

ADOLESCENTES COMO AUTORES DE SI PRÓPRIOS: COTIDIANO, EDUCAÇÃO E O *HIP HOP*

VIVIANE MELO DE MENDONÇA MAGRO*

RESUMO: Este artigo pretende discorrer sobre o cotidiano de adolescentes urbanos, mais especificamente as culturas juvenis, com o objetivo de apreender outros significados de ser adolescente no contexto contemporâneo e suas implicações em processos educativos. Diante da diversidade de culturas juvenis existentes atualmente, ressaltamos o movimento *hip hop*. Os adolescentes participantes desse movimento são descritos como protagonistas de seu próprio processo educativo, no qual deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social e se tornam “autores de si próprios”; ou seja, no *hip hop* eles resgatam a educação como uma formação de “autores-cidadãos”. Portanto, a visibilidade de outros modos de ser adolescente, que estão presentes no contexto de educação não-formal e informal das culturas juvenis, pode contribuir para uma compreensão da adolescência urbana que reconhece o adolescente como um sujeito capaz de formular questões relevantes e ações significativas no campo social.

Palavras-chave: Adolescência. Culturas juvenis. Cotidiano. Hip Hop. Educação.

ADOLESCENTS AS AUTHORS OF THEMSELVES: EDUCATION, EVERYDAY LIFE AND *HIP HOP*

ABSTRACT: This article intends to discuss the everyday life of urban adolescents, specifically youth cultures, to seize other meanings of being an adolescent in the contemporary context and their implications on the educational processes. Because of the diversity of current youth cultures, we decided to focus on the Hip

* Psicóloga, doutoranda em Educação pela UNICAMP e bolsista da FAPESP. *E-mail:* vimagro@obelix.unicamp.br

Hop movement. The adolescents implied in that movement are described as the protagonists of their own educational process, in which they cease to be mere actors and agents of a social model to become “authors; of themselves”; this means that, through hip hop, they rescue education as forming “authors-citizens”. Therefore, the visibility of other ways to be an adolescent present in the non-formal and informal education context of youth cultures may contribute to an understanding of the urban adolescence that recognizes adolescents as able to formulate relevant questions and behave in significant ways in the social field.

Key words: Youth cultures. Adolescents. Everyday life. *Hip Hop*. Education.

De repente, somos tomados de perplexidade diante de uma questão aparentemente simples: “*que é o adolescente?*”.

Poderia ser uma questão até fácil de responder se não fosse formulada por um garoto de 14 anos, sentado distraidamente em um banco de lanchonete. Ainda seria uma questão fácil de responder se esta não tivesse sido feita imediatamente após dois adultos (educadores) terem lhe perguntado como ele se sentia enquanto um adolescente no mundo atual. Até poderiam dizer algo para o garoto se ele não tivesse se levantado, olhado com desdém para os dois, sorrido ironicamente e ido para outro lado da lanchonete onde estava um grupo de amigos que acabara de chegar.

Ele apenas formulara uma questão retórica e desinteressada. No entanto, nós (adultos e educadores) apenas nos entreolhamos e dizemos: “*coisas de adolescente*”.

Um situação cotidiana, muitas vezes banal, pode nos trazer questionamentos, às vezes, tão inesperados e produtivos, que requerem um olhar mais perscrutador dos detalhes e dos despercebidos que a compõem.

Como afirma Pais (1993), é no cotidiano que os múltiplos aspectos da vida social se revelam. O cotidiano é aqui entendido como rota de conhecimento, o “laço” que caça a vida vivida e dá inteligibilidade ao seu devir. Portanto, é nestas situações cotidianas que podemos compreender os meandros da categorização etária, e, de forma mais específica, a questão da adolescência.

O que é a adolescência e, afinal, o que é o adolescente? Eis uma questão contemporânea, urbana e acadêmica. O garoto de nos-

so relato, categorizado e determinado como *um adolescente*, pôs em evidência a própria fragilidade e discutibilidade da categoria que lhe foi imposta. Não apenas isso, mas evidenciou a relação estabelecida entre grupos etários distintos, mas que mutuamente se definem. Ou seja, os adultos desejam que o adolescente confesse seus sentimentos, seus pensamentos e suas idéias – o adulto quer que ele se manifeste. O adolescente, por sua vez, olha com desdém, e não se reconhece em um nome que lhe é estranho, e ele mostra que simplesmente está aí – transcendendo conceitos acadêmicos, médicos e pedagógicos –, junto aos seus amigos, vivendo o dia-a-dia com o que lhe apraz. O adolescente revela-se não como adolescente, mas como pessoa. Essa revelação é a tacada ameaçadora à identidade de adulto e à autoridade desta categoria etária sobre os seres em formação (crianças e adolescentes), e, portanto, para protegê-las, há uma necessidade de reificação e categorização, e diz-se: são *coisas de adolescente*.

