

JOVENS E EDUCAÇÃO: novas dimensões da exclusão *

Marília Pontes Sposito **

No interior das lutas sociais observadas nos anos 70, sobretudo nos centros urbanos como São Paulo, a demanda pela realização de direitos sociais ocorre em diversas áreas, inclusive na área educacional. As restrições impostas pelo sistema público de ensino, tanto sob o ponto de vista do acesso como o da qualidade da instrução oferecida aos setores desprivilegiados da população, principalmente os que se radicaram na periferia da cidade, criam o pano de fundo a partir do qual as reivindicações e formas de organização popular se manifestam¹. Embora disseminadas em vários bairros da cidade, estas lutas sempre apresentaram um caráter localizado, alcançando raramente níveis organizativos mais amplos. Mais ainda, a demanda educativa popular encontra grande dificuldade de constituição de sujeitos coletivos vigorosos porque em geral são protagonizadas por mulheres pobres e mães, imediatamente constituídas como subalternas por seus interlocutores. De outro lado, esse grupo encontram enorme resistência no interior da burocracia educacional, quer pelo seu gigantismo, o que contribui para a maior fragmentação das ações, quer pelo caráter impermeável das relações que as unidades escolares dos bairros mantêm com os seus usuários — alunos, pais e demais moradores das adjacências (Campos, 1985 e 1991; Sposito, 1988).

" N. da A. Meus agradecimentos a Elie Ghanem pela revisão final do texto.

" D a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Embora não seja objeto desta análise, é preciso ressaltar que as lutas desenvolvidas pelos movimentos de professores neste período também desvelaram dimensões importantes do conflito social na educação pública no Brasil e em São Paulo. A este respeito consultar Peralva (1992)

Não obstante o conjunto dessas dificuldades, esses movimentos lograram algumas vitórias não só pela extensão das unidades escolares existentes, facilitando o acesso ao ensino básico, como obtiveram, em alguns casos, uma ação do poder público na implantação ou, ao menos, cooperação na oferta de novas modalidades de ensino, como é o caso de escolas comunitárias de educação infantil, programas de alfabetização ou de ensino supletivo para jovens e adultos. Esses movimentos propiciaram, também, experiências de formação de identidades coletivas, resultando, em alguns casos, na conquista de mecanismos mais participativos na gestão das unidades escolares Associações de Pais ou Conselhos de Escola (Avancine, 1990; Campos, 1985).

A conquista de uma escola pública para um bairro desencadeia processos contraditórios: de um lado, o progresso e maiores oportunidades de ensino para os seus moradores; de outro, novas modalidades de exclusão social pelos mecanismos de seleção que o sistema educativo realiza aos que a ele têm acesso. A existência da escola exterioriza, fisicamente, grande parte das relações sociais vivenciadas no cotidiano, que se exprimem na segregação e nas desigualdade sociais mais amplas. A separação entre "mais ricos" e "mais pobres", mesmo no interior dos bairros populares, estratifica e segmenta os "cidadãos" e os "excluídos", classifica os que sabem e os que não sabem, os que têm "cultura" e os que não têm. Assim, se configura uma noção bastante flutuante de "comunidade escolar" (alunos e pais) e os outros, "os estranhos", "os marginais", "os delinqüentes", distantes da rede de escolas públicas ou com ela mantendo uma relação descontínua, caracterizada pelas reprovações reiteradas, pelo fracasso e pela exclusão definitiva.

A precariedade das instalações da rede de ensino público e as dificuldades de sua manutenção resultaram em um padrão bastante diversificado de novas reivindicações, não apenas voltadas para melhores oportunidades de acesso ao ensino, mas para a alteração das condições

de funcionamento dos estabelecimentos existentes: material pedagógico, professores para ocupar aulas ociosas, reforma dos prédios, merenda escolar. Nesse conjunto, a demanda por maior segurança torna-se mais forte a partir dos anos 80, quando os problemas da violência urbana e depredação dos prédios escolares passam a ser mais intensos.

