



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“NÓS ESTAMOS AQUI!”: O *HIP HOP* E A CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES EM UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE
SENTIDOS E LEITURAS DE MUNDO**

William de Goes Ribeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da prof. Dr^a Ana Canen.

Rio de Janeiro, julho de 2008

Agradecimentos

A todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho, os meus agradecimentos sinceros e emocionados.

Em especial agradeço:

A Deus, pelas oportunidades.

Aos meus pais, Domingos Ribeiro da Silva (*in memoriun*) e Maria de Lourdes Goes, por tudo aquilo que me proporcionaram.

À professora Ana Canen, pela orientação competente, presente e essencial.

À minha noiva, Karine de Oliveira Fraga, sobretudo, por sua atenção, carinho, paciência, respeito e amor.

Aos professores Iolanda de Oliveira, Carlos Frederico e Reuber Scofano, pela ajuda inestimável na construção do quadro teórico e interpretação dos dados.

Aos familiares e amigos, Elizabete Goes da Silva, Elisângela Goes da Silva, Cristina Epifânio da Silva e Walber Gervásio de Oliveira Filho, pela paciência e compreensão quando estive ausente.

Aos colegas, Ana Flávia, Bibiana Campos, Romualdo Dias, Flávio Alves, Ângelo Vargas e Francisco, pela ajuda, troca de experiências e apoio incondicional.

A todos os meus professores, com quem tive a honra de compartilhar reflexões, questionamentos e aprendizados.

A todos aqueles que conheci e admirei: K2, Pluto, Candace, Rodrigo, GOG e todos os alunos (as) que dividiram comigo descobertas e conhecimento.

À Universidade, que me abriu suas portas, me acolheu, incentivou, valorizou e reconheceu o meu trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	5
CAPÍTULO 1 - MULTICULTURALISMO CRÍTICO PÓS-COLONIAL, IDENTIDADE NEGRA E HIP HOP	7
1.1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	7
1.2 - JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	11
1.3 - OBJETIVOS DO ESTUDO.....	17
1.4 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.5 - METODOLOGIA.....	23
1.6 – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	33
CAPÍTULO 2 – MULTICULTURALISMO E POLÍTICAS DA DIFERENÇA: ENTRE A MATRIX E O DESERTO DO REAL	34
2.1 – A PARTIR DA PÍLULA VERMELHA: BEM-VINDO AO DESERTO DO REAL.....	35
2.2 - SAINDO E ENTRANDO NA MATRIX: COMO CONCEBER UM PROJETO CONCRETO NA ESCOLA E IR ALÉM DO DESERTO DO REAL?	54
2.3 – REDE DE SIGNIFICAÇÃO EM CONSTANTE DEVIR: UM BALANÇO NO CAMPO TEÓRICO HIP HOP.....	61
2.4 - PEDAGOGIAS DO OPRIMIDO: EM BUSCA DA ASSUNÇÃO CULTURAL	73
2.5 - INDÚSTRIA CULTURAL E APROPRIAÇÕES – O PODER ECONÔMICO E OS PRODUTOS CULTURAIIS.....	79
CAPÍTULO 3 – DA HIPHOPOLOGIA À ESCOLA: A EMERGÊNCIA DE UM CAMPO CIENTÍFICO	83
3.1 - UM RECORTE NA HISTÓRIA DO HIP HOP NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (1996-2006)	83
3.2 - HIPHOPOLOGIA: EM QUE MEDIDA SE RELACIONA HIP HOP E ESCOLA?	97
3.3 – EM DEBATE COM A HIPHOPOLOGIA: COMO PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL VÊM A RELAÇÃO HIP HOP E ESCOLA?	115
CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UM SENTIDO CRÍTICO-TRANSFORMADOR	127
4.1 - PENSANDO EM IDENTIDADES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: ESCOLA-DE-PORTAS-ABERTAS?.....	138
4.2 - CAMINHOS CONTRADITÓRIOS E AMBÍGUOS: O QUE NOS REVELA A EMPÍRIA EM MEIO À TEMPORALIDADE HISTÓRICA?	161
4.3 - MEMÓRIAS DE UM EX-DANÇARINO DE RUA “BRANCO”: DE QUE LUGAR FALA O PESQUISADOR?.....	175
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES: RE-VENDO A VIAGEM PELA MATRIX E O DESERTO DO REAL	186
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO.....	211

RESUMO

Essa dissertação toma o *Hip Hop* na escola como um instrumento de análise para pensar as identidades, em especial a identidade negra, em confronto a desafios tais como o ideal do branqueamento. Essa é uma questão que é central nos assuntos contemporâneos. O objetivo geral do presente estudo foi analisar até que ponto o *Hip Hop* pode contribuir na construção da identidade de maneira positiva. Seu eixo principal da interrogação está na dualidade diferença-igualdade na luta contra preconceitos e estereótipos. A metodologia está baseada no estudo etnográfico (entrevista semi-estruturada, observação participante e análise de documentos) como também pesquisa-ação. Os resultados da pesquisa indicam limites, potenciais e desafios ao desenvolvimento de um projeto com uma prática cultural específica, tal como o *Hip Hop* na escola, numa perspectiva multicultural crítica. Contudo, o ideal do branqueamento é um problema educacional e social que tem raízes históricas. O presente estudo indica que a transcendência da aproximação de raça deve incluir muitos atores na emancipação (estudantes, família, professores, comunidade escolar). Porém, existem outras possibilidades de intervenção, explicitado no estudo quando este revela um processo configurado na pluralidade, a partir de diversas experiências, baseado, por exemplo, na perspectiva cultural híbrida pela qual a identidade *Hip Hop* pode ser concebida. O estudo argumenta, portanto, que o projeto, além disso, discute sobre desigualdade, assim como, atividades desenvolvidas na escola num alcance crítico-transformador, podendo ser um caminho para a mudança em ambos, o ideal do branqueamento e o racismo (institucional e difuso), sendo influente no desafio de outros processos que o atravessem, como o machismo e o sexismo.

Palavras-chave: multiculturalismo crítico, ideal do branqueamento, identidades, identidade negra, *Hip Hop*, linguagem.

ABSTRACT

This dissertation uses Hip Hop in school as an analyzing instrument to think about identity, especially black identity, facing challenges such as the ideal of being white. This is an inquiry which is a central contemporary educational concern. The general aim of the current study was to analyze to what extent Hip Hop can contribute to the construction of identity in a positive manner. Its main axis of interrogation is the duality difference-equality and the fight against prejudices and stereotypes. The method is based on an ethnographic study (semi-structured interviews, participatory observation and document analysis) as well as action research. The research result indicates limits, potentials and challenges for the development of a project with a special cultural practice, such as Hip Hop in school, in a critical multicultural perspective. However, the ideal of being white is an educational and social problem, which has historical roots. The present study indicates that the transcendence of that approach to race should include various emancipation actors (students, family, teachers, school community). Notwithstanding, there are other intervention possibilities, elaborated in the study when it reveals a plurality process, based on divers experiences, based, for instance, on the hybrid cultural perspective through which the Hip Hop identity can be conceived. The study argues therefore that undertaking further discussions about inequality, as well as developing school activities in a critical-transformative approach can be a way to challenge both the ideal of being white and racism (institutional and muted), being influential on the challenge of other processes of freezing and discriminating identities, such as “machismo” and sexism.

Keywords: critical multiculturalism, ideal of being white, identities, black identities, Hip Hop, language.

CAPÍTULO 1 - Multiculturalismo crítico pós-colonial, identidade negra e *Hip Hop*¹

1.1 - Considerações iniciais

*Não sou o movimento negro/
sou o preto em movimento/
Todos os lamentos/
me fazem refletir/
Sobre a nossa história/
marcada com glórias/
Sentimento que eu levo no peito
é de vitória (...)*

(MV Bill – O preto em movimento)

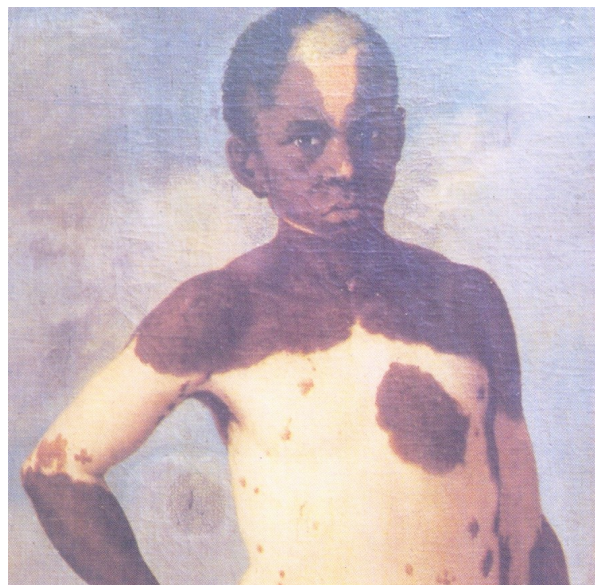


Figura 1 – capa do CD do grupo de rap *Periafricana*

¹ Essa seção da pesquisa será apresentada, em versão preliminar, no VI Colóquio de Pesquisa em Educação – PUC Minas, setembro de 2008.

O despertar que me levou a essa pesquisa surgiu a partir de uma experiência como professor de Educação Física, através de uma modalidade denominada dança de rua. Por que não desenvolver um projeto com dança já que a dança tem representatividade diminuta na escola e tão significativa poderia ser a proposta (MARQUES, 2006; RIBEIRO, 2007b)? Elaborei um projeto escolar que visava estimular a prática da dança referida², já que acreditei ser uma atividade coerente com o contexto do qual faziam parte alunos e alunas do ensino médio, em sua maioria de origem negra, muitos moradores das favelas em torno da região. O projeto foi chamado de *Dança de rua na escola*. As aulas eram quase que exclusivamente práticas, devido ao pouco tempo disponível. O resultado final culminou na criação coreográfica da equipe, em paralelo a uma mostra de dança que realizamos no final do ano.

O projeto teve re-elaboração e continuidade em 2006. Foi exatamente no final desse ano no qual pensei em que medida havia uma consciência da identidade negra presente naqueles alunos (as). Apesar do interesse pela dança de rua, ficou evidente o desconhecimento da origem dessa modalidade e os seus aspectos históricos, culturais e sociais. Assistíamos *Entre nessa dança: Hip Hop no pedaço*, do diretor Christopher Stokes. O intuito era motivá-los com os passos coreográficos exibidos nessa produção cinematográfica. Entretanto, a partir dele, pude observar comentários depreciativos uns com os outros em relação aos seus próprios traços raciais em torno das características físicas. Foram muitos estereótipos que atingiam a

² O contexto foi o motivo pelo qual explico parcialmente a opção por essa dança e não outra. Além disso, certamente, minhas experiências como ex-dançarino de rua favoreceram a escolha. Outro fato relevante, foi a percepção de que o movimento *Hip Hop* está presente em São Gonçalo. .

identidade negra. “O meu cabelo não é duro”, “o seu nariz é feio”, “pelo menos sou branco”, e assim por diante. Quais foram os fatores que levaram aquele grupo de pessoas a tomar tais atitudes?

Trata-se, notoriamente, do que Souza (1983) nos assinalou. A autora traçou um perfil dos principais fatores que influenciam a rejeição da identidade negra no Brasil. Em busca de ascensão social e influenciado por uma construção ideológica formada a partir das concepções do homem branco, o negro, e em casos ainda mais difíceis, a negra³, se encontram numa situação que muitas vezes pode levar ao extremo da negação de si mesmo. O discurso construído nessas bases racistas e preconceituosas vai ao encontro do “ideal do ego”, categoria desenvolvida pela autora com base em Freud. O ideal do ego associa-se com o “ser” que cada um busca para si, é o que causa o estranhamento e a negação do corpo negro (a), formando um psiquismo que argumenta a autora ser patológico, o *Ideal do Branqueamento*⁴. “Ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, p.77, 1983). “O tornar-se negro, enquanto uma construção social e individual, materializa-se na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória” (GOMES, p.13, 2005).

³ Gonçalves e Dias (2005) *apud* Canen e Canen (2005a) apontam que há uma hierarquização social em termos de identidade na qual a junção dos marcadores identitários: negro, mulher, homossexual e pobre ocupariam o menor “valor” na escala social.

⁴ Definido por Silva Júnior e Vasconcelos (2005) como: “conceito antropológico que afirma existir em nossa sociedade uma tendência a tomarmos a cultura e as características brancas (caucasóides) como padrão de excelência” (p.89).

Alguns questionamentos surgem a partir dessas leituras: podemos, enquanto educadores, interferir positivamente nas identidades⁵, já que elas se dão em negociação a partir das experiências e relações sociais dos sujeitos, com alteridades que muitas vezes as negam (GOMES, *op. cit.*)? É possível construir discursos em outras bases (MOITA LOPES, 2002) em meio aos preconceitos, discriminação racial e o mito da democracia racial do Brasil (GOMES, *op. cit.*; SILVA JÚNIOR E VASCONCELOS, 2005; OLIVEIRA, 2006a)? Caso for possível, conforme acreditei (e ainda acredito), então, como fazê-lo? Pensando então no projeto mencionado, em que medida o *Hip Hop* poderia ser um caminho nesta direção?

Tais questionamentos amplos motivaram a presente pesquisa e, implicitamente, nortearam o trabalho inicial com os jovens, a partir de um projeto que contemplasse a cultura *Hip Hop* e transformasse essa visão dos sujeitos, interferindo numa construção positiva da identidade negra. Interessei-me, inclusive, com a visão do não-negro (a) sobre o negro (a), posto que nosso trabalho deveria estar atento as demais identidades.

Concomitantemente, havia tido contato com as bibliografias: *Hip Hop: da rua para a escola* (SOUZA, FIALHO E ARALDI, 2005). As autoras refletiam a educação musical na contemporaneidade, apresentando propostas práticas com o *Hip Hop* para a sala de aula. Outra referência que contribuiu na construção do pensamento a cerca desse movimento foi organizada por Andrade (1999): *RAP e educação, RAP é educação*. A pesquisadora buscou e

⁵ Oriente-me, conforme será argumentado no capítulo seguinte, pela definição de identidade (s) de Hall (2006). O autor argumenta que as identidades, inclusive as étnico-raciais, são dinâmicas e em constante interação com a alteridade. Um sistema de comunicação que liga o indivíduo às estruturas em meio ao hibridismo contemporâneo.

organizou um livro de experiências positivas com o rap na sala de aula (Geografia, História, Literatura, Artes). Relevante ressaltar que a referida autora foi a primeira a apresentar um trabalho acadêmico envolvendo o assunto ao nível de Mestrado, em 1996. Trata-se da dissertação intitulada *Movimento Negro Juvenil: Um Estudo de Caso sobre Jovens Rappers de São Bernardo do Campo*, conferindo-lhe o título de Mestre em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Esse e outros trabalhos de pesquisa acadêmica serão analisados na presente dissertação pelo fato de oferecer a possibilidade de buscarmos o entendimento de um campo que emerge em meio à contemporaneidade, denominado como *Hiphopologia*⁶.

A partir desse conjunto de leituras e experiências expostas anteriormente, indaguei: por que não a Educação Física? Por que não utilizar rap nacional? Por que não propor o trabalho de grafites e um conhecimento mais aprofundado de toda a cultura e não somente a dança de rua no projeto escolar referido? Por que não esse projeto problematizar o que se relaciona às identidades pensando em uma convivência ética baseada no respeito mútuo? Em termos de pesquisa: por que não esse trabalho na escola tornar-se objeto de pesquisa na medida em que percebi que o mesmo oferecera diversas questões importantes a discussões contemporâneas?

⁶ O nome tem inspiração em uma letra de rap do grupo Z'afrika Brasil chamada Raiz. Optei por definir dessa maneira por sugerir formas que (re) significam o *Hip Hop* através dos estudos acadêmicos em diálogo com o movimento *Hip Hop*.

1.2 - Justificativa e relevância do estudo

Realizando uma pesquisa nos Bancos de Teses da Capes⁷, pude constatar que havia, em 2007, 86 dissertações e teses sobre a temática *Hip Hop*. Utilizei-me do recurso de cruzamento de dados digitando os nomes *Hip Hop* e educação e o número reduziu para 17. Já *Hip Hop* e escola 13 indicações, *Hip Hop* e *multiculturalismo* 3, 2 citações ao cruzar as três categorias principais (*Hip Hop*, educação/ escola e multiculturalismo). No caso de Educação Física e dança de rua, havia uma única citação. Trata-se da dissertação intitulada *Congada, Corpo e Cultura na 125: Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário* (PRADO, 2003). Entretanto, como se percebe no título, não diz respeito à dança de rua e sim à congada. A busca só ocorreu por haver no resumo as palavras Educação Física, dança e nas ruas.

Justifica-se, portanto, buscar contribuir para a produção científica do país, no que concerne a aspectos relacionados ao movimento *Hip Hop*, identidades, identidade negra, ideal do branqueamento e multiculturalismo em uma experiência prática de Educação Física. Tal perspectiva, no entanto, não nos impede de desafirmos congelamentos identitários, buscando ir além do marcador identitário raça e discutirmos as diferenças dentro das diferenças (CANEN, 2007). Não obstante, por estarmos em tempos de valorização da diversidade cultural, desconstrução a preconceitos, discriminações e desigualdade de oportunidades, guiados a partir de um olhar multiculturalista crítico (MCLAREN, 1997, 2000), nosso

⁷ Essa pesquisa será apresentada, em versão preliminar, no II Simpósio Internacional de Educação / V Fórum Nacional de Educação, ULBRA/ Torres, Rio Grande do Sul, 2008.

horizonte é o de fomentar, analisar e propor projetos que considerem a escola como uma instituição multicultural (CANEN E CANEN, 2005a, 2005b, CANEN, 2007) e o professor multiculturalmente comprometido (CANEN E XAVIER, 2005). Isso significa considerar a escola como co-autora pelas mudanças rumo à igualdade racial, para além de alterações pontuais curriculares, ainda que de extrema importância (BANKS, 2006).

Por outro ângulo, compactuo com a visão da complexidade de Morin, que ressalta a necessária desfragmentação dos conteúdos (MORIN, 2005). Em outro momento, procurei analisar como se relacionaria um possível diálogo entre *Os sete saberes necessários* e o *Hip Hop* (RIBEIRO, 2007b). É possível perceber, nesse estudo, como as barreiras do conhecimento devem ser rompidas, de modo a superarmos possíveis fragmentações. Por exemplo, o professor de Matemática ou qualquer outra disciplina, mesmo partindo do princípio que ele estudou anos em uma escola e teoricamente assistiu a aulas de Educação Física durante no mínimo 11 anos, a partir do senso-comum, não pode realizar um alongamento aos seus alunos, enquanto os mesmos ficam horas em carteiras muito pouco confortáveis, pois se trata de um “saber da Educação Física”. O inverso também não é um fenômeno incomum. Ao professor de Educação Física quase não é concedido ⁸, tamanho o estranhamento, o direito de discutir, por exemplo, por que nas práticas esportivas os corpos do negro, da mulher e da sexualidade *homoerótica*⁹ são negados. Contudo, o atual trabalho é

⁸ Por uma série de motivos que não cabe neste momento analisar, mas que não impede de citar, grosso modo, desde a pressão da cultura escolar até aspectos históricos que esse professor enfrenta.

⁹ Faço menção desse termo desenvolvido por Moita Lopes (2002), por partilhar da opinião de que o próprio conceito homossexual é gerado a partir de preconceitos, em uma história que dicotomiza normalidade e anormalidade. Homossexual relaciona-se, segundo o autor, ao momento higienista de nossa “formação moral”, que os considerava doentes ao não assumirem a sexualidade hegemônica masculina.

relevante por buscar entendimento, compreensão, reflexões e questões, relacionados a formas de intervenção e transformação social¹⁰. Desse modo, no sentido da valorização da diversidade cultural em meio ao senso crítico, pensando a identidade negra e os saberes produzidos no contexto da construção e reconstrução desta identidade.

Penso que esse trabalho teve muitos desafios pela frente e momentos de tensão em ambas as instâncias, como professor atuante numa proposta escolar e como pesquisador da presente pesquisa: a) sobre o projeto: como atuar de forma multicultural e, ao mesmo tempo, não ter corrido o risco de cair em uma luta do “bem contra o mal”, ou de ter estimulado uma “revolta racial” ou, mesmo, de acirrar dicotomias e congelamentos identitários que acabem por semear discórdias? Como relatei o *Hip Hop* com os saberes escolares, os estimulando a construir novos conhecimentos? b) pensando a produção de conhecimento científico: sobre que circunstâncias ficaram os diferentes papéis que, como pesquisador e professor, tive de assumir? Como ocorreu o enfrentamento da subjetividade que esteve presente indubitavelmente na construção do conhecimento? Para procurar dar conta de tamanha complexidade foram necessários instrumentos metodológicos analisados em seção posterior nesse projeto.

¹⁰ A forma com a qual significo a palavra transformação será apresentada em artigo, na qual está submetido ao Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação – promovido pela faculdade Dom Bosco (Resende-RJ). Nesse trabalho, discuto a ingenuidade, que já nos assinalou Freire (1978), de pensar a escola como a grande transformadora das estruturas sociais, tal como o discurso de muitos de nossos dirigentes políticos. No entanto, penso a transformação a partir do autor referido pela contribuição da dialética sujeito-coletivo-sujeito. Nesse sentido, retomo no artigo, assim como na presente dissertação, alguns de seus importantes conceitos, tais como: humanização, práxis pedagógica, consciência crítica e assunção cultural.

Estabeleci, contudo, o horizonte do novo projeto nessa escola, antes chamado Dança de rua na escola e, posteriormente, *A cultura Hip Hop em ação pedagógica na escola*¹¹ - OBJETO DA PRESENTE PESQUISA. Trata-se, pois, de atividades teóricas e práticas que buscaram envolver os alunos (as) no atual contexto político-social do Brasil, do Estado e do seu Município, e, concomitantemente valorizar a diversidade cultural através do *Hip Hop*, utilizando-me de momentos interdisciplinares de uma maneira crítica, em diálogo com os saberes propostos pelo currículo escolar.

Refletir sobre essa questão, credita importância para a educação brasileira, principalmente em tempos em que se discute a diversidade cultural, em meio à tensão de um diálogo necessário da cultura escolar e as diversas possibilidades culturais que nos trazem alunos (as) e professores (as) para dentro da escola. No que tange às pesquisas já realizadas no país, trata-se de um estudo que poderá ampliar perspectivas gnosiológicas, já que, ao nos reportarmos à página eletrônica da CAPES, além dos números anteriormente citados, não encontramos estudos que relacionam as seguintes categorias: multiculturalismo, identidade negra e *Hip Hop*, da mesma forma em que também não há estudos que relacionem juventude negra, educação (escola) e multiculturalismo, embora tais categorias se referem, hoje, a uma centralidade na discussão acadêmica, já assinalada por Hall (1997), que é a cultura.

Nesse sentido, baseado nas argumentações de Arce (1999), questiono: quantas pessoas sabem que o *punk* já teve adeptos ao ideário anarquista, de ideologia pacifista, ambientalista, anti-racista e autogestionária? Quantas pessoas sabem que o *funk* já representou resistência ao

¹¹ Será abreviado da seguinte forma: C.H.A.P.E.

poder hegemônico? Quantos conhecem o movimento negro que, no Brasil da década de 70, levantava a bandeira do “*Black is beautiful*”? Enfim, especificamente no que concerne à presente proposta de estudo, quantos conseguem ver o *Hip Hop* de uma maneira diferente de mulheres, carrões e cordões de ouro dos clipes da MTV, ou então, algo diferente do que mostram filmes americanos e propagandas de marcas famosas, como meninos de boné, calça larga, tênis e que falam “esquisito”? Os conceitos de indústria cultural e apropriação serão argumentos no presente trabalho pelo fato de considerá-los relevantes ao entendimento de muitos preconceitos que impedem uma compreensão mais crítica, desnaturalizada e sócio-histórica-cultural.

Contudo, ao observar o fenômeno já anteriormente descrito (ideal do ego), analisado por Souza (1983), considero, para esse trabalho, o que eu chamaria de abordagem¹² crítica de um *Hip Hop transformador – emancipatório*, ligado à origem, e ainda seguindo determinadas tradições. Além disso, fundamentado nos aportes teóricos multiculturais críticos pós-coloniais, a serem mais bem explicitados na seção do referencial teórico e aprofundado no capítulo 2 do presente estudo, assinalo a problematização que está presente no trabalho de pesquisa: **como promover a possível produção das identidades, desfazendo preconceitos e, ao mesmo tempo, articulando os conhecimentos relacionados à Educação Física, aos**

¹² Nos capítulos 3 e 4 tratarei de argumentar esse conceito. Porém, não nos impede de adiantar que são abordagens resistentes e críticas para além de visões reducionistas sob perspectivas da indústria cultural. Mesmo diante de grande influência do mercado norte-americano no imaginário das pessoas, eles produzem e valorizam a música nacional, bem como propõem letras de denúncia à condição de sua localidade, sem estarem presos, muito pelo contrário, a práticas alienantes dessa indústria. Para tal constatação, ver letras de alguns representantes mais reconhecidos: Rappin Hood, GOG, MV Bill, Záfrika Brasil, Periafricana, Rap de Saia, Fiell e ainda o CLAM de São Gonçalo.

saberes que compõem a cultura *Hip Hop*? O desdobramento dos estudos ao longo da construção da atual pesquisa, me levou a fazer outra questão, tão importante quanto para essa dissertação: o que nos revela a aproximação de uma prática sócio-cultural-política específica, como o *Hip Hop*, à instituição escolar, considerando os aportes teóricos multiculturais críticos pós-colonial, pensando, não obstante, o ideal do branqueamento e a questão anteriormente exposta?

A partir do exposto, teço a seguir, os objetivos do estudo, referencial teórico e metodologia.

1.3 - Objetivos do estudo

A partir de um olhar sobre a Educação, a Educação Física e o *Hip Hop*; a partir, também, das concepções paradigmáticas do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997, 2000) e pós-colonial (HALL, 2003; CANEN, 2007), assinalo, portanto, os seguintes objetivos do estudo que são:

Objetivo geral:

Buscar a compreensão de como pode ocorrer, ou não, o processo de construção positiva da identidade negra - pensando reverter os efeitos negativos ocasionados pelo

ideal do branqueamento - em grupos de jovens que se submetam ao envolvimento com o *Hip Hop* dentro da escola, tendo em vista que essas questões se relacionariam à sua formação educacional, de um ponto de vista multiculturalista crítico.

Objetivos específicos:

- Pesquisar e refletir, do ponto de vista teórico, como se situaria a discussão da abertura da escola ao *Hip Hop* com fins de pensar a relação diferença-igualdade.
- Analisar a pesquisa no campo da Educação, a partir do levantamento de teses e dissertações sobre *Hip Hop* nos últimos anos.
- Analisar as opiniões de pesquisadores, além de professores em formação inicial, sobre a relação entre *Hip Hop* e escolas, incluindo, a forma com a qual significam *Hip Hop*.
- Buscar entendimento do que está sendo revelado por um grupo *Hip Hop* com vistas a permitir contribuições para tencionarmos visões reducionistas e preconceituosas.
- Buscar compreender como podem, ou não, ocorrer transformações positivas nas identidades dos sujeitos, a partir de um envolvimento com o *Hip Hop* dentro da escola tendo como possibilidade ampliar reflexões para outras práticas culturais em outros contextos.

1.4 - Referencial teórico

O referencial teórico da presente pesquisa esteve sustentado em três eixos principais: multiculturalismo crítico pós-colonial, identidade negra e *Hip Hop*. A perspectiva multicultural com que irei dialogar esteve compreendida em um projeto de transformação social para além de uma visão liberal (MOREIRA, 2001; CANEN E OLIVEIRA, 2002; CANEN, 2006, 2007).

(...) trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” o seio de sociedades desiguais e excludentes (Canen e Oliveira, 2002, p. 61).

Concomitantemente, entendo multiculturalismo, a partir de Canen (2007), como um conjunto de respostas à diversidade étnica e cultural na sociedade, profundamente marcada por desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais, por parte dos diferentes grupos. Há, atualmente, perspectivas que visam confrontar os preconceitos e ir além das dicotomias que dividem as identidades a partir de marcadores identitários que congelam as diferenças, geralmente as tratando de maneira homogeneizadora, hierarquizada. Assis e Canen (2004), por exemplo, discutem como se constitui a identidade negra, nem sempre ligada ao fenótipo, mas como construção social, o que também defendem Canen (2006, 2007), Oliveira (2006a,

2006b, 2007) e Silva Filho (2006). O esforço é sempre válido no sentido de não só desnaturalizarmos as desigualdades raciais, como também de evitarmos a re-naturalização (GOMES, 2005). Pensando nisso, como estaria a auto-estima de nossos alunos e alunas não-brancos no enfrentamento do seu próprio ideal do ego (SILVA JÚNIOR E VASCONCELOS, 2005)? Os autores concluem que “o ideal do branqueamento produzido há décadas continua atuante, determinando comportamentos inadequados nos sujeitos” (p. 98). E ainda: “a auto-estima sofre influência direta deste processo muito bem descrito por certos antropólogos” (p.98).

Relevante salientar que, de acordo com Oliveira (2007), sobre juventude negra pouco produzimos em termos de pesquisa científica. Por que não ser esse o instante para iniciarmos essa busca de conhecimento? Podemos não pensar em uma sociedade que comporta as múltiplas identidades? Por que não ressignificarmos a identidade negra em perspectivas transformadoras em que haja a conscientização do caráter híbrido e sempre provisório das identidades valorizando a pluralidade cultural e desafiando binarismos (CANEN, 2006)?

Com efeito, penso sobre o que já foi ressaltado na introdução, no que concerne ao ideal do ego. No “ser” almejado por negros e negras que, muitas vezes, envolvidos em um discurso a partir da ideologia dominante, podem construir a negação de si próprios. Penso em Freire (2005), especificamente quando analisava a consciência crítica: libertam-se ambos, o opressor (a) e o oprimido (a). Essas idéias também estão contidas em Souza (1983), na medida em que para a autora, o modo de libertar-se é a conscientização, que liberta tanto um

quanto o outro, rumo a um mundo de convivência entre as diferentes raças (construídas socialmente). Embora, considere, assim como Hall (2003), que há ocasiões em que vale a pena lutar.

