



DEIVID DE SOUZA SOARES

**OS JOVENS E O *FUNK* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
(IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL**

CANOAS, 2019

DEIVID DE SOUZA SOARES

**OS JOVENS E O *FUNK* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
(IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676j Soares, Deivid de Souza.

Os jovens e o funk na educação de jovens e adultos [manuscrito] :
(im)possibilidades de diálogo intercultural / Deivid de Souza Soares – 2019.
116 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas,
2019.

“Orientação: Prof. Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto”.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Culturas juvenis. 3. Cultura escolar. 4. Funk. I. Ratto, Cleber Gibbon. II. Título.

CDU: 374.7

AGRADECIMENTOS

Ao término deste processo de crescimento tanto profissional, acadêmico, quanto pessoal, que é a elaboração e conclusão de uma pesquisa de mestrado, seria injusto não agradecer às pessoas que se fizeram importante nessa caminhada, compreendendo os diversos momentos que necessitei me afastar e não estar presente.

Sendo assim, agradeço aos meus pais, que durante minha caminhada acadêmica sempre estiveram presentes, principalmente incentivando e mostrando a necessidade e as oportunidades que a educação pode nos oferecer; que, apesar de não terem tido chances na vida em continuar estudando, sempre fizeram de tudo para que eu e meus irmãos tivéssemos histórias diferentes, podendo, assim, sintetizar que eles são para mim um exemplo uma vida inteira.

Ao meu amor, agradeço a parceria e compreensão, por entender as ausências nos finais de semanas, bem como nos momentos livres, férias, feriados. Agradeço minhas amigas, Mariel e Luciane, pelas risadas, amizade e carinhos, além de sempre me mostrar que a amizade não existe apenas nas oportunidades de estar junto, mas também na distância. Outros amigos essenciais neste processo, aguentando meus desabafos, anseios e crises existenciais são meus colegas, que dividem meu percurso para a escola diariamente, Franciele, Karine, Viviane e Alexandre. À Raquel, que, desde que a conheci, demonstrou ser muito mais do que uma amiga e, sim, uma parte essencial e necessária da minha família e cotidiano. Além disso, aprendo muito com nossos cafés, conversas e risadas.

Como professor da educação básica, a parceria e a disponibilidade de escuta da Equipe Diretiva da EMEF Nancy Ferreira Pansera, representados pelo professor Marcos Krindges e pela professora Patrícia Artioli, foram fundamentais para a construção deste trabalho. Agradeço ao corpo docente, bem como aos estudantes que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como aos colegas que dividiram esta caminhada comigo, agradeço a oportunidade de trocar e aprender com cada um. Em especial, aos professores com quem tive mais proximidade, por conta das aulas e aproximações teóricas, ou práticas como: Elaine, Clede, Dirléia e Evaldo.

Às professoras Síntia, Elaine e Miriam, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como para a construção da dissertação. Obrigado pelo olhar atento ao trabalho. Ao professor Cleber serei extremamente grato, por ter sido um companheiro, compreensivo e o orientador que eu estava precisando. Além disso, o fato de ter sido sempre receptivo e respeitoso com meu problema de pesquisa, que, muitas vezes, causou estranheza entre os outros professores e pesquisadores da área.

Troca de plantão a bala come é vera
Ontem teve arrego
Rolou baile na favela

Sete da manhã
Muito tiro de meiotá
Mataram uma criança indo pra escola

Na televisão
A verdade não importa
É negro, favelado, então tava de pistola

Cadê o Amarildo?
Ninguém vai esquecer
Vocês não solucionaram
A morte do DG

Afastamento da polícia é o único resultado
Não existe justiça
Se assassino tá fardado

Na televisão
A verdade não importa
É negro, favelado, então tava de pistola

Na televisão
A verdade não importa
É negro, favelado, então tava de pistola

Três dias de tortura
Numa sala cheia de rato
É assim que eles tratam o bandido, favelado

Bandido rico e poderoso
Tem cela separada
Tratamento vip e delação premiada

Na televisão
A verdade não importa
É negro, favelado, então tava de pistola

(MC Carol - Delação Premiada)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa que tem como problema central quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como um componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu objetivo geral consiste em compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na Região Metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação e vincula-se ao Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas (CNPq). O referencial teórico que deu suporte ao estudo foi selecionado a partir de autores que discorrem sobre EJA, juventudes, culturas juvenis, escolar e interculturalidade, destacando-se Carrano (2011), Martins (2011), Candau e Russo (2010), Walsh (2002; 2005; 2006), Soek (2009) e Julia (2001); no que compete ao *funk* e seus avanços históricos no Brasil, Vianna (1990), Dayrell (2002), Lopes e Facina (2012). O *funk* faz parte das vivências dos alunos e, por isso, busca-se o entendimento acerca da importância do diálogo intercultural entre a escola e as culturas juvenis. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso desenvolvido numa perspectiva hermenêutica de análise. A revisão bibliográfica já empreendida possibilitou perceber que a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos é uma realidade e uma preocupação de teóricos, bem como professores dessa modalidade nos dias atuais. Concebe-se a música, neste contexto, conforme ressalta Carrano e Martins (2011), como um elemento importante das culturas juvenis, que oportuniza aos jovens a participação e atuação efetiva na sua comunidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Culturas Juvenis. Cultura Escolar. *Funk*.

ABSTRACT

This dissertation will present research with the central issue being possibility, or impossibility, of intercultural dialogue, regarding *funk*, as a component of youth culture, and the school culture of Youth and Adult Education, EJA (GED). The central focus is to understand the possibility, or impossibility, of intercultural dialogue between *funk*, as a component of youth culture, and the EJA (GED) school culture, in a school located in the metropolitan region of Porto Alegre. The research is inserted in the research line Cultures, Languages and Technologies in Education, and is linked to the Research Group on Contemporary Culture, Sociabilities and Educational Practices (CNPq). The theoretical framework to support this study was selected from authors that discuss EJA (GED), youth, youth cultures, school and interculturality, such as: Carrano (2011), Martins (2011), Candau and Russo (2010), Vianna (1990), Dayrell (2002), Lopes and Facina (2012). Funk is part of the students' experiences and, therefore, an understanding is sought about the importance of intercultural dialogue between school and youth cultures. From the methodological point of view, this is a case study developed from a hermeneutical perspective of analysis. The biographical review already undertaken made it possible to perceive that juvenilization in Youth and Adult Education is a reality and a concern of theorists, as well as teachers, of this modality in the present day. Music is conceived in this context, as emphasized by Carrano and Martins (2011), as an important element of youth cultures, which enables young people to participate and act effectively in their community.

Keywords: Youth and Adult Education. Youth cultures. School culture. *Funk*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Culturas juvenis e educação de jovens e adultos.....	20
Quadro 2 – <i>Funk</i> e juventude	21
Quadro 3 – Trajetórias dos alunos/escolha pela eja	69
Quadro 4 – Relação com o professor.....	76
Quadro 5 – Relação com os outros setores da escola.....	77
Quadro 6 – Relação alunos x ex-professores	77
Quadro 7 – Relação dos jovens com o <i>funk</i>	79
Quadro 8 – Violência e tráfico	83
Quadro 9 – Práticas pedagógicas e o <i>funk</i>	85
Quadro 10 – Aproximações entre o <i>funk</i> e a escola.....	86
Quadro 11 – Conteúdos importantes	86
Quadro 12 – Cultura escolar e cultura juvenil.....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 Levantamento de Estudos Aproximados	20
2.2 Campo de Pesquisa e Sujeitos Participantes	31
2.3 Instrumentos de Produção dos Dados	32
2.4 Instrumentos de Análise	34
<i>2.4.1 Análise Textual Discursiva</i>	36
3 MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	41
3.1 Juventudes e <i>Funk</i>	41
3.2 EJA e a Cultura Escolar	49
3.3 Diálogos Interculturais e Práticas Educativas	60
4 LINHAS DE ANÁLISE	65
4.1 Tá Chegando a Hora: Quais os Caminhos que Levam à EJA?	67
4.2 Foi na Festa da Escola que Tudo Começou... a Escola e o <i>Funk</i>: Diálogos Possíveis?	79
4.3 Sou do Morro, Sou Favela: o <i>Funk</i> e as Sociabilidades dos Jovens Alunos da EJA Cidadã	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	115
APÊNDICE B – Roteiro de Grupos de Discussão	116

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se nas discussões realizadas na área da Educação, focado na temática das culturas juvenis, estando vinculado ao Grupo de Pesquisa “Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas” (CNPq). Diante disso, este estudo de caso tem como proposta investigativa o *funk* e a construção das subjetividades juvenis na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O *funk* faz parte da cultura popular, devido a isso busca-se compreender a importância das implicações do *funk* numa prática educativa significativa, emancipadora e inclusiva, que valorize a cultura produzida na periferia e possa oportunizar outros sentidos para a Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, dentro dessa temática, a dissertação foi desenvolvida em torno do seguinte problema de pesquisa: **Quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk* – como um componente da cultura juvenil – e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?**

Em decorrência, o objetivo geral busca compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, estabelecendo um diálogo com autores que focalizam a temática em pauta. Dentro dos objetivos específicos temos: compreender as repercussões do gênero musical *funk* na construção de subjetividades juvenis, segundo a concepção de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA); compreender o gênero musical *funk* como componente da cultura juvenil e sua relação com as juventudes; analisar práticas desenvolvidas ou não na Educação de Jovens e Adultos que abordam o gênero musical *funk* e juventudes.

Para responder ao problema apresentado e atingir os objetivos propostos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso para produção do material a ser analisado. Os instrumentos de produção dos dados utilizados foram entrevistas semiestruturadas, com os professores, e grupos de discussões com os estudantes. Ao pensar o desenvolvimento de uma pesquisa, buscamos aproximá-la da nossa prática, profissional e acadêmica. Por isso, a necessidade de apresentar minha trajetória e como a mesma influenciou na elaboração deste trabalho.

Minha trajetória profissional está muito atrelada tanto à educação não formal quanto à educação formal. Iniciei minha caminhada na educação atuando como estagiário na Secretaria Municipal de Educação (SMED), na cidade de Porto Alegre/RS. Nessa secretaria, auxiliei e participei da coordenação do Programa Escola Aberta para a Cidadania, o que ampliou minha visão do papel da educação no que tange ao imbricamento da escola com a comunidade escolar aos finais de semana, pelo desenvolvimento da qualificação profissional, acadêmica e da promoção da cidadania e, por extensão, do conhecimento das diferentes manifestações culturais nesses espaços, sendo a música uma delas.

Tudo que vivenciei durante os dois anos de estágio me trouxe bagagens e experiências que modificaram e refletiram na minha prática docente. No presente momento, atuo como professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, na qual faço parte do quadro efetivo, aprovado em concurso e nomeado em abril de 2015.

Nesse ano, lecionei para as turmas do bloco de alfabetização (3º ano), bem como as do pós-bloco (5º ano). Tive uma turma de 5º ano atípica, pois apresentava uma grande variação entre idade e série, com alunos entre 11 e 15 anos. Diante dessa realidade, busquei desenvolver diversas estratégias para que pudesse melhorar a aprendizagem dos estudantes, de modo que fosse significativo para eles, respeitando sua diversidade e incentivando-os a perceberem que são capazes e que seus conhecimentos prévios são importantes. Nessa direção e corroborando com tal vivência, Pérez-Gomez (2015, p. 114, *grifos do autor*) diz que:

[...] convém lembrar com Dewey que a atividade que tem potencialidade pedagógica é a atividade significativa relevante, ou seja, aquela que gira em torno de *situações reais, problemas autênticos* e fenômenos complexos que exigem aproximações interdisciplinares, científicas, técnicas, éticas e artísticas. As atividades de aprendizagem relevante têm de ser enquadradas, portanto, em projetos coerentes e relevantes de investigação, intervenção, ou seja, projetos sobre temas atuais ou preocupações relevantes para a comunidade e que partam dos interesses dos aprendizes ou possam estimular e despertar a sua curiosidade.

Sendo assim, é importante que os alunos se sintam atuantes, responsáveis e respeitados na construção dos seus conhecimentos (MEIRIEU, 1998). Pelo fato de os meus alunos fazerem parte de uma turma heterogênea, foi através da música que consegui ampliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Durante o ano letivo, foram trabalhados diversos estilos musicais, tais como *funk, rap, rock, MPB,*

que apresentavam propostas e letras diversificadas, até para ampliar o repertório cultural dos alunos. No entanto, percebi que, ao trabalhar com o *funk*, os alunos sentiram-se mais vinculados, integrados e interessados em discutir o que a letra da música estava apresentando, em especial, o “Descobrimento do Brasil” presente na música Cabral, de MC Carol.

Penso ser importante destacar que, no decorrer do ano letivo, trabalhamos com diversos estilos musicais que ampliaram o repertório cultural dos alunos, pois não propus o uso apenas do *funk*, mas sim que estivéssemos abertos a conhecê-lo e trazê-lo para dentro da escola, de modo a aproveitar suas potencialidades.

Posteriormente, cursando especialização em Alfabetização e Letramento, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), houve disciplinas muito significativas para o desenvolvimento da minha *práxis* pedagógica, como professor alfabetizador e pesquisador, pois fomos desacomodados e desafiados a discutir assuntos polêmicos, que, para mim, entretanto, já se apresentavam mais claros, como a valorização da cultura da periferia. Esse preconceito, todavia, ainda está bastante enraizado na sociedade, conforme Lopes e Facina (2012). Preconceito esse que associa mais ou menos conscientemente o *funk* à sua origem na periferia e entre os negros.

Sendo assim, a identificação dos jovens com o ritmo e a necessidade da valorização da cultura popular, em especial do *funk*, pela escola, me fizeram procurar o Programa de Pós-Graduação em Educação para que, através da pesquisa de Mestrado, pudesse avançar na compreensão dessas intrincadas e controversas relações entre a cultura escolar e as culturas juvenis da atualidade.

A educação, nos dias atuais, encontra-se em constante transformação de ideias e mentalidades. Estamos vivendo na era da informação e da sociedade globalizada híbrida, em que os conteúdos estão à disposição dos alunos nos dispositivos móveis, próximos de sua realidade, mesmo nas comunidades mais carentes. Consonante a essa perspectiva, Pérez-Gómez (2015) sustenta que o desafio da escola contemporânea é transformar todas as informações que os alunos recebem em conhecimento. O autor ainda propõe que as instituições educativas sejam cenários de aprendizagem, pesquisa, compartilhamento, aplicação prática dos conhecimentos científicos e de reflexão:

[...] é possível afirmar que o déficit das novas gerações, de modo geral, não se deve à carência de informação e de dados, mas de organização significativa e relevante das informações fragmentadas e tendenciosas que recebem nos seus contatos espontâneos com múltiplas telas e diversas redes. [...] o déficit dos processos atuais de socialização se situa fundamentalmente no território dos sentimentos, valores e comportamentos. (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 27-28)

A escola contemporânea ainda está muito enraizada em sua origem, a Era Industrial. Nela, observamos uma popularização da escola e ao direito à educação a todos, porém com práticas centradas na padronização, formação para o trabalho, tecnicista, voltada à homogeneização dos alunos, pouco preocupada com o respeito à diversidade e, conseqüentemente, na maioria das vezes, predominantemente técnica e conteudista. Mas, como já apresentado, esse modelo de escola na era da informação já não é mais suficiente, pois os conteúdos/as informações estão disponíveis, devendo a escola preocupar-se com a formação de cidadãos autônomos, que saibam viver em sociedade, respeitando as diversidades presentes nela, pensantes, questionadores e investigativos.

A escola, como sintetiza Dussel (2011), é uma instituição de transmissão de cultural, organizada em determinado momento histórico – a modernidade do final do século XVII e início do XIX – em torno de uma ideia de cultura pública e na qual predominava o pensamento racional, reflexivo e argumentativo, que respondia às exigências do mundo laboral, em grande parte, organizado ao redor de uma fábrica e de uma linha de montagem. [...] é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções necessários para conviver em contextos sociais, heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informação. (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 29)

Portanto, é necessária, na escola contemporânea, a busca por aproximar os alunos de suas aprendizagens, oportunizar momentos que os deixem intrigados, pensativos, reflexivos, que envolvam projetos e investigação, que proporcionem significado para estes. Sendo assim, acredita-se que seja importante a escola aproximar os conteúdos e estudos da realidade dos alunos, valorizando a sua cultura e o meio de onde são originários. Conforme afirma Pérez-Gómez (2015, p. 116), “construímos significados em parte ligados ao que já é conhecido e em parte aberto a novas formas de ver e interpretar”. Então, como escola, deve-se oportunizar momentos de atuação e valorização da cultura periférica, bem como ofertar espaços de conhecimento de novas culturas, para que os alunos possam conhecê-las.

É nesse contexto que o *funk* emerge como importante problemática para esta investigação: como componente cultural juvenil e como “ritmo maldito”.

São dois os argumentos que fazem do *funk* hoje um ritmo maldito, que ofende ouvidos mais sensíveis educados na tradição das casas-grandes. Por um lado, temos a ideia, muito difundida, sobretudo pelos defensores de um certo nacionalismo cultural, que se percebe como de esquerda, de que o *funk* seria um ritmo alienígena, importado, a refletir a alienação e a barbárie das classes subalternas, particularmente na sua versão *lúmpen*. Nessa perspectiva, o *funk* seria produto de uma série de faltas: falta de educação, de consciência política ou de classe, de gosto, de bom senso e mesmo de moral (a deles ou a nossa?, teríamos de perguntar). (LOPES; FACINA, 2012, p. 195)

Percebe-se, conforme mostra a citação, que o *funk* é um ritmo que ainda sofre bastante preconceito, mas já é possível perceber esse estilo musical descendo os morros e chegando no “asfalto”. Atualmente, existem várias festas centrais que tocam *funk*, ou com proposta de baile *funk*. Dayrell (2002), ao apresentar a realidade dos *rappers* e funkeiros em Belo Horizonte, Minas Gerais, discute que nenhum deles desenvolve esse papel 24h por dia. Em sua maioria, iniciam sua vida profissional cedo, tendo dificuldades em conseguir se qualificar, tendo nas apresentações, além de lazer, reconhecimento e valorização.

Um momento muito significativo para todos os grupos são as apresentações que realizam. Para muitos, é no palco que se sentem verdadeiramente *rappers*. A frequência e o caráter dos *shows* são diferentes entre os grupos: enquanto o Processo Hip Hop tem um número limitado de apresentações e sempre em eventos no próprio bairro, o Raiz Negra e o Máscara Negra se apresentam com mais regularidade tanto em eventos quanto em festas promovidas em danceterias no centro da cidade. Todos os jovens reforçam a importância dos *shows* na vida de cada um. Alguns ressaltam a emoção e o prazer – a maior adrenalina – de estarem no palco mostrando o resultado da sua produção. Outros ressaltam a autoafirmação do que os *shows* representam, sendo uma forma de resgatar a própria dignidade [...]. (DAYRELL, 2002, p. 128)

Assim, este estudo pretende somar-se àqueles que estudam a condição juvenil contemporânea e, em especial, aqueles jovens que tem o *funk* como um componente constitutivo de sua cultura.

Conforme os dados coletados na Agenda Juventude Brasil, de 2013, no Brasil 16% de jovens possuem o Ensino Fundamental incompleto; 11%, o Fundamental completo; 21% de jovens, o Ensino Médio incompleto; 38% de jovens, o Ensino Médio completo e apenas 13% de jovens, Ensino Superior, de incompleto à Pós-

Graduação. Ainda, 35% dos jovens apresentam uma defasagem idade-série, sendo maior o número entre os não concluintes do Ensino Fundamental, com 16%. Dos jovens participantes da pesquisa, 33% pararam de estudar, 37% estudam e 29% terminaram, sendo maior o número de jovens que pararam de estudar em relação aos que concluíram.

Sobre a juventude brasileira, a Agenda Juventude Brasil apresenta que 15% declaram-se da cor preta, 45% parda, 34% branca, 56% declaram ter a religião católica, 27% evangélica e 16% afirmam-se sem religião, incluindo 1% de ateus. 85% dos jovens residem na cidade, sendo 15% no campo. Já sobre com quem residem, a pesquisa apresenta que 66% são solteiros; destes, 61% vivem com os pais; 32% são casados, 40% dos jovens já têm filhos, mas, de acordo com o sexo, essa percentagem se modifica: 28% dos homens são pais, já mais da metade das mulheres são mães, contabilizando 54% (BRASIL, 2013).

Em relação à empregabilidade, a pesquisa apresenta que os jovens estão mais presentes do mundo do trabalho do que na escola, sendo 74% que já estão trabalhando ou procuram emprego, contra 37% dos jovens na escola. Em 2013, quando a pesquisa foi lançada, os jovens assinalavam a televisão como forma principal de se informar sobre o Brasil e o mundo, sendo a *internet* apontada por 56% dos respondentes. No que compete à segurança e violência, 51% já perdeu algum parente de forma violenta, por homicídio ou em acidente de carro, destacando-se que 22% da população jovem teve uma pessoa próxima vítima de homicídio. “Isso configura uma experiência geracional de alta dramaticidade, que explica o peso que o tema da violência alcança nas preocupações dos jovens” (BRASIL, 2013, p. 49).

Ainda falando em violência, encontramos no Atlas da Violência, do IPEA e FBSP, lançado em 2017, que conta dados de até 2015, o elevado número de homicídio como causa da morte da juventude masculina, sendo que, em 2015, 47,8% de jovens entre 15 e 29 anos; já modificando-se a faixa etária, considerando de 15 a 19 anos, esse número aumenta para 53,8%; isto é, de 2005 a 2015, 318 mil jovens foram assassinados. O documento ainda apresenta que jovens e negros morrem no Brasil como se estivessem em uma situação de guerra, sendo que, em 2012, o risco de um jovem negro ser assassinado era 2,6 vezes maior, assim como o cidadão negro tem 23,5% mais chances de sofrer assassinato.

Diante do exposto, a problemática juvenil brasileira é inarredável para as discussões e pesquisas educacionais. Eis o desafio que queremos enfrentar!

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na realização do estudo. A presente pesquisa seguiu os modelos de pesquisa inseridos no paradigma emergente, apresentado por Santos (2008), por compreender a falta de eficácia do método científico de Descartes no desenvolvimento de pesquisa na área das Ciências Sociais. De acordo com Najmonovich (2003, p. 34-35):

Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre a verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos os métodos à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer. Só renunciamos ao fetiche do método e podemos ainda desdobrar uma infinidade de dispositivos, construir caminhos, trilhas e estradas, ou escolher ir através do campo ou entre o mato, ou preferir o bosque à estrada. Renunciar ao método não implica cair no abismo sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados.

Sendo assim, é importante salientar que a pesquisa que foi desenvolvida não deixou de ter seu próprio rigor, qualidade e métodos, como salienta André (2001), pois faz-se fundamental a existência de critérios para o desenvolvimento de pesquisas qualificadas. Assim, esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo utilizado como procedimento o estudo de caso. Como apresenta Severino (2007), a pesquisa qualitativa é uma oposição ao método científico racional positivista, pois os cientistas perceberam que ele não poderia dar conta de compreender o mundo humano, que era reduzido a critérios e parâmetros. Para o autor:

Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz. (SEVERINO, 2007 p. 118)

Gil (2008) apresenta o estudo de caso como sendo uma possibilidade de maior detalhamento de certa realidade. Yin (apud GIL, 2008, p. 57) apresenta que:

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Pela possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa mais detalhada sobre determinada realidade, pelo tempo de desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados coletados, realizou-se um estudo de caso. Para Gil (2008), o problema científico é uma questão não respondida, que seja objeto de discussão em qualquer área do conhecimento; o problema é testável cientificamente quando as variáveis podem ser observadas ou manipuladas. Além disso, para ele, problemas que envolvam valor ou “engenharias”, que focam no como fazer, não seriam problemas científicos. Para o autor,

É claro que a preocupação em buscar respostas para indagações não é imune às influências e contradições sociais. O pesquisador, desde a escolha do problema, recebe influência de seu meio cultural, social e econômico. A escolha do problema tem a ver com grupos, instituições, comunidades ou ideologias com que o pesquisador se relaciona. (GIL, 2008, p. 34-35)

Reitera-se, então, que a partir do exame da relevância pessoal, surgiu o seguinte problema de pesquisa: **quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como um componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos - EJA?**

Em decorrência, o objetivo geral foi, como já referido, compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, estabelecendo um diálogo com autores que focalizam a temática em pauta.

Com relação aos objetivos específicos, se destaca, sistematicamente:

- Compreender as repercussões do gênero musical *funk* na construção de subjetividades juvenis, segundo a concepção de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Compreender o gênero musical *funk* como componente da cultura juvenil e sua relação com as juventudes;
- Analisar práticas desenvolvidas ou não na Educação de Jovens e Adultos que abordam o gênero musical *funk* e juventudes.

2.1 Levantamento de Estudos Aproximados

Foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, onde colocou-se como recorte temporal os últimos 10 anos; portanto, dissertações e teses produzidas entre 2007 e 2017. Utilizando-se os descritores “culturas juvenis” e “educação”, foram listados 296 resultados, o que levou à busca por refinamento de pesquisa. Com isso, procurou-se no campo de pesquisa “culturas juvenis” e “educação de jovens e adultos”, onde foram encontrados 32 resultados, dos quais selecionou-se, para leitura, 11 resumos das pesquisas listadas no quadro abaixo, utilizando como critério a afinidade temática das dissertações e teses:

Quadro 1 – Culturas Juvenis e Educação de Jovens e Adultos

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível	UF
ANDRADE, Sandra dos Santos	Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural/UFRGS/Doutorado em Educação	2008	D	RS
CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva	Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo/UFC/Doutorado em Educação	2014	D	CE
COSTA, Rosenilda Trindade da	Jovens negras em processo de escolarização na EJA/PUC-GO/Mestrado em Educação	2009	M	GO
DUARTE, Aldimar Jacinto	Jovens urbanos na periferia de Goiânia: espaços formativos e mediações escolares/UFG/Doutorado em Educação	2010	D	GO
SANTOS, Josivaldo Constantino dos	A cultura do medo no cotidiano da escola: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal/UFRGS/Doutorado em Educação	2014	D	RS
SILVA, Carla Regina	Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades/UFSCAR/Doutorado em Educação	2011	D	SP
SILVA, Cassiana Rodrigues Alves	O meu rolê na raça: intersecções entre adolescentes, gênero e raça/UFSCAR/Mestrado em Ciências Humanas	2014	M	SP
SILVA, Fernanda Lanhi da	Juvenilização da cultura e escola: um estudo sobre alunos de quarta série/UFRGS/Mestrado em Educação	2010	M	RS
VALE, Margarida Chaves Vale Zoe	Encontros e desencontros entre jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA/UFMG/Mestrado em Psicologia	2007	M	MG
VINHA, Gisele Cristina Gentilini	Nada para fazer! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto – SP/USP/Mestrado em Educação	2014	M	SP
WINTERSTEIN, Claudia Pedro	Mangás e <i>animes</i> : sociabilidade entre <i>cosplayers</i> e <i>otakus</i> /UFSCAR/Mestrado em Ciências Humanas	2009	M	SP

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Após coleta de dados das produções sobre “culturas juvenis” e “Educação de Jovens e Adultos”, buscou-se, na base de dados, por “*funk*” e “juventude”, surgindo 31 resultados, dos quais selecionou-se 11 para realizar a leitura dos resumos, dando prioridade as que apresentavam afinidade temática com a nossa, conforme o Quadro 2, demonstrado abaixo:

Quadro 2 – *Funk* e Juventude

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível	UF
BONFIM, Letícia Laurindo de	<i>Funk</i> carioca, voz feminina e o caso Tati Quebra-Barraco/UFSC/Mestrado em Literatura	2015	M	SC
CYMROT, Danilo	A criminalização do <i>funk</i> sob a perspectiva da teoria crítica/USP/Mestrado em Direito	2011	M	SP
LOPES, Adriana	“ <i>Funk</i> -se quem quise” no batidão negro da cidade carioca/UNICAMP/Doutorado em Linguística	2010	D	SP
LOUSADA, Kath Pacheco Batista	Corpo em festa: juventude, sociabilidade e produção de sentidos nos bailes cariocas/UERJ/Mestrado em Comunicação Social	2014	M	RJ
PEREIRA, Alexandre Barbosa	“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo/USP/Doutorado em Antropologia Social	2010	D	SP
SILVA, Carlos Roberto de Moraes	O <i>funk</i> no paço: o <i>funk</i> como fator de circulação e integração com jovens da cidade/UFRN/Mestrado em Antropologia social	2014	M	RN
SILVA, Francisco José Chaves da	A educação político-estética da periferia de Fortaleza: reflexões sobre a cultura do olhar/UFCE/Mestrado em Educação	2007	M	CE
SOUSA, Francisca Lidiane Araújo de	Corpos e Saberes em Movimento: As Jovens Dançarinas de <i>Funk</i> da Barra do Ceará/UFCE/Mestrado em Educação	2014	M	CE
TORRES, Fabiano	Travessias do beco: a educação pelas quebradas/USP/Doutorado em Educação	2016	D	SP
VALE, Fernanda Feitosa do	Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia/UNESP/Mestrado em Educação	2010	M	SP
VIANA, Iara Félix	Mulheres negras e baile <i>funk</i> : sexualidade, violência e lazer/UFMG/Mestrado em Estudos do Lazer	2013	M	MG

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Das pesquisas listadas com os descritores “culturas juvenis” e “Educação de Jovens e Adultos”, foram selecionados quatro estudos para fazer uma leitura mais detalhada, onde buscou-se encontrar os objetivos e principais resultados, bem como as contribuições delas para a temática desta dissertação e conhecer o que está sendo produzido na área.