Estudos realizados em 1982 atestam que cerca de 66% dos estabelecimentos mantidos pelo poder estadual, na cidade de São Paulo, haviam sofrido depredações ou invasões, furtos ou arrombamentos e incêndios, ações praticadas em geral nos fins-de-semana. Transformando-se praticamente em rotina na vida das escolas públicas, tais ocorrências são observadas em toda a década, em números expressivos, mesmo se levarmos em conta que são computados apenas os episódios oficialmente comunicados.

Em 1990, para um total de 935 escolas estaduais existentes na cidade de São Paulo, verificou-se no período de julho a novembro (cinco meses), cerca de 1732 ocorrências, envolvendo episódios de violência. Deste total, 35% dizem respeito a depredações sem furtos ou roubos .

Um outro aspecto importante reside no fato de que o alvo preferencial das agressões está mais centrado nos equipamentos escolares do que em outros edifícios públicos como postos de saúde ou templos religiosos, sedes de associações locais de moradores, clubes esportivos e de lazer.

² Algumas das ocorrências de invasão de escolas públicas incidem sobre o furto de equipamentos ou da merenda escolar. Trata-se, sobretudo, do "roubo da fome", mais intenso nos momentos críticos da recessão como em 1983, ano em que foram registrados vários saques a supermercados na cidade de São Paulo. Embora essas ações tenham sido observadas em todo o período, resalto para a análise o outro conjunto de ocorrências que não implicam furto, mas, na maioria das vezes, resultam em danos para os equipamentos escolares.

O conjunto de informações disponíveis aponta as crianças, adolescentes e jovens, moradores dos bairros onde funcionam as escolas, como responsáveis por tais agressões. Essas ações são episódicas e agrupam seus protagonistas para manifestar, por meio da depredação ou invasão, algum tipo de protesto. Podem expressar críticas contra a direção da unidade escolar pela impossibilidade de uso de suas dependências externas para o lazer; podem ser recusa das modalidades de agressão vividas no processo pedagógico (medidas disciplinares e punições praticadas por professores consideradas abusivas, critérios de avaliação do desempenho). Algumas vezes, o caráter aparentemente gratuito da agressão responde mais a um grau latente de insatisfação e de desencanto frente ao próprio papel atribuído à escolaridade pelos valores dominantes, particularmente aqueles que incidem sobre a possibilidade de ascensão social e de melhores alternativas de vida.

No entanto, novas questões sobre a violência escolar começam a se configurar no final dos anos 80 na cidade de São Paulo. Uma deles diz respeito aos índices crescentes, ainda não suficientemente investigados, de violência praticada no interior dos prédios durante as aulas: brigas entre alunos, destruição de equipamentos, invasões para acerto de contas entre grupos rivais de jovens e assaltos à mão armada praticados durante o período de aulas . O outro diz respeito à violência dos próprios aparatos policiais, às vezes encarregados de "zelar" pela ordem escolar e dos grupos de "justiceiros" (matadores profissionais) que passam a agir mais ostensivamente, contratados, em geral, por comerciantes dos bairros populares. Assim, a ameaça ou o extermínio de jovens e adolescentes atinge não apenas o segmento excluído do ensino público, os "meninos e meninas de rua", mas aqueles que ainda, de alguma forma, mantêm

Outro estudo realizado na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, aponta para essa mesma tendência (cf. Guimarães, 1990).

vínculos com as escolas, sendo seus alunos . De forma perversa o sistema educativo se vê, embora sem reconhecê-lo, defrontado com a questão do extermínio, tradicionalmente referido apenas aos marginais e delinquentes distantes da ação educativa da escola.

Quando os problemas da violência resultam em demandas propostas pelos grupos populares ou merecem uma resposta do poder público, as medidas preconizadas resultam, na maioria das vezes, em ações repressivas (policiamento ostensivo, às vezes com policiais no interior das escolas durante todo o período de aulas, zeladoria, vigilantes, rondas noturnas realizadas por viaturas ou grupos de pais) ou em reformas dos prédios para levantamento de muros, colocação de grades e alarmes ligados a Distritos Policiais . Talvez a reivindicação por segurança nas escolas seja uma das principais variáveis integradoras da "comunidade escolar", professores, direção, funcionários, alunos e pais⁶.