Com o intuito de esclarecer melhor essas questões, é interessante dirigir o olhar para o histórico da definição da adolescência, que será brevemente discorrida nas próximas linhas.

Ressaltamos, primeiramente, que a adolescência foi concebida como uma categoria geracional, sendo também reconhecida socialmente, academicamente e até economicamente, durante a era industrial. A adolescência, portanto, é uma categoria moderna e que teve seu reconhecimento principalmente quando a educação formal, que é um dos principais projetos da modernidade, ficou sob o jugo e controle do Estado.

As crianças e adolescentes, a partir desse momento, teriam o dever e o direito de ficar nas escolas. A escolarização, como conseqüência, estabeleceu um processo de separação entre *seres adultos* e *seres em formação*. Nesse sentido, como nos apontam as análises de Peralva (1997), uma espécie de ordem hierárquica fundamentada nas relações entre as fases da vida foi constituída.

Nesta ordem hierárquica, a infância e a adolescência tornaram-se os representantes do presente, cabendo ao passado (adultos produtivos e a ordem por eles estabelecida) o papel de subjugar os seus elementos de transformação. Portanto, a educação tornou-se o fundamento para o ordenamento do mundo moderno, que ocorre de cima para baixo, das classes dominantes para as classes populares; dos adultos (ordem estabelecida) para as crianças e adolescentes (seres em formação).

Para cumprir este papel “domesticador” e conservador, o período escolar foi expandido, retirando as crianças e, posteriormente, os adolescentes do mundo do trabalho. O que se pretendia com essa retirada era a formação de mãos-de-obra cada vez mais especializadas para a sociedade industrial; e, como consequência, a garantia da ordem e do progresso da modernidade.

Fundamentada teoricamente e cientificamente pela sociologia, medicina, psicologia e pedagogia, a adolescência foi, portanto, “inventada e descoberta” (Kett, 1993), e os adolescentes se tornaram, desde o início do século XX, um grupo etário delimitado que vive uma fase quando o indivíduo possui menores responsabilidades, sendo tutelado pelos pais e/ou Estado.

A “invenção e descoberta” da adolescência, com todos os aspectos sociais, econômicos e políticos que a constituíram, inevitavelmente produzem significados, imagens e representações ambíguas do adolescente. Não é por acaso, como bem situa Giroux (1997), que, ao mesmo tempo em que o adolescente é colocado às margens do poder político e abordado como um problema social ou uma ameaça a si próprio e a sociedade, estando vinculado à violência, às drogas e a uma sexualidade irresponsável, este adolescente é também foco de fascinação e desejo dos adultos, e símbolo de esperança e futuro.

Os sentimentos ambivalentes diante da adolescência produzem uma certa dificuldade de se considerar os adolescentes como capazes de construir ações significativas no campo social e contribuir ativamente para a solução dos problemas sociais.

A visão de que o adolescente ainda não alcançou uma competência crítica, social e política proporciona inevitavelmente uma necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia por parte dos adultos sobre estes seres em formação, com o intuito de controlá-los. Essa pedagogia de controle é elaborada com fundamentos de uma psicologia do desenvolvimento humano, que tece os constructos de projetos educacionais.

Diante desse contexto, no qual a adolescência foi construída, parece necessário voltarmos ao garoto de 14 anos do início do texto e, assim, discorrer os sentidos da adolescência produzidos em uma situação cotidiana.

Ele perguntou aos adultos: *Que é o adolescente?* Evidentemente ele não desejava uma resposta, pois levantou-se e foi para os seus. Poderíamos compreender a ação deste adolescente como uma resis-

tência, ainda que possivelmente não consciente, à assunção de um lugar social ambíguo construído pela sociedade moderna para os denominados *adolescentes*, onde seria transformado em um espelho de um sonho e um ideal e, paradoxalmente, também transformado em algo a ser temido e controlado, adaptado e modelado.

A pergunta dos adultos também poderia ser entendida como um imperativo para que ele confessasse seus sentimentos, pensamentos e idéias; para que pudessem categorizá-lo, decodificá-lo, compartimentalizá-lo e, enfim, controlá-lo.