Dessa forma, as pesquisas selecionadas foram: “Encontros e desencontros entre jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos”, dissertação de mestrado em Psicologia, da UFMG, defendida por Zoé Vale, no ano de 2007; “Nada para fazer! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão

Preto”, dissertação de mestrado em educação, da USP, defendida por Gisele Vinha, em 2014; “Juvenilização da cultura e escola: um estudo sobre alunos de quarta série”, dissertação de mestrado em Educação, pela UFRGS, defendida em 2010, por Fernanda da Silva; “Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural”, tese de doutorado em Educação, pela UFRGS, defendida em 2008, por Sandra Andrade.

A pesquisa intitulada “Encontros e desencontros entre jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos” de Zoé Vale, tinha como objeto de pesquisa a relação dos jovens com a escola e os sentidos que eles próprios atribuem à sua experiência escolar. Tinha por objetivo, igualmente, compreender os sentidos dessa nova experiência escolar de EJA para os jovens e investigar se a escola atende a essas novas demandas juvenis, uma educação para/com os jovens. A autora apresenta que a inflexibilidade da escola e da cultura escolar acaba sendo aliviada pelas interações que acontecem dentro da escola, a disposição em ouvir dos professores, atividades de lazer disponíveis dentro e fora da escola, mas por intermédio dela.

A integração à escola não aconteceu de forma linear, mas seguindo um caminho sinuoso e assimétrico, sempre aberto às dinâmicas escolares. Quando estas eram predominantemente segregativas, autoritárias e de exclusão, os jovens se distanciavam – seja por movimentos “desconfiados” de adesão distanciada até a dissidência aberta e hostil; quando as dinâmicas escolares eram predominantemente de acolhimento, inclusão e reconhecimento, os jovens se aproximavam, desde a manifestação de adesão distanciada até o envolvimento e engajamento completos nas atividades propostas. (VALE, 2007, p. 224)

Dessa forma, percebeu-se que a integração dos jovens com a escola ocorre melhor quando esta demonstra estar aberta para acolhê-los. A autora ainda ressalta a importância da escola se “rejuvenescer” com os jovens, estando aberta às novas demandas, linguagens e culturas juvenis. Ela apresenta, também, que os jovens percebem a escola como uma obrigação; talvez, nesse sentido, seja relevante para a escola essa aproximação com o jovem.

Sabemos que esta análise crítica é limitada a poucos dados desta complexa realidade da educação contemporânea brasileira; parece-nos que, apesar das inovações em processo, até mesmo ousadas, considerando-se o contexto da educação no Brasil, a EMFAB não encontrou formas adequadas e permanentes, de articular satisfatoriamente suas funções

socializadora, educativa e de preparação de competências para o mercado em relação aos alunos jovens, no contexto da EJA. (VALE, 2007, p. 228)

Em sua pesquisa, ainda constatou que a escola onde ocorreu a pesquisa teve dificuldades em adequar as atividades culturais ao cotidiano escolar, ainda privilegiando o ensino formal (provas, avaliações formais). Já os jovens assumiram responsabilidades e demonstraram estar ativos nas oficinas culturais desenvolvidas, dando importância significativa para essas aprendizagens, sentindo-se mais à vontade para faltar e resistir às aulas formais. Outro dado relevante apresentado na pesquisa é o fato de os jovens mais atuantes e comprometidos com as oficinas não terem atingido a excelência escolar, repetindo, dessa forma, o ano escolar.

Já na dissertação “Nada para fazer! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto”, de Gisele Vinha, constam três objetivos do estudo. Foram eles:

(1) compreender os processos de implantação e implementação da versão do Projovem Adolescente – serviço socioeducativo, num território específico da cidade de Ribeirão Preto; (2) verificar os interesses e as opiniões dos sujeitos que interagiram com as atividades socioeducativas e, ainda; (3) levantar as contribuições daquela iniciativa pública aos jovens – homens e mulheres – que tiveram interesse em acessar e fruir das ações educativas de natureza não formal ou escolar sob a perspectiva da socialização secundária e dos suportes. (VINHA, 2014, p. 19)

Em sua pesquisa, a autora destaca que entre as inquietações iniciais estava o fato de os jovens da cidade de Ribeirão Preto não concluírem o projeto, dando a entender que este não lhes interessava. Com sua pesquisa, constatou que, apesar do compromisso e boa vontade das orientadoras sociais, havia a existência de fragilidade pedagógica, por falta de recursos didáticos, logísticos, de parceria com os demais órgãos públicos (estaduais e municipais), assim como com as escolas da comunidade e com os atores inseridos no bairro.

Percebeu-se, através dos resultados apresentados pela pesquisadora, justamente a falta de diálogo intercultural entre a cultura escolar – mesmo sendo um projeto de educação não formal – e a cultura juvenil, bem como a cultura do próprio local em que o projeto está inserido, já que o projeto foi recebido pela comunidade como algo que não fazia parte de seu contexto. Vinha (2014) ainda ressalta o fato de que as atividades pouco contribuíram para a socialização secundária dos envolvidos.

Em sua pesquisa, apresenta os sujeitos como jovens originados de famílias com baixa renda ou assalariados, com pouco acesso a capital cultural. A maior parte do grupo teve dificuldade em seus processos de escolarização, pois eles já estavam inseridos no mundo do trabalho, inclusive no setor informal, bem como seus espaços e momentos de lazer limitados ao bairro onde moram, usando a *internet*, grupos religiosos e coletivos de futebol para ampliar suas interações sociais e práticas culturais. Utilizando a pesquisa de Dayrell (2002), conforme apresentado anteriormente, pode-se ainda acrescentar que a inserção de jovens em grupos de *funk* e *rap* também possibilitam essa ampliação.

Na pesquisa intitulada “Juvenilização da cultura e escola: um estudo sobre alunos de quarta série”, Silva (2010) tem como foco central o modo como esse fenômeno se manifesta ou não na experiência de alunos da quarta série do Ensino Fundamental, questionando possíveis existências de tensões entres eles e a escola.

O foco de investigação desta dissertação centrou-se no estudo sobre o fenômeno da juvenilização da cultura em suas manifestações em instituições escolares. A pretensão foi refletir sobre o modo como tal fenômeno tem se manifestado ou não junto a alunos de quarta série, problematizando possíveis tensões/dissintonias daí decorrentes nas relações estabelecidas entre esses estudantes e a escola. (SILVA, 2010, p. 213)

A pesquisa aborda o fenômeno da juvenilização nas séries iniciais, mas o que a torna relevante para seu aproveitamento neste projeto de pesquisa é o fato de abordar o conceito de culturas juvenis, visto que a autora caracteriza como fenômeno de juvenilização o fato de crianças de 9 e 10 anos não se considerarem crianças, representando um indício de juvenilização:

Considerando que o fenômeno da juvenilização, como afirma Abad (2003), é percebido no sentido de uma antecipação etária das práticas e estilos juvenis, pode ser que a necessidade de demarcar um período da vida anterior à “adolescência”, mas que ainda não se configura propriamente como tal, possa ser pensado, sim, como uma manifestação do fenômeno da juvenilização. (SILVA, 2010, p. 218)

Dentre as considerações que a pesquisadora realiza, percebe a existência sutil dos processos de descronologização e desinstitucionalização na concepção e vivência das identidades geracionais. Para Silva (2010, p. 215), ainda,

Em relação às percepções manifestadas sobre si mesmos, foi possível observar que há alunos de quarta série que se percebem como crianças, outros que se designam “mais ou menos” criança e há aqueles que não se consideram crianças. Perceber-se em qualquer uma dessas condições independe da idade, no sentido de que sujeitos que têm a mesma idade definem-se de diferentes formas. Assim, as narrativas dos estudantes possibilitaram constatar que os alunos de quarta série constituem um grupo heterogêneo em relação às percepções identitárias e os pertencimentos geracionais que expressam sobre si mesmos.

As práticas culturais vivenciadas pelos alunos da quarta série, as músicas, os programas, as conversas e os assuntos, caracterizam uma mescla entre práticas e aspectos das culturas da infância, bem como das culturas juvenis. Silva (2010) supõe que esses alunos são constituídos de identidades híbridas, posto que grande parte dos alunos se afirmaram “mais ou menos crianças”, e o grupo que não se caracterizou como criança, em sua grande maioria, se declarava pré-adolescente.

Ainda sobre as escolas, a análise apontou para o fato de os adultos que atuam nela também perceberem os alunos da quarta série nessa situação, desconstruindo o pressuposto inicial da pesquisa, de que as instituições caracterizam os alunos das séries iniciais como “crianças”. Os discursos, a estrutura e o próprio espaço escolar contribuem para a construção dos modos como os alunos se percebem. Sobre as práticas, foi percebido que não se restringem a propostas infantis, considerando as singularidades e os interesses dos alunos, apesar de, em alguns momentos, os alunos considerarem as atividades infantis.

Em sua pesquisa “Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural”, Sandra Santos (2008) apresenta que a etnia dentro da escola também aparece como uma forma de exclusão do sujeito sem ele nunca ter saído, pela invisibilidade imposta a eles. Considera que a classe social é significativa para o grupo que inventa ou determina lugares e posições, pelo fato de os sujeitos da pesquisa (jovens) não se perceberem nas posições que lhe são impostas. Destaca, ainda, as diferenças no modo de ser jovens de mulheres e homens, bem como os seus processos de escolarização. “Diria que a juventude se oferece de modo distinto para homens e mulheres em nossa cultura, sendo que há mais possibilidades de se viver a juventude sendo homem do que sendo mulher.” (SANTOS, 2008, p. 233).

Os estudos de campo realizados pela pesquisadora evidenciaram questões de escolarização e processos constitutivos, destacando a juvenilização da EJA, apesar de não ser um conceito novo, processo este que indica a necessidade de reelaborar o currículo da EJA. Para Santos (2008, p. 234):

A juvenilização é decorrente de uma série de questões que são históricas, políticas e sociais como: o fenômeno da chamada onda jovem, ou seja, um aumento da população jovem neste período em função de contingências históricas; a redução da idade legal para ingresso na EJA de 18 para 15 anos; a caracterização do ensino diurno como o ensino da infância e, por fim, um dos pressupostos que dá sustentação à EJA, qual seja, o de manter na escola jovens migrantes do ensino regular, viabilizando esta permanência através da possibilidade de aceleração dos estudos para os jovens com distorção idade/série. Todos esses elementos aparecem de forma articulada, não são estanques entre si e nem ocorrem linearmente. Juntos, dão corpo a essa questão, evidenciando que discursos de diferentes campos do saber (como o político, o legal, o pedagógico, o psicológico, o antropológico, dentre outros) estão contidos nessa construção.

Sobre juvenilização, ela ainda apresenta duas problemáticas. A primeira diz que esse processo pode colaborar para a restrição da oferta dessa modalidade de ensino a adultos pouco escolarizados. E a segunda considera que a juvenilização tem sido uma forma de aliviar o ensino diurno de jovens com baixo desempenho escolar. Para ela:

Compreende-se, com as entrevistas e a leitura de alguns documentos, que certos discursos vigentes apontam os/as estudantes com distorção de fluxo no ensino regular como empecilho ao acesso de crianças à escola e, por conseguinte, como causadores de problemas de disciplina e relacionamento; uma lógica velada que reafirma o ensino formal como espaço da infância. (SANTOS, 2008, p. 235)

Dessa forma, conforme a pesquisadora aborda em sua tese, o fracasso escolar é compreendido sob a ótica da individualização e da culpabilização do indivíduo. Para ela, esse processo desencadeia um afastamento e uma marginalização dos adultos desescolarizados, ao mesmo tempo em que existe uma inclusão dos jovens. Esse processo explicita a polaridade que se estabelece entre incluir e excluir. Em sua pesquisa, reforça o espaço significativo da escolarização e da escola, pois, em seus projetos de vida, esta aparece como uma condição para a melhoria de vida.

Para o grupo analisado, levando em conta seu grau de escolarização, a pobreza, as dimensões da vulnerabilidade a que estão expostos e as dificuldades atuais de inserção profissional, um projeto de vida pode estar, grande parte das vezes, focado em questões simples e de curto prazo. Alimentar os filhos, arrumar um emprego, conseguir uma consulta no posto de saúde, ir ao baile *funk* no fim de semana, manter-se na escola, etc. São soluções imediatas em função de necessidades imediatas; a realização de empreitadas, aparentemente simples, mas que constituem lutas cotidianas. (SANTOS, 2008, p. 237)

Aqui, percebe-se uma aproximação com o que Sousa (2016) apoiada nos estudos de Maffesoli apresenta com relação à ideia de os jovens buscarem viver o presente, tornando o lazer como uma forma de cultura. Conclui-se a análise das dissertações e teses encontradas nos descritores “culturas juvenis” e “Educação de Jovens e Adultos”, percebendo a importância de conhecer o que está sendo produzido na área de juventudes e a Educação de Jovens e Adultos, bem como o processo de juvenilização, relevante para o projeto aqui apresentado, uma vez que em todos foi possível realizar a costura dos conceitos e dados apresentados com o referencial teórico que se apresenta.

Nas pesquisas selecionadas a partir dos descritores “*funk*” e “juventude”, três apresentavam em seus resumos aproximações com o presente projeto de pesquisa. Entre elas são: “Corpo em festa: juventude, sociabilidade e produção de sentidos nos bailes cariocas”, dissertação de mestrado em Comunicação Social, de Kath Lousada, defendida na UERJ em 2014; “Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia”, dissertação de mestrado em Educação, de Fernanda Vale, defendida na UNESP, em 2010; e ainda a tese de doutorado em Educação de Fabiano Torres, intitulada: “Travessias do beco: a educação pelas quebradas”, defendida na USP em 2016.

A pesquisa “Corpo em festa: juventude, sociabilidade e produção de sentidos nos bailes cariocas” tinha como objetivo observar nos jovens que participam dos bailes supracitados a maneira pela qual seus corpos são “adequados” para tais festas e quais os aspectos que influenciam e afetam a construção da identidade juvenil (LOUSADA, 2014, p. 6). Como metodologia, foi utilizada a pesquisa documental de mídia impressa e digital, bem como entrevistas semiestruturadas, abertas e observação dos jovens nos bailes.

A pesquisa identifica como ponto de interseção dos dois eventos o baile *funk*: o baile de debutantes é uma realização das UPPs como tentativa de “compensação” pela proibição dos bailes *funk* nas comunidades após a pacificação; e a irreverência do passinho, que nasceu dos bailes *funk*, protagoniza um baile próprio. O corpo em movimento, na execução das danças que acontecem nestes ambientes traz à tona representações de gênero e revela identidades na apresentação dos grupos jovens. (LOUSADA, 2014, p. 10)

A pesquisadora ressalta que a juventude é privilegiada no século XXI, levando em consideração o que aparece na mídia, bem como os procedimentos estéticos, exercícios físicos e alimentação saudável, buscando, assim, a manutenção da juventude. Ao mesmo tempo, ressalta que ela vai além do que a mídia apresenta, destacando que, ampliando o olhar a estes jovens, perceberíamos outros aspectos, como a busca e expressão dos direitos, espaço, visibilidade e reconhecimento. Em sua pesquisa, se propôs a observar o corpo jovem nos bailes (debutantes e passinho) para, assim, compreender a sua produção de sentidos.

Ao considerar os bailes como parte das inúmeras alternativas de atuação do segmento juvenil que mesclam diversão, afirmação de identidade e formas de expressão, a pesquisa “Corpo em festa: juventude, sociabilidade e produção de sentidos nos bailes cariocas” buscou elucidar a relevância do contexto social na “formatação” dos corpos, ampliando suas perspectivas de representação e análise. Os bailes como locais de sociabilidade juvenil também enfatizam a dimensão estética e a mediação tecnológica que garantem a visibilidade das ações e dos sentimentos juvenis. Nisto, compreende-se o corpo como uma tela de projeção dos imaginários, dos sonhos, das idealizações. No corpo, materializam-se a emoção, o sentido e o afeto. (LOUSADA, 2014, p. 106)

Para ela, a dança dá voz aos excluídos, legitima os coletivos, sendo alternativa de apropriação e recriação da cultura e política da cidade. Com sua pesquisa, foi possível perceber uma efervescência cultural nas comunidades do Rio de Janeiro e como a produção cultural vira um instrumento para construção de identidades, denuncia da vida na comunidade, mudando as condições de acesso social e de consumo.

Lousada (2014) percebe que os bailes, tanto do passinho como o de debutantes, modifica a geografia cultural da cidade, incentivando que os jovens de classe média frequentem as periferias, assim como as debutantes ocuparam o Museu Histórico Nacional. A pesquisadora conclui sua dissertação ressaltando o valor expressivo do corpo para dar suporte à voz dos jovens que dançam, buscando ser reconhecidos. “Nesta ação, o corpo está em festa quando sua expressão é acolhida e ponderada, possibilitando a comunicação dos sentidos e abertura dos diálogos” (LOUSADA, 2014, p. 109).

O estudo realizado por Fernanda Vale (2010), “Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, foi desenvolvido em duas escolas de periferia em Rio Claro/SP, onde foram aplicados questionários a alunos

do 1º e 2º ano do Ensino Médio no turno da manhã, para, assim, identificar os grupos de jovens, seus estilos musicais e como eles afetam a sociabilidade de cada turma. Após, aplicou-se outro questionário para que os jovens colocassem os estilos com os quais têm maior e menor afinidade. Os estilos mais citados foram: samba/pagode, *dance*/eletrônica e *funk*. Após essa organização, a pesquisadora ainda realizou entrevista com os jovens que assinalaram vários ou apenas um estilo musical, formando, assim, um grupo de 16 jovens, 8 meninas e 8 meninos. A pesquisa tinha como objetivo:

[...] os significados da música na vida dos jovens de periferia, e verificar como os códigos juvenis associados às vivências musicais se fazem presentes na escola. O interesse por esta questão decorreu das pesquisas que temos realizados sobre os jovens de periferia e suas relações com a instituição escolar. (VALE, 2010, p. 147)

Vale (2010) ressalta que os jovens da periferia ganham visibilidade por serem concebidos como problema social, destacando sua inserção nos padrões normativos da sociedade. Destaca, ainda, a Escola de Chicago, com início no século XX, que realizava pesquisas relacionando a delinquência a jovens pobres. Segundo ela, no Brasil, em 1960 é que se começa a abordar a questão juvenil nas universidades, tendo um foco central os jovens de classe média e alta, e apenas em 1980 é que começam as produções acadêmicas sobre os jovens da periferia, com destaque para as vivências musicais.

É tendo essa diversidade em vista que buscamos apresentar uma definição para a ideia de periferia, e afirmamos que se trata menos de um território localizado geograficamente do que propor uma reflexão sobre as maneiras de habitar que são recorrentemente desqualificadas. No sentido assumido por nós, trata-se de um lugar de sustentação a partir do qual se realizam as trocas simbólicas. (VALE, 2010, p. 148)

Para Vale (2010), é através da inter-relação das esferas cultural, território e identidade, que ocorre a desterritorialização e a reterritorialização na contemporaneidade. Em sua pesquisa, foram estudados o *rap* e o *funk*, por estarem bastante identificados com os jovens das periferias, conforme destacado anteriormente. Na década de 80, havia uma maior visibilidade sobre os jovens da periferia, assim, a música passa a ser considerada um elemento importante na sociabilidade desses jovens. Ainda podemos destacar um trecho importante em relação a este projeto:

No que tange aos grupos de pertença, nossas análises indicaram que as vivências musicais se inscrevem em dimensões nem sempre visíveis nas vestimentas e indumentárias que poderiam caracterizar um estilo juvenil específico, ou ainda uma identidade de grupo circunscrita em um estilo musical. Nesse estudo, apenas um jovem declarou pertencer a um grupo assim caracterizado e denominado por ele de EMO. No mais, as turmas são frequentemente caracterizadas por uma ambiência musical fractal, e não delineadas pela identificação com um estilo musical específico. Na constituição das turmas, verificamos que a reciprocidade requerida está na possibilidade de compartilhar com os amigos as experimentações da vida cotidiana, onde a confiança reside também na não aceitação de exercícios de controle entre pares. (VALE, 2010, p. 152)

Apesar de o estilo musical não estar como eixo central nas turmas de pertença, não se identificar com um estilo reflete o fato de que eles não pertencem a sua trajetória de vida. Cabe destacar também que as relações familiares acabam incidindo na formação do gosto musical dos jovens, bem como foi constatado a existência de rupturas e conflitos com seus pais. Nesse contexto, os estilos *rap*, *funk* e o *rock* representam as culturas juvenis, o que demarca através de aspectos geracionais um espaço.

A tese “Travessias do beco: a educação pelas quebradas”, produzida por Fabiano Torres (2016), defendida na USP pelo programa de Pós-Graduação em Educação, tem como objetivo propor o “rolê” como uma experiência de pensamento. O “rolê” é se deslocar, passear, andar pela cidade, exposto a perigos e riscos, pois a rua se torna abjeta, local representado como fora da escola, o que deve ser combatido; mas, quando os estudantes ocupam a rua, ela se transforma em sala de aula:

Os trabalhos realizados que possibilitaram captar alguma coisa a partir dessas produções aberrantes fizeram com que a sala de aula mergulhasse num plano do pré-individual – pra que isso? – ora, para entender as formações da subjetividade, do indivíduo que ali chega e se constitui: mergulhar neste plano (o corpo-comum heterogêneo) favoreceu o entendimento de que a individualidade é uma produção, entendimento esse que se dá por meio de uma experimentação de si, na abertura de si para o mundo. Pensar o sujeito como centrado em si é um erro – por meio desta pesquisa, descobrimos a virtualidade e a potência de uma subjetividade não circunscrita ao indivíduo, mas como uma rede que relaciona escola e cidade. (TORRES, 2016, p. 209)

Torres (2016) afirma que o movimento que ocorreu nas ocupações já existia nas salas/escolas, mas não olhávamos. Aprendemos a pensar o sujeito apenas como indivíduo, desconsiderando suas extensões no mundo material. A vida na

escola e nas “quebradas” exige dos jovens experimentações em que é preciso sobreviver. Para ele:

As forças do entorno são encarnadas nas *esquizes* rearranjadas (bricolagem ou gambiarra) e o resultado dessa operação é o advento de um devir-outro da escola e da cidade. Estranhamente imbricadas, elas se convertem num feltro onde a precedência do estriado não tem mais sentido algum. O processo de estriamento nas cidades separou o corpo daquilo que ele pode; porém, a necessidade de sobrevivência nas periferias exigiu invenção. As invenções cotidianas reconectam o corpo com suas potências, foi essa condição que possibilitou que os jovens encontrassem outros modos de se relacionar com a escola e com a cidade, bem como relacionar cidade e escola. Como foram possíveis as ocupações de escolas pelos secundaristas? Elas foram possíveis porque todo um aprendizado já circulava nas quebradas do estar-aí. (TORRES, 2016, p. 210)

Em sua pesquisa, o autor propõe a implementação de programas, ao invés de planejamentos e projetos. Para ele, o programa é um processo de experimentação. As escolas ocupadas demonstram a necessidade de conhecer a si mesmas, seus labirintos de becos, vivenciá-los, se perder, pois “Correr riscos e apostar na perdição é uma recusa de servidão” (TORRES, 2016, p. 213).

Esse levantamento de teses e dissertações produzidas na área em que este projeto se insere foi importante para conhecer o que está sendo produzido, bem como a necessidade de continuar as pesquisas que envolvam juventudes, a EJA e a periferia, pois é uma realidade presente na educação/escola nos dias atuais e as pesquisas colaboram com necessidade de refletirmos essas temáticas dentro da escola.

A juvenilização da EJA faz com que ela se modifique, pois precisamos pensar em como trabalhar com esses jovens, modificando o currículo e as práticas educativas. Conforme Santos (2008) apresenta em sua pesquisa, para que isso ocorra é necessário conhecermos estes jovens, bem como a realidade em que vivem e as comunidades, as periferias, para que, assim, a escola não se torne o Projovem, isto é, alheia aos anseios de seus integrantes, como exemplificado na pesquisa de Vinha (2014).

2.2 Campo de Pesquisa e Sujeitos Participantes

As pesquisas sociais sempre englobam diversos fatores e públicos, sendo impossível abarcá-los em sua totalidade, conforme afirma Gil (2008). Nesse sentido,

delimitou-se como sujeitos da pesquisa educandos e professores da Educação de Jovens e Adultos, que integram o projeto Juventude Cidadã, ofertado em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Canoas.

A escola está localizada no bairro Guajuviras, na cidade de Canoas, Região Metropolitana de Porto Alegre. Os alunos da escola são, predominantemente, moradores das ocupações: “ACADEPOL, Contel, Esperança I, Esperança II, Santa Rita de Cássia, São João, São José, São Miguel, Pantanal, Pôr do Sol, Nancy Pansera e do Residencial Ildo Meneghetti” (CANOAS, 2016, p. 6), tendo a escola a capacidade de atender 1.500 alunos, sendo que, no CENSO de 2016, constavam 1.215 matriculados, nos três turnos de atendimento.

O projeto Educação Juventude Cidadã é oportunizado pela rede municipal de ensino a jovens com distorção ano/idade, maiores de 15 anos, que estejam na totalidade 2, conforme a citação abaixo:

A oferta diurna da proposta de educação cidadã da modalidade EJA, atende, preferencialmente, os educandos em distorção idade-série entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos de idade, denominando-se EJA – Educação Juventude Cidadã, igualmente referente à Totalidade 2 do 2º Segmento, com base na unicidade e conhecimento integral. (CANOAS, 2013, p. 49)

Até o ano de 2017, os alunos realizavam os estudos ao longo do ano, de sexto, sétimo, oitavo e nono ano. No término do ano letivo, os alunos concluíam seus estudos, terminando o Ensino Fundamental. No ano de 2018, o projeto terá uma reorganização e um novo regimento, tendo dois módulos, sendo o 1º módulo: 6º e 7º ano, e 2º módulo: 8º e 9º ano, no qual os avanços ocorrerão ao término de cada semestre. Os professores regentes das turmas Juventude Cidadã participam de formações quinzenais promovida pela unidade da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Para responder ao problema e aos objetivos propostos, os sujeitos participantes desta pesquisa foram os alunos matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede municipal de ensino de Canoas, localizada no bairro Guajuviras, Canoas, do diurno, entre 15 e 29 anos, que tiveram relação prévia ou atual com o gênero musical *funk*, bem como professores da instituição que atuam com os educandos participantes da pesquisa.

2.3 Instrumentos de Produção dos Dados

Com os sujeitos da pesquisa foram aplicados dois instrumentos para produção dos dados, sendo que, com os educandos da EJA, se desenvolveu grupos de discussões e, com os professores, foi aplicada uma entrevista semiestruturada.