Em toda a década de 80, tanto na esfera estadual ou municipal, este foi o aspecto predominante das orientações. No entanto, sobretudo na esfera municipal, algumas iniciativas foram tomadas sob a forma de campanhas, quase sempre ineficazes, ou tentativas descontínuas, permeadas por muita resistência, de abertura dos equipamentos esco-

⁴ No conjunto de crimes noticiados pela imprensa no Brasil, durante o ano de 1989, observa-se que São Paulo, em números absolutos, é a cidade que apresenta maior índice (209 de um total de 457); 78,5% dos assassinatos visaram à eliminação de pessoas até 17 anos; tais crimes são praticados principalmente em locais públicos como bares, estabelecimentos comerciais, transporte coletivo, sendo que 50% são cometidos em logradouros públicos, onde também são deixados os corpos.

⁵ A erosão da confiança nos aparatos do Estado, principalmente no poder judiciário e no sistema policial, tem propiciado a disseminação de concepções voltadas para "fazer justiça com as próprias mãos", reforçando os aspectos autoritários da dinâmica cultural da sociedade brasileira (MNMR/IBASE/NEV, 1991).

⁶ Sobre a ambigüidade da noção de "comunidade escolar", consultar Sposito (1988) e Carvalho (1991).

lares para atividades culturais ou de lazer nos fins-de-semana (Sposito, 1988). Com raras exceções, essas iniciativas integraram um conjunto orgânico de propostas nascidas no interior das unidades escolares, voltadas para a construção de uma nova proposta educativa. Quando ocorrem, não obstante o seu caráter localizado e às vezes descontínuo, a incidência de violência externa e interna à escola decresce significativamente.

Se os problemas da violência nas escolas tenderam, de um lado, a se tornar crônicos e, de outro, a ganhar novas feições, as explicações que orientam o conjunto das representações mesmo aquelas que pretendem certo rigor na formulação não ultrapassam os limites do mero preconceito (os pobres, negros e migrantes são os alvos) ou alcançam os limites de uma noção bastante empobrecida da delinquência juvenil (Adorno, 1989).

No Brasil, os primeiros estudos sobre a violência ressaltaram as condições do aparato repressivo do Estado e, assim, a via mais importante de seu desenvolvimento no debate acadêmico consolidou-se na idéia de uma democratização necessária do Estado, da efetiva realização dos direitos humanos e da cidadania (Peralva, 1992b). Nos últimos anos, o campo de investigações sobre a violência começa gradativamente a se deslocar para as formas de autoritarismo social e de cultura política prevaletentes no interior da sociedade brasileira .

Sem adentrar nas várias teorias sobre a violência social ou civil (Tilly, 1978; Wirbicka, 1988; Rule, 1987), trago para a discussão um aspecto importante que merece ser objeto de análise para melhor aproximarmos a questão da violência urbana e escolar e seus prováveis protagonistas ou vítimas: os jovens.

A este respeito, consultar Peralva (1992b).

A insuficiência das explicações dessas condutas, às vezes excessivamente abstratas e generalizantes, decorre da sua incapacidade de explicar como um mesmo quadro sistêmico ou estrutural produz práticas e condutas individuais ou coletivas diversas. Ou seja, do mesmo modo que a crise social e a exclusão são portadores potenciais da violência, elas apontam, também, para o seu contrário, a apatia, o individualismo, a fragmentação das relações sociais e ausência de sujeitos coletivos (Boudon, 1991).

Assim, ao invés de estabelecermos apenas uma etiologia e os aspectos heterônomos das ações e conflitos sociais que permeiam a existência dos jovens de classes populares em nossa sociedade, é preciso considerar, também, o campo de orientações dos protagonistas. Neste caso, poderíamos reconhecer que a violência é, ao mesmo tempo, produto de condições estabelecidas e de um conjunto de experiências e orientações produzidas pelos atores, sentido este não totalmente determinado *a priori*.

De outra parte, o processo de violência pode indicar que, no conjunto dos conflitos sociais que resultam das estruturas de dominação de sociedades como a brasileira, não estaria emergindo um novo campo de conflitualização que permitisse o aparecimento de novos sujeitos coletivos articuladores de lutas ou movimentos sociais. Com isto quero dizer que, como hipótese, os problemas da violência social e dos jovens desprivilegiados também se inscrevem num quadro de crise do agir coletivo. Seus resultados estariam expressos nas dificuldades ou na ausência de nova conflitualização das relações sociais de dominação,

⁸ A noção de experiência é desenvolvida por Thompson (1977a e 1977b).

que permitiriam o seu surgimento enquanto sujeitos coletivos de lutas e movimentos sociais.

