aquisição de bens materiais, como distribuição de renda e riqueza, o desenvolvimento de virtudes como a moral, bem como a política, a justiça e a filosofia.

Mano Márcio, também integrante e um dos líderes do movimento Hip Hop Rima & Revolução, diz que é necessário entender o contexto histórico para entender o sentido mais amplo do significado do Hip Hop. O monólogo que se segue postula o destaque do movimento:

Para mim, declara Mano Marcio, Hip Hop na sua essência é altamente crítico. Traz a crítica à sociedade, ao sistema político atual, por si só ele já é crítico. Mas não é o suficiente falar, só isso não basta, tem que fazer, agir, assumir uma postura política. Quando o Hip Hop surge nos Estados Unidos na década de 60 e 70, no auge dos movimentos civis dos negros americanos liderados pelo seu líder maior Marthin Luther King e outros movimentos como panteras negras, black power e outros, tinham no recém formado movimento hip hop a música como a arte um meio de protestar contra toda a forma de injustiças sociais principalmente contra o negro. Essa forma de protestar era por meio da arte, tida como os quatro elementos ou expressões artísticas do Hip Hop. O graffiti desenho nas paredes, ou seja, a arte de desenhar, o breack que é a dança, MC mestre de Cerimônia e o Dj é o que faz a música, o que dá ou faz a base para o MC tá falando. Nessa época existia um grande conflito social nos Estados Unidos nesse contexto surge o movimento Hip Hop, para diminuir os conflitos inter-raciais, no caso não só contra negros e branco, incluía também negros e latinos na periferia, guetos dos centros urbanos. Caribenhos, negros usavam a música e a própria arte para falar da política americana no tratamento desigual que estavam sofrendo. Cada elemento da arte no Hip Hop foi se desenvolvendo, o graffiti em Nova Iorque e Los Angeles, o breack em outras regiões dos Estados Unidos, tudo com o objetivo de acabar com os conflitos de gangues. Chega num momento que eles – os elementos – se fundem para formar o movimento Hip Hop. É importante lembrar que a década de 60 e 70 existia uma movimentada guerra do Vietnã, negros indo à frente da batalha no primeiro pelotão, tem todo esse contexto, esse conflito. Álias, Marthin Luther King falou uma “coisa” que chega ser até engraçada dizendo: “Homens brancos e negros morrendo na mesma guerra, sendo que dentro do seu próprio país, eles não conseguem sentar junto na mesma escola”. Hoje nos Estados Unido, o Hip Hop é marcado mais especificamente no elemento do rap. Tornou-se uma potência negra étnica economicamente falando. É só ver nas propagandas, nos filmes, trilhas sonoras e em todos os lugares dos Estados Unidos o Hip Hop se transformou em um produto comercial, perdendo a sua essência de luta. Aqui no Brasil, o Hip Hop foi adaptado, a sua estrutura inicial foi mantida, que é trabalhar por meio da arte que são os elementos que comunicam entre si. O Hip Hop é mais conhecido por causa do rap, sua música é mais vendida, mais não é vendida a sua ideologia, isso me preocupa. O movimento Hip Hop não cresceu, o que cresceu foi a difusão do rap. O movimento não tem a intensão de converter ninguém, mais conscientizar o “moleque” para se organizar e se mobilizar. O Hip Hop não é uma revolução particular, mas, de toda uma galera. Ai, o porque de entender as letras das músicas. O rap é uma história de vida, para acordar a sociedade que está anestesiada. O rap diz o que é preciso ser ouvido. A periferia grita. A periferia é um barril de pólvora pronto para explodir. Eu e os manos moramos na periferia, sei que estamos dizendo, nós percebemos e vivenciamos todo o descaso político, social e educacional. Essa é a nossa luta, a luta como movimento, resgatar a dignidade das pessoas. Desse jeito, a gente pode olhar no espelho e não ter medo de ser negro e não ter vergonha de ser pobre. Então o Hip Hop veio com uma perspectiva de elevar a identidade, conhecer a nossa história, ou a outra história que não é contada na escola.

Os depoimentos da mana Marcela, do Mano Josué e do Mano Marcio, fundem-se na mesma intenção. Mana Marcela explicita o cenário:

Para mim, Hip Hop é um movimento que veio pra questionar a sociedade. Porque o negro tem que estar num patamar menos que o branco? Será que a pessoa é o que veste e o que tem? Porque a mulher tem que ser menos do que homem dentro da sociedade? Submeter a regras machistas? Então, aprendemos que o movimento Hip Hop ao meu ver, serve para que as pessoas reflitam e não se deixem levar por tudo o que é imposto e dado como verdade. Exemplo: a sociedade coloca na cabeça do negro (a) que não pode ter um emprego bom e de status, não pode ser uma advogado (a), médico(a), tem que ser faxineiro(a), porteiro(a) etc. Então ele tem que se revoltar e não se conformar com a situação que vive, olhar no espelho e se assumir como pessoa independente da cor e que ela possa andar na rua e ser respeitada por todos. Ser como todos. Ter esse direito. O Hip Hop é um movimento que está do lado do povo. Serve como uma espada, um escudo, uma “arma”, uma palavra como expressão, uma maneira de pessoas estarem se mobilizando por meio da arte, agindo, fazendo mudanças na sociedade, ideologicamente, politicamente e economicamente. Seja de que forma for.

Quando Mano Josué fala que o Hip Hop não é apenas ouvir CDs ou vestir-se de maneira diferente; ou, como explica o Mano aliado G sobre as atitudes de desrespeito para com os iguais; ou quando Mana Marcela trata o espaço da mulher e o machismo dos homens; ou ainda, quando o Mano Márcio diz que uma revolução é possível por meio da música e da arte, todos argumentos políticos, eles querem dizer que o movimento Hip Hop vem com uma possibilidade de pensar relações entre as pessoas, mostrando oportunidades de como se pode agir de diferentes modos ao encontro de formas menos agressivas para o trato com os mais desfavorecidos.

A atitude juvenil dos rapistas não pode ser marcada somente como inquietude, ansiedades num período considerado por muitos, como fase da rebeldia, da imaturidade e florescimento das faculdades mentais, de gente sem juízo definido com relação às certas práticas sociais. Essa juventude, embora sofra todo o proscrito de exclusão, preconceito e discriminação, quer ser politicamente reconhecida e humanamente aceita na sociedade. Para Herschmann,

(...) o jovem dos segmentos populares experimenta a sensação de uma dupla exclusão. À sensação de estranhamento”, de não adequação, enfim, de exclusão que todo jovem de modo geral sente, vem se somar o preconceito, o estigma social, ou seja, essa sensação é agravada em razão de um modelo sócio econômico excludente e autoritário (2000, p. 81).

Se, no espaço social os considerados desiguais buscam serem reconhecidos e aceitos como iguais no espaço escolar a realidade parece mostrar outra direção. Ser reconhecido dentro da escola passa a ser um grande desafio. Os relacionamentos são distantes, entre colegas e professores e quando se aproximam são superficiais. “(...) ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar”. (CANDAUI, 2003, p. 24). A escola é um espaço de diversas culturas, mas todas as formas de expressão cultural são subordinadas a cultura escolar cartesiana.

Candau (2003) destaca que a escola não está preparada para lidar com alunos diferentes, do que aqueles que a mesma idealiza, sendo as manifestações das diferenças são bastante desestabilizadoras da cultura escolar. Como encontrar um caminho em que o substrato emocional, artístico e musical dos jovens seja entendido e reconhecido como uma manifestação cultural interiorizada que precisa vir a tona como proposta a não violência? Volto-me as contribuições musicais que o rap poderia trazer para as culturas juvenis.

De acordo com Herschmann (2000), jovens vêm encontrando, por meio da música um grande universo para as sociabilidades que eles mesmos promovem, como o estabelecimento de novas formas de representação social que lhes permite expressar as

indignações e descontentamentos e se opor a tese central da não a violência, não as drogas, ao racismo e ao preconceito e discriminação social.

A procura por um espaço alternativo como o do Hip Hop é um importante momento na vida dos jovens desgarrados socialmente. Para esses espaços dá-se o nome de posses. É nas posses que os jovens discutem temas diversos como também é um lugar de amparo institucional e assistencial.

Segundo Mano Márcio, líder articulador do movimento Hip Hop Rima & Revolução de Sorocaba, a

Posse é um conjunto que reúne os quatro elementos do hip hop, ou seja, é agrupamento desses grupos. A posse reúne várias pessoas que trabalha cada elemento – linguagem artística – que senta para discutir a organização do movimento. Quero dizer, como vamos construir uma idéia em que cada elemento possa participar. Discutimos o que a gente vai organizar, analisar temas, qual a pauta que vamos discutir e nessa mesma agenda sempre está a discussão sobre função da posse e de pensar o movimento Hip Hop.

Na posse Rima & Revolução, dentro daquilo que pude ver e ouvir, busca-se fazer um trabalho de organização comunitária, principalmente por meio do RAP. As atividades se dividem em eventos, organização de oficinas, festas, palestras, apresentações, Fóruns, festivais e debates dos problemas enfrentados na comunidade. Para Andrade:

A posse tem como propósito desenvolver atividades artísticas entre os membros do próprio grupo, com ensaios nas suas reuniões semanais ou quinzenais; agendamento de apresentações não-governamentais. As posses desenvolvem atividades sociais, como campanhas do agasalho. Algumas procuram articular-se com partidos políticos, participando de debates, ou com entidades do movimento negro, com os quais buscam integração para a obtenção de informações que envolvem a temática negra. (1999, p. 89)

Normalmente a participação juvenil é maciça em todas as atividades. Quando a posse se reúne, os jovens são constantemente vigiados, sob suspeita constante da polícia. O Hip Hop é um movimento considerado perigoso por ter uma postura radical e politizada no combate ao racismo, violência contra a mulher e a intolerância em qualquer instância. Na posse existem muitas divergências de pensamento, mas que convergem em assuntos como uma vida sem vícios expressa em cada atividade representada por meio da arte.

A posse funciona como uma alternativa de educação. Segundo Mano Márcio a posse é uma educação paralela em que a educação dos valores, da moral e o reconhecimento identitário são prioritários. Márcio conta que:

Na 5ª série a profª de História falou na sala explicando o período da escravidão. Ela contou que após 400 anos de escravidão, com a abolição, o negro cansou de trabalhar, então a lei áurea deu aquele suporte para ele, então não precisava trabalhar mais. O que que o negro fez? Dizendo a professora, viu a primeira árvore, sentou embaixo e descansou. O negro escravo não conseguia entender porque ainda sofria discriminação, estigmas e dogmas do preconceito, então, ele cansou de confrontar com esse sofrimento todo o dia e começou a beber, em outras palavras, ela me xingou de bêbado, vagabundo e pinguço. Quando eu rebati com ela: “Você está me xingando de bêbado e vagabundo?” Ela falou: “Não meu filho... não é isso que você entendeu.” Mais ela nem levou em consideração que era uma escola de periferia e que a maioria dos alunos eram afro-descendentes e faz um relato desses?! É por isso que é importante a posse. Na posse esses assuntos são cuidadosamente debatidos e estudados. E nesse sentido a posse vem como alternativa de pensar o que está sendo falado nas escolas por aí fora sobre a questão do negro e sua história. A posse ela está muito forte dentro da periferia. Pra se ter uma idéia na favela uma criança de 5 anos já canta uma música de rap porque tem a ver com sua vida. O que me espanta é que na escola o educador insiste em falar que o Hip Hop é coisa de bandido, de loucos endemoniados.

Mano Josué ao falar a importância da posse conta que:

Eu estava conversando com duas professoras de português e elas estavam reclamando que geralmente os moleque que não deixava a aula encaminhar era a molecada de boné, que só falava de rap, Hip Hop. É porque geralmente a história não é contada nos livros de português de maneira verdadeira e clara, por exemplo, uma frase que ficou em minha cabeça desde criança no primário foi as histórias que a professora ditava para agente escrever, assim: “Nessas férias meu pai vai viajar e vamos todos viajar com ele no seu lindo carro no sítio da minha avó. Mano Josué comenta: Essa é uma história que na realidade não existe, não era a nossa realidade de moleque que mora na periferia ele não se vê no livro de história e nos contos de português. Acho que muita coisa tem que ser mudada.

Nesse sentido a posse passa a ser, para além de encontros, um momento de reflexão, principalmente sobre a educação que está sendo “pregada” nas escolas. Quando participei do Iº Fórum Hip Hop Regional em Sorocaba, percebi que todos os assuntos em debate estavam relacionados à educação. Um comentário de um integrante do movimento Hip Hop de Sorocaba chamou-me atenção quando falava da relação do Hip Hop mídia e educação. Ele dizia assim:

Outro dia uma professora da minha escola veio trocar uma idéia comigo, que tinha visto no programa Ação do Serginho Groisman na TV Globo, sobre a cultura do Hip Hop. E a partir daí ela começou ter uma visão diferente do Hip Hop. Qual a minha crítica sobre isso? Ela precisou ver da playboysada que o Hip Hop é positivo, pra comunidade pra periferia, aí eles se tocam. E por que quando a gente chega pra bater na porta das escolas pra falar pra molecada, trazer informação na comunidade tirar a molecada da rua, eles dizem ah isso é coisa de marginal. Na hora que o playboy falou na TV que o Hip Hop é positivo que o Hip Hop é consciente, aí ela quer abrir as portas. Quando chegamos na escola pedir pra falar do hip hop, do movimento que a gente acredita, a gente não consegue. Agora quando a globo mostra o Hip Hop aí querem abrir as portas pra nós. Somos um movimento, temos pedido justiça, igualdade à população negra, Eles falam que não são racistas, mas na hora de pedir apoio, eles viram as costas pra nós.

Hoje, muitas escolas têm dificuldades de trabalhar a questão do RAP e o movimento Hip Hop, por entender que essa cultura está ligada a marginalidade, a violência e as drogas. Por esse motivo torna-se fácil compreender a organização de posses para discutir problemas ligados a comunidade local. Outra alternativa é o fórum, um importante instrumento no processo de educação na medida em que se consegue reunir os adolescentes numa sala de debates sobre política, racismo e mercado de trabalho de forma profunda e participante como não se vê em uma sala de aula.