No terceiro eixo, os argumentos, análises e discussões giram em torno do movimento social *Hip Hop*, relacionando-o aos dois outros (multiculturalismo e identidade negra). Do mesmo modo como assinalam diversos autores (ANDRADE, 1999; GUIMARÃES, 1999; HERSCHMANN, 2000; ALVES, 2007) e os próprios integrantes desse movimento, a cultura *Hip Hop* pode estar representada pelos seguintes elementos: o *rapper*, o *DJ*, o grafite e a dança¹³. São os quatro elementos centrais¹⁴, embora haja vertentes que consideram o *Beat Box*¹⁵ e outras também apontem a consciência como o seu quinto elemento (SOUZA, FIALHO E ARALDI, 2005; FOCHI, 2007).

Especificamente, a dança de rua é uma das modalidades de dança que, como tal, tem representatividade diminuta nas escolas públicas do Brasil (RIBEIRO, 2007a). Paradoxalmente, a mesma ganhou um substancial espaço no país, inclusive na mídia¹⁶. Segundo Beltrão (2000), em 1980, Nelson Triunfo, considerado por muitos o primeiro *B-boy* brasileiro¹⁷, iniciaria sua contribuição para propagar a cultura *Hip Hop* em São Paulo. *B-boy* é

¹³ Como dito, formas de representação dessa cultura que serão mais devidamente contextualizadas *a posteriori*.

¹⁴ Em constante processo de hibridização, o *Hip Hop*, em termos de Brasil, ganha outros adeptos a partir de novos caminhos, tal como o Basquete de Rua. Há também a vontade de ampliar os seus horizontes, atento ao mercado de trabalho e as tecnologias de informação. Essa informação foi obtida a partir do Hutuz 2008, em que estive presente. Além disso, ouvindo a rádio Voz das Periferias (MV Bill) e propagandas de TV. No São Gonçalo In rap, e em diversos sites de *Hip Hop*, também fica perceptível essa vontade.

¹⁵ Maneira de se fazer sons com a boca, se baseando em ritmos musicais e diversos outros sons.

¹⁶ Propagandas de TV (Banco Itaú, C&A, CNA, dentre outras) usam e abusam da dança de rua como produto que se apropriam para, dentre outras coisas, vender a imagem de criativa, inovadora etc.

¹⁷ Sujeito adepto da dança Break (dança de rua).

o dançarino do gênero masculino pertencente ao estilo “Breakdance”, uma das ramificações originais da dança de rua. Filmes como *Wild Style* (1982), *Flashdance* (1983), *Breakdance* (1984) e *Beat Street* (1984), também foram responsáveis pela promoção do *Break*, e do *Hip Hop* como um todo, no Brasil e no mundo (ALVES, 2007).

Efetivamente, irão contribuir, nessa etapa, diversos autores (HERSCHMANN, 1997; HERSCHMANN, 2000; KITWANA, 2002; ROSE, 1997), referindo-se ao contexto histórico de sua origem que emergiu nos EUA, chegando em todo o mundo, inclusive no Brasil. Importante deixar claro que o movimento não se encontra hoje de forma “pura”. A cultura *Hip Hop* é híbrida, conforme ressalta Lodi (2005). Não obstante, apesar de a cultura *Hip Hop* se propagar por meio da indústria cultural, a mesma tratou de influenciá-la. De acordo com Arce (1999), o fenômeno é muito comum entre os importantes movimentos juvenis. Estes são vistos como forma potencial de lucratividade o que acaba, muitas vezes, por descaracterizar movimentos sociais, se aproximando do que Maffesoli (2006) denomina *Tribos Urbanas*¹⁸.

Entretanto, Focci (2007) assinala-nos a co-existência das *tribos urbanas* que se apropriam do *Hip Hop* à sua maneira, salientando a existência de diversos grupos de *Hip Hoppers* que mantêm suas “origens”, com foco na consciência crítica e na busca de soluções para os problemas de sua localidade. “Sigo a raiz até a morte”, diz a letra do rap do grupo Z’

Áfrika Brasil. Igualmente, há grupos de jovens no Brasil que vestem camisas do Tupac, DR

¹⁸ De acordo com o autor, as tribos urbanas se constituíram na contemporaneidade como uma forma de enfrentamento ao individualismo. Argumenta através de visões de mundo nas quais o Ex-tase (sair de si) estaria no prazer de estar junto, nos grupos e seus sentimentos de pertencimento. Nessa visão, não há intenções ou objetivos específicos para o interesse coletivo. Os grupos se reúnem simplesmente por sentir prazer em estar junto. Cabe ressaltar, que a mídia e a indústria cultural, se apropriam desse conceito que pode ter resultado, grosso modo, na criação de “diferenças”.

Dree, Eminem, e diversos outros grupos de rappers americanos, sem sequer saberem o que significa qualquer uma das suas letras, somente as “consumindo”. Ao mesmo tempo, há também movimentos extremamente engajados na luta por direitos e políticas públicas de ação afirmativa. Em São Gonçalo, por exemplo, pude ter contato com o grupo CLAM, que segue sua trajetória com essa orientação. O exemplo será analisado no capítulo 4, portanto, parte integrante da dissertação.

1.5 - Metodologia

A modernidade trouxe ao campo científico uma super valorização do método e da ciência como detentora do único conhecimento valorizado e digno de explicar a realidade vivida. A “verdade” era pretendida através da objetividade e do rigor científico. Acreditava-se na neutralidade da ciência e numa relação de total distanciamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. A partir desse ponto de vista, havia um rigoroso controle de variáveis que buscava resultados explicáveis através de tratamentos estatísticos e matemáticos.

Parafraseando Miranda e Resende (2006), trata-se de uma maneira de se pensar a ciência influenciada por Augusto Comte, chamada de positivismo. Esta se constituiu por muitos anos hegemonicamente como a forma de se chegar ao conhecimento e na pretensão de explicar os fenômenos, inclusive sociais. Nesse sentido, as autoras argumentam que “o pensamento positivista (...) assentou-se no suposto da ruptura entre o sujeito e o objeto,

possibilitando a aproximação dos modelos e métodos das ciências naturais como garantia e critério da verdade do conhecer” (p.513).

De acordo com André (2001) e Canen (2003), houve um predomínio do positivismo nas pesquisas científicas brasileiras até os anos 80, quando já havia um movimento mundial de outras abordagens filosóficas resistentes a tais pensamentos e com propostas metodológicas diferenciadas. As propostas voltavam seus interesses aos sujeitos (seus sentimentos, percepções etc) e na complexidade de suas relações sociais. Além disso, por haver nelas aspectos em comum, principalmente, com relação ao descontentamento com a visão positivista e a sua metodologia quantitativa, convencionou-se serem chamadas de qualitativas (André, 2001). Poder-se-ia citar as principais: fenomenologia, construtivismo social, teoria crítica e o marxismo dialético. O foco desviou-se paulatinamente das estruturas ao cotidiano escolar, aos currículos, às relações particulares. Passou-se a buscar compreender e explicar.

Se na década de 60 a 70, o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo de laboratório, nas décadas de 80 a 90 o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constitui uma das principais preocupações do pesquisador (André, 2001, p. 54).

A partir do exposto, cabe ressaltar que, se tais vicissitudes ocasionaram significativas e importantes mudanças na maneira de se fazer/ compreender ciência no campo da educação, também trouxeram muitos riscos e equivocadas interpretações (André, 2005). Com efeito, resultaram, a partir destas, pesquisas extremistas e presas aos particularismos, que receberam

severas críticas por ausência de rigor nas recentes produções de pesquisa científica ao nível de mestrado e doutorado no Brasil (Alves-Mazzotti, 2001). Nesse sentido, Canen (2003) assinala-nos três importantes pontos: a) deixou-se de olhar aquilo que era proveitoso, tais como o rigor e a objetividade, bem como o valor histórico das contribuições científicas da abordagem positivista; b) prevaleceu a idéia de que tudo o que era numérico era positivista e não servia; c) houve falta de atenção às particularidades de cada enfoque, como se as perspectivas qualitativas fossem uma só.

Não obstante, poder-se-ia dizer que, em determinado momento histórico, emergiram falsos debates envolvendo as dicotomias quantitativa e qualitativa; o global e o local (“macro” e o “micro”). Embora o debate quantitativo e qualitativo, na visão de muitos autores, encontre-se superado, ainda não o está de todo, alguns pesquisadores necessitam superar essa dicotomia (BRANDÃO, 2002; CANEN, 2003; ANDRÉ, 2005).

O uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação ao positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas (ANDRÉ, 2005, p.24).

Em outro ângulo, não há impossibilidades das pesquisas focadas no “micro”, ou seja, mais centradas nas particularidades de uma instância escolar, resultarem em generalizações.

Segundo Gernstein *apud* Brandão (2002):

O problema da ligação (micro macro) está na capacidade de criação de conceitos teóricos que traduzam ou reinscrevam variáveis de nível individual em variáveis que caracterizem os sistemas sociais e vice-versa (p.106).

Parafraseando Charlot (2006), o “micro” não deve ser explicado pelo “macro” e nem o contrário. O que deve haver é uma transição entre eles em momentos oportunos da pesquisa, constituindo-se em um desafio atual enfrentado por pesquisadores em todo o mundo. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2001) conclui que

o grande desafio (...) é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microsociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou à geração de hipóteses para o estudo de outros contextos semelhantes (p.48).

Contudo, ao longo desses últimos decênios, enfrentando os debates expostos anteriormente (dentre outros não menos importantes), desenvolveram-se as pesquisas qualitativas em educação. Tais pesquisas fizeram/ fazem parte do cenário da produção de conhecimento tomando como opções metodológicas: estudos de caso de cunho etnográfico, pesquisa-ação, pesquisa participante, histórias de vida, histórias orais e análise documental (CANEN, 2003). Cada qual apresenta suas peculiaridades e enfoques metodológicos, dentre os quais os estudos de cunho etnográfico atendem mais prontamente aos interesses da atual pesquisa na busca de resolução da problemática principal do estudo: **como contribuir na produção de sentidos positivos para a construção ou reconstrução de uma identidade**

negra (como interferir positivamente nos discursos de um racismo cultural ¹⁹ e uma visão multicultural liberal buscando construí-los em novas bases ²⁰)?

Nesse contexto: em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico²¹ em educação? Segundo André (2005), o envolvimento de instrumentos tais como a **observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos**. Assinala, também, a relação estreita entre pesquisador e pesquisado, a ênfase no processo e a preocupação com o significado.

Em outro momento, André (2001), já havia destacado os seguintes aspectos:

(a) o papel da teoria na construção de categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados. Aponta-se a importância de que o relatório apresente vinhetas descritivas, citações literais de falas e de documentos que comprovem as interpretações feitas e que sejam explicitadas as justificativas de escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador em cada momento e para cada finalidade (p.59)

Além disso, ressalta-se a importância dos critérios, tais como a relevância científica e social, bem como articular a pesquisa a um quadro teórico no intuito de contribuir para o conhecimento já disponível. Contudo, cabe aqui explicitar que todas as medidas visam reduzir riscos, procurando dar conta de questões que, como vimos, giram em torno de um trabalho

¹⁹ Utilizo-me de uma denominação de Hall (2006) ao chamar a atenção para um novo modelo de racismo obscurecido pela máscara da homogeneização sobre a visão da branquidade.

²⁰ Refiro-me ao termo argumentado por Moita Lopes (2002) que assinala-nos caminhos para a desconstrução de discursos racistas, machistas, sexistas e homofóbicos e a construção de discursos em novas bases, dando opção para o respeito mútuo e o diálogo.

²¹ A autora se refere a *tipo etnográfico* por não considerar a pesquisa em educação uma etnografia de origem antropológica, mas sendo uma adaptação, utilizando-se de seus principais instrumentos metodológicos.

dessa dimensão: como enfrentar os riscos de subjetivismos e particularizações já anteriormente expostos? Como um projeto de pesquisa deve planejar esse enfrentamento? Pensando nisso, Lüdke e André (1986) também apontam caminhos que foram seguidos pela pesquisa realizada. Houve o cuidado para que a observação fosse controlada e sistemática e que o planejamento tenha ocorrido com foco na delimitação ao objeto de estudo. Descrição densa, reportando-me a um termo de Clifford Geertz, sugerido pelas autoras, somado às entrevistas semi-estruturadas (permitem adaptações ao roteiro) e análises documentais.

De acordo com Minayo (2007), “entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação”. Enumera modelos diferenciados, cada qual devendo atender aos objetivos e o problema de pesquisa, do mesmo modo que a escolha metodológica do pesquisador: sondagem de opinião, semi-estruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva. Assinala também a opção pelas narrativas, histórias de vida. Dentre elas, conforme já anteriormente mencionado, opto pela entrevista semi-estruturada, por ser a que atende aos objetivos e condições do presente trabalho: não há possibilidade de encontros com todo o grupo de entrevistados; o tempo disponível foi reduzido a dois semestres letivos, divididos entre as aulas; não atenderia caso fosse uma entrevista totalmente estruturada, na qual as perguntas estivessem condicionadas restritamente ao roteiro; a busca por significados e sentidos a partir de uma entrevista já pressupõe uma maior amplitude que envolva o tema. Do mesmo modo como infere Minayo (*op.cit.*), opto por uma entrevista que “combina perguntas

fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Para além das semi-estruturadas, as entrevistas tiveram momentos abertos ou de profundidade, posto que possui, ao final de cada bloco de questões, a possibilidade do entrevistado entrevistar o pesquisador. Essa inversão temporária de papéis possui como objetivo aprofundar naquilo que é de interesse do entrevistado: curiosidades, dúvidas, esclarecimentos etc. Já ao que concerne à pesquisa, a própria formulação das questões feitas pelo entrevistado trará informações ao trabalho que podem ser muito úteis ao problema, já que “uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (p.65).

Ainda de acordo com a autora anteriormente referida, a opção da observação participante se deu por considerar que ela pode ser “(...) parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa” (p.70). Segundo Minayo (*op.cit*): “sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (p.70). A estratégia é problematizar os resultados das entrevistas (semi-estruturadas e de profundidade) com a observação participante e as análises de documentos²², resultando numa triangulação de dados (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998). Será que o percebido

²² Considero “documento” assim como Severino (2007): “em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados” (p.124).

nas entrevistas condiz com a dinâmica das aulas? Em que medida o discurso dos documentos, como exemplo as letras de rap, é percebido naquelas diversas realidades vividas?

Houve a utilização de questionário, já que existiu a intenção de apreender os sentidos e significados de pesquisadores. Como esses pesquisadores são oriundos de diversas regiões do país, seria impossível, há tempo hábil, entrevistá-los. Da mesma forma, o contato com rappers, professores, professores em formação, se tornou mais eficiente, em tempo da pesquisa, com a utilização do questionário. Os questionários não terão perguntas fechadas, pois o objetivo, embora com outro instrumento, seja semelhante à obtenção dos dados pelas entrevistas.

Em última seção da dissertação, capítulo 4, analisei minha trajetória dentro do *Hip Hop*, uma vez que fui um “dançarino de rua”. Para além de explicitar minha motivação de pesquisa, a seção revela um itinerário de vida que pode servir de documento complementar ao estudo. Utilizo-me da metodologia de autobiografia ou autonarrativas (Goldenberg, 1998). Considero, conforme Cunha (2005), que “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações” (p.38). Cabe ressaltar, as condições assinaladas por Cunha (*op.cit.*), pois o quadro teórico com o qual busco compreender as questões do presente estudo, permite “(...) que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo” (p.40).

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram: 17 pesquisadores, 3 professoras, 72 professores em formação inicial, integrantes de um grupo *Hip Hop* chamado CLAM (*B-Boy* Pluto e rapper Dinho K2). Demais sujeitos principais do estudo foram: os (as) alunos (as) que participaram de um projeto chamado *A cultura Hip Hop em ação pedagógica na escola*. Trata-se de estudantes que cursavam o ensino médio na escola estadual de São Gonçalo chamada Walter Orlandini. Os alunos (as) tinham entre 15 a 20 anos. Não houve composição ou restrição classificatória quanto às suas turmas específicas. Ou seja, tanto os sujeitos do 1º ano quanto do 2º ou 3º puderam fazer parte de um único grupo. As aulas ocorreram no turno da tarde, motivo pelo qual os alunos (as) desse turno não puderam fazer parte. Essa opção deu-se pela maior procura em atividades semelhantes em anos anteriores.

A duração das aulas, em média, era de 3 horas/ aula ao longo de dois semestres letivos. As aulas eram ministradas pelo *B-Boy* Pluto e por mim (na função de professor). O número de envolvidos foi limitado a no máximo vinte interessados. Esse número está baseado em experiências anteriores. Compôs o planejamento das atividades: cronograma, estratégias pedagógicas, discussões teóricas. Entretanto, cabe ressaltar, que a dinâmica do próprio projeto exigiu mudanças, analisadas ao longo do estudo.

Contudo, exponho em seguida os instrumentos da pesquisa:

- A observação participante ocorreu a partir de um projeto com o *Hip Hop* dentro da escola e aulas ministradas em Universidades (para professores em formação inicial);

- Foram entrevistados, conforme a metodologia, os alunos do projeto CHAPE e o *rapper* Dinho K2;
- Responderam ao questionário do estudo: 17 pesquisadores brasileiros, 3 professoras e 72 professores em formação inicial;
- Os documentos analisados foram: resumos de dissertações e teses sobre *Hip Hop*, letras de rap nacional, revistas especializadas em *Hip Hop*, os documentários *São Gonçalo In Rap 2006* e *É tudo Nosso!*, endereços eletrônicos de grupos *Hip Hoppers* (CLAM e CEMINA), programa *Salto para o Futuro (Poesia e escola e Novas Linguagens na escola)*;
- Com fins complementares à pesquisa, sob o ponto de vista identitário, utilizo-me da metodologia autobiográfica para explicitar o meu processo de aproximação e identificação com o *Hip Hop*.

Considero, contudo, o que foi assinalado por Canen (2003a): “qualquer pesquisa é informada pelo paradigma abraçado pelo pesquisador, pelo modo como considera a realidade pesquisada e sua atuação na mesma, pelos valores que mobilizam seus questionamentos e o seu desenvolvimento de seu estudo” (p.233). Concomitantemente, reconheço o que argumentou Alves-Mazzotti (2001):

(...) o desconhecimento das discussões teórico-metodológica travadas na área leva muitos pesquisadores iniciantes, principalmente os alunos de mestrado, a permanecerem “colados” em sua própria prática, dela derivando o seu problema de

pesquisa e a ela buscando retornar com aplicações imediatos dos resultados obtido (p.41).

As discussões estarão, portanto, emergidas entre o paradigma da teoria crítica e pós-crítica, sob os aportes teóricos multiculturais pós-colonial, utilizando-me das metodologias dos estudos de caso de cunho etnográfico, articulado a questionários e autonarrativas. Além disso, embora não esteja relacionada como principal metodologia do estudo, reconheço que o trabalho possa ter resultado momentos de pesquisa-ação²³. Penso que não são muitos os estudos nessa direção, embora haja o trabalho de Faria (2001), um exemplo às concepções teóricas por mim pretendidas. A pesquisa, intitulada *OFICINA DA PALAVRA: Educação e Linguagem sob uma perspectiva intercultural crítica*, desenvolveu um estudo que ofereceu alguns elementos que serviram de subsídios à presente pesquisa.

1.6 – Estrutura da dissertação

O capítulo 1 apresentou o problema de pesquisa, bem como a construção do objeto, pensando as identidades, em particular, a identidade negra, em diálogo multicultural crítico.

O capítulo 2 falará, principalmente, sobre os aportes teóricos do multiculturalismo crítico em diálogo pós-colonial. A partir desse ponto, aprofundaremos a discussão no campo

²³ Não se trata de uma pesquisa-ação em si, mas conforme mencionado, percebo que tenha ocorrido. Do mesmo modo como Thiollent (2004, p. 14), entendo pesquisa-ação: “(...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de problemas coletivos e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

teórico *Hip Hop*. Para além desse quadro teórico, teremos as contribuições dos seguintes autores: Freire, Adorno e Arce.

No capítulo 3, veremos questões de interesse à abertura das escolas ao *Hip Hop*. Será relevante definir o que chamamos de *Hip Hop* e, posteriormente, pesquisar a sua relação com a escola, assinalando, inclusive, os riscos e desafios dessa interlocução.

Já no capítulo 4, o estudo se envolve com as práticas culturais de um grupo *Hip Hop*, conhecido como CLAM. Além disso, apresenta o campo empírico de um projeto específico no qual o *Hip Hop* será analisado de dentro da instituição escolar.

O capítulo final apresenta as conclusões e recomendações do estudo, reafirmando a importância da perspectiva multicultural crítica e do *Hip Hop* enquanto prática sócio-cultural-política ao enfrentamento de preconceitos, discriminações, racismo e o ideal do branqueamento. Contudo, destaca limites, tensões e possibilidades ao pensar por dentro da escola.

CAPÍTULO 2 – Multiculturalismo e Políticas da diferença: entre a *Matrix* e o deserto do real ²⁴

²⁴ Essa seção da pesquisa, em versão preliminar, será apresentada no III Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação – Ulbra, Rio Grande do Sul, agosto de 2008.

2.1 – A partir da pílula vermelha: bem-vindo ao deserto do real

Essa seção irá discutir sobre o multiculturalismo, em termos tanto filosóficos, quanto seus desdobramentos políticos-educacionais. Constará nesse debate questões fomentadoras que, indubitavelmente, relacionam-se à diferença, à diversidade cultural e a identidades: conceitos polissêmicos ressaltados na contemporaneidade. Primeiro, iniciarei o leitor numa geografia conceitual que irá explicitar a cultura e alguns de seus significados. Nesse momento, argumentarei que a forma com a qual significo cultura distancia-se da reificação. Ou seja, a partir de uma visão não-essencialista, posto que não entendo cultura como “coisa”, mas como forma de significar o mundo. Buscarei explicitar a compreensão que apreendi, a partir do presente estudo, do conceito multiculturalismo - com o qual penso as demais categorias que o enviesam: diferença, identidade, diversidade cultural, hibridismo. Com efeito, em que medida pensar políticas da diferença? Como pensar em políticas culturais? A efervescência desse debate se evidenciará, sem dúvida, em algumas tensões, tais como: relativismo-universalismo, igualdade-diferença. Argumentarei em defesa, nem de um universalismo que silencie as diferenças e nem de um relativismo radical, em que tudo é válido – isto é, entendo que o presente trabalho não se constitui de forma dicotômica. O nosso âmbito abrange a não dualidade, a não dicotomia, e o não pensar nos extremos. O meu olhar buscou estar atento às tensões e aos desdobramentos do estudo no campo educacional e político.

Iniciando, contudo, essa discussão, lembro que o tempo no qual comia-se, literalmente, a carne humana já não existe mais. Porém, comer a carne de seus inimigos era visto, por determinadas culturas, como um ato de heroísmo, proporcionando virtudes ao vencedor. Mas, não era qualquer inimigo. Quanto mais forte e poderoso, mais era de serventia a sua carne e o seu corpo, por conseguinte, tornar-se-ia mais poderoso quem a consumisse. O sentido atribuído ao “antropófago” até o século XV era exatamente esse, “selvagens e insaciáveis comedores de carne que habitavam as margens mais extremas da sociedade ocidental” (AGNOLIN, 2002, p.132). Entretanto, alimentar-se, literalmente, do “outro”, ganhou também o sentido de um outro tipo de alimento, a cultura (o que não necessariamente deixou para trás a idéia de primitivismo, de bárbaro, de não civilizados).

Nessa perspectiva, “Subjetividade Antropofágica” (ROLNIK, 2008) é o título de um texto, embora psicanalítico, suscitador de discussões, tensões e questionamentos também em termos educacionais, principalmente, no que, metaforicamente, se refere à questão das culturas, da diferença e das identidades no ambiente escolar. As culturas são vistas em sua horizontalidade, antropologicamente falando, ou de forma hierarquizada? Como as culturas são apreendidas e entendidas na escola? Como culturas são apropriadas pela escola? Existem possibilidades de intervenção a favor daqueles que têm suas vozes silenciadas e/ ou oprimidas? Em que medida isso pode ocorrer? Se pensar nisso tem um propósito, ou seja, de intervenção, de transformação, então, como lidar com as diferenças na escola? Em que

circunstância há, se é que é possível, um projeto de ação coletiva? Em meio às relações assimétricas de poder, quem tem o poder de definir que identidade construir?

Essas questões não são fáceis de resolver. Porém, transitam não somente entre os trabalhos acadêmicos contemporâneos que focam a escola, mas também entre os pensamentos de pessoas preocupadas com um mundo, hoje, inevitavelmente, multicultural (CANDAU, 2005; SILVA, 2007). Não há a pretensão de encontrar respostas definitivas e, tampouco, receitas prescritivas, o que não entendo como espaço de pesquisa científica. Entretanto, não impede de pensarmos caminhos a percorrer pelo texto, ao passo que busco, em determinados especialistas e autores, a forma que argumentam e se posicionam frente a essas questões, tão perturbadoras na atualidade, e de tão inquietantes, tornam o ambiente acadêmico, assim como o escolar, agonísticos.

Cevasco (2003) afirma que “as palavras acompanham as mudanças históricas”. Se a premissa é verdadeira, encontra na cultura um exemplo emblemático. Não obstante, de acordo com Cuhe (2005), a evolução (prefiro pensar em transformação) semântica da palavra cultura assumiu distintos caminhos, sendo possível, inclusive, encontrar países em que não houvesse a possibilidade de tradução dessa palavra. Na França, a cultura fora entendida como “coisa cultivada” (antes do século XVI), “ação de cultivar” (até o século XVI), alcançando, em meio do século XVI um sentido figurado que viria a partir do século XVIII, progressivamente, ganhando o sentido de cultura como estado. Ou seja, estado de espírito cultivado, estado do indivíduo “que tem cultura”, aproximando semanticamente as palavras

cultura e civilização. No caso da Alemanha, ainda de acordo com Cuche (*op.cit.*), houve uma diferenciação ao que se refere, principalmente, à forma com a qual fora entendido “cultura” e “civilização”, apreendendo-as como duais. Isso é entendido, tanto por Cevasco (*op.cit.*), quanto por Cuche (*op.cit.*), como relacionado aos conflitos históricos entre os dois países, o que acabou resultando na tragédia da primeira guerra. “O debate franco-alemão do século XVIII ao século XX é arquetípico das duas concepções de cultura, uma particularista, a outra universalista, que estão na base das duas maneiras de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas” (CUCHE, 1999, p.31).

Já em termos de Brasil, o movimento antropofágico significou uma maneira de lidar com “as culturas” que estavam sendo “importadas”. Pretender-se-ia oferecer as bases para a construção de um Brasil “valorizado”, mais forte. Naquele tempo, início do século XX, a Europa possuía a hegemonia e a valorização de “sua cultura”. O movimento antropofágico, no Brasil, teve em Oswald de Andrade forte referência literária, disseminava a idéia de que precisávamos da presença de culturas exógenas, tirar-lhes o proveito para então ficarmos mais fortes na construção de nossa própria cultura, “A cultura nacional” (ROLNIK, 2008). Entretanto, esse movimento escondia como pano de fundo uma homogeneização cultural a partir das diferenças – uma maneira de lidar com cultura de forma essencialista, em que a mesma é vista como fixa, universal e naturalizada. Cabe ressaltar, que essa forma de entendimento resultou em processos de silenciamentos, dentre eles, o ideal do branqueamento. Isso porque a partir de particularismos e dogmatismos, tais como as

ideologias do homem branco-eurocêntrico-cristão, disseminavam-se pretensas idéias universais.

Desde os meados do século XIX, incrementando-se com o fim da escravidão e retornando na década de 1930, implantou-se no país uma política de Estado de povoamento via a imigração européia e de incentivo à miscigenação para alcançar o ideal do branqueamento almejado pelas elites dirigentes da nação (SILVA FILHO, p.128, 2006).

Assim, emergiram-se as bases da mestiçagem e a construção do mito da democracia racial no país. Após o período da escravidão, temiam-se os “atrasos” intelectuais, culturais e morais que o contato com “os negros” podiam proporcionar. Enfrentava-se isso através de políticas de “branqueamento”. A imigração, principalmente, da Europa era estimulada para que o “povo brasileiro” ficasse cada vez mais parecido com o europeu, mais “claro”. Ou seja, de uma forma direta, e também simbólica, havia o interesse de eliminar das páginas de nossa história o legado afro-descendente (negro) diluído e silenciado pela homogeneização. Não obstante, o estado tornava-se cada vez mais forte e com ele a idéia da identidade nacional. Essa identidade trouxe consigo a intenção de silenciar as diferenças (nunca ocorrida totalmente) e de obscurecer as demais identidades sociais.

“Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, p.41, 2007). Nessa perspectiva, a partir dos *Estudos Culturais*, a autora referida sintetiza a maneira com a qual significo cultura. Desta forma, “produzir sentidos e leituras de mundo”, conforme o título

da presente dissertação, diz respeito à forma com a qual, na dinâmica das relações sociais e da interação no mundo, re-significamos constantemente nossa forma de estar nele e/ ou estar COM ele. Pensando assim, me aproximo a Freire (2005), quando nos traz a contribuição, argumentada em seção seguinte, de pensar o estar crítico com o mundo. No entanto, penso que avançaremos ao entender que as formas de opressão não se resumem à classe social, embora seja importante não deixar também de problematizá-la.

“Nós estamos aqui”: por que o título desse trabalho traz essa afirmação? Quem seriam esse nós? Silva (2007) nos exemplifica identidade de uma forma que suscita a discussão:

Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não faria sentido... (SILVA, p.75, 2007).