Estas questões são relevantes sobretudo para o campo de discussões da ação dos movimentos populares por educação. Como já foi observado anteriormente, o mesmo processo responsável pela estruturação de demandas educacionais e pelo aparecimento de novas identidades coletivas, encerrou, pela natureza da reivindicação ou da resposta obtida, alguma dimensão de exclusão de outras modalidades de luta social, de conflito e de novas identidades coletivas.

Empreendidas sobretudo por mães, em alguns casos por grupos de pais de alunos, os conteúdos das lutas por educação estavam centrados sobretudo em torno dos benefícios advindos do acesso à escolaridade. Mas os usuários imediatos de tais ações seriam, em última instância, seus filhos, a nova geração. Contudo, nem essas lutas e o próprio ambiente escolar foram propiciadores da emergência dos jovens enquanto sujeitos sociais, destinatários dessas reivindicações.

Exclusão Social dos Jovens e Violência

Ao iniciar a análise da categoria jovem, de início é preciso considerar que a própria noção de juventude é complexa e historicamente determinada. Um aspecto a ser ressaltado diz respeito primeiramente ao recorte, pois não se trata do jovem em geral, mas aquele cuja extração de classe é trabalhadora. Tendo como ponto de partida essa particular condição, dois outros elementos devem ser considerados: a autonomia

A idéia de movimento social sempre esteve associada às possibilidades de conflitualização e de formação de identidades de sujeitos ou atores coletivos. À medida que algumas formas de luta se decompõem ou desaparecem pode-se observar a eclosão de outras modalidades de ação coletiva que indicariam um novo espectro considerado por alguns autores como antimovimento social ou movimento social ausente (Touraine, 1973; Wieviorka, 1988; Dubet, 1987).

e a transição¹⁰ (Braslawski, 1985).

Na juventude, as fronteiras entre a dependência, em geral do grupo familiar, e a autonomia, advinda de sua inserção no mundo do trabalho e das relações adultas como a constituição de família, estão em contínua redefinição. De outra parte, observa-se a transitoriedade entre um modo de ser, o da criança, e o outro, o mundo adulto, sempre delimitada histórica e socialmente.

No entanto, nesta aproximação, é preciso acrescentar um conceito caro à Antropologia: a "liminaridade". Tanto a transitoriedade como a busca de autonomia contêm a idéia de que os jovens vivem cotidianamente no limiar: entre um código de regras e outros; entre os projetos familiares, a escola e o mundo da rua com seus grupos espontâneos. Tais alternativas nem sempre resultam em escolhas compatíveis com as formas e expectativas dominantes.

No Brasil, o quadro configurado para a população jovem e pobre revela que esta é a parcela mais rapidamente atingida pela recessão e ausência de desenvolvimento social. De um lado, observa-se um certo "envelhecimento populacional", pois a presença da faixa etária de 0 a 19 anos tende a diminuir, ainda que discretamente, nos últimos anos, no

conjunto da população¹². De outro, a maior concentração de extratos de crianças e jovens localiza-se nos setores desprivilegiados.

¹⁰ Sob o ponto de vista das estatísticas, são considerados adolescentes os indivíduos de 14 a 17 anos e jovens de 17 a 25. Neste trabalho, a categoria jovem designa os dois conjuntos etários.

¹¹ Os trabalhos clássicos de Mannheim apresentavam a idéia de marginalidade, no sentido de estranhamento e relativa distância das exigências das estruturas sociais como uma das características da juventude (Mannheim, 1954).

¹² Em 1960, 52,84% da população brasileira eram constituídos por grupos etários com menos de 20 anos. Já em 1985 essa presença se reduz para 46,98% (Fundação SEADE, 1988).

Na região metropolitana de São Paulo, a população com menos de 18 anos, em 1990, corresponde a 37,5% do total de indivíduos, mas nos agrupamentos sócio-econômicos mais baixos, chega a 45% (Fundação SEADE, 1993).