Boa parte dos adolescentes do movimento Hip Hop reconhece a importância e a conquista de espaços midiáticos como rádio e a televisão, mesmo temendo que o RAP e o movimento se transformem num grande negócio para o mercado. Reconhecem também, que sem esses vínculos, hoje, torna-se mais difícil a possibilidade do RAP e do Hip Hop serem conhecidos, estudados e entendidos.

Para Marília Sposito (1994) os rappers sabem que seus objetivos só serão atingidos com auxílio do mercado midiático, quando

(...) disputam a possibilidade de entrar no circuito de consumo e da circulação de bens culturais. Seu alvo é o grande público – jovens, negros, excluídos –, não apenas o que está próximo no âmbito das relações primárias do bairro. Lutam e empreendem ações voltadas para um público amplo, querem divulgar sua mensagem e constituir uma via alternativa de informação e conhecimento (...) Não se gesta, no entanto, uma espécie de rejeição à tecnologia audiovisual e à indústria cultural; trata-se de criar, se possível mediante a utilização de todos os recursos da moderna tecnologia, uma capacidade de interpretação e produção de significados (...). (p. 205-206).

O assunto não se esgota aqui. O RAP continua como uma cultura em transformação, um movimento cultural pleno, pautado na mudança de atitude, uma alternativa de vida para oprimidos socialmente. O RAP reflete todo comportamento de uma geração. Sobre a égide do protesto, ganhou multidões. O RAP não pára. Continua desvendando a problemática na qual a questão da musicalidade se inscreve e revela crescente processo social que permanece socialmente produzido no mundo juvenil. O RAP, enquanto formação de sensibilidade estética e política, permitem uma análise capaz de compreender criticamente seu ambiente cultural. Transcrevo aqui três letras de RAPs Sorocabanos afro-descendentes, todos em Liberdade Assistida – Preto Black, Saci e J.

SAI DESSA

Autor: Preto Black

Meu vulgo é Preto Black, pode acreditar
Com a força do pensamento a minha rima vou mandar
Falando a palavra seria sem sentimento até
Provando para os irmãozinhos que esta vida não é boa
Se você não acredita venha conferir
É no olhar para frente que o som é este aqui
Avistamos para cima, vemos o céu azul
Aqui tem manos de várias quebradas
Leste, oeste, norte e sul
Eu já falei demais agora vou parar
Vou chamar meu irmãozinho
Para começar a rimar
Saio desta vida pode acreditar
Porque a vida de crime não leva
Nenhum lugar.

Sem Título

Autor: Saci

Triste lembrança de alguém
Sem esperança pura ganância
Sobrevivendo ao teste e só querer
O que é meu por direito e herança
Se ele levou sobre si por que sofrer assim
Não tenho motivo razão para viver
Se eu quiser me defender vou rezar pra não morrer
Batuque no terreiro ao lado
Hoje tem alimento comida oferecida
Ao santo é o meu sustento
O motim se alastra as boates
Iluminadas as putas se ajeita
Pra levar o sustento pra casa
Um cobertor sujo e rasgado me
Protege como se fosse um manto
Ele me segue
Cata latinha papelão mercado concorrido
Se você pega no ponto dos outros
Arruma guerra com o inimigo
Outro dia eu corri saí desesperado
O parceiro meu de lado a lado
Morreu incendiado tudo isso acontecendo
E eu fugindo na revolta das ruas
Acontece isso pra ter paz
Senhor me mande só sua voz
Um guerreiro do seu exército
Pra rogai por nós
Eu to ligado que doença se alastra
Desgraça escorre na calçada
Com o sangue de quem der casa
Quero fugir ter consciência
Sumir desse lugar o demônio
Da minha vida meu Deus não vai reinar
O vale da sombra da morte não quero atravessar
Caminho sem luz mensagem da cruz
Penso três vezes antes de tirar
A vida de alguém
Outro dia não teve jeito foi o meu limite
Discussão besta e eu saí no revide paulada na cabeça
Dilacerou seu maxilar parecia
Possuído pois eu não queria parar
Razão pra viver eu não tenho
Prefiro morrer do que viver desse jeito

Enquanto a água insistia
O meu barraco invadia
O ladrão daria apoio e os Ratos cinza sorria
É foda de ver difícil pensar
Em um moleque sem infância
Que cresceu sem um lar
Eu vejo tanta coisa errada e ninguém muda
Tem que o moleque se resistir da armadura
Na procura de trampo ele não se encaixa
No padrão de exigência que a firma passa
Ele queria poder ele queria conseguir mudar de vida
Não ser o homicida
Que por causa de dinheiro
Arranca sua vida mata sua filha
A troco de dinheiro e faz da
Sua vida um tremendo pesadelo
Tem que ta nesse jogo pra matar ou morrer
Agora pára pensa analise
A sua vida no fim daquele
Túnel ainda existe uma saída
A ferida cicatrizada a chaga é estancada
E o meu povo da favela
Não chorava mais por nada

Sem Título

Autor: J

Essa pátria
Que a maioria diz
Chama de pátria amada
Será que é sua
Você já se perguntou
Quando viu o descaso
De quem morreu, quem matou
Houve um descaso
Com tiozinho atropelado
Passa 5617 novas
O tempo é contado
Estava trampado
Catando papelão
Precisando de merreca
Para comprar sua televisão
Porque a outra pifou

Quando seu mar foi tomado por água
Cadê pátria amada
Os que a defendem
Não fizeram
Exatamente nada
Com sua bandeira
No braço direito
Não tendo, mais
Exigindo respeito
Tipo julgando
Que você é inferior
Eles querem que você pense
Que eles tenham mais valor
Uma olhada por cima
Pra mostrar no mínimo igual
Um tapa na orelha
Porque você é o marginal
É como a pátria amada
Pense em se defender
Da nossa revolta
É o que ela pode fazer
Lá na quebrada
Vejo várias mães gentis
Que nunca negam arroz feijão
E ficam mais feliz
Porque a sua felicidade
Já havia sido levada
Era uma criança um filho
Que com dificuldades
Havia sido gerada e criada
A pátria que eles querem

Do primeiro, “Sai Dessa” busca um padrão civilizatório na saída da vida do crime que não leva a lugar nenhum.

Do segundo, sem título a letra é um documento de barbárie e ao mesmo tempo um documento civilizatório: “tem que tá nesse jogo pra matar ou morrer/ outro dia não teve jeito foi o meu limite/ discussão besta e eu saí no revide paulada na cabeça... Agora pára, pense, analise/ a sua vida no fim daquele/ túnel ainda existe uma saída...”.

Do terceiro, também sem título a letra sustenta a falsificação da idéia de humanidade, da pátria amada invocando a insegurança e a cumplicidade com o pior, numa realidade testamentária: “Essa pátria/ que a maioria diz/ chama de pátria amada será que é sua.../ um tapa na orelha/ porque você é um marginal... era uma criança um filho/ que com dificuldades/ havia sido gerado e criado/ a pátria que eles querem”.

CAPÍTULO II

A LIBERDADE ASSISTIDA

A Liberdade Assistida é um processo de orientação, baseada nos direitos e deveres jurídicos para adolescentes. Mesmo vista como um modelo paliativo, a medida de Liberdade Assistida, é uma das alternativas prevista na lei como uma tentativa de estancamento de reincidência de atos infracionais cometidos por adolescentes.

A Liberdade Assistida é um direito político, constitucional, do adolescente autor de ato infracional. É uma chance de ver sua possibilidade reorganizada socialmente, para um novo projeto de vida. Para tanto, se faz necessário entender que mecanismos são levados em conta para que esse processo de Liberdade Assistida, prevista em lei, se efetive para a conquista de direitos e deveres de pessoas em desenvolvimento tenham prioridade absoluta? A Liberdade Assistida é uma medida sócioeducativa, prevista no artigo 118 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990). Assim descrito:

A Liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ primeiro – A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ segundo – A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvindo o orientador, o Ministério Público e o defensor.

A Liberdade Assistida está prevista dentro de um conjunto de medidas sócioeducativas de disposições gerais contempladas no artigo 112 do ECA.

Nesse artigo, a Liberdade Assistida está inserida no rol das seis medidas sócioeducativas: advertência, obrigação de reparo do dano, prestação de serviço à comunidade, Liberdade Assistida, inserção de regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

As medidas são aplicadas de acordo com a gravidade do ato infracional, cabendo apenas ao judiciário a competência de sua aplicação. Sua operacionalização deve ser feita por programas de atendimento governamentais e/ou não governamentais.

Como prevê o artigo 118 do ECA, o objetivo principal da Liberdade Assistida é o de garantir que o adolescente possa contar com um adulto que o acompanhe, auxilie e oriente em sua inserção social, junto à família, à escola e ao mercado de trabalho. É um programa que deve fornecer ao adolescente em conflito com a lei, condições reais para que seja estabelecido um novo projeto de vida, de cidadania, de ruptura com a prática infracional. Deve garantir políticas públicas de atendimento ao adolescente infrator, não se atendo apenas a componentes pedagógicos, mas políticas que possibilitem uma inserção menos desigual na sociedade, inserção que está entranhada nos propósitos do ECA:

Uma das mais significativas características do circuito institucional de atendimento à infância e adolescência é o fato de ser ele recortado por uma nova lei que incorporou as principais tendências da constituição (criança Prioridade Absoluta e Crianças e Constituinte). O Estatuto da Criança e do Adolescente ampliou os direitos sociais do segmento infanto juvenil, instituindo direitos inéditos para todas as crianças e adolescentes. Criou, por outro lado, canais para as organizações da sociedade civil participarem das decisões públicas, apostando na sua efetividade não só para elaboração, mas também para a aplicação de políticas e garantia de direitos. Reforçou ainda a municipalização, propondo a oferta de políticas sociais de atendimento pelo poder público local das áreas de saúde, educação e assistência social. Além disso reorganizou a prestação de serviços judiciais para o segmento, modificando inteiramente as contribuições do poder judiciário dentro da justiça da infância e consolidando a ampliação das funções do ministério público na área civil, como coadjuvante do poder judiciário e fiscalizador do poder público. (Gregori e Silva, 2000, p. 73-74).

No pensar de Pinsky (2003) a cidadania como os direitos civis, políticos e sociais não é uma definição estanque, mas um conceito histórico. O seu conceito varia no tempo e no espaço, o que significa que entre ser cidadão nos Estados Unidos ou ser cidadão no Iraque há um abismo de diferença. Mesmo dentro do Estado-nacional, que é o caso do Brasil, o conceito e a prática da cidadania são muitas vezes complexas. Isto ocorre pelo grau de participação política de diferentes grupos temáticos e segmentos sociais quanto aos direitos sociais, proteção social oferecida pelo Estado aos que dela necessitam.

Neste caso o ECA pode ser entendido como uma proteção política e humana para crianças e adolescentes e principalmente para aqueles que estão em confronto com a lei. O Estatuto veio, de alguma forma ampliar o número de atores institucionais que representem a criança e/ou adolescente, falando em nome deles.

O acompanhamento do adolescente em Liberdade Assistida prioriza um atendimento que propicia o acesso a fala, à construção da sua história, endereçada a um técnico, capaz de estabelecer com o mesmo, um laço e interrogá-lo nos pontos de embarço. Cada orientador exerce uma responsabilidade ética com o adolescente atendido. O orientador se disponibiliza a intermediar as relações sociais desses jovens, tornando-se para ele uma referência na tarefa de cumprir a Liberdade Assistida. Volpi (2002), explicita:

O programa de liberdade assistida exige uma equipe de orientadores sociais, remunerados ou não, para o cumprimento do artigo 119 do ECA, tendo como referência a perspectiva do acompanhamento personalizando, inserindo na realidade da comunidade de origem do adolescente, e ligado a programas de proteção e/ou formativos. Tanto o programa como os membros da equipe passam a constituir uma referência permanente para o adolescente e sua família. A liberdade assistida poderá ser desenvolvida por grupos comunitários com orientadores voluntários, desde que os mesmos sejam capacitados, supervisionados e integrados à rede de atendimento ao adolescente. (p.25).

O atendimento de adolescentes em Liberdade Assistida é específico e personalizado. O ponto de partida do programa é a valorização desse atendimento em programas sociais. Esses programas sociais são o que Volpi (2002) chama de princípio da incompletude, programas de formação técnico-profissional em institutos especializados, como SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, com reconhecida estrutura de aprendizagem, conferindo habilidades e qualificação técnica reconhecidas formalmente, além de atividades esportivas, culturais e de saúde. São mecanismos de integração social que visam o adolescente como pessoa.

Segundo Granado (2002), apesar da medida apresentar aspectos coercitivos, no que tange a restrição de liberdade e padrões de comportamento, o ECA traz e contempla outros aspectos da vida sócio-familiar, a permanência do adolescente na sua família, na escola e no seu espaço social. O adolescente recebe durante todo o processo jurídico de Liberdade Assistida, acompanhamento técnico e pedagógico que se propõe à efetivação dos direitos referentes à dignidade, à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

Um dos princípios que norteiam a medida sócioeducativa de Liberdade Assistida é o processo de desenvolvimento social desses adolescentes e não a infração que cometeu. A medida sócioeducativa, não deve ser entendida como mera sanção, mas uma aproximação familiar, uma aproximação com a comunidade visando preservar vínculo com família, com a escola e com a sociedade. A família nesse processo é fundamental, inclusive no envolvimento e no acompanhamento do processo da medida sócioeducativa para o planejamento das atividades cotidianas do adolescente, por meio de reuniões, visita à residência e à escola.

Segundo o ECA, o adolescente autor de ato infracional, é considerado categoria jurídica, ou seja, tem direito à proteção integral em igualdade de condições na relação processual. Esse enfoque é sustentado por Volpi, (2002), porque rompe com o antigo Código de Menores (1979), que amparava o adolescente apenas no assistencialismo, enquanto prática social que prestava assistência a membros carentes, não havendo preocupação em relação a mudança da condição na qual se encontrava.

O Antigo Código de Menores trazia em sua concepção uma falsa idéia de amparo ao menor infrator, o que implicava em verdadeira privação de direitos e liberdade. Ou seja, o atendimento de Liberdade Assistida era feito na própria unidade da FEBEM – Fundação do Bem Estar do Menor, ocorrendo apenas uma vez por mês. Segundo Alessandra uma das técnicas, responsável pela Liberdade Assistida em Sorocaba, o atendimento era precário e simultâneo. O lugar de atendimento era dividido com divisórias baixas, causando problemas, visto um adolescente escutar a conversa de outro determinando constantes constrangimentos. O atendimento era “frio”, e não havia acompanhamento familiar. Isto é, a medida era apenas para cumprir uma determinação judicial.