Ou seja, identidade pode ser entendida não só por aquilo que é, o que equivale a dizer quem sou, mas também quem não sou – o que estaria subentendido. Quando digo “sou negro” estou dizendo também “não sou branco”, “não sou mulher” etc. Mas será que essa marcação identitária ocorre de forma fixa? Seria possível naturalizar essa identidade, tal como pretenderam um dia os adeptos da identidade nacional, pautado numa questão meramente geográfica? Como entender isso em tempos de globalização e de uma não marcação de território fixo? Há autores como Bauman (2005) que operam com esse conceito (identidade) de forma muito cuidadosa, posto que para ele “a identidade, assunto que é, pela própria

natureza, intangível e ambivalente” (p.8). Ele explica essa ambivalência, principalmente, quando explicita não haver um caminho definido. “Identidade é uma batalha. Um campo amplamente contestado” (p.83). O autor quer dizer com isso que ao mesmo tempo em que os sujeitos lutam por não se aprisionarem dentro dela e serem devorados, conforme a expressão que usa Bauman (*op.cit*), precisam dela para que não se dissolva. Considerando a ambigüidade em que o autor mencionado anteriormente assinala, será que partiremos de um oposto a outro: da rigidez e da naturalização “da identidade” para a fluidez total em que não seja mais possível perceber ações coletivas, lutas coletivas, caminhos emancipatórios? Embora consideremos as relações assimétricas de poder, conforme chama a atenção Silva (2007), não há nada o que fazer? Bauman (*op.cit.*) afirma estarmos longe do fim da história, mas assinala os riscos em que vivemos em termos de criarmos guetos e particularizações universalizadas. Isto é, culturas fechadas em si próprias onde o diálogo possa não ser desejável.

Por outro ângulo, ao consideramos cultura segundo Woodward (2007): “sistemas partilhados de significação”, atribuímos à identidade o dinamismo, a fluidez, o efêmero e o contingente. Ainda de acordo com a autora referida, questiono: já que a identidade é marcada pela diferença, equivale a dizer que estamos o tempo inteiro mudando não sendo possível fixarmos um marcador identitário? Apreendemos as mesmas identidades em todas as situações de nossa vida social? Ou será que mudamos de “roupa” o tempo inteiro, o que corresponderia a uma “crise de identidade”? Argumentei que identidade é marcada por aquilo

que não somos, da mesma forma a diferença. Nesse sentido, precisamos do outro para nos autodefinirmos. Pensando nisso, Woodward (*op.cit.*) interliga os conceitos cultura-identidade-diferença quando sintetiza dizendo que ambos são definidos por processos de exclusão, resultado de símbolos, presentes na linguagem. A construção é tanto simbólica quanto social. Somos, segundo ela, e diria de acordo com os *Estudos Culturais*, posicionados como sujeitos no mundo (com o mundo) em sistemas de representação. Assumimos, assim, diferentes papéis em diferentes contextos e em diversas situações, o que não significa dizer que não há tradições, e sim que essas tradições, tais como preconceitos, se dão de forma re-significada através da repetição. Essa é uma aposta que tanto em termos epistemológicos, quanto políticos, podem resultar inferências em direções emancipatórias.

Conforme a metáfora que utilizo nessa seção, Hall (2006) nos suscita a pensar para além do deserto do real. Procura articular o pensamento em termos epistemológicos a desdobramentos e apropriações políticas, como assim conclui:

(...) parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionadas, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bhabha) chama de “Tradução” (HALL, p.87, 2006).

Essa longa citação, se autojustifica pela profundidade e o rigor com o qual o referido autor nos posiciona no debate. Hall (*op.cit.*), ressalta na anterior citação aquilo que já desenvolvera em termos de culturas híbridas:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados como os “tradicionais” e os “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que não se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, 71).

Ou seja, há uma coexistência de tradições, dentre a pluralidade de formas de significação. Novas diásporas em negociação com novas culturas, construindo constantemente novas identidades. Não há, como percebemos, o entendimento de híbrido, tampouco culturas híbridas, como “mescla”, como “mestiço” ou então “misturado”. “As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na modernidade tardia” (HALL, p.89, 2006). A questão que se mantém, e que nos interessa nessa discussão, é que essa diversidade cultural é entendida de maneira desigual (CANCLINI, 2005). A desigualdade gera sistemas de opressão tão silenciados em que o próprio oprimido incorpora e naturaliza a opressão. Embora haja esse fluxo e um processo de hibridização, entendo que haja momentos em que esse fluxo seja interrompido. Nesse caso, me aproximo do que também traz Hall (*op.cit*) como contribuição: da coexistência da diferença, pensada por marcados identitários e da *difference* que se dá para além dos binarismos, na negociação, em um terceiro lugar, entre-lugar.

Canclini (2008) se aproxima da discussão ao pensar sobre esses fluxos em termos de América Latina. Quando traz os conceitos de descolecionamento e desterritorialização

(reterritorialização) está buscando compreender em que medida não há ocasiões em que o fluxo da diferença seja interrompido. Nesse debate entraria Hall (2003) quando discorre sobre *Que negro é esse na cultura negra?* Esse assunto é extremamente pertinente para pensarmos o nosso problema: como o *Hip Hop*, enquanto cultura que tradicionalmente traz todo um questionamento racial, e ainda resultado de um processo híbrido a partir de sua disseminação pelo mundo, contribuiria para um processo de construção positiva da identidade negra? Hall (*op. cit.*) está pensando para além do exótico, do folclórico. Ele afirma ser contraditório pensar em cultura negra. Entretanto, ressalta a possibilidade de pensarmos em essencialismo estratégico. Isto é, ser negro não é uma essência. É uma construção social. Assim, nos assinala: “não existe garantia, quando procuramos uma identidade racial essencializada da qual pensamos estar seguro, de que esta sempre será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões. Entretanto, existe sim uma política pela qual vale lutar (HALL, p.328, 2003)”.

Em meio aos avanços e mudanças ao longo dos últimos decênios, às lutas pelas ações afirmativas e políticas de discriminação positiva, aos movimentos sociais e sua militância, encontra-se a escola e sua ambiência escolar, interligados, inevitavelmente, às políticas de estado e aos discursos, sem dúvida, híbridos. É nessa ambivalência, entre as políticas de estado e políticas da diferença, que muitos autores buscam compreender como lidar com a diferença na escola (CANDAUI, 2002, 2005, 2008; CANEN, 2007). Justifica-se, portanto, a pretensão, mesmo que provisoriamente, temporal e sinteticamente, pensar em que medida se

encontra esse debate, da crítica à pós-crítica, na tensão entre ambas, que não se excluem, adianta-se. Volto a questionar: como lidar com as diferenças? Em que medida existe um projeto coletivo? Quem tem o poder de definir esse poder coletivo? Como definir esse poder coletivo? Especificamente, em quais desdobramentos políticos a forma com a qual significo cultura pode resultar?

Pensando a questão de currículo, diferença cultural e diálogo, Moreira (2002), advoga a diferença a partir de discussões que envolvem a diversidade cultural e as relações de poder. Afirma que a maneira de ver “o outro” é comumente através da inferioridade, discriminação e desvalorização. As escolas se configuram como instituições que, em muitos casos, reconhecem as diferenças, mas as carregam como mazelas. As entende de forma hierarquizada a cujos valores preconizados estão sob o olhar eurocêntrico. Para além de uma escola monocultural ou homogeneizante, são necessários currículos multiculturalmente orientados. Problematizo, entretanto: quem é “o outro”? Quando ele (a) deixa de ser?

Em outro momento, o autor pensa na identidade, incluindo a diferença na discussão. Segundo Moreira (2006), a escola possui seu papel social. Nele, o projeto coletivo não está dado. É construído a partir das diferenças. Nesse sentido, é possível um projeto comum, mas para que isso ocorra são necessários acordos, pautados no diálogo comunicativo. Não obstante, dever-se-á considerar os limites do diálogo, por exemplo, as relações assimétricas de poder. Nesse debate, as identidades, sem dúvida, configuraram-se, assim como as diferenças, desafios contemporâneos, como assinala: “(...) ressalto o que se configura na tensão entre, por

um lado, a pretensão de reforçar a identidade de um grupo e a auto-imagem de seus membros e, por outro, a urgência de se estabelecer solidariedade entre os diferentes” (MOREIRA, p.18, 2006).

De acordo com Moreira (2006), deve-se, contudo, considerar os riscos de um fechamento no diferente ou no outro. Segundo o autor, confinamentos legitimam particularismos²⁵ e impedem o diálogo. Assim, como discutiremos a seguir, as identidades são fragmentadas, híbridas, fluidas e contraditórias (HALL, 2003), percebidas a partir da própria dinâmica social e não mais numa perspectiva essencialista, que congela as identidades a partir do território ou de um marcador identitário único.

Nesse sentido, há convergências nos trabalhos de Moreira (*op.cit.*), Macedo (2006) e Canen (2007). Macedo (*op. cit.*) fala de não fixar as diferenças. Nesse ponto, critica as abordagens multiculturais que pensam a diferença como diversidade. Em momentos no texto, deixa claro sua crítica aos particularismos. “(...) o que sai de cena são as culturas particulares, na medida em que se fecham em si mesmas e assumem o papel de totalidades constituídas em relação de oposição a outras totalidades” (p.347). Em semelhante raciocínio, Canen (*op. cit.*) argumenta em defesa de um multiculturalismo que deve: “(...) superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças” (p.92). Mas, em que medida os autores significam multiculturalismo, sabido que o

²⁵Discursos racistas, machistas, xenofóbicos, dentre outros, caberiam aqui, isso, se desconsiderarmos a complexidade do direito às diferenças.

conceito é polissêmico, ambíguo e contestável (HALL, 2003; CANDAU, 2005, 2008; BAUMAN, 2005)?

Pensando essas questões, Eagleton (1998) tece críticas, ao longo de seu texto, sobre a contemporaneidade e o conceito do pós-modernismo em termos epistemológicos – e ainda, principalmente, em termos de desdobramentos políticos. Analisa as políticas da diferença sobre um olhar, que o próprio autor define, como marxista. Embora diferencie, inicialmente, pós-modernidade de pós-modernismo, o autor referido, no decorrer do trabalho, opta por não se aprofundar em tal distinção. Analisa as categorias, assim como suas fragilidades de forma mais totalizante. Com as palavras do autor:

A palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades (EAGLETON, p. 7, 1998).

Assim, o autor assinala considerações relevantes ao momento que atravessamos: a) a não universalização dos particularismos (presente em críticas também pós-modernas), sobre o qual entende-se que a criação de isolamentos, guetos, só favoreceria a manutenção da ordem social vigente e pouco avançaríamos para os objetivos que nos propomos (transformação); b) a não-naturalização do capitalismo. O autor nos faz refletir sobre o enfraquecimento de

análises que permitam formar objetivos coletivos que enfrentem o capitalismo, que dêem subsídios a uma esquerda; c) Eagleton (*op. cit.*) ressalta que as discussões em termos de raça, gênero e sexualidade, principalmente, enfraqueceram o conceito de classe social. De acordo com o autor referido, essa é uma discussão colocada de lado na contemporaneidade, influenciado por autores pós-modernos.

Entretanto, Eagleton (*op.cit.*) não se importa muito com a pluralidade de abordagens teóricas que coexistem. Inclusive, cabe destacar que muitos autores de tradição marxista – também plurais – minaram recentemente para campos sobre os quais buscam respostas a essa fase em que vivemos. A partir do quadro teórico deste presente estudo, não entendo, como nos traz o autor, políticas de diferença de forma fragilizada. Entendo que não se trata de uma questão de refutação, mas da forma com a qual entramos nesse debate. Em termos atuais, a discussão em torno da desigualdade não deve ser abandonada, posto que, de longe, é um problema superado. Sendo assim, classe social possui seu espaço na luta por caminhos mais igualitários. Pode-se considerar a coexistência de ambas as políticas, o que não significa o abandono em termos de análises da classe social. De fato, o entendimento de categorias, tais como racial, gênero, sexualidade, classe social, dentre outras, nos é promissora em termos de compreender as diversas faces da opressão. Não me parece inteligível, e aí concordo com o autor, excluirmos classe social em detrimento de pensarmos raça, gênero, sexualidade. Porém, ressalto que o foco da pesquisa é que trará a opção pela qual iremos buscar as respostas. Além disso, destaco visões pós-modernas que buscam operar com ambos. Com efeito, há autores

que argumentam sobre a coexistência de diversas abordagens multiculturais (HALL, 2003; CANDAU, 2005; MCLAREN, 1997). São abordagens que se constituem, grosso modo, desde formas folclóricas, em que “o diferente” é visto de forma exótica (em termos de escola, pode-se exemplificar através dos momentos do “dia d”: dia do índio, dia da cultura negra etc) a perspectivas críticas e revolucionárias (que questionam as desigualdades, preconceitos, discriminações etc).

McLaren (1997) afirma: “situado além do alcance de formas de contabilidade eticamente convincente, o capitalismo dissolveu o significado de democracia e liberdade nos ricos aforismos das manchetes de campanhas eleitorais ou em liquidações dos *shoppings centers* urbanos” (p.55). Pensando em resistência e transformação, o autor a que me refiro, também atribui críticas a visões pós-modernas que, segundo ele, “falham em mobilizar o trabalho intelectual para o interesse de uma práxis de libertação” (p.56). McLaren (*op. cit.*), retomando a metáfora da *Matrix* e *O deserto do real*, é um autor que busca transitar entre os mundos. Argumenta, desta forma, em defesa de um multiculturalismo de resistência (crítico):

(...) a questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista dos pós-modernismos lúdico), mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob a lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação (que é o ponto de vista dos pós-modernismos de resistência) (p.71).

Em outro momento, McLaren (2000) questiona: como o capital e a cultura estão conectados às práticas formais/ informais da cidadania? Percebe-se que o autor, desta forma,

está buscando a compreensão de fatores econômicos, em meio a críticas ao capitalismo, interligados com práticas culturais. Atualmente, segundo assinala, existe uma falsa idéia de democratização, posto que o “imperialismo de ontem, hoje é chamado de democratização global” (p. 239). McLaren (*op. cit.*) mais uma vez destaca a relação entre classes sociais e poder. Não obstante, dialoga com autores pós-coloniais, com os quais entende o discurso e a linguagem como processos de significação e representação de mundo. Isso não significa dizer que não existe nada além do discurso, posto que os indivíduos são localizados de forma “diferente”, dentro de sistemas, orientados pelo desejo e o poder (FOUCAULT, 2006). De acordo com McLaren (*op.cit.*), o multiculturalismo que defendemos entende que “(...) a luta de classes é importante e imperativa em um projeto multicultural revolucionário” (p. 244).

O autor, em ambas as reflexões (McLaren, 1997, 2000), opera com as categorias classe social e capitalismo. Oferece críticas contundentes que vão de encontro às desigualdades sociais. Poder-se-ia inferir que, conforme critica Eagleton (1998), as análises de classe social e raça, por exemplo, não são excludentes. Com efeito, ao passo que percebemos críticas que estão operando com as categorias que nos assinala Eagleton (*op. cit.*), coexistem a outras que dizem respeito a branquidade, por exemplo. A branquidade é entendida como uma identidade particularista pretensamente universal. Conceito que se aproxima ao que estamos analisando no atual estudo: ideal do branqueamento. Sendo assim, em um contexto marcado por acirrados conflitos inter-raciais (PURDY, 2007), há autores, com os quais estabelecemos diálogo, que procuram lidar com essa tensão, assim como me

reconheço. No entanto, tal como já assinalado, o interesse de nosso estudo caminha na direção de compreender, em termos de pesquisa, as bases que sustentam preconceitos e discriminações raciais. Conforme apresentação do problema, em capítulo 1, argumento que discursos preconceituosos, embora em alguns momentos híbridos, coexistem nas escolas, de modo que seus efeitos negativos podem ainda hoje provocar casos patológicos (SOUZA, 1983) da negação de si mesmo. Configura-se, portanto, a categoria raça²⁶ enviesada às que dizem respeito ao multiculturalismo crítico pós-colonial. Pensando nisso, o multiculturalismo que defendo está de acordo com Canen (2007):

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as quais as diferenças são construídas (CANEN, p.93, 2007).

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) possui a contribuição de pensar a questão discursiva em sala de aula. Incita-nos a refletir sobre a construção dos preconceitos. A linguagem é vista aqui como um veículo de reprodução/ transformação de discursos. Em meio às relações assimétricas de poder, como na interação professor-aluno, nossos discursos são re-significados constantemente produzindo, assim como Hall (2006), identidades culturais. Essas

²⁶ Entendo raça como uma construção social, assim como argumenta Munanga (2000). De acordo com o autor, estudos recentes da genética invalidam o conceito científico de raça. Contudo, embora este seja um conceito questionável, a partir das Ciências Naturais, não o é em termos das Ciências Sociais, posto que determinados traços físicos, e ainda culturais, influencia a maneira como somos vistos socialmente.

identidades não são vistas mais de forma fixa, única e imutável, mas como identidades fragmentadas, complexas, dinâmicas e até contraditórias. A trajetória também não se constitui de maneira monolítica e sim na interação e na alteridade, na relação com o “outro”. Nesse sentido, importante chamar a atenção ao fato de que há resistências, podendo haver contradiscursos. Moita Lopes (*op. cit.*) chama a atenção ao papel da escola e do ensino das línguas como muitas vezes reprodutor de uma continuidade de discursos hegemônicos, como exemplifica o caso da raça e da masculinidade. O racismo e a homofobia são mascarados em sala de aula. Mostra-nos que não basta falar da diferença se esta é tratada de forma naturalizada e essencialista. O que precisamos é fazer perceber a natureza social dos discursos. Somente assim, poderemos alcançar um projeto de sociedade que visa produzir discursos em novas bases, que possam oportunizar a todos/ todas diferentes formas de vivenciar a experiência humana.

Moita Lopes (2002) revela possibilidades de mudança na sala de aula, o que pode apontar direções em outras circunstâncias: na quadra, nos pátios das escolas e até mesmo fora dela. Interliga-se ao presente estudo por compactar de uma visão que projeta ações possíveis via linguagem e discursos. Nesse caso, amplio a perspectiva para as diversas formas de linguagem: escrita, oral, simbólica. Compacto, inclusive, com a visão do autor de que a escola e os professores possuem importante papel na construção discursiva. Para isso, devemos, todos, constantemente, realizarmos uma autocrítica em busca de nossas limitações em torno de nossos próprios preconceitos (nesse caso, é o que tento fazer em análise no

capítulo 4). Todos nós possuímos identidades sócio-culturais que são re-significadas em determinado contexto e re-construídas nas diferentes relações como o outro.

As identidades sociais, e também culturais, podem e devem ser alteradas e produzidas na construção de sociedades nas quais sejam negados formas de machismos, homofobia, racismo, preconceitos e discriminações. Diferentes discursos trarão a oportunidade rica de discussões em torno do diálogo e não somente a tolerância. Com efeito, compreendo que uma postura multicultural crítica, considerando as questões pós-coloniais e pós-modernas acima, nem sempre estará na direção da concordância e numa ausência de conflitos. Muitas vezes ocorre exatamente o contrário. Mas, nem por isso usaremos a violência em troca do respeito.

Desta forma:

O argumento que defendemos é que, se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças (...) buscaremos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença (CANEN, p. 92, 2007).

Contudo, McLaren é um autor citado dentro da perspectiva crítica (BARREIROS, 2005; CAPUTO, 2005) que enfrenta as questões postas entre *o crítico e o pós-crítico*²⁷. Compartilho com sua abordagem - em que também penso a escola pública: valorização da diversidade cultural; combate a preconceitos e discriminação; valorização da cultura dos

²⁷ Subtítulo do livro organizado por Candau (2005).

alunos (as); possibilidades de uma pluralidade de histórias; desafio a branquidade, desigualdade (dentre elas a luta de classe). Assim, pensando a contemporaneidade, a identidade nacional, em meio às mudanças paulatinamente ocorridas através de um novo modelo de globalização e de uma pluralidade dinâmica de relações políticas e multiculturais, abalou-se em suas bases discursivas. Com efeito, não equivale a dizer que não existem mais meios de haver projetos de interesses coletivos. Não equivale, desta forma, afirmar um “vale” tudo e um pluralismo de particularismos. Também não quer dizer que as circunstâncias impedem a possibilidade de haver resistências e de construção de contradiscursos (HALL, 2003). Estrategicamente, em momentos oportunos, faz-se necessário pensar em identidades coletivas a partir de um marcador único identitário. Isso diz respeito ao nosso problema de pesquisa, posto que o ideal do branqueamento é entendido como um efeito negativo à subjetividade negra. Como, então, realizá-lo?

2.2 - *Saindo e entrando na Matrix: como conceber um projeto*

concreto na escola e ir além do deserto do real?

Quando os irmãos Wachowski, ambos cineastas americanos, trabalharam na construção da trilogia *Matrix*, tinham em mente, certamente, o confronto entre mundos

ilusórios e a realidade²⁸. Nesse sentido, buscavam transmitir a mensagem: o que é real? Metaforicamente, penso os níveis de construção de conhecimento a partir de uma matriz filosófica denominada senso crítico, diferentemente de um mundo ilusório conhecido como senso comum. Longe de estabelecer os limites entre um e outro, penso numa busca constante de nos encontrarmos para além de um *deserto do real*. Ou seja, não almejo buscar a verdade absoluta. Não busco encontrar o real em si, embora seja importante tentar compreendê-lo.

Pensar essas metáforas, em meio às discussões em torno das diferenças na escola, é almejar encontrar formas concretas de lidar com a questão. Sem se deixar ofuscar pelas armadilhas do praticismo, tampouco, também, esquecer “o chão” da escola. Desta forma, transitar-se-á entre os dois mundos que, na verdade, se configuram como um só. Faz-se necessário buscar nas realidades vividas reflexões em torno da questão: diferença-identidade-igualdade.

Na materialidade cinematográfica, a que me refiro neste estudo, a pílula vermelha representa uma opção. Escolha pela qual passam constantemente todos em que, a cada instante, re-significam seus caminhos: descortinando ilusões, desnaturalizando-se, desconstruindo preconceitos, compreendendo-se com o mundo, pensando em ética e culturas em meio às relações de poder. A pílula vermelha é o passaporte que poucos possuem numa trajetória constante de entender esse mundo, que não está dado. O presente-futuro configura

²⁸ Metáforas utilizadas no texto: deserto do real = desconstrução; Matrix = operar com a diversidade cultural e os essencialismos.

páginas ainda não escritas pelas mãos de nós com ele, ou seja, nós com o mundo – nós e nós, humanos. Desta maneira, inicio o exercício de pensar identidades-igualdade-diferença.

Moreira (2006), infere que o diálogo é um caminho em busca de um mundo melhor. “Sugiro, então, que se discuta como as práticas curriculares podem favorecer esse centramento provisório, esse fechamento instável e arbitrário, necessário a uma convivência com os outros, assim como a uma participação na construção de um projeto comum” (MOREIRA, 2006, p.24). Nesse sentido, fundamentado em Vygostky e Bakhtin, reafirma: “a identidade não é apenas produzida dialogicamente; ela sempre preserva um caráter dialógico” (p.24).

Assim como Moreira (*op. cit.*), Canen (2007) ressalta o diálogo como forma de lidar com a diferença. No entanto, a autora assinala que a visão essencialista da diferença deve ser superada. É o que coloca no “outro” a posição de diferente (na essência) e não permite a percepção de que isso é construído no discurso. Não deve, portanto, ser entendido de forma naturalizada. Além disso, é imperativo desconstruir preconceitos e discriminações. “(...) a perspectiva multicultural que abraçamos implica que um diálogo seja estabelecido entre valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do “outro” e aqueles valores plurais que são particulares a grupos e identidades específicas” (Canen, 2007, p.103).

Pensando a educação, sua perspectiva permite-nos entender que a ação discursiva deve ser considerada e problematizada como construção. Nesse caso, há maneiras de se compreender a diferença, não como diversidade, mas como luta política. Essa diferença terá

sentido em um projeto coletivo se permitida através de uma rede de significados em prol, ora da coletividade, ora de si próprios.

Macedo (2006) amparada, principalmente, pela abordagem teórica de Bhabha, desenvolve críticas em torno das concepções multiculturais, desde visões conservadoras e liberais, às perspectivas mais críticas sobre o multiculturalismo. As visões conservadoras, segundo ela, lidam com a questão da diferença naturalizando as diferenças, sobretudo, tendo em mente distinções biológicas entre os grupos. Os liberais, por sua vez, pensam as diferenças a partir de padrões e da crença em princípios de igualdade entre as pessoas. Nesse caso, é necessário que ocorra políticas compensatórias e de integração/ participação.

A autora argumenta através de Bhabha, que a ambivalência existente nos projetos anteriormente assinalados, ocasionaram a emergência de visões críticas multiculturais. Parafrazeando-o, a ambivalência estaria na presença dos contradiscursos dos subalternos em detrimento de uma construção identitária de nação. “Ou seja, na concepção de Bhabha, a nação jamais conseguiu ou conseguirá banir a diferença, uma vez que as contranarrativas irrompem no nível performático” (MACEDO, p.331, 2006).

Entretanto, Macedo (*op. cit.*) deporta severas críticas ao fato de que as visões multiculturais críticas vêem a diferença como diversidade, fixando-a. Advoga, assim como Hall (2003), sobre a relevância de se focar o poder nessas discussões. Desta forma, questiona: há possibilidade de diálogos? Há espaço para a tradução (equivalência)? Considerando a incomensurabilidade das culturas, como se constituiria o papel educacional?

Faz menção à diferença, vista de forma agonística, como espaço de enunciação e incomensurabilidade das culturas. Não desmerecendo abordagens que buscam lutar contra preconceitos e modificações dos sujeitos, Macedo (*op. cit.*) aponta vulnerabilidades teóricas e limites desses paradigmas de pesquisa. Para ela, é necessário pensar em política da diferença.

O presente estudo leva em consideração e está de acordo com diversas análises desenvolvidas pelo trabalho exposto: ambivalências, contradiscursos, entre-lugares. Entretanto, há contradições e limites que permitem lacunas questionáveis em suas críticas. Considerar que as culturas não têm limites, não havendo, portanto, a possibilidade de fixar pontos de começo e fim, significaria dizer que não há equivalência entre elas? Com outras palavras, considerar a cultura e a linguagem com pontos de não equivalência é suficiente para negar a possibilidade de tradução? Estaria correta a autora ao dizer que em um determinado ponto seria um autor argumentativo? Então, qual a síntese filosófica não o seria, se a própria utiliza argumentos?

A negociação não refuta nem a tradução, mesmo no sentido de equivalências, e nem o diálogo. Talvez, assim como em alguns trechos sugere a autora, haja uma intervenção híbrida de sentidos. Ou seja, existirá oportunidade de negociação, onde as culturas possam ser incomensuráveis, e momentos de tradução, onde as mesmas possuam equivalências.

A linguagem e o discurso, postos de lado na discussão de Macedo (*op. cit.*), continuarão construindo sentidos e formas de ler o mundo. Pensando nisso, se as relações de poder são assimétricas, não seria importante, para além da política e negociação da diferença,

olhares dispostos a compreender as bases (discursivas) de construção das diferenças e identidades coletivas que dogmatizam e fixam o “outro”?

Sobre essa questão, Canen e Canen (2005a, 2005b) e Canen (2007) avançam quando argumentam que a identidade se configura em três instâncias: individual, coletiva e institucional. A primeira, diz respeito às identidades singulares (híbridas e plurais). Ou seja, a mesma pessoa pode ser negra, mulher, professora etc. As identidades coletivas, que segundo Canen (2007), possuem o desafio de não resultarem em dogmatismos, são fixadas através de um marcador identitário único para fins definitivos. Nesse sentido, posso exemplificar através das lutas contemporâneas sobre cotas para negros no Brasil. Já uma *organização multicultural*²⁹ possui uma identidade cultural específica, também híbrida e plural: institucional³⁰.

Contudo, essa seção em que explico o quadro teórico com o qual teço minhas reflexões ao longo de todo o trabalho, discuti as questões que envolvem a diferença na escola. Vimos que Moreira (2006) pensa a diferença através do diálogo comunicativo. Mesmo considerando as relações assimétricas de poder e os limites já questionados, principalmente pela autora Ellsworth, o autor entende que essa é a maneira de se construir a coletividade. Já Canen (2007) pensa o diálogo, mas explicitando a construção cultural da diferença. A autora avança quando considera importante também as práticas de sala de aula, sendo, portanto, visto para além de um adendo nos currículos. Sua posição é argumentada

²⁹ São aquelas organizações que lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural (Canen e Canen, 2005a).

³⁰ De acordo com Canen (2006, 2007), a escola é uma organização multicultural que possui uma identidade institucional.

através do multiculturalismo crítico, questionador de preconceitos e estereótipos, somada às abordagens pós-críticas que visam desnaturalizar as diferenças que congelam o lugar predeterminado para “o outro” não permitindo perceber as diferenças dentro das diferenças. Por outro ângulo, Macedo (2006), busca questionar as visões, inclusive críticas, que segundo a autora, tende a ver as diferenças como diversidade. Não aceitando, nem o diálogo, nem a noção de tradução, a autora, amparada nos aportes teóricos de Bhabha, advoga que a cultura é incomensurável e que a diferença se dá em espaços de enunciação, nos entre-lugares. Em meio às ambivalências, explicita a necessidade de políticas de diferença.

Mesmo vendo a diferença de uma forma distinta dos demais, percebo que a autora não se aprofunda, apesar de mencionar, em projetos concretos e no “chão” da escola. O fato conduziu-me a pensar e buscar sentido, no mundo epistêmico, trazido pela metáfora do *Deserto do Real*, e do cotidiano, que pensei através da *Matrix*. Enquanto as pesquisas, como as de Macedo (*op. cit.*), mesmo considerando sua importância para a discussão, se prendem muito à definição do real (evidentemente de extrema importância), existe uma diferença, essencialista e dogmatizada a ser problematizada nas salas de aula. Volto a questionar: como lidar com ela? Seus argumentos não permitem inferir que a negociação refuta o diálogo, assim como a tradução. Nesse sentido, argumentei que pensar em ambos os mundos é importante. Não obstante, o nosso olhar deve focar tanto a produção do conhecimento quanto o seu desdobramento político-educacional. A perspectiva que defendo está atenta a transitar entre mundos, entendendo que a verdade absoluta nunca esteve ao nosso alcance.