Não responder a pergunta formulada pelos adultos e replicar com a questão “que é o adolescente?” é dar a César o que é de César, ou seja, o conceito, a definição e a existência da adolescência é de interesse acadêmico, médico e das ciências psicológicas e sociais, bem como dos interesses políticos hegemônicos – mas não do adolescente em seu cotidiano, no seu dia-a-dia, na sua vida.

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

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

Na cotidianidade dos adolescentes, inevitavelmente, nos deparamos com a riqueza da criatividade cultural que lança novos olhares sobre a adolescência fora do âmbito acadêmico e médico. Esses olhares manifestam um adolescente não meramente como agente, ou ator, mas precisamente como autor de si mesmo¹ (Ardoino, 1998), produzindo e desencadeando um processo educativo que visa essa *autorização*.²

Para construir outros modos de se conceber o adolescente, percorreremos as culturas juvenis elaboradas nos espaços urbanos e por adolescentes que vivem nas periferias das grandes cidades. Esses adolescentes, meninos e meninas, são em sua maioria negros e pobres.

Focalizaremos essa população por ser ela o alvo mais comum das visões negativas dos adolescentes, como a de ser delinqüente, violenta, desinformada e desqualificada profissionalmente; e, principalmente, por estarmos cientes de que a denominada “adolescência normal” pelas ciências tem como modelo aquela constituída pelo adolescente de classe média, branco e homem, e poderíamos acrescentar, que vive nos países desenvolvidos. Portanto, para se construir novos olhares sobre a adolescência é necessário buscar alternativas ao modelo hegemônico de adolescente que nos é imposto.

Muitas são as manifestações culturais praticadas por adolescentes que são desenvolvidas nas periferias dos grandes centros urbanos, como por exemplo, escolas de samba, blocos carnavalescos, religiões afro-brasileiras, rodas de samba etc. No entanto, gostaríamos de enfatizar um movimento que está progressivamente tomando força nas periferias e que é desenvolvido principalmente por jovens negros: o movimento *Hip Hop*, que tem transformado para muitos jovens o lazer em forma de luta e resistência.

O *Hip Hop* é um movimento de cultura juvenil que surgiu nos Estados Unidos, nos últimos anos da década de 1960, unindo práticas culturais dos jovens negros e latino-americanos nos guetos e ruas dos grandes centros urbanos. O movimento é constituído pela linguagem artística da música (*RAP-Rhythm and Poetry*, pelos *rappers* e DJ's), da dança (o *break*) e da arte plástica (o *graffiti*) (Rose, 1994).

Com o objetivo de compreender esta cultura juvenil, foram feitas entrevistas com adolescentes *rappers*, leituras de artigos de jornais e revistas e letras de *raps*. Descreveremos a seguir a cultura *Hip Hop* e sua função educativa.

No Brasil do final dos anos 80, o movimento *Hip Hop*, especialmente o ritmo musical *Rap*, tornou-se para os jovens da periferias urbanas um meio fecundo para mobilização e conscientização.

Muitos grupos de *rappers* foram criados, ocupando um espaço de articulação e atuação no campo social, para reivindicar o direito de ser cidadão, participar do mercado de trabalho e para lutar contra a violência e a discriminação. Esses grupos são organizados por *rappers*, DJ's, grafiteiros e *breakers* de uma mesma região e são denominados de *Posses* (Andrade, 1999).

As *posses* e, especialmente, os grupos de *Rap* começaram a alcançar visibilidade no início dos anos 90 no Brasil, sendo caracterizados por ações coletivas bem definidas de conscientização política

e exercício da cidadania. As posses mantêm contatos com entidades do movimentos negros (do Brasil e do exterior), participam de eventos, simpósios e congressos promovidos por essas entidades, e se propõem a trabalhar com a questão racial, a pobreza, as drogas e a violência da sociedade brasileira; e incentivam e procuram conhecer as biografias de personalidades negras, elaboram panfletos com o resumo destas biografias e as distribuem nos pontos de encontro da juventude negra (Andrade, 1997, 1999).