Assim, na maior parte dos casos, o que ocorria é que o infrator ocasional, ou seja, menores que praticavam por exemplos pequenos furtos e careciam de uma medida sócioeducativa inclusiva, eram presos na Febem, sem a mínima possibilidade de inserção social.

Em 1999, pesquisa efetuada pelo IEE/PUC-SP (Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Febem/LA, sobre o atendimento de adolescentes em Liberdade Assistida, apontou para o fato de que os adolescentes, em geral, levavam vida regular, ou seja, exerciam atividades escolares e não apresentavam dificuldades para realizações de atividades laborais. As famílias residiam em lugares com

infra-estrutura básica como: água, luz e coleta de lixo; 66,5% dos pais eram proprietários de seus imóveis. No processo de Liberdade Assistida, do referido ano, 19,2% moravam nas ruas e 78% dos lares contavam com três a cinco membros. Apenas 7% das famílias desses menores infratores apresentavam renda inferior a um salário mínimo; grande parte das famílias morava em São Paulo e pertencia ao próprio Estado de São Paulo. A pesquisa mostrou, naquele momento, que não havia uma ligação aparente entre pobreza, desorganização familiar e delinquência.

Entretanto, o IEE/PUC-SP, reconheceu com prudência, que para determinados adolescentes em Liberdade Assistida, as condições reais de vida abaixo da linha da pobreza contribuíam ou acabavam impulsionando as práticas de atos considerados não sociais.

Para Jakeline Oliveira Silva Leite, supervisora da unidade de Liberdade Assistida de Sorocaba - Vale da Bênção, “a maioria dos adolescentes atendidos são pobres, isto é mais de 80% dos atendidos”, sendo que o número de adolescentes em Liberdade Assistida varia entre 130 a 170 anualmente.

A condição de Liberdade Assistida deve ter ligação direta com a escola, conforme o artigo 119 do ECA ou seja os adolescentes em Liberdade Assistida são obrigados a freqüentarem a escola enquanto cumprem a medida.

Na verdade, o processo da medida sócioeducativa começa com o registro da ocorrência do ato infracional cometido pelo adolescente que, preso em flagrante é apresentado à autoridade policial que o libera chamando seus responsáveis para conduzi-lo de volta a seu domicílio, ou o mantém custodiado, no caso de delitos mais graves, aguardando decisão judicial. Nas duas situações, é obrigatória a feitura do Boletim de Ocorrência, que será enviado a Vara da Infância e da Juventude que marcará uma oitiva do infrator com o Promotor de Justiça.

Os Fóruns contam com uma equipe técnica composta por assistentes sociais, psicológicos, pedagogos, psiquiatras, judiciários e outros, variando de cidade para cidade, de acordo com o número de habitantes que abrange. Cabe ao Promotor de Justiça definir e requisitar, em caso de necessidade, um relatório técnico (laudo pericial), cuja função é subsidiar as medidas cabíveis (protetivas, para crianças até doze anos, e socioeducativas, para adolescentes de doze a dezoito anos incompletos, (artigo 101 e artigo 112 do ECA, respectivamente) a serem determinadas pelo juiz, após formada a sua livre convicção. Para a confecção desse relatório técnico, e em se tratando de avaliar casos de adolescentes infratores, a equipe multiprofissional realiza acompanhamento familiar por meio de entrevistas com o adolescente, visitas domiciliares, contatos externos com a rede de atendimento da comunidade. Porém esse processo traz, algumas dificuldades no atendimento.

Para Alessandra Dália de Barros, do “Vale da Benção”, em Sorocaba, o técnico envia o relatório para o juiz. Nesse relatório estão contidas as informações atualizadas sobre o adolescente atendido. A partir dos avanços e das mudanças significativas que ocorreram no período da medida, o técnico pode então estar sugerindo, por exemplo, a substituição da medida socioeducativas a ser cumprida ou a revogação e prorrogação da medição do prazo, cabendo ao juiz a decisão final:

Muitas vezes o adolescente já cumpriu a medida conosco e de repente, chega uma nova medida de processos em que ele estava sendo ouvido pelo juiz. Mas, como o adolescente já passou pela liberdade assistida, a equipe analisa, que não há necessidade de cumprir novamente a medida. O tempo em que ele foi acompanhado, demonstrou mudanças e melhoras no seu comportamento e na sua conduta de vida. A morosidade do judiciário, a demanda do contingente, torna complexo e burocrática o atendimento dos mesmos e em muitos casos, alguns já se encontram com dezoito anos e fase crítica já passou.

Segundo Costa (2001), a situação de Liberdade Assistida é o momento no qual estamos diante de um adolescente que cometeu um ou vários atos infracionais. Logo, estamos diante de um adolescente que é o substantivo e o infrator é uma condição adjetiva e assim o ato infracional não é uma categoria psicológica, não é uma categoria sociológica, não é uma categoria antropológica e não é uma categoria pedagógica. O ato infracional é uma categoria jurídica.

A medida socioeducativas de Liberdade Assistida é caracterizada para adolescentes que em quaisquer circunstâncias violaram um dispositivo da lei penal, ou seja que cometeram um ato como se fosse cometido por adulto, isto é, um crime de contravenção.

O ECA não elenca atos infracionais que não podem ser cometidos pelos adolescentes. Portanto, quando o adolescente é apresentado a Justiça da Infância e da Juventude e levado a cumprir a medida socioeducativas em Liberdade Assistida, isso significa que ele não quebrou nenhum dispositivo do ECA, mas, entrou em conflito com a lei penal, e assim está respondendo à justiça. Logo o ato infracional pode ser definido como a quebra da lei penal por uma pessoa de doze a dezoito anos de idade.

Por orientação da Febem, o atendimento em Liberdade Assistida deve ser semanal, individual, podendo ser complementado por meio da participação dos jovens em grupos e oficinas. Segundo Fábio de Almeida Pedroso, orientador de Liberdade Assistida, em Sorocaba,

O objetivo da Liberdade Assistida é ver o adolescente como ele é, ou seja, como pessoa, que não está em jogo o seu delito, se ele é reincidente, ou primário. O que se valoriza aqui é ver o adolescente enquanto ser humano, enquanto vida porque essa é uma proposta da instituição que cuida da liberdade assistida. E essa é a nossa missão, trabalhar nesse sentido, levar o adolescente a atingir seus objetivos, metas e projetos de vida.

Jakeline, supervisora do programa de apoio a criança e adolescentes em Liberdade

Assistida, mesmo em situação de risco o programa é desenvolvido com muito empenho:

Nós recebemos o adolescente autor de ato infracional, estabelecemos como nosso principal objetivo trabalhando com esse adolescente, trazendo atendimento psicossocial pedagógico dos demais acompanhamentos semiprofissionalizantes, encaminhando para emprego. Entretanto a morosidade da justiça, impede que esse adolescente desfrute de seus direitos. Quando o processo chega em nossas mãos, o menino de dezesseis anos já está dois anos a mais da idade e em muitos casos alguns já entraram em óbito, por motivo de vingança e juras de morte e outros problemas. O nosso principal objetivo é tentar inserir o adolescente na sociedade, ou seja, fazer a mediação entre o adolescente e a sociedade. A Liberdade Assistida oferece oficinas, esporte com intercâmbio com a Universidade de Sorocaba, visitas familiares, temos um projeto com a comunidade, associações de bairro, igreja, diversas palestras com assuntos correlatos como drogas, educação sexual, relações humanas, confraternização semestral e anual dos aniversariantes como também festas de Natal e ano novo. Mas o limite da nossa relação enquanto instituição com o adolescente já é pré-estabelecido. Isto não significa que acaba aí, pois vamos para o além do atendimento técnico quando propomos o atendimento espiritual, respeitando a diversidade religiosa de cada adolescente em liberdade assistida.

A UNIDADE DE LIBERDADE ASSISTIDA – VALE DA BENÇÃO SOROCABA

O projeto de Liberdade Assistida em Sorocaba é executado pela AEBVB (Associação Educacional Beneficente Vale da Benção), com participação da iniciativa privada através das empresas, Elastotec, Sorodisel, Icapar, DF do Brasil, ZF do Brasil, Skapcenter e Mcdonald's, bem como do SENAC, CIESP e FEBEM. O Mcdonald's participa com pagamentos de aluguel do prédio onde está localizada a instituição, do IPTU e do motorista para visitas domiciliares e serviços administrativos.

Os funcionários são ligados a Febem. A AEBVB é responsável pela seleção e contratação dos técnicos. O local de atendimento é equipado por aparelhos eletroeletrônicos e amplas salas individuais para o atendimento. Conta com um espaço para reuniões maiores como palestras e cursos.

A Febem, repassa para a instituição conveniada, no caso a AEBVB, um recurso de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) – mensais por adolescente, sendo o número máximo para o convênio é de 170 adolescentes do sexo masculino e/ou feminino. Dentro desse orçamento, deve ser apresentada uma planilha de aplicação da verba, que deve seguir as normas da Febem sob a supervisão do Tribunal de Contas.

O objetivo maior dos recursos repassados é o de investimentos na promoção dos atendidos, cursos profissionalizantes, oficinas, internações para tratamento de dependência química e/ou neurológica, gastos com consumo (material didático pedagógico, transporte, alimentação e pagamento de funcionários).

A Febem atua como supervisora por intermédio de técnicos nomeados para acompanhar cada convênio firmado, seja com Prefeituras, ONGs ou instituições privadas. No último dia do mês cada conveniada deve enviar um instrumental contendo relação nominal dos atendidos em Liberdade Assistida, dados estatísticos a respeito do perfil dos adolescentes, resumo das atividades desenvolvidas e uma análise crítica do trabalho. Paralelamente, o setor financeiro da conveniada presta conta sobre a aplicação dos recursos provenientes da fundação.

O trabalho técnico também prevê o envio de relatórios ao Poder Judiciário, os quais devem conter informações acerca do acompanhamento dos adolescentes em Liberdade Assistida, informando o início das atividades, seu desenvolvimento e, por fim, sugerindo o encerramento da medida.

A Febem, que supervisiona o trabalho, exige que o acompanhamento técnico deva conter um “Plano Personalizado de Atendimento (PPA)”, por meio do qual se obtêm dados sobre a vida do adolescente e são traçadas, junto com o mesmo e seus familiares, metas a respeito de sua vida pessoal, escolaridade, profissionalização e trabalho, assim como o reordenamento de ações para atingi-las.

Para cumprirem-se as metas propostas, muitas iniciativas são tomadas e elaboradas dentro dos recursos disponíveis, como parcerias com instituições que fornecessem profissionalização, prática de esportes, educação artística (pintura, artesanato, dança, artes cênicas e informática), e com projetos governamentais e não governamentais. Gregori e Silva (2000) descrevem como devem ser feitas as parcerias:

Os técnicos falavam em parceria com a capacidade civil porque o convênio previa a transferência de recursos, com base em um valor per capita, destinados aos custos com funcionários, alimentação e material pedagógico. A manutenção do equipamento ficaria por conta das próprias entidades. O contrato exigia que a entidade conveniada, além da prestação de contas, reservasse 30% do total de atendimentos a usuários encaminhados pela Secretaria da Criança e que mantivesse um quadro de funcionários compatível com as exigências definidas por um plano de trabalho, elaborado em conjunto com os técnicos do órgão estatal. À secretaria eram reservadas a indicação e avaliação dos parâmetros técnicos e a fiscalização financeira. As duas partes deveriam cuidar de treinamento e da reciclagem dos recursos humanos. (p. 45).

Os resultados ocorridos com as parcerias nem sempre são os esperados. O preconceito de certa forma contra adolescentes cumprindo medida judicial é exposto nitidamente na operacionalização dos convênios, como conta uma das técnicas do programa de Liberdade Assistida de Sorocaba – Vale da Benção, sem aprofundamento nas explicações:

Nós desenvolvemos com a prefeitura um projeto. Em uma das reuniões, fui comunicada que o projeto estava acabando. Os técnicos da prefeitura avaliaram que o projeto não estava surtindo efeitos esperados, ou seja, não estava bom. Na fala de uma das mediadoras da reunião, disse que a intenção do projeto era colocar, adolescente da comunidade e os nossos adolescentes também, o que na verdade são da comunidade. Percebi que a mediadora da reunião fez essa diferenciação, isto é uma distinção entre adolescentes da comunidade e adolescentes em liberdade assistida. Na verdade nas entre linhas, ficou declarado que ela não queria um filho misturado com adolescentes em Liberdade Assistida. Outro exemplo foi quando a prefeitura veio dar o curso de cartão de natal. Convidamos os alunos para participar do curso. As técnicas da prefeitura vieram só para dizer que estavam ali. Cortaram os papéis, para dizer que estavam fazendo alguma coisa, quando na verdade foram para simplesmente cumprirem tabela. Tiraram algumas fotos para registrarem que vieram e foram embora. E os meninos comentaram: se fosse para aprender “isso” nós não teríamos vindo.

Na tentativa de proporcionar ao adolescente em Liberdade Assistida um repensar de novo projeto de vida, a educação religiosa lhe é oferecida também. Para a técnica

Alessandra, o adolescente autor de ato infracional, chega desacreditado na Casa Vale da Bênção porque o ato infracional que cometeu é mais evidente do que aquilo que ele é e/ou poderá vir a ser. Ela diz que

O sentimento de culpa é muito forte, o mesmo acha que nada mais em sua vida tem sentido. Quando começamos atender, pode-se perceber essa culpa, pois, para ele, tanto faz viver ou morrer. Ele não tem perspectiva de vida, ele não tem um projeto de vida e se tem é logo interrompido, por isso, sua vida é muito curta. Esse adolescente tem vida fragilizada, é constantemente jurado de morte. A proteção judicial é muito pequena e deficitária. Só nesses quatro anos de liberdade assistida em Sorocaba foram mortos mais de trinta adolescentes em atendimento. Neste caso, nós não temos muito que fazer, a não ser informar a justiça, que o mesmo está correndo risco de morte. Sendo assim por mais que você trabalhe, utilize todos os recursos na área profissional para trabalhar esse adolescente, tem momentos que você não tem mais argumento, esgotaram todas as possibilidades e não há mais o que dizer diante das orientações, tem adolescentes que continuam na mesma, sem querer avançar. É diante dessa situação que não deixamos de falar, de apresentar uma palavra de conforto de alguém que lhe ama, que se preocupa com ele, que é Deus. Esse adolescente é importante sim, independente daquilo que fez, ou está fazendo. Tentamos mostrar que ele não está no mundo por acaso. Possibilitamos que este adolescente faça uma reflexão de tudo isso, onde respeitamos as opções e as questões religiosas. Porém, quando oferecemos esta oportunidade de uma palavra de conforto, é difícil aquele que não quer. Porque quando você fala do amor de Deus é difícil àquele que não quer.