2.3 – Rede de significação em constante devir: um balanço no campo teórico Hip Hop

Na presente seção, pretender-se-á contextualizar a discussão a cerca do *Hip Hop*: onde e como surgiu? Como se deu sua propagação pelo mundo e ao longo dos anos? Faz sentido falarmos sobre *Hip Hop* e escola? Nesse caso, de que *Hip Hop* falamos? Como ele pode ser entendido, hoje, em meio às questões que buscam problematizar os conhecimentos e práticas educativas nas instituições escolares? Em que medida o *Hip Hop* se configura em termos de categoria de análises nas produções teóricas contemporâneas? O que representa os movimentos de dança de rua? Que sentidos atribuem ao que fazem, os praticantes de dança de rua? Exponho, contudo, algumas considerações, de interesse do presente estudo, a partir do que fora apreendido de um ponto de vista teórico.

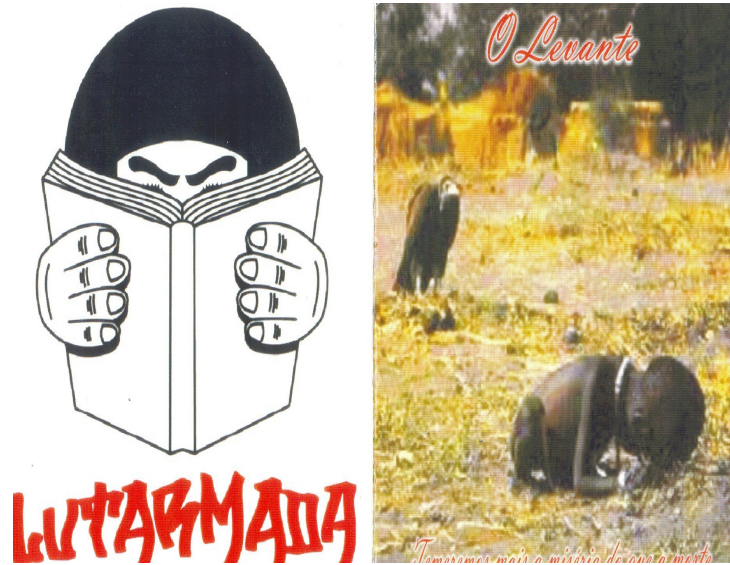


Figura 2 – Capa do CD do grupo de rap *O Levante*

Desde quando emergiu nos EUA, na década de 70, o *Hip Hop* expandiu-se para o mundo, atingindo os interesses, principalmente, da juventude urbana, negra e periférica (HERSCHMANN, 2000). Resultado da diáspora africana e das condições de vida de uma raça oprimida, o movimento se constituiu para além do modismo. Defende, há mais de trinta anos, a resistência à opressão, proporcionando caminhos que visam à conscientização de direitos e oportunidades: social, econômica e cultural.

Hoje, quantas pessoas conseguem ver o *Hip Hop* para além dos carros luxuosos, jóias e erotização presente nas letras e clipes de rap norte-americano? Em outro ângulo, quantos conseguem compreender o *Hip Hop* por trás das roupas, bonés, músicas e demais símbolos culturais construídos? Essas questões, que comumente faço, são partes dos objetivos específicos da presente pesquisa: analisar o que é *Hip Hop* para além de visões reducionistas e limitadas de uma mídia reprodutora de preconceitos e discriminações. Justifica-se pensar essa

problematização pelo fato desse movimento se manter resistente, tal como um fenômeno que atravessa décadas de existência, no entanto, adquirindo sentidos diferenciados pelas apropriações, principalmente, da indústria cultural (ARCE, 1999).

Em meio à diversidade cultural, o *Hip Hop* pode ser entendido como uma categoria definida? Em outras palavras: podemos pensar, hoje, em um *Hip Hop* desprovido de apropriações e sentidos diferenciados? Vimos, através das contribuições de Adorno (2002) e Arce (1999), que não. Pensando nisso, em que medida o *Hip Hop* pode ser considerado uma “tribo urbana”? É possível encontrar, em nossos dias, um *Hip Hop* brasileiro que valoriza algumas tradições, conforme sua gênese? Assim como sugere o título de um CD recente do cantor de rap americano NAS: “o *Hip Hop* está morto?”.

Essas questões interligam-se ao presente estudo com o objetivo de melhor compreender esse movimento sócio-cultural-político, extremamente suscitador de discussões em torno das desigualdades sociais. Essa direção irá de encontro a visões reducionistas e preconceituosas. Nesse sentido, sem almejar dar conta da verdade absoluta, postura adotada aqui, pensar-se-á em problematizar essas perspectivas anteriormente mencionadas, posto que são de interesse do atual estudo, na medida em que ajudará a situar o local de onde falamos.

Pensando nisso, Maffesoli (2006) nos oportuniza algumas reflexões. Segundo o autor, presente no sentimento e o prazer de “estar junto à toa”, na relação com o próximo a nós. Como “cimento”, parafraseando-o, de uma “massa” formada com/ pelas diferentes “tribos”. Nessa visão de mundo, as pessoas são vistas em seus diferentes papéis, “agrupadas”, sem

objetivo em comum específico; diferentemente da idéia do individualismo modernista e da lógica da razão “verdadeira”. Entende a humanidade a partir do sentimento de pertencimento, compartilhado e coletivo, razão pela qual as pessoas se reúnem e se aglomeram, formando o que, metaforicamente, o autor retoma: a idéia de tribo ou neotribalismo.

Em termos sócio-antropológicos, o olhar recai para o local, para as comunidades, para os grupos e para a vida em seu dia-a-dia. Vivemos, segundo ele, em tempos marcados pelo efêmero, pelo dinamismo e pelo policulturalismo. Essa idéia traz consigo o relativismo radical em detrimento do pensamento único, racional e linear modernista. Indubitavelmente, diferente de uma visão individualista, o sentido é de uma lógica que o próprio Maffesoli (2006) denomina de “dever-ser”. Uma lógica que ele atribuiu à “massa”: desacreditada das grandes instituições e de representantes políticos, sem esperança de transformações e ditames de alhures, voltando-se às comunidades e/ ou tribos de pertença, numa estética-ética de ser. Nesse sentido, estética é retomada em sua etimologia, como **o prazer de estar junto**; já ética, significa para ele **a solidariedade e o sentir em comum**, em suas comum-unidades.

O tempo das tribos, em parte, aproxima-se do presente estudo, quando permite-nos compreender melhor a formação de diferentes grupos existentes nas cidades: pessoas que possuem vida social em comum, estudantes que marcam cinema no final de semana, vão ao *Shopping Center*, praticam esportes, freqüentam as mesmas festas e locais, conversam entre si nos corredores, enfim, se juntam, vivem junto e compartilham experiências e possuem identificações. Entretanto, assim como analisado no capítulo 4, o *Hip Hop* apresenta

trajetórias que rompem tanto com uma lógica individualista, quanto ao efêmero proposto, no sentido atribuído ao estar junto, somente, pelo prazer de estar junto.

Segundo Lindolfo Filho (2004), em suas concepções, Maffesoli considera aspectos da identidade negra, presente no *Hip Hop*, como caracterizador de uma “Tribo Urbana”. Entretanto, fala de contestação, de reivindicação e de luta coletiva em meio à discriminação e preconceitos no ambiente de educação formal, que não se relacionam com o “estar junto à toa” e o “prazer de estar junto” do autor Maffesoli (*op. cit.*). Lindolfo afirma que a educação formal estaria deixando lacunas preenchidas pelo movimento *Hip Hop*. Este, oferecendo, contudo, uma “radiografia das metrópoles urbanas”. Concordo em parte com o autor, porém, percebo ambivalências nessa análise. Por exemplo, uma *Tribo* seria capaz de permitir uma “radiografia” de uma metrópole? Como pode uma tribo, como descreveu Maffesoli (2006), reivindicar e questionar? Vejamos esses trechos dos diferentes autores:

Nas sociedades modernas os jovens têm cada vez mais se juntado em microgrupos de sociabilidades, nos quais discutem suas perspectivas em visões de mundo para questionar o tecido social que os cerca, trazendo para o seio da sociedade seus principais anseios, por meio de atitudes criativas, que por isso tem que alargado a margem de tolerância da dominação (LINDOLFO FILHO, 2004, pp. 127-128).

O cotidiano e seus rituais, as emoções e paixões coletivas, simbolizadas pelo hedonismo de Dionísio, a importância do corpo em espetáculo e do gozo contemplativo, a revivescência do nomadismo contemporâneo, eis tudo o que acompanha o tribalismo pós-moderno (MAFFESOLI, 2006, p.3).

Contudo, argumentei que, pensando em termos de reivindicação coletiva, em instituições políticas e sociais, as tribos urbanas não dão conta de explicar. Enquanto tribo, o

Hip Hop perde sua força de contestação. Enquanto tribo, esse movimento deixa de ser um movimento, passando a ser, tão somente, “agrupamento” de pessoas desacreditadas em lutas coletivas e que buscam viver ao seu modo, no seu coletivo (guetos). Não há, portanto, um sentido crítico-transformador que vá além do efêmero e das sociabilidades. Pensando nisso e em um projeto de sociedade, há uma questão cabível: como fazer de instituições, como a escola, um espaço para além das “tribos”? Os capítulos 3 e 4 do presente estudo analisaram essa questão. Assim, oferecem elementos que estão longe de se configurarem em um cânone, um coletivo cabalístico ou emblemático da cultura *Hip Hop*; porém, a partir de suas trajetórias, assinalam direções mais condizentes com uma proposta crítica e transformadora.

Fochi (2007), aprofunda a discussão quando pesquisa o *Hip Hop* brasileiro no intuito de defini-lo ou como tribo urbana ou como movimento social. Inicia enfatizando que o *Hip Hop* não é dança nem gênero musical. Por isso, para uma melhor compreensão do que disse, opta por iniciar historicizando, portanto, contextualizando a discussão. Nesse momento entra em cena: o papel da música, da dança; os autores/ sujeitos nos EUA, no Brasil. A partir disso, infere o autor que seus elementos³¹ (MC, DJ, dança e grafite) estão interligados. Além disso, há a presença de mais um elemento nessa cultura, a consciência (crítica). Exatamente nesse ponto, Fochi, diferencia uma tribo urbana de um movimento social.

Estas são as características que diferenciam os movimentos sociais de uma tribo urbana – conforme veremos adiante –, ou seja, a contestação, a contradição à ordem vigente, mediante uma situação indesejável; a existência de um adversário e uma meta a ser cumprida, causando algum impacto na sociedade onde se estabelece (FOCHI, p.65, 2007).

³¹ Comumente citados como os quatro elementos do Hip Hop.

Com efeito, sobre o conceito de tribo urbana assinala-nos o autor: “não há grandes objetivos ou perspectivas, vive-se o hoje, a satisfação momentânea, como um produto que consumimos e desprezamos seus resíduos. Não há envolvimento (...)” (p.66).

Compreendo, a partir dos estudos de Fochi (*op. cit.*), que, embora dicotomize o título de seu trabalho, não existe no *Hip Hop* de hoje uma precisão dicotômica entre tribo (urbana) ou movimento social. Preferiu trabalhar nas tensões. Entretanto, como mesmo sugere o autor, sem as características de movimento social ele não “sobreviveria” por muito tempo. “(...) tudo indica que isso certamente se esvaziaria, sofreria mutações ao longo dos tempos, se não houvesse uma causa, se por trás das roupas, música e pintura, não houvesse a luta, o engajamento social e uma estratégia de atuação” (p.68). Esse estudo contribuiu com a atual pesquisa por compreender que em meio à polifonia, o *Hip Hop* enquanto movimento social é fundamental para pensar sua relação com a escola. Contudo, enquanto categoria, o *Hip Hop* estará sendo discutido nos capítulos 3 e 4 desse presente estudo. *A priori*, já incitamos o debate em termos de pensar sobre sua pluralidade de significados e sentidos.

Pensando assim, Dayrell (2002) se propõe a discutir os significados e os sentidos de jovens pertencentes ao estilo musical *rap* e *funk* em Minas Gerais. Para isso, o autor opera com o conceito de estilo, que entende como “uma manifestação simbólica das culturas juvenis (...). Na construção de um estilo, os jovens escolhem determinado gênero musical que consomem, criam um visual e espaços próprios de diversão e atuação” (p.125). De acordo

com esse autor, o contexto de jovens pobres da periferia de uma grande cidade como Belo Horizonte é paradoxalmente perverso. Reconhece a “modernização cultural” como amplitudes e possibilidades, entretanto não o acompanha na “modernidade social”, cujos bens de consumo constituem-se como inacessíveis à maioria. Somado a isso, as instituições trabalho e escola os submetem a obrigações e não os compreendem em suas necessidades. Já para os pertencentes aos grupos musicais, tanto o *rap* quanto o *funk* (apesar das suas diferenças), representam e constituem-se como importantes redes de significação e, além disso, como sentimentos de pertencimento negados pela estrutura social. Nesse sentido, assim como conclui o autor, há uma busca do direito a viver a juventude que os próprios jovens reivindicam e que só eles (as) poderiam fazer.

O texto nos ajuda a (re) pensar a condição juvenil para longe das amálgamas preconceituosas que atribuem ao jovem das camadas populares o estigma de violento linearmente atrelado à condição da pobreza. O estudo articula-se a nossa reflexão de que, dentro da pluralidade de opções, o jovem busca a atuação, contrapondo aos reducionismos e taxativos conceitos funcionalistas (o pobre nasceu para o que é, diga-se “preto” e “violento”). Tratar-se-á de pensarmos essa condição juvenil em respeito ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural produzindo atores e autores socialmente ao passo que vive, descobre e interage, no presente, suas identidades.

Em outra ocasião, Dayrell (2003) buscou entender os sujeitos pertencentes a grupos *rap* ou *funk* para além da identidade *rapper* ou *funkeiro*. Assim como deixa evidente “(...)

sabemos muito pouco a respeito do significado dessa identidade no conjunto que, efetivamente, faz com que ele seja o que é naquele momento” (p. 40). Discutiu o conceito de juventude, explicitando como ela é mal compreendida pelo senso-comum. **O jovem é visto como alguém que virá a ser e não como alguém que é, negando-lhe o presente.** Uma outra visão reducionista é a romântica, difundida, principalmente, a partir dos anos 70 através da indústria cultural e de um mercado voltado para o consumo dos jovens. Além dessas, a imagem do jovem convive com as dificuldades, em uma crise na qual ele (ela) estaria mais distante da família. Dayrell (2003) procurou ir além dessas visões e de suas armadilhas construídas socialmente e pensar um jovem através dos modos de vida, desfazendo, com isso, critérios rígidos de uma etapa para um entendimento de uma juventude “como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um”. Dialoga com Charlot ao concordar que todas as pessoas são sujeitas, pela sua própria história, sua singularidade, entretanto, chama a atenção para o fato de que existem várias maneiras de se construir como sujeitos. O autor fala de estilo de vida vista a partir da inserção e das representações ao fazer parte de grupos musicais, como o rap e o funk proporcionam.

Em ambas as ocasiões, Dayrell (2002) e Dayrell (2003), contribuem para pensarmos o presente estudo, por estimular o nosso pensamento para além dos reducionismos sobre a juventude. Além disso, pensar a escola como instituição que muitas vezes contribui para negar esse jovem como jovem, direito esse que muitas vezes também é negado em outras instâncias

e relações sociais, inclusive por seus pares e a própria família. Não digo com isso que não seja importante pensar formas de como oferecer maneiras de socializar conhecimentos valorizados na sociedade. Mas, essa pode ser uma esfera problematizada e pensada com projetos de humanização e consciência crítica dos sujeitos (FREIRE, 2005). Nesse caso, toda uma discussão em termos de multiculturalismo crítico dever-se-ia atravessar o ensino-aprendizado.

Alves (2007) traz a contribuição de pesquisar o movimento da dança *Break*, dança de rua, através dos estudos de Laban permeado pela busca de sentidos. Para Alves (2007), o movimento não é um conjunto de ações isoladas do sujeito e sim um processo em constante re-significação. “Pela arte é possível ser de outra maneira, não como fuga da realidade, mas como ação pessoal de re-construção desta realidade, a partir do olhar para si” (p.25). Percebe-se que os sujeitos através da arte, na dança de rua, não fogem da realidade vivida, mas promovem outros sentidos e olhares. De maneira mais específica:

Através da Dança *break*, o jovem expressa no meio social um estado interno subjetivo alimentado por um duplo movimento constitutivo: ser reação às demandas sócio-econômicas – que enquadram o jovem nas grades da exclusão – e ser possibilidade de criação estética e existencial. Se considerarmos dessa forma, é possível perceber uma relação entre a estética das ruas e a ética dos jovens em negociação com a cidade (ALVES, p.25, 2007).

Por outro lado, o referido autor assinala-nos o *Break* como manifestação *Hip Hop* em meio à diversidade. O *Hip Hop*, e não podia ser diferente, como manifestação “das ruas” apresenta-se pluralmente como tal, assim como de maneira híbrida: “na medida em que o

Breaker vai tomando para si os dados desta cultura, ele vai criando o seu estilo...” (ALVES, p.25, 2007).

O artigo elaborado por Alves (*op. cit.*) estimula-nos a pensar o atual estudo. Em meio às diferenças e adversidades de uma vida de barro duro, fazendo alusão a Arce (1999), os sujeitos re-significam e reconstróem um modo de ser jovem (ALVES E DIAS, 2004), construindo aquela que será uma das identidades desse jovem: O Ser *Hip Hop*. Com isso, iniciarão um processo que terá influência em seu cabelo, nas roupas e acessórios, seus gestos e suas atitudes; enfim, em muitos dos seus signos culturais. Nesse sentido, infere o autor: “eis aqui o significado do que é “Ser *Hip-Hop*”; é ter atitude para tomar para si um universo cultural re-significando-o mediante suas expectativas e suas percepções” (ALVES, p.26, 2007). Entretanto, isso não o faz um sujeito sobre a influência de uma única marca identitária. Tratar-se-á de compreender esse jovem dentro de uma pluralidade e hibridização. Ele é *Hip Hopper* (ou melhor, está sendo), mas a sua singularidade pode ser constituída também pela raça, gênero, sexualidade, religião, em meio à fluidez que assinala Bauman (2005). Na dança são revelados sentimentos e a expressão de atitudes interiores. Transformam-se e se re-transformam seus praticantes, produzindo sentidos para essa prática e para a continuação dela, transmitindo uma linguagem nos movimentos e um modo de ser.

Souza, Fialho e Araldi (2005) também se propõem a discutir sobre *Hip Hop*. As autoras sugerem um trabalho como uma proposta para o trabalho em sala de aula na educação básica. A partir dos itinerários de pesquisas dessas autoras, percebemos as trajetórias de

grupos e integrantes do movimento *Hip Hop* no Rio Grande do Sul e o compromisso engajado às questões políticas, sociais e culturais e o trânsito das identidades, como presente no depoimento de MC Bronx, já na apresentação do livro:

O hip hop me mostrou uma coisa boa: que ele tinha um objetivo. Qual seria o objetivo? Tu podes trabalhar com tua comunidade. A gente tá fazendo um trabalho cultural em cima disso, e a gente tá correndo atrás também pra ver se a gente coloca oficinas dentro das escolas, tanto de hip hop, como de capoeira. A gente quer englobar mais, a gente quer fazer mais grupos. E até mesmo ensinar a criançada também a questão política porque a gente quer colocar a parte da política negra e consciência negra (MC Bronx – p.10).

As autoras se aproximam do atual estudo quando destacam a questão política do *Hip Hop*. Traz em seus construtos, a base de um pensamento que vê aproximações entre os saberes escolares, bem como a sua cultura, e os saberes não-formais, carregados de significação de mundo. Há, segundo as autoras, possibilidades de trabalho que seja significativo aos alunos e alunas, assim sendo, contextualizado e estimulante ao pensar reflexivo e crítico. Pensando nisso, o capítulo 4, especificamente, aprofundará esse debate, problematizado no momento em que estaremos analisando **por dentro da escola**.

Sobre o trabalho na escola, as autoras referidas, inferem:

trabalhar como o hip hop na escola, seja por meio de oficinas ou de workshops, pode despertar os alunos para as diferentes culturas musicais. Além disso, para aqueles que estão mais familiarizados como o hip hop, oferece a oportunidade de vivenciá-la também no espaço escolar. Isso faz com que haja uma integração entre dois mundos o da escola e o do cotidiano extra-escolar (p.116).

2. 4 - Pedagogias do oprimido: em busca da assunção cultural

*O microfone é nossa arma em prol da revolução/
Minha palavra vale um tiro e tenho muita munição/
O microfone é nossa arma em prol da revolução/
Preparado para disparar em qualquer direção.*

*O Levante*³²

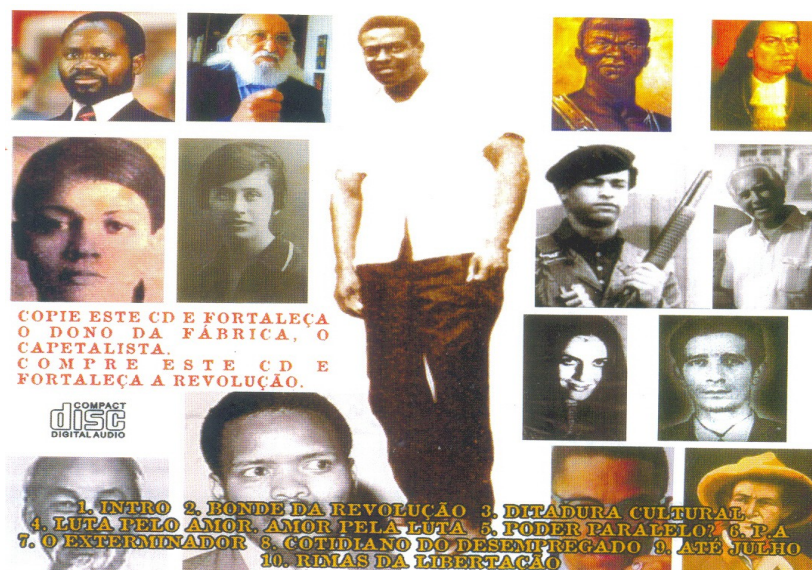


Figura 3 – Contra-capa do CD *Teremos mais a miséria do que a morte*

³² Grupo *Hip Hop* cujos componentes são parte integrante de um complexo de grupos organizados denominados de *Lutarmada*. Com forte influência marxista, esse complexo pensa a revolução através da luta de classes, tendo em Paulo Freire uma de suas fontes históricas e exemplo de revolucionário. Paulo Freire está na capa do CD cujo título é *Teremos mais a miséria do que a morte*, produzido em 2006.

Para além do quadro teórico que envolve multiculturalismo crítico, identidade e *Hip Hop*, a atual seção terá a contribuição de Paulo Freire. Essa opção diz respeito ao entendimento de que o autor referido possui análises e categorias que se mantêm contemporâneas – o autor é reconhecidamente um promissor no debate multicultural. O conceito “assunção cultural” tem forte influência nas questões postas nesse presente trabalho, relacionando-se, contudo, ao *Hip Hop* e suas educabilidades³³. O *Hip Hop*, como posteriormente analisado, é apreendido como prática sócio-cultural-política. Ou seja, a partir da compreensão de que ambas instâncias estejam interligadas (social, cultural e política) e indissociáveis. Argumentarei, nessa seção, em defesa da ação-reflexão, ou seja, práxis pedagógica, que nos assinala Freire (2005). Foco também numa abordagem *Hip Hop*, analisada nos capítulos 3 e 4, a qual chamo a atenção e faço menção ao longo do trabalho: *Hip Hop* crítico-transformador.

Cabe ressaltar, que as análises feitas no presente estudo partem do pressuposto de que o objetivo não seja institucionalizar o *Hip Hop*. Por outro ângulo, tampouco, pensamos o *Hip Hop* como a panacéia que resolverá os problemas da escola, devendo esta “pregar” uma apologia ao *Hip Hop*. De fato, estamos pensando em questões e reflexões que acometem à vida social: preconceitos, discriminações e desigualdades. Conforme seção anterior, cultura é entendida como forma de significação de mundo, ou seja, numa ação no mundo e com o mundo, “leituras de mundo”.

³³ Compartilho da opinião de Gustsack (2003) quando este opta por denominar de educabilidades à educação presente no *Hip Hop*. Seu objetivo é diferenciar educação formal da educação presente nesse movimento, evitando, com isso uma confusão no que diz respeito à especificidade de cada uma das instâncias.

As reedições das principais obras de Freire já demonstram a relevância e a consistência do trabalho do autor para re-pensarmos constantemente as escolas. Freire (2007), em sua primeira edição, datada de 1967, já estimulava o debate com categorias de extrema importância para as realidades brasileiras: a conscientização como caminho para a liberdade. A esse processo o autor chama de humanização. Estar no mundo e estar com o mundo. A educação é vista como um caminho, uma prática da liberdade. O autor pensava em termos de classes sociais. Entretanto, e coerentemente ao que nos traz o autor, somos sujeitos inacabados, em constante construção. As discussões ganham hoje a problematização, também, em termos de raça, gênero e sexualidade - emergidos nas questões contemporâneas.

Assinala-nos que é necessário conhecer para mudar o mundo, afastando-se da alienação que impõe o opressor “na medida em que deixa em cada homem a sombra de opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2007, p.45). Freire (2007) pensa em participação, no sujeito histórico, na dialética indivíduo-coletivo em termos de educação popular, indissociável do diálogo. Com as suas palavras: “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não propicie condições de verdadeira participação” (idem, p.101). O diálogo está na

(...) relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade... Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com

esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, p.115, 2007).

Em *Pedagogia do Oprimido*, obra de destaque do autor, retoma muitas questões discutidas em trabalho anterior e avança salientando a liberdade como busca do direito de *Ser Mais*. A desumanização, ou seja, aquilo que nos torna *Menos*, objetos; a opressão, o silêncio, e tudo mais que entendera como consequência de um sistema capitalista, não era destino. Não está dado, pronto. É fruto de uma construção numa ordem injusta, histórica, mas não determinada. O enfrentamento ao fatalismo e ao determinismo liberal explicita-se na sua obra, ressaltando a práxis libertadora como caminho. Ou seja, na ação-reflexão, pensando junto, contribuindo a pensar com o mundo, de maneira crítica, entendendo o sujeito como histórico e a liberdade como possibilidade.

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2005, p.33).

O título da entrevista de MV Bill (rapper da Cidade de Deus), feita por Ivana Bentes em 2003, diz: “a solução vai vir de nós para nós”. Nesse sentido, Freire (*op. cit.*), salienta e corrobora tal afirmação: “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos” (FREIRE, 2005, p. 33). No outro ângulo, a entrevista ainda traz a seguinte fala do rapper: “ser preto e pobre não é coincidência. Eu

pensava que era coincidência, mas não é” (p.52). Bill, na mesma entrevista, critica as relações assimétricas de poder quando diz que as pessoas se acostumaram a ver o negro como oprimido e em “nenhum momento tendo algum tipo de questionamento social” (p.52). Esse diálogo, Bill e Freire (2005), revela que a discussão em termos de classe social é importante. Porém, não impede, problematizar, como faz Bill, a questão de raça.

Ambos, o rapper e Paulo Freire, reconhecem o poder da palavra na direção da transformação social. Em outra oportunidade, MV Bill ³⁴ afirma: “o *Hip Hop* é um instrumento de transformação” (p.30). Já Freire, na mesma direção:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005, p.90).

Entrando no debate, Kitwana (2006), sintetiza o exposto ao proferir uma palestra realizada em São Gonçalo, num encontro conhecido como *São Gonçalo In rap* ³⁵ : “hoje, estou aqui para falar de uma coisa que tanto amo. De algo que eu vi ter o poder de mudar a juventude em todo o mundo – *Hip Hop*”. Nesse sentido, é pensada uma educação, no caso da pedagogia de Freire (1996, 2005, 2007), e das educabilidades, ao que se refere ao *Hip Hop*,

³⁴ Entrevista realizada por Marina Amaral, Natália Viana, Alessandro Tarso e Marcelo Salles cedida à revista Caros Amigos, ano IX, número 99, junho de 2005.

³⁵ Promovido pelo grupo cultural CLAM, presente nas discussões do capítulo 4.

numa revolução cultural que combata não só o capitalismo e suas conseqüências desumanizadoras, mas também a opressão racial ³⁶.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996), retoma várias questões desenvolvidas e revistas ao longo de sua trajetória como educador-pesquisador. Sintetiza essas questões e a sua intencionalidade ao denominar como subtítulo da obra “saberes necessários à prática educativa”. A importância de não ficar só na ação, que chamou de ativismo, e só na teoria, entendido pelo autor como “blábláblá”. Chama a atenção, já nas primeiras páginas, da história como possibilidade, do inacabamento, da incompletude do ser humano. “O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1996, p.76). Ensinar, segundo o autor referido, é uma forma de intervenção no mundo.

Cabe destacar também a assunção da identidade cultural: “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção” (p.42). Dever-se-ia, assim, assumir, enquanto educadores-educandos, nossas identidades culturais. Com efeito, embora não utilize esse termo, influenciou a emergência do quadro teórico do multiculturalismo. Ao valorizar a diversidade cultural e o combate a preconceitos e discriminações, Freire, ao longo de sua obra, contribuía para inaugurar toda uma discussão, que se mantém atual: o multiculturalismo e o enfrentamento de tais desafios pelas escolas ou pela instituição escolar.

³⁶ O multiculturalismo crítico pós-colonial, conforme explicitado anteriormente, avança na discussão problematizando a diferença na diferença (Canen, 2006, 2007).

2.5 - Indústria cultural e apropriações – o poder econômico e os produtos culturais

*Calça frouxa, lenço na cabeça/
Não te faz do movimento/
Hip Hop não vem de fora/
Vem de dentro/*

*Não seja um egoísta cheio de ambição/
O povo precisa de informação/
Mas, se você quer ser igual ao clipe da TV/
Esqueça o que eu falei/
O Hip Hop não precisa de você.*

(MV Bill – O verdadeiro Hip Hop)

Adorno (2002) e Arce (1999) são autores que trazem a contribuição de discutir os conceitos de “indústria cultural” e “apropriação” – relevantes à análise sobre o *Hip Hop*. Concomitantemente, a maneira com a qual compreendemos uma prática cultural, a partir de diferentes olhares, inclusive como produto (instrumento do mercado). Farei menção à indústria cultural desenvolvida por Adorno (*op. cit.*), por entender sua contemporaneidade (BATISTA, 2000; ZUIN, 2001). Portanto, argumentarei, através dos referidos conceitos, que o *Hip Hop* precisa ser significado a partir de uma abordagem que permita dizer do que se trata, tamanha a polifonia ao defini-lo.