A estes dados se acrescentam a juvenilização da População Economicamente Ativa (PEA), observada a partir dos anos 70, e os índices de não emprego, relativamente superiores entre adolescentes e jovens frente ao conjunto mais amplo dos desempregados

É fato recorrente que, para grande parte da população de centros urbanos como São Paulo, a realidade do mundo do trabalho se impõe a partir dos 14 anos, coincidindo ainda com as etapas relativas à escolarização obrigatória (40% dos menores de entre 10 a 17 anos das famílias mais pobres da região metropolitana estão no mercado de trabalho (Fundação SEADE, 1993, p.48). Mas, a intermitência constitui o grande eixo estruturador das relações dos jovens com a escola e o mundo do trabalho, pois, de modo geral, "o comportamento de um número considerável de jovens responde, sobretudo nas meninas e adolescentes, a um rápido deslocamento de uma dupla atividade (escola e trabalho) a uma atividade única (escola ou trabalho) ou à inatividade total (Madeira, 1986).

No âmbito do quadro de exclusão a que esta parcela está submetida, grande parte dos estudos realizados reitera a força crescente dos novos padrões de consumo, aliados às impossibilidades também crescentes de sua efetiva realização pelo trabalho familiar ou individual (Madeira, 1986).

Segundo Madeira, a juvenilização da PEA atesta o fracasso da teoria da modernização, que acenava para a idéia de que o desenvolvimento industrial e o crescimento urbano implicariam na liberação de crianças e jovens do mercado de trabalho (Madeira, 1986). Com a recessão, em 1990, as taxas de desemprego das famílias mais pobres na Grande São Paulo chegam a 19%, ao passo que a média da região é de 9,6% (Fundação SEADE, 1993, p.40).

Neste conjunto de processos é preciso reconhecer que as representações dos jovens sobre a escola e o mundo do trabalho tendem a se alterar. As famílias que integram as periferias do centro da cidade de São Paulo, constituídas de migrantes de primeira ou segunda geração, incorporaram tanto a ética do trabalho como meio de vida e de afirmação de sua dignidade, como a busca da escolaridade enquanto projeto superador das precárias condições de vida (Sposito, 1992). Mas seus filhos já não encontram no mundo das ocupações alternativas claras para a sua sobrevivência e muito menos ascensão. Sequer observam na trajetória familiar os frutos advindos do esforço e da labuta diária no trabalho. O país está mais pobre, as famílias no seu conjunto se empobreceram e as perspectivas de melhoria estão cada vez mais reduzidas. A heterogeneidade nas formas de inserção na divisão social do trabalho resulta também na ausência em vários bairros da periferia da cidade de uma cultura claramente configurada a partir do mundo operário e sindical .

Embora esta geração tenha melhores condições de acesso ao ensino público do que seus pais, as trajetórias escolares são descontínuas. Mesmo antevendo a importância do acesso ao conhecimento sistematizado, o jovem acaba por orientar suas ações sobretudo em torno das funções credencialistas do sistema de ensino (Tedesco, 1985) em detrimento de outros aspectos. E, assim, em um aparente movimento contraditório, o jovem rejeita aquilo que o conhecimento sistemático e a escola poderiam lhe oferecer, uma vez que o modo de transmissão e as estratégias vigentes no sistema de ensino, somados às características do mercado de trabalho, produzem efeitos contrários àqueles inicialmente pretendidos pelos educadores ou pais (Willis, 1991).

¹⁴ O fim das periferias operárias em Paris, substituídas pelos grandes conjuntos habitacionais cuja composição social é extremamente heterogênea, implica em novas experiências e estratégias de ação do segmento jovem. A este respeito, consultar Dubet (1987) e Lapeyronnie (1992).

Se, no universo escolar e no mundo do trabalho, as possibilidades de relações sociais significativas, de espaços de constituição de identidades coletivas e a possível conflitualização da condição de exclusão e de dominação não têm se constituído, o mundo da rua tem possibilitado novas agregações e forjado novas identidades grupais para esse jovem.