A medida sócio-educativa de Liberdade Assistida tem dado ênfase na escolarização e profissionalização do jovem que a cumpre, o que nem sempre é o que ele precisa no momento. Sholl (1992) acredita que a atuação socieducativa deveria “criar uma rede ampla de conhecimentos que absorvam conceitos até então menosprezados, tais como imagens, representações e símbolos que parecem ser uma alternativa dos problemas vividos pela sociedade atual” (p. 103). Aqui é importante salientar que mesmo na escola onde os alunos são concebidos e tratados como indivíduos ‘proscritos’ e não como sujeitos diferentes,

sensíveis e criativos, dificilmente os jovens em Liberdade Assistida serão aceitos, pois eles próprios não se adaptam ao sistema escolar.

A seguir, apresenta um histórico da casa Vale da Benção na completude dos aspectos da medida de Liberdade Assistida, em Sorocaba.

HISTÓRIA DO VALE DA BÊNÇÃO

Geni Goulart Borges administradora do programa Liberdade Assistida no Vale da Bênção, relatou como surgiu a instituição e as etapas que se sucederam para a concretização do projeto. Mantenho a linguagem da narradora porque a considero como elemento construtor da realidade, ao nomear como as coisas são um ponto de vista de quem a emite. Também, porque na linguagem de Geni surgiu o Lar Betânia em Maringá, lugar onde permaneci num tempo feliz aguardando uma possível adoção.

Primeira etapa: **Como tudo Começou**

O projeto Vale da Bênção teve início em 1985, quando o Pastor Jonathan Ferreira dos Santos junto com sua família e um grupo de pessoas, decidiram escolher um lugar que pudesse acolher e cuidar de pessoas carentes.

Esse grupo resolveu comprar um lote de terra, no município de Araçariçuama. Um lugar muito bonito, verde, bastante arborizado. Com muito empenho e esforço começaram a construir as primeiras dependências para cuidar das pessoas mais desfavorecidas. Não tínhamos recurso suficiente para o pagamento do loteamento.

De início, esse lugar atenderia dependentes químicos, crianças em situação de riscos e idosos. A tentativa de atender todo esse grupo de necessitados no mesmo espaço não deu certo. O projeto com dependentes químicos encerrou-se, somente ficando o atendimento com crianças, como já acontecia em São Paulo capital.

No caso de São Paulo, começamos numa casa numa área de favela, com centenas de famílias carentes, localizada na Água Branca, Lapa, perto de um viaduto e na região de Pompéia, onde distribuíamos com a equipe, marmiteira para criança, o sopão social. Nessa época, eu não pude acompanhar todo o trabalho, então só posso falar de longe Vale da Bênção, mas esse foi o início.

Foi um bom tempo distribuindo marmiteira. A distribuição do marmiteira era um chamaris pra eles terem contato com as crianças, que levavam as famílias, aquelas que tinham, é claro!

Segunda etapa: **Um Teto para Morar**

A maioria das crianças e adolescentes eram abandonados e famintos. Não tinham teto e nem o que comer. Alugamos uma casa onde a refeição era distribuída. O problema não era mais marmiteix, tínhamos um refeitório, onde as refeições eram realizadas. Passamos então a enfatizar noções de higiene como lavar as mãos, o rosto e até tomar banho. Ensinávamos a importância da oração como agradecimento pelos alimentos e pela vida.

As oficinas eram onde eles aprendiam valores e aprendiam também a prática do artesanato, música, dança e outros pequenos mini-cursos. O restaurante se chamava Comunitário. Não tínhamos naquele momento a idéia de trabalhar com abrigo. Essa idéia era muito vaga e parecia distante. Porém, muitos meninos que iam para comer no restaurante não tinham para onde voltar, restando-lhes dormir embaixo do viaduto e/ou áreas de comércio, praças.

Terceira etapa: **Um Abrigo Definido**

Quando o projeto os acolheu, além de comer passaram a receber carinho dos educadores. Muitos passaram a fazer do restaurante comunitário uma casa comunitária. Muitos que dormiam fora já tinham um lugar para dormir, um teto acolhedor.

O espaço não era grande, alguns pulavam o muro e dormiam na varandinha. Até porque o vínculo estava se formando e eles recebiam cuidado ali.

Com a demanda e a contingência elevada de crianças e adolescentes abandonados, decidimos alugar uma casa maior. Foi a primeira casa abrigo.

Quarta etapa: **Construindo um Sonho. O Vale da Bênção**

O Pastor Jonathan, sua família e equipe começaram a pensar em um lugar amplo e ideal para abrigar crianças e adolescentes abandonados. Foi aí que ele teve a divina idéia de consultar Dona Arlene e Sr. Amilton, ambos responsáveis pelo Lar Betânea na cidade de Maringá no Paraná.

A partir de várias viagens e reuniões com os responsáveis do Lar Betânia e a nossa equipe, decidimos o que parecia impossível levantar um recurso financeiro para a compra do terreno e a construção de casas lares como funciona o Lar

Betânia de Maringá, o que se concretizou. Esta área adquirida foi chamada de Vale da Bênção, por ser parecida como um imenso vale, onde o modelo de casas lares do Lar Betânia foi seguido.

A casa que construímos no Vale da Bênção ficou repleta, os fóruns mandavam muitas crianças e adolescentes para nós cuidarmos. Pensamos então em construir outra casa com ajuda de uma Ong chamada *Tear Fund* que significa *fundo de lágrimas*, que atua na Inglaterra e nos Estados Unidos. Atualmente mantemos parceria com essa organização. Todo ano vem uma equipe de voluntários que concluíram o 2º grau e universitários. Além de conhecer o nosso trabalho, eles mantêm contato com uma cultura diferente e fazem trabalhos de voluntariados na área social. Além de trabalharem com as crianças recebemos os seus donativos. Esse intercâmbio é muito bom para as crianças.

Eles acontecem uma vez por ano. Os técnicos e coordenadores participam de curso de treinamento transcultural. Com isso muitos que vem para o intercâmbio acabam ficando por aqui temos o caso de uma funcionária nossa casada com um voluntário, os mesmos moram dentro do Vale da Bênção. A primeira casa dentro do Vale da Bênção foi inaugurada em 1998. Hoje, em 2004, nós estamos com 7 casas e em cada casa são atendidas de 12 a 17 crianças, e adolescentes meninos e meninas. Cada casa tem um nome característico relacionado a história ou a personagens bíblicos:

Casa Betel	atende 12 crianças de 07 a 12 anos
Casa Ester.....	atende 10 meninas de 10 a 18 anos
Casa Canaã.....	atende 17 crianças de 0 a 6 anos
Casa Betânia.....	atende 12 crianças de 07 a 12 anos
Casa Belém.....	atende 15 crianças de 0 a 06 anos
Casa Jerusalém.....	atende 12 crianças de 07 a 12 anos.

Estávamos inaugurando duas casas por ano, agora demos uma parada. Cada casa conta com um casal social ou mãe social. Como o projeto cresce a todo o momento procuramos fazer vários convênios. Prefeituras, secretarias, secretaria do bem estar social, ganhamos confiança e credibilidade.

Quinta Etapa: **Liberdade Assistida**

A Liberdade Assistida de Sorocaba é uma extensão do Vale da Bênção porque fomos convidados a assumir a responsabilidade, junto a Febem, de adolescentes em conflito com a lei, numa das unidades de abrigo de agrupamento, na “Raposo Tavares”. O Vale da Bênção, tinha experiência com adolescentes abandonados com diversos problemas. Ao assumir esse novo desafio de adolescentes em conflito com a lei, consideramos que a tarefa não seria fácil. Iniciaram em Sorocaba em 2001.

Para entender a amplitude do problema, caminhamos em várias etapas de adaptação. Aceitamos o convite e junto à responsabilidade de cuidarmos dos adolescentes em liberdade assistida de Sorocaba. Tínhamos uma missão de fé e de responsabilidade social. Não tínhamos nenhuma experiência com o menor infrator. Começamos a traçar nossa caminhada, pautados em princípios cristãos. No começo foi junto com a Febem. O espaço de Febem, não condizia com a nossa maneira de pensar possibilidades, oportunidades e igualdade de condições. Posteriormente alugamos uma casa, onde o programa pudesse ser desenvolvido. Equipamos essa casa, para o mínimo de condições de atendimento. Treinamos

uma equipe de profissionais na área da educação, psicologia, assistência social, secretária e outros voluntários, para tornar o programa a partir do que acreditamos como missão, sem sair das exigências da Febem.

Todo o início foi dentro da Febem. Na época era muito complicado. O desvinculo, em a nível de espaço físico foi muito importante para o desafio de tornar real o atendimento dos adolescentes em Liberdade Assistida.

O projeto na época foi inovador em Sorocaba, ganhamos credibilidade. Em São Paulo havia várias entidades que já cuidavam de adolescentes em liberdade assistida,mas em Sorocaba esse trabalho foi pioneiro. A proposta do programa quando iniciamos, era a de trabalhar não só o adolescente, mas sim, a família, trazer a família para junto do atendimento, junto ao grupo, fazer um trabalho diferenciado em que esse adolescente também pudesse sentir a diferença de tratamento. A Febem no início ficou um pouco assustada, quando pensamos na proposta de reunir grupos. Para eles era uma coisa complicada, perigosa. Nós, também, por esse alerta, ficamos amedrontados. Visitamos vários projetos e programas já efetivados.

Trabalhávamos com vários bairros, reunir grupos pressupunha, de certa forma, reunir gangues. Começamos a ter esses cuidados. Com o passar do tempo, fomos adquirindo experiência, fomos percebendo que tudo isso era possível trabalhar. Ficamos fortalecidos nessa missão, mais encorajados de trabalhar a família, de ir onde essa família está, reunir grupos, discutir questões do como ajudar a minimizar os problemas dos vários atendidos. Isso tudo aconteceu em Sorocaba no ano de 2000.

Na época, atendíamos em média de 120 adolescentes. Esse número foi crescendo, porque a cidade também foi crescendo e com ela o desajuste social. Nesse momento atendemos 160 adolescentes infratores que cumprem a medida sócioeducativa de Liberdade Assistida no Vale da Benção, em Sorocaba.

Nosso objetivo geral é interromper a prática infracional. Acreditamos que só colocar o menino ou a menina na escola, oferecer um curso profissionalizante, pagar SENAI, SENAC e/ou outros, não basta. O que nós objetivamos é trabalhar o emocional, o espiritual, as rupturas cheia de dor. O que desejamos é fortalecer e recuperar valores já considerados perdidos, junto ao vínculo familiar, comunitário. Esse é o nosso trabalho, essa a nossa missão, transformar o que se considera perdido, proporcionar, dar oportunidades, chance de serem revitalizados por meio de uma mensagem cristã.

Todo arrazoado desenvolvido neste capítulo permite chegar à apresentação da pesquisa empírica, como será feito a seguir.

CAPÍTULO III

A PESQUISA

Ao iniciar a pesquisa empírica, deparei-me com os primeiros desafios. Entrei, após indicações do Vale da Benção, em contato com as escolas, onde adolescentes afrodescendentes estavam matriculados.

Uma visita a Escola Estadual João Rodrigues Bueno, e a Escola Estadual Antônio Cordeiro, ambas localizadas na Região Norte, periferia de Sorocaba, foram meus primeiros passos. A primeira escola pareceu-me muita bem organizada, limpa, pintada e reformada recentemente. Estando no guichê da secretaria, pedi para falar com a diretora. A pessoa sem se levantar da cadeira identificou-se como sendo a diretora da escola. – “Sou eu mesma, pode falar. Sobre o que deseja?” Identifiquei-me, falei meu nome e que era mestrando no Programa da Universidade de Sorocaba em Educação e que estava realizando levantamento de dados para pesquisa com adolescentes em Liberdade Assistida. Explicitei que estava ali por indicação da casa Vale da Benção visto na escola estar matriculado no período noturno um adolescente em Liberdade Assistida. Rapidamente a diretora me respondeu – “Olha, quem pode te ajudar é a minha vice, ela tem informações mais corretas sobre os alunos que estudam no período da noite. Mas como é o nome do **anjinho** mesmo?” Falei o nome do aluno e ela confirmou: este aluno é da 6ª série. Em seguida, a diretora solicitou que eu voltasse no período da noite, para falar com sua vice. Até então, a diretora continuou sentada escrevendo. Perguntei, então, a ela, se eu poderia tomar contato com o Projeto Político Pedagógico da escola. Levantou-se e veio me mostrar, lendo uma a

uma, as atividades extraclasse a serem desenvolvidas no ano corrente com os alunos: assistir vídeos educativos, palestras, filmes, participar de jogos, etc. A diretora relatou as dificuldades em conseguir profissionais para palestras na escola: “Quando você fala que a palestra é para a escola pública, esses profissionais mesmo estando com a agenda livre, dizem que não têm tempo porque não há retorno financeiro”.