Não obstante, entendo que tais contribuições trazidas estarão sob o olhar de uma perspectiva multicultural crítica, onde se valoriza a diversidade cultural e se critica quaisquer formas de discriminação – argumentada em seções anteriores – o que não impede o diálogo com esses autores. A seleção pelos autores referidos é justificada, além do exposto, por entender, assim como Medrano e Valentim (2001), que a indústria cultural encontra-se presente no ambiente escolar e que “chega e invade também a escola, sem nos percebermos de seus perigos e influências” (p.70). Assim como afirma o próprio Adorno: “o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural” (ADORNO, 2002, p.15).

Adorno utilizou o conceito indústria cultural pela primeira vez em 1947, no livro conhecido como *Teoria do Esclarecimento*, no qual explicita suas idéias compartilhadas com o também conhecido integrante da Escola de Frankfurt, Horkheimer (GATTI, 2008). De acordo com Gatti (*op. cit.*), Adorno não considerava o conceito cultura de massas e o do entretenimento como relevantes, tendo em vista que transmitem a idéia de que constituíam de “baixo para cima”. De fato, de acordo com as idéias de Adorno, era exatamente o contrário, a massificação da cultura se dava de forma administrada – de “cima para baixo” – carregada dos valores dominantes, leia-se: de quem detinha o poder econômico, ou seja, as leis de mercado:

O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena (ADORNO, 2002, p.9).

Adorno explicita que, tanto “a arte” quanto “a cultura”, a partir do momento em que são exercidas por esse controle, como já exposto, visam somente o lucro, a padronização e a adaptação ao produto. Ao consumidor, não lhe resta alternativa, senão a adaptação, tornando-se objeto de suas próprias “necessidades”, enquadradas numa hierarquização dos produtos, colocando, cada qual, como consumidor em potencial a partir de seu nível – A, B ou C. Assim, percebemos nas palavras de Adorno: “quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado” (p.26). E ainda:

senso-crítico e competência são banidos como presunções de quem se crê superior aos outros, enquanto cultura, democrática, reparte seus privilégios entre todos. Diante da trégua ideológica, o conformismo dos consumidores, assim como a imprudência da produção que estes mantêm em vida, adquire uma boa consciência. Ele se satisfaz com a reprodução do sempre igual (ADORNO, 2002, p.27).

Essa repetição ocasionaria uma familiaridade por parte do consumidor, que levada ao extremo, de uma ausência da crítica e da presença da diversão – resultaria a ausência do pensar crítico. “O resultado é a dificuldade crescente de reflexão crítica por parte do espectador” (GATTI, 2008, p.33). Nesse sentido, faz-se necessário entendermos a noção de divertimento que nos traz o autor. Para Adorno, divertir-se significa estar de acordo:

A diversão é possível apenas enquanto se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda a obra, mesmo da mais insignificante: a de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir-se significa que não devemos pensar que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência (ADORNO, 2002, p.41).

Contudo, compreendo que relacionar *Hip Hop* e escola deva considerar tais questões ressaltadas, presentes em: como pensar uma prática cultural na escola sem se ater aos valores de uma razão instrumental (poder econômico e dominação)? Como ir além do divertimento, aprofundando a crítica social? Especificamente, como ir além das roupas largas, do boné e da dança em si, tal como percebemos na letra em epígrafe? Como contrapor uma folclorização da cultura de resistência africana (OLIVEIRA, 2006a, 2006b) e de um multiculturalismo folclórico (CANEN, 2006, 2007)? Esses são desafios contemporâneos, pois não basta naturalizar as diferenças, deixando, com isso, de percebê-las como construção social.

Pensando o *Hip Hop* e a indústria cultural – explicitam-se relações extremamente paradoxais, ambíguas e contraditórias. Dito isto, porque, embora o *Hip Hop* possua uma crítica significativa à mídia, vendo-a como um instrumento de disseminação dos valores do capitalismo; ao mesmo tempo, ganhou visibilidade a partir desta, posto que os filmes *Wild Style* (1982), *Flashdance* (1983), *Breakdance* (1984) e *Beat Street* (1984) são tidos como clássicos do *Hip Hop*, precursores de sua cultura pelo mundo. No entanto, a abordagem com a qual significo *Hip Hop*, discutida nos capítulos 3 e 4, permite entendê-lo não como um produto, mas como um movimento engajado em lutas sociais, culturais e políticas.

CAPÍTULO 3 – Da Hiphopologia à escola: a emergência de um campo científico

3.1 - Um recorte na história do Hip Hop na pós-graduação no Brasil (1996-2006) ³⁷

Nesta seção, argumentarei que o *Hip Hop* tem despertado interesse de diversos campos científicos no Brasil, sobretudo, do campo educacional. Essa questão é importante porque chama a atenção para o olhar com o qual esses trabalhos foram construídos. A esse olhar, ou olhares, atribuo a emergência de um recente campo que denomino de Hiphopologia, por consequência de estudos multidisciplinares sobre o *Hip Hop*. O presente estudo tem o intuito de oferecer um panorama de tais pesquisas: datas de publicação, universidades, estados e regiões do país. Além disso, pretender-se-á analisar, criticamente, esses trabalhos, a partir de seus resumos disponíveis no endereço eletrônico da CAPES. O que estaria em discussão? Que caminhos de pesquisa nos apontam esses autores? Como têm lidado com a questão multicultural? Tendo em vista o limite de oferecer tal pretensão através de resumos, o estudo subentende um maior aprofundamento, que será feito em seções seguintes desse capítulo.

O estudo iniciou com a seleção dos resumos oriundos do banco de teses do portal da CAPES/ MEC ³⁸. O procedimento inicial foi digitar a palavra *Hip Hop* na lacuna “assunto” e

³⁷ Em versão preliminar, essa seção será apresentada no III Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação – Ulbra, Rio Grande do Sul, agosto de 2008.

³⁸ Disponível em www.capes.org.br - em 11/06/2007.

deixar as outras opções em branco (“autor”, “instituição”, “nível/ ano base”). Também ficaram marcadas as alternativas “todas as palavras” com o intuito de obter maior abrangência de informações. A justificativa de se trabalhar com um único banco de dados foi o fato desse instrumento permitir uma visibilidade nacional e pelo reconhecimento do mesmo enquanto recorte representativo da pesquisa científica realizada no Brasil. Relevante assinalar, que apesar das críticas de Alves (2005), não foram encontradas muitas dificuldades em trabalhar com o instrumento. Usei uma versão atualizada em relação a que a autora utilizou. Entretanto, não desconsidero que ainda deva haver ajustes na página, pois foram encontrados dados incompletos. Além disso, percebi a necessidade de selecionar as informações por cursos e não só por níveis (mestrado/ doutorado). Isso facilitaria os pesquisadores em obter uma visibilidade dentro do seu campo. Contudo, explico os princípios de inclusão/ exclusão do presente estudo:

- " Todos os resumos que tinham o movimento *Hip Hop* como parte de seus estudos. Nesse procedimento foram selecionados 85 de 86 teses e dissertações, pois uma dessas dissertações se relacionava às ciências biológicas. O estudo foi selecionado pelo banco de dados pelo fato de apresentar as palavras “Hip” e “Hop” separadamente.

3.1.1 - A análise histórica percebida na leitura do material: panorama de pesquisas

O que pode nos revelar um estudo quantitativo das pesquisas científicas sobre *Hip Hop*? Necessário, a partir dessa questão, assinalarmos o que buscaremos nos números e na história:

Em que momento há uma maior abertura das pesquisas científicas ao estudo do *Hip Hop*?

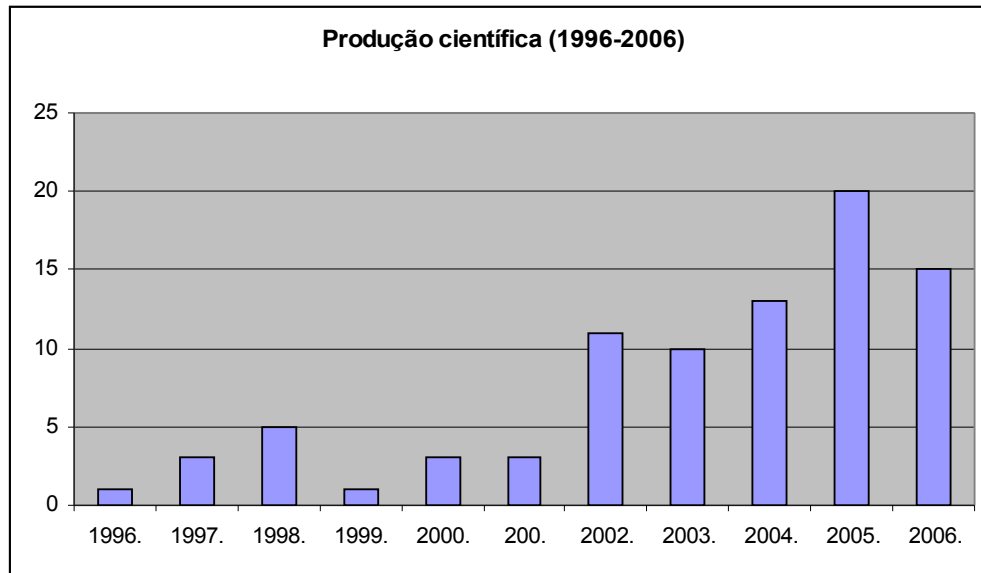
Quais foram os estados brasileiros que permitiram essa abertura? Quais as regiões?

Quais foram as universidades?

Quais foram os campos científicos enfatizados? Quais ficaram omissos? A partir disso, quantos estudos se relacionaram à educação?

Os estudos emergiram conforme o gráfico 1. Percebe-se que o crescimento de tais pesquisas se deu com maior quantitativo nos anos 2000, atingindo o maior número em 2005. Cabe destacar, que em 1996 surge o primeiro trabalho de pesquisa científica, na pós-graduação do Brasil, sobre o *Hip Hop*. Há um discreto aumento até 1998, reduzindo para um único trabalho em 1999. Conforme já assinalado, volta a crescer em 2000, com mais intensidade a partir de 2002.

Gráfico 1 – Produção científica (1996-2006)



Nos gráficos 2 e 3, destaca-se a produção científica (pós-graduação) por Estados, e por regiões, respectivamente. São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Brasília são os que tiveram, no período (1996-2006), mais de um trabalho defendido. Cabe realçar, que São Paulo teve praticamente a metade de todos os estudos juntos. Rio de Janeiro vem em segundo lugar com 15 trabalhos de pesquisa. O Espírito Santo, exceção na região sudeste, não demonstrou interesse, em termos de pós-graduação, no *Hip Hop*, embora a região sudeste tenha a liderança quantitativa em tais pesquisas. Não houve trabalho na região norte e apenas 1 na região centro-oeste. As regiões Sul, Nordeste e Distrito Federal mantiveram resultados semelhantes, entre 5 a 10 pesquisas.

Gráfico 2 – distribuição das pesquisas por estado

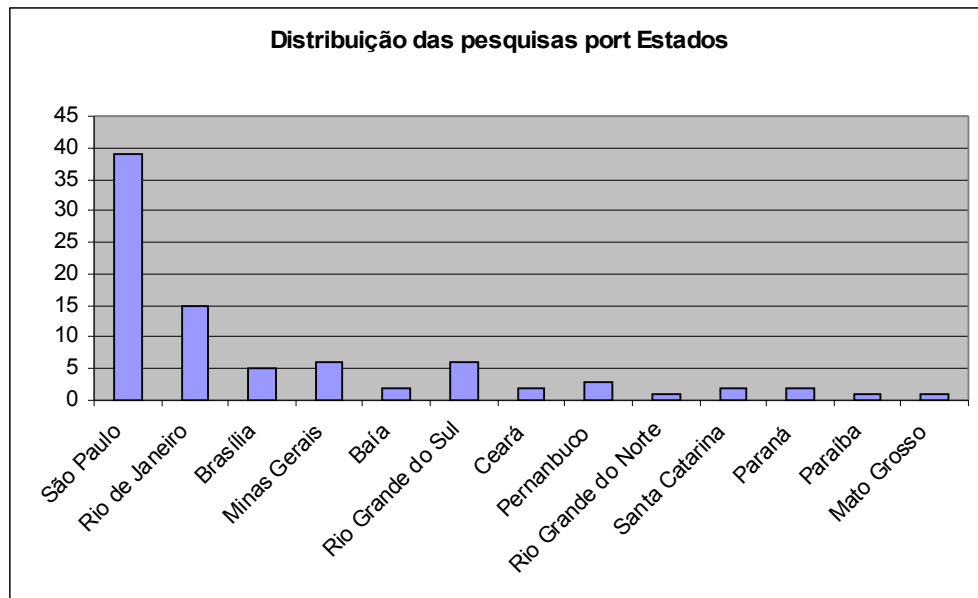
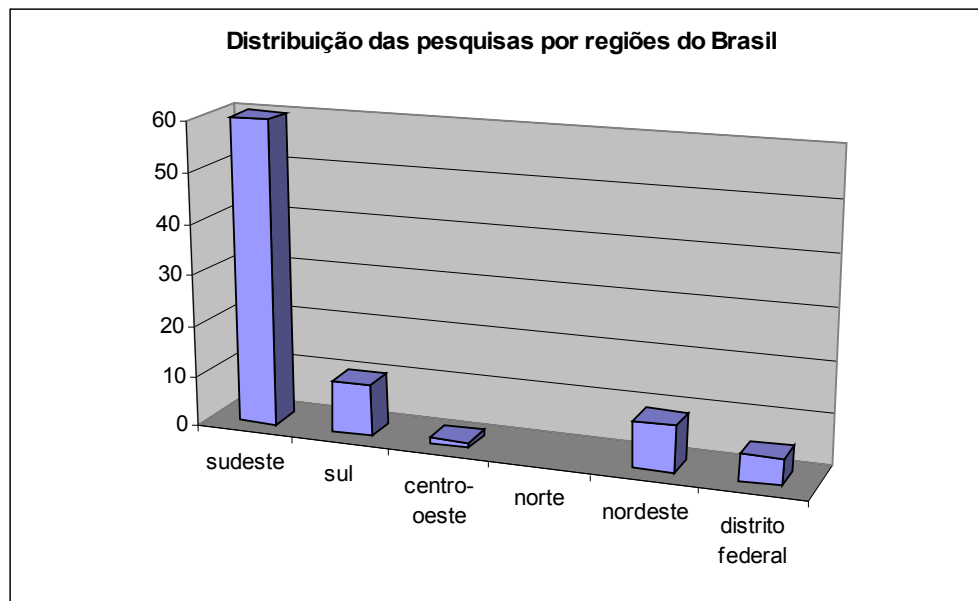
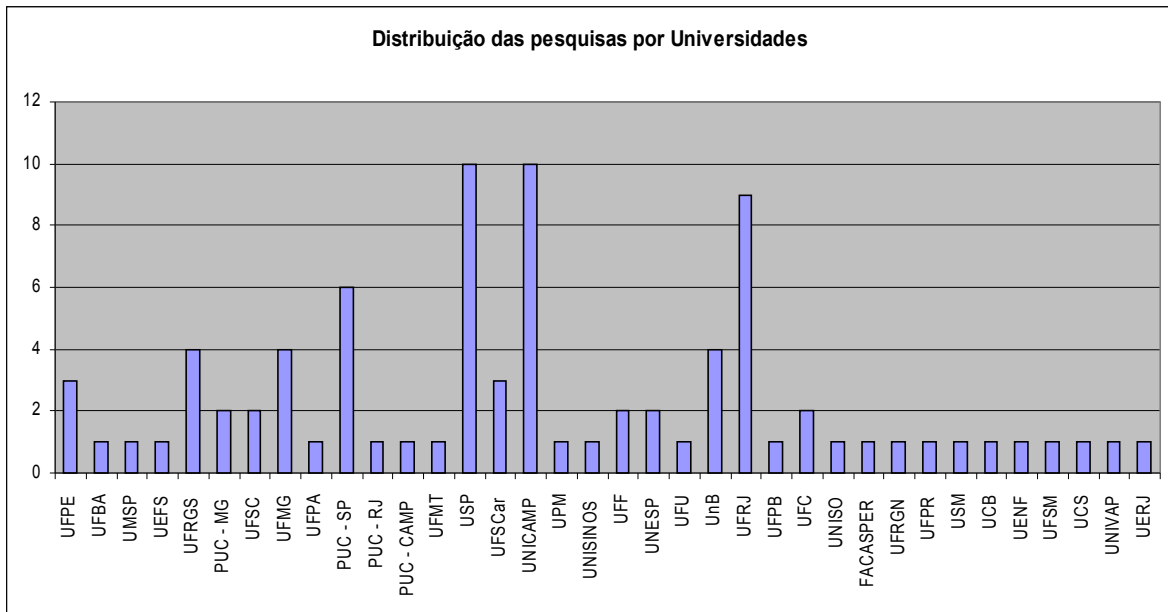


Gráfico 3 – distribuição das pesquisas por regiões



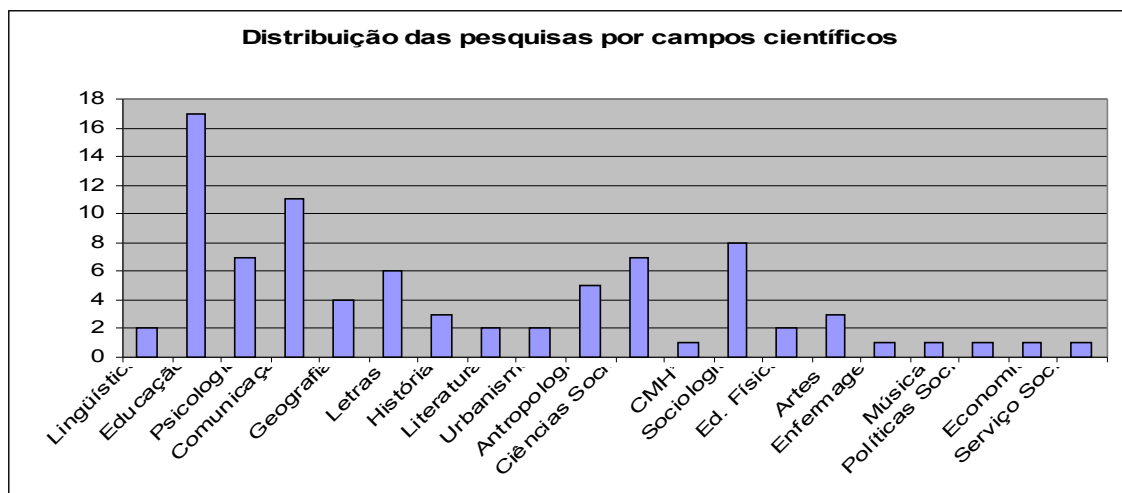
O gráfico 4 distribui as pesquisas em relação às suas correspondentes universidades. Percebe-se que 36 contribuíram com esse recente campo emergente. Destaca-se, dentre elas, algumas das principais universidades do país: USP, Unicamp, UFRJ, UFF, Unesp, UnB, UFPE, PUC-SP, UFRGS, UNB, UFPE, UFMG e UFSCar. USP e UNICAMP (São Paulo), acompanhadas da UFRJ (Rio de Janeiro), lideram esse quantitativo. Depois, temos as universidades mineiras e gaúchas (UFMG, UFRGS), seguidas das demais (PUC-SP, PUC-MG, UNESP e UFF). Cabe notar, os trabalhos desenvolvidos na UFPE – destaque na região nordeste.

Gráfico 4 – Universidades



Já no gráfico 5, podemos perceber a distribuição desses trabalhos, com o *Hip Hop* em pós-graduação no Brasil, por campos científicos. Os referidos estudos originaram-se de diversas áreas de conhecimento. Dentre elas, saliento as de maior número de menções: Educação, Comunicação, Sociologia, Ciências Sociais, Antropologia e Psicologia. Confirmando o interesse do presente estudo, a Educação obteve 17 trabalhos de pesquisa, de um total de 85, conforme o quadro 2.

Gráfico 5 - Campos científicos



Quadro 1 – Hiphopologia e Educação

autor	ano	nível	universidade	título
Vilela	2005	mestrado	Universidade Católica de Santos	Educação e música: a música popular na formação dos jovens do ensino médio
Gonçalves	2001	doutorado	Universidade de São Paulo	Racionais MC's: o discurso possível de uma juventude excluída
Santana	2005	mestrado	Universidade de Sorocaba	Rap e escolaridade: um estudo de caso com afro-descendentes em condição de liberdade assistida em Sorocaba/ SP.
Ribeira	2000	mestrado	PUC - SP	Pedagogia da Possibilidade: do Sonho à Realidade. O currículo de uma escola de Samba, inspirado em Paulo Freire, como um Caminho de reversão da exclusão social
Jovino	2005	mestrado	Universidade Federal de São Carlos	Escola: as minas e os manos têm a palavra
Gustsack	2003	doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	HIP-HOP: educabilidades e traços culturais em movimento
Silva	2004	mestrado	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	A Escola e a cultura do jovem da periferia: um estudo sobre a relação entre movimento Hip Hop e currículo
Siqueira	2004	mestrado	Universidade Federal de São Carlos	Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos
Takara	2002	mestrado	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Contribuições do movimento Hip Hop para uma educação emancipadora: movimento Hip Hop em Santo André
Adão	2006	mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	Movimento Hip Hop: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar
Leão	2005	mestrado	UNIVERSIDADE SÃO MARCOS	Cultura de rua: construção da identidade do negro e o movimento hip hop

Andrade	1996	mestrado	Universidade de São Paulo	Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre Jovens Rappers de São Bernardo do Campo
Rotta	2006	mestrado	Universidade Estadual de Campinas	O hip-hop (en) cena: problemáticas acerca do corpo, da cultura e da formação
Campos	2004	mestrado	Universidade de Brasília	Hip Hop na Internet: o site Bocada Forte como espaço hipertextual de construção e expressão de uma cultura jovem
Matsunaga	2006	mestrado	Universidade Estadual de Campinas	Mulheres no hip hop: identidades e representações
Lima	2005	mestrado	Universidade Estadual de Campinas	Rap de batom: família, educação e gênero no universo rap paulista
Ferreira	2005	mestrado	Universidade Estadual de Campinas	Hip hop e educação: mesma linguagem, múltiplas falas

3.1.2 - Construindo utopias... Rapensando a educação formal: até que ponto é compreendido o *Hip Hop* no campo científico da educação?

Andrade (1996), ao nível de dissertação de mestrado, no campo da Educação, apresenta e defende na Universidade Estadual Paulista (USP) a que seria pioneira sobre o tema *Hip Hop*. Trata-se da dissertação intitulada *Movimento Negro Juvenil: Um Estudo de Caso sobre Jovens Rappers de São Bernardo do Campo*. No ano seguinte tivemos mais três trabalhos: um no campo da História, outro na Antropologia e o terceiro na Sociologia. Ambas ao nível de mestrado: PUC – SP (Pontifícia Universidade Católica), UB (Universidade de

Brasília) e UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), respectivamente: “O Movimento Hip Hop organizado do Ceará”, Damascenos (1997); “Cenas de uma revolta urbana: Movimento Hip Hop na periferia de Brasília”, Amorim (1997); “O grito e a poesia do gueto: Rappers e movimento hip-hop no Rio de Janeiro” Gonçalves (1997).

Em 1998, houve um crescimento com cinco trabalhos, inclusive, dois ao nível de doutorado. Esses foram intitulados de “Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimento hip-hop” Diógenes (1998) e “Invadindo a cena urbana nos anos 90 – Funk e hip-hop: globalização, violência e estilos de vida juvenil na cultura brasileira contemporânea”, Herschmann (1998).

Contudo, pensando a atual pesquisa, até que ponto é compreendido o *Hip Hop* no campo científico? Como foi analisado o *Hip Hop* no campo educacional? Quais resultados os resumos nos informam? Por que razão o *Hip Hop* interessa à educação? Será que essas informações nos revelam perspectivas multiculturais críticas?

Dos dezessete resumos analisados, somente quatro trabalhos foram desenvolvidos dentro de uma instituição escolar, ou seja, 23,53% (4,71% do total). Esse dado nos mostra, indubitavelmente, o quanto é ainda desconhecido, em termos de pesquisa, práticas pedagógicas que articulem culturas não-hegemônicas e os saberes socialmente valorizados. Com efeito, percebo que as pesquisas referidas revelam a concordância de se olhar para o *Hip Hop*, fora da escola, para re-pensar a educação dentro da escola. Desse modo, destacamos dos 17 trabalhos os seus sentidos:

Takara (2002), por exemplo, ao pensar uma educação emancipadora, chega a dizer que:

O objetivo desta pesquisa é apresentar o hip-hop enquanto bem cultural, que precisa ser introduzido nas escolas com vistas a reencantar a educação, pois educação e cultura constituem interfaces de um mesmo processo, o da produção do conhecimento. Esse movimento quer construir uma voz coletiva e contribuir para uma educação emancipadora da periferia e para o combate à violência (TAKARA, 2002, s/p).

O autor descreve, nesse contexto, características do *Hip Hop* que foram compreendidas por ele, tais como: a promoção de solidariedade, visar o desenvolvimento, explicitar as relações de poder de forma não hierarquizada e não formalizada, favorecer a participação, descentralizar suas ações (educativo-culturais) geograficamente. Na mesma direção, seguiram os autores Andrade (1996), Gustsack (2003) e Siqueira (2004), citados respectivamente:

(...) um determinado movimento juvenil desenvolve uma ação educativa. Comprovou-se que a associação Hausa por meio de um processo intencional de educação desenvolve uma dupla ação educativa: a educação política decorrente da prática social do grupo e da educação informal decorrente do manuseio do instrumento artístico-*rap* (ANDRADE, 1996, s/p).

(...) as certas características dos diferentes sujeitos e práticas culturais que integram o movimento Hip-hop - mutabilidades, recursividades, dialogicidades, vivências, midiaticidades, autopoiesis, perturbações, transitoriedades, apropriações, territorialidades – como principais contribuições ao nosso trabalho coletivo, feliz-doloroso e inevitável de reconstruir a escola e a educação que vivemos hoje (GUSTSACK, 2003, s/p).

(...) o amor pelo que se faz, a necessidade do trabalho coletivo, a responsabilidade, o pertencimento a uma comunidade, o respeito, o esforço, a criatividade. (...). Todos

esses valores e ações buscam a criação, a invenção de um cotidiano com melhores condições de vida, procurando romper com a reprodução das realidades. Acreditamos que esta investigação traz contribuições para se pensar a educação que permeia práticas sociais em espaços não-escolares, como também para repensar a educação nos espaços escolares (SIQUEIRA, 2004, s/ p).

Não obstante, esteve muito presente a discussão das identidades, em especial, a racial negra. Os autores assinalaram a preocupação de pensar uma educação formal que não seja excludente, que não discrimine, que não seja preconceituosa, que pense a equidade, que permita a co-existência de múltiplas histórias e culturas permeadas por uma razão mutuamente respeitosa. Ou seja, multicultural crítica, que na perspectiva dos autores McLaren (1997, 2000) e Canen (2007), se caracteriza pelo desafio a preconceitos e discriminações e na valorização da diversidade cultural. “Os raps foram tratados como textos discursivos, que sofreram recortes temáticos segundo três núcleos de sentido principais: marcas de etnia, que contém as marcas da negritude,...” (GONÇALVES, 2001, s/ p).

De forma semelhante, Leão (2005), em seu trabalho, compreende a presença da cultura *Hip Hop* ao enfrentamento dos efeitos negativos de um monoculturalismo imposto a partir da abolição da escravatura, ainda muito presente nos dias atuais. Esses efeitos sugerem, parafraseando a autora, a negação do próprio **eu negro**, identificando-se os sujeitos, negros (as) e também não-negros (as), com a cultura branca, leia-se: eurocêntrica - cristã. Com as palavras da autora: “o movimento Hip Hop contribui para que o negro construa uma nova identidade, reconquiste a auto-estima e assuma valores próprios do afro-descendente, no contexto do desenvolvimento gerado pela globalização”. Esse trabalho possui uma direção

que se assemelha ao atual estudo. No capítulo 4, analisarei em que medida ocorre esse processo, já identificado pela autora: **aproximação e identificação com o *Hip Hop*, contribuindo para a transformação dos resultados monoculturais indesejáveis já anteriormente assinalados.**

Foi possível identificar outros olhares que permeiam essa discussão (*Hip Hop* e educação): 1) enquanto “campo de experimentação para socialização” (ROTTA, 2006); 2) buscando o entendimento da participação feminina, marca que se apresenta no movimento *Hip Hop* brasileiro³⁹ (MATSUNAGA, 2006); 3) preocupado com as danças de rua enquanto “conteúdo crítico e estético de arte popular, sintonizando com a mundialização cultural e com a produção artística contemporânea (...)” (VILELA, 1998).

Silva (2004), Vilela (2005), Jovino (2005) e Adão (2006) foram os autores que se propuseram a discutir o *Hip Hop* por dentro da escola. Esses trabalhos foram denominados, respectivamente: “A Escola e a Cultura do Jovem da Periferia: um estudo sobre a relação entre Movimento Hip Hop e Currículo”; “Educação e música: A música popular na formação dos jovens do ensino médio”; “Escola: as minas e os manos têm a palavra” e “Movimento Hip Hop: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar”.

Poder-se-ia inferir que uma educação dialógica, em termos Freire (1996), conforme seção do capítulo 2, nos ajudaria a pensar a educação como significativa, atuante, ação-reação, política, multicultural em seu sentido crítico-transformador, contestatório, re-vendo/

³⁹ Dados mais detalhados sobre o assunto estarão no capítulo 4.

re-significando as relações de poder, denúncia-solução: escola-de-portas-abertas⁴⁰. Nesse sentido, a linguagem, ou melhor, as linguagens, e também as culturas, adentrariam ao espaço que extrapola a temporalidade passado-futuro, parafraseando Hall (2003), contribuindo para abertura a novas histórias. Desta forma, indo além de uma razão instrumental (Adorno, 2002), o presente, em nossa utopia, não significaria “preparar para o mercado de trabalho”.