Em São Paulo, encontram-se disseminadas e, ainda não suficientemente estudadas, novas e heterogêneas formas de sociabilidade e de agrupamento juvenis que demandam investigações. Observa-se o ressurgimento ou revigoramento das gangues urbanas, de grupos com padrões claros e regras de convivência estabelecidas como é o caso das torcidas jovens de clubes de futebol e os carecas (*skinheads*) dos subúrbios. Outras modalidades são mais difusas como as galeras dos bailes *funk*, os grupos de grafiteiros. Algumas apresentam uma dimensão expressiva em torno da música, como o RAP (*Rythm and Poetry*). Não obstante sua variedade, em todas elas as questões da violência estão presentes.

Desconhecidos e em grande parte tendo uma existência paralela ao mundo das instituições, escolas e sindicatos, estes grupos propõem desafios à interpretação, sobretudo para os estudiosos do tema da juventude e da formação de sujeitos coletivos, tanto sob o ponto de vista das denominadas condutas sombrias — o racismo — como sob a ótica de novas modalidades do conflito urbano e da luta social.

A Experiência Social como Expressão

Nesse conjunto heterogêneo e diversificado, o RAP, ou Movimento HIPHOP, aparece como eixo estruturador da sociabilidade do jovem em torno do mundo da rua, sobretudo nos finais da década de 80.

Tal como nas áreas urbanas pobres dos EUA, New York entre outras, o RAP surge em São Paulo como manifestação de jovens da periferia

da cidade, aglutinando sobretudo aqueles de origem negra. Embora apareça apenas como um estilo de música, é preciso considerar que o RAP não se reduz a um mecanismo habitual da "sociedade de consumo" ou "mercado jovem" (Dubet, 1987; Martins, 1975). De alguma forma, a expressão musical traduz e testemunha uma certa experiência social que se transforma no seu fundamento.

O RAP, nascendo nas ruas e esquinas da cidade, retoma de modo criativo a tradição oral dos negros da África Ocidental que entoavam canções nas aldeias (*griots*). Esta herança continua com os escravos das plantações ao sul dos EUA e os prisioneiros negros nas primeiras décadas do século XX que, na submissão ao trabalho forçado, cantavam para denunciar e mitigar seu sofrimento (Toop, 1991).

O espaço urbano, produto de relações sociais diversas, acaba por se estruturar em múltiplas modalidades de interação constituindo o "pedaço" (Magnani, 1981 e 1992), uma apropriação que não é típica do mundo da casa e não espelha o anonimato do espaço público. Esquinas, bares, pontos de encontro são os pedaços do espaço urbano nos bairros que possibilitam o desenvolvimento de novas relações. Nesses espaços — os pedaços — cultivados em torno da amizade, surgem os grupos de RAP — conhecidos e designados como os irmãos de rua — que podem sofrer forma de desenvolvimento diversa.

Uma dupla forma de entrada do jovem para a constituição do grupo de RAP pode ser observada: de um lado, o gosto pela música e pela dança de rua e, de outro, a solidificação de relações de amizade. No entanto, se a imagem artística aparece como apelo à organização do grupo, ela imediatamente se articula ao tipo de produção musical que nele se realiza. Ou seja, embora a possibilidade do sucesso e da visibilidade artística do grupo sejam aspirações, o conteúdo das letras introduz uma dimensão expressiva de denúncia e protesto contra o racismo, a discriminação e a violência policial.

Os temas mais freqüentemente cantados apontam não só a violência que sofrem na rua, seja dos aparelhos repressivos seja dos "justiceiros" , mas revelam este mesmo espaço como fonte de conhecimento: o "saber" que se aprende na rua na busca da sobrevivência. Neste caso, o confronto entre o que se aprende em casa ou na escola é estabelecido com esta nova modalidade de aprendizado. Se a denúncia da violência e do racismo impregnam grande parte das músicas, não é menor o espaço dedicado ao chamamento para o "estar informado". A informação aparece, assim, como a arma efetivamente mais poderosa de sobrevivência e de luta do que as tradicionais armas de fogo. Por esta via, a necessidade de conhecimento da realidade, a importância da escola é recriada na forma de um apelo: "não abandone a escola" .