No momento em que elogiei a escola, a diretora completou falando muito bem dos professores e funcionários dizendo que todos “vestem a camisa” da escola. Quanto a aparência estrutural da escola, discorreu longamente sobre os dois tipos de verbas que recebe: a do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é um recurso federal, baseado no número de alunos da escola, destinada a gastos com bens permanentes e de consumo. “Bens permanentes, aqueles destinados à compra de televisão, vídeo, retroprojetor e bens de consumo, aquele que se a referem a gastos com materiais de secretaria além de cadernos, lápis, régua, papel sulfite e outros materiais de circulação que exigem reposição”. A verba do Fundo do Desenvolvimento da Educação, que é um recurso aplicado diretamente nas reformas da escola. Percebi, entretanto, que estava preocupada com o horário, olhando toda hora para o relógio. Neste instante a conversa foi interrompida pelo toque do sinal de recreio. Fiquei sozinho e ela se retirou para a sala dos professores. Após o recreio, de volta à secretaria, notei que o seu tratamento modificou-se. Pegou a pasta que continha o plano da escola fechando-a na altura do meu rosto. Perguntou – “O que é a tua pesquisa mesmo?” Eu disse a ela, que a pesquisa se referia aos alunos em Liberdade Assistida, em especial o adolescente afro-descendente. A diretora com “ar” de defesa disse – “eu não sou racista, aqui todo mundo é igual e sobre essa pesquisa – olha eu tenho que analisar primeiro quem é você, ver direitinho o que você realmente quer, porque você vai usar um aluno como **ratinho de laboratório**”. Tive que me posicionar novamente

sobre o assunto, momento no qual surge a exclamação – “me expressei mal, ué!, você não vai usar o aluno para uma pesquisa?, tem que ver isso direito, me ligue na próxima terça-feira que eu te dou uma resposta”. Virou as costas sem despedida reforçando em um intenso tom de voz – “Eu já disse é só na próxima terça-feira a minha resposta”. Quando retornei, não fui atendido porque a diretora estava recebendo visita da supervisora.

Decidi, então entrevistar os adolescentes em Liberdade Assistida na própria Casa Vale da Benção. Foram acompanhados e entrevistados 06 (seis) adolescentes afro-descendentes. As conversas e as entrevistas foram gravadas com autorização de seus orientadores e posteriormente transcritas. A conversa foi a estratégia utilizada tendo em vista que alguns deles tinham dificuldades de expressão oral diante das gravações.

No início, os olhares e os ouvidos vigiavam as conversas. A porta da sala ficava aberta e o adolescente inibido, com a presença da técnica. Não consegui de imediato que eles falassem ou respondessem as questões que encaminhavam a conversa. Ficavam receosos com as perguntas, porque aquilo que dissessem, imaginavam ser registrado nos seus relatórios ou mesmo ser colocado contra eles. Informo, também, que os relatórios técnicos contidos nos prontuários e os processos das Varas da Infância e Juventude não foram acessados em virtude de serem sigilosos.

Dos 06 (seis) entrevistados apenas um foi acompanhado por seu pai nas entrevistas, fato que não era obrigatório. O interesse partiu do próprio adolescente com seu pai. Nessa ocasião, o pai ficou calado, acenando apenas com a cabeça quando concordava com as perguntas ou com as respostas do filho. Observei, também, que os jovens não se comunicavam entre si. Para facilitar o desenvolvimento das entrevistas, elaborei um roteiro semi-estruturado, com os seguintes temas: música, Liberdade Assistida, família,

adolescência, experiência infracional, questão racial, o movimento Hip Hop. A “conversa” envolvendo os temas citados permitiram-me chegar a duas questões centrais:

1 – O que você pensa da escola?

2 – O que você pensa que a escola pensa de você?

O PENSAR DE ADOLESCENTES AFRO-DESCENDENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA SOBRE A ESCOLA

Seis (06) adolescentes afro-descendentes do sexo masculino, entre 15 e 18 anos, foram ouvidos. Suas falas, transcrevo-as a seguir, enumerando-as por letras do alfabeto, compromisso assumido com as auxiliares técnicas (os) da casa Vale da Benção de Sorocaba, em virtude da necessidade legal de sigilo a ser mantido.

Resposta à primeira pergunta do adolescente afro-descendente “A”, 18 anos

O que eu penso da escola é o seguinte A escola não tem nada a vê né meu, uma coisa que não tem nada a vê com a gente, não vai dá nada de bom pra gente né mano, estudar, estudar, que nem camelo, tem uma pá de regras pra gente cumprir lá...

Não me dou muito bem com a escola, porque ninguém mostrou que é bem desse jeito a escola... A gente vê o bagulho, não tem nada a vê com a gente, eu penso assim...

Penso, mas a escola não adianta nada, não adianta, eu tô na escola, porque tem que cumprir regras, senão eu nem tava, verdade mesmo, por causa da medida que eu cumpro...

Eu tô na 6ª série... 5 anos na 5ª...O bagulho é louco... eu tô com 18 anos...

Eu vô na escola por causa da mulherada, o bagulho é louco, verdade, nem faço lição, só fico olhando a mulherada, faço um pouquinho e olho as mulherada, bicho bão né, Deus mandou pra nós né. Escola parece um presídio, você não pode nem fumar um cigarro dentro da escola, o loco!!!! só falta tá algemado, parece um presídio, não é não? Não fiz nada de mal pra ficar dentro do bagulho, ta louco, mó calorsão aí, se ta louco..

Não gosto de nenhuma matéria...

Resposta do adolescente afro-descendente “B”, 17 anos

A escola é ruim né, mais tem que estudar, pra ser alguém na vida, se não estudar, vai ser o que? Catador de papelão essas coisas? Tem que fazer um curso essas coisas pra melhorar sua vida cada vez subir mais na vida, ficar no mesmo lugar, você empaca não tem destino daí, igual a Andreza (técnica que o acompanha) tem que fazer curso pega escola, assim, cada dia subir de cargo, tiver um pagamento

melhor pra cuidar da família, se eu tiver uma família! Sem estudo sem nada? Não arrumar emprego bom, isso que eu acho.. Mas não gosto de escola não...

Ah! eu gosto de Português, porque a professora é legal pra caramba, esprica bem pra caramba é bem paciente, mas a de Matemática... É só Deus memo! eu não gosto dela não. Ela é muito ignorante, se mudar de lugar éééé D no bimestre, éhhhhh... ela fez isso comigo, e daí, eu não faço lição na matéria dela, nenhuma, toda aula que tem matéria dela não faço também, eu nem dou bola shé...

A de artística, é mó escandalosa, começa gritando na sala, professora estérica, véia, mó esquisita, num castelo, quando tem cena dela, fico no meu canto nem do bola, não gosto dela, artes ela só passa para os aluninhos inteligentes da sala, os CDF da sala, é que ela nem dá bola pros alunos que ela não gosta muito, ela nem esprica muito direito só pros alunos CDF mesmo, que ela esprica mais. Professora mó ignorante.

As respostas dos entrevistados “A” e “B” revelam que a institucionalização despersonaliza a identificação do papel da escola. Ela é um espaço desinteressante e desprovido de atrações, onde predominam o autoritarismo e a repressão. Para Assis (1999) a institucionalização, seja da Febem ou da escola, não aceita diferenças fazendo apenas julgamento de competência:

A incompetência institucional está calcada na sua própria lógica burocrática e impessoal, enquanto o infrator precisa exatamente o oposto: um tratamento pessoal e individualizado, efetuado por profissionais mais sensíveis e bem formados e regido por uma lógica institucional dinâmica e personalizada. (p. 45).

O técnico Fábio de Almeida Pedrosa, da casa Vale da Benção, deixa claro o que é a escola para os adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida: “A escola passa a não significar nada para o adolescente, nesse caso em Liberdade Assistida, por uma questão de contexto, onde a família, não foi um referencial de pais que estudaram, talvez até de avós; vem de uma história antiga, porque eles não conheceram a escola. Então, são poucos

os que conseguem estudar”. A técnica Alessandra Dalva de Barros, completa o parecer de Fábio referindo-se a outros fatores de desinteresse e desmotivação:

O número de adolescentes matriculados é bastante elevado. Porém, a maior dificuldade está na permanência deles na escola. São vários fatores que contribuem para que esse aluno não goste da escola e se evada: Primeiro, a questão da família e o trabalho, embora sendo adolescentes os serviços que eles encontram, muitas vezes são sem vínculos empregatícios, mas que acabam ajudando, auxiliando no sustento familiar. Segundo, é por que tem aqueles que o desinteresse é total pela escola, por estarem ainda com algum envolvimento com as drogas e o meio infracional. Tem aqueles ainda, que são desmotivados mesmo, é um problema, o adolescente não consegue encontrar uma escola próxima a seu bairro, quero dizer, o transporte tem custo muito alto. Outra questão é quando os mesmos cursavam o ensino regular na internação, lá era uma realidade, todos estavam praticamente com mesma idade. Ao saírem da internação, tem dificuldades de adaptarem devido a idade, porque não querem ser visto numa classe de supletivo com adultos e nem com crianças. Então ficam meio deslocados, por causa da defasagem de idade e remanescência escolar. Por isso, muitas matriculas são negadas e as escolas passam a não aceitar esse aluno que já vem com esse histórico proscrito.

O adolescente afro-descendente “B” ao dizer “que precisa fazer um curso pra subir na vida”, revela que a escola é meio de ascensão social, mas, quando lesado em sua avaliação, em matemática, pelo simples motivo de trocar de lugar na sala de aula, ou mesmo por não ser “aluninho inteligente” para a professora de “artística” quando tem “cena dela” está vivenciando um processo educativo, que não gera possibilidades de mudanças por meio das reflexões sobre seus atos.

Resposta à primeira pergunta do adolescente afro-descendente “C” de 17 anos:

A escola é um meio de projeto né? Tudo que a gente tem que aprender, aprende na escola. Como a professora fala, tudo que começa, começa na escola. Você começa a perceber que você já pode andar praticamente sozinho né, desde a 1ª

série então...ali você conseguindo ver que através da escola você vai ter um certo objetivo que você vê dentro da escola como que os professores tanto de Português, Matemática, Educação Física, Artes, coisas assim de um certo professor tipo... eu gosto de arte então assim... Na arte, tem muita coisa na arte, tem música, dança, trabalho de maquete, tem muita coisa sobre a arte... Então assim...se eu me interessar por Português, qual a função do português, me espirar no português...então, quando eu era pequeno foram Arte e Matemática, só pelo fato de poder desenhar tipo assim, o que eu pensava mesmo não sabendo o que eu desenhava colocava o que eu imaginava e assim por outra parte eu sempre me defini e com a escola pra mim ela podia me ajudar nisso tudo ela podia, tipo assim, dar uma força pra mim, pegasse na mão e me ajudasse a subir né...não subir na vida mas tipo assim, me ajudasse a pensar mais num objetivo tipo assim, você quer isso então vou dar um incentivo, vamos lutar por isso, você quer ser desenhista então vamos lutar pro desenho, ela tem que dá um incentivo né! Não em geral mas numa certa parte sim, eu acho que pra mim ela representa milhares de coisas por exemplo: se eu não tivesse numa escola agora, será onde tava meu pensamento, aonde eu estava agora? e ainda hoje por exemplo, 6ª feira eu tenho aula de artes, então eu tenho que apresentar um trabalho, eu to me interessando mesmo e se eu não tivesse na escola, qual seria meu pensamento se não fosse a escola, 6ª feira, eu taria em outro barato, ou dançando, zuando, fazendo alguma coisa, mais tenho que estar na escola ela dá um objetivo de trabalho pra você porque através da escola né, que nem uns certos tipos de pessoa que consegue trabalhar através da escola que oferece assim são poucos as pessoas que conseguem alcançar essa meta de ganhar uma bolsa ou de conseguir terminar a escola e entra numa faculdade não é todas as escolas que ensinam né, de verdade mesmo a matéria né não são todos os professores que se interessam em ver aquele aluno bem, é tipo que bagunça que ele tivesse feito.

Resposta à primeira pergunta do adolescente afro-descendente “D” de 18 anos:

Acho que a escola representa a metade da minha vida, o que eu sei agora é graças a ela, mas tem que ter o apoio, a gente fala assim que apoio? A gente pensa que anda sozinho de cabeça erguida, mas na verdade a gente sempre ta dependendo de alguma coisa. Se você chega na escola não tem professor, como eu vou aprender? Se eu sair pra rua tenho que viajar, os ônibus estão em greve, como eu vou então? Assim, a gente sempre depende um do outro, mais muitas vezes o próximo não quer te ajudar, muitos querem te ajudar, mas ficam inseguros de falar e conversar...

Resposta à primeira pergunta do adolescente afro-descendente “E”, 15 anos:

Eu acho que o ensino é fraco... eu gosto de estudar. Tem professor que é bom, mais tem uns que já não é né! Uns ensina bem e outros ensina mal, eu to porque eu pretendo ter um futuro melhor né!

Resposta à primeira pergunta do adolescente afro-descendente “F”, 16 anos:

A minha escola é boa...bom né...não faço bagunça não faço nada...
Eu gosto mais de esporte...

Agrupei as respostas dos adolescentes “C”, “D”, “E” e “F” porque dos fornecidos perante a vigilância da técnica responsável pelo momento das entrevistas, mas que mudaram de rumo em contacto íntimo quando da ausência vigilante: não gostam da escola, mas temem posições negativas em seus prontuários – Logo, os adolescentes “A” e “B”, com linguajares cheios de gíria, radicalizaram seus pensares sobre a escola evidenciando a dimensão trágica de suas vidas. “C”, “D”, “E” e “F” mentem porque para eles a questão da verdade não tem mais sentido em si. Subverter a realidade pela mentira é afirmar um poder – a desafeição com a autoridade. O falso é usado enquanto uma arma agressiva contra a realidade.

Para tomar distância de uma explicação engenhosa quanto aos seis (06) dizeres dos adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida entrevistados, houve necessidade de uma questão suplementar: o que os adolescentes pensam que a escola pensa sobre eles? É nesta direção que agora proponho seguir:

O PENSAR DE ADOLESCENTES AFRO-DESCENDENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA SOBRE O QUE A ESCOLA PENSA A RESPEITO DELES.

Os mesmos seis (06) adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida que responderam a questão dos seus pensares sobre a escola responderam a questão agora apresentada: o que você pensa o que a escola pensa de você? Como as idéias percorrem um mesmo horizonte de significações, apresento-as inicialmente de maneira linear. Porém antecedendo outras interpretações afirmando a primeira: a escola é apresentada como um local onde ocorre a produção das diferenças ao mesmo tempo que consolida identidades através de uma linguagem com a presença de estereótipos utilizados nos discursos dos professores e diretores.

Resposta à segunda pergunta do adolescente afro-descendente “A”, 18 anos:

Que eu sou uma pessoa...como que eu posso dizer! Que não tem nada a ver com a sociedade, também é por causa disso aí... (referindo-se a cor negra). É verdade mesmo... Discriminação, a cor né é... O bagulho é louco...Você entende, mas aí na faculdade aí pra você vê, de mil que tem ali um é preto... é uh!!! Bagulho é 1000 grau mesmo... Não sei porque discriminação né... Somos tudo filho de Deus né discriminados desde os antigo já dos escravos, agora tão querendo humilhar, não pode né? Eu não pretendo continuar né...É a vida né...O bagulho, tem várias regras pra você cumprir né? Se fosse por mim eu deixava que a vida levasse eu... Tô comendo, bebendo e andando né, fazer o que? O bagulho é louco...