Em síntese, baseado nesses resumos, a aproximação do *Hip Hop* à escola pode oferecer as seguintes possibilidades: 1) crítica às desigualdades, inclusive, raciais; 2) valorização da diversidade cultural em detrimento da identidade “única” imposta; 3) combate a preconceitos e discriminações. Desse modo, abrem-se possibilidades de desnaturalização/desconstrução de identidades fixas e totalizantes, ainda muito presente entre os discursos na escola.

A partir de uma busca de informações realizada através do endereço eletrônico da CAPES, foi possível perceber a construção histórica de um tema recentemente emergente nas discussões científicas. Argumentei que o *Hip Hop*, em pesquisas científicas realizadas em pós-graduação no Brasil, despertou o interesse de diversos campos (Comunicação, Psicologia, Antropologia, Ciências Sociais, Sociologia, dentre outros). A Educação foi o campo científico com maior número de trabalhos defendidos. Os trabalhos emergem em 1996, com um maior crescimento a partir de 2002. O *Hip Hop* foi pesquisado em algumas das principais Universidades do país. São Paulo possui o maior número de trabalhos. Com efeito, em busca dos sentidos, a análise de documentos permitiu perceber que as perspectivas dos

⁴⁰ Devo a Flávio Alves essa junção de palavras, utilizada pelo referido pesquisador.

pesquisadores foram construídas, em sua maioria, da seguinte maneira: olhar o *Hip Hop* para re-pensar a escola. O *Hip Hop* se apresenta como possibilidade de se enfrentar os efeitos negativos de uma identidade inventada: homogênea, inculcada e imposta, presente, ainda, em tempos contemporâneos.

3.2 - Hiphopologia: em que medida se relaciona Hip Hop e escola?

41

Aprofundando a discussão anterior, nessa seção, o objetivo será analisar os discursos de pesquisadores do campo em que já havia denominado de Hiphopologia ⁴². Como significam *Hip Hop*? Como vêm a relação entre *Hip Hop* e escola? Argumentarei que o *Hip Hop*, mesmo nesse campo, é um conceito polissêmico. No entanto, pontos de convergências são apreendidos, que permitem, mesmo que provisoriamente, defini-lo. Argumentarei, também, que o *Hip Hop* é visto, pela Hiphopologia, de maneira positiva e como uma alternativa aos currículos atuais. Porém, há pesquisadores que ressaltam os riscos dessa dialética.

Não obstante, há autores que sugerem a necessidade da abertura da escola ao *Hip Hop* (ANDRADE, 1999; GUIMARÃES, 1999; PIMENTEL, 1999; SOUZA, FIALHO E

⁴¹ Essa seção da pesquisa, em versão preliminar, será apresentada na 31ª reunião da Anped, setembro de 2008.

⁴² Devo ao grupo de rap Zafrica Brasil esse neologismo, presente na letra Raiz.

ARALDI, 2005). Além disso, percebemos, em seção anterior, que o interesse de pesquisa sobre o *Hip Hop* na pós-graduação no Brasil, cresce nos últimos anos. Logo, os 85 pesquisadores foram convidados, via e-mail, para que respondessem um questionário em que fosse possível aprofundar nossa análise dentro do campo.

Dezoito pesquisadores, de várias regiões do país, retornaram as respostas. Foram dez homens e oito mulheres com idade que variou entre 26 a 54 anos de idade; nove mestres, dois doutorandos e sete doutores. As questões que o compunha (questionário) foram as seguintes:

- Escreva em quantas linhas desejar o que é *Hip Hop* para você?
- Pense um pouco em uma escola. Pense um pouco agora em *Hip Hop*. Após isso, escreva seis palavras que sugerem ou não uma relação entre a escola que pensou e o *Hip Hop*.
- Como vê o *Hip Hop* para o trabalho na escola?

3.2.1 - Uma definição dentro de uma geografia conceitual: entre movimento sócio-político-cultural e manifestações/ expressões artístico-culturais

Ao analisar as respostas dos pesquisadores sobre a questão “O que é *Hip Hop*?”, obviamente, podemos perceber alguns pontos convergentes e outros divergentes. Praticamente

unânime, entretanto, é a associação da palavra *Hip Hop* a movimento. O que pode nos trazer um convite a associá-lo a ação, dinamismo, intervenção contínua, reação, continuidade. Para exemplificar, vejamos as palavras de P 2 ⁴³: “o movimento hip hop retrata (...)”. Já P 3: “é um movimento de criação (...)”. “É um movimento cultural de uma juventude excluída (...)”, diz P 7. As exceções estão na utilização de palavras como manifestações, instrumento e expressões, quase sempre seguidas da idéia do movimento.

Aprofundando a discussão, tratar-se-á de compreender sentidos para esse movimento. Ou seja, de que ações se referem e o porquê? “O Movimento *Hip Hop* se constitui em um conjunto de ações, razões e usos alternativos do território. Expressão do discurso dos pobres, da maneira de verem o mundo e de usarem o território, o movimento *Hip Hop* é tomado como manifestação dos novos sentidos” (P 14).

Com efeito, muitos dos pesquisadores convergem para uma definição de *Hip Hop* através dos aspectos sócio-político-culturais:

O Hip Hop é um movimento cultural de expressão política inusitada, com ousadia na articulação entre a dança de rua, o grafite e o rap. Vejo com uma arte suficientemente forte para operar sobre um território de extrema fragilidade, que é o meio-urbano em contínua precarização da vida (...) (P 3).

Movimento cultural que contribui para a busca da cidadania das pessoas na periferia da cidade, por meio de ações e de processos formais e informais de associativismo, dada à falta de políticas sociais adequadas, por parte do poder público, que tratem da questão como prioridade, como direito social. (...) (P 13).

⁴³ Por motivos éticos e de respeito aos pesquisadores seus nomes não serão mencionados nesse trabalho. Serão utilizadas a denominação da letra P (pesquisador) e a ordem aleatória de organização dos questionários.

Um movimento ao mesmo tempo social e cultural que exerce transformações no modo de viver, sentir e usar da cidade por cidadãos historicamente marginalizados, alijados de qualquer perspectiva de cidadania plena ao longo da história brasileira. Ao mesmo tempo em que exerce nova forma de política nas cidades, ao realizar políticas públicas específicas (...) ou de caráter cultural (grafite, shows, dança) (re) utilizando e (re) significando os espaços públicos da cidade para esse propósito, revelando a cidade como um todo de outra maneira, de um outro olhar de se entender e viver a mesma (P 15).

Essas considerações também estão postas na literatura, tal como afirmam Souza, Fialho e Araldi (2005): “colocando-se como contraponto à miséria, às drogas, ao crime e à violência, o hip hop busca interpretar a realidade social”. E ainda, a seguir: “seu objetivo é justamente encontrar saídas e fornecer uma alternativa à população excluída” (p.13).

Não obstante, podemos perceber outras definições nas quais a categoria “juventude” ou “jovens” aparecem em 11 dos 18 questionários. Porém, não é somente uma juventude em um sentido vazio, do mesmo modo que assinala Dayrell (2003). Tratar-se-ia de um jovem excluído dos bens econômicos e culturais que junto a outros na mesma condição (re) criam alternativas através da arte contestatória e consciente de suas produções. Vejamos esses exemplos:

Hip Hop é uma manifestação cultural, dos jovens das classes populares, que trabalha a dança, a música, o canto, o grafite e a informação. Através desses cinco elementos, os membros ou participantes do Hip Hop comunicam suas questões, com destaque para o bairro, para os problemas sociais e outros. Para isso, entre si, além de estudar, debatem as questões (...) (P 8).

Um movimento cultural de uma juventude excluída que vivia nos guetos negros e latinos, nos EUA. Esse movimento foi difundido pela mídia para vários países e chegou como meio de comunicação entre outros jovens do planeta que se

identificaram com a música e o estilo. Tornou-se um movimento globalizado e foi apropriado pela mídia, a qual destituiu alguns grupos de consciência crítica. Mas alguns países como o Brasil ainda tem grupos de rap que fazem cultura e não apenas mercadoria para a mídia hegemônica, usando o hip hop como canal de expressão de revolta, afirmação criativa e inclusão social (P 7).

Para mim o Hip Hop é um instrumento para os jovens de conscientização, de conhecimento e de fortalecimento de laços sociais e emocionais, tão desvalorizados pela sociedade brasileira atual em geral. Sua força vem justamente do fato de estimular vivências culturais, seja pela música, pela dança, pela arte visual. É este apelo “cultural” que atrai milhares de jovens (e até mesmo crianças) e os estimula a questionar, a pensar, a criticar a realidade (na maioria das vezes nada promissora) que os cerca e os estimula a modificá-la (P 4).

Podemos perceber uma marca muito forte da presença do movimento social em um sentido transformador. Não obstante, o *Hip Hop* aparece enquanto manifestação cultural e/ ou então como movimento cultural. Em seu bojo está inserida a marca de contestação e de conscientização, política. Desse modo, outros movimentos sociais podem estar fortemente associados e/ ou presentes, tanto por sua gênese, tal como o movimento racial negro⁴⁴, assim como resultado de um contexto histórico, tal como acontece com o movimento feminino no Brasil⁴⁵. Com as palavras de P 18: “um movimento social e cultural juvenil engajado na luta pela inclusão social com equidade racial”. E ainda: “o Hip Hop, para mim é uma expressão política e cultural que trouxe uma grande condição para a juventude negra, principalmente, demonstrar as suas insatisfações contra as suas condições de vida, nas diversas sociedades nas quais elas vivem” (P 10).

⁴⁴ De acordo com Andrade (1999) Hip Hop é um movimento negro juvenil.

⁴⁵ No Brasil há grupos de rappers femininas associadas a esse movimento, tais como o *rap de saia*.

Incluindo a complexidade, desse modo afirma P 17: “torna-se difícil definir o que é *Hip Hop*”. E ainda: “O *Hip Hop* é um complexo de manifestações e expressões artísticas, estilísticas e sócio-políticas específicas. Ele se caracteriza como uma linguagem contemporânea imbuída de códigos e vocabulários próprios (...)”. Desse modo, compreender o que significa *Hip Hop*, objetivo primeiro do presente estudo, é mergulhar na diversidade da contemporaneidade e retirar-lhe os sentidos. Diversidade essa, presente no que nos afirma P 12:

É a expressão da diversidade, por isto tamanha polifonia. É claro que a indústria cultural contribuiu para que esta polifonia se torne, além de anônima, desconexa, mas a essência do *Hip Hop* é a diversidade, o hibridismo, a mistura de qualidades gestuais distintas (b.boying, locking e popping) (rap, sampa, soul, capoeira) (grafite, arte contemporânea), enfim... O jovem se apropria da cidade a sua maneira através da estética da mistura *Hip Hop*. Isto é *Hip Hop*.

Contudo, poder-se-ia afirmar que o *Hip Hop* não se apresenta de forma pura tal como sua essência, mas sim que foi influenciado e ainda o é pela indústria cultural, ocasionando e re-significando apropriações (ARCE, 1999). Entretanto, entender o contexto, tanto na origem, quanto, nos dias de hoje, ajuda-nos a compreender muitos sentidos dentro dessa diversidade híbrida⁴⁶. Embora, seja necessário considerar que diferentes momentos compõem o que Hall (2003) chama de especificidade histórica.

Conforme seção do capítulo 2, o *Hip Hop* emergiu em um momento, anos 70, no qual o mundo e, principalmente, os EUA, viviam uma grave crise do capital: desemprego, racismo, discriminação, preconceito, segregação e no meio de uma luta por direitos civis. Esse era o

⁴⁶ Entendo o hibridismo assim como Hall (2003): “o hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (p.71).

contexto, em síntese, enfrentado de forma agonística por negros (as) e latinos (as) (KITWANA, 2006). De acordo com Souza, Fialho e Araldi (2005):

O avanço tecnológico e a ascensão de grandes corporações nessa região foram responsáveis pela decadência das fábricas que empregavam milhares de operários. Essa realidade exigiu mão-de-obra especializada uma vez que as corporações precisavam de ferramenta de trabalho mais elaboradas. Além disso, diversos segmentos da indústria reduziram o número de funcionários, substituindo-os por máquinas (p.17).

Nesse cenário, o movimento *Hip Hop* foi registrado por um DJ conhecido como Afrika Bambaataa. Mais especificamente no final dos anos 60 (LODI, 2005). Desse modo, afirma Kitwana (*op. cit.*), o *Hip Hop* nasceu da diversão ⁴⁷, introduzindo, poucos anos mais tarde conteúdos políticos e contestatórios. Pensando nisso, a geração *Hip Hop* afro-americana, parafraseando Kitwana (2002), resultou de um conjunto de manifestações e ações coletivas que levaram Bambaataa e tantos outros artistas, *B-boys*, grafiteiros e rappers a se unirem em ideologias e constituírem-se em um movimento de resistência, ou ainda contranarrativas negras (HALL, 2003).

Essas contranarrativas, conforme o capítulo 1, permitiram o enfrentamento ao que Souza (1983) denomina de ideal do branqueamento. Em síntese, de acordo com a autora, a modernidade trouxe nos discursos um racismo cultural que, não só hierarquiza as raças, mas também ocasiona casos patológicos da negação de si próprios. De outra forma, a desnaturalização discursiva da construção de uma raça “superior” é fundamental na construção de outras bases (MOITA LOPES, 2002), em enfrentamento aos preconceitos e

⁴⁷ Sobre o assunto, os filmes *Beat Street* (1984) e *Wild Style* (1982) são duas referências.

discriminações. Ou seja, a aproximação ao *Hip Hop* permitir-se-ia que se (re) construa uma identidade negra em bases discursivas que desafiam preconceitos e discriminações, promovendo ações de acordo com o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997, 2000; CANEN, 2007). Essa é uma constatação muito importante, pois reforça as perspectivas que entendem o *Hip Hop* como um espaço discursivo que deve adentrar as escolas públicas.

De acordo com os pesquisadores, a palavra movimento lhe constitui; à medida que decorreram esses últimos decênios, com a disseminação mundial dessa cultura, o *Hip Hop* e cada uma de suas manifestações (dança, rap e grafite) adquiriram novos formatos, estilos, novas identidades e se incorporaram a um processo de hibridização à medida que ocorria sua massificação. Ou seja, no Brasil, o *Hip Hop* pode ter pontos em comum (tradições) com símbolos do *Hip Hop* na França, com os EUA, por exemplo. No entanto, contextualiza-se nas questões locais, postas em um cenário mais particular⁴⁸. Essa característica, somada ao fato de coexistirem, a outras abordagens, como as que se direcionam no sentido de Movimento social, pode ter sustentado o *Hip Hop* por tantos anos e com tanta força em vários países do mundo (FOCHI, 2007).

Contudo, não esperando encontrar o cânone de uma definição, almejo elaborar a que nessa ocasião atenderia ao que fora compreendido e apreendido, possibilitando, não só a mim,

⁴⁸ O documentário “É tudo Nosso”, vencedor do Hutuz 2007, mostra claramente distinções dos discursos em torno do *Hip Hop* até mesmo dentro do Brasil. Do mesmo modo que os próprios Hip Hoppers afirmam: muito diferente do rap americano que, segundo eles, perdeu o conteúdo crítico. A título de esclarecimento, Hutuz é um encontro anual promovido pela CUFA (Central única das favelas) que objetiva discutir os itinerários do *Hip Hop* no Brasil.

mas a tantas mãos uma (re) construção discursiva do fenômeno na resposta a questão “o que é *Hip Hop*?”:

Hip Hop pode ser entendido como um movimento sócio-cultural-político, associado às identidades negro-juvenis, abrangente de uma série de manifestações artísticas em um sentido transformador e crítico. Transformador das difíceis realidades vividas em diferentes contextos, nas denúncias e nas soluções; e crítico das relações sociais, desafiando preconceitos e discriminações, e de apreensão de direitos coletivos. Entretanto, e contraditoriamente, pode ser apropriado de diferentes maneiras, o que lhe confere diversos significados e sentidos, desde o simples consumo, a sua gênese, imerso na diversidade, no hibridismo, nas múltiplas identidades e na complexidade dos dias de hoje.

3.2.2 – “É tudo nosso!”: um *Hip Hop* que as escolas conhecem pouco...

De forma a iniciar a compreensão da segunda questão, busquei identificar palavras e aspectos convergentes na perspectiva dos dezoito pesquisadores. O resultado apontou cento e duas palavras geradoras de análise. Dessas, as que obtiveram maior menção foram: “cultura” e “arte”, com seis menções cada, “crítica” com quatro e “consciência”, “identidade”, “música” e “educação” com três. No entanto, de maneira isolada essa informação não foi suficiente para percebermos um panorama das categorias. Conseqüentemente, as palavras foram agrupadas em aspectos e/ ou dimensões que permitiriam uma maior significância.

Contudo, podemos perceber na tabela exibida a seguir, os aspectos ressaltados e mencionados pelos pesquisadores, já agrupados: políticos, artísticos, educacionais, culturais, coletivos, multiculturais, significativos e motivacionais, geográficos, desafiadores, psicológicos, étnico-raciais, juvenis, comunicacionais e dialógicos.

Tabela 1 – Palavras representativas da relação entre *Hip Hop* e escola segundo pesquisadores

aspectos	menções	percentual	cumulativo	diferença
políticos	23	22,5%	22,5%	
artísticos	15	14,7%	37,3%	14,7%
educacionais	11	10,8%	48,0%	10,8%
culturais	9	8,8%	56,9%	8,8%
coletivos	8	7,8%	64,7%	7,8%
multiculturais	7	6,9%	71,6%	6,9%
significativos	6	5,9%	77,5%	5,9%
motivacionais	6	5,9%	83,3%	5,9%
geográficos	4	3,9%	87,3%	3,9%
desafiadores	3	2,9%	90,2%	2,9%
psicológicos	3	2,9%	93,1%	2,9%
Étnico-raciais	3	2,9%	96,1%	2,9%
juvenis	2	2,0%	98,0%	2,0%
comunicacionais	1	1,0%	99,0%	1,0%
dialógicos	1	1,0%	100,0%	
Total	102	100,0%		

Foram agrupadas as palavras que sugeriam aspectos políticos: “crítica”, “consciência”, “ideologia”, “democracia”, “cidadania”, “representatividade”. “criatividade”, “música”, “arte”, “dança” e “expressão” para a dimensão artística. Já para os aspectos educacionais:

“educação”, “aprendizagem”, “conhecimento” e “escola”. Da mesma forma, foram organizadas as demais categorias.

Considerando as limitações para alguma afirmação a partir do que até então foi exposto, esse recurso nos permite refletir alguns pontos: que *Hip Hop* é esse que a indústria cultural não está vendendo como produto? Será que a educação formal compreende o *Hip Hop* como político, artístico e cultural? Caso a resposta seja negativa, como levá-los a compreender essa manifestação de outra forma? Contudo, não é pretensão desse estudo responder a todos esses questionamentos de maneira definitiva, porém, suscitar possíveis caminhos a seguir, refletir e pensar.

3.2.3 - *Hip Hop* na escola: o que dizem pesquisadores brasileiros?

“Fundamental, uma resposta contra o fracasso escolar, uma resposta contra a indisciplina, uma resposta a favor da intimidade entre aluno, escola e comunidade”, desse modo responde P 12 a questão que está posta no título dessa subseção. O mesmo pesquisador relacionou *Hip Hop* e escola com as seguintes palavras: “alegria, rua-na-escola, escola-de-portas-abertas, cultura, mistura, dança”.

Vejo nessas respostas um ponto a partir do qual me motivei a construir as análises que me conduzirão à síntese materializada nesse presente texto: **por que um fenômeno tão importante como o *Hip Hop*, de tamanha repercussão planetária, suscitador de tantas**

questões multidisciplinares, podendo ser provocador de aprendizagens significativas, não está representado nas escolas públicas brasileiras? Nesse sentido, por que o *Hip Hop* é tema de Universidades em alguns países do mundo, tais como Inglaterra e EUA ⁴⁹, e ainda alguns estados do Brasil, porém de forma muito tímida se apresenta nas escolas? ⁵⁰ Será que o que diz o *Hip Hop* não tem nada haver com o ensino público ou o ensino público não consegue ver o *Hip Hop* como representativo das diversas e difíceis realidades vividas por um contingente cada vez maior de pessoas?

Pensando nessas questões, poder-se-ia perceber, nos pesquisadores, quase que uma unanimidade semântica presente em “alternativa, proposta, instrumento, necessidade, possibilidade, inovação, renovação e estratégia”. Por conseguinte, vejamos algumas das respostas à questão “como vê o *Hip Hop* para o trabalho na escola?”:

Mais uma proposta renovadora, a exemplo de outras, que em muitos casos pode facilitar o aprendizado e o envolvimento dos alunos, e da comunidade escolar como um todo, por identificação dos modos de expressão. Nisso, tornam-se agentes na sua própria formação como estudantes e cidadãos (P 9).

Vejo como uma possibilidade de maior democratização no sentido não apenas de ofertas de vagas, mas da inclusão cultural. Os jovens da periferia não se sentem incluídos culturalmente no atual modelo de escola, o Hip-hop aparece aí como uma possibilidade de dá um tratamento adequado às questões sociais e culturais desses jovens (P 18).

⁴⁹ Stanford University é exemplo do que foi dito.

⁵⁰ Grosso modo, geralmente, como apresentações em determinados dias letivos comemorativos, tais como dia da consciência negra; não de forma presente aos currículos que possam discuti-lo em diálogo com outros conhecimentos acumulados.

Nesses casos, o *Hip Hop* é visto dentro de outras propostas possíveis, em direção a um aprendizado significativo. Além disso, de inclusão cultural, democratização e de suscitador de discussões sociais, políticas e culturais. Não obstante, as falas seguintes permitirão compreender essa questão como alternativa, possível de ser realizada e relevante para trazer o cotidiano para as escolas. Logo, até necessário, como veremos a seguir. As dimensões do prazer, da música, da criatividade, da curiosidade e dos sujeitos sociais, tal como nos assinalou Dayrell (2003), é uma grande lacuna para as escolas públicas do país:

O Hip Hop na escola é, hoje, uma alternativa plausível, possível e até necessária. Isso porque suas características vão ao encontro das necessidades e manifestações cotidianas de crianças e adolescentes, independente da classe social. A criança e o jovem atual muitas vezes se sentem “à margem da sociedade”, pois poucos educadores e políticos os escutam. É comum a escola e a sociedade, de modo geral, tomar decisões sem ouvir os jovens. O Hip Hop surge então como uma possibilidade dos nossos alunos manifestarem sua opinião, sonhos, desejos, indignação e solicitações de uma maneira saudável e artística – sem recorrer ao crime, às drogas, à violência (P 16).

Na pesquisa em que realizei para minha dissertação de Mestrado e agora para a tese de doutorado é possível perceber que há uma demanda, gerada por parte dos alunos, em estreitarem relações entre suas escolas e o Movimento Hip Hop. Alguns por curiosidade, outros porque gostam de música, mas muitos deles porque já o conhecem e vêem-se enquanto potenciais interlocutores nessa relação. Penso nisso em função de algumas idas a escolas e a boa recepção dos alunos com relação ao Movimento Hip Hop, principalmente, a música, bem como a freqüente participação dos rappers em várias escolas. É importante ressaltar também que a ação social (ou intervenção social) é fundamental nas práticas do Movimento Hip Hop e a escola é vista por muitos destes rappers como um espaço privilegiado (P 17).

Mesmo sendo visto de forma positiva por todos os 18 pesquisadores que responderam ao questionário, o *Hip Hop* não possui um espaço de disseminação dentro/ no currículo escolar no Brasil. Nesse sentido, as perspectivas analisadas podem nos oferecer um olhar para

re-discutir, inclusive, a formação de professores. Como pode um “(...) instrumento para os jovens de conscientização, de conhecimento e de fortalecimento de laços sociais e emocionais, tão desvalorizados pela sociedade (...)” (P 4) ficar de fora das discussões escolas?

Outros pesquisadores também nos levam a questionar essa exclusão (*Hip Hop* e currículos escolares): “Uma atividade de peso para a sensibilização artística, a consciência identitária, o desenvolvimento da reflexão crítica e a mobilização política” (P 1). “Como uma maneira inovadora de estimular a reflexão, a leitura, a expressão, a pesquisa, a socialização e o contato com as artes (...)” (P 8). A pesquisadora ainda afirma que: “ (...) **é quase impensável não se trabalhar com o *Hip Hop* hoje nas escolas**”. Pensando nisso, e considerando a opção hegemônica, nos dias atuais, no Brasil e em outros países, dos currículos escolares pela fragmentação dos conteúdos ⁵¹; questiono então o que há de tão mais significativo para se discutir e aprender em Educação Artística que não possibilita um espaço para o grafite e a dança de rua? O rap não é considerado Produção Textual? O rap não é poesia? A história do *Hip Hop* não pode nos remeter à História da diáspora africana e à África? A filosofia não pode ser discutida no *Hip Hop*? A sociologia? O movimento contido na dança de rua não pode ser considerado pela Educação Física? Ou a dança de rua não seria significativa?

Segundo os discursos presentes nas análises, certamente, questões como essas são passíveis de permitir uma maior abertura ao *Movimento Hip Hop* dentro/ fora da escola.

Considerar, assim como P 11, “possibilidade de apresentar aos alunos uma produção político-

⁵¹ Penso nos currículos de forma a incluir a complexidade. Edgar Morin em recente literatura denominada *Os sete saberes necessários à educação do futuro* nos traz a contribuição de pensarmos a interligação dos conhecimentos e saberes em detrimento da fragmentação dos mesmos.

cultural para se debater questões fundamentais da sociedade brasileira: racismo, violência policial, desigualdade, favelização etc”, é uma necessidade para pensarmos e discutirmos através dessa cultura o que os seus textos e contextos nos permitem. Várias outras respostas analisadas confirmam essa direção, cabendo citar duas que explicitam o que foi exposto:

É muito significativo, pois os jovens se identificam com este movimento cultural juvenil, fazendo com os negros e não negros mais periféricos percebam esta cultura como forma de autovalorização e ao mesmo tempo de valorização de sua prática cultural. O hip hop dentro da escola faz com que os jovens dialoguem com as transformações urbanas, possibilitando o enfrentamento dos problemas da periferia em uma reação positiva ao “holocausto urbano”, com atividades voltadas para a cultura, o lazer e ações antiviolaência (...) (P 2).

Justamente por seu apelo visual, rítmico, lingüístico acaba se consolidando como um ótimo canal para dialogar com crianças e adolescentes que não encontram no modelo escolar “padronizado” vigente, referências e vínculos com a crítica realidade que os cercam. Uma realidade que o Hip Hop aborda não apenas narrando a violência, o desemprego dos pais, a falta de espaço para o lazer etc, mas também procurando construir e fortalecer referências positivas como a noção de pertencer a um lugar, um grupo, a necessidade de modificar uma realidade negativa. Enfim, traz elementos que permitem que a escola estabeleça um vínculo com seus alunos e os alunos “se vejam” na escola, estabelecendo uma simbiose saudável no aprendizado das matérias clássicas do ensino básico (matemática, ciências, português etc) mais próximo do mundo desses jovens, os estimulando a refletir, questionar, estudar o mesmo (P 4).

No entanto, cabe salientar alguns limites que uma apropriação indevida pode ocasionar. Com efeito, é necessário percebermos o que tal posicionamento enfrentar-se-á na ambiência escolar. De fato, vemos o enfrentamento dessas questões a preconceitos e visões reducionistas que tenderão a confinar o *Hip Hop* como “subcultura”, como algo sem valor, como meio para mais fácil “dominar”, ou então como algo em contraste com uma lógica

“moralista” de um pensamento único: branco-eurocêntrico-cristão. Essa preocupação está presente em P 3: “(...) tenho muito receio de que o Hip-hop seja utilizado na escola como algo instrumental, como recurso, como apropriação utilitária em função de oferecer maior legitimidade para a instituição escolar com um saber ocidental muito afeito às estruturas de dominação”. Também em P 6: “(...) a razão inicial do movimento foi a contestação, então, como almejar sua “domesticação” ? (...) a questão que se coloca é: como? Sem que o próprio movimento perca seus contornos e se torne objeto do que Adorno denomina “razão instrumental”?”.

Pensando nisso, entendo o *Hip Hop* a partir de uma perspectiva multicultural, compreendida em um projeto de transformação social para além de uma visão liberal (MOREIRA, 2001; CANEN E OLIVEIRA, 2002).

(...) trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” o seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Concomitantemente, entendo multiculturalismo, a partir de Canen (2007), como um conjunto de respostas à diversidade étnica e cultural na sociedade, profundamente marcada por desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais, por parte dos diferentes grupos. Além disso, em concomitância com os pós-coloniais que vêm nos discursos possibilidades de desconstrução do problema em suas bases (MCLAREN 1997, 2000; MOITA LOPES, 2002; HALL, 2003; CANEN, 2007). Com efeito, compreendo *Hip Hop* e escolas públicas,

indubitavelmente, conforme analisado, uma ausência nos currículos escolares. Assis e Canen (2004), por exemplo, discutem como se constitui a identidade negra, nem sempre ligada ao fenótipo, mas como construção social, o que também defendem Canen (2006, 2007), Oliveira (2006a), Silva Filho (2006) e Hall (2003). O esforço é sempre válido no sentido de não só desnaturalizarmos as desigualdades raciais, como também de não mais as naturalizarmos (GOMES, 2005). Nesse sentido, pensemos: como estaria a auto-estima de nossos alunos e alunas não-brancos no enfrentamento do seu próprio ideal do ego (SILVA JÚNIOR E VASCONCELOS, 2005)? Os autores concluem que “o Ideal do Branqueamento produzido há décadas continua atuante, determinando comportamentos inadequados nos sujeitos” (p. 98). E ainda: “a auto-estima sofre influência direta deste processo muito bem descrito por certos antropólogos” (p.98). Podemos, portanto, inferir que como eixo articulador dessas questões, tanto na ambiência escolar quanto nos currículos, o *Hip Hop* emerge como possibilidade plausível.

Contudo, em primeiro momento, a preocupação foi analisar/ construir uma definição de *Hip Hop* que atendesse a uma concepção crítica do fenômeno (LUCKESI E PASSOS, 2004). As respostas à questão “O que é *Hip Hop*?” me conduziram a uma definição abrangendo um olhar para um movimento sócio-cultural-político crítico e transformador, porém, suscetível a uma variabilidade de apropriações acríicas e críticas. Entretanto, entre os discursos em disputa pela hegemonia, dentro e fora desse movimento, existe a presença de uma identidade negra e juvenil.