Para Gil (2008), a entrevista é uma forma de interação social. Ao discutir a importância da entrevista para as pesquisas sociais, Duarte (2004) retoma a ideia de André (2001), da necessidade de critérios e rigor na utilização da entrevista como coleta de dados. Nesse sentido, a autora apresenta que, para uma boa entrevista, é necessário:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados –, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p. 216)

Desse modo, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam com os estudantes. Pensando, também, em uma provocação que a autora apresenta, de que fazer pesquisa social não se limita em aplicar entrevistas, que existem outras formas de coletar dados, além de refletirmos sobre a possibilidade de os educandos ficarem tímidos e com dificuldades em expor suas opiniões na entrevista, foram desenvolvidos grupos de discussões que abordaram a temática *funk* e educação.

Dessa forma, foram cinco encontros, sendo que cada um apresentava um fio condutor diferente: (I) Apresentação e aproximação com os jovens; (II) Bairro, momentos ou lugares de lazer e o funk; (III) Funk e espaços de diálogo com a escola; (IV) Relação cultura escola x cultura juvenil, (V) Pertencimento. Claro que, em muitos encontros, as temáticas foram sendo retomadas, tanto pelos alunos, como pelo pesquisador, por exemplo, as relações de jovens e o pertencimento dos mesmos no espaço escolar, abordamos em mais de um encontro.

Já com os professores, foram realizadas três entrevistas, nas quais discutimos as questões apresentadas no roteiro, bem como algumas situações que foram surgindo ao longo das entrevistas, até pelo fato de os professores apresentarem trajetórias diferentes, com maior, ou menor tempo de atuação, formação, tempo de serviço, experiência na EJA, a juvenilização da EJA e a escola, conceitos de cultura escolar e juvenil; percepção do educador da relação dos jovens com o *funk*, percepção do educador com o *funk*, possibilidades de aproximação da escola com o *funk*; existência de práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos que abordam o gênero musical *funk* e ou algum outro componente da cultura juvenil.

Pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida também com jovens e devido à possibilidade de uma produção de dados mais significativa, fazendo com que se sentissem mais à vontade, optou-se pela utilização dos grupos de discussão, como apresenta Weller (2006), a qual apresenta os grupos de discussão como uma possibilidade de coleta de dados com os jovens, além de traçar uma evolução histórica do método dentro das pesquisas sociológicas. Segundo a autora, os grupos de discussão auxiliam na análise das vivências típicas dessa fase. Para ela:

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. (WELLER, 2006, p. 247)

Pelo fato de conseguir construir discursos coletivos através dos grupos de discussão, também levando em consideração que os jovens se sentem mais à vontade para relatar suas vivências e percepções sobre o tema da pesquisa, escolhemos desenvolver esse instrumento de produção dos “dados”. Sendo assim, em síntese, os dados foram produzidos de duas formas: entrevistas com os educadores da EJA e grupos de discussões com os jovens.

2.4 Instrumentos de Análise

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se como perspectiva epistemológica a análise hermenêutica, pelo fato de a pesquisa buscar o diálogo

entre duas culturas, a *juvenil*, no caso o *funk* sendo o elemento de destaque, e a *escolar*, da *EJA*, e pelo fato de perceber que o conhecimento é produzido e conduzido através do diálogo com o outro, assim como apresenta Hermann (2003, p. 83): “A hermenêutica é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem”.

Para a autora, o diálogo é essencial para a hermenêutica, pois não existe um conhecimento absoluto, mas sim a experiência do conhecer, que ocorre através dele. Portanto, o aprender ocorre através do diálogo, tornando nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar. O diálogo é a forma da hermenêutica filosófica se estruturar, pois é a partir dele que experimentamos a nossa singularidade, junto com a experiência do outro, deixando marcas em nós, cumprindo, assim, o seu objetivo.

A hermenêutica impõe limites à descrição estrutural do sujeito, uma vez que ele se dá no acontecimento. Nesse sentido, ela quer mostrar a impossibilidade de a educação seguir o caminho ideal metafísico do conhecimento como descrição de estruturas objetivamente dadas, pois isso seria negar a historicidade que nos é constitutiva. (HERMANN, 2003, p. 89)

Dessa forma, negar a existência de uma cultura juvenil, e como esta interfere na construção do conhecimento do educando, também é negar a historicidade constitutiva desse aluno. Na educação, o diálogo se faz presente na relação pedagógica, apesar de nem sempre os professores o oportunizarem, por acreditar que, quanto mais domínio de conteúdo, clareza e organização, melhor será o rendimento dos alunos (HERMANN, 2003).

Segundo Gadamer (2002, p. 207), essa incapacidade para o diálogo se deve ao fato de o professor ser “transmissor autêntico da ciência” e também à “estrutura lógica da ciência e da teoria moderna”. [...] A experiência educativa se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir-se a si mesmo. (HERMANN, 2003, p. 92)

A perspectiva hermenêutica da educação retoma o diálogo, pois o sujeito se educa com outro (HERMANN, 2003). A autora ressalta que o diálogo não é um método de ensino, mas a força do próprio educar, por proporcionar uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo. A situação dialógica proporciona o surgimento de um conhecimento que não estava disponível para os envolvidos, por

não existir a superioridade de um com o outro, surgindo novos sentidos à própria compreensão.

Para a autora, a educação é o lugar do diálogo, pois, desde que começamos a falar, estamos em constante diálogo com o mundo; dessa forma, aprendemos e criamos a possibilidade de se educar, por conta da pergunta, pois é através dela que declaramos a nossa finitude e a limitação do nosso conhecimento.

O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo nossas próprias posições sobre conceitos e pré-conceitos. Desse modo, um diálogo levado a sério, que não se oblitera em dificuldades, pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades e demarca diferenças. (HERMANN, 2003, p. 93-94)

Para Hermann (2003), a hermenêutica possibilita compreender o outro como alguém com limites e capacidades, que necessitam ser respeitadas; perceber que o processo de educação é vulnerável e pressupõe exposição ao risco. Para ela, o processo da educação (e também de pesquisa), enquanto hermenêutica, solicita a exposição ao risco, ao inesperado, tanto pelos professores como pelos alunos, pois não é garantido o êxito da intervenção realizada.

2.4.1 Análise Textual Discursiva

As pesquisas qualitativas estão ampliando as análises textuais, não para testar hipóteses ou descartá-las, mas sim para compreender e reconstruir conhecimento sobre os temas investigados. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), a análise textual discursiva organiza-se em quatro elementos, sendo que os três primeiros fazem parte do primeiro ciclo:

1. Desmontagem do texto;
2. Estabelecimento de relações;
3. Captando o novo emergente;
4. Um processo auto-organizado.

Os autores, ainda em outro texto, apresentam que a Análise Textual Discursiva (ATD) tem como princípio que o pensamento e a escrita são

complementares, bem como o fato de que se escreve para pensar (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2013).

De forma sintética, Moraes e Galiazzi (2011) apresentam cada um dos elementos contidos na Análise Textual Discursiva. A unitarização, outro nome dado à desmontagem do texto, procura examinar o texto em seus detalhes, fragmentando, procurando unidades constituintes, enunciados. Categorização, ou estabelecimento de relação, busca as relações entre as unidades constituintes, estabelecidas no elemento anterior, combinando e classificando-as, reunindo dados que são próximos, criando, assim, categorias. Já o elemento captado o novo emergente propõe que as informações coletadas e organizadas nos elementos anteriores possibilitem o surgimento de um novo conhecimento, sendo assim, este elemento proporciona a elaboração de metatextos, que representam o esforço de explicitar compreensões a partir do que foi construído nos elementos anteriores. O quarto elemento, um processo auto-organizado, apresenta que a Análise Textual Discursiva é um processo de reconstrução do qual, a partir da desordem e do caos, emergem novas formas de compreender o que está sendo pesquisado. Dessa forma, o ciclo anterior se harmoniza nesse ciclo.

Ao longo da apresentação e discussão desses elementos, pretende-se defender o argumento de que a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12)

A Análise Textual Discursiva atua com os significados que são construídos, tendo como base um conjunto de textos oriundos do diálogo. São significantes que o pesquisador atribui significados e sentidos. Salienta-se, ainda, que não existe uma leitura única e objetiva, pois um texto sempre possibilita múltiplos significados. Outra questão relevante em relação à leitura é exercitar uma atitude fenomenológica, portanto, exercitar uma leitura considerando a perspectiva do outro. A teoria se faz presente nas leituras, “é impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 15); sendo assim, as teorias também estarão presentes em outras partes da análise. A Análise Textual Discursiva tem como

objetivo o surgimento e comunicação de outros sentidos e significados, estando assim em sintonia com a perspectiva hermenêutica (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Na ATD, chamamos um conjunto de documentos de *corpus*, normalmente constituído de um conjunto de produções textuais, podendo-se perceber em um sentido mais amplo, imagens ou outras formas de linguagem. Os textos integrantes do *corpus* da análise podem ser documentos já existentes ou produzidos para a pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011). No caso desta pesquisa, os textos integrantes do *corpus* serão produzidos através da transcrição dos grupos de discussões que serão realizados com os jovens, assim como das entrevistas com os educadores.

Moraes e Galiuzzi (2011) apresentam que, após a seleção do *corpus* constituinte do trabalho, inicia-se a análise através da desconstrução e unitarização, buscando focar nos detalhes e partes do texto, sendo o próprio pesquisador que decide como fará essa fragmentação, dando maior ou menor amplitude as unidades de análise, denominadas unidades de sentido ou significado. É essencial que o pesquisador consiga identificar de onde emerge cada unidade, assim sendo necessário identificar através de códigos (letras ou números) o seu texto de origem.

As unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas “*a priori*”, como categorias emergentes. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19)

Moraes e Galiuzzi (2011) caracterizam a unitarização por três momentos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade; atribuição de nome ou título para cada unidade.

O processo da unitarização é inseguro, especialmente em seu início. Apenas o envolvimento possibilita conviver com esta insegurança. Implica em mover o sistema de ideias analisado para o caos, produzindo-se um conjunto desordenado e caótico de unidades elementares de significado sobre os temas investigados. O conjunto das unidades produzidas corresponde a um espaço criativo, de auto-organização, capaz de dar origem a novas combinações, criando as condições para a emergência do novo, sempre a partir do intercâmbio de sentidos. (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2006, p. 124)

Esse processo não necessita estar preso ao explícito no texto, podendo ser construídas unidades afastadas do exposto, a partir do que o pesquisador percebe implícito nos textos (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Os autores apresentam que o segundo item do ciclo de análise é a categorização, para eles as categorias são “constituintes da compreensão que emerge do processo analítico” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22). As categorias são constituídas através de elementos que são semelhantes, comparando as unidades de sentido, buscando agrupar em elementos semelhantes. Além do agrupamento, são necessárias que sejam nomeadas e definidas as categorias e, conforme vai se construindo o significado de cada uma, elas vão sendo delimitadas e aperfeiçoadas, com maior rigor e precisão. Estas são constituídas de elementos dos metatextos que serão produzidos. É através delas que irão surgir as descrições e interpretações das novas concepções oportunizadas pelas análises.

As categorias na análise textual podem ser produzidas por intermédio de diferentes metodologias. Cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades. Por outro lado, cada método também traz já implícitos os pressupostos que fundamentam a respectiva análise. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23)

Moraes e Galiazzi (2011) apresentam que, no método dedutivo, elabora-se as categorias antes de examinar o *corpus*, através das teorias que dão fundamento para pesquisa. No indutivo, as categorias são produzidas a partir das unidades de análise, organizando o conjunto de elementos semelhantes, caminhando do particular para o geral. Pode-se combinar os dois métodos, num processo de análise misto, em que se elabora as categorias “*a priori*”, que vão sendo modificadas conforme o *corpus* de análise. Para eles, existe ainda um terceiro método, o intuitivo; para este, é necessário integrar-se num processo de auto-organização, a partir do conjunto complexo emerge uma nova ordem, posto que tal método busca superar a racionalidade linear presente nos outros dois. Todas essas possibilidades são válidas, desde que propicie uma compreensão dos textos-base, bem como dos fenômenos estudados.

Para Moraes e Galiazzi (2011), captar o novo emergente é a construção de metatextos analíticos que explicitem o sentido lido no *corpus* da pesquisa, a estrutura se dá através das categorias e subcategorias que surgem da análise. Os textos podem ser produzidos de diferentes formas, interpretativos ou descritivos,

tendo como base o objetivo da pesquisa, indiferente da forma em que é produzido o texto, e, na Análise Textual Discursiva, a permanente incompletude e a crítica constante são características. Portanto, a ATD é um processo reiterativo de escrita.

Todo processo de análise textual volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização, constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente, poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 33)

Sobre a elaboração de “teses” ou “argumentos”, os autores apresentam a necessidade de exercitar o estranhamento do material coletado e dos produtos parciais já atingidos, buscando compreender o fenômeno com um olhar abrangente, pois é através desse movimento que o pesquisador exercita a síntese das compreensões atingidas, possibilitando o surgimento de novos e originais argumentos; mas isso não se dá apenas através da síntese. É necessário que o pesquisador esteja impregnado do fenômeno que investiga, através da teorização. Ainda é necessário que o metatexto seja composto de introdução e conclusão (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O quarto foco abordado pelos autores aproxima o ciclo anterior, juntando-o como um processo auto-organizado, que propicia o surgimento de novos significados em relação a um objeto de estudo. Por mais que a metodologia da Análise Textual Discursiva proporcione o surgimento de novas compreensões sobre o tema estudado, é através da impregnação com os dados e do *corpus* que surgirão os novos “*insights*” e teorização através da auto-organização, favorecida pela atitude hermenêutica (MORAES; GALIAZZI, 2011).

3 MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

3.1 Juventudes e *Funk*

O *funk* no Brasil surge com a influência norte-americana do movimento *hip-hop*, no início dos anos 70, atualmente, animando os bailes realizados no Rio de Janeiro, sendo seu público os jovens da periferia. A origem do *funk* não teve apoio das redes de televisão, rádio, jornais, gravadoras e, apesar disso, os bailes estavam lotados (VIANNA, 1990).

A existência do mundo *funk* carioca contraria em vários pontos as teses anteriores sobre o funcionamento da indústria cultural no Brasil. O consumo de *funk* no Rio não pode, de maneira alguma, ser considerado uma imposição dos meios de comunicação de massa. Pelo contrário: parece até haver um complô (para usar, sem pretensão de seriedade, um termo maquiavélico) dessas mídias com o objetivo de ignorar o fenômeno. (VIANNA, 1990, p. 246)

Vianna (1990) ainda apresenta que a adoção do ritmo pelos favelados parece dificultar a expansão da música fora das comunidades, conforme ilustrado através do surgimento do *house*, um estilo de *funk* surgido na cidade de Chicago, que chegou às grandes cidades do mundo, bem como no Brasil, onde tomou conta das boates da Zona Sul carioca, o que facilitou sua inclusão nos meios de comunicação e divulgação, apesar de apresentar as mesmas fragilidades, que eram empregadas ao *hip-hop*, “música pobre, repetitiva, com ‘insuportáveis’ ritmos eletrônicos” (VIANNA, 1990, p. 248).

Outro argumento, mais explicitamente racista e descaradamente preconceituoso com os “de baixo”, vai dizer que o *funk* é música de bandido, incita a violência, corrompe menores, aumenta o uso de drogas e utiliza mais uma série de afirmações moralistas para defender seu puro e simples banimento. “O *funk* é caso de polícia” e ponto final. (LOPES; FACINA, 2012, p. 195)

Colaborando com este pensamento, Lopes e Facina (2012) ressaltam que, através do *funk*, as juventudes da periferia conseguem se reinventar, criativamente, apesar dos poucos recursos disponíveis. Para elas, a sociedade parece renovar seu racismo e preconceito, utilizando como desculpa as letras das músicas e o bom gosto estético. Para Santos e Leite (2017), o gênero musical *rap* foi considerado

como música de baixa qualidade, por ser marcada com “palavrões”, gírias, expressões da periferia, marcas que também se observa no *funk*. Para Dayrell (2002), a facilidade de produzir *rap* e *funk*, não tendo pré-requisitos, facilita a aderência de jovens ao ritmo. Além disso, para ele, o clima de alegria facilita a aproximação. Ainda descreve que, para os jovens da periferia de Belo Horizonte/MG, é através do *funk* e do *rap* que ocupam os diversos espaços da cidade, buscando viver a juventude plenamente. Para o autor, “este parece ser um aspecto central: pelos estilos *rap* e *funk*, os jovens estão reivindicando o direito à juventude” (DAYRELL, 2002, p. 134).

Como o *funk*, que se origina nas favelas, chega ao asfalto também com grande impacto e acaba servindo de mediador entre as diferentes línguas da cidade, contribuindo para incorporar ao português carioca os falares do morro. Num contexto no qual cada vez mais as favelas são *guetificadas* por uma política de (in)segurança pública que é marcada pela criminalização da pobreza, o *funk* ganha uma importância comunicacional ainda maior, espécie de “jornal popular”, no dizer de Mr. Catra. (LOPES; FACINA, 2012, p. 197)

Apesar de a imprensa apresentar em suas chamadas algumas cenas de violência relacionando-as ao baile *funk*, Lopes e Facina (2012) acreditam que, com essa atitude, acaba-se por construir um imaginário sobre o jovem favelado, transformando estes em sujeitos perigosos. Ainda, percebem uma movimentação por parte do gênero, pois, através deste, a cultura popular, nascida na periferia, é levada para os demais espaços da cidade, sendo uma forma de comunicação das favelas com o restante da cidade. Com relação ao *funk*, Vargas afirma que:

Encontradas na totalidade dos cartões de memória das alunas investigadas, as músicas relacionadas ao *funk* ostentação são apreciadas por grande parte dos jovens (e até mesmo das crianças) nos tempos atuais. A forte presença do *funk* em nossa sociedade, em especial do estilo ostentação, pode ser percebida nas trilhas sonoras de novelas de grande audiência, na presença de artistas do gênero, a exemplo da MC Pocahontas, em programas de televisão e também pelos numerosos *shows* que os artistas realizam mensalmente. (VARGAS, 2016, p. 12)

Conforme apresenta Carrano e Martins (2011), os jovens vivenciam nas cidades uma diversidade de manifestações culturais, onde podem posicionar-se como atores principais. Contudo, a escola acaba dando-lhes pouca visibilidade, apesar de os jovens transformarem esses espaços em territórios culturalmente expressivos, além de oportunizarem que sejam elaboradas diferentes identidades.

Dayrell (2002) apresenta a vivência dos jovens nos grupos de *rap* e *funk* como experiências onde se sentem valorizados, visto que os *shows* são considerados espaço com garantia de lazer, autonomia e independência da família, onde os jovens se percebem importantes, ao contrário do cotidiano que enfrentam com trabalhos precários, vida profissional precoce, falta de oportunidade para qualificação, entre outros. Dessa forma, relacionando os conceitos apresentados pelos autores, percebe-se, nos bailes, um espaço que oportuniza aos jovens a criação de suas identidades. Nesse sentido, Nascimento (2015, p. 3) afirma que:

Os bailes ostentam um ar de resistência e insubordinação, os movimentos do corpo durante as danças conferem *status* de poder aos participantes, que passam de meros ouvintes a “donos do baile”. Dessa forma, as identidades vão se configurando e autoafirmando-se em um novo contexto, que aponta um novo modo de existência sociocultural.

Conforme apresentado pelos autores acima, vê-se no *funk* uma aproximação com a juventude conseguindo, atualmente, superar algumas barreiras locais, tornando-se um gênero musical global. Ainda há grande preconceito em relação ao ritmo, assim como no *rap* (SANTOS; LEITE, 2017), baseado na qualidade musical. Ao mesmo tempo, percebe-se uma aproximação do jovem do *funk* por perceber uma oportunidade de viver a juventude, baseada na alegria, diversão e irreverência (DAYRELL, 2002). Consoante a esse pensamento, Nascimento (2015) afirma o fato de o *funk* estar defendendo a política do prazer. Além disso, observa-se nos jovens de periferia a possibilidade de falar e ser ouvido, conforme discutem Lopes e Facina (2012), ao utilizar uma fala do MC Catra, tratando o *funk* como um jornal popular.

Mas viver na periferia de Belo Horizonte para esses jovens implica também compartilhar de alguma forma os problemas relacionados à ausência de equipamentos básicos de infraestrutura, de serviços públicos, dentre eles o transporte. Viver na periferia implicou e implica conviver com a lógica perversa da metrópole que tende a segregá-los nos bairros distantes, impondo limites ao próprio deslocamento, reforçando a existência de uma “cidade partida”, além de poder contar com opções restritas de lazer. (DAYRELL, 2005, p. 13)

Percebe-se esse movimento de exclusão dos jovens da periferia em nossa realidade, assim como a apresentada pelo autor acima. Carrano e Martins (2011) apresentam a música como sendo um importante elemento da cultura juvenil, por aglutinar sociabilidades, permitindo aos jovens a participação e atuação efetiva na

sua comunidade, bem como em setores da sociedade civil. Para Pais, Lacerda e Oliveira (2017), as escolhas biográficas feitas pelos jovens são marcadas pelas estruturas sociais. Para ilustrar o conceito, o autor exemplifica que as estruturas sociais seriam como um tabuleiro de xadrez, onde as escolhas e trajetórias de vidas são jogadas.

Embora a fuga aos destinos prováveis seja hoje em dia mais plausível do que há algumas décadas, a condição social dos jovens, sua pertença de classe, continuam a pesar na eleição e concretização das suas escolhas biográficas. É como no futebol. Quando começa um jogo, teoricamente qualquer dos times tem possibilidade de ganhar. Mas na prática não é bem assim. As equipas melhor apetrechadas e preparadas têm mais chances de vencer. (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 305)

Conforme afirmam Carrano e Martins (2011), as culturas juvenis surgem como uma contraposição às culturas não juvenis, sendo essas culturas instituídas e que limitam os locais de expressão para os jovens. Os autores, ainda ao falar de cultura, a caracterizam como “um conjunto de contribuições, trocas simbólicas (muitas vezes conflituosas) e resistências ativas em que cada grupo se faz presente” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 45-46). Dessa forma, vê-se as culturas juvenis como as contribuições, trocas e resistência do grupo sobre outra cultura. Pais (1990) apresenta que:

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes à fase de vida a que se associa uma das noções de juventude, como podem, também, ser derivados ou assimilados: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente classista). (PAIS, 1990, p. 140)

Dessa forma, as culturas juvenis são acomodadas pelos jovens de acordo com a realidade em que vivem. Assim, os jovens na periferia, em contato com a cultura internacional juvenil, identificam-se de acordo com suas trajetórias de vida e a realidade social em que estão inseridos. Carrano e Martins (2011) afirmam que a cultura internacional juvenil é apropriada de diversas formas pelos jovens, por conta das desigualdades sociais e socioculturais de cada grupo. Para Dayrell (2007, p. 1108), é importante levarmos em consideração o lugar social dos jovens:

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis.

Pensar nas culturas juvenis no contexto atual é ampliar o seu sentido, percebê-las para além de um conjunto de valores e significados associados à juventude; perceber que expressam os processos de socialização, assim como a internalização de normas, conforme cita Amaral (2011).

Apesar de as cidades estarem vivendo um momento de hibridização das culturas, percebe-se na escola um processo de distanciamento das práticas culturais que não se encaixam em seu cotidiano, estando pouco aberta para as culturas juvenis, de acordo com Carrano e Martins (2011). Ao falar do mundo da escola e o mundo da vida, Pais, Lacerda e Oliveira (2017) dizem que é papel da escola mostrar a importância das disciplinas escolares na formação humana e no alargamento de conhecimentos, mas sem desconsiderar os saberes cotidianos, do mundo da vida. Consoantes a esse pensamento, Carrano e Martins (2011, p. 50) afirmam que:

Conceituada pelo sendo comum, pela escola ou pela mídia como uma construção sociológica dotada de características homogêneas, a juventude surge como portadora de uma cultura socialmente definida. Além de ser pensada como uma fase problemática da vida, na qual a unidade dos indivíduos caracterizaria uma cultura juvenil específica, os jovens são, muitas vezes, vistos como meros receptores passivos da cultura dominante.

Para os autores, a escola apresenta uma dificuldade em compreender e perceber a existência dessa cultura juvenil, talvez ligado ao fato de perceber os jovens como receptores passivos. Além disso, quando os jovens expressam suas identidades na escola, obrigando que sejam vistos, estes normalmente são adjetivados de forma negativa.

Pode-se perceber que o *funk* apresenta dificuldades em ser reconhecido como um gênero musical “adequado”. Talvez esse movimento de negação com o estilo esteja relacionado ao local onde surgiu e quem mobilizou sua divulgação no Brasil, conforme corroboram Vianna (1990) e Lopes e Facina (2012). Dessa forma, quando falamos que o *funk* aparece como um gênero musical “inadequado”, seria pela sociedade como um todo, pois percebemos uma alta aceitação dos jovens, bem como das crianças e habitantes das comunidades periféricas, mas, conforme apresentam Lopes e Facina (2012), ou Vianna em 1990, há 28 anos, ainda está em

processo de construção, já que parece que, em alguns espaços, ele não é aceito e muito menos considerado, no caso da escola, como uma oportunidade de se construir aprendizados. Conforme problematiza Nascimento (2015), as letras de *funk* abordam valores enraizados na nossa cultura.

Mesmo tão criticado por este segmento e pela cultura escolar tradicional, o *funk* espelha valores já enraizados em nossa sociedade, como a objetificação da mulher, a violência, a segregação social, e, por meio de símbolos e de um universo de códigos linguísticos genuínos, diz sobre a vida em favelas e periferias. Ainda, ao distanciar-se dos mecanismos de controle da mídia comercial dominante, pois a própria comercialização das músicas é feita por um mercado marginal, via *internet*, com economia própria, assume para si um tom de subversão. (NASCIMENTO, 2015, p. 2-3)

Assim como o *funk*, as culturas juvenis têm dificuldades de serem reconhecidas e percebidas nos contextos escolares. Portanto, ao problematizar o *funk* como uma das culturas juvenis, enfrenta-se uma exclusão da escola, pois, além de não perceberem essas manifestações como algo a ser pensado, utiliza seus preconceitos ao ritmo, à letra e à sensualidade, presentes no gênero musical, para justificar as suas práticas “educativas”.

Para Sousa (2016), considerando a diversidade da juventude atual, é através da música, esportes, do mundo da cultura e estética que se formam os espaços importantes para a constituição de identidades. Para ela, os jovens vivem o presente, buscando o prazer, o lazer e ampliação do tempo livre, parafraseando Maffesoli, que caracteriza o prazer como cultura.

Para tanto, a festa, o encontro, os eventos, as viagens são indispensáveis enquanto espaços de celebração onde o lúdico prevalece. Tais espaços são forjados por eles próprios e para eles mesmos, aos quais vão em busca de aprimorar os “rituais” já aprendidos e de onde se vê os já “iniciados”. (SOUSA, 2016, p. 259)

Para Dayrell (2002), o *funk* é uma forma de vivenciar a condição juvenil focada na diversão e alegria, fato este que justifica a identificação dos jovens com o gênero musical. Os temas expressos nas letras também são também uma forma de refletirem e resgatar o prazer e humor negados a eles. Nesse sentido, os MCs seriam “mensageiros da alegria”.

Esses jovens se veem, assim, privados do emprego, acompanhados da limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, muitos deles fora da escola, sem acesso a uma capacitação cultural, enfim, limitados dos direitos de vivenciar a própria juventude. É nesse contexto que os grupos culturais devem ser situados e compreendidas as formas de sociabilidade criadas. (DAYRELL, 2005, p. 9)

Dessa forma, podemos perceber nos grupos de *funk*, bem como nos bailes, espaços de sociabilidades criados pelos jovens, utilizando esses locais para viverem a juventude. Simmel (2006) caracteriza sociabilidade como sendo a forma lúdica de socialização, não estando preocupada com uma finalidade objetiva, apesar da possibilidade de a aproximação ocorrer por conta de necessidades ou interesses específicos. A sociabilidade não pré-determina as formas de relação e adequação, dando liberdade para que isso ocorra de acordo com os sentimentos do grupo que interage.

Braga (2011) apresenta a sociabilidade como sendo uma das possibilidades de socialização, onde, no espaço de convivência com o outro, as relações se constroem, os laços se estabelecem, estando a maior importância na forma das relações e não propriamente em seus conteúdos. O “estar junto” vem a ser o fim da sociabilidade e a temática o meio que promove a comunicação, em que a conversação tem para os jovens um papel fundamental de socialização, sendo a motivação dos encontros, de acordo com Dayrell (2005).