O jovem objetivando reafirmar a sua identidade (étnica e geracional) ao mesmo tempo em que reconhece a possibilidade de participar das relações sociais, exibindo suas opiniões na música ou simplesmente no estilo do grupo, consegue investir em seu autoconhecimento, faz pesquisas bibliográficas, organiza-se em grupos políticos, faz leitura de seu objetivo fundamental, politiza-se, instrui-se e deixa de ser um mero rapaz sem grandes perspectivas de futuro. (Andrade, 1997, p. 219)

Podemos evidenciar essa característica pela seguinte fala de Marcelinho, um integrante do movimento *Hip Hop*, em entrevista concedida à revista *Caros Amigos*, em 1998:

O *Rap* ajuda bastante, é como se fosse o carro-chefe da idéia. Atrai as pessoas a raciocinar, a começar a querer saber (...) e sei que eles (Racionais MC's) que me puseram nisso, eles vão para as cabeças, ajudam a tirar aquelas viseiras que estão prejudicando as idéias das pessoas.

Alguns adolescentes também, ao falarem para nós³ sobre o seu envolvimento com o *Hip Hop*, apontam para a criação, através desse movimento, de um espaço de referência para os adolescentes, onde estes desenvolvem um sentido de comunidade que fundamenta um sentido de identidade radicalizado na experiência social, cultural e étnica.

Você fala “pô, o cara não está falando bobagens!”. Se ele prega a ideologia, ele está falando alguma coisa séria... alguma coerência tem na letra. Então a gente pensa assim, a partir do momento que você pára para pensar, você pára pra prestar atenção ao que aquele cara está *tretando* ali em cima... então, tudo bem, beleza se for bater palma para ele, mas você vai bater palma é para você mesmo. Porque é o seguinte, você não veio ver ele, ele saiu do meio de vocês. Para mim a conscientização e mostrar a realidade é o meu papel no *Hip Hop*”. (MC D.)

Para mim o *Hip Hop* é isso aí... é ter um *meio*, independente de ser rádio, grupo ou palco... minha intenção é ajudar a crescer. Não crescer o nome, que é o *Rap*, mas a ideologia, a idéia. Poder passar uma mensagem

que todo mundo entenda, principalmente os pivetes, os chamados “pivetes”, porque é ali que está o futuro da nação (...) É uma educação assim, da mesma forma que tem a escola, tem o *Rap*. (Mano C.)

As falas transcritas acima, principalmente a última, nos chamam a atenção para os processos educativos desencadeados pelo movimento *Hip Hop*, os quais se tornam interessantes de ser ressaltados. Esses processos podem ser identificados nessa manifestação cultural como não-formal e também informal.⁴

Marcelinho, fundador da Posse Negroatividade, em Santo André, explica à jornalista Marina Amaral como acontece a formação de uma posse:

Na periferia, todos se encontram na rua, nos bailes, e a posse surge daí, reunindo dois ou três grupos de *Rap*. É um jeito de trocar idéia sobre música, arte e problemas da periferia, de estudar as nossas origens – a afro-descendência –, que a **escola não ensina**. Também é nossa união para lutar por espaço na sociedade, exigir locais para os nossos ensaios e apresentações. (*Caros Amigos*, ed. especial, 1998, nº 3, p. 4. Grifos nossos)

Portanto, pode-se considerar as Posses do movimento *Hip Hop* como organizações caracterizadas pelo comprometimento com a educação não-formal, pois têm explicitamente o objetivo de reunir adolescentes da periferia para uma ação coletiva voltada para uma conscientização política e de exercício da cidadania, para aprendizagem de conteúdos que não são abordados com profundidade na escola formal (como, por exemplo, o da questão racial e origem étnica do povo brasileiro) e para a produção artística e cultural.

Nas posses, o conhecimento é gerado por meio das vivências dos seus integrantes, e são as experiências destes em trabalho coletivo que geram o aprendizado. Por essa razão, o tempo de aprendizagem não é previamente fixado e se respeita as diferenças existentes para a reelaboração dos conteúdos. Esse aprendizado acontece no âmbito da comunicação oral e é carregado de representações e tradições culturais, bem como de emoções, pensamentos e desejos. As posses, portanto, são espaços para a criação e recriação do grupo para exercício pleno de cidadania.

Ilustrando este processo de educação não-formal das posses, MC Foz relata, na revista *Caros Amigos* (op. cit., p. 5): “Eu estudo, estou no segundo ano do colegial porque, apesar dos pesares, a gen-

te precisa de um diploma. Mas não posso depender da escola para aprender, aqui mesmo (na Posse) eu aprendo mais”.

Não é apenas a característica de educação não-formal que pode ser evidenciada no movimento *Hip Hop*; as suas elaborações artísticas atingem a sociedade e principalmente as periferias urbanas enquanto meios de uma educação informal. Destas elaborações, destacaremos a linguagem do *Rap*.