Procurei, também, analisar no imaginário de pesquisadores brasileiros uma possível relação entre o *Hip Hop* e a escola, uma vez que, como anteriormente discutido, alguns autores já sugeriam essa necessidade. Pedi que associassem seis palavras que fariam lembrar a escola que tinham em mente e o *Hip Hop* que conheciam. Tais reflexões levaram a ocorrer à maior prevalência de algumas palavras, tais como: “cultura” e “arte”. Essa informação nos remete a uma relação positiva, possível. Por outro ângulo, existem riscos e desafios ressaltados no estudo. Quais são esses riscos? De apropriar-se dos valores e significados do *Hip Hop* de uma forma acrítica e/ ou de uma maneira “instrumental”, como “estratégica de dominação”.

Busquei compreender como pesquisadores viam o *Hip Hop* para o trabalho na escola. As respostas me conduziram, a caminhos semelhantes aos apreendidos no segundo momento, entendendo o *Hip Hop* como possibilidade, proposta e inclusão de várias questões nos currículos e salas de aula. Porém, com riscos, desafios e tensões a serem enfrentadas. Nesse ponto, penso como Hall (2003), “numa luta que vale a pena”. Esses riscos, desafios e tensões serão problematizados em seção posterior, quando professores em formação, mormente, responderão ao mesmo questionário que os pesquisadores.

Em síntese, busquei apreender tais pensamentos, compreensões e leituras da realidade, no sentido de conhecermos mais em torno de um assunto relevante e tão instigador de direções mais igualitárias. Nem por isso, seria ingênuo, nem é essa a proposta permitida por quaisquer das leituras analisadas, ver o *Hip Hop* como “o salvador” e o grande agente

transformador do mundo, tampouco é defendida a institucionalização do *Hip Hop* ou o hiphopologismo na escola. Embora reconheço que para muitos, de dentro desse movimento, essa é a única saída, tais como comumente afirma MV Bill ⁵², rapper da comunidade da Cidade de Deus, favela do Rio de Janeiro.

3.3 – Em debate com a Hiphopologia: como professores em formação inicial vêem a relação Hip Hop e escola?

Não tenho muito contato com o *Hip Hop*, aliás, o meu conhecimento não vai além das reportagens na TV, documentários esporádicos e bate papo com alguns alunos. Mas, percebo um engajamento político e uma organização social nos grupos que curtem o movimento. Me sinto pouco preparada para opinar sobre o assunto, mas quando se trabalha com jovens, a linguagem musical sempre traz bons resultados e grande interesse.

(professora da rede pública estadual – área de conhecimento: Educação Artística)

Em última seção, desse terceiro capítulo, analisarei a opinião de professores em formação inicial, e alguns professores da rede pública ⁵³, sobre como vêem a relação entre *Hip Hop* e escola, assim como a forma com a qual significam *Hip Hop*. Os dados são oriundos de palestras em duas Universidades, UFRJ e Famath, em que tive a oportunidade de participar como convidado em 2007. Os mesmos questionários, a que foram destinados aos

⁵² O rapper possui uma rádio chamada “A voz das periferias” (94,1 FM) em que afirma, corriqueiramente, o que foi dito.

⁵³ Todos, por motivos éticos, serão convencionalmente chamados de E P (estudantes e professores).

pesquisadores, também foram utilizados com esses alunos (professores em formação) e alguns professores ali presentes. Três professoras, de um total de oitenta e oito, da mesma escola em que o projeto CHAPE fora desenvolvido, se propuseram a participar de um encontro para discutir o assunto, resultando em mais informação. O *Hip Hop*, a partir das narrativas desses autores, indicará divergências, pequenas e grandes, que se aproximam e/ ou se distanciam do exposto anteriormente, pelos pesquisadores do campo da Hiphopologia. Esses olhares oferecerão os limites e desafios, não só para as propostas que se pretendam desenvolver com o *Hip Hop* dentro da escola, mas também na construção de outros trabalhos com demais práticas culturais, não hegemônicas e de menor prestígio social, no ambiente escolar. Contudo, argumento que, no caso dos distanciamentos, muitos carregados de preconceitos, possuem efeitos a partir das apropriações indébitas⁵⁴ anteriormente assinaladas no capítulo 2.

Volto à questão: o que é *Hip Hop*? Para muitos desses autores, significa um estilo musical de pessoas menos favorecidas socialmente, confundindo, em alguns momentos, classe social com a condição de ser negro⁵⁵: “*Hip Hop* parece ser um estilo musical que envolve um movimento das classes de guetos norte-americanos (principalmente afro-americanos). Além da música, ou seja, a música é a expressão da atitude, do movimento e da cultura vivenciada nos guetos (subúrbios)” (EP 1 – 26 anos). Na mesma direção, EP 2 (22 anos): “*Hip Hop* é um estilo de música muito popular nos dias de hoje, que tem suas principais origens nas *classes*

⁵⁴ Em inglês, existe uma diferenciação da palavra apropriação: *appropriation* e *misappropriation*, esta última significando apropriação indébita.

⁵⁵ Isso me fez lembrar uma frase do rapper MV Bill (2003): “Ser preto e pobre não é coincidência”. Entrevista concedida a Ivana Bentes, Revista Global, n. 1, out. / nov. , 2003.

negras (grifo meu) mais desfavorecidas dos EUA. Tem como principais abordagens em suas letras: violência, drogas, sexo e o poder do dinheiro”.

Um estilo musical pobre, com muita música fraca e letra no mesmo contexto. Fala-se muito sobre o contexto social, da comunidade, da periferia etc. Fala-se sobre conscientização. Fala-se disso e daquilo. Porém, no meu ponto de vista, são rimas pobres, com pouca originalidade. Cai no erro comum, onde se critica e não propõe soluções (EP 3 – 22 anos).

O que podemos perceber, através dos três primeiros questionários, é que suas visões estão carregadas de preconceitos e pouca informação positiva. Essa afirmação tornou-se visível quando procedemos na análise da próxima questão, que diz respeito à maneira que vêm o *Hip Hop* para o trabalho na escola.

Hip Hop também é visto pelos referidos professores em formação inicial como manifestação cultural, geralmente associado aos EUA, não o percebendo como híbrido:

Considero como uma manifestação cultural que teve sua origem fora do Brasil (provavelmente EUA), mas que se difundiu através da mídia por toda a sociedade, tendo maior ou menor aceitação / difusão em determinados segmentos da mesma. Como não tenho (e nem busco) acesso à produção do *Hip Hop* no Brasil, minha visão está vinculada aos “enlatados exportados” que são massificados em diversas estações de rádio. Também não consigo diferenciar outras “vertentes musicais”, como o rap e suas representações (EP 4 – 21 anos).

Em muitos casos, houve associação direta entre *Hip Hop*, música e dança, como se ambos fossem a mesma coisa: “é um ritmo bem legal” (EP 5 – 23 anos). “Ritmo forte que envolve movimentos de todo o corpo marcado por batidas” (EP 6 – 30 anos). “*Hip Hop* é um estilo de dança, que envolve toda uma cultura” (EP 7 – 20 anos). Houve muitas afirmações

nessa direção, trazendo-nos a informação de que a indústria cultural tem influenciado muito, e deturpado, esse, e não só esse, movimento social. Arce (1999), conforme vimos no capítulo 2, afirma ser um fenômeno comum: aconteceu com o *Punk*, com o *Funk*, e com o *Hip Hop*. A indústria cultural se apropria de maneira indébita (*misappropriation*) e devolve a sociedade um movimento “enquadrado”, agora como produto, da maneira que deseja vender. Porém, conforme percebemos, as abordagens coexistem.

É possível perceber, em muitos casos, que para eles (as) *Hip Hop* é cultura. Porém, é possível identificar, em algumas ocasiões, que significam cultura de forma reificada. Cultura, como vimos no capítulo 2, pode ser entendida de forma essencialista, como “coisa”, e também como não-essencialista, como formas de significar o mundo, dando sentido a ele. Logo, vejamos: “arte e cultura” (EP 8 – 19 anos). “Uma cultura diferente” (EP 9 – 20 anos). “Uma cultura que poderia ser mais apresentada nas escolas” (EP 10 – 21 anos). “Subcultura musical relacionada originalmente das camadas menos favorecidas norte-americanas” (EP 11 – 34 anos).

Para além de compreender *Hip Hop* como música, estilo musical, estilo de dança, expressão corporal, ritmo, “cultura”, “cultura de rua”, encontramos os seguintes professores em formação inicial, que se aproximam mais ao *Hip Hop* como o apreendido a partir das análises, anteriormente feitas, com os pesquisadores do campo da Hiphopologia. Porém, em alguns casos, ligados fixamente à origem, não sendo possível perceber o *Hip Hop* como algo também, hoje, brasileiro-mundial, híbrido. Desse modo, *Hip Hop* é entendido, por esses

sujeitos, como estilo de vida, manifestando formas de protesto contra a desigualdade: “o *Hip Hop* é uma cultura que retrata a realidade de uma parte da sociedade, principalmente, as classes existentes em guetos, periferias e comunidades carentes” (EP 12 – 22 anos). “*Hip Hop* é um movimento, uma forma de protesto. É um estilo de vida” (EP 13 – 23 anos). “Movimento cultural onde as pessoas que não tinham acesso a certos eventos começaram uma nova cultura” (EP 14 – 35 anos). “Movimento cultural que representa a voz do povo na periferia dos EUA” (EP 15 – 21 anos). Porém, destaco o desafio dessas visões não caírem em dogmatismos e ainda universalizar particularismos, criando guetos (Hall, 2003; Bauman, 2005; Canen, 2007).

Conforme metodologia, foram 75 questionários, entre homens e mulheres, estudantes de último período de Educação Física. Os motivos para essa escolha já foram assinalados. Nesse instante, cabe ressaltar, e analisar, alguns casos, que foram encontrados no trabalho: entre as ausências e emergências. Primeiramente, causa estranhamento o fato de que em quase nenhum dos questionários apareça a idéia de movimento social. Associar a palavra *Hip Hop* à identidade negra, ou outras identidades, só foi possível nas seguintes exceções: “Movimento cultural negro, que abrange os quatro elementos do ritmo de rua e que hoje pode ser a salvação de muitos jovens da periferia” (EP 16 – 23 anos). O outro caso foi de EP 21 (55 anos), professora de Educação Física da Universidade: “meio de expressão de jovens de camadas populares, onde se busca a sua identidade num meio (sócio-econômico-cultural-

político) que não atende aos seus anseios de felicidade e justiça. Neste sentido, seus movimentos expressam procura de afirmações / contestações”.

Por outro ângulo, entendo como desafios, até mesmo como barreiras, perspectivas educacionais que tanto manifestam os seus interesses pessoais, sem analisar o que seria significativo aos alunos, e também as que se negam a pelo menos buscar entender culturas diferentes da sua – um desafio já explicitado pelo multiculturalismo crítico no capítulo 2. Esses casos estão presentes nas falas seguintes: “forma de expressão, faz parte da minha vida” (EP 18 – 27 anos)”. “Para mim é algo sem importância. Não gosto” (EP 19 – 19 anos).

Não obstante, o que chamam a atenção P 3 e P 6, na seção anterior, sobre “o receio do *Hip Hop* cair no que Adorno chamou de Razão Instrumental”, esteve explicitamente presente na fala de EP 20 (26 anos): “*Hip Hop* para mim é uma forma de trazer exercícios físicos e a cultura criada na rua para andarem juntos. Uma forma de o estudante não se envolver com coisas erradas e se dedicarem a uma atividade que não afeta o andamento escolar”. Fica ainda mais claro na resposta seguinte, que EP 20 estava mais preocupado com exercício físico em si, e ainda com valores estimulados pelo mercado, o que impede um olhar mais crítico do ensino: “(...) ajuda no desenvolvimento motor da criança, liderança de grupo e espírito de equipe”.

Como o *Hip Hop* é visto para o trabalho na escola? “Uma forma de educar e desenvolver valores e a reflexão crítica a partir de algo que tem significado e sentido para o jovem”, responde EP 21. Essa resposta está bem mais próxima da seção anterior, em que

pesquisadores falam sobre valores, conscientização e política. Porém, não é o mesmo que é percebido nas demais afirmações, acompanhando, coerentemente, as respostas à questão anterior do questionário analisado. Pensando em aprendizagem significativa, por exemplo, houve apenas um sujeito, mas deixando claro com quem que ele se preocupa em relação ao processo ensino-aprendizagem: “vejo como mais uma ferramenta de trabalho (opção) *para o professor* (grifo meu). Acredito que professores que trabalham com *Hip Hop* em escolas de bairros suburbanos possam ter uma maior aproximação e integração com alunos e comunidade” (EP 1). Por outro lado, foi possível perceber pessoas que se negam a trabalhar com o *Hip Hop* na escola. Os motivos, segundo eles: “Violência, drogas, promiscuidade, avareza, não condizem com a escola. Não vejo como uma boa forma de se trabalhar na educação física escolar” (EP2). “(...) trata-se de um gênero musical muito pobre” (EP 11).

Assim como havia pessoas preocupadas com o professor, foi possível perceber que alguns dos que estavam presente, preocupava-se com as aulas. As aulas deveriam ser diversificadas, plurais, motivadoras etc. Mas, onde estava a preocupação com os alunos (as)? Com exceção de EP 21, já explicitado, vejo também em EP 16 essa preocupação. De outra forma, seguem os seguintes: “como mais um instrumento para enriquecer as aulas e uma chance de os alunos se expressarem e socializarem” (EP 17). “Como uma atividade que irá disciplinar os alunos, mostrando um pouco da periferia dos USA para os alunos. O *Hip Hop* representa um dos maiores movimentos do USA” (EP 15). “Um excelente instrumento de trabalho, para extrair e aflorar bom desempenho, tanto nas qualidades físicas, como nas

intelectuais, como, por exemplo: trabalhar ritmo, canto, percussão, desenhar suas próprias roupas, trabalhar o português” (EP 13).

3.3.1 – Tensões, desafios e limites ao pensar por dentro da escola: continuando a discussão...

Nessa etapa da pesquisa, faço menção aos dados obtidos em três aulas, por mim ministradas, junto a estudantes de Educação Física⁵⁶. Duas ocorreram na Universidade Federal do Rio de Janeiro e uma na Faculdade Maria Theresa. Foram as mesmas aulas que deram origem às respostas anteriores dos questionários já analisados. O convite partiu de um professor da disciplina *Prática de Ensino*, no primeiro caso, e de uma aluna da universidade, no segundo. O referido professor estava preocupado com a seleção de conteúdos em sua área de conhecimento. Já a aluna, em cumprir grau numa disciplina chamada *Organizações de eventos*, em que concluía naquela ocasião. As aulas tornam-se instrumentos interessantes para pensarmos uma série de questões que envolvem um trabalho dessa ordem na escola: quais são os principais desafios? Quais as principais tensões? Como argumentam as posições contrárias a que estou defendendo para a escola? Ou seja, quais enfrentamentos discursivos terão uma

⁵⁶ O motivo pelo qual o estudo teve foco em estudantes de Educação Física se relaciona com os seguintes fatores: a) conveniência: pelo fato de ter sido convidado por ambas as Universidades; b) coerência: o projeto CHAPE foi pensado a partir da disciplina Educação Física; c) correspondência: entendo que os dados possuam, de uma maneira geral, relações com a opinião de professores em formação de outras áreas.

proposta que pretenda articular uma prática cultural específica pensando de maneira multicultural crítica?

UFRJ: as aulas foram iniciadas com uma pequena explanação dos objetivos da mesma – inclusive da possibilidade de se tornarem dados para a pesquisa. A seguir, os estudantes que tivessem interesse responderiam ao mesmo questionário que fora destinado aos pesquisadores. Os questionários foram recolhidos, iniciando uma aula expositiva seguida de discussão. Nesse momento, a metodologia passa a ser observação participante, de maneira a problematizar, e aprofundar, os resultados obtidos anteriormente. Será que serão confirmados?

Na primeira aula, houve interesse nas questões colocadas ali: que o *Hip Hop* na Educação Física, através da dança de rua, poderia trazer maior visibilidade a uma discussão em torno do preconceito, da discriminação sofrida por negros (as) e ainda oferecer a nós, professores de Educação Física, possibilidade de pensar fora da tradicional aula do quarteto mágico⁵⁷ (Futsal, Basquete, Vôlei e Handebol). Esse foi o maior interesse do professor dessa disciplina. A participação da turma na discussão não foi muito intensa, o que, contrariamente, ocorreu na turma do período da tarde. Nesse momento, volto a uma questão colocada no final do capítulo anterior: por que não articular dança de rua à Educação Física nos momentos em que forem oportunos e significativos (RIBEIRO, 2006b)?

⁵⁷ Como chama o professor mencionado, da disciplina Prática de Ensino em Educação Física, a escolha reducionista feita em muitas escolas, pela seleção dos esportes – e ainda somente quatro esportes. “Isso quando a seleção não se limita só ao Futebol”, disse ele.

A questão referente à masculinidade apareceu de forma subliminar. Um dos alunos disse que não estava à vontade para dar aulas de dança⁵⁸. De fato, reforçado pela mudança do currículo de Educação Física, que não mais vê a dança como disciplina obrigatória. Esse é um fator complicador e ao mesmo tempo ambíguo. Na obrigatoriedade, teriam os alunos, homens, machistas, a oportunidade de rever seus conceitos (as mulheres também)– até porque serão formadores de opinião e lidarão com desafios tais como a sexualidade e o corpo. Por outro lado, por que depender de uma obrigação para que essa barreira seja quebrada? Uma mudança na formação, tal como o multiculturalismo crítico sugere, seria necessária.

O professor, após a aula, teceu elogios quanto ao resultado do trabalho. O *Hip Hop*, segundo ele, ajuda-nos a pensar a realidade do aluno, é significativo e contextualizado. Por outro ângulo, expôs que os desafios existem: a) os estudantes, sobretudo, percebido na primeira turma, não estão preparados para um debate, conseqüentemente, dificultaria a sua própria formação e de seus futuros alunos e alunas; b) há quem pense, como dito pelo professor, que o que estamos propondo é uma “apologia ao *Hip Hop*”. O próprio professor questiona essa visão dizendo que muitos não conseguem ver na diversidade uma realidade. Estão presas ao “quarteto mágico”. Em síntese, entendo que a proposta foi válida, pelo menos para o professor da disciplina *Prática de ensino* – tanto que o convite fora refeito – para que no ano seguinte eu participasse de outras aulas.

⁵⁸ Tentamos, eu e o professor, argumentar na discussão, de que não era necessário saber dançar para ensinar a dançar. Assim, como isso era uma das possíveis causas da opção reducionista do quarteto mágico. Pois, aquele ou aquela, que tinha “habilidade” em um determinado esporte fazia opção pelo mesmo na seleção dos conteúdos. Ou seja, muitos professores de Educação Física “selecionam” os conteúdos a serem ensinados através de sua própria “habilidade”, não necessariamente, de forma significativa para cada turma que leciona.

Famath, Niterói: o evento discutia a Educação Física em uma proposta multicultural.

Durante uma semana, várias propostas alternativas a seleção de conteúdos acima surgiram, tais como: Basquete de Rua, Capoeira, Artes Marciais, Danças diversas e *Hip Hop*, cabendo a mim, e a outro professor, a tarefa de apresentar uma proposta de aula. A aula foi diferente das realizadas na UFRJ. Primeiro pela quantidade, mais de 50 pessoas em um ginásio e não numa sala de aula. Era um evento de encerramento. O tempo foi menor e controlado, havia outra aula a seguir. A proposta, então foi a seguinte: apresentação pessoal, objetivos, os mesmos questionários (para quem estivesse disponível a responder), aula expositiva e ao final aula “prática” de dança de rua.

Os olhos ficaram atentos, até porque muitas questões colocadas ali iam de encontro a algumas das respostas dos participantes. Mas, o clima era de descontração e de um entendimento do que seria multicultural e de como trabalhar dessa forma. Havia muitos estudantes, professores (as) da própria faculdade, um grafiteiro, um rapper e um grupo de dança de rua.

A proposta teve boa receptividade. Tinha em mente que aqueles (as) professores (as) em formação inicial estavam presentes não para um espetáculo pessoal meu, muito menos para que a aula fosse tão complexa a ponto de priorizar aqueles que já possuíam habilidades suficientes para participar dela. Pensei numa proposta que permitisse acesso a conhecimentos que oportunizassem a todos ali construir suas aulas, que despertassem o interesse.

Na continuidade do programa, a competitividade presente me surpreendeu. Em alguns momentos de sua aula, o professor seguinte, obviamente não mencionado, critica subliminarmente as bases de construção de minha proposta, tais como afirmações dessa ordem: “o professor anterior trouxe uma aula fácil. O fácil faz parte, mas é no difícil que crescemos”. Assisti a essas e outras colocações até o seu final. Refleti sobre elas, pensei em meu quadro teórico, chegando à conclusão de que essa era uma forma que exemplifica exatamente o que Hall (2003) chamaria de multicultural liberal. Ou seja, reconhece que existem formas de dar sentido ao mundo diferente da minha, mas tenho o caminho e o meu é melhor, pois esse é o certo. O professor não percebeu que ambas as visões coexistem. Ambas fazem parte, como propostas que aqueles (as) ali presentes é que tinham o direito de decidir e escolher. Vejo, nesse episódio, alguns desafios do trabalho, que discuto nessa dissertação. Embora a proposta multicultural crítica tenha como propósito valorizar a diversidade cultural, terá como enfrentamento, coexistindo, posturas extremamente tradicionais, nas quais a opinião expressa é apresentada como “a verdade absoluta”. Para essas posturas, existe “o correto” e “o incorreto”. Existe um único caminho: o pensamento único, ou seja, “o meu”. Essa discussão reforça a necessidade constante de nos auto-avaliarmos. Além disso, de uma formação continuada de professores.

CAPÍTULO 4 - Experiências pedagógicas em um sentido

crítico-transformador⁵⁹

O hip hop para mim é mudança de comportamento e oportunidade de acesso ao conhecimento baseado em minha história, o que eleva minha auto-estima e me estimula a ter perspectivas de melhorias: social, econômica, educacional, cultural, entre várias outras.

(rapper GOG – 2008)

*O Hip Hop, pra mim, é uma fonte de conhecimento. É onde eu encontro, onde vejo vidas sendo resgatadas. Onde tenho a percepção do que está errado ao meu redor. Me faz lutar pelo meu ideal, meu sonho. São muitas lutas, e muitas das vezes ingratas. O Hip Hop não se resume a minha roupa. Muito menos meu vocabulário. Representa, pra mim, a verdadeira vontade de ajudar ao próximo, de lutar, por você mesmo...
Hip Hop= Consciência, Liberdade, Atitude e Movimento. Paz, energia positiva, militância, agindo pelo certo.*

(B-Boy Pluto – 2008)

No capítulo 4, argumento que as identidades, assim como revela a teoria, em capítulo 2, são construídas em processos de re-significação e hibridização (HALL, 2003; Assis e Canen, 2004; Canen, 2007). Argumento, também, que embora percebamos preconceitos e

⁵⁹ O artigo, em versão preliminar, será apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado pela ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais), Caxambu, Minas Gerais, setembro de 2008.

visões reducionistas sobre o *Hip Hop*, podemos encontrar grupos que possuam uma trajetória crítico-transformadora. O raciocínio, contudo, será construído da seguinte forma: na primeira seção, analisaremos as identidades de um grupo *Hip Hopper* chamado CLAM. Em segunda e terceira seções, teremos como foco o projeto CHAPE (*A cultura Hip Hop em ação pedagógica na escola*). Nesse momento, serei, ao mesmo tempo, ator e pesquisador. Já na quarta seção, analiso minhas próprias identidades em relação ao período em que fui um “dançarino de rua”. Reflito sobre meus preconceitos. Conforme mencionado na metodologia, esse trabalho será feito através de minhas narrativas, com o olhar de hoje, multicultural crítico.



Figura 4 – Grupo CLAM no Festival *Hip Hop* na escola

Conheci o trabalho do grupo CLAM em 2005, a partir do primeiro Festival de danças que promovemos na escola. Anteriormente, havia feito contato com Dinho K2, rapper desse grupo, através de uma busca que fiz pela Internet. Encontrei o seu e-mail no site do evento *São Gonçalo In rap*, realizado por eles. Tivemos uma boa conversa no SESC, São Gonçalo, em que trocamos idéias e materiais. Naquele momento, acabara de ser contratado como professor de Educação Física do Colégio Estadual Walter Orlandini (CEWO). Eu buscava conhecer como era o *Hip Hop* em São Gonçalo. Meu intuito era analisar se era significativo o seu ensino nessa escola. Vejamos a letra de uma rap de Dinho:

120 anos sem ações afirmativas/ na primeira tentativa a reação foi abortiva. Deixa nascer a equidade social/ deixa a favela terminar o colegial. Não trema na base, não seja um covarde/ segregação emocional ta na tela sem massagem (...). Vejo fuzil, AK, drogas de monte/ tenho um cenário, pra guerra eu to no front. Mas, a liberdade que quero vou atrás / tá na educação e na lição de meus ancestrais (...).

(Música 120 anos de autoria do rapper K2)

“Consciência, Liberdade, Atitude e Movimento”: Essas são as palavras que compõem a sigla do grupo CLAM. Os responsáveis são, sobretudo, Candace, estudante de psicologia, e o rapper Dinho K2. Ambos lideram, juntos, várias ações dentro e fora de sua localidade, tais como o *São Gonçalo In rap*⁶⁰ e a divulgação dessas ações no meio eletrônico conhecido como *Multiply*⁶¹. Esses feitos serão analisados pelo presente estudo⁶², através de momentos em que percebo menções às identidades.

⁶⁰ Evento organizado pelo grupo, mais detalhadamente explicitado em seguida.

⁶¹ Cf.: www.dinhok2.multiply.com.

⁶² O estudo foi autorizado pelo grupo.

Identidade negra: evidenciada em diferentes momentos ao longo do ano. Trata-se de elemento central percebido no CLAM. *Fórum Cultura Negra em Cena, Dia da Consciência Negra, Ocupação Zumbi dos Palmares, Cultura negra na praça*, divulgação de eventos *Blacks* no Rio de Janeiro, *III Congresso da Unegro*, divulgação do DVD *100% Favela Negro*, divulgação do filme *Hoje é dia de Baile* (CCBB) e uma peça de teatro chamada *Navio Negro*⁶³, exibida no Teatro João Caetano, são exemplos de eventos nos quais percebemos a identidade negra. Explicita-se, com isso, que, neste grupo, as “raízes” e o marcador identitário “raça” compõe uma identidade coletiva. Busca-se, através desse marcador: auto-estima, conscientização, informação, conhecimento, crítica e soluções em “uma luta na qual vale a pena” (HALL, 2003).

Identidade Hip Hopper: esse sentimento de pertencimento está presente, sobretudo, nas seguintes falas: “Reunidos em um só lugar, a velha e nova escola do rap Carioca”, “(...) subiu o Santa Marta⁶⁴, no Rio de Janeiro, para fazer uma das maiores concentrações de talentos em um só palco”. “O *Hip-Hop Santa Marta* que acontecerá de quinze em quinze dias, recebeu grafiteiros, B.boys, Djs, rappers e militantes do Hip-Hop na quadra velha do Morro”. “(...) B.boys Kaleo e Bolinho há dois anos têm viajado pela Europa e Ásia com o espetáculo produzido pelo Bruno Beltrão do GRN - Grupo de Rua de Niterói. **Mó orgulho!**” (grifo meu). “O rapper Dinho K2 se dirigiu até Minas Gerais, para o intercâmbio cultural que vem fazendo

⁶³ Estive presente na peça, em que K2 atuou como protagonista.

⁶⁴ Morro da Zona Sul, Rio de Janeiro.

com vários estados do Brasil”. De tal modo, chama a atenção, K2, em endereço eletrônico *Multiply*, janeiro de 2007.

Identidade feminina: “O Rap Veste Saia em Dose Dupla no SESC”. Esse foi o título de um das mensagens eletrônicas disponíveis no *Multiply* do grupo CLAM:

O projeto "Cinemativa", da ONG Estimativa, apresenta o documentário "*Rap Veste Saia*" com direção da *rapper* Re. Fem (Janaína Oliveira) no SESC Madureira no dia 16 de março, às 20h. E no dia, 28 de março, a exibição acontece no SESC Tijuca às 19h, com entrada franca nos respectivos eventos. Após as exibições, a diretora e a equipe de produção do documentário conversam com o público sobre a presença feminina no universo do *rap*. O documentário mostra a trajetória da mulher na busca de espaço e reconhecimento na cultura hip-hop. E ainda, os desafios e obstáculos para impor respeito, sem perder a feminilidade "*antes as meninas vestiam-se como meninos, agora elas sobem ao palco de salto-alto, batom e muito brilho*", destaca a diretora, Re. Fem. Questões como, rivalidade, mercado de trabalho, sexualidade e relação familiar, também são abordadas no curta-metragem (...). (Dinho K2, 13 de março de 2007).

No dia seguinte anunciavam o CLAM: “Hip Hop pela não violência contra as mulheres”, que dizia:

A ONG CEMINA – Comunicação, Educação e Informação em Gênero, por meio de seu Núcleo de Juventude, irá promover no dia 26 de março, no Circo Voador, o evento cultural Hip Hop Pela Não Violência Contra as Mulheres. Aproveitando as comemorações do Mês da Mulher, o evento traz à tona a discussão da violência de gênero, através de duas grandes atividades: um show de divulgação do CD "Mulheres do Hip Hop Pelo Fim da Violência Contra a Mulher", com a participação de rappers e o lançamento do documentário *Feminism: Speak Up!* O projeto Hip Hop Pela Não Violência Contra as Mulheres é uma das mais importantes atividades que o Núcleo de Juventude do CEMINA tem promovido para alertar a sociedade, em especial aos jovens, sobre este tipo de violência. Seu objetivo é introduzir no universo da cultura Hip Hop a perspectiva de gênero, a reflexão e a compreensão dos fatores que reforçam a perpetuação da violência contra a mulher (...).