Resposta à segunda pergunta do adolescente afro-descendente “B”, 17 anos:

Quando eu voltei da Febem, já entrei na escola, já a diretora falou assim “é vou botar um monte de funcionário pra vigiar você na escola!” falou que não podia vir de jaqueta eu só tinha aquela jaqueta, tinha que vim, não tinha blusa de frio, nada, pensou que eu ia passar droga na escola, porque eu saí da Febem, essas coisas, começou me... Discriminar eu, porque eu saí da Febem, aceitou eu, mais...daquele jeito...ela falou que não queria... mais é...obrigada acertar, quando saí da Febem, na minha escola já tinha a minha vaga lá, discrimina pra caramba!, fica bem... diferente, você dos outros alunos, sempre fica de... Com a gente, mais faço o máximo possível pra não dá que ela fala pra você né se esforço pra num ficar perto dela.

As professoras ficam meio... comigo assim ficam com medo de mim, é que eu saí daquele lugar lá (Febem) acha que vou fazer algum mal pra elas, pensam que sou sei lá...

Resposta à segunda pergunta do adolescente afro-descendente “C”:

É, no início foi um pouco difícil né, que como você imagina é difícil né mesmo uma pessoa negra na escola e ainda tem uma pendência criminal no passado então tipo assim, no início, eu chegava lá na sala tal, eu não sei se era coisa minha né ou se era a escola mesmo que tava com o clima pesado assim não todos né é que tipo assim em cima de mim tipo uma marcação, eu pensando, a professora ta de marcação comigo né?! Pergunta um monte de coisa e não pergunta pra mim então tipo assim eu pensava que achavam pensavam de mim que por uma certa parte eu não teria capacidade de...de ta como eu estou hoje em dia tipo que eu não ia conseguir me adaptar nada escola que o menino que três vezes... eu não ia conseguir ficar na escola então, ele me via com certo preconceito assim um preconceito por eu ser antigamente o que eu era né, tinha um certo preconceito por antecedente criminal por eu ter praticar delitos e pelo fato de eu não sei... pelos meus gestos modo de falar modo de vestir, nosso modo de falar, vestir, andar, pensar, acho que eles não se fixavam comigo naquilo, tudo né, tipo assim, estilo de música né, e mais preconceito né. Eu gosto de Hip Hop né então, eles pensam assim eu curto um Hip Hop, eu curto um rap, um reage,pra eles só tem um olhar eles nunca vêem a arte que tem por dentro de tudo isso, tipo assim, eles só vêem aquela pessoa... tem aqueles cara branco que curte pagode, que curte melodia pra eles é normal, agora se é um negro que curte rap é um preconceito total né. mesmo que nós que curta eu não sei mais, a minha vida inteira gostei de pagode, rap, eu me lembro até hoje quando eu era pequeno que eu tinha mais ou menos uns 4 anos quando fazia pagode lá em casa do vô, lá eu ficava vendo meu irmão tocando, meu pai, meu tio né, minha mãe, tipo assim, na família todos curtiam pagode, tocavam, gostavam: e agora eu vejo que a escola não posso falar 100% comigo em relação ao meu delito em questão a mim assim... eu imagino...

Resposta à segunda pergunta do adolescente afro-descendente “D” de 18 anos:

Na verdade nós temos duas famílias, uma dentro de casa, outra na escola.

Só que a escola tem que vê que nós estamos lá pra querer aprender, não pra aprender forçado nem sozinho. A professora disse que a melhor sala que tem pra se distrair é a 6ª série, porque que eu divirto a sala que to sempre participando, que eu mando a galera ficar quieto pra escutar a aula. A professora vê que por mais que seja brincadeira tem o lado bom, mais, que no começo tinha um pouco de receio de mim... medo... insegurança... não sei o que eles viam em mim... que eles tinham um certo receio... É uma coisa assim... Eles me olhavam assim de canto de olho com um olhar de nojo, só porque eu sou preto, mas, se eles vêm falar comigo eles vão perceber que a coisa é diferente... A professora que eu acho mais legal que se encaixava na peça é professora de arte. Ela gosta de inspirar na música, ela não escuta só a base da música, ela escuta a letra da música. Ela gostou que eu mostrei a letra da minha música. Eu cantei um RAP e dancei break na sala, todos os alunos ficaram parados em mim, não acreditaram, quando eu terminei a professora perguntou de quem era a música e a letra, eu disse que eu que fiz, ela não acreditou, só que eu disse que quando eu gravar a minha música ela vai acreditar, quando eu gravar o meu CD eu vou dar pra você. Na vida temos que se inspirar em alguma coisa, em alguém.

Resposta à segunda pergunta do adolescente afro-descendente “E”, 15 anos:

Não sei... Ah, o ensino não é bom o tratamento é bom. Eu acho que ela vê eu como um bom aluno né?! Eu não faço bagunça eu acho que eu sou um bom aluno né!

Resposta à segunda pergunta do adolescente afro-descendente “F”, 16 anos:

Não sei né.. pra mim..não faço bagunça não faço nada, não zouo na escola. Pensam bem né?! Querem meu bem né?! Parece...

“O bagulho é louco” diz o adolescente afro-descendente “A”, referindo-se à escola, mas, resgatando a construção de sua identidade fluida: a escola pensa “que sou uma pessoa... que não tem nada ver com a sociedade” em virtude “disso aí” que é a cor negra. “C”, informa que no início foi um pouco difícil por ser negro, com uma pendência criminal,

com o modo de falar, vestir, andar e pensar diferente, gostando do RAP e participando do movimento Hip Hop. “B”, explicita a fala da diretora quando voltou da Febem: “É vou botar um monte de funcionário pra vigiar você na escola” e das professoras: “ficam com medo de mim... acha que eu vou fazer algum mal pra elas”. Já “E” e “F” não sabem, mas, supõe que a escola pense bem a respeito deles. “C”, também, revela sua vivência no lar, espaço que expõe outra identidade, identidade de satisfação com “eu me lembro até hoje... que eu era pequeno... quando fazia pagode lá em casa do vô, lá eu ficava vendo meu irmão tocando, meu pai, meu tio né, minha mãe...”, em contraponto com sua vivência escolar: “eu não sei se era coisa minha né ou se era a escola mesmo que tava com o clima pesado”. “A”, “B”, “C”, “D” e “E” estão cientes que sua identificação na escola – adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida, principia por meio das palavras de seus significados, significados que vivem nas palavras.

Logo, identidade e diferença são produzidas por um mesmo processo e a partir do discurso. Os adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida percebem que a escola espera deles comportamentos atribuídos ao estereótipo FEBEM: “pensou que ia passar droga porque sai da Febem” (entrevistado “B”); “eles me olhavam assim de canto de olho com um olhar de nojo, só porque sou preto” (entrevistado “D”).

Segundo Passos (2002) a lógica que impõe rigidez na estrutura escolar provoca tensões, conflitos e rupturas que são manifestadas pelas crianças, adolescentes, professores, funcionários e direção marcando incompatibilidade entre os tempos predeterminados e os tempos vividos e possíveis dos sujeitos. Essa é a lógica que trata de classificar os proscritos da escola, Essa é a lógica que exclui o adolescente afro-descendentes e pobre com estigma de ex-FEBEM, classificados como carentes, agressivos, desinteressados, indisciplinados, rebeldes, violentos, lentos e sem um referencial de vida. Percebem o dinamismo da

discriminação e do preconceito e por isso, muitas vezes, desacreditam da própria vida: “Se fosse por mim eu deixava que a vida levasse eu... To comendo, bebendo e andando né, fazer o que? O bagulho é louco...” (entrevistado “A”).

Segundo Santos (2001) a discriminação é um conceito mais amplo e dinâmico do que o preconceito. A discriminação pode ser provocada por indivíduos e por instituições. O preconceito, só pelo indivíduo. A discriminação possibilita que o enfoque seja do agente discriminador para o sujeito discriminado. Enquanto o preconceito é o primeiro ato para uma atitude discriminatória que significa distinguir, separar, estabelecer diferenças. Em ambos existe o jogo de poder e sobrevivência que, seu estranhamento está presente no próprio depoimento de “B”: “não adianta só morar na favela essas coisas aí... tem que ter seu dinheiro no banco, ter tua família, morar em lugar bom, sossegado, por isso estudo”.

O depoimento de “B” levanta um aspecto, enjaulado na fala dos outros adolescentes afro-descendentes, que merece ser comentado: a crise da identidade dos adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida numa visibilidade de situações conflituosas muito perceptíveis como no depoimento do adolescente “D”: “eu cantei RAP e dancei BREACK na sala, todos os alunos ficaram parados em mim, não acreditaram, quando eu terminei, a professora perguntou de quem era a música e a letra, e eu disse eu que fiz, ela não acreditou só que eu disse que quando eu gravar a minha música ela vai acreditar, quando eu gravar o meu CD eu vou dar pra você. Na vida temos que se inspirar em alguma coisa, em alguém”.

E é nessa proposta de inspirar-se que chego, no próximo capítulo, à algumas considerações sobre a teoria política da justiça em John Rawls (1921-2002) que visa estabelecer uma concepção de justiça condizente ao desenvolvimento das sociedades democráticas atuais.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

JUSTIÇA EM EDUCAÇÃO

As análises sobre o pensar dos adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida em relação a escola efetivadas no capítulo anterior, levaram-me à problemática justiça no campo da educação.

O conceito de justiça articula-se internamente com os conceitos de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, que vão condicionar a maneira de pensar a educação e o modo a escola de organizar-se para cumprir as suas finalidades.

Mas, nos casos concretos em que tem sido invocada, a justiça na educação tende a ser relacionada com o princípio da igualdade de oportunidades com o mérito, com o respeito, com a eficiência e a qualidade. Logo, a justiça aparece em educação mediada por outros conceitos, com especificidade de igualdade e oportunidades.

Porém, a desigualdade na sociedade e na educação não é apenas uma questão de justiça distributiva; ela diz respeito, também, ao modo como as diferenças de gênero, sexuais, religiosas, étnicas ou outras são geridas; ela diz respeito, ainda a questão afetiva, que deve ser atendida no espaço da sociedade e no interior da escola. Justificando a necessidade de atender a dimensão afetiva, Estevão (2004) afirma que “ter atitude de tratar um aluno como mero aluno, isto é, que não seja mais do que aluno, necessitando apenas de conhecimentos, corre-se o risco de ensinar alguém que não existe” (p.40).

Sob a ótica dos adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida em Sorocaba, nem como meros alunos estão inseridos na escola, nomeadamente em termo de representação e justiça: “ não me dou muito bem com a escola, porque ninguém mostrou que é bem desse jeito a escola... não fiz nada de mal pra ficar dentro do bagulho” (entrevistado “A”); “ D no bimestre.... ela fez isso comigo, e daí, eu não faço lição na matéria dela” (entrevistado “B”); “ (...) e como a escola pra mim ela podia me ajudar nisso tudo ela podia, tipo assim, você quer isso então vou dar um incentivo... você quer ser desenhista então vamos lutar pro desenho...” (entrevistado “C”).

Atendendo a medida judicial de Liberdade Assistida o adolescente afro-descendente está submetido na escola a um sistema judiciário interno à educação. Segundo Dubet (apud Estevão, 2004) a experiência da injustiça dos alunos se sobrepõe ao da justiça na medida em que é a injustiça que é “vivida” enquanto a justiça é “argumentada”, (p.73), fato que encaminha para ser pensada a justiça social.

O discurso da justiça tem se constituído historicamente num objeto de várias interpretações conflitantes, que vão desde o sentido de tolerância ao de lei natural (Locke), ao de utilidade (Hume), ao de harmonia com o natural (Rousseau), ao de respeito pela pessoa (Kant), ao atribuição a cada um segundo as suas capacidades e necessidades (Marx) e, recentemente, ao de equidade, liberdade e de justiça igual com Rawls, cuja contribuição se mantém como uma das mais originais e instrutivas.

JUSTIÇA COMO EQÜIDADE: JOHN RAWLS

Tenho, aqui, como propósito entender de que maneira a justiça social pode ser um princípio regulatório de desigualdades, de direitos ou de liberdades e igualdades básicas e justas para a sociedade.

Para garantir supostamente a ordem na sociedade, o resultado das ações dos homens é caracterizado pelo significado de justiça social. Para o indivíduo, a justiça social se constitui puramente no cumprimento de regras e de atividades econômicas o que de certa forma, regula a vida de cada um.

Segundo Santos (1999) para o Estado, justiça social tende a significar a instauração de uma ordem econômica, um controle social, que permite a competitividade de cada um e de todos. Assim, nessa perspectiva, o Estado ajusta por meio de ações afirmativas, um mínimo de igualdade de oportunidades, direitos humanos entre os indivíduos, grupos e regiões.

Parece ser este, o grande problema central da atualidade, o de que a justiça é a própria igualdade, que supõe um critério de medida regulatória na vida dos indivíduos, que é complexo para esse entendimento. Por esse motivo, as discussões sobre justiça social, aceitam a idéia de que para entender justiça social se faz necessário uma aproximação da noção de igualdade e direitos humanos. Entende-se por direitos humanos, aqueles direitos que devem contemplar a qualquer pessoa, sem nenhuma distinção. Considerando esta aproximação, mesmo pensando que existem vários tipos de justiça social (justiça social distributiva, justiça social corretiva (retificadora), justiça social política, justiça social econômica, justiça social cultural, justiça social eqüitativa e igualitária) e conceitos de

direitos econômicos, sociais e coletivos, não é possível desvincular direitos humanos de justiça social. O direito humano é um direito natural que deve expandir-se em coletividade para a justiça social.

O termo justiça social é empregado desde o século XVIII. Aparece como normas de conduta justa numa sociedade. O primeiro a utilizar a atual acepção ao termo justiça social foi William Godwin (1756-1836) no seu *Enquiry Concerning Political Justice*, de 1793. Ele descreve o termo justiça política, mas apresenta-o como justiça social como é conhecido hoje.