Em São Paulo, à criação de alguns grupos em bairros sucede-se a formação da "posse" ou *crew*. Em geral, a posse integra número variado de grupos (em torno de oito a doze) e busca regras de ação mais estruturadas. Todas elas possuem um líder — aquele que fala em nome dos grupos — e exprimem uma forma coletiva de apropriação

"Então, quando o dia amanhece
Só quem é de lá sabe o que acontece
Ao que se parece, prevalece a ignorância, e nós
Estamos sós, ninguém quer ouvir a nossa voz
Cheios de razões e calibres em punho
Difícilmente um testemunho vai aparecer
E pode crer a verdade se omite
(Pois quem garante o meu dia seguinte)
Justiceiros são chamados, por eles mesmos
Falam, humilham, e dão tiros a esmo
E a polícia não demonstra sequer vontade
De resolver ou apurar a verdade" (*Panico na Zona Sul*)

0 autor da letra é Brown, do Grupo de RAP Racionais.

¹ "Todos os rappers necessitam; Primeiro: termine a escola. Geralmente os rappers cantam sobre o que sabem e se o conhecimento é limitado, o Rap eventualmente será limitado" (frases do encarte de um LP do grupo Public Enemy).

do território no bairro onde ela se origina. Algumas posses elegem figuras adultas e moradores dos bairros, altamente simbólicas no interior da luta contra a discriminação, como "padrinhos" ou "madrinhas".

Se as "galeras" ou "tribos urbanas" aparecem com um potencial altamente conflitivo inter grupos, o RAP tem buscado superar essas disputas para uma ação mais organizada e solidária. Com o apoio de alguns grupos dos Movimentos Negros, os *rappers* produzem cartilhas, revista, organizam oficinas em centros culturais da periferia e apresentações nos bairros, praças ou ruas, e estações de metrô.

Em geral, os integrantes dos grupos trabalham e mantêm com a escola uma relação intermitente; alguns definitivamente excluídos, outros ainda permanecem estudando. Mas a escola continua sendo um centro importante de referência, sobretudo como possível local de aglutinação para reuniões, uma vez que nos bairros onde os grupos nascem a ausência de equipamentos culturais e de lazer é intensa.

Nesta busca diversa de aproximação com a escola, em 1992, ocorre uma experiência em São Paulo que tende a se disseminar em outras cidades do país. Sob o ponto de vista da administração local, a violência escolar e o isolamento da atividade educacional dessas novas formas de sociabilidade juvenil exigiram outras estratégias de abordagem de modo a serem criadas condições para que este mundo de algum modo se tornasse mais visível no interior do sistema escolar.

Setores da área educacional que mantinham relações com os Movimentos Negros desenvolveram o Projeto RAP nas escolas municipais. A partir do segundo semestre de 92, várias apresentações dos grupos mais conhecidos no circuito alternativo (Racionais e DMN) foram organizadas nas escolas, seguidas de debates com os alunos, sob sua coordenação. Nestes eventos, os temas da violência e do racismo

apareceram como potencializadores das discussões; a violência cotidiana na rua e muitas vezes dissimulada no interior da escola. Em cada apresentação, os grupos locais também conseguiam mostrar seu trabalho.

Mas as atividades não se reduziram aos espetáculos e debates. Uma vez que, naquele momento, parte da administração municipal estava sensibilizada, foi possível a organização de atividades regionais nos fins-de-semana, sediadas em escolas de bairros da periferia, para aglutinar os grupos de RAP. Estas atividades culminaram com um encontro municipal, que buscou uma forma de organização coletiva dos grupos existentes na cidade, independentemente da possível interação estabelecida com as unidades escolares

A mudança de orientação na administração municipal, após as últimas eleições de novembro de 92, significando um claro retrocesso político, impediu a continuidade do projeto, acarretando para alguns grupos, inclusive, a impossibilidade de continuarem a usar o espaço das escolas públicas como local de reuniões e encontro.

Se a ausência ou a descontinuidade de políticas culturais e educacionais que busquem novas formas de responder aos desafios criados pela vida dos jovens marca o momento atual, elas não impedem, entretanto, que esses sujeitos procurem seus caminhos próprios de organização.