Ainda falando em sociabilidades, segundo Braga (2011), os valores sociais são oferecidos e recebidos na mesma proporção, estando, assim, o prazer de um implicado no prazer dos outros, sendo os momentos de sociabilidade mais favoráveis para o surgimento de conteúdos espontâneos.

Para Dayrell (2005, p. 16):

[...] podemos afirmar que a sociabilidade para esses jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. Nesse sentido, podemos entender os grupos culturais como produtores de sociabilidades. Ao mesmo tempo, permite-lhes diminuir a distância entre a vida cotidiana e as imagens que vêm da sociedade, funcionando como instância de mediação.

Sendo assim, percebe-se que há grupos produtores, de dança ou até mesmo apreciadores do gênero musical, uma vez que o *funk* mostra-se ser uma expressão da condição juvenil, no qual o prazer e a alegria estão presentes nas letras, bem

como nos bailes (DAYRELL, 2002). Com isso, através do ritmo, há possibilidade de ampliação e exploração dos espaços da cidade, produzindo territorialidades provisórias e, nos grupos, um espaço onde podem falar e contar suas histórias, conforme afirma Dayrell (2005). Pode-se perceber no *funk*, seja nos grupos ou nos bailes, uma aproximação com o conceito de sociabilidade, por oportunizar aos jovens momentos de trocas, e crescimento coletivo e pessoal, em formas de socialização menos institucionalizadas.

Os videoclipes dos MCs representam esses espaços-tempos de alegria e diversão. Encontram-se neles esses traços bem fortes, pois apresentam festas, bebida, muitas pessoas dançando, curtindo a música, rindo, brincando e, normalmente, as gravações são realizadas nas próprias comunidades, mesmo nos “*funks ostentação*”. Como demonstra Scherrer (2015), o *funk ostentação* tem um valor mercadológico pela sua aproximação do consumo de bens materiais, não estando preocupados com a violência ou tráfico de drogas nas suas letras. Para o autor:

Diferentemente de outros subgêneros do *funk*, que, por vezes, tratam de temas cotidianos da periferia, esta vertente não versa sobre violência e tráfico de drogas, por exemplo. Isso o torna de mais fácil aceitação, do ponto de vista mercadológico. Assim, o *funk ostentação*, encampado pelas grandes gravadoras, ganha espaço nos meios de comunicação de massa, em que o sucesso de seus intérpretes é apresentado como fonte de inspiração para os jovens que cresceram em circunstâncias semelhantes. (SCHERRER, 2015, p. 2)

Sendo assim, um momento de sociabilidade, por ser um espaço de viver e aprender com o outro, além de ali estar representado um espaço de vivenciar o prazer que, como apresenta Sousa (2016), é uma forma de cultura, dado o fato de a juventude estar vivenciando o agora, o presente. Então, como existem as culturas juvenis, vê-se também a existência da cultura escolar, que poderia ser caracterizada como um conjunto de norma e práticas. Desse modo, compreende-se a história da educação através da cultura escolar de uma época. As normas nos levam às práticas, principalmente em tempos de crise, pois é nesses momentos que percebermos as finalidades atribuídas a escola, conforme Julia (2001, p. 11):

Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de

conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...].

Portanto, na próxima seção, analisar-se-á a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, observando, através dessa contextualização, como foi se constituindo a cultura escolar da EJA, visto que cada momento histórico implica normas e práticas particulares, visões sobre os professores e suas práticas. Desafiados sobre os estudos acerca da cultura escolar, busca-se analisar como essas características se mantêm vivas nas escolas e na formação da sociedade.

3.2 EJA e a Cultura Escolar

Para começar a falar sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos, primeiramente, serão comentados alguns dos diferentes momentos históricos dessa modalidade de ensino no Brasil, a partir da década de 1940.

Conforme apresenta Soek (2009), somente em 1947, após a Era Vargas, surge a primeira campanha de alfabetização de Jovens e Adultos (Campanha de Educação de Adultos - CEA), inspirada nos estudos de Laubach. É importante salientar que já existia uma movimentação legal desde o surgimento da primeira constituição brasileira, durante a Era Imperial, segundo Haddad e Di Pierro (2000), influenciada pelas teorias iluministas, que garantia uma educação primária para todos, inclusive os adultos.

Desde as primeiras movimentações para a implementação do Plano Nacional de Educação, se discutia que deveria existir um ensino público integral e de frequência obrigatória, estendendo-se, também, à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), “a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida”. Infelizmente, essa campanha de Educação de Adultos foi perdendo força, alcançando bons resultados somente na primeira década de execução.

Para Soek (2009, p. 11):

A avaliação da Campanha de Educação de Adultos mostrou-se vitoriosa na sua primeira década, pois além da ampliação das classes e escolas, possibilitou a elevação da taxa de alfabetização. No entanto, a execução da campanha foi sendo cada vez mais descentralizada e, com a mudança de governo, foram se extinguindo as verbas, ficando as ações da campanha

cada vez mais dependentes de doações e dos trabalhos voluntários da base popular.

Em se tratando de campanhas, ainda houve mais duas campanhas de alfabetização, sendo em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, ambas com curta duração.

A democracia e o crescimento dos diversos movimentos sociais no final dos anos 50 e início dos anos 60 deu espaço para o nascimento de uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, apresentada por Paulo Freire, com a criação da Comissão de Cultura Popular e do Plano Nacional de Alfabetização, durante o governo do Presidente João Goulart (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Essa concepção, baseada em Freire, partia do princípio que os alfabetizandos deveriam saber mais do que a decodificação das letras e que a alfabetização deveria dar suporte para que o aluno compreendesse o seu papel na sociedade como cidadão. Sua proposta incluía uma pesquisa que apresentasse ao alfabetizador a realidade do grupo que se iria atuar, fazendo um levantamento do vocabulário do grupo. O alfabetizador selecionaria palavras que contivessem diversos padrões silábicos, que seriam as “palavras geradoras”, as quais iriam estudar a sua escrita e leitura, bem como a realidade dos educandos, conforme explana Soek (2009).

Assim, “neste cenário, uma nova concepção sobre EJA é trazida por Paulo Freire, que defendia, sobretudo, que a solução dos problemas do analfabetismo no país estaria atrelada a um maior desenvolvimento e justiça social” (CHRISTOFOLI, 2008, p. 95).

Durante a Ditadura Militar, foi desenvolvido no nosso país o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um sistema de alfabetização que foi considerado um retrocesso aos avanços conquistados pela Educação Popular e por Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, pois buscava alfabetizar numa perspectiva mecanicista. A seu respeito, Siqueira (2007, p. 90) afirma que:

Após o Golpe de 1964 que implementou a Ditadura Militar, as iniciativas de EJA deviam contemplar a filosofia que fosse coerente com um governo de exceção. Esse tipo de governo, que faz uso da força como sua última palavra, opõe-se radicalmente aos movimentos sociais que lutam por direitos sociais, entre os quais o da educação. O MOBREAL e o ensino supletivo são tipos de ensino oferecidos aos jovens e adultos analfabetos ou

que pararam de estudar por força da sua realidade material adversa. Essa era a estrutura adequada à nova composição política do país. A educação de jovens e adultos era tratada como suplência e o analfabetismo como uma chaga.

Ainda nesse sentido, Martins (2013) questiona o fato de que não existiam critérios para o recrutamento de pessoas para atuarem no MOBREAL e sugere um descompromisso com a Educação de Adultos.

Como afirma Di Pierro (2008, p. 398):

Após o Golpe Militar de 1964, a efervescência político-social resultante dessas experiências foi reprimida pelo regime ditatorial, mas as lições aprendidas não foram esquecidas pelas pessoas, organizações sociais e agremiações políticas que delas participaram.

Após a Ditadura Militar, durante a redemocratização, surge um período que favorece a EJA. Na década de 1990, a nova LDB incorpora uma mudança conceitual, o que significa uma ampliação do entendimento desta modalidade de ensino. Soares (2002), ao comentar sobre a troca conceitual feita pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), argumenta que a LDB pretende conciliar os interesses governistas, privatistas e publicistas; mas reconhece que foi um movimento importante para a história da educação nacional, pois ocorre a troca da perspectiva de “ensino” considerando que se restringe à instrução, para a visão amplificada de “educação”, já que compreende os diversos processos de formação ao longo da vida.

Com a redemocratização, surgiram alguns programas de alfabetização, como o ALFASOL, nos anos 90, que atuava em parceria com universidades, empresas, municípios e o Ministério de Educação. Outro movimento na história da EJA bastante significativo, também iniciado no fim dos anos 80 é o MOVA. Esse movimento surge em São Paulo, após a ditadura militar (1989), durante o mandato da prefeita Luiza Erondina, enquanto Paulo Freire era secretário de educação, que posteriormente seria estendido a todo o Brasil, tendo uma forte aderência no Rio Grande do Sul, até por conta da administração do Partido dos Trabalhadores durante o governo de Olívio Dutra, conforme destaca Brandão (2015).

E então se espalham vários MOVAs pelo Brasil, tenho inclusive um livro aí sobre o MOVA, então você não pode fazer sua tese sem falar no MOVA porque depois da experiência de Paulo Freire o trabalho do MOVA foi o mais importante pra mim, que houve no Brasil, sobretudo no Rio Grande do

Sul, que Olívio Dutra implanta no estado inteiro, depois em várias secretarias de educação do PT e depois em vários lugares do Brasil. Em alguns lugares apoiado pelo governo municipal ou estadual, principalmente quando é do PT, isso nos anos 80, 90 e aí é o momento, eu me lembro muito do Rio Grande do Sul e eu ia lá seguidas vezes ajudar em que se desenvolve uma política de alfabetização e de EJA, é quando começamos a falar em EJA, aparece essa palavra; com o espírito de Paulo Freire, inclusive a gente chamava de experiência de educação popular. (BRANDÃO, 2015. p.150)

Brandão (2015), ainda faz uma crítica ao governo Lula, pois ao chegar a presidência, ao invés de (re)criar o MOVA, que já estava inserido em várias regiões, é elaborado o Brasil Alfabetizado. Atualmente, existe o Programa Brasil Alfabetizado, que tem como objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2003)

Conforme observa-se, a Educação de Jovens e Adultos, em nosso país, começou a tomar corpo no século XX, mesmo sendo a legislação que assegurava uma educação para todos constante na primeira Constituição Federal, elaborada durante o Período Imperial, mas que, na prática, não ocorria.

Muitos avanços foram alcançados até a Ditadura Militar e, durante ela, conseguiu-se ampliar a participação, ainda que com predomínio tecnicista (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Durante a redemocratização, foi dada continuidade aos princípios da educação popular e, a partir da LDB de 1996, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada uma modalidade de ensino. Portanto, ao analisar a história da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se, em seu percurso avanços e retrocessos marcados por ideologias políticas; pois, pelo que se pode observar, são campanhas e programas de governos, sendo assim, cada governo imprime a sua ideologia ao elaborar o programa/a campanha.

Apesar do longo percurso já percorrido, chegamos ao século XXI e continuo acreditando que muito ainda precisa ser feito pelos milhões de brasileiros e brasileiras que, por se encontrarem na situação de não alfabetizados, ainda continuam sendo vítimas de preconceito e discriminação. (MARTINS, 2013, p. 22)

Percebe-se, nos últimos anos, o crescimento do número de jovens matriculados na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Segundo o Censo Escolar

de 2016, no Brasil, temos 3.482.174 alunos matriculados, sendo 1.925.515 jovens, tendo como referência que jovens são as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade, conforme o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013). No município de Canoas, temos um maior número de alunos jovens, tendo 3.856 alunos matriculados em seu total e, destes, 3.116 jovens.

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de “juvenilização da EJA”, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os “jovens da EJA”. (CARRANO, 2007, p. 2)

Ferro e Pinheiro (2015) apresentam a necessidade de percebermos que os jovens e adultos trazem consigo um universo cultural próprio, e que é papel da escola explorá-los em uma perspectiva ética, política e social. O estudo desenvolvido pelas autoras se propõe a perceber como ocorre a ação docente frente às diferenças socioculturais, bem como o currículo que vem se delineando. Contribuindo com o que Carrano (2007) apresenta como uma possibilidade para enfrentar o desafio da juvenilização, elas afirmam a importância do docente nesse processo:

Nesse sentido, um dos maiores desafios posto para o professor da EJA é o de desenvolver ações docentes, relacionadas às diferenças socioculturais dos alunos presentes em sala de aula, sendo estas de ordem religiosa, faixa geracional, étnica, de gênero, condição sexual, uma vez que as mesmas se enquadram em marcadores identitários que costumam ser silenciados e, até mesmo, estereotipados. (FERRO; PINHEIRO, 2015, p. 100)

Segundo os dados do IBGE do ano de 2015, a taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais chega a aproximadamente 8% da população. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, conforme consta na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é oportunizada às pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de continuidade de seus estudos na idade própria. Nesse sentido, é um espaço de inclusão, conforme afirma Moraes (2009), desde a sua implementação, em meados dos anos 40, mesmo não constando nas legislações

vigentes. Sendo assim, na Educação de Jovens e Adultos, há maior flexibilidade para inclusão.

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. (BRASIL, 2006, p. 15)

Além das condições sociais dos alunos da EJA, ainda necessita-se lidar com a sua baixa autoestima, principalmente no início: eles sentem vergonha pela sua idade, por não saberem ler e escrever ou pelo fracasso escolar que tiveram na primeira passagem pela escola, o que acaba repercutindo na sua aprendizagem. Pontes e Clark (2016) corroboram com esse pensamento quando destacam o fato de que, em uma sociedade grafocêntrica, é bastante complicado manter a autoestima, quando ainda se apresenta dificuldades quanto ao uso social da leitura e escrita. Quando ampliamos a discussão para alunos do Ensino Médio da modalidade da EJA, ainda encontramos desafios relacionados ao sentimento de vitória pessoal, bem como a possibilidade de inserção no mercado de trabalho (REIS, 2018).

Segundo Reis (2018, p. 264):

Desenvolveu-se, então, um debate sobre os problemas da escola em relação aos estudos. Os alunos expressaram um descontentamento em razão da impossibilidade de optar quanto à passagem do Ensino Médio para o Ensino Médio na modalidade EJA. Criticaram a redução do tempo de estudos, que passou de três para dois anos. Explicaram que são penalizados nos estudos em comparação àqueles(as) que estudam no período vespertino.

Dessa forma, os jovens e adultos, participantes da pesquisa da autora, sentem que a redução do tempo, bem como das disciplinas, acaba interferindo na qualidade das suas aprendizagens, além de se sentirem em “defasagem” em relação aos alunos do ensino regular.

Pode-se afirmar que os jovens e as pessoas adultas se sentem desvalorizados/as pela escola média e por determinados(as) professores por estarem na modalidade EJA. Eles expressam a consciência de que estar no Ensino Médio, modalidade EJA, significa um tempo “roubado” em

relação ao direito de aprender em iguais condições com aqueles que não estão nessa modalidade. (REIS, 2018, p. 268)

Assim sendo, a pesquisa desenvolvida demonstra que adaptar os conteúdos, facilitando, diminuindo as exigências, não é o suficiente; sendo necessárias, portanto, uma reflexão e uma reformulação de práticas, pois esse sentimento precisa ser superado. Ferro e Pinheiro (2015) apontam a necessidade de momentos para reflexão e formação dos docentes da EJA, para que, assim, eles percebam que as aprendizagens dos educandos estão vinculadas à percepção de cada jovem e adulto, às suas singularidades e diferenças.

Tais apontamentos requerem, sobretudo, novos modelos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, no sentido de que os docentes e, até mesmo, os futuros docentes condicionem e incorporem tais aspectos, ampliando suas concepções e percepções acerca da modalidade EJA, da aprendizagem dos jovens e adultos, bem como dos direcionamentos de suas atitudes, em sala de aula, com os referidos sujeitos, a partir de uma postura crítica multiculturalmente orientada; pois não faz mais sentido em um mundo globalizado e numa sociedade, com características multiculturais, ações docentes arraigadas a um modelo de educação monocultural, desencadeando um currículo que não contempla esse universo. (FERRO; PINHERO, 2015, p. 117)

Brunel (2004), ao falar sobre o processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, salienta que, apesar de a maioria dos jovens chegarem na EJA assumindo para si o fracasso escolar, este não lhes pertence de modo exclusivo, sendo responsabilidade também da escola e da própria sociedade onde esse jovem está inserido. Para ela,

A falta constante de professores na escola pública, a carência evidenciada nas condições físicas de muitas de nossas escolas, bem como de material didático-pedagógico são alguns exemplos. Não podemos esquecer, também, os aspectos políticos e legais, que devem ser considerados neste contexto. Eles facilitam o ingresso dos alunos cada vez mais cedo nessa modalidade, pois, do ponto de vista legal, houve um rebaixamento na idade mínima para o seu ingresso. (BRUNEL, 2004, p. 19)

Pensando na necessidade de um ensino que contemple as peculiaridades dos jovens na EJA, Brunel (2004) ressalta a importância do diálogo entre a escola e os jovens. Ainda, Pontes e Clark (2016) destacam o quanto as marcas sociais, bem como, muitas vezes, a desvalorização dos saberes e experiências das classes populares refletem no processo de aprendizagem desses jovens e adultos.

Nesses processos de formação da identidade e da subjetividade, que se constituem no estilo de moradia, no acesso aos serviços públicos e aos bens culturais, os saberes e as experiências das classes populares são desvalorizados. Dessa forma, em muitos momentos, esses sujeitos não se reconhecem como possuidores de saberes válidos e, não é raro, desconfiam da própria capacidade de aprender, sequelas deixadas pelos tumultuados processos de escolarização aos quais, geralmente, foram submetidos. (PONTES; CLARK, 2016, p. 56)

Vindo ao encontro dessa discussão, Carrano (2007) desafia os educadores dessa modalidade à tarefa política e afetiva, na qual, através da recuperação da trajetória educativa, criem um ambiente educativo onde o aluno se perceba conhecido e reconhecido na sua aprendizagem escolar, pois é importante que a escola reconheça que existem diversas formas de ser jovem, de viver a sua juventude. Portanto, através desses relatos, percebemos o quanto a interculturalidade crítica tem a contribuir no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

A juventude é uma fase do processo de desenvolvimento humano marcada por descobertas e construções de identidades, na qual os grupos vão se formando por conta das afinidades entre eles (VIEIRA, 2012). Logo, pensar na ideia de juventude é construir uma reflexão complexa e que implica múltiplas possibilidades no que tange aos diferentes contextos e que envolve a construção das juventudes dos educandos.

A cultura escolar surge como uma categoria de análise, bem como um campo de investigação, tendo uma aproximação com a História como disciplina, em especial em pesquisas desenvolvidas na área da História da Educação, possibilitando, também, o diálogo com as outras áreas e ciências da educação. Contrapondo as ideias de Yves Chevallard (1985, apud FARIA FILHO et al., 2004), Chervel (1990, apud FARIA FILHO et al., 2004) defende a predisposição da escola em produzir uma cultura original, única e específica. O surgimento e a ampliação do termo “cultura escolar” aparece a partir da ampliação do diálogo sobre a história cultural francesa (FARIA FILHO et al., 2004). Para os autores:

Uma das explicações para isso é que tanto a temática – a cultura escolar – quanto à abordagem – a história cultural – contribuam para a criação de lugar confortável para a educação no terreno da cultura, não mais ancorado nos estudos sociológicos, mas historiográficos. (FARIA FILHO et al., 2004, p. 154)

Mas, aparentemente, essa unanimidade não tem auxiliado no avanço crítico, virando a um lugar comum explicações de que se trabalha com a história cultural, além de se perder a oportunidade de diálogo com as tradições historiográficas já estabelecidas (FARIA FILHO et al., 2004). Para Julia (2001), é necessário compreender o que é a cultura escolar, sendo importante observar as relações conflituosas que ela tem em cada tempo histórico e com as culturas contemporâneas. Ele define a cultura escolar da seguinte forma:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10)

Julia (2001) sugere também que compreendamos como cultura escolar as culturas infantis que ocorrem nos recreios, no pátio e o afastamento em relação às culturas familiares, além de ressaltar a importância de compreender que os textos normativos vão remeter a uma prática, lembrando que são nos períodos conturbados que conseguimos compreender melhor as atribuições da escola. Apesar da proximidade e da influência de Julia (2001) com os estudos de Chervel (1990), há diferenças em suas concepções de cultura escolar.

Chervel parecia afirmá-la de maneira mais contundente como original e se interessava principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia fazia a ênfase da análise recair particularmente sobre as práticas escolares, o que o levava a distinguir entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária. (FARIA FILHO et al., 2004, p. 146)

Para Faria Filho et al. (2004), outros dois historiadores importantes para a cultura escolar são Forquin e Frago. Para Forquin, a cultura escolar seria uma cultura secundária, em relação à cultura criativa ou de invenção, já para Frago, cultura escolar seria tudo que ocorre dentro da escola. Apesar terem pontos de partidas próximos, as categorias apresentadas pelos autores apresentam especificidades. Frago e Forquin reconhecem a diferença entre saber docente e técnico. Já Julia (2001) e Chervel (1990) compreendem o professor como sendo quem coloca em funcionamento os dispositivos escolares (FARIA FILHO et al., 2004).

No que tange às mudanças, Viñao Frago reafirma a pouca permeabilidade da cultura escolar às transformações, enquanto Julia parece preocupar-se com as inflexões e, assim, acolher as rupturas, ainda que em pequena escala. O mesmo transparece em Forquin, quando se interroga sobre o contínuo processo de seleção e esquecimento da cultura promovido pela instituição escolar, e, em Chervel, quando atribui um papel estruturante à função educativa da escola na história do ensino, no que demonstra seu acolhimento às lições de Pierre Bourdieu. (FARIA FILHO et al., 2004 p. 149)

As semelhanças e divergências na construção conceitual nos direcionam às práticas de pesquisa e aos objetos analisados pelos autores, tornando-se, assim, um alerta para a incorporação das pesquisas no Brasil, pelas diversidades culturais, sociais e históricas da escolarização em cada país. Ainda, possibilita um repertório analítico para conhecer as estruturas escolares, bem como questionar as transformações, entendendo as práticas escolares (FARIA FILHO et al., 2004).

As produções dos trabalhos em história da educação brasileira, apoiados na cultura escolar, centram-se em três eixos, que Faria Filho et al. (2004) apresentam como: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino. O autor apresenta o que Viñao Frago (2001, apud FARIA FILHO et al., 2004) estendia como conceito de cultura escolar.

[...] a todas e a cada uma das instituições escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade, o que concorria para ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições. Ao mesmo tempo, impunha um limite à operacionalidade analítica da categoria quando confrontada com a necessidade de abarcar o conjunto das maneiras de escolarização do social na época moderna, como o queria Julia. (FARIA FILHO et al., 2004, p. 148)

Já para Julia (2001), a divisão do sistema escolar com distintas atribuições dá origem a duas culturas escolares: a primária e secundária. Dessa forma, pensando a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino com peculiaridades próprias, percebe-se, também, o surgimento de uma cultura escolar da EJA. Como cultura escolar da EJA, pode-se perceber alguns traços do seu passado que ainda continuam presentes no seu cotidiano, como as práticas pedagógicas, o conceito de alfabetização, a inclusão de alunos com necessidades especiais, inclusão de alunos com problemas disciplinares.

Sobre as práticas educativas nos dias atuais, Soares (2002) apresenta que encontramos práticas supletivas na sala de aula. Ao encontro disso, Siqueira (2007), ao comentar sobre a LDBEN, afirma que, por ainda apresentar a possibilidade da realização dos exames supletivos, a concepção de EJA como suplência, presente na Ditadura Militar, ainda permanece.

Para Fonseca (2001), os grandes paradigmas que estruturam a prática docente na EJA são o Construtivismo e a Educação Popular. Para a autora, a Educação Popular subsidia a prática dessa modalidade ao respeitar e utilizar as bagagens dos educandos. “Para que a leitura de mundo anteceda a leitura da palavra, faz-se um *mix* que a cultura-mundo dos(as) alfabetizando(as) adentre a sala de aula” (FONSECA, 2001, p. 29). Já o Construtivismo aparece quando percebemos que o conhecimento está na interação entre o objeto e o sujeito.

Ao abordar a alfabetização de jovens e adultos, se faz necessário compreender o conceito de alfabetização de Freire, bem como sua metodologia de trabalho e sua importância para Educação de Jovens e Adultos, e para a discussão da alfabetização na EJA. Segundo Silva (2009, p. 15, *grifo da autora*):

Ângela Kleiman (2003) reitera essa afirmação, quando diz que a alfabetização vista por Freire é aquela capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo em um processo real de democratização da cultura e de libertação. Tratamos, enfim, da alfabetização enquanto um processo, cujo objetivo é a formação do sujeito *letrado*.

Para a autora, a alfabetização é uma forma de redescobrir o mundo, inserir-se completamente na sociedade, pois é através da alfabetização que os que vivem à margem da sociedade podem lutar contra a sua realidade, fazendo uma crítica a ela e buscando mudanças.

Sobre a inclusão, Moraes (2009) ressalta que a mesma existe na EJA hoje como existia nas primeiras campanhas de alfabetização, pensando a inclusão de pessoas que não tiveram a oportunidade de estar na escola no período adequado, ou que apresentavam dificuldades em se adequar ao cotidiano da escola. No entanto, conforme apresenta Trojahn (2014), a inclusão vem sendo um desafio para os professores, pela falta estrutura para receber esses alunos, apesar de os professores fazerem adaptações em suas salas de aula, não sendo mais o suficiente. É necessário o apoio de especialista fora da escola, formação dos

professores e profissionais de apoio pedagógico no turno da noite. Brunel (2004), ao falar do perfil dos alunos da EJA, relata que grande parte dos jovens que chegam na EJA apresentam várias repetências.

Observei, também, que muitos desses alunos apresentam problemas de indisciplina no ambiente escolar ou são aqueles que os pais dizem: “ele não gosta de estudar professora, eu não sabia mais o que fazer, resolvi colocá-lo na EJA. Pelo menos ele termina o segundo grau”. Para muitos pais, a EJA é a última alternativa para manter o filho na vida escolar. (BRUNEL, 2004, p. 10)

Essa movimentação se dá, talvez, pelo fato de a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) caracterizar o público-alvo da EJA como pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de continuidade de seus estudos na idade própria. Dessa forma, os alunos que não conseguem se adequar, seja por conta do comportamento ou pelas dificuldades de aprendizagens apresentadas, acabam sendo direcionados, às vezes, pela própria escola, para a Educação de Jovens e Adultos. A ampliação do acesso à escola, bem como as políticas de inclusão, faz com que estes cheguem à escola em número maior, sendo, assim, necessário um atendimento diferenciado e um apoio pedagógico para os professores e alunos.

3.3 Diálogos Interculturais e Práticas Educativas

A construção dos Estados Nacionais supunha uma cultura hegemônica, sendo da educação escolar um papel fundamental nesse processo, disseminando uma cultura de base ocidental e eurocêntrica. No Brasil, a produção sobre interculturalidade foi sendo ampliada após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), por reconhecer a especificidade cultural de indígenas e quilombolas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154):

É neste universo particular de questões, conflitos e buscas que situamos a emergência da perspectiva intercultural no continente. Um processo onde redistribuição e justiça cultural são polos que se exigem mutuamente e que compõem bandeiras de luta na atual dinâmica social e política da América Latina.

A interculturalidade no contexto escolar surge na América Latina a partir das discussões sobre a educação indígena. Se tratando de educação indígena, percebe-se quatro etapas em seu desenvolvimento. A primeira, durante o Período Colonial e

o início do século XX, caracterizava-se pela violência e imposição da cultura eurocêntrica. Na segunda etapa, há a introdução de escolas bilíngues, mas com o intuito de alfabetizar e civilizar mais facilmente. Em outro momento, o bilinguismo deixa de ser um método civilizatório e passa a ser compreendido como marco importante para a conservação dos grupos minoritários. E, atualmente, passa a ser entendido como um discurso mais amplo, “onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157).

Ainda, os movimentos negros e a educação popular ajudaram no desenvolvimento da interculturalidade na América Latina. A busca pela identidade nacional fez com que se excluíssem aqueles que não se identificavam na cultura europeia. Candau e Russo (2010) problematizam que as informações que tenham foco em outros grupos populares, para além da educação escolar indígena, ainda são poucas. Para as autoras, a educação intercultural é um elemento importante para a transformação social e na construção de novas democracias, onde a redistribuição e reconhecimento se encadeiem.

Propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogenizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160)

A interculturalidade crítica surge dos movimentos sociais, partindo de caminhos opostos da interculturalidade funcional, não estando limitada a política, cultura e sociedade, mas também perpassa pelo saber e o ser. Sendo assim, é dizer que se preocupa com o preconceito em relação ao conhecimento, que privilegia uns sobre outros, estando, também, centrada na discussão dos seres e saberes de resistência, conforme afirma Walsh (2002; 2005; 2006).

Para ela, a interculturalidade crítica seria uma prática pedagógica que problematiza as relações de poder, a inferiorização, a subalternização; que busca condições de compreender as diferenças de forma legítima e digna; que encoraja a criação de modos outros de ser, viver e pensar. Sendo assim, a interculturalidade crítica necessita de uma pedagogia percebendo-a como além de um sistema

educativo ou processo de ensinar, mas sim como um processo de prática político social e transformador, que compreende a trajetória histórica, as subjetividades e lutas de uma sociedade, que foram regidas pela estruturação colonial. Nesse sentido, as práticas se aproximam de uma pedagogia crítica, que teve início com Paulo Freire, na década de 60.

Asumir esta tarea, implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad— estructuras hasta ahora permanentes- que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la de-colonialidad. (WALSH, 2005, p. 12)

Assim como as contribuições anteriores, na educação popular, também se dá em um universo heterogêneo, inicialmente mais aparente nos âmbitos da educação não formal. Mas, a partir dos anos 80, percebe-se a presença nas reformas e renovação dos sistemas escolares. Inspirada nos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire na educação de adultos, vem à tona a valorização cultural do analfabeto, objetivando o empoderamento desse adulto. As contribuições de Freire são hoje valorizadas mundialmente e referência em propostas educativas que envolvam as diferentes culturas e o diálogo entre os saberes (CANDAU; RUSSO, 2010).

Para Candau e Russo (2010), a interculturalidade, em uma perspectiva crítica, é pensada como uma prática ética, política e epistêmica, tornando, assim, os processos educativos fundamentais, em que, por meio deles, contesta-se a colonialidade, rebatendo o racismo e reconhecendo os diversos saberes e o diálogo entre os diferentes conhecimentos.

Para Lopez (2007, apud CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166):

Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e, na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

Portanto, a interculturalidade permite à escola uma ampliação de culturas, possibilitando, através das influências da educação popular, o diálogo entre os

conhecimentos e saberes diferentes. Conforme apresentam Candau e Russo (2010), a valorização da cultura trazida pelo adulto promove o seu empoderamento. Nesse sentido, aproximamos as discussões sobre interculturalidade e hermenêutica, quando ambas destacam a importância do diálogo e do aprender com o outro.

Para Gadotti (2003, p. 47):

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.

Dessa forma, novamente, retomamos a ideia de Walsh (2005), da interculturalidade como a oportunidade de aprender com, garantindo que se mantenha o respeito com o outro e suas formas de pensar, ser e viver. Fazendo uma relação com os jovens e as culturas juvenis, a educação, numa perspectiva intercultural, dará subsídios para o jovem se construir, bem como se empoderar em sua posição na sociedade.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos – ético, epistemológico e político –, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167)

Pode-se perceber que um dos principais desafios da interculturalidade, na educação, seria justamente a cultura escolar, pois, conforme apresenta Julia (2001), ela vai se formando e caracterizando a partir de normas e práticas, que surgem a partir do contexto que se está inserida. Dessa forma, uma pedagogia intercultural crítica, aproximada da pedagogia crítica e dos estudos de Freire e Fandon, assim como na pedagogia decolonial ter a sua história e sua origem, apoiada nas lutas e práxis dos movimentos indígenas e negro, vem se transformando nos últimos anos e estruturando-se como parte de um projeto e postura política (WALSH, 2006, p. 14-15):

No obstante y ante los cambios vividos en América Latina en la última década, la insurgencia social, política pero también epistémica de movimientos afro e indígenas, y la emergencia cada vez más fuerte de designios, agenciamientos y proyectos que apuntan la descolonización, es oportuno pensar y significar hoy una perspectiva pedagógica – o de pedagogías – que se enlacen con los proyectos y perspectivas de interculturalidad crítica y de-colonialidad. Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial. Pedagogías que enfrentan lo que Rafael Bautista ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmónica-espiritual que ha sido – y es – estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, pedagogía(s) de-colonial(es).

Como foi descrito no capítulo “Juventudes e *funk*”, o ritmo foi aderido nas periferias, sendo assim o seu local de origem, justamente, um espaço que foi excluído da sociedade, pessoas que não se incluíam nos padrões culturais europeus, além do grande número de negros presentes nas comunidades e bailes *funk*. Desse modo, nota-se, conforme apresentam Lopes e Farina (2012), a exclusão do *funk* como música de qualidade, sendo uma nova forma de racismo. E, alinhado aos estudos da interculturalidade e decolonização, percebe-se, ainda, tratar-se de uma cultura dos excluídos que reivindica seu espaço de manifestação e reconhecimento. Portanto, vê-se a necessidade de um diálogo intercultural entre a cultura escolar e as culturais juvenis trazidas pelos alunos para a escola, no caso desta pesquisa, a cultura juvenil representada pelo *funk*.

4 LINHAS DE ANÁLISE

A hermenêutica expõe o “fetiche da objetividade” presente na racionalidade moderna, fetiche esse que também podemos perceber no agir pedagógico, por apresentar como conhecimento válido o saber exclusivamente objetivo, não proporcionando um autoesclarecimento pelos envolvidos.

Oportunizar o diálogo na escola por meio da pesquisa possibilita à educação valorizar os diferentes discursos, criando espaços de compreensão entre os envolvidos. A problemática surgida através do diálogo adquire força quando os envolvidos questionam ideias e opiniões, que, para eles, seriam lógicas ou naturais (HERMANN, 2003).

Walsh (2006), ao discutir sobre a interculturalidade crítica, apresenta justamente que seria a problematização das relações de poder e da inferiorização das diferenças, possibilitando a compreensão de que, na verdade, são formas diferentes e de igual valor de modos de ser, viver e pensar.

Eso es lo que la chicana/feminista/lesbiana Chela Sandoval y en diálogo con Freire y Fanon, se ha referido como “el amor reinventado como tecnología política, como un corpo de saberes, artes, prácticas y procedimientos para re-formar uno mismo y una misma, y, a la vez, el mundo”, una hermenéutica, humanización y pedagogía de amor, existencia y vida de-colonial. (WALSH, 2006, p. 26)

Inclusive, a autora, ao apresentar autores que subsidiam a interculturalidade, como Freire, Fanon e Sandoval, afirma que seria a luta decolonial uma pedagogia do amor, questionadora e hermenêutica. Hermann (2003) apresenta que a hermenêutica de Gadamer influencia o pensamento ético por propor uma reconciliação com a filosofia prática, o saber e o agir, sendo uma recuperação da *phronesis* de Aristóteles.

Portanto, o saber moral deve ser considerado pelo seu contexto, um autoesclarecimento da consciência moral. Para ela, “a compreensão moral é uma *práxis* no sentido aristotélico, e não como foi entendida nos últimos séculos, no sentido de aplicação de técnicas” (HERMANN, 2003, p. 96). Complementa, ainda, apresentando que o saber moral implica no reconhecimento da tradição e a dimensão dialógica para compreender a utilização de uma lei geral, não sendo

possível para o homem ser um observador externo, por estar submerso em tradições.

A educação, que também é um *práxis*, pode tornar mais esclarecida para si mesma o seu agir também em relação à ética e compreender melhor sua dimensão formativa. O saber moral, capaz de orientar a ação nas situações concretas, cria condições de superação dos conflitos decorrentes de diferentes normas que atuam no ambiente educacional, sejam as subjetivas de cada educador, sejam as profissionais ou as institucionais. (HERMANN, 2003, p. 97)

O saber moral proposto por Gadamer é algo que pode ser aprendido, uma virtude moral; portanto, envolve professores e alunos na construção de aprendizagens. É uma ética que se constitui da nossa história, através das normas herdadas, que dá origem à educação, que seria a busca pelo bem, aprendendo a pensar através do ponto de vista do outro, não se excluindo da comunidade que integra, sendo o diálogo pedagógico um espaço da reflexão sobre as normas (HERMANN, 2003).

A formação humana é considerada um conceito histórico, de longa tradição e vital para as Ciências Humanas pela abordagem hermenêutica da educação, sendo afetada pela problematização proposta pela hermenêutica, em especial ao dar sentido para o saber cultural. Percebe-se, aqui, também, uma aproximação da hermenêutica das discussões sobre interculturalidade crítica, pois é através da interculturalidade que se problematiza o preconceito existente em relação ao conhecimento (WALSH, 2006). Assim, a hermenêutica apresenta que é através do diálogo e da interação com o outro que constrói um novo conhecimento, sem julgamento de valor na troca proporcionada através do diálogo:

[...] o conceito de formação sempre faz um movimento em que o sujeito se afasta de si para se apropriar do sentido do mundo. O que interessa reter para formação é justamente a ideia de um movimento do ser que volta a si mesmo a partir do outro. (HERMANN, 2003, p. 100)

Por fim, a compreensão hermenêutica possibilita a educação, através do processo formativo, que o “eu” se integre ao mundo, dando sentido ao que vem através da troca com o outro, reconhecendo as produções culturais que proporcionam o enriquecimento da nossa interioridade; por conseguinte, dando sentido ao que vem de fora, compreendendo o outro e o saber cultural.

Pela aproximação da hermenêutica e as discussões interculturais, conforme apresentada acima, bem como a própria relação com o problema que norteia a presente pesquisa “Quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como um componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos - EJA?”, opta-se por utilizar a análise hermenêutica como perspectiva epistemológica.

4.1 Tá Chegando a Hora¹: Quais os Caminhos que Levam à EJA?

Através dos relatos apresentados pelos alunos e professores, bem como presentes no marco teórico desta dissertação, Brunel (2004) e Carrano (2007), o processo de juvenilização da EJA proporciona nos espaços escolares momentos de reflexão, modificando a “cara” da EJA, não apenas em aparência, mas também em práticas pedagógicas e sociabilidades presentes no espaço escolar, partindo do ponto que os jovens enxergam a EJA como um destino para os que repetem muitas vezes, ou que apresentam problemas disciplinares ou de aprendizagem. Sobre essa relação, o Professor 2 apresenta um relato bastante interessante:

Cara, em parte afeta sim, no grupo assim, porque chegam os jovens que entre aspas “fracassaram” de manhã, coloca entre aspas, porque dizer que a pessoa fracassou porque reprovou é pesado, né? Mas, enfim... Assim, eles chegam assim... Naquele clima do dia, né? Agitados assim e tal. Por outro lado, tem o pessoal da noite, assim, que é um pessoal meio velho, o que dá um pouco de conflito, mas, no decorrer do ano letivo, isso vai se assentando, os mais velhos conseguem, assim, trabalhar com os jovens, assim, digamos assim, transmitir essa sensação de pacificação da turma, né? Tipo, eles tomam a frente, ditam o ritmo da aula, né? Os mais velhos, em algumas turmas, sim, claro, tem turmas que tem pouco. Onde os mais velhos são maioria, eles ditam o ritmo da aula. (PROFESSOR 2)

Nessa perspectiva, Pontes e Clark (2016), ao falar sobre o rompimento dos educandos da EJA com a escolarização regular, retoma a ideia de fracasso escolar, comentada pelo Professor 2 em seu relato:

1 Tic-Tac (Tá chegando a hora) – Lucas Lucco e MC Lan. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YLuyD2NweDM>. Acesso em: 4 fev. 2019.

Em uma sociedade seduzida pela tese da meritocracia, a responsabilidade pelo abandono ou atraso no processo de escolarização recairá, principalmente, sob os ombros dos educandos. A hipótese explicativa para o fracasso escolar apresentada pelo estado e profissionais de educação se restringirá, comumente, em culpar o aluno por “seu” fracasso, alegando que o mesmo não demonstrou interesse e empenho suficientes para lograr êxito em seus estudos. (PONTES; CLARK, 2016, p. 59)

Reforçando o pensamento de Brunel (2004) de que o aluno não fracassa sozinho, que tem todo um envolvimento da escola, bem como da própria sociedade. Já o Professor 1, ao falar sobre o processo de juvenilização e como interfere na prática de sala de aula, tem uma percepção diferente, que, em outro momento, o Professor 2 também vai contribuir ao falar da relação pragmática que os alunos têm com o conhecimento. Abaixo, apresentarei os dois relatos, por serem importantes para as próximas discussões nas quais abordaremos os relatos dos alunos e como se deu esse processo.

É posso dizer que eu percebi essa evolução da participação do jovem na EJA, a Cidadã, que não é um projeto tão antigo assim. São seis anos talvez. Eu peguei uma das primeiras turmas, não foi a do primeiro ano, mas havia sido criada há poucos anos, dois anos talvez já existia a Cidadã. Eu assumi uma turma, aqui na escola mesmo. Bom, eu vejo que tá cada vez maior essa participação, cada vez mais os jovens estão buscando a EJA, às vezes, eu tenho impressão que alguns não se esforçam até no ensino regular, sabem que ao completar os quinze anos vão poder ir pra EJA, “por que vou ficar estudando tanto assim, fazendo trabalho, fazendo prova, se quando eu fizer 15 eu posso ir pra EJA e lá é mais light?” (PROFESSOR 1)

É que eu vejo assim: aluno, de uma maneira geral, tem uma relação muito pragmática com a educação, não é aquela ideia iluminista de educação pra te emancipar, te tornar um cidadão, ele quer um diploma para ficar apto para o mercado de trabalho. É bem pragmático assim, não busca o conhecimento pra se emancipar, ser alguém autônomo, é aquela coisa de protocolar, é uma etapa, que é escola, tem que cumprir isso para entrar no mercado de trabalho. (PROFESSOR 2)

Em contrapartida, durante o grupo de discussões, em um dos encontros, foram abordadas as trajetórias escolares dos alunos integrantes da pesquisa e como se deu o processo de inserção dos mesmos no projeto EJA Cidadã. Reis (2018) aponta, em sua pesquisa, o descontentamento dos alunos do Ensino Médio ao serem “encaminhados” para EJA, justamente por ser mais rápido e sentir que está sendo preterido em sua aprendizagem, comparado aos alunos da escolarização regular.

Portanto, ao contrário daqueles que, na atualidade, propõem as políticas públicas para EJA, de redução de tempos de estudo, de maior parte do tempo da formação como ensino à distância, os/as estudantes pesquisados(as) compreendem que a quantidade e a qualidade do tempo de estudo têm relação com a possibilidade ou não de aprender. Eles e elas, com maior ou menor intensidade, sentem que estão sendo enganados, questionam, resistem. Muitos reivindicam outros modos de organização dos tempos escolares e de suas respectivas atividades de formação, tendo em vista a ressignificação do lugar dos estudos em suas vidas. (REIS, 2018, p. 269)

Em nossa pesquisa, percebemos, através dos relatos, que, muitas vezes, os alunos também não tinham interesse em frequentar a EJA Cidadã. Ao contrário do que apresentam os professores, alguns até relatam certo interesse em frequentar a EJA, por conta dos amigos, da sua idade, ou por outros motivos, mas a maioria compreende frequentar a EJA como uma promoção, como ser “aprovado para EJA”, conforme está exposto no quadro abaixo:

Quadro 3 – Trajetórias dos Alunos/Escolha pela EJA

Aluna 2	<i>Meu nome é 2, eu vim pro EJA porque eu rodei dois anos, no sétimo, e eu estudava em outra escola. E faz pouco tempo que eu estudo aqui, já estudei aqui no primeiro ano, daí eu saí daqui e tive que fazer tudo de novo. Não, eu escolhi, faz uns cinco meses, nove meses que eu estudo aqui, não sei quanto tempo eu estudo aqui.</i>
Aluna 3	<i>Meu nome é 3, tenho 15 anos, rodei duas vezes e passei pro EJA. Passei pro EJA, tava no sétimo daí eu fui pro EJA. Não, eu podia escolher, mas achei que tinha passado pro sétimo ano, mas não, fui pra sala errada, fui pro EJA.</i>
Aluna 4	<i>Meu nome é 4, tenho 16 anos, eu rodei três vezes, uma vez quando eu estudava no “D” na terceira série e depois duas vezes no sétimo, eu estudo aqui faz 6 anos e eu fui pro EJA por causa da minha idade, e também porque eu rodei duas vezes. Eu queria ter ido no ano passado. É mais fácil, tipo, na entrega de boletim do regular, a gente não ganha um boletim, é uma avaliação tipo o conselho deles, e daí tem as carinhas, a carinha boa, a ruim e a mais ou menos, ele pegou toda boa, eu não peguei a minha.</i>
Aluno 6	<i>Aluno 6: Meu nome é 6, rodei duas vezes, uma no quarto ano, depois na quinta porque eu não entregava os trabalhos, daí do ano passado para esse ano, eu não queria vir pro EJA, mas eles me colocaram por causa da minha idade e do meu tamanho.</i>
Aluno 7	<i>Aluno 7: Meu nome é 7, tenho 15 anos e rodei três vezes, no quinto, no sexto e uma na terceira eu acho, eu já queria, daí como eu fiz os quinze no ano passado, eles me deixaram entrar, daí eles colocaram automático, no meu caso daí foi automático. Uma por causa da idade também, não dá pra ficar no regular. Daí eles colocaram automático para o EJA, no caso eu não escolhi. É vamos supor que eu escolhi.</i>
Aluno 8	<i>Aluna 8: Porque eu rodei... Não, só me botaram lá... A sora, não lembro o nome... Faz dois anos que eu estudo aqui, entrei esse ano na EJA, ano passado tava no sexto.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Em todos os relatos, os alunos responderam à pergunta de: “Por que estudam na EJA Cidadã?”. Como respostas temos as várias reprovações destacadas por eles, sendo que o fator idade também está presente. Percebemos, portanto, que os alunos participantes da pesquisa são encaminhados para EJA, mas não sabem o porquê e como acontece esse processo, simplesmente vão porque “rodaram” demais, estavam com uma idade diferente dos colegas e é dito, ou às vezes nem dito (ou mal-dito), que é melhor para eles estudarem lá. Pontes e Clark (2016) abordam, em sua pesquisa, a má-fé institucional relacionando com a EJA. Com isso, eles percebem que:

Pensando na caracterização dos sujeitos da EJA feita na parte introdutória desta discussão, é possível entender que esses sujeitos fazem parte da categoria ralé brasileira. São eles os sujeitos sutilmente convidados a se retirar da escola pública brasileira e que, contraditoriamente, são convocados a retornar. (PONTES; CLARK, 2016, p. 69)

No caso dos alunos participantes da pesquisa, eles não chegam a ser convidados a se retirar, mas são encaminhados para o projeto, como uma espécie de (falsa) “promoção”. Outro aspecto relevante e expresso no quadro acima é que os relatos feitos pelos alunos contrapõem o que pensam seus professores de que eles vão pra EJA porque é mais fácil, ou terminarão mais rápido; expressando, assim, uma cultura escolar da EJA, não apenas marcada através das falas dos professores entrevistados, mas também estando presentes nas políticas públicas as questões relacionadas ao tempo (REIS, 2018), sendo nossa pesquisa uma ótima oportunidade de repensarmos a cultura escolar, que vem se instituindo ao longo dos anos e que acarreta em uma maior participação dos jovens na EJA. Julia (2001) a define como um conjunto de normas, práticas que permitem a transmissão de conhecimento, bem como comportamentos, de uma época, de socialização, sociopolíticas ou religiosas.

Salientamos que, nos relatos dos oito alunos participantes da pesquisa, até aparece, em algum momento, os aspectos relacionados a tempo e facilidade, mas fica mais claro o interesse da escola em “promover” esses alunos para a EJA, apoiando-se nos discursos da idade inadequada, colegas muito jovens, ou que eles terão a oportunidade de terminar mais rápido, discursos esses que os alunos vão assimilando e reproduzindo posteriormente.

Em outro momento, foi questionado aos alunos se eles são orientados, bem como funciona a matrícula deles na EJA. Uma das alunas relatou que ela foi chamada pela orientação, conversaram, explicaram como funcionava, já outro aluno relata que: *“Eu não tive escolha, se eu quisesse ou regular ou o EJA, foi automático. Quando eu fui ver a lista eu não tava lá na lista, eu tava no EJA. Daí foi um choque, tá ligado?”* (ALUNO 7). Uma das alunas integrantes do grupo de discussões tratava-se de um caso de inclusão, ela apresentava CID 10-F84, Transtorno Global do Desenvolvimento. Ela também apresentava muita dificuldade na fala, o que dificultou o processo de transcrição de suas falas. Num primeiro momento, ela não se sentiu à vontade para relatar suas experiências, entretanto, após os relatos dos colegas, ela se sentiu livre e relatou como foi a sua experiência:

Eu fui pro EJA, eu não sabia, eu tava imaginando “ah eu vou pro sexto”, aí eu disse pra minha mãe, “tá mãe eu acho que eu vou pro sexto”, aí no outro dia, quando ela teve aqui na escola, aí ela chegou em casa: “filha tu vai ficar no EJA”. Eu não acredito que eu vou ficar no EJA, aí ela falou “ah tu vai ficar no EJA, daí tu vai fazer o sexto e o sétimo ano. Aí no ano que vem eu vou sair dessa escola...”.
(ALUNA 1)

Esses relatos são importantes para que compreendamos esses jovens participantes da pesquisa, e alunos da EJA, bem como façamos a desconstrução daquela visão de irresponsável, ou desinteressado, pois o aluno, muitas vezes, apresenta dificuldades de aprendizagem, ou alguma situação que, em dado momento, interfere no seu desempenho escolar. São justamente os que mais precisam da escola. Dayrell (2002), em sua pesquisa sobre o *rap* e o *funk*, apresenta os jovens participantes do projeto e ao analisar a importância da música para o reconhecimento e valorização deles. Destaca que:

Esses jovens são exatamente os menos contemplados pela escola. A maioria deles foi excluída da escola nos mais variados estágios e, grande parte, antes de completar o Ensino Fundamental, com uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva. Apenas quatro jovens continuam a estudar, alguns no Ensino Fundamental e outros no Ensino Médio, sendo possível perceber que os significados que atribuem a essa experiência são bem diversos. Para aqueles que ainda estudam, a escola aparece como uma instituição distante e pouco significativa. (DAYRELL, 2002, p. 122)

Freitas (2009) ilustra a relação da evasão escolar, contando a história do “Juninho”, e como a realidade em que estava inserido: a família, a escola, bem como a necessidade de trabalhar, favorecem o desinteresse dele. “[...] passou a justificar seu fracasso dizendo que ele é que não queria estudar, pois era melhor ‘aproveitar a vida’ em vez de perder a juventude ‘enfiado’ nos livros” (FREITAS, 2009, p. 290). Quando observamos um processo de exclusão desses jovens, por conta de não estarem mais na idade adequada de ensino, sendo encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos, percebemos uma construção de uma cultura escolar da EJA, sendo ela um espaço de inclusão, não apenas cognitiva, mas também social, pois é através delas que esses jovens têm a oportunidade de continuar seus estudos, conforme já vínhamos discutindo no marco teórico, sendo que a pesquisa vem ao encontro dessa realidade. Ferro e Pinheiro (2015) problematizam justamente essa pluralidade dos alunos da EJA e a necessidade de uma formação sociocultural múltipla. Nesse sentido, Gadotti (2003) problematiza justamente como lidar com esse aluno, que está em um paradigma diferente da escola, que quer saber, mas não quer aprender. Para ele:

O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo. O grande mal-estar de muitos de nossos professores e de nossas escolas está no “viver sem sentido” do que estão fazendo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas. (GADOTTI, 2003, p. 53)

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem necessita ter sentido para aluno, bem como para seu projeto de vida. Quando o Professor 1 faz uma relação entre a EJA noturno e a EJA cidadã, ele destaca que:

Eu vejo que os jovens, os meus jovens na EJA, que eu trabalho com a cidadã, que é exclusivamente para menores, eu vejo eles com muita dificuldade, alguns são como eu falei, que estavam esperando os quinze anos chegarem para poder vir pra EJA, alguns dos meus jovens tem dificuldade de aprendizagem, acabam reprovando várias vezes e aí são encaminhados para EJA, é diferente da EJA “normal”, noturno né, que tem seus vários professores e tem alguns casos, ainda temos alguns casos, de adultos que estão lá, por outros motivos foram pra EJA, tiveram que abandonar, interromper seus estudos e tão voltando. Diferente, é uma pessoa que queria continuar estudando e não teve oportunidade, e agora predomina esse jovem, que ou tinha dificuldade de aprendizado, ou ficava aguardando mesmo esse momento pra poder ingressar. Hããã, é mais fraco o

ensino da EJA sabe, eu não consigo passar com eles, aquilo que o ensino regular passa, até porque o tempo é menor né, nós temos um módulo, que corresponde a um ano né, num semestre, o aluno completa um ano letivo em um semestre. (PROFESSOR 1)

Os professores constantemente reforçam a vontade desse jovem estudar na EJA, pela facilidade, ou o menor tempo para concluir os estudos, mas ainda percebemos nos discursos dos jovens que falta informação aos alunos. Dos oito integrantes da pesquisa, apenas três demonstraram interesse em estar ali. Sendo assim, é necessário que a escola tenha disponibilidade para ouvi-los, orientá-los e adaptar esse processo de transição do ensino “regular” para a EJA, para que ela seja tranquila e não marque um momento de ruptura entre eles (os alunos) e a escola. Nesse sentido, percebemos o que Ferro e Pinheiro (2015) apresentam em sua pesquisa, quando percebemos uma preocupação do professor relacionado ao conteúdo:

Permanecemos por um determinado período, na sala de aula da EJA, com enfoque nas ações docentes do professor da EJA, observando-as, em sua relação com as diferenças socioculturais dos alunos, para compreender como esta ocorre e por que ocorre, a partir da interpretação do currículo praticado na sala de aula. Deparamo-nos na investigação, com uma realidade da ação docente que ainda está sufocada pelo paradigma da Modernidade, uma vez que as discussões inerentes às diferenças socioculturais ocorrem de modo abstrato. (FERRO; PINHEIRO, 2015, p. 105)

Consoante com isso, Soares (2002) problematiza, ao falar das práticas supletivas ainda presentes na EJA, que apenas isso não é o suficiente.

Para Gadotti (2003, p. 53), é papel da educação:

O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada.

Afinados a isso, Pontes e Clark (2016) problematizam a necessidade de uma formação de professores politizada, que busque superar as práticas excludentes desses jovens da escola. Para eles:

É necessário pensarmos em uma formação de professores realmente politizada, implicada com as reais demandas dos sujeitos das classes populares, que rompa com os mecanismos políticos e científicos que

legitimam a existência de narrativas que destituem os sujeitos da EJA das implicações de sua condição de classe e que despertem o entendimento de que só por meio da organização e ação coletiva é possível a superação desse contexto. (PONTES; CLARK, 2016, p. 74)

Outro aspecto relevante apresentado pelos alunos durante nossos encontros foi a relação deles, entre eles e com seus professores, principalmente com o Professor 1, que tem a maior carga horária com eles, atuando com as áreas de Linguagens, Ciências Exatas e da Natureza, conforme a organização do projeto EJA cidadã.

Tá, então, eu vejo que quanto à estrutura da EJA Cidadã, alguns alunos estão estranhando, porque estão voltando, algo semelhante ao que tinham nos anos iniciais, passaram pro 6º, ou até pro 7º, tendo lá seus oito, nove professores, voltam a ter dois e um de Educação Física, que tem duas horas com eles, então voltando né, tem alguns que demonstram que não tão curtindo isso, já tinham se acostumado com aquele modelo dos anos finais, de trocar de professor uma vez por dia, de ter duas horas com um, duas horas com outro, estranham isso. Como que eu vejo isso? É, parece que eu vejo que alguns cansam de mim, no final do expediente, depois de terem ficado quatro horas é bem cansativo, não só de mim, mas do assunto, as vezes eu pego um assunto lá no início da tarde e vou até as 17h. (PROFESSOR 1)

Essa organização acaba propiciando uma aproximação maior entre eles, e as relações se aproximam de relações familiares, conforme os alunos apresentaram em diferentes momentos.