O *Rap* (*Rhythm and poetry*) é um estilo musical originado do canto falado da África ocidental, adaptado à música jamaicana da década de 1950 e influenciado pela cultura negra dos guetos americanos no período pós-guerra. As letras das canções de *Rap* são denúncias da exclusão social e cultural, violência policial e discriminação racial; constituindo-se de longas descrições do dia-a-dia de jovens que vivem nas periferias de centros urbanos (Silva, 1999).

Enquanto um meio de educação informal, o *Rap* se constitui como um processo espontâneo, carregado de valores e representações, de transmissão de informações que suscitam a formação de uma consciência mais crítica de seus ouvintes.

A força pedagógica do *Rap*, e do movimento *Hip Hop* como um todo, também pode ser evidenciada pela parceria de *rappers* com escolas públicas, tal como exercido pelo projeto “Rap...ensando a Educação”, desenvolvido pela administração pública popular da prefeitura de São Paulo, no início dos anos 90.

Este projeto foi executado nas escolas públicas municipais de São Paulo, onde grupos como Racionais MC e DMN, sob supervisão de Sueli Chan, cantavam, faziam palestras e discutiam com alunos, pais e professores assuntos como violência escolar e discriminação racial. O objetivo era de aproximar a escola de seus usuários, uma interação do universo escolar com a cultura e práticas jovens que nascem da rua (Andrade, 1997).

A interação das instituições escolares públicas com o mundo vivido pelos seus usuários abre um espaço para os *rappers* atuarem em nível da educação não-formal em um espaço formal. Interagindo desse modo, eles trazem para dentro da escola o debate sobre questões pertinentes à realidade social e cultural que as crianças e adolescentes vivem, criando uma interlocução que estabelece uma alternativa de informação e de conduta aos alunos, promotora de um visão mais crítica do mundo que os rodeia.

O depoimento do MC D. revela a importância do papel do *Hip Hop* nos processos educativos fora ou dentro das escolas:

O papel do *Hip Hop* é união (...). A gente entra na sala de aula e vamos discutir isso aí, a professora não está só na sala de aula. Se ela gosta do assunto, tiver andamento e tiver conferido coerência no papo, logicamente ela vai repetir em outra aula. Então ela vai estar unindo pessoas de certo modo, pra que um dia se elas terem que usar isso, elas vão saber usar e com quem usar. O *Hip Hop* é isso.

O movimento *Hip Hop*, originado da necessidade de sociabilidade de jovens das periferias de grandes centros urbanos, oferece ao espaço urbano (bairros, ruas, esquinas, escolas) elementos de identificação e formação para adolescentes, que se traduzem na resistência à ideologia dominante, discriminadora e mercadológica, que constitui a indústria cultural e seus símbolos.

O processo educativo não-formal e informal que acontece no *Hip Hop* gira em torno da criação de novos espaços e modos de existir do devir negro na sociedade brasileira. Esses novos espaços criados pelos jovens que constituem o movimento *Hip Hop* brasileiro ajudam a construir uma outra visão sobre os adolescentes, que seja menos para desqualificá-los como sujeitos atuantes, por razão de uma certa “inexperiência cognitiva” e/ou “imaturidade emocional”, e que seja mais para considerá-los como protagonistas de ações propositivas que contribuam para soluções dos problemas de nossa sociedade ou para transformação da ordem social.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas do *Hip Hop* brasileiro, caracterizado academicamente como não-formal e/ou informal, rompem com a hierarquia constituída na modernidade entre os adultos, como educadores e responsáveis pela manutenção do sistema social, e os adolescentes, como seres em formação.

Há uma evidente transgressão produzida pelos adolescentes e jovens que participam e (re)criam o *Hip Hop* brasileiro e suas práticas pedagógicas. Essa transgressão é entendida não em um sentido de desvio delinqüente, mas, da mesma forma que a conceitua Vieira (1996), como uma possibilidade de entrar em contato com o diferente, constatando alternativas à monocultura e construindo uma interculturalidade.

Nessa perspectiva, os adolescentes participantes do movimento *Hip Hop* transgridem quando tomam as rédeas de seu próprio

processo educativo, fazendo-o contextualizado com suas vidas, sua história, suas experiências, suas necessidades e, também, com seus sonhos, projetos e desejos. Assim, estes adolescentes deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social que os exclui e discrimina, e os idealiza, os teme e os controla; e se tornam também autores de si próprios.