Sendo apenas uma, dentre as diferentes expressões da sociabilidade juvenil, o RAP aponta para a importância da investigação e análise

Torna-se muito difícil estimar o número de grupos existentes atualmente na cidade de São Paulo. Neste encontro estiveram presentes mais de 60 grupos, cerca de 15 posses, totalizando em torno de 200 participantes.

dessas novas modalidades de aglutinação. No interior da experiência de exclusão econômica, cultural e da violência torna-se possível desvelar os processos de construção de identidades capazes de produzir novas imagens do conflito urbano, da ação coletiva e, talvez, da luta social na cidade.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. Violência urbana e justiça criminal. *Travessia*, São Paulo, v.2, n.4, 1989.
- AVANCINE, Sérgio. *Daqui ninguém nos tira*: mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BECKER, Howard. *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Paris: H.M. Metaille, 1985.
- BOUDON, Raymond. *La place du désordre*. Paris: Quadrige: PUF, 1991.
- BRASLAWSKI, Cecilia. *Juventud y sociedad en la Argentina*. Santiago: CEPAL, 1985.
- CAMPOS, Maria Malta. Escola e participação popular, In: MADEIRA, F., MELLO, G.N. *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CAMPOS, Maria Malta. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.79, nov.1991.
- CARVALHO, Marília. *Uma identidade plural*: estudo de uma escola na região metropolitana de São Paulo. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CHAMBOREDON, J.C. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue Française de Sociologie*, (s.L), v.12, 1971.
- COHEN, D. *Delinquent boys: the culture of the gang*. New York: Free Press, 1955.
- DUBET, François. *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987.
- FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.
- FORACCHI, Marialice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FUNDAÇÃO SEADE. *O jovem na Grande São Paulo*. São Paulo, 1988. (Coleção Realidade Paulista)
- FUNDAÇÃO SEADE. *Pesquisa das condições de vida na Região Metropolitana de São Paulo: principais resultados*. São Paulo, 1993.
- GUIMARÃES, Aurea. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas, 1990. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP.
- KOWARICK, Lúcio. Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo: uma análise da literatura. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n.3, 1987.

- LAPEYRONNIE, Didier. L'exclusion et le mépris. *Les Temps Modernes*, Paris, n.545, 1992.
- MADEIRA, Felícia. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.58, ago.1986.
- MAGNANI, José Guilherme. *Festa no pedaço*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MAGNANI, José Guilherme. *Da periferia ao centro: pedaços e trajetos*. São Paulo, 1992. mimeo.
- MANNHEIM, Karl. *Diagnostic of our time*. London: Routledge & Kegan, 1954.
- MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MATZA, D. *Delinquency and drift*. New York: Willey, 1964.
- MATZA, D. *Becoming deviant*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1969.
- MELUCCI, Alberto. Mouvements sociaux, mouvements postpolitiques. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, [s.l.], v.10, n.50, 1983.
- MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*, São Paulo, n.17, 1989.
- MERTON, R.K. *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*. Paris: Plon, 1965.
- PERALVA, Angelina. *Reinventando a escola: a luta dos professores do Estado de São Paulo na transição democrática*. São Paulo, 1992a. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação, USP.
- PERALVA, Angelina. *A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. São Paulo, 1992b. Projeto de Pesquisa, mimeo.
- RULE, James. *Theories of civil Violence*. Los Angeles: University of California, 1987.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP.
- SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. *Travessia*, São Paulo, v.5, n.12, 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos. Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina, In: MADEIRA, F., MELLO, G.N. Educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1985.
- THOMPSON, E. *La formación histórica de la clase obrera*. Barcelona: Lasa, 1987.
- THOMPSON, E. *Tradición, revuelta y conciencia de classe*. Barcelona: Critica, 1987a.
- TILLY, Charles. *From mobilization to revolution*. London : AddisonWesley, 1978.
- TOOP, David. *Rap Attack 2*. New York: Serpent's Tail, 1991.

TOURAINÉ, Alain. *Production de la société*. Paris: Seuil, 1975.

TOURAINÉ, Alain. Os novos conflitos sociais: para evitar mal entendidos. *Lua Nova*, São Paulo, n.17, 1989.

WIEVIORKA, Michel. *Sociétés et terrorisme*. Paris: Fayard, 1988.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.