A justiça social descrita por W. Godwin (1756-1836) era um dever exigente: “Nossa dívida para com nossos irmãos inclui todos os esforços que podemos fazer para seu bem-estar e todo o apoio que possamos dar para suprir suas necessidades”. Segundo Godwin, a idéia de que possamos dispor de nosso patrimônio ao nosso arbítrio é rejeitada. Sua premissa básica era o princípio moral de que nada temos. Mas, são princípios morais e não políticos, no sentido de que possam ser impostos pelo governo, como um imperativo à consciência moral da sociedade.

O primeiro a usar o termo na atual acepção foi o filósofo jesuíta Luigi Taparelli D’Azeglio (1793-1862), no seu *Saggio Teoretico de Diritto Naturale*, de 1840, obra bastante popular de inúmeras traduções, inclusive uma versão simplificada editada em português pelo Pe. Nicolau Rossetti, em 1945, com o título de *Curso de Direito Natural*, pela Editora Anchieta, de São Paulo. Taparelli entendia que a justiça social deve tornar todos os homens iguais em tudo a que se refere aos direitos da humanidade, por exemplo, como o criador fez a todos iguais perfeitamente, com características peculiares a cada um.

A decisiva contribuição para a propagação do conceito veio do sacerdote, educador e político italiano Antonio Rosmini (1797-1855) com a obra em que preconizava uma reforma cristã na sociedade sob o título *A constituição segundo a justiça social* (1848).

A partir desse momento (1848), o termo passa a ser associado com a doutrina social da igreja. Entretanto, somente em 1931, o termo justiça social foi reconhecido oficialmente como expressão legítima da doutrina social católica por Pio XI. O economista, prêmio Nobel, Friedrich Hayek atribuía ao termo uma distribuição justa de renda e da riqueza, bem como a redistribuição através de tributação.

Em 1861, o filósofo e economista John Stuart Mill, escreve *Utilitarismo*, no qual expõe sua ética dizendo que a justiça social é um princípio abstrato. A sociedade deve tratar igualmente a todos os que tenham iguais méritos. Esse princípio foi batizado por Mill de justiça social distributiva, um padrão de julgamento. Esse julgamento devia ser previsto pelo Estado e pelos intelectuais, considerados a consciência da sociedade. (Macedo, 1995).

Leonard T. Hobhouse em seu livro *Elements of Social Justice* (1922), define justiça social como igualdade que deve ser introduzida por medidas indiretas. Ou seja, tributações sobre heranças, impostos sobre renda, desde que as liberdades individuais sejam respeitadas. Essas liberdades individuais devem ser constituintes, isto é, eleitas por congresso livre, amplamente debatidas, centradas na igualdade reformista e não revolucionária, obedecendo à mecânica do Estado liberal-democrático, contrariando ou diferindo de ideologias imposta revolucionariamente. Fica claro, que a igualdade que se pretende introduzir na sociedade é a igualdade de oportunidade e não a igualdade de resultados.

Os fabianos, os cristão-sociais e protestantes aderiram a este ponto de vista. Entendiam que não há dúvidas que o agente principal das responsabilidades de justiça

social era o Estado. Por isso o liberalismo político, nesta visão, mantinha e atribuía uma ação afirmativa ao Estado, para que o mesmo definisse políticas públicas em favorecimento ao mais necessitado. Para os católicos, a justiça social tomista – proposta filosófica de Tomas de Aquino que conciliava os dogmas da igreja com a filosofia de Aristóteles, no sentido estrito é entendida como justiça particular, uma forma de igualdade.

O Pontífice João Paulo II, é discreto ao usar o termo justiça social, preferindo o uso de termos como caridade social, solidariedade social, ou ainda amizade social que define como “a determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum”, (Solicitududo Rei Socialis. Op.38 in fine). Todas essas expressões foram defendidas na encíclica de 1991, a Centesimus Annus, como um dos princípios mais importantes da concepção cristã.

Na Teologia da Libertação, uma redefinição para o estado do bem estar social, surge como uma utopia revolucionária, abandonando os atos de pessoas para a posição de reivindicações de direitos humanos e justiça social. Logo a fé passou a ser manifestada por inúmeros pedidos e materializados pela revolução de resultados. Ou seja, a fé está nas coisas, logo é preciso uma revolução e não mais o sacrifício pessoal para ter direitos por meio da fé.

Mas, é em Rawls (2002) que busco sustentabilidade teórica para esta pesquisa, por meio do enfoque de justiça como equidade. Rawls sustenta que os princípios supostamente corretos de justiça, são aqueles acordados por pessoas livres e racionais, colocadas na posição original, atrás de um véu de ignorância, não conhecendo seu próprio lugar em sociedade ou sua classe, raça, e sexo. O véu de ignorância é uma restrição que planifica dotes naturais, habilidades, inteligência, força, particularidades de plano de vida racional, onde as partes não conhecem as circunstâncias particulares de sua própria sociedade.

Assim, essa justiça procedimental – o véu de ignorância – anula os efeitos devastadores que colocam os homens em posição de disputa, tentando pela exploração do outro as circunstâncias naturais e sociais em seu próprio benefício. Diferente disso, o véu de ignorância permite que a escolha seja unânime de uma concepção particular da justiça. Por outro lado não atribui poder ameaçador com suposta formação de pequenos grupos, o que não caracteriza um princípio de justiça. “(...) se um grupo decidisse se coligar para prejudicar os outros, seus integrantes não saberiam como beneficiar a si próprio na escolha dos princípios”. (Rawls, 2002, p. 150).

Rawls (2002) propõe uma teoria da justiça, apoiando-se no entendimento de igualdade democrática das liberdades e direitos básicos como prioridade e objetivo primeiro de uma concepção de justiça – senso de justiça – concepção do bem que caracteriza a noção básica de justiça como equidade. A idéia da justiça como equidade é elevar por meio de uma teoria da justiça, um nível mais alto de abstração, além do contrato social tradicional. Esse princípio de justiça, parte da idéia da organização social, ou seja, da consciência social de uma comunidade, de uma associação, de um grupo e de um movimento. No entanto, uma concepção de justiça deve ser o fundamento público dos termos da cooperação social: não se faz justiça sem esses fundamentos públicos teoricamente definidos.

O princípio da justiça se caracteriza pela auto-suficiência entre as pessoas, isto é, as pessoas reconhecem supostamente certas regras de conduta como deveres invioláveis que têm nessa primazia as ações de suas condutas. Isto é, cada pessoa possui uma inviolabilidade, fundada na justiça. Essa inviolabilidade, como por exemplo, a liberdade de cidadania igual não pode ser violada ou sujeita a negociação de interesses particulares. Uma

sociedade deveria caminhar dentro da auto-suficiência de pessoas que reconheçam nas regras direitos e deveres como obrigatórios, agindo de acordo com essas ordenações.

Embora perceba que uma sociedade é um movimento de cooperação mútua, tal prerrogativa não maximiza igualdades e oportunidades de condições para seus desiguais. Nota-se essa falta de igualdade e justiça social quando vemos grupos sociais, marcados por resistência e conflitos, buscando sua identidade, reconhecimento e espaços para reivindicar direitos políticos e culturais. Entretanto para diluir os conflitos entre pessoas da sociedade, são necessários princípios ou acordos que regulem os vários arranjos sociais que determinem conjuntamente as divisões de vantagens, onde privilégios de vantagens e desvantagens são iguais para todos.

A justiça social não pode ser construída individualmente. Sua ação de mutualidade leva em conta dentro de um acordo racional, individualidades e coletividades.

Para Rawls (2002) justiça não é simplesmente uma virtude, isto é, pessoas não precisam ser movidas pela justiça para ajudar uma as outras. Mas a justiça é uma condição geral que precisa manter as estruturas básicas da sociedade, que é caracterizada pela circunstância da justiça. É nesse sentido, que a Teoria da Justiça avança trazendo novas contribuições, especialmente no campo político, direitos universais, priorizando e garantindo distribuição equitativa de bens e riqueza as camadas mais pobres de sociedades ricas. Diz Rawls “Devemos tentar construir um outro tipo de visão, que tenha as mesmas virtudes de clareza e sistematicidade, e forneça uma interpretação mais discriminatória de nossas sensibilidades morais” (2002, p. 654).

O objetivo de Rawls (2002) é o de elaborar uma teoria da justiça, como alternativa para as doutrinas sociais sedentárias que dominam as tradições filosóficas em nossos dias: “Deveríamos ver uma teoria da justiça como um esquema orientador destinado a focar as

nossas sensibilidades morais e colocar diante das nossas capacidades intuitivas problemas mais limitados e administráveis para julgarmos” (2002, p. 56). Rawls considera como objetivos centrais dessa concepção, uma concepção filosófica para uma democracia constitucional.

A razão principal para buscar essa alternativa é a idéia da posição original reconhecendo liberdades e direitos básicos na estrutura básica da sociedade bem ordenada por meio de ações acordadas nessa posição. (Rawls, 2002).

A posição original é um artifício de representação simbólica, de criaturas artificiais. Sendo vista, como hipotética e a-histórica na sua origem, representando pessoas racionais e morais, isto é, pessoas iguais e livres, optam, sob o véu da ignorância, pelos princípios de justiça que devem regular a estrutura básica da sociedade.

A posição original como objeto de acordo, serve de idéia mediadora, porque leva em consideração o relacionamento das partes, seja qual for o seu grau de generalidades, estabelecendo uma coerência maior entre seus membros. Diz Rawls:

A posição original é definida como sendo um modo a ser um status quo no qual qualquer consenso atingido é justo. É um estado de coisa no qual as partes são igualmente representadas como pessoas dignas, e o resultado não é condicionado por contingências arbitrárias ou pelo equilíbrio relativo das forças sociais. (2002, p.129).

A idéia de posição original pode ser vista como ponto de partida da justiça como equidade. Todo o acordo acertado pelos cidadãos representantes com argumentos e critérios que possam ser pública e consensualmente estabelecidos na elaboração de uma sociedade

mais justa, é equitativo. Uma vez que esse acordo, objetiva em seu conteúdo princípios de justiça na estrutura básica da sociedade, entre cidadãos justos e iguais, aí principia a justiça como equidade. Rawls deixa clara sua posição:

(...) nosso objetivo não é descrever e explicar como as pessoas se comportam de fato em certas situações, ou como as instituições funcionam de fato. Nosso objetivo é descobrir uma base pública para uma concepção de justiça, e isso é de alçada da filosofia política e não da teoria social. (2003, p.114).

É importante ressaltar que para Rawls (2000) a idéia básica de sociedade não é a de simplesmente obedecer ou cumprir ordens de um poder central, mas, sobretudo reconhecer na razão pública o estado de direito já que as atividades e procedimentos são publicamente expostos, os quais os cidadãos cooperadores reconhecem e aceitam como norte apropriado para a sua conduta. Diz: “chegamos à idéia de sociedade política se acrescentarmos que as atividades cooperativas bastam para todos os principais objetivos da vida, e que seus membros habitam um território bem definido ao longo de gerações” (2000, p. 154).

Na perspectiva de justiça social, a estrutura básica da sociedade, engloba muitas organizações e cidadãos que são parte de uma comunidade e da vida pública de cada nação. Incluem organizações, baseadas nas comunidades, associações filantrópicas, religiosas e mídias. Ricos e pobres fazem parte dessa sociedade, porque representam uma diversidade de identidades, problemas e ansiedades. Essa tal diversidade é absorvida com veemência, que fica difícil falar de uma única entidade para os interesses de todos.

Quando a estrutura da sociedade funciona bem, ou seja, quando o papel público dos princípios de justiça são idéias da razão prática, a sociedade cria e usa o espaço público para reunir, pensar, intercambiar e refinar visões, organizar e tomar ações. Como parte deste processo, os participantes de uma sociedade aceitam o debate e a discordância, a conciliação e o diálogo. “(...) Embora uma sociedade seja um empreendimento cooperativo para a vantagem mútua, ela é tipicamente marcada por um conflito e ao mesmo tempo por uma identidade de interesses”. (Rawls 2002, p. 136).

Neste caso, as circunstâncias da justiça existem em situação de risco, ou seja, as pessoas apresentam queixas conflitantes em relação a divisão das vantagens em condições de pura desvantagens sociais. Muitas vezes ficam evidentes e perfeitamente explícitas as barbáries humanas, em que direitos humanos, justiça social e liberdades iguais são violados.

Impera a sociedade meritocrática em que o mérito é uma ordem social. É visível a disparidade entre classe mais alta e a classe mais baixa. Essa forma de ordem social privilegia a busca da prosperidade econômica, posição social e o domínio político. Razão esta, em que a cultura dos estratos mais baixos é empobrecida, enquanto que a elite tecnocrata é solidamente construída de poder e riqueza (Rawls, 2000).

As sociedades aristocráticas e de castas tendem a ser injustas, porque dividem o sistema social em populações biologicamente isoladas, confinando ao isolamento genético adotando políticas da eugenia, ou seja, política da seletividade de grupos humanos baseados em leis genéticas, o que não traz nenhuma vantagem para os menos favorecidos ou indivíduos socialmente mortos. Esclarece Rawls:

(...) a injustiça já existe, seja nas organizações sociais seja na conduta dos indivíduos. A questão aqui é saber qual a maneira justa de responder a injustiça. Essa injustiça pode, naturalmente, ter muitas explicações, e aqueles que agem injustamente muitas vezes o fazem com a convicção de que estão perseguindo uma causa superior. (2002, p. 268).

Para Rawls (2002) as características dos princípios de justiça asseguram proteção para as liberdades iguais. Isto é, pessoas reivindicam direitos, mas também obrigações, porque certamente carregam dentro de si, uma concepção do bem. Neste caso a concepção do bem se relaciona com comportamentos analíticos de pura relatividade, ou seja, baseia-se por verdades da lógica do que é bem. Toma a definição de bem “(...) como uma diretriz geral para a construção de expressões sucedâneas que possam ser usadas para dizer o que, após reflexão, queremos dizer (...)”, (p. 444).

Mas, se a concepção de bem for tomada e entendida nas diferentes culturas, temos o que se pode chamar de perfeccionismo. Porém se definida em prazer, temos o hedonismo e se a concepção de bem for entendida como felicidade, o eudemonismo (Rawls, 2002).