A gente conversa, não guarda segredo na sala de aula, a gente conversa geral, fala um pro outro, todo mundo junto, daí tem pessoas que tão dentro da sala de aula que a gente pensa que não vai sair dali e saem falando. É ruim... (ALUNA 4)

Além disso, os alunos percebem a relação com o professor muito mais amorosa e flexível. O Aluno 7, em seu relato, apresenta que: *“A diferença da EJA também pro ensino regular, vamos supor que precise desabar uma hora, conversar com o professor, no ensino regular já não dá”*. Para exemplificar essa relação, a Aluna 4 apresenta o caso de um colega:

É, tinha um colega, o Pedrinho, que foi pra EJA da noite, ele ficou só o primeiro dia de aula, e ele contou um bastante de coisa sobre ele, e agente todo mundo... Aham, mas a história dele, bem diferente, não

vou dizer bem difícil, era mais um envolvimento com essas coisas... Todo mundo contou, quem quis né, alguma coisa assim, foi bom que daí todo mundo meio que ficou amigo, por que a gente se trata feito irmão, feito uma família. (ALUNA 4)

Essa aproximação dos alunos com seus professores é extremamente benéfica para o processo de ensino/aprendizagem, pois, como destaca Gadotti (2003), é necessário conhecer esse contexto, tanto dos alunos como dos conteúdos que serão trabalhados.

Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina. Nesse sentido, todo educador é também um historiador. (GADOTTI, 2003, p. 48)

Para o Professor 1, a organização do Projeto Juventude Cidadã, de praticamente unidocência, foi um desafio no início, mas, com o tempo, as coisas foram se organizando, conforme seu relato:

Quando eu entrei pra EJA comecei a trabalhar com a minha área, português, né? Aí era uma coisa, a EJA lá eu trabalhava exclusivamente com a minha área, eventualmente com outra também, mas principalmente com a minha. E agora eu trabalho com... com as exatas, com ciências da natureza e trabalho com as letras né, com as linguagens, língua estrangeira, com artes, com português também, é claro, só as humanas que o professor 2 me apoia, ele tem uma carga horária com humanas. Eu, no começo eu me assustei assim, "oh, tu vai ter uma turma unidocente, tu vai trabalhar com todas as áreas do conhecimento", será que eu consigo? Eu achava que ia ser muito difícil, mas não, até pelo nível de dificuldade que eles tinham, no geral assim eu acho que... eu não consigo ir além, não consigo alcançar os objetivos que o regular tem nas Ciências Exatas, Ciências da Natureza. Eu não tenho o mesmo nível falando das Linguagens e das Exatas, então não avanço muito nem nas Linguagens e nem nas Ciências da Natureza e Exatas. (PROFESSOR 1)

Essa relação que os alunos estabelecem com seus professores, principalmente com o Professor 1, acaba também interferindo nas suas referências de escola. Quando questionei: "O que vocês percebem de diferente do tratamento da escola com vocês?", as primeiras respostas estavam atreladas ao professor, apesar de eu estar esperando que me respondessem da escola como um todo. A

seguir, apresento os relatos dos alunos, em que eles reforçam essa boa relação com o professor:

Quadro 4 – Relação com o Professor

Aluno 6	<i>O professor da mais atenção pra nós, do que sete professores, só dois eles dão mais atenção pra nós... A gente consegue terminar a matéria, entender bem os conteúdos.</i>
Aluno 7	<i>No regular é muito corrido, se tá com alguma dúvida não tem muito tempo de perguntar para o professor.</i>
Aluno 8	<i>No regular tem um dia pra cada matéria, no EJA é diferente, se o professor tá afim de dar aquela matéria ele dá. E isso é bom porque daí a gente aprende.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Outro fator relevante é que o projeto conta apenas com alunos jovens adolescentes, de 15 a 17 anos, o que contribui para que se tenha uma prática diferenciada, até por conta das especificidades de cada grupo.

A EJA configura-se como uma grande conquista no âmbito dos Direitos Humanos, já que se volta aos/às cidadãos(ãs) que não tiveram acesso à educação na faixa etária correta. Porém, por muito tempo a EJA esteve configurada quase que exclusivamente como Educação de Adultos e, com o rejuvenescimento do seu público, faz-se necessário que a EJA reconfigure seu campo de prática e análise, considerando os novos perfis e o novo contexto histórico dos(as) alunos(as) jovens. Além disso, as necessidades, as potencialidades para ampliar seus conhecimentos, as expectativas em relação à vida desse público precisam ser consideradas para que se efetive o atendimento pleno de todos os sujeitos que necessitam ter plenamente efetivado seu direito à educação. (SOUZA; REIS, 2017, p. 108)

Nesse sentido que o *funk* vem como uma possibilidade de aproximação do conhecimento escolar, com a realidade e a vivência desses jovens alunos, potencializando a ampliação de conhecimentos e aprendizagens destes, além de recuperar sua autoestima, ao abordar um tema vivenciado por eles em seu cotidiano.

Como destacam Pontes e Clark (2016, p. 68):

Considerando as questões apresentadas até aqui, vemos como, por exemplo, propostas de uma escola para todos, ao não levarem em conta essa má-fé, são, no mínimo ingênuas, para não dizer perversas, ao pensar as condições materiais e subjetivas de efetivação desse “para todos”. A escola pública brasileira convida a todos os sujeitos dessa rale para, na prática, mostrar que esse espaço não é apropriado para eles, já que toda a cultura desses educandos é entendida como inferior e inapropriada.

Reforça-se, assim, a necessidade de a escola estar aberta para os diálogos interculturais presentes dentro da comunidade escolar em que está inserida, justamente pelo fato de a interculturalidade crítica problematizar as relações de poder e preconceitos sobre seres e saberes (WALSH, 2005; CANDAU; RUSSO, 2010).

Percebemos, através dos encontros realizados, o quanto ainda caminhamos para a construção dos alunos da EJA, como um grupo de alunos que não se adaptam dentro do espaço escolar regular, mesmo os alunos estudando no diurno. Em seus relatos, os alunos discutem como são tratados pelos professores que não os atendem, bem como demais alunos da escola. O fato de os alunos serem considerados “maiores”, devendo ter mais responsabilidades, aponta para a busca de transformar esses jovens em adultos, antes da hora, para Souza e Reis (2017, p. 103):

[...] porém, no contexto escolar, e especialmente, na EJA é comum que o/a jovem tenha sua condição juvenil anulada e precise abrir mão de suas vivências e se enquadrar na categoria “adulto” de forma brusca, como veremos a seguir nos relatos de estudantes nos quais se baseia este artigo.

Relação essa também percebida pelos alunos, quando eles destacam em suas falas que:

Quadro 5 – Relação com os outros Setores da Escola

Aluno 7	<i>Vamos supor que somos tratados como adultos, a gente é tratado como adultos já. Não como adolescentes, eles dão mais confiança pra gente, e isso é bom, faz a gente amadurecer mais rápido, no caso.</i>
Aluno 5	<i>Ano passado eu vivia na orientação, agora não mais... Minha mãe disse que esse ano eu tô sendo um alívio pra ela no colégio.</i>
Aluna 4	<i>Sim, nós somos tratados como os maiores...</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Vale remarcar o fato de os alunos perceberem que são tratados diferentemente pelo restante dos professores da escola, principalmente por aqueles que, até o ano anterior, estavam dando aula para eles, como se não fizessem mais parte da escola, não necessitando de uma preocupação desses professores.

Quadro 6 – Relação Alunos x Ex-Professores

Aluna 4	<i>Os professores, os alunos não...</i>
Aluna 3	<i>Nem todos os professores...</i>

Aluna 7	<i>Tem uns professores que nem olha na cara dos alunos...</i>
Aluno 6	<i>O “s” vira a cara todo dia... sora “G” é uma, ela não trata igual os alunos...</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Além disso, os alunos relatam que a maioria dos seus professores dos anos iniciais não está mais na escola, então eles também não têm contato com eles. Esse sentido de descontinuidade da experiência educativa parece bastante nocivo no percurso formativo dos jovens.

Nesta seção, apresentamos “os caminhos” que levaram os alunos participantes da pesquisa a buscar a Educação de Jovens e Adultos, portanto, o projeto EJA Cidadã para concluir o Ensino Fundamental; apesar dos recortes aqui apresentados, em que os professores que atuam com esses jovens expõem suas opiniões sobre o que leva esse jovem a procurar a EJA, estar mais centrado na possibilidade de concluir mais cedo, o interesse em sair para o mercado de trabalho, ou até constituir família, conforme afirma o Professor 2:

Sim, pra acelerar esse processo, porque perderam tempo da vida deles, então se opta pra se lançar no mercado de trabalho, conseguir um emprego, tocar suas vidas, né? Muitos querem constituir família, casar, ter filhos então eles procuram o EJA pra terminar a escola, buscar um emprego melhor assim. Alguns pensam em se qualificar posteriormente também, fazer um curso técnico, uma faculdade, mas não sei até que ponto isso acaba acontecendo né. Eles falam bastante, mas não sei se realizam, a gente não consegue acompanhar muito sabe.

Percebemos que muitos dos jovens participantes da pesquisa são, na verdade, alunos que não se “enquadravam” mais no perfil do que se espera de uma aluna, do sexto, ou sétimo ano do Ensino Fundamental – como é apresentado pelo Aluno 6: “A sora ‘T’ disse que eu era muito grande e ia ficar com criança muito pequena... Gosto, é bom é melhor.” –, o que é ocasionado por conta das constantes reprovações, dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo casos de alunos com necessidades educativas especiais. Gadotti (2003) nos provoca ao apresentar a relação de que, às vezes, o recusar-se a aprender é um sinal de inteligência, sendo papel do professor mostrar a relação entre a aprendizagem e o legado da humanidade.

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber essa relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O

aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido. Ele não aprende porque é “burrinho”. Ao contrário, às vezes, a maior prova de inteligência encontra-se na recusa em aprender. (GADOTTI, 2003, p. 47)

Portanto, aproximando-nos da ideia apresentada pelo autor, da necessidade do aprender “com” e no contexto (GADOTTI, 2003), percebemos que o distanciamento entre os discursos, da escola e dos jovens reflete a necessidade de a escola se tornar um espaço de diálogo intercultural, pois, na verdade, percebemos, através dos relatos, tanto de alunos como professores, as características tanto da cultura escolar da EJA como da cultura juvenil. Por conseguinte, na próxima seção, abordaremos a possibilidade de práticas educativas que envolvam o *funk* e a escola.

4.2 Foi na Festa da Escola que Tudo Começou²... a Escola e o *Funk*: Diálogos Possíveis?

Nesta seção, analisaremos a existência ou não de práticas pedagógicas que de alguma forma envolvam o gênero musical “*funk*”. Para isso, utilizaremos recortes da entrevista realizada com os professores, bem como os relatos feitos pelos jovens nos grupos de discussões. Iniciamos os estudos problematizando a relação dos jovens com o *funk*, utilizando as falas dos professores, assim como as dos alunos.

Quadro 7 – Relação dos Jovens com o *Funk*

Professor 1	<i>Bom, de vez em quando eu percebo que os meus alunos estão ouvindo funk, às vezes vejo alguns ensaiando uns passinhos até, em aula, em um momento de descontração lá, ou cantando, dançando. Eu não sei dizer se muitos deles apreciam tá, tem alguns, uma série de alunos que sim, que manifestam isso, mas não posso dizer quantos.</i>
Professor 2	<i>Ah, o funk é cultura da periferia, né? Ele parte assim do ritmo hip-hop né, e até supera em algumas regiões o hip-hop, em alguns grupos, algumas tribos, certo? Eu vejo ele mais presente nas gurias, do que nos guris, acho que as gurias, assim a questão da dança, da sensualidade, da corporalidade demonstram mais envolvimento com o funk do que os guris. Não é que os guris não gostam, mas vejo mais envolvimento maior das gurias.</i>

² “Festa da Escola” – MC Marcinho. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/mc-marcinho/437126/>. Acesso em: 4 fev. 2019.

Professor 3	<i>Eu falo aqui pela escola, por exemplo, em uma escola que eu trabalhava lá fora, a cultura lá é dança folclórica gaúcha, isso aí já é mais, mais pro interior é mais presente e dança alemã também, que lá tinha bastante alemão. Aqui, por exemplo, desde que eu comecei a trabalhar aqui, na metade do ano, percebe-se que o funk é... tá na veia né cara, na veia da, da... Não sei se é só em Canoas, ou no bairro, desse local aqui do Guajuviras em si, é funk que domina, eles tão dançando toda hora, se olhar pra eles tão dançando, tão brincando. Fala em fazer alguma coisa, apresentar alguma coisa o funk tá envolvido né, então eu acredito que aqui seja muito...esteja na veia do pessoal, da galera, da cultura né, dessa comunidade aqui.</i>
-------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Conforme foi ressaltado pelos professores, percebemos uma grande aproximação do “*funk*”, com o cotidiano e realidade desses alunos. Os Professores 1 e 2 ressaltam a realidade vivenciada por esses jovens, enquanto que o Professor 3 afirma que, ao contrário de uma outra comunidade em que trabalhou, o *funk* está sempre presente no cotidiano dos alunos, principalmente nos momentos de atividades livres: “*Não sei se é só em Canoas, ou no bairro, desse local aqui do Guajuviras em si, é funk que domina, eles tão dançando toda hora, se olhar pra eles tão dançando, tão brincando*”.

O Professor 2 resalta a aproximação do *funk* com a periferia, bem como o fato de ele perceber nas meninas um interesse e movimento maior, até por conta da dança, das coreografias; vindo ao encontro do que Vargas (2016) debate em sua pesquisa, sobre o quanto esse gênero musical pode interferir nas formas das alunas viverem as suas feminilidades, e o quanto se faz necessário a continuidade de estudos sobre o tema; pois, no caso da pesquisa dela, potencializa-se a formação das culturas juvenis femininas.

Por fim, é importante destacar que o estudo das produções culturais produzidas/consumidas pelo meio das periferias urbanas, a exemplo das músicas associadas ao *funk* ostentação, apresenta-se como um caminho profícuo para a análise das práticas sociais vividas pelos moradores que nelas habitam e também para compreensão dos discursos circulantes em tais espaços. Desta forma, compreendo como necessário continuar o estudo e a problematização acerca das formas que os discursos visibilizados pelas músicas escutadas por alunas produzem modos de viver a feminilidade na atualidade; pois visibilizar e problematizar os modos de ser e de viver das alunas jovens, nos tempos atuais, é possibilitar uma melhor compreensão das condições que organizam a constituição das culturas juvenis femininas. (VARGAS, 2016, p. 16)

Aproximando tal reflexão da nossa pesquisa, podemos observar o quanto se faz relevante compreendermos e problematizarmos a realidade dos jovens,

educandos da EJA, no sentido de compreendermos a cultura juvenil que eles carregam, ao pensarmos no envolvimento dos alunos com o *funk*, algo reforçado por eles: o quanto faz parte do seu cotidiano e como em alguns momentos representam a realidade vivida por eles.

Por sua vez, o Professor 1 demonstra desdém em relação ao ritmo e a percepção dele em relação à aproximação dos alunos com o ritmo, apesar de, como já apresentamos no capítulo anterior, a relação dos alunos e este professor ser ótima e acessível. Portanto, podemos perceber que a falta de aproximação do professor com o *funk* fez com que este desvalorize de modo irrefletido a relação dos alunos com o ritmo. Em outro momento, ao ser questionado sobre sua relação com o *funk*, ele afirmou que: “*Não gosto, não gosto nenhum pouco*”, o que demonstra que a resposta do Professor 1 à pergunta anterior é influenciada pela sua visão negativa em relação ao gênero musical. O Professor 2, em sua resposta sobre o que acha do *funk*, afirma que:

[...] Olha, enquanto ritmo eu acho o ritmo legal, assim, não é um ritmo que eu escute na minha casa sempre assim, mas eventualmente eu escuto assim, acho que é um ritmo sensual, envolvente assim. Contudo, eu faço uma crítica ao sexismo e ao machismo nas letras, isso eu não posso deixar de fazer essa crítica, eu acho que pegam muito pesado com a mulher assim e hiperssexualiza a figura da mulher. Mas assim oh, não sou contra o gênero, eu acho que assim oh, proibir o gênero é um absurdo, ou querer demonizar o gênero achar que por causa do funk a juventude tá se degradando, né? Acho que não chega a ser tanto assim.
(PROFESSOR 2)

Ele ressalta algumas questões presentes nas letras de *funk*, que são criticadas de forma geral pela sociedade, conforme destacamos no marco teórico, com o auxílio dos autores Lopes e Facina (2012), Vianna (1990). Lembro que o estudo aqui desenvolvido busca compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na Região Metropolitana de Porto Alegre.

O Professor 3, ao ser questionado, reforça o pensamento do Professor 2:

Cara, como educador, vou falar minha opinião como educador, eu acredito que expõe muito, principalmente os pequenos, né? São criados naquele mundo ali, claro, o que as crianças reproduzem, o que elas veem, vai reproduzir o meu comportamento e o teu, vai reproduzir o comportamento do diretor, comportamentos naquele mundo que elas vivem. De casa, exatamente, vizinho, bairro, lugares

que frequenta com a própria família, então eu acredito que expõe muito, principalmente, e acredito que isso aflora também, a vida sexual deles precocemente. Essa é minha opinião, respeito e tudo, mas expõe muito né. (PROFESSOR 3)

Dessa forma, sabemos que o *funk* apresenta, em alguns casos, letras que são inadequadas para o trabalho na sala de aula, mas, quando pensamos na possibilidade de diálogo entre o *funk* e a escola, acreditamos que seja essencial o papel do professor como mediador nesse processo; bem como podemos encontrar em outros gêneros musicais, letras machistas e sexistas, tendo mais facilidade de aderência pela escola. Para Lopes (2009, p. 377):

Assim, o argumento que determina a identidade de “raiz” do *funk* é menos temporal e mais espacialmente orientado. Não é tanto a antiguidade que define essa raiz, mas, sim, o local a partir do qual se fala e sobre o que se fala. Não se trata, apenas, de falar na linguagem da favela, mas de pertencer e, conseqüentemente, possuir legitimidade para falar sobre ela.

Então, talvez o fato de o *funk* ter a origem na periferia, até como foi salientado pelo Professor 2, suas letras e seu ritmo acabam sendo criticados mais fortemente, ao contrário do que percebemos em outros gêneros que já são socialmente aceitos e respeitados; conforme também é representado pelos próprios alunos, no momento que eles se identificam com o ritmo, com a realidade que eles vivem e são representadas nas letras de música:

Muitas vezes, sim, porque tem muita coisa no funk que é a realidade da vida. Muita, esses negócios, tem funk que fala sobre drogas, e é muita verdade... Por que quem mora em vila assim, não vou dizer que tem uma convivência com droga, mas vê entendeu... as outras pessoas... (ALUNA 4)

Nesse sentido, Pimentel (2017) aborda as letras de *funk* proibidão como a possibilidade de compreender o dia a dia das favelas cariocas, podendo ser uma lei, que organiza as comunidades. Para ele:

[...] o *Funk* Proibido pode ser um elemento crucial para os que tratam de entender as formas como os moradores desses espaços dão sentido a seu próprio mundo e às relações que se estabelecem entre seu cotidiano e as redes do narcotráfico. (PIMENTEL, 2017, p. 72)

O autor apresenta como as letras do *funk* proibidão retratam a realidade das favelas, bem como o seu funcionamento, por disseminar algumas convenções que existem na comunidade, para os moradores e frequentadores dos bailes. Sobre a realidade das comunidades, ele destaca que os moradores das favelas não vivem constante com medo e terror, apesar de que a colaboração dos moradores do bairro esteja relacionada ao medo, bem como à possibilidade de se beneficiar de alguma maneira; realidade também presente na comunidade a qual o estudo está inserido. Sobre as relações do tráfico com os habitantes da comunidade, os alunos relatam que:

Quadro 8 – Violência e Tráfico

Aluna 4	<i>Eu saio depois das 22h, quando precisa sair pra comprar cigarro alguma coisa, os mercados perto de casa fecham cedo, lá embaixo tem um que fecha uma hora, daí eu e minha irmã vamos lá, bem tranquilo, porque a gente conhece todo mundo. É... Quando é conhecido eles não dão bola...</i>
Aluno 2	<i>Quando eles conhecem é difícil se encarnar sabe sor... Mas agora quando entra alguém novo na vila, meu Deus... Se encarnam até sabe quem tu é, de onde que tu é...</i>
Aluno 4	<i>Sempre foi... antigamente minha rua era tráfico toda hora, corre toda hora, só que daí mataram um guri e deu uma acalmada, daí eles tentaram de novo, daí a polícia veio e acalmou... Mas antes era um pouco pior.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Outro aspecto bastante interessante destacado por Pimentel (2017), que contribui para o desenvolvimento da nossa pesquisa, é sua problematização em relação às letras, um aspecto do *funk* bastante criticado por todos. Inclusive, durante o grupo de discussões, um dos alunos apresentou essa mesma preocupação.

Ao mesmo tempo que em algumas letras se estimula o consumo de alucinógenos e estupefacientes, outras podem motivar os ouvintes a uma atitude crítica em relação a alguns aspectos centrais da sociabilidade violenta como, por exemplo, o consumo de crack ou a entrada dos jovens no mundo do crime. De modo que o mais razoável parece ser aceitar que o *Funk Proibido* é uma manifestação cultural bastante plástica que se amolda a distintos contextos, quase sempre atravessado por fatores espaciais, temporais, ou relacionados ao *locus* de enunciação e aos destinatários imediatos. (PIMENTEL, 2017, p. 97)

Dessa forma, o autor demonstra justamente a plasticidade do *funk*, no caso da pesquisa dele, “proibidão”, mas que podemos utilizar para os demais, pois, ao mesmo tempo em que ele representa uma realidade e uma forma de viver a

juventude, mais centrada no prazer e alegria (DAYRELL, 2002), ele também problematiza e representa realidades vividas pelos alunos.

Não, eu penso no ritmo, na batida, eu só, só curto, por causa do ritmo, por causa da batida da música... Danço não pelo que tá na letra da música, só pela batida... Escuta aquela música por causa da batida, porque a batida é tri... O rap é um negócio mais cultural... totalmente cultura... porque o rap, ele literalmente explica as coisas que tão acontecendo no mundo, em cada lugar, Rio de Janeiro, São Paulo... O rap fala bem a realidade da coisa... O rap não fala tanta mentira como no funk... tu olhar um vídeo clipe é tudo palhaçada, tudo mentira, tudo furada. No rap fala a realidade daquilo ali, passando a mensagem que não é pra fazer aquilo ali. O funk vai incentivar os jovens, pequenos, crianças a fazer o que errado... Mas hoje em dia o funk... é a realidade, mas se os caras forem cantar funk eles tinham que passar a ideia do que não fazer, mas eles fazem ao contrário, eles incentivam os jovens, as crianças... (ALUNO 7)

O aluno fez essa relação pelo fato de, em alguns clipes, os cantores aparecem em bons carros, com muitas mulheres, bebidas, o que para ele seria considerado “furada”, porque não é daquele jeito que as coisas acontecem. As letras de *funk*, apesar de, em dados momentos, conter aspectos excessivamente eróticos, ou representarem uma vida distante da realidade desses jovens, fazem parte do cotidiano deles, normalmente desde muito novos. Assim, faz parte do trabalho educativo problematizar, questionar e ampliar aprendizagens desses jovens, não demonizar o *funk* e suas letras. Conforme destaca Dayrell (2002), os temas abordados nas letras de *funk* são aspectos da vivência juvenil:

Os temas expressam aspectos da vivência juvenil, não deixando de ser uma forma de refletirem sobre si mesmos e resgatarem o prazer e o humor que são tão negados em um cotidiano permeado pela lógica instrumental dominante, o que é coerente com o sentido que atribuem a si mesmos como MCs – serem os mensageiros da alegria, promovendo a agitação da galera. (DAYRELL, 2002, p. 131)

Outro aspecto interessante que surgiu durante o grupo de discussões foi o fato de o *funk* não estar presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, conforme podemos observar nos relatos abaixo:

Quadro 9 – Práticas Pedagógicas e o *Funk*

Professor 1	<i>É o funk, eu não trabalho, mas eu poderia trabalhar, não quer dizer que eu nunca vou fazer isso, da cultura juvenil, é eventualmente eu peço para eles trazerem coisas de casa, não objetos, mas informações do que eles fazem, o que eles gostam de fazer, até pra sair um pouco da nossa rotina, que às vezes eu percebo que a aula tá ficando chata assim, eu fico uma semana e não evolui, então eu peço sugestões pra eles, o que que vocês gostariam de trabalhar, aqui na EJA eu tenho essa liberdade, de usar o espaço, eu não preciso seguir rigidamente aquela carga horária de cada disciplina, de cada área do conhecimento, então eu tenho essa liberdade e de vez em quando eu peço pra eles darem sugestões... Ah, sim! A duas ou três semanas que acho que eu fiz um questionário, e um dos itens era esse, perguntar o que tu gostaria de estudar? Aqui, na aula, né? Isso aí vai fazer que traga coisas de casa, dos seus hábitos, e aí isso tá relacionado com a cultura juvenil.</i>
Professor 2	<i>Pode, com a preparação do professor pode sim. É possível, não que eu execute, tá, mas é possível.</i>
Professor 3	<i>Sim, aqui na escola não, mas onde eu trabalhava antes, a gente tinha um grupo que eu acompanhava eles, na questão do hip-hop, eles dançavam, crianças entre 13, 14 anos, um grupo assim de três, quatro meninas e uns dois ou três meninos, tinha até mais gurias, a maior vivência que eu tive foi isso né e como te falei aqui na escola tenho pouca vivência nessa área aí.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Dentro da escola, principalmente nos momentos de descontração, como festas, recreio, o *funk* se faz presente. Os alunos relataram que a Professora B não só colocava música para eles ouvirem, mas ela dançava também, entretanto não chegou a trabalhar as músicas, apenas as utilizou como forma “diversão”. Quando eu perguntei se eles percebiam que o *funk* chegava dentro das salas de aula, ou estava nas práticas pedagógicas, eles me responderam que “sim”, apesar de ficar claro nos relatos a relação do *funk* com os momentos de descontração e lazer dentro da escola.

Aluno 6: Chega sim, como é nome dela? Aquela professora que botava funk na hora do recreio.

Aluna 8: Na escola que eu estudei, tinha funk na hora do recreio...
Depende da escola, tem escola que tem música na hora do recreio...

Aluna 3: é ano passado a Professora B levava a caixa de som pra sala, quando acabava as atividades ela colocava pra escutar.

Após os momentos de discussão, eles começaram a justificar o fato de os professores não trabalharem com as músicas, pois eles acabavam se “distraindo” com facilidade, cantando a música e “perdendo a noção” do que estavam fazendo. Quando problematizei com os professores a possibilidade de aproximação do *funk*,

obtivemos resposta positiva. Quando falamos em diálogos interculturais, é importante que, durante essas práticas, fique claro que não devemos buscar aproximar o *funk* de uma cultura escolar hegemônica, mas sim valorizá-lo e perceber a possibilidade de enriquecer a prática pedagógica desses professores, além de ser uma forma de saber e ser de resistência, por fazer parte da cultura juvenil, bem como periférica.

Quadro 10 – Aproximações entre o *Funk* e a Escola

Professor 1	<i>Eu acho que é possível, apesar de eu não curtir, aquilo ali é um texto, uma coisa que atrai o aluno, eu posso, não fiz isso, mas eu posso usar aquilo lá para que eu veja que ele aprecia aquilo, que aquilo ali chama a atenção dele. Eu posso usar... posso usar aquela música para fazer uma interpretação, por exemplo.</i>
Professor 2	<i>É possível, é possível, eu acho até em algumas situações desejáveis, porque é uma linguagem que eles entendem e pode assim chegar até eles, assim conhecer melhor teu público, trabalhar melhor certos conteúdos com eles, né?</i>
Professor 3	<i>Eu acredito que sim, tá, primeiro observando as letras, que sensualiza muito a questão das letras, que o funk, ele é uma... por tá seguindo essa maneira de dança nesse local, na comunidade né, acredito que tenha como inseri, só que porém precisa observar muito isso, a questão da letra, a questão da mensagem que a letra traz, né, eu acredito que é o fator</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os interesses dos jovens participantes da pesquisa estão muito em volta dos momentos de sociabilidade. Eles relatam que gostam de ir para festas, ir na casa das amigas, dançar, sair. Inclusive, quando perguntados do que gostam de fazer na escola, listam algumas disciplinas, salientam que gostam da comida, apesar de ultimamente não estar muito boa. Quando foram questionados sobre o que eles gostariam de trabalhar na escola, para eles, artes seria muito interessante, pelo fato de ser pouco explorado pelos seus professores; apesar de que, em seus discursos, eles apresentam uma maior valorização do Português e da Matemática, reproduzindo também o discurso escolar hegemônico.