Por esse motivo, há uma evidente necessidade de investigações críticas sobre o cotidiano de adolescentes e também de suas manifestações culturais, perscrutando novas possibilidades existenciais, sociais e políticas que estes criam continuamente como resistência à ideologia dominante; e, também, proporcionando maior visibilidade de suas ações para favorecer a construção de *outros modos de ser adolescente*, que não estejam apenas fundamentados na imagem de que são portadores de uma ameaça à integridade social, desregrados, hedonistas e irresponsáveis, e nem em uma imagem idealizadora de que são sonhadores, belos, ingênuos e, portanto, vítimas do sistema social.

Nesse sentido, são estes outros modos de ser adolescente que os tornam reconhecidos como sujeitos capazes de formular questões relevantes e ações significativas no campo social, que nem sempre são eficazes (como qualquer ação), mas que contribuem para a construção de uma pedagogia da liberdade que reforça os princípios de cidadania e justiça, que constituem uma sociedade democrática.

Notas

1. Segundo Ardoino (1998), pode-se compreender o sujeito e processo educativo pelo tripé *agente-ator-autor*. O agente implica um modelo de sujeito-agido, que é afetado pela determinação ou finalização do conjunto de uma situação social, histórica e biológica. Por sua vez, o sujeito-ator, diferentemente do sujeito-agido, é provido de consciência e iniciativa e é capaz de pensar estratégias, com uma intencionalidade própria, tornando-se um co-produtor de sentido. No entanto, o ator ainda não é um sujeito criador, pois não finaliza por si, mas completa as obras dos outros. Por essa razão acrescenta-se um terceiro elemento ao díptico agente-ator: o autor. O autor é o fundador, o criador, até mesmo o genitor, aquele que se situa e é reconhecido pelos outros como estando na origem de seu próprio processo educativo. Ressaltamos que não se é ou agente, ou ator, ou autor, mas se é o tríptico “agente-ator-autor”, e é nesse tríptico onde as práticas educativas vão atuar.
2. Os processos educativos podem ser práticas de desautorização da pessoa ou aluno, fixando-o em um estado de agente, sujeito-agido; mas também exercer a função de desenvolver a capacidade de autorizar, tornar o sujeito um co-autor de si mesmo; ou, como afirma Barbosa (1998), de resgatar uma educação da vida da pessoa do educando, a qual pode ser denominada de *educação para a formação de autores-cidadãos*, no sentido de que exerce sua cidadania.

3. Entrevistas concedidas em julho de 2000 por três jovens participantes de um grupo de *Rap* da periferia de Campinas, como parte do desenvolvimento do estudo-piloto do projeto de doutorado em Educação na UNICAMP.
4. A *educação não-formal* é definida por Gohn (1997) como um processo de quatro dimensões. A primeira dimensão envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos; a segunda, a capacitação dos indivíduos para o trabalho; a terceira é aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários; e a quarta é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal. A educação não-formal se caracteriza também por haver uma intencionalidade dos sujeitos para criar ou buscar certos objetivos por meio de ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associação sociais.

Referências bibliográficas

- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.
- AMARAL, M. Mais de 500 mil manos. *Caros Amigos*, São Paulo, v.1, n. 3, p. 4-8, jan. 1998.
- ANDRADE, E.N. Movimento negro juvenil: do rap a posse hausa. In: Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 3., 1997, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1997.
- ANDRADE, E.N. *Hip hop: movimento negro juvenil*. In: ANDRADE, E. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- BARBOSA, J.G. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, J.G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.
- GOHN, M.G. Educação não-formal no Brasil: anos 90. *Cidadania-Textos*, Campinas, n. 10, p. 1-138, 1997.
- GIROUX, H.A. *Channel surfing: race talking and destruction of today's youth*. New York: St. Martin's Press, 1997.
- KETT, J.F. Descubrimiento y invención de la adolescencia en la historia. *Journal of Adolescent Health*, New York, n. 14, p. 664-672, 1993.
- PAIS, J.M. Nas rotas do cotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 37, p. 105-115, 1993.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

- ROSE, T. *Black noise. rap music and the black culture in contemporary America*. Hanover, University Press of New England, 1994.
- SILVA, J.C.G. Arte e educação: experiência do movimento hip hop paulistano. In: ANDRADE, E. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- VIEIRA, R, Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: ITURRA, R. (Org.). *O sabor das crianças*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 1996. (Cadernos ICE, n. 3).