Na história da humanidade, as pessoas não foram vistas como fontes de reivindicações válidas. Certas reivindicações nunca tiveram peso algum, salvo aquelas derivadas dos deveres e obrigações exigidos pela sociedade, ou as funções que lhes são atribuídas como responsabilidade social, numa hierarquia social reconhecida por valores dominantes religiosos ou aristocráticos. Vários exemplos extremos podem ser considerados como fonte de reivindicações não aceitas, porém, desafiadoras e conflitantes nas questões de justiça social:

(...) os escravos são seres humanos que não são considerados fontes de reivindicações, nem mesmo de reivindicações baseadas em deveres e obrigações sociais, pois não se considera que eles sejam capazes de ter deveres ou obrigações. As leis que proíbem os maus-tratos aos escravos não se baseiam em reivindicações dos próprios escravos, mas em reivindicações originadas entre os próprios senhores de escravos, ou dos interesses gerais da sociedade (que não inclui os interesses dos escravos). Os escravos são, por assim dizer, socialmente mortos: não são reconhecidos como pessoas. (Rawls, 2000, p. 76-77).

Para Rawls (2003) o menos favorecido é um cidadão capaz de desenvolver-se plenamente a partir das duas faculdades morais e a concepção do bem. As duas faculdades morais são descritas como segue:

Uma dessas faculdades é a capacidade de ter um senso de justiça: é a capacidade de compreender e aplicar os princípios de justiça política que determinam os termos eqüitativos de cooperação social, e de agir a partir deles (e não apenas de acordos com eles).

A outra faculdade moral é a capacidade de formar uma concepção do bem: é a capacidade de ter, revisar e buscar atingir de modo racional uma concepção do bem. Tal concepção é uma família ordenada de fins últimos que determinam a concepção que uma pessoa tem do que tem valor na vida humana ou, em outras palavras, do que se considera uma vida digna de ser vivida. (Rawls, 2003, p. 26).

Essas duas faculdades morais são consideradas bens primários, ou seja, são coisas que se supõe que uma pessoa racional deseja, isto é, direitos, liberdades, oportunidades, assim como renda e riqueza. A idéia de bem de uma pessoa é o que vai significar e determinar dentro de certas circunstâncias favoráveis o mais racional plano de sua vida.

Uma pessoa é feliz quando é bem sucedida em seu plano de vida, ou seja, quando o bem é a satisfação de suas realizações. Contudo se considerarmos que o primeiro objeto do princípio da justiça social é a estrutura básica da sociedade, então a base da justiça social

para além da vontade política deverá estar na união social, porque uma pessoa só se completa na união social onde,

(...) as capacidades de cada um são semelhantes, o grupo realiza, por meio de uma coordenação de atividades entre seus pares, a mesma totalidade de capacidades que está latente em cada um. Ou, quando essas capacidades diferem e são adequadamente complementares, elas expressam a somas de potencialidades da associação como um todo em atividades que são intrinsecamente boas e não uma mera cooperação para o ganho social ou econômico. (Rawls, 2002, p. 697).

A justiça como equidade é uma concepção política de justiça social. Objetiva principalmente princípios e valores morais atentamente, observados e acordados na posição original. Assim, os princípios da justiça compreendidos na estrutura básica da sociedade, são coletivos e racionais a partir da perspectiva da posição original. A pessoa no seu mundo social, passa a conhecer direitos e deveres individuais, o que, de certa forma garantem supostamente a estabilidade da justiça como equidade. Isto é, é por meio da sociabilidade humana que se adquire o senso de justiça, união social, fundamento básico para a estabilidade da justiça como equidade. Porém essa estabilidade só será efetivada se os homens tiverem o senso de justiça e se respeitarem mutuamente. Contudo

Respeitar as pessoas é reconhecer que elas possuem uma inviolabilidade fundada na justiça, que não pode ser sobrepujada nem mesmo pelo bem-estar da sociedade como um todo. É afirmar que a perda de liberdade por parte de alguns não pode ser justificada pelo maior bem-estar desfrutado por outros. (Rawls 2002, p. 653).

Em síntese, John Rawls visa estabelecer qual seria a concepção de justiça mais condizente ao estágio de desenvolvimento das sociedades democráticas atuais. A justiça como equidade deve ser compreendida, então, como uma concepção normativa política e não moral. Diz respeito aos termos justos de acordos entre cidadãos, ou melhor os termos mais justos do acordo entre os cidadãos, ou melhor os termos mais seguros e aceitáveis para garantir os direitos e liberdades fundamentais dos mesmos. Apóia-se, portanto numa democracia constitucional onde haja liberdade de escolha, plano de vida e igualdade nas condições das necessidades básicas para todos os cidadãos. Todas as relações aí compreendidas devem ser reguladas pelos princípios da justiça: liberdade, igualdade e equidade.

Justiça como equidade anuncia a utopia – entendida não como o impossível ou irrealizável, mas como o que não aconteceu ainda para o fazer acontecer. No que concerne a escola, o sentido dos compromissos e a construção da ordem interna passariam a ser mais conformes aos princípios de um mundo cívico. Conforme Estêvão (2004),

Adquirindo a justiça (enquanto institucionalização da liberdade e da igualdade) uma outra pujança, mais substantiva, pela capacidade que é dada aos actores de, discursiva e pragmaticamente, marcarem as diferenças denunciarem opressões, contestarem hegemonias de submissão e violência e, de modo mais positivo, levarem a que cada um manifeste o que tem de melhor nomeadamente em termos de justiça (p. 69).

No caso de adolescentes afro-descendentes que cumprem a medida socioeducativa de Liberdade Assistida, o compromisso com a justiça social numa escola democrática, um lugar de vários mundos, uma organização perpassada pela lógica do sistema e pela lógica do mundo da vida (Estêvão, 2004), garantiria, sem ingenuidade, práticas educativas como lugares de justiça. Isto exige, entre outros aspectos a reintrodução da preocupação pela ética

e por uma pedagogia “que resgate o outro” e que trave a “luta para ocupar o espaço de esperança” (Mclaren, 2000), transformando-se a escola num lugar de interculturalidades cidadã de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, num espaço de conhecimento, mas, sobretudo de reconhecimento” (p.128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo ser humano com sua espacialidade e historicidade, é portador de desejos e movido por esses desejos relaciona-se com outros seres humanos. É ao mesmo tempo um ser social, com uma determinada origem familiar que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. É, ainda, um ser singular que tem uma história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como a posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. Essa é a caracterização de sujeito numa abordagem de Charlot (2000), potencializada pelo autor com a afirmativa de que o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Entretanto, ao concordar com Charlot (2000), quando afirma que todo ser humano é sujeito, é preciso levar em considerações que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere como os adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida pesquisado na cidade de Sorocaba/SP, constituem-se como sujeitos na escola, na especificidade dos recursos de que dispõem, privados de desenvolver todas as suas potencialidades e de viver plenamente a condição humana, mas não alienados ou passivos, desprovidos de sonhos, de desejos, que potencialmente são realizados artisticamente, com especificidade na esfera musical.

Foi, a reflexão, para testemunho, sobre o processo da aquisição da minha identidade étnica – ser negro, abandonado pela família em orfanato, com experiência de rua até a obtenção do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação, da Fundação Ford, experiência vivida, vívida, pessoal, intransferível e irrefutável que caracterizou um pensar

sobre, no cenário hodierno, adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida, socializados pelo movimento Hip Hop, nele especificamente o RAP. Espaço no qual os adolescentes encontram apoio, estabelecem trocas e elaboram projetos que dão sentido às suas vidas no presente, no contraponto da escola; espaço distante dos seus interesses e necessidades do mundo da vida; o espaço onde podem desenvolver uma linguagem ao nomear como as coisas são ou deveriam ser, de acordo com seus pontos de vista; podem usar um estilo de indumentária que se manifesta na forma como se apresentam e representam, experienciando comportamentos e valores que dizem respeito a uma nova desigualdade social.

A obrigatoriedade de matrícula, frequência e desempenho em unidades escolares para adolescentes em Liberdade Assistida se apresenta como a entrada num espaço fechado, pouco democrático, que não permite práticas, relações e símbolos por meio dos quais podem se afirmar com uma identidade própria. Portanto, a experiência escolar é mais um campo de desigualdades que perpassa a experiência desses adolescentes.

Não sendo plenamente cidadãos no mundo da vida e nem tão pouco na escola, desenvolvem uma sensibilidade marcante quanto às injustiças estruturadas não somente pelas desigualdades, mas também pelo arbitrário das notas, da orientação, das provas, como, também, por suas performances, constatação que encaminha uma posição direcionada para a justiça social já que um dos seus imperativos a ser cumprido é a educação. De maneira congruente, justiça como equidade, proposta por John Rawls, compreendida como um conjunto de regras, estabelecidas contratualmente, pode tornar possível a convivência de projetos e concepções de vida muito diferentes.

Como uma concepção normativa política e não moral, dizendo respeito a termos justos do acordo entre cidadãos – o contratualismo, justiça como equidade é uma

contribuição original e instrutiva, e por essa razão servindo para motivar críticas imanentes e críticas radicalmente opostas, que deixaram de ser analisadas nesta dissertação por não constituírem um aspecto da presente proposta de pesquisa. Por descartar uma reflexão de cunho moral no sentido mais amplo, enquanto política a justiça como equidade pode ser sustentada por todos os cidadãos, independente de serem pessoas particulares, com identidades culturais próprias e convicções específicas.

Parece um lamento quando Muddy Waters afirma e agradece aos bluseiros brancos a disseminação do estilo pelo mundo. O rapper, por sua vez, não lamenta, ele denuncia como também não necessitou da “divulgação branca” para o reconhecimento. Lembro o fato de Eminem ser famoso estar vinculado ao trabalho e a identificação desse artista com o movimento. Por outro lado o RAP avança socialmente, pois denuncia a situação de classe independente da etnia. A pesquisa feita com negros pode ser generalizada para toda classe pobre do país, já que passou a ser linguagens de expressão também do “branco pobre”. A escola, por sua vez, tão pouco assimila e assume seus conflitos, desejos e necessidades criados na sociedade capitalista globalizada. O Hip Hop/RAP como espaço para desenvolver as duas faculdades já citadas – ter senso de justiça e formar uma concepção do bem (RAWLS, 2003, p. 26) – tem toda condição de fazer cumprir um dos papéis da escola e da educação, o FUTURO (escrito e vívido em maiúscula).

É este um desafio. Apenas vencendo, como afirma Estevão (2004), “a atitude de tratar um aluno como um mero aluno, isto é, que não seja mais do que aluno, necessitando apenas de conhecimentos, corre-se o risco de ensinar alguém que não existe” (p. 40). Adolescentes afro-descendentes em Liberdade Assistida, que encontram no estilo de vida RAP uma ampliação significativa das hipóteses de vida, precisam ter na escola,

organização que educa, a garantia de mais um espaço de fruição da vida, ambas experiências para continuar vivendo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elaine Nunes de. Hip Hop: movimento negro juvenil. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

- ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores**. Rio de Janeiro/Brasília: FIOCRUZ CLAVES, UNESCO, Departamento da Criança e do Adolescente, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, 1999.

- BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

- _____. **Escrito de educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

- CANDAU, Vera Maria. **Somos todos iguais? escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- CEZAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso Psicopedagógico**. Campinas: Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1998.

- CHRALOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2000.

- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

- CURY, Munir, GARRIDO, Paulo Afonso de e MARCURA, Jurandir Norberto. **Estatuto da criança e do adolescente anotado.** 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

- DAVIS, Stephen e SIMON, Peter. **Reggae, música e cultura da jamaica.** Ed. Coimbra: 1983.

- **ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)** Lei nº 8.069 de 13/07/1990. Imprensa Oficial, Brasília. Congresso Nacional.

- ESTEVÃO, Carlos V. **Educação, Justiça e Democracia.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

- GILROY, Paul. **O atlântico negro.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

- GINZBURG, Carlo. **História noturna:** decifrando o sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- GRANADO, Maria Luiza. **Liberdade assistida construindo vários caminhos.** São Paulo: Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

- GREGORI, Maria Filomena e SILVA, Cátia Aida. **Menino de rua: e instituições** tramas, disputas e desmanche. São Paulo: Contexto, 2000.

- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Minas Gerais: UFMG, 2003.

- HERSCHMANN, Micael. **O Funk e o Hip-Hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

- IEE/PUC – SP Instituto de Estudos Especiais da Pontifca Universidade Católica de São Paulo Febem-SP Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. MESTRINER, Maria Luiza e PEREIRA, Irandi. (Org.) São Paulo: Editora DG Gráfica.

- MACEDO, Ubiratan Borges de. **Liberalismo e Justiça Social**. São Paulo: IBRASA, 1995.

- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Educação, adolescências e culturas juvenis**. São Paulo: CEDES, 2002, p. 63 – 75.

- PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: NOGUEIRA, João Carlos. **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Atilênde, 2002.

- PINSKY, Jaime e PINSKY BASSANEZI, Carla. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

- RAWLS, Jonh. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- _____. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2000.

- _____. **Justiça como equidade uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- _____. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- REVISTA DA RUA nº 4. p. 07, São Paulo: Ed. Escala, 2004

- REVISTA VEJA. 08/06/94.

- ROSE, Tricia. **Black noice: rap music and black culture in contemporary America**. London: University Press of New England Hanover &, 1994.

- SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

- SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Discriminação: uma questão de direitos humanos. In: LIMA, Ricardo Barbosa de, OLIVEIRA, Dijaci David de, SANTOS, Sales Augusto dos e - TOSTA, Tania Ludmila Dias (orgs.). **Relações raciais e grupos socialmente segregados**. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999.

- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

- SANTOS, Regina dos. Reflexões sobre o racismo no contexto da mídia e das concessões dos meios de comunicação no Brasil. In: PORTO, Marta (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Grupo Takano, 2003.

- SANTOS, Sandra. Alunos, estes desconhecidos. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

- SHOLL, Lea. **Desejos Sociais ‘versus’ Práticas Educacionais: uma tensão no imaginário social**. In: TEVES, Nilda (org). Imaginário social e educação. Rio de Janeiro: Gayfus, FE da UFRJ, 1992.

- SILVA, José Carlos Gomes da.. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. (tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 1998.

- SILVA, Márcia. O hip hop como registro do sentir e do desejar. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

- SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Projeto rappers: uma iniciativa pioneira e vitoriosa de interlocução entre uma Organização de Mulheres Negras e a juventude do Brasil. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- SPOSITO, M. P. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos na cidade**. São Paulo: Tempo Social. 1994.
- TELLA, Marco Aurélio Paz. Rap, memória e identidade. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e educação rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.