Quadro 11 – Conteúdos Importantes

Aluno 5	<i>Matemática e Português... Pra mim, essas são mais importantes que as outras matérias... Matemática tem em qualquer lugar aí, tu vai no mercado tudo é Matemática...</i>
---------	--

Aluno 7	<i>A vida da pessoa é envolvida com Matemática, números e somas, a vida toda e Português também né... A vida toda a gente vai ter uma carta, ou qualquer coisa que a gente for fazer vai ter que ler ou fazer uma soma. Então, as matérias mais importantes é Português e Matemática, as outras vão acrescentar para o cara saber um pouco mais sobre a cultura, etc... na ciência, da onde vem a chuva, vamos dá exemplo. Mas as mais importantes, que vão permanecer nas nossas vidas mesmo, vai ser o Português e a Matemática. De repente até o inglês, porque tem lugares que o cara vai ter que sair pra fora e, muitas vezes, eles vêm no Brasil, e falam com nós daí temos que aprender o Inglês.</i>
Aluna 4	<i>O que a gente mais estudamos é Português e Matemática... O nosso foco é Matemática e Português... A gente tá aprendendo fração... pra quando fazer algo com medidas a gente saber, quando for fazer um bolo, ou algo que tenha receita, a gente tem que saber quanto é $\frac{1}{4}$.</i>
Aluno 6	<i>Raiz quadrada também é bom, pra saber os cm quadrados, por exemplo quando for fazer um chão...</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Apesar de que, quando perguntados do que gostam na escola, a merenda, o recreio e “a hora de ir embora” (sic) ter sido destacado pelos alunos, eles também salientam o quanto são felizes dentro da escola:

Aluna 8: Quando eu venho pra aula eu fico feliz, fico bem... mas quando minhas amigas não vêm eu fico mal...

Aluno 7: Tô todo dia feliz, é uma vez ao ano que venho na aula, por isso quando venho na aula tô feliz...

Aluno 5: Eu não falto a aula, me sinto bem na escola, tenho vários amigos...

Durante uma conversa sobre o que eles fazem nas férias, duas alunas relataram que iam viajar, uma para praia e outra para o interior. Através do relato feito pela Aluna 8, percebemos novamente o *funk* presente nos momentos de lazer. Ela diz que, na praia, fica com os primos, vão para as ruas, escutam *funk*, os carros competem com o som mais alto. Já a Aluna 3 apresentou um relato bastante interessante e, ao mesmo tempo, bem diferentes dos seus colegas. Ela fica em casa, ajudando a cuidar das sobrinhas, limpando a casa, não saindo do bairro.

Na escola, existem diversos eventos artísticos e interdisciplinares, como o “Fome de Ler”, a “Feira Multidisciplinar”, a “Semana da Consciência Negra”, o “Festival de Artes”, o que exige um envolvimento maior tanto dos alunos, como dos professores. Por isso perguntei como eles percebiam seu envolvimento nos eventos, ou nas ações desenvolvidas na escola.

Alunas 2 e 6: Não...

Aluna 4: Como não seus mentirosos... não vieram porque não quiseram. Na festa junina?

Alunos: Sim.

Aluna 4: Participamos com tantas turmas que a gente não conhece...³ Pra nós que já estamos mais tempo na escola é boa, porque a gente conhece bastante gente, mas ela falou que não conhece nenhum professor que deu aula pra gente (interação com as outras turmas).

Aluno 7: Misturados, sor... misturados nos eventos...

Os alunos começam a relatar a falta de inserção dos colegas nas atividades extras de sala de aula, como a gincana da Festa Junina, ou a Feira Multidisciplinar, bem como a falta de comprometimento do professor com essas atividades.

Que nem esse negócio, o russo, ele escolheu, falou meia dúzia de palavras e falou deu, ele não é como antes, que tinha oito professor cada um ajudava um pouco, entendeu... que nem ano passado minha regente era a sora "A", a sora "A" corria com nós em tudo, ela tava sempre ali em cima de nós com tudo, o sor 1, não é assim... (ALUNA 4)

Nesse sentido, questioneei se eles percebiam, na realização das atividades, que os professores tinham pensado neles:

Aluno 6: Não pensam...

Aluna 4: Eu acho que às vezes sim...

Aluno 7: Depende do professor, o Professor 2, ele só dá texto e coisa no quadro, ele não pensa em nós, ele pensa assim vou dar uma aula divertida pra alegrar eles, não, ele só passa o texto de cinco páginas e é isso aí, depois vão fazer as questão... Já o Professor 1, já pensa...

Sendo assim, quando pensamos na possibilidade de diálogos interculturais, isso exige um trabalho diferenciado com os alunos, mais adequado e pensado de acordo com as especificidades de cada grupo; o que tanto, na percepção dos alunos, como nos próprios relatos feitos pelos professores, parece não ser uma preocupação deles, principalmente, por percebermos o quanto os professores estão apegados em relações específicas de conteúdos a serem trabalhados, e o quanto eles necessitam trabalhar os conteúdos de forma mais clara e restrita. Portanto, é importante, para que existam os espaços de diálogos interculturais, que os professores compreendam ou pelos menos tenham uma noção do que seria cultura

3 Os alunos participam junto com a equipe da EJA noite.

escolar e cultura juvenil; por isso, durante a entrevista, esta foi uma das primeiras questões abordadas.

Quadro 12 – Cultura Escolar e Cultura Juvenil

Professor 1	<i>Cultura escolar e cultura juvenil. Pô, cultura escolar? Currículo? Os objetivos, aqueles que nós temos uma listinha lá, que nós temos que trabalhar, são os conteúdos, é isso que eu diria que é cultura escolar agora. Claro, além de muitas outras coisas, tô resumindo né. Cultura juvenil tem a ver com a cultura que cada um dos alunos, no caso dos meus alunos jovens, de quinze a dezessete anos, a cultura que eles têm lá fora, que é mais importante pra eles do que... o que ele tem lá, na vida lá fora, parece ser mais importante do que ele tem aqui. A cultura juvenil é a vida do jovem, o que tá fazendo de interessante pra ele.</i>
Professor 2	<i>Ah, cultura escolar é aquilo que é mais restrito ao ambiente escolar mesmo, ela se desenvolve na escola, claro que a escola interage com o ambiente, com coisas que vem de fora, mas ela se limita a uma questão geográfica, o que fica na escola. A cultura juvenil é mais ampla, cultura juvenil também tá na escola, engloba a cultura escolar também, eu acho que a cultura escolar está restrita ao âmbito escolar mesmo, não sei esses conceitos assim, é só um “achismo” meu nesse caso, né? Eu vejo a cultura juvenil como uma cultura da juventude de maneira geral, e cultura escolar é da juventude que tá na escola.</i>
Professor 3	<i>Cultura escolar pra mim é plano político da escola né?! Que a escola tem, como meta ali, que tenta desenvolver através daquilo ali, embora tenha os componentes curriculares que tem que ser cumprido né, mas acredito que cada escola é responsável por formar a cultura dentro daquilo que ela acredita que seja melhor né. Ahhh, cultura juvenil que tu falou, né? Tá, o que eu assim falando agora né, não falou nada antes... O que eu acho que é cultura juvenil, como eu te falei a cultura da escola, embora tenha os conceitos a ser trabalhados, ela precisa puxar dentro da cultura que tem na comunidade, ela precisa ser, dar para ela os conteúdos, até pra não afastar né, tipo assim, não quebrar o vínculo daquela cultura que a comunidade tenha né. Não sei se ficou claro, acredito que a cultura escolar se andar dentro, andar junto com essa cultura, não quebrando os vínculos que a comunidade tem, embora tenha a cultura do bairro de onde as crianças são inseridas ali, eu acredito que seja um trabalho bem legal, vai chamar a atenção deles.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao longo do estudo, foi possível perceber o quanto a cultura escolar da EJA está presente no cotidiano de sala de aula, bem como na mentalidade dos professores, quando percebemos o quanto a prática deles ainda está atrelada apenas ao conteúdo a ser trabalhado. Através dos encontros realizados com os jovens, descobrimos o *funk* bastante presente no dia-a-dia deles, bem como nos momentos de lazer.

Aluna 2: Eu me criei ouvindo funk com meus irmãos...

Aluna 3: É, eu comecei a gostar de funk por causa da minha irmã mais velha...

Aluna 8: É, eu por causa dos meus primos...

Aluna 3: Gosto de ouvir por causa dos três, do ritmo, da letra e da dança... É... e pode ver que quando tem uma apresentação é funk...

Aluno 6: Eu gosto... todo dia...

Aluna 2: Bah, eu amo...

Aluna 4: Bah, sor, todo mundo gosta...

Aluno 6: Eu escuto funk no colégio...

Aluna 2: Escuto na pracinha sor...

Aluna 4: Na Educação Física...

Por conseguinte, seria uma forma de aproximar um pouco mais a escola da realidade vivida pelos alunos, para desconstruir a imagem apenas formadora da escola, mas também a possibilidade de um espaço de socialização. Foi perguntado aos alunos se eles acham que a escola seja um espaço de lazer. Todos automaticamente falaram que não; depois, foram trazendo as outras características, que a escola é um lugar de aprender, de estudar, de ensinar. Após, a Aluna 2 até aproximou sua fala de um discurso muito comum entre os professores, que tem alguns momentos de lazer, mas ela reforçou fortemente que “é mais para estudar”. (sic)

Essa dissociação tacitamente estabelecida entre “lazer” e “seriedade” (ensinar e aprender), parece constituir uma força bastante obstrutiva das potencialidades interculturais entre as culturas juvenis e a escola. “Cósia de lazer” acaba sendo retirada do repertório escolar, ou minimizada em seu valor, quando na verdade constitui componente fundamental da construção curricular. O funk, nesse sentido, como componente das culturas juvenis, fica relegado à condição de “elemento de diversão”, para momentos de lazer e descontração quando, supostamente, as funções educativas estão em suspensão temporária.

Na seção seguinte, daremos continuidade ao estudo, analisando o quanto o *funk* se faz presente nos momentos de lazer e de sociabilidade dos jovens envolvidos na nossa pesquisa, razão pela qual sua “minimização” como componente da cultura escolar é um potencial prejuízo.

4.3 Sou do Morro, Sou Favela⁴: o *Funk* e as Sociabilidades dos Jovens Alunos da EJA Cidadã

Os encontros realizados com os jovens durante a pesquisa podem ampliar o nosso entendimento em relação ao envolvimento do *funk* nos momentos de lazer e sociabilidades deles. Levando em consideração as falas realizadas pelos próprios alunos durante os encontros ao mesmo tempo, percebemos a falta de espaços de lazer e práticas culturais para esses jovens, já que, normalmente, nas praças, ocorre uso e venda de drogas, conforme os alunos destacaram:

Aluna 8: Aqui no bairro não tem nada, eu vou lá pra Mathias... Quinta, sexta, sábado e domingo eu vou pras minhas tias, na minha vó... A gente vai na igreja domingo, sexta também.

Aluna 3: Tipo, quando é sexta feira a única coisa que eu faço é ir pra casa da minha amiga, sexta, sábado e domingo. A gente fica acordada até umas oito horas da manhã, a gente conversa, a gente fica no WhatsApp, a gente escuta música, tipo, semana passada a gente tava ensaiando para se apresentar no Halloween, fomos até uma hora da manhã ensaiando...

Aluno 5: Não faço nada... Só fico em casa mexendo no celular... de casa pro colégio, do colégio pra casa... E sábado vou na igreja, lá em Niterói, é que eu tenho um grupo lá...

Aluna 4: Mas tem um grupo FJU na universal aqui de baixo...

Aluna 4: Eu vou... Sábado passado e retrasado eu fui num grupo de jovens que tem na igreja todo sábado de tarde... Daí eu vou começar a ir... Apesar de ir na terreira com a minha mãe, mas isso não tem nada a ver, porque é um grupo de jovem na igreja e não para pregar a Bíblia...

Além do *funk*, podemos observar através dos relatos apresentados pelos jovens que, normalmente, os momentos de lazer vivenciados por eles também envolvem, de alguma forma, religião, os grupos de jovens da “Igreja Universal”, ir à igreja, frequentar “a terreira” (sic). Como não existem espaços de lazer e de práticas culturais organizadas pelas políticas públicas, os alunos acabam por vivenciar isso através das instituições religiosas presentes no bairro. Assim como nós, Faria, Ferreira e Dayrell (2018) destacam o fato de as instituições religiosas estarem presentes na socialização artística dos jovens da periferia de Salvador.

4 “Sou favela” – MC Bruninho e Vitinho Ferrari. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PvJlWSPte4E>. Acesso em: 4 fev. 2019.

De modo direto ou difuso, diferentes instituições religiosas têm participado dos processos de socialização artística de muitos jovens em Salvador, possibilitando tanto a criação de referências rítmicas e culturais que comunicam sua forte herança sociocultural africana, como processos mais estruturados de iniciação e aprendizagem musical. (FARIA; FERREIRA; DAYRELL, 2018, p. 139)

Os autores ainda destacam que as instituições religiosas têm desenvolvido um papel importante na formação cultural dos jovens. Assim como a religião, percebemos que as drogas, bem como a violência, são constantes nos relatos apresentados pelos alunos. Scherrer (2015), ao fazer uma análise sobre a letra sobre o “Rap da Felicidade”, de 1995, do MC Cidinho e MC Doca, retrata um pouco dessa violência observada no subúrbio na época. Ele ainda destaca que a letra representa como:

A violência dificulta a circulação no lugar de origem, ao qual pertence, como indica verso mais adiante (“Com tanta violência eu sinto medo de viver”). O desejo de orgulho, já que ao pobre falta um local na sociedade. Tal ideia pode parecer contraditória em princípio: se não há lugar, onde o pobre está no momento? No subúrbio, na sub urbis, na subcidade, à margem da urbanidade, do sistema capitalista, do poder aquisitivo, da riqueza. O anseio é por reconhecimento, por poder ter um lugar na cidade, o que, na contemporaneidade, passa pelo reconhecimento midiático. (SCHERRER, 2015, p. 9)

Essa violência retratada na letra e a qual o autor se refere marca também a realidade vivenciada pelos alunos participantes da pesquisa, pois, quando questionei se tinham praças ou espaços de lazer, os alunos relataram que tinham duas praças no bairro. Ainda salientei, pois uma delas eu conheço, que não havia nada nela, ao que eles responderam:

Alunas 3 e 4: *De legal não...*

Aluno 6: *Muita droga...*

Aluna 2: *Ah, mas lá na juventude também é muita droga...*

Aluna 4: *Lá tem mais coisas...*

Aluno 6: *Sim, tem droga a vontade. (risos)*

Um dos alunos joga em um time fora do bairro, ampliando um pouco mais suas vivências, não estando limitado ao bairro, ou atividades com fins religiosos. “Ah, sexta feira, tem jogo toda sexta, daí sábado e domingo a gente fica na rua com a gurizada, a gente joga futebol americano, anda de skate, de bicicleta...” (ALUNO 6). Para Carrano (2003), o lazer é um campo potencial de liberdade, essencial para

a constituição das sociedades democráticas. Os fenômenos relacionados com o lazer estão no centro dos processos de formação de subjetividade e valores sociais das sociedades atuais, além de as atividades de lazer ser um espaço-tempo privilegiado de construção da identidade pessoal e coletiva.

Os lazeres são vividos pelos jovens como uma oportunidade de afrouxamento ou suspensão das tensões impostas pelos processos de *regulação moral* e da denominada *educação civilizante*. Nos momentos de lazer os jovens podem encontrar a oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos. (CARRANO, 2003, p. 140, *grifo do autor*)

Sobre as “sociais”⁵ que ocorrem no bairro, lugar frequentado também pelos jovens participantes da pesquisa, “*Sábado e domingo tem social lá perto da minha casa...*” (ALUNA 2), também acabam sendo mais um espaço de sociabilidade vivenciado pelos jovens em que as drogas e a violência é muito presente. “*Não, pra Porto Alegre não, mas aqui pertinho eu vou... Vou sim, mas tu mora na boca braba, eu moro na parte dos manos que é tranquila...*” (ALUNA 4). A Aluna 2 estava falando sobre o quanto era tranquilo a “social” que ocorria atrás da casa dela: “*atrás da minha rua sempre tem... E sempre que tem festa lá eles convidam, daí eles ficam de guarda lá, não deixam entrar...*”. Para Pimentel (2017, p. 74-75), o baile *funk* é importante por oportunizar a interação entre todos os habitantes das comunidades:

A importância do baile *funk* para as comunidades está diretamente relacionada ao fato de proporcionar um encontro cara a cara do jovem com seus iguais e produzir um efeito de identificação entre os que integram as redes do tráfico de varejo com aqueles que, sem fazer parte deste mundo, frequentam regularmente as festas semanais.

Conforme o cronograma, no segundo encontro, tínhamos o objetivo de conhecer o bairro onde os alunos estavam inseridos; no terceiro encontro, após bastante conversarmos, retomei a pergunta sobre os espaços de lazer do bairro. Nesse momento, eles respondem que:

Aluno 6: *Não...*

Aluna 2: *Aqui é muito difícil sor...*

Aluno 6: *Nem o Uber passa de lá pra cá...*

5 *Festa na rua, onde os carros colocam som alto, normalmente funk, tendo bastante bebida, droga. “O que toca na social? TODOS: Funk. Aluna 4: Toca funk, música eletrônica e tem bebida, tem drogas... Eu fui num aniversário de uma amiga nossa, sábado, e não tinha droga...*

Aluna 4: *A partir de umas 21h Uber não entra...*⁶

Aluno 6: *O sinal também não pega por causa do presídio, então é cheio de frescura...*

Aluna 4: *O senhor sabe que tem um presídio ali na Nazário, né? Então ali na Contel, a maioria não tem sinal de internet, telefone...*

Aluna 2: *Bah, muito ruim, o sinal lá da minha baía, nem pega lá...*

Os relatos elucidam o quanto a realidade de viver em um bairro da periferia, ou do subúrbio, como apresenta Scherrer (2015), influencia nas formas como esses jovens vão viver as suas juventudes e construir as suas culturas juvenis. Afinal, conforme Pais, Lacerda e Oliveira (2017), as escolhas desses jovens são mercadas por suas condições sociais. Nesse sentido, Vargas (2015), em sua pesquisa, complementa o quanto as drogas e o tráfico mediam os momentos de lazer desses jovens, muito enraizados ali no bairro:

Outro achado desta investigação refere-se ao modo como as jovens pesquisadas, organizavam algumas dimensões de suas vidas, e até mesmo sonhos futuros, em razão do espaço em que viviam, de sua territorialidade. Logo, a administração da convivência com o tráfico de drogas e a adequação das práticas de entretenimento e lazer com as possibilidades de deslocamentos pontuam-se como exemplo de desejos dos jovens das periferias urbanas precisam ser adequados às possibilidades de vida permitidas pelo contexto em que vivem. (VARGAS, 2015, p. 171)

Através dos relatos feitos pelos alunos, é possível observar o quanto os governos municipal, estadual e federal deixam a desejar na criação de espaços de lazer e culturais dentro das comunidades. Por mais que se consiga, em alguns momentos, construir praças, ou os centros culturais, acaba-se por não desenvolver ações de cuidado e manutenção desses espaços. Para Santos e Ferreira (2017), os jovens se apropriarem dos espaços públicos, oportuniza a ressignificação desses locais.

Entendemos que o espaço público é um lócus em que as práticas sociais podem produzir significados, como também, ressignificar. O espaço público tem a característica de fornecer e produzir elementos que evidencie certas práticas sociais, ou seja, produzem visibilidade. (SANTOS; FERREIRA, 2017 p. 73)

⁶ Em uma conversa entre eles, os alunos foram listando os Uber que atendem dentro do bairro, falaram de um Cobalt que anda por tudo, porque carrega “os guris”, já o Xaropinho, que carrega “os caras de baixo”, dificilmente eles o deixam passar.

Os alunos entram em uma discussão onde o centro é as relações de amizades com as pessoas envolvidas com o tráfico. A Aluna 2 diz que: *“guri que é envolvido não é amigo de verdade, porque, quando tiver atirado no chão precisando de ajuda, eles nem tão”*. Já o Aluno 6 quis refutar o que a menina disse, pois conhece vários. No calor da discussão, o Aluno 5 diz que: *“os caras vão deixar tu morrendo lá, oh”*. Para fechar a discussão, perguntei se mesmo não estando envolvido com o tráfico, em uma situação de perigo, só por ser amigo poderia morrer. Os alunos esclareceram que: *“se tá junto, morre junto”* (ALUNO 6). A Aluna 2 ainda reforça dizendo que: *“claro, sor, tem todo o perigo de tu morrer”*.

Para Pimentel (2017), o *funk* proibido seria um bom objeto de estudo para pensar a comunidade, por permitir, através de uma reflexão crítica das letras e do contexto de enunciação, a análise do papel estruturante que tem essas representações na conformação da identidade do grupo e comunitária; pois as letras de *funks* são uma das formas de comunicar essas regras que existem nas comunidades, que são conhecidas por todos, inclusive pelos jovens, conforme os relatos feitos. Para exemplificar, uma das alunas aproveitou o momento e relatou uma experiência vivenciada por ela, e de alguma forma por todos, porque eles conheciam o menino que morreu.

Que nem mataram o “T”, ele morreu lá na Contel, ele era namorado da guria do lado da minha casa e ele tava junto com “os guris”, jogando bola na rua, daí os contra chegaram atirando, e daí pra ele não ficar de testemunha, eles mataram ele. (ALUNA 4)

Percebemos, através dos relatos feitos pelos próprios alunos, o quanto a violência se torna algo “comum”, inclusive refletindo nas relações de amizades construídas por eles, afinal como foi relatado pelos alunos, se estiver junto no momento da abordagem morre junto. Raupp (2016), através de observações realizadas na Casa de Juventudes, no bairro Guajuviras, Canoas/RS, assim como nós, percebe uma naturalização dos jovens com relação a violência. Gadea et al. (2017) produziram um estudo em que analisam justamente a questão da violência, as políticas para jovens, a realidade juvenil. Esse estudo foi realizado nos “Territórios de Paz” na cidade de Porto Alegre. Nele, os autores apontam que:

A violência intersubjetiva não se entende, unicamente, como o resultado de conflitos inerentes às relações de poder desigual entre diferentes sujeitos,

mas sim como associada à vulnerabilidade e à violência de um determinado grupo social. A exposição à violência contínua e a participação ativa em atos violentos (como vítima ou protagonista) desenha uma forma de relação específica, em que fatores estruturais, conjunturais e institucionais atuam conjuntamente no seu aparecimento. (GADEA et al., 2017, p. 54)

Outra crítica bastante relevante feita pelos autores é em relação às políticas públicas para jovens, principalmente no que diz respeito aos três paradigmas para políticas de juventudes, em torno ao trabalho, à educação e ao esporte e lazer. Vinha (2014) também faz uma crítica bastante significativa sobre o Projovem, ao apresentar as dificuldades que o projeto tinha em manter os alunos frequentes, que demonstravam falta de interesse; bem como acabava ficando claro que o projeto era considerado pela comunidade como algo “imposto” na comunidade e não construído com ela.

Problematizei com os alunos o que eles entendem como cultura, importante para sabermos como é a visão dos alunos sobre o tema, para identificarmos se eles percebem a cultura como algo muito distante da realidade deles. Prontamente, a resposta obtida estava relacionada à religião, aos índios, assuntos presentes nas discussões de sala de aula, até porque esse encontro foi realizado próximo à Semana da Consciência Negra, e a escola ia apresentar um trabalho interdisciplinar sobre o tema, em todas as modalidades de ensino.

Aluna 4: Depende da cultura... Tipo cultura é uma religião?

Aluna 8: Tipo pessoas indígenas.

Aluna 4: Tipo a gente cultua terreira... Não é centro espírita, é... como é o nome?

Aluno 7: Cultura afro...

Aluna 4: Cultura é dança, arte, teatro.

Aluno 6: Arte, teatro.

Alunos 7 e 8: Tudo eu acho que é cultura.

Novamente, percebemos a influência da religião na formação cultural dos jovens, principalmente as de matrizes africanas, pois, como destacam os autores Faria, Ferreira e Dayrell (2018), a música e a dança são elementos muito fortes e presentes nos rituais.

As experiências de socialização religiosa constituíram outro importante espaço de aproximação com o mundo artístico para alguns entrevistados. A família de Iara (27, DAN) possui forte ligação com as religiões afro-brasileiras. Sua mãe tem uma relação mais sincrética, como ela mesma define: “Ela tem um altar com Santa Bárbara, com Ogum, Santo Antônio,

Oxalá... Tudo junto, misturado”, mas seu avô e seu pai exerciam funções sacerdotais no candomblé, sendo respectivamente Ogan e Obá de Xangô. Nessa matriz religiosa, a música e a dança são elementos fundamentais da maior parte dos rituais sagrados e festivos. (FARIA; FERREIRA; DAYRELL, 2018, p. 137-138)

Acredito que o fato de ter dois alunos de “religiões afro” (sic) venha a favorecer e ampliar a discussão sobre cultura. A esse respeito, afirma a Aluna 4: *“Isso... minha mãe vai na terreira e vai na igreja, e é uma cultura diferente...”*. Aproveitando a deixa da aluna, perguntei se, para eles, existia cultura mais ou menos importante:

Aluna 8: *Todas são iguais...*

Aluno 7: *Não...*

Aluna 4: *Se souber respeitar...*

Aluno 7: *A religião vem da África e o nome de Deus pra nós é Oxalá; na cristã, é Deus; em outras, é outros nomes...*

Ao longo do quarto encontro, fomos discutindo alguns aspectos que aproximavam a escola e a formação cultural mediada por ela. Os alunos foram apresentando alguns projetos que existem na escola, como a capoeira do Mais Educação, relataram que já teve oficina de *ballet*, pelo Programa Escola Aberta, além do próprio Festival de Artes, no qual houve apresentações variadas, incluindo de *ballet*. Dos oitos alunos integrantes da pesquisa, apenas uma apresentou-se no Festival de Artes, em que dançou dois *funks*. *“Já o colégio todo é pintado de grafite, se pegar desde 2012, eu e a Aluna 4 fazia aula de dança, de hip-hop... pagode, ballet, na escola, no Escola Aberta, nos sábados...”* (ALUNO 7). É possível observar ações pontuais para a formação cultural, ligadas a programas federais, que já vinham organizados dessa maneira.

Podemos observar, ainda, conforme destacam Faria, Ferreira e Dayrell (2018, p. 133):

À escola, por sua vez, caberia a tarefa de compensação das desigualdades de origem no que se refere à formação artística e cultural de públicos menos favorecidos (FLEURY, 2009). No entanto, há que se ressaltar quão problemático tem sido o ensino de artes na educação básica brasileira. Com raras exceções, a educação artística ocupa um lugar periférico nos currículos, cujo ensino quase sempre é focado nas artes plásticas e visuais, em detrimento das demais linguagens.

Dessa forma, acreditamos no *funk* como sendo uma oportunidade de iniciar uma formação cultural por conta da aproximação dos jovens com o ritmo, igualmente como forma ampliar essa formação. Aproveitando o fato de o *ballet* ser uma dança, que envolve música, perguntei para eles se *ballet* era cultura. Todos responderam que “sim”. Depois, ponderei se *ballet* era mais importante que *funk*. Todos responderam que “não”. A Aluna 4, por sua vez, comentou sua percepção de que o *ballet* é uma música mais clássica, já o *funk* tem muita “*bagaceirice*” (*sic*), por isso não toca na escola; apesar de que, como foi relatado pelos próprios alunos, nas festas, recreios e momentos de descontração, ele se faz presente. Pergunto se todos os *funks* são “bagaceiros”. Eles dizem que “não”, e novamente a Aluna 4 reforça que existem *funk* que retratam bem o que ela vivia na época. Daí eles começam a relatar sua proximidade com o *funk*:

Aluna 3: *Eu gosto de funk só pra dançar... pelo ritmo!!!*

Aluna 2: *Muitas vezes, tem funk que é bagaceiro...*

Aluna 3: *Fala muito palavrão, fala de morte...*

Aluno 6: *de drogas...*

Os alunos, em relação à possibilidade de aproximação do *funk* com a escola, reproduzem discursos muito “prontos”, novamente caímos na discussão sobre as letras de *funk* e o quanto algumas são “fortes” (*sic*) para serem trabalhadas no contexto escolar; apesar de que os aspectos apresentados pelos alunos, como o uso de palavrão, tocar em assuntos polêmicos, como morte e drogas, fazer parte de todos nossos encontros, pois, em todos eles, os temas violência, drogas, morte, em algum aspecto, acabaram sendo relatados pelos alunos.

Já Nascimento (2015) apresenta um relato interessante de prática desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando o *funk* como porta de acesso da escrita.

Assim, ao trazermos o *funk* para a escola, buscamos entender a trajetória identitária dos estudantes jovens e adolescentes e, ao reconhecermos suas práticas sociais, acreditamos estar facilitando seu acesso à escrita, via escola. Assim, por meio da presença de uma prática de letramento local, dialogamos com outras práticas de letramento próprias do universo escolar, como a criação de um artigo de opinião, gênero textual integrante do currículo escolar do 9º ano do Ensino Fundamental. (NASCIMENTO, 2015, p. 3)

Acredito que essas falas feitas pelos alunos são aspectos em relação ao ritmo, propagado pela sociedade, por conta do *funk*, representar um local que normalmente não é visto (LOPES, 2009; LOPES; FACINA, 2012), ou ainda abordar temáticas que fazem parte constantemente da nossa sociedade, mas que fingimos não enxergar (NASCIMENTO, 2015). É papel da escola ampliar as aprendizagens, com significado, ensinando, assim, os jovens aprender a aprender (GADOTTI, 2003), inclusive, por conta da realidade escolar em que se encontram.

Contribuindo para esse pensamento, Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 303-304) destacam que:

Por outro lado, a escola tem de estar preparada para acolher uma população estudantil crescentemente heterogênea, sem que a inclusão social promovida pelo acesso ao ensino tenha de ser colocada em antinomia com a qualidade do mesmo. Lamentavelmente, um dos efeitos perversos da massificação do ensino tem sido a febre da corrida aos títulos, pouco contando o modo como se obtêm. A titulomania nem sempre favorece o gosto pela aquisição de conhecimentos. A satisfação intrínseca pela aprendizagem, dando vida ao mundo da escola, é também a melhor forma de fazer do mundo da vida uma escola.

Dessa forma, fica a reflexão de que as letras de *funk* acabam por retratar uma realidade vivida por esses alunos, que, muitas vezes, apesar da proximidade do professor com a comunidade escolar em que está inserido, não é a sua, a dificuldade de acesso a bens culturais, a violência, o tráfico, as drogas, enfim, temas que aos professores são distantes, ou participam como espectadores. Sendo, assim, uma oportunidade para crescimento e dar significado as aprendizagens construídas.

Aluna 3: *Os funks de antigamente falavam muito sobre o morro...*

Aluna 2: *Eu me criei ouvindo funk com meus irmãos...*

Aluna 3: *É, eu comecei a gostar de funk por causa da minha irmã mais velha...*

Aluna 8: *É, eu por causa dos meus primos...*

Aluna 3: *Gosto de ouvir por causa dos três, do ritmo, da letra e da dança... É... e pode ver que quando tem uma apresentação é funk...*

Aluna 8: *É... o funk nasceu na favela né, as pessoas que cantam funk são dali...*

Ao longo da pesquisa desenvolvida, sempre que abordamos as potencialidades apresentadas pelo diálogo intercultural, entre a cultura escolar e a cultura juvenil, sendo destacado o *funk*, o apresentamos como uma forma de ser, viver e resistir das comunidades, fazer com que a favela e a periferia sejam vistas,

como afirma Lopes (2009), ampliando as aprendizagens e o processo de emancipação de ensino. No entanto, ao mesmo tempo, não estamos estimulando que seja explorado apenas o *funk*, apenas as culturas juvenis, ou da periferia, mas é essencial que essas culturas tenham voz, vez e espaço dentro da escola, e que, a partir delas, seja possível ampliar os espaços e as práticas culturais que constituem a matéria viva da própria experiência formativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou responder ao problema: Quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk* – como um componente da cultura juvenil – e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?, apresentando como objetivo geral compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o *funk*, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na Região Metropolitana de Porto Alegre; além dos objetivos específicos: (I) compreender as repercussões do gênero musical *funk* na construção de subjetividades juvenis, segundo a concepção de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA); (II) compreender o gênero musical *funk* como componente da cultura juvenil e sua relação com as juventudes; (III) analisar práticas desenvolvidas ou não na Educação de Jovens e Adultos que abordam o gênero musical *funk* e juventudes. Entendemos que os objetivos foram atingidos ao longo da construção do marco teórico que fundamenta esta pesquisa, bem como através das análises desenvolvidas a partir do material produzido e tratado hermeneuticamente.

Este trabalho apresenta três linhas de análises que surgiram com base nos dados produzidos através das entrevistas, realizadas com os professores atuantes com os alunos da EJA cidadã e também com os grupos de discussões, com os educandos. As linhas são: “Tá chegando a hora: quais os caminhos que levam a EJA?”, em que buscamos discutir as trajetórias dos alunos participantes da pesquisa na escola; sendo a segunda: “Foi na festa da escola tudo começou: a escola e o *funk*, diálogos possíveis?”, na qual abordamos as práticas pedagógicas que de alguma forma oportunizam ou não os diálogos entre o *funk* e a escola; finalizando com a linha: “Sou do morro, sou favela: o *funk* e as sociabilidades dos jovens alunos da EJA cidadã”, através da qual problematizamos como o *funk* faz parte do cotidiano dos alunos, bem como nos seus ambientes de sociabilidades.

Através da linha de análise “Tá chegando a hora: quais os caminhos que levam a EJA?”, encontramos que professores e alunos têm uma visão diferente de como e por que os alunos chegam na EJA. Todos os professores destacaram a “facilidade”, bem como a “oportunidade” de concluir os estudos mais rapidamente como motivos que levam os alunos procurar a Educação de Jovens e Adultos para concluírem seus estudos – ao contrário do que realmente é apresentado pelos

alunos –, pois, através da pesquisa, percebemos que os educandos entendem frequentar a EJA como uma “promoção” escolar, equivalente a “passar de ano”; mas motivados pelas muitas reprovações, a idade “avançada”, eles são encaminhados para EJA, tornando-a um “destino” de acordo com o seu rendimento escolar. Em algum momento, os jovens até comentam esses aspectos levantados pelos professores, mas não sendo comum a todos, inclusive tendo alunos que não gostariam de estar inseridos na modalidade. Há, portanto, uma evidência clara da dissonância entre os sentidos atribuídos, marca bastante contundente da dificuldade de diálogo franco e aberto entre os sujeitos envolvidos.

Percebemos, através disso, que os jovens desconstroem um aspecto da cultura escolar, ao passo que os alunos não buscam estudar na EJA e, sim, são encaminhados a ela pela escola, que se aproveita do discurso de ser mais fácil e rápido para convencê-los. Os jovens participantes demonstram o quanto as constantes reprovações acabam motivando a sua inserção no projeto, apesar de não entenderem como ocorre o processo, pois apenas são “convidados” a frequentá-la.

Outro aspecto interessante oportunizado através da nossa pesquisa é a desconstrução da visão de que os jovens que chegam à EJA são “irresponsáveis”, ou “desinteressados”; pois, na verdade, em sua grande maioria, apresentam alguma dificuldade, necessidades educativas especiais, ou, até mesmo, apresentam situações psicossociais bastante conflituosas. E, como destaca Dayrell (2002), são esses justamente os que mais necessitam da escola.

Além disso, foi possível perceber, através da pesquisa, bem como da articulação com outros teóricos e pesquisas revisadas, o quanto a prática pedagógica da EJA ainda está marcada pela busca por trabalhar de forma sintética os conteúdos, o que não se apresenta suficiente ao considerarmos a pluralidade dos alunos, além do fato de ser mais relevante e significativo ensinar esse jovem a aprender (GADOTTI, 2003), além da necessidade de uma formação politizada e adequada para esses professores (PONTES; CLARK, 2016).

A relação que é construída pelos professores e alunos do projeto é um aspecto bastante benéfico para a construção de aprendizagem, pois os jovens percebem o professor regente sempre mais disponível para escutá-los e interagir com eles. Ao mesmo tempo, entretanto, isso é problemático, pelo fato de estar muito marcado nos relatos dos alunos sua referência de escola como sendo apenas

“esses professores” que atuam com eles. A escola é “esse ou aquele professor”, em geral, aquele que oferece escuta e acolhimento, capacidades fundamentais a todo educador, diga-se de passagem.

Nessa linha, podemos observar o quanto às trajetórias acadêmicas dos alunos se refletem na sua inserção no Projeto EJA Cidadã, tendo um corpo discente plural e que necessita de práticas educativas atentas a tal multiplicidade; o que nos faz acreditar que o *funk* seja uma possibilidade de aproximação do conhecimento escolar, dos saberes e realidades desses jovens, reforçando a importância dos diálogos interculturais para se superar conceitos e culturas hegemônicas, problematizando as relações de poder e a reificação de determinadas concepções simplificadoras, grosso modo calcadas sem juízos de valor precipitados e irrefletidos.

Na linha de análise “Foi na festa da escola que tudo começou: a escola e o *funk* diálogos possíveis?”, buscamos identificar, nos relatos de alunos e professores, a existência de potenciais diálogos interculturais, entre a cultura juvenil, em específico o *funk*, e a cultura escolar da EJA. Os professores reconhecem o quanto o *funk* se faz presente, no cotidiano dos alunos, chegando a problematizar se é uma “característica do bairro” (sic), da cidade ou mais próximo do sexo feminino. Mas, ao mesmo tempo, todos relatam que desenvolvem, ou desenvolveram algum trabalho relacionado com o gênero musical, fazendo críticas às letras e formas presentes no *funk*.

Além disso, foi possível perceber que o *funk* está presente no espaço escolar, nos momentos de descontração, como festas, recreio, atividades livres na Educação Física, mas não são desenvolvidos trabalhos que problematizem o gênero e as letras. Ainda há nesses espaços dificuldades em superar algumas barreiras, por ser considerado pelo corpo docente e pela comunidade escolar como um ritmo “inadequado”. Salientamos que não estamos considerando aproximar esse gênero, sem analisar as letras, a intenção pedagógica do professor, mas sim que ele apresenta potencialidades para dar significado e sentido ao que está sendo estudado, sendo também uma oportunidade de ampliar a bagagem cultural desse aluno, sendo um ponto de partida e não de chegada. Curiosamente, valeria também considerar o sentido “irônico” ou mesmo “hipócrita” da avaliação moralista do *funk*, quando os temas principais e mesmo muitas das expressões linguísticas presentes, estão muito presentes no cotidiano escolar e “invadem” as salas de aula de um modo ou de outro.

Percebemos, através da pesquisa, que a escola ainda tem um caminho longo para o desenvolvimento de diálogos interculturais, entre a cultura escolar da EJA e a cultura juvenil, pois ainda ocorrem muitas ações pontuais e específicas desenvolvidas por alguns professores; sendo o ouvir *funk*, ou dançar *funk*, explorado ainda como uma forma de lazer, apesar de, no Festival de Artes, em que os alunos escolhem as apresentações, o *funk* ter um papel destacado, demonstrando, assim, que ele está ali, que os alunos dão significado a ele e que a escola perde oportunidades de criar espaços de mediação educativa.

Os jovens, durante os grupos, frequentemente falavam sobre festas, sair com os amigos e, quando se problematizava com eles o que escutavam, ou faziam para se divertir, de certa forma, o *funk* estava presente, “nas sociais” (sic), na praia, quando dormiam na casa dos amigos; nos desafiando a refletir o quanto o ritmo, está presente nos momentos de sociabilidades desses jovens, o que acabou oportunizando o surgimento da terceira linha de análise.

Na linha “Sou do morro, sou favela: o *funk* e as sociabilidades dos jovens alunos da EJA cidadã”, buscamos apresentar o quanto o gênero musical *funk* está presente no cotidiano e nos momentos de lazer e sociabilidades dos jovens participantes da pesquisa. Percebemos que, além do gênero musical em questão, o tema religião esteve sempre presente, quando falamos sobre lazer e cultura.

Para os alunos, frequentar os grupos de jovens e participar das festas religiosas são atividades que desenvolvem em seus momentos de lazer. Além disso, percebemos que eles vivenciam essas interações dentro do próprio bairro, exceto um dos jovens que jogava futebol fora do bairro onde mora. Foi possível identificar com clareza a extrema carência de espaços de lazer para esses jovens, pois normalmente as praças são utilizadas para a venda e consumo de drogas; um aspecto bastante significativo, pois a violência é muito presente no cotidiano dos alunos participantes da pesquisa.

Além disso, é possível perceber como a vivência com a violência “organiza” as formas de viver e interagir desses jovens: o fato de não haver sinal da *internet* por conta do presídio perto, o Uber não passar, poder ou não frequentar “a social” (sic) por conta da localização que mora, assim como a própria regulação das amizades, pois, quando se é amigo de pessoas envolvidas com o tráfico, e se está perto quando invadem, ou tentam matar alguém, acaba-se morrendo junto, são alguns

aspectos que os alunos listaram, nos quais percebemos nitidamente a violência presente no cotidiano deles e como isso já está naturalizado.

Dessa forma, é possível compreender o que Pais, Lacerda e Oliveira (2017) destacam quando abordam o fato de as escolhas dos jovens serem marcadas pelas condições sociais em que vivem, pois viver no bairro onde vivem os alunos limita e possibilita vivências de juventudes diferentes, construindo outras culturas juvenis, específicas de quem vive na periferia. Além disso, observamos a existência de poucos espaços públicos de lazer, sendo que a conservação e manutenção desses locais dificultam a adesão dos jovens. Já os espaços culturais apresentados pelos jovens normalmente são provenientes de alguns programas e projetos específicos, como Mais Educação e Escola Aberta, além de alguns eventos culturais desenvolvidos pela escola, como “Fome de Ler”, o “Festival de Artes” e a “Semana da Consciência Negra”.

A pesquisa, assim como a escrita desta dissertação, oportunizou o surgimento de novos questionamentos a partir do que foi coletado e as análises feitas. Entre elas, destacamos o fato de as letras de *funk* apresentarem uma realidade e aspectos da cultura juvenil, dos jovens habitantes das comunidades periféricas, refletindo práticas comuns, mas distantes da cultura escolar e do corpo docente. Desse modo, a resistência em utilizar o gênero como possibilidade de aproximação, de conteúdos, discussões e atividades culturais, está relacionada à tradição escolar ou à dificuldade de os professores assumirem suas responsabilidades enquanto educadores, selecionando, problematizando e criando estratégias para essa aproximação. Ainda falando sobre *funk*, lazer e sociabilidades desses jovens, percebemos a dificuldades de acesso destes a bens culturais, espaços de lazer, dentro do próprio bairro. Assim sendo, o que é ofertado a esses jovens e como é o papel da escola nesse processo?

Observamos também, através dos relatos feitos, que os jovens participantes da pesquisa percebem a sua inserção na EJA como um “destino”, como uma “promoção” (forçada), causada pelas constantes reprovações. Dessa maneira, como é feito esse processo de “promoção” dos jovens para EJA e o quanto os desejos e anseios desses jovens são considerados frente a esta realidade? Todas as questões são emergentes a partir da pesquisa desenvolvida, assim como das aproximações teóricas feitas; possibilitando a continuidade, o crescimento e amadurecimento dessas questões que foram surgindo ao longo do trabalho.

A interculturalidade crítica vem superar a visão de uma cultura hegemônica, que, durante muitos anos, utilizou a escola e o processo escolar como forma de propagá-la, problematizando o preconceito em relação ao conhecimento e às formas de ser e saberes populares, além das relações de poder e inferiorização, buscando condições para diferentes modos de viver (WALSH, 2005).

Dessa forma, a construção desta dissertação impacta não apenas a minha formação, ao ampliar aprendizagens e construir conceitos que até então desconhecia, mas também a minha prática como professor, pois me desafia a formar alunos problematizadores, que reconheçam o valor das aprendizagens e culturas que carregam e que estejam abertos a construir aprendizagens com as diferentes culturas, sem sentirem-se inferiores, ou menos importantes. Enquanto pedagogo, me desafiou a repensar aspectos da cultura escolar, que trazemos durante a nossa formação, em relação à avaliação, às aprendizagens, às atitudes referentes à resolução de conflitos. Acredito que a possibilidade de construir minhas aprendizagens como investigador em ação me desafia, enquanto professor da escola pública e pesquisador, a problematizar e olhar aspectos que antes me pareciam comuns ou banais.

Dessa forma, acredito que a minha prática enquanto professor dos Anos Iniciais e o engajamento na alfabetização e formação dessas crianças e jovens contribuem para um retorno para a escola participante da pesquisa, ao passo que estou atuando dentro do espaço escolar, diretamente, com estudantes e colegas professores. Além disso, a disponibilidade de escuta que obtivemos durante os grupos de discussões também movimentou a escola de maneira positiva, contribuindo para que os jovens demonstrassem seus sentimentos em relação ao ambiente escolar e levantassem questões que seguirão reverberando, neles, em mim e, quiçá, em outros espaços da própria escola. Também serão desenvolvidos, em parceria com a escola, encontros com os professores, em que o foco será discutir alguns conceitos e refletir a necessidade de pensarmos ações significativa para esses jovens, não apenas participantes da pesquisa, mas que fazem parte da comunidade escolar como um todo; sendo importante apresentar alguns relatos feitos pelos próprios alunos em relação a alguns sentimentos relacionados ao ambiente escolar, os dados referentes à linha “*Tá chegando a hora*”, onde os alunos se posicionam e algumas dúvidas em relação a essa “promoção” para EJA.

Concluimos retomando a importância dos diálogos interculturais para a ampliação de aprendizagens e incentivando um processo emancipatório de educação, carregado de significado para esses jovens; fazendo com que as culturas que eles carregam tenham voz e vez dentro do espaço escolar e que a escola saiba explorar e potencializar essas aprendizagens a partir delas. Ao longo da pesquisa, observamos o quanto o gênero musical *funk* se faz presente no espaço escolar, mas sem deixar marcas, provocar discussões e aprendizagens, apenas como formas de lazer e descontração, supostamente “conteúdo não escolar”. Acredito que o *funk* seja um potencial aspecto da cultura juvenil a ser explorado pela escola, entre muitos outros, pois suas letras expressam a realidade vivida por esses jovens, ao falar sobre violência, drogas, o cotidiano da favela e suas experiências dramáticas cotidianas, tanto de dor, quanto de alegria e fruição, do corpo, da sexualidade, das parcerias, enfim, de tudo que ocupa o universo juvenil como um todo.

Finalmente, como bem destaca Dayrell (2002), o *funk* expressa uma condição juvenil focada na diversão e alegria, além de potencializar aos jovens que se associam ao gênero musical conhecer e ampliar suas formas de viver a juventude e ampliar espaços de sociabilidades, explorando outros territórios da cidade. Importa que saibamos ouvi-los e dialogar com eles, para que currículos e práticas, na EJA e fora dela, ganhem a cara, a cor, o cheiro, o vigor das experiências concretas de ser jovem, aqui e agora.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. **Culturas Juvenis e Experiência Social: Modos de Ser Jovem na Periferia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ANDRADE, S. S. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BONFIM, L. L. **Funk carioca, voz feminina e o caso Tati Quebra-Barraco.** Dissertação (Mestrado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão,

Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRAGA, A. Sociabilidades digitais e a reconfiguração das relações sociais. *Desigualdade & Diversidade. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n. 9, p. 95-104, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. A educação de jovens e adultos e os desafios contemporâneos. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol.1, n.2, 2015. Entrevista concedida a Noêmia de Carvalho Garrido.

BRASIL. **Agenda Juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.ondajovem.com.br/noticias-destaque/PesquisaJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: Aluna e Alunos da EJA. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANDAU, V. M; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANOAS. **Projeto político pedagógico**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação, 2013.

CANOAS. **Proposta Político Pedagógica da EMEF Nancy Ferreira Pansera**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação: 2016.

CARRANO, P. C. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, 2007.

CARRANO, P. C. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, P. C.; MARTINS, C. H. A Escola Diante das Culturas Juvenis: Reconhecer para Dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

CAVALCANTE, A. P. P. **Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula**: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo. Tese (Doutorado em Educação Brasileira – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CERQUEIRA, D. et al. (Orgs). **Atlas da violência 2017**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

CHRISTOFOLI, M. C. P. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C.; SOUZA, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar**: Teorias e Práticas. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 93-103.

COSTA, R. T. **Jovens Negras em Processo de Escolarização na EJA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

CYMROT, D. **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica**. Dissertação (Mestrado em Direito Penal) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAYRELL, J. T. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. T. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jóvenes Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, 2005.

DAYRELL, J. T. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DUARTE, A. J. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia: espaços formativos e mediações escolares**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIA, I.; FERREIRA, V. S.; DAYRELL, J. A arte como existência: experiências de socialização de jovens de origem popular em Salvador, Bahia. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 130-148, maio/ago. 2018.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FERRO, J.; PINHEIRO, R. A. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 5, 2015.

FONSECA, L. S. Na prática de ensino, pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: aprendendo com Jovens e Adultos. **Revista do NIEPE UFRGS**, Porto Alegre, n. 1, ano 2, dez. 2001.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. **Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 281-327.

GADEA, C. A. et al. Itinerários juvenis em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, a violência intersubjetiva e as políticas para jovens em Porto Alegre - RS. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 47-71, jul./dez. 2017.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa Populacional 2015**. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/default.shtm>. Acesso em: 4 fev. 2018.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.

LOPES, A. C. A favela tem nome próprio: a (re)significação do local na linguagem do funk carioca. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 369-390, 2009.

LOPES, A. C. “**Funke-se quem quise**” no batidão negro da cidade carioca. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOPES, A. C.; FACINA, A. Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas carioca. **Revista do Arquivo Geral do Rio de Janeiro**, v. 6, p. 193-206, 2012.

LOUSADA, K. P. B. **Corpo em festa**: juventude, sociabilidade e produção de sentidos nos bailes cariocas. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS, I. R. P. Processo histórico de constituição das Políticas Públicas para EJA: algumas iniciativas de mobilização no plano nacional e Internacional. In: BEHREND, D. M. et al. **Especificidades da educação de jovens e adultos**: pensando fundamentos, história, narrativas e práticas pedagógicas. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013. p. 13-25.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.; RAMOS, M. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.; RAMOS, M. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 2, out. 2013.

MORAES, S. Alunos “diferentes” e saberes docentes. In: CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. et al. **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 89-98.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, R. M. **O funk na sala de aula**: quebrando paradigmas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ESCREVENDO O FUTURO. São Paulo: Olimpíadas de Língua Portuguesa, 2015. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5491/ok-textosseminarios-09dez2015-texto-22-funk2-ok.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M.; LACERDA, M.; OLIVEIRA, V. H. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação: uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, 2017.

PEREIRA, A. B. “**A maior zoeira**”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, Á. I. **Educação na Era Digital**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTEL, A. Música, juventude e território: a construção da identidade coletiva em uma favela do Rio de Janeiro. **Contexto**, Vitória, n. 31, 2017.

PONTES, E.; CLARK, G. A má-fé institucional a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 7, 2016.

RAUPP, L. M. Juventude, memória e violência. **MOUSEION**, Canoas, n. 25, p. 91-112, dez. 2016.

REIS, R. O Tempo de Aprender na Escola para Aqueles/as que não têm “Tempo a Perder”. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, p. 257-270, 2018.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. C. **A cultura do medo no cotidiano da escola**: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, M.; LEITE, T. P. O rap é uma coisa que conecta, tá ligado?!: resignificando contextos de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 42-61, 2017.

SANTOS, S. S; FERREIRA, É. C. L. Espaços públicos e processos de significação: questões sobre juventudes e hip-hop no meio urbano de Maceió - AL. **OLHARES PLURAIS**: Revista Eletrônica Multidisciplinar, Dossiê “Urbanidades, Sujeitos e Territórios”, v. 1, n. 16, 2017.

SCHERRER, R. Funk ostentação: consumo e identidade dos jovens da periferia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CONSUMO, São Paulo, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R. A. **Percursos juvenis e trajetórias escolares**: vidas que se tecem nas periferias das cidades. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, C. R. A. **O meu rolê na praça**: intersecções entre adolescentes, gênero e raça. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, C. R. M. **O funk no paço**: o funk como fator de circulação e integração com jovens da cidade. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, F. L. **Juvenilização da cultura e escola**: um estudo sobre alunos de quarta série. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, J. **Letramento**: uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SIQUEIRA, J. T. F. A Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas: algumas considerações. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 84-114.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOEK, A. M. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUSA, F. L. A. **Corpos e saberes em movimento**: as jovens dançarinas de funk da Barra do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUSA, N. J. Culturas Juvenis: Formas de “Ser/Estar Com”, Indicadoras de Socialidades na Contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 11, n. 29, p. 252-264, 2016.

SOUZA, E.; REIS, R. Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direito e silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, Natal, v. 3, 2017.

TORRES, F. **Travessias do beco**: a educação pelas quebradas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TROJAHN, L. G. EJA: totalidade inicial 1: experiência pedagógica e de vida. **Ágora**, Porto Alegre, ano 5, dez. 2014.

VALE, F. **Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar**: um estudo em escolas de periferia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

VALE, M. C. Z. **Encontros e desencontros entre os jovens e a escola**: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

VARGAS, J. R. Elas querem ser MC Pocahontas!: o funk ostentação e a juventude feminina contemporânea. **Revista Diversidade e Educação**, v. 4, n.7, p. 10-17, jan./jun. 2016.

VARGAS, J. R. **O que ouço me conduz e me produz?** A constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIANNA, H. Funk e cultura popular Carioca. **Estudos Históricos**, v. 3, n. 6, p. 244-253, 1990.

VIEIRA, R. L. **Como é bom ser vida loka**: Juventude, escola e o consumo musical do funk. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VINHA, G. **Nada para fazer!** Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WALSH, C.; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. In: MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad Central de Venezuela, 2002. p. 317-326.

WALSH, C.; GARCÍA, J. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, C.; GARCÍA, J. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

WINTERSTEIN, C. P. **Mangás e animes**: sociabilidade entre cosplayers e otakus. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Temas a serem abordados na entrevista semiestruturada.

- 1) Formação;
- 2) Tempo de serviço;
- 3) Experiência na EJA;
- 4) A juvenilização da EJA e a Escola;
- 5) Conceitos de cultura escolar e juvenil;
- 6) Percepção do educador da relação dos jovens com o *funk*;
- 7) Percepção do educador com o *funk*;
- 8) Possibilidades de aproximação da escola com o *funk*;
- 9) Existência de práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos que abordam o gênero musical *funk* e ou algum outro componente da cultura juvenil.

APÊNDICE B – Roteiro de Grupos de Discussão

Encontro	Tema do encontro	Objetivos
1º	Apresentação e aproximação com os jovens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o grupo participante da pesquisa; ▪ Conhecer a trajetória do grupo na escola e como se deu a sua inserção no projeto “juventude cidadã”; ▪ Integrar os jovens da pesquisa; ▪ Combinar o funcionamento do grupo.
2º	Bairro, momentos ou lugares de lazer e o <i>funk</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os espaços de lazer disponíveis; ▪ Observar a presença do <i>funk</i> nos momentos de lazer; ▪ Conhecer o bairro onde os jovens estão inseridos.
3º	<i>Funk</i> e espaços de diálogo com a escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar como o <i>funk</i> chega dentro do espaço e escolar; ▪ Discutir a existência de diálogo entre as culturas: escolar e juvenil.
4º	Relação cultura escola x cultura juvenil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber como os jovens observam e vivenciam o reconhecimento da sua cultura dentro dos espaços escolares.
5º	Pertencimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar a existência ou não do sentimento de pertencimento dos jovens a escola; ▪ Conhecer o que os jovens esperam da escola.