Essa questão, o marcador identitário feminino, contraria aquilo que enfrenta o *Hip Hop* nos EUA. Em *O Hip Hop e a Filosofia*, McGrath e Tilahun (2006) questionam: “as mulheres têm 99 problemas, o Hip Hop é um deles?”. Isso por que, naquela realidade vivida, as letras de músicas de muitos rappers criticam o comportamento feminino, as chamam corriqueiramente de “vadias”. Parece que, no Brasil, as mulheres caminham em um avanço pela obtenção de direitos, como visto, apontando que as trajetórias por aqui foram um pouco diferentes. Embora, considere que o fato se deu através de lutas coletivas e um processo de mudança não necessariamente superado (SOUZA, P., 2006).

Identidade da favela: o grupo luta pelas condições dos moradores das favelas e de suas comunidades, procurando ligações com outros locais, como podemos perceber através do *Hip Hop Santa Marta*. O intuito é trocas idéias, informações e assim como disse o *B-Boy Pluto*, membro do grupo CLAM: “O *Hip Hop* não faz só as denúncias, busca, também, soluções para nossa comunidade”. Com efeito, fica mais fácil entender por que afirmam os rappers Dinho K2 e Fiell ⁶⁵, em outro endereço eletrônico do grupo CLAM ⁶⁶: “somos guerreiros da favela”.

Atravessando essas identidades, mais uma vez explicita-se, no grupo, uma procura constante por informação, conhecimento, coletividade e consciência crítica. Nesse contexto, foi idealizado um evento, já mencionado, conhecido como *São Gonçalo in rap* (2004 e 2006).

No referido evento, em que estive presente em 2006, discutiu-se em seminários e mesas

⁶⁵ Rapper, amigo de K2. As narrativas de Fiell foram retiradas do próprio site Multiply organizado pelo CLAM.

⁶⁶ Outro instrumento de análise disponível em: www.clam.sarava.org. É possível, nesse site, ouvir e baixar suas músicas. Além disso, obter mais informações sobre o grupo.

redondas, os itinerários do *Hip Hop* no Brasil e no mundo. Também esteve presente, inclusive, Bakari Kitwana, pesquisador americano, autor dos livros *Rap e Gangstar rap* e *Hip Hop Generation*. Além disso, é claro, tivemos muita arte, grafite, poesia, música e dança de rua. Também realizaram oficinas de informática, grafite e grupos de leitura. O evento durou uma semana, com uma parceria do SESC de São Gonçalo.

Contudo, o desafio de sintetizar uma discussão sobre identidades percebidas no grupo é grande. Entretanto, infiro, sobre o que foi supracitado, como já suficiente para perceber que *As tribos Urbanas* de Maffesoli (2006) não dão conta de caracterizar o *Hip Hop* percebido no grupo CLAM. Embora o *Hip Hop* tenha obtido sentidos diferenciados, se tornando um conceito polissêmico, conforme saliento anteriormente, percebemos nesse grupo uma abordagem crítico-transformadora. Como podemos apreender, ainda que não possamos afirmar que todos seguem essa abordagem, o *Hip Hop* no Brasil não pode ser explicado dentro do conceito de *Tribo Urbana*, assim como sugere Fochi (2007). De acordo com o referido autor, conforme observamos, no capítulo teórico, é justamente através da consciência crítica que se diferencia um movimento social de uma “tribo urbana”.

No entanto, que *Hip Hop* é esse, percebido no grupo CLAM, que busca a paz, consciência crítica, educação e coletividade? Onde estão os carrões, dinheiro, drogas, cordões de ouro e muitas mulheres dos cliques estrangeiros? Onde estão aqueles, mormente, meninos, de roupas largas, cordões, tênis de marcas famosas das propagandas de TV brasileiras? Argumentei que as trajetórias do grupo CLAM, percebidas através dos endereços eletrônicos

do grupo, e ainda do documentário *São Gonçalo In Rap 2006*, não condizem com as visões reducionistas e preconceituosas que vêem o *Hip Hop* como algo “negativo”, desprovido de ética, de respeito e de valores positivos. Tal como possível inferir a partir das críticas de Arce (1999) e Adorno (2002), há diversas apropriações que a indústria cultural faz de culturas juvenis em prol de uma re-significação, com fins de torná-las produto para o consumo. Imaginários, “realidades” e uma pluralidade de discursos são construídos. Desta forma, muitas vezes, criam-se preconceitos que não permitem uma aproximação entre o *Hip Hop* e educação formal. Nesse contexto, esse movimento negro juvenil (ANDRADE, 1999), encontra barreiras para ultrapassar a “periferia” (GUIMARÃES, 1999) e entrar nas escolas, conforme foi analisado no capítulo anterior, na fala de professores em formação inicial, aprofundado e analisado na próxima seção.

Não obstante, segundo percebe-se no discurso da pesquisadora do observatório jovem, no episódio *Salto para o futuro*, analisado posteriormente, existe um receio de que essa articulação seja uma “invasão” à escola. Contrariamente a essa visão, o CLAM e o prof. Edmílson Santos Silva elaboraram um planejamento de ações chamado *Hip Hop para a cidadania*. No referido projeto, compreende-se, além de articulações com outros grupos de *Hip Hop*, o que revela a existência de mais *Hip Hoppers* numa abordagem crítico-transformadora, diversas atuações pedagógicas realizadas, sobretudo em São Gonçalo.

Desse modo, o grupo luta, pesquisa, informa e se informa, re-significa e faz articulações. Os motivos pelos quais haja interesse nessa dialética, tanto para *Hip Hoppers*

quanto para professores, relaciona-se, efetivamente, aos objetivos gerais do projeto *Hip Hop para a cidadania*⁶⁷, dentre os quais destaco:

Usar as linguagens do Hip-Hop para trabalhar questões pertinentes a realidade dos alunos em parceria com a escola e assim fazer transformação, formar sujeitos críticos, que pensem como cidadão.

Motivar estudantes a perceber positivamente a diversidade cultural, entender e respeitar diferenças étnicas, aprender a reivindicar seus direitos, negociar com outras pessoas, tomar decisões e assumir responsabilidades, melhorar seu rendimento escolar e compromisso com sua educação.

Melhorar as habilidades de inserção em grupos e criar uma conexão maior entre aluno e professor.

Criar mais oportunidades para que professores e alunos possam trocar informações sobre novas metodologias e práticas de ensino.

Para além do exposto nessa seção, pude ter contato recente com atuações de outros grupos *Hip Hoppers*. Dentre esses feitos, destaco os projetos do grupo CEMINA (Comunicação, Educação e Informação em Gênero). Articulado com a REDEH (Rede de Desenvolvimento Humano), OMS (Organização Mundial da Saúde), Viva Rio, assim como outras instituições e coletivos, o referido grupo desenvolveu os seguintes trabalhos: *Hip Hop na Linha de Frente Contra o Tabaco*⁶⁸, *Hip Hop pela não violência contra as mulheres*⁶⁹ e *Hip Hop – Mandando fechado em Saúde e Sexualidade*⁷⁰. Trata-se de apropriações positivas, educabilidades (ou ações pedagógicas) e conscientização, mediante discussões que condizem

⁶⁷ Selecioniei os principais. Para ver todos os objetivos e o projeto como um todo, Cf. anexo 2.

⁶⁸ Todo o projeto e as músicas para downloads podem ser apreendidas no endereço eletrônico: www.cemina.org.br/hiphoptabaco.

⁶⁹ Idem nota anterior: www.hiphopdsdr.org.br.

⁷⁰ Ibidem nota anterior: www.hhsemviolencia.org.br.

com uma abordagem Hip Hop crítico-transformadora, conforme compreendi e exemplifico através do objetivo geral do terceiro trabalho mencionado: “o projeto tem como foco introduzir a perspectiva de gênero, a reflexão e a compreensão dos fatores que levam à violação dos direitos da mulher, sobretudo seus direitos sexuais e direitos reprodutivos, no universo dessas (es) jovens”.

Mais evidente do que vimos anteriormente no grupo CLAM, a proposta do CEMINA se sustenta na identidade coletiva através do marcador “gênero feminino”. Entretanto, quando analiso seus projetos, já anteriormente assinalados, percebo que suas ações não se constituem em uma luta acirrada entre “homem” e “mulher”. Sobretudo, infiro que a preocupação desse grupo é semelhante a que percebemos em professores multiculturalmente comprometidos ⁷¹ (CANEN E XAVIER, 2005): valorização da vida e respeito mútuo. CEMINA e CLAM fazem parte de um coletivo de jovens que se preocupam com o mundo, com as relações humanas, com direitos e com as desigualdades. Portanto, conforme ressaltam Canen, Arbache e Franco (2001) possuem potenciais multiculturais. Desse modo, trajetórias como essas, incita a reflexão, pensando o *Hip Hop* na escola, como destacou um pesquisador no capítulo 3: “fundamental, uma resposta contra o fracasso escolar, uma resposta contra a indisciplina, uma resposta a favor da intimidade entre aluno, escola e comunidade” (P 12). Por outro ângulo, em contraste com que disse EP 3 no mesmo capítulo:

⁷¹ Consiste na consciência de que vivemos em uma sociedade multicultural e desigual, buscando formas de lidar com a diversidade cultural (Canen e Xavier, 2005).

Um estilo musical pobre, com muita música fraca e letra no mesmo contexto. Fala-se muito sobre o contexto social, da comunidade, da periferia etc. Fala-se sobre conscientização. Fala-se disso e daquilo. Porém, no meu ponto de vista, são rimas pobres, com pouca originalidade. Cai no erro comum, onde se critica e não propõe soluções (EP 3 – 22 anos).

E ainda EP 2 e EP 11, respectivamente: “violência, drogas, promiscuidade, avareza, não condizem com a escola. Não vejo como uma boa forma de se trabalhar na educação física escolar”. “(...) trata-se de um gênero musical muito pobre”.

Percebe-se, efetivamente, que os sujeitos acima (pesquisador e professores em formação inicial) não se referem ao mesmo *Hip Hop*. Conforme já analisado, esse fato concerne às apropriações negativas feitas pela indústria cultural, resultando em preconceitos e discursos desprovidos de uma crítica social e valores positivos condizentes com que esperamos na escola. Cabe destacar, que os próprios integrantes de uma abordagem *Hip Hop* emancipatória, tal como o CLAM, criticam e se preocupam com essas apropriações. É o que vejo na palestra de K2, seção seguinte, também salientado no trabalho de Lodi (2005). “*Don't believe the hype*”, diz o título de uma música do *Public Enemy*, que significa “não acredite na mídia”. O referido grupo, que se destaca nos EUA pelo seu envolvimento contra o racismo, em documentário chamado *Architects of rap*, ressalta que “não vendem suas letras”. Isto é, continuam na luta por aquilo em que acreditam.

4. 1 - Pensando em identidades das instituições escolares: escola-de-portas-abertas?

*“O medo de fazer o que não sabe/
é o que nos limita de mostrar nossa capacidade”
SNJ⁷²*



Figura 6: Pluto dando aula de dança de rua

Nesse momento, considerando todas as discussões anteriores desse estudo, faremos análises que concernem, especificamente, ao projeto CHAPE. O referido projeto, *A cultura Hip Hop em ação pedagógica na escola*, conforme explicitado na metodologia, capítulo 1, diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido no Colégio Estadual Walter Orlandini. Os alunos

⁷² Grupo de rap chamado *Somos Nós a Justiça*.

(as) dessa escola foram convidados a participar de aulas teóricas-práticas com o *Hip Hop*. A ação teve a co-responsabilidade do pesquisador, na função de professor de Educação Física da escola, e Pluto, *B-Boy* de São Gonçalo, membro do grupo CLAM.

O foco volta-se às identidades, em especial à identidade negra, e o enfrentamento do ideal do branqueamento, conforme explicitado no primeiro e segundo capítulos. No capítulo 3, a partir de um panorama nas pesquisas de pós-graduação no país, vimos que nos últimos anos cresce o interesse sobre o *Hip Hop*, que configura um campo de pesquisa definido como Hiphopologia. Verificamos que há autores que defendem o *Hip Hop* na escola e os motivos pelos quais argumentam essa presença. Podemos compreender, também, seus receios com relação a isso. Esses receios são confirmados quando, em última seção, deste capítulo 3, percebemos desafios, tensões e conflitos, ao analisar as opiniões de professores em formação inicial. Já a primeira seção, do capítulo 4, confirma muitos dados do campo da Hiphopologia. Nesse contexto, revela uma abordagem *Hip Hop*, crítico-transformadora, com a qual iremos olhar os dados nas próximas seções. Agora, o desafio é analisar, com essa abordagem, uma proposta dentro da escola. Com efeito, argumentarei que, ao mesmo tempo em que desperta o interesse pela novidade e pelo “diferente”, limita-se às regras rígidas e supostamente homogêneas do sistema de ensino institucional. Escola-de-portas-abertas?

Retomando os sujeitos-atores dessa etapa da pesquisa: Pluto é um *B-Boy*, membro do grupo CLAM, que se prontificou a trabalhar, com a minha co-autoria, no projeto CHAPE. Fui co-autor da concretização do projeto. Atuei, em alguns momentos, como professor, sempre,

com a participação de Pluto. Por isso, conforme assinalado, fui ator e pesquisador. K2 é um rapper, também membro do mesmo grupo que Pluto. Já os alunos foram (por motivos éticos com nomes fictícios): Alberto, Adriana, Daniele, Wilson, Daniel, Pedro, Cláudia, Ivana, Orlando, Sandra e Eduardo. Todos estudantes do Colégio Estadual Walter Orlandini, ensino médio. Esses alunos eram, na maioria, negros (as), moradores (as) de morros e favelas de São Gonçalo. Os alunos (as) receberam o convite, por meio de cartazes, para participarem do projeto. Não houve distinção pela escolaridade ou por nível de aprendizado. Ou seja, havia alunos (as) do 1º ao 3º ano. As aulas ocorreram ao longo do ano de 2007, divididas entre o auditório, salas de aula e de vídeo, às segundas e quartas. Fizeram parte dos episódios: dança de rua, rap, grafite, discussões, gravação para o *Salto para o Futuro* e palestra com K2.

Conforme a dissertação de Faria (2001), utilizarei a classificação de “episódios” de aula, para melhor explicitar as circunstâncias com as quais analisarei essa seção. No entanto, de uma maneira geral, percebi que alguns fatos ocorreram ao longo de todas as aulas. A timidez, por exemplo. Em vários momentos do projeto, os (as) alunos (as) enfrentaram essa barreira. A roda de break⁷³, característica da cultura *Hip Hop*, me pareceu o momento de cume desse enfrentamento. Pluto buscava incentivar: “estamos entre amigos”, “vamos, participe!”. Em um dia difícil, no qual os alunos (as) demonstravam muita dificuldade, escreveu no quadro um trecho de uma letra de rap de um grupo chamado SNJ, *Somos Nós a Justiça*, já

⁷³ Roda de break é momento através do qual todos se integram. Animados pela música e por palmas cada qual realiza sua performance. Por livre e espontânea vontade, o sujeito, (às vezes uma dupla, trio ou grupo) entra na roda e dança, com toda a sua criatividade. Não há ensaio. É o “aqui e agora”. O processo é semelhante a roda de capoeira.

anunciado na epígrafe dessa seção: “o medo de fazer o que não sabe/ é o que nos limita de mostrar nossa capacidade”. A postura, a partir disso, foi outra. Pluto não precisou dizer uma só palavra... **Esse episódio mostra como as letras de rap podem ser significativas.** Não que as mesmas tenham uma finalidade terapêutica, porém, são suscitadoras de crítica, e, nesse caso, autocrítica.

Ao longo do projeto, observei, também, os bens simbólicos que traziam para o colégio. Suas vestimentas, acessórios, figurinos das coreografias e suas atitudes na escola. As situações podem ser destacadas: alguns alunos (as) passaram a usar roupas largas, característica da vestimenta *Hip Hop*. Adriana também usava acessórios como corrente (Adriana). Houve em Wilson uma grande mudança: deixou o cabelo crescer, passou a usar óculos escuros, Nagô (cabelo afro). Mas, contraditoriamente, em alguns momentos, usou lentes de contato azul. Ingrid e Cláudia mantiveram seus cabelos alisados. Quando assistíamos o filme *Malcolm X*⁷⁴, que retratava um pouco dessa tensão (negro de cabelo alisado/ ideal do branqueamento), elas se incomodaram, justificando, que com cabelos alisados se sentem mais bonitas. Em alguns alunos (as) não foi possível identificar nenhuma mudança em seus signos sociais.

Episódio *Conhecendo a História de sua cidade*: dia 15 de Junho, a proximidade trazia com as festas juninas um tom às aulas. Os integrantes do projeto ensaiavam uma coreografia que esperavam apresentar na festa da escola. Quando chegamos, era o que faziam.

⁷⁴ Filme que retratava a vida de um ativista americano negro, dos anos 60. Malcolm, quando se aproximou da religião Islâmica, deixou de alisar os cabelos. Percebeu que era uma forma de negar sua própria cultura e seu corpo.

Posteriormente, sentamos em círculo para apresentação de um trabalho combinado em aula anterior: *conhecendo a História de São Gonçalo*. Cláudia, Adriana, Daniel e Ivana falaram dos problemas da cidade. Foi naquele dia que percebemos o drama e ao mesmo tempo a naturalização, com que encaram a luta cotidiana e as difíceis “realidades” em que vivem.

“No morro só posso chegar até às 21 horas. Toque de recolher”, diz Daniel. Afirma ainda: “uma facção rival está tentando tomar o ponto”. “A violência está tremenda”. Wilson e Orlando confirmam. Ambos passam pela mesma situação, corriqueiramente. Nesse meio tempo, Sandra ficou surpresa. Para ela, a “realidade” vivida era outra. Perguntou: “como as pessoas que trabalham fazem?”. Não houve resposta (pausa e silêncio). Orlando diz que vai a festas e volta à noite. Entende isso como um risco, pois sabe dos perigos que passa. Nessa oportunidade, fiz uma intervenção: “você acham que o *Hip Hop* discute essas questões?”. Confirmaram todos. Essa provocação era com a intenção de perceber as intenções crítico-sociais que o *Hip Hop* pode trazer. Cabe lembrar as palavras de Freire (2005), analisadas no segundo capítulo: “estar com o mundo e não só estar no mundo”.

Dayana e Júlia apresentaram o 2º trabalho. Acharam, no endereço eletrônico de São Gonçalo, informações sobre a inauguração da cidade. Perguntei: “não faltou nada?”. Não souberam me dizer. “E as pessoas que construíram a cidade?”, questionei. Júlia não gostou muito. Entendeu que era uma crítica ao seu trabalho. Wilson e Sandra concordaram e entrevistaram: disseram que é necessário sermos mais críticos e não aceitar tudo o que lemos. O conflito foi amenizado após ter dito que não era a minha intenção diminuir o trabalho, e sim,

como disseram Sandra e Wilson, buscar analisar as informações. Aceitar a opinião diferente da sua, foi uma consequência multicultural da atividade. Obviamente, os conflitos aparecem.

Episódio *Auto-retrato*: O próximo passo foi realizar um auto-retrato e decidir o nome do grupo. Todos demonstraram gostar da atividade. Participaram prontamente. Foi distribuído, a cada aluno (a), um cartão, no qual escreveriam informações sobre si, e no outro lado do mesmo, informações sobre um dos colegas presentes. Ficou combinado que as informações pessoais não seriam lidas em público. Já as do colega serviriam para adivinharmos de quem se tratava. Foi um momento muito divertido... No final da aula, cada um recebeu um CD com várias músicas de rap nacionais. Pedi que ouvissem e depois me dissessem o que acharam. O intuito era que os mesmos tivessem contato com aquelas músicas, já que sabidamente não o teriam até então. Sabia que eles (elas) ouviam rap e músicas americanas, mormente. Porém, sem o conhecimento, na maioria dos casos, do que ela diz e/ ou significa.

Quem sou eu? Quem é o meu amigo? “... gosto de *Hip Hop*. Amo minha mãe e minha família. Sou amiga, sincera e também bastante tímida. Sou dedicada com as coisas que eu gosto de fazer”, diz Adriana. Enquanto Daniele: “negra, acima do peso, cabelos pretos, olhos castanhos claros, 1,63 cm”. Já Alberto: “... adoro dançar, cantar, principalmente, pagode”. Sobre os amigos (as), as respostas foram bem semelhantes: “ela é bonita”, “ele é legal”, “ela é carinhosa”, “ele é meu amigo” etc. Já a resposta à questão “quem sou?”, revelou a presença de identidades híbridas. Além disso, foi possível identificar problemas familiares,

conforme as falas seguintes: “moro em São Gonçalo, no morro da Madama... tema da coreografia: Deus é brasileiro e o diabo é Gonçalence (e mora na minha casa)”. Nesse caso, percebemos que o aluno possuía algum problema em sua casa, desvelado naquela atividade. Já na fala seguinte, Wilson demonstra uma mudança em relação às suas atitudes, com relação a assumir sua identidade cultural. Mas, identifica que isso trouxe alguns problemas:

(...) tenho 17 anos. Sou muito alegre, engraçado e bem extrovertido. Gosto muito de dançar, apesar de não saber muito. Sou muito sincero, e isso às vezes é um dos meus defeitos. **Eu adoro ouvir música que tenha letra e conteúdo enquanto desenho. Me amarro em Hip Hop e em toda a sua história.** Eu conquisto muita amizade por ser sincero, também já perdi. Mas, fazer o quê? A vida é assim. **Por que deixei de ser branco para ser franco** (grifo meu).

Sua fala está de acordo com os depoimentos analisados por Assis e Canen (2004). As referidas autoras salientam ao argumentarem que a construção da identidade negra se dá para além do fenótipo e na hibridização. Desta forma, a preocupação do projeto CHAPE foi ao encontro de muitos autores (ASSIS E CANEN, 2004; CANEN, 2006, 2007; OLIVEIRA, 2006a), quando enfatizam a necessidade de iniciativas como essa irem além do folclórico, dando visibilidade às questões raciais, não as tratando como algo natural.

Episódio Dando nome ao grupo: Com relação aos nomes, sentados em círculo, em uma sala de aula, lemos os sugeridos. **Naquela ocasião, aprendi muito com relação à posição autoritária do professor.** Não confundir autoridade com autoritarismo é um aprendizado que penso ter adquirido (ou começado a ter): eu critiquei as opiniões que não concordava (não acredito que a crítica estava “errada” e sim a forma e a maneira). Alguns

alunos não deram opinião. Não gostei, também, da opinião dos que denominaram o grupo como “Arte Rua News”. Achava importante que a opinião fosse dada. Também achava que o idioma deveria ser nacional e não mesclado, como interessava a alguns presentes (embora minoria). Fui criticado por Pluto. Com seriedade, responsabilidade e humildade, disse-me: “se expressar não deve ser criticado”. Isso me fez pensar: não fora dito antes que opiniões seriam criticadas. Ele tinha razão. Assumi o erro e fomos em frente. Percebo, nesse momento, como nossas próprias posturas são contraditórias e em alguns casos ambíguas. O exercício de refletir continuamente é fundamental.

Esse episódio revela a importância da práxis pedagógica, assinalada por Freire (1996). Ação e reflexão devem caminhar juntas para que seja possível uma educação transformadora. A postura autoritária do professor vai de encontro ao multiculturalismo crítico, pois impede a valorização da diversidade cultural. Entretanto, não queremos dizer que qualquer coisa seja válida. Essa postura esbarra no limite da ética, do respeito mútuo e na valorização da vida (CANEN, 2007). Não obstante, por que o aluno, ou a aluna, não podia ficar sem opinar? Por que o aluno, ou a aluna, não podia misturar os idiomas? Votaríamos normalmente, sem a minha autoritária intervenção. Podia, naquela ocasião, também ter problematizado e não imposto a minha forma de pensar.

Em outra oportunidade, pedi ao grupo que se manifestassem novamente. Alguns mantiveram a opinião, dessa vez, respeitada. Outros mudaram, disseram que o nome não era bom mesmo. Surgiu a idéia de **R.A.I.Z.** – uma sigla cujas palavras ainda seriam criadas no

coletivo. A idéia foi bem aceita por todos. Estava decidido o nome. Faltavam as palavras, posteriormente, definidas como: **Raça, Amor, Integração e Zumbi**. Essa definição das palavras se deu através de aulas seguintes, em que cada um trouxe uma contribuição e o grupo decidira a sua relevância. Nessa ocasião, não tive uma intervenção autoritária na decisão. Contribuí com a última palavra, já que entendera que o grupo estava com dificuldades de encontrá-la. Perguntei: “de que raiz vocês falam?”. Como responderam que se referiam às origens étnicas de sua formação, perguntei: por que não uma palavra que nos remeta à África? Surgiu, portanto, o nome de Zumbi. Percebi nessa decisão uma aproximação à identidade negra, valores positivos (éticos) e a história do *Hip Hop*. Obviamente, não é suficiente para afirmações conclusivas. Percebo que desta vez, após refletir sobre o caso anterior, tive uma postura diferente, em que problematizei e não impus a minha opinião.

Na aula seguinte, contamos com a presença da mãe de Eduardo. Pluto e eu nos apresentamos como responsáveis pelo projeto. No mesmo dia, Sandra, após a aula na qual aprendera uma seqüência coreográfica no estilo *Popping*, me disse: “**o objetivo do grupo estava indo além. Percebo um avanço em relação aos anos anteriores**”. O grupo sugeriu que o tema da coreografia envolvesse o negro (a) e a violência. Quiseram também, por decisão própria, usar música nacional. Essa decisão corrobora a anterior e nos aponta uma direção favorável: **o grupo estava preocupado com o que os debates ofereciam**. Perceberam que na dança podiam se expressar, denunciar e informar seu descontentamento

com aquela situação. Nesse sentido, o *Hip Hop* é percebido não só pela denúncia, mas como solução. Essa afirmação se confirma na fala ⁷⁵ de Pluto:

Sobre o hip hop ser também solução. No rap, principalmente, chegamos num momento que só a denuncia não basta, temos que denunciar, mostrar um caminho, e criar outros. Tenho visto o hip hop salvando vidas realmente, numa coisa utópica, mas concreta, o peso que o movimento tem, é impressionante e, e muitos não têm essa noção, não sabem que o que é dito, será realmente seguido por alguns (20 de junho de 2007).

Entendo que os alunos (as) queriam denunciar a discriminação racial enfrentada pelos negros (as). Esse fato está de acordo com toda uma discussão contemporânea étnico-racial. Silva Filho (2006), por exemplo, ao olhar as escolas, chama-nos a atenção para a necessidade de desconstruirmos os discursos sobre o negro na história do Brasil. Segundo o autor, existe uma história que não é contada, não é discutida e nem ensinada. Ao invés de aprendermos sobre as lutas que os negros tiveram em busca de sua liberdade, de vermos o negro como resistente à opressão, “aprendemos” através da escola e das telenovelas um negro submisso ao escravismo. Ou seja, mais uma vez, em outra situação, enfrenta-se o efeito negativo da indústria cultural. Diferentemente dos índios, os negros eram “passivos” e aceitaram a condição de escravos. Em meados do século XIX, e, em uma forte retomada na década de 30, as lideranças brasileiras estimulavam o “branqueamento” via imigração. A Europa branca era o modelo de sociedade que queriam para o Brasil e o resto do mundo, fazendo, com isso, uma verdadeira desconstrução da identidade negra, perpetuando o racismo

⁷⁵ Em aula, Pluto disse que o *Hip Hop* também é solução. Disse a ele, por e-mail, que eu concordava. Nessa ocasião, pedi que ele falasse mais sobre o assunto.

e a discriminação racial. Hoje, ainda de acordo com o autor, o racismo está escondido na verdadeira falácia da democracia racial. Há até discursos que negam a própria existência de raças no Brasil. Silva Filho (*op. cit.*) problematiza essa discussão, quando argumenta que o negro não tem os seus direitos sustentados, pois está atrelado à pobreza e à falta de acesso a bens.

Voltando ao projeto, o fato de se interessarem por música nacional, nos traz a informação de que é possível construir um trabalho de dança de rua no qual a música também transmita uma mensagem. Vimos isso na fala de Wilson, já assinalada anteriormente. Para isso, é necessário que se construa significados, como percebo nesse grupo. Usar rap nacional não seria possível sem uma conscientização crítica, pois a influência da indústria cultural é grande – o produto mais vendido é o *Hip Hop* americano. Como vimos, na seção que discutia o assunto – segundo capítulo – a indústria cultural, desenvolvida por Adorno (2002), apropria-se dos produtos culturais e os devolve como produtos para o consumo, a sua maneira, hierarquizando e retirando-lhe o conteúdo crítico. Esse esquema é muito eficiente, o que me conduz a inferir que não bastava só ouvir as músicas nacionais para “automaticamente” se identificarem com elas. **Argumento, com esses dados, que havia um processo de conscientização ocorrendo com esses alunos (as).** Essa afirmação será mais detalhadamente analisada.

Episódio *Quando tudo parecia que não daria certo*: em uma das aulas, acreditei que a mesma não fosse render. A turma estava atrasada, poucos compareceram no horário.

Aproveitamos o tempo e conversamos, eu e Pluto, sobre os eventos que estavam acontecendo⁷⁶. Pensamos em chamar o grupo. Também perguntamos sobre os ausentes: um deles havia se machucado, outro a procura de emprego e um passando mal. Iniciamos a aula de dança. Percebi, e também Pluto, que a técnica, tanto do estilo *Locking* quanto do *Popping*⁷⁷, estavam se aprimorando nos que compareceram. Após a dança, todos paramos para conversar.

Reafirmaram o interesse no nome R.A.I.Z. Cláudia, naquela ocasião, falou sobre a cultura *Hip Hop*. “Por que as pessoas quando se referem ao *Hip Hop* sempre passam a idéia dos EUA?”, questiona. Foi uma porta para uma interessante discussão. Entrou no debate: desigualdade, discriminação, racismo, classe social. A aluna, interessada, perguntou o que era Soul. Falei sobre a diáspora e sobre a enorme contribuição, que não só em termos artísticos, os negros deram aos nossos bens culturais. Pluto concordou e continuou falando do *Hip Hop*. Interessante perceber que tínhamos uma “sintonia” no trabalho que em poucos momentos despertou algum conflito, com exceção do Episódio *Dando nome ao grupo*, já assinalado.

Daniele preocupava-se com a questão feminina. Não fora a primeira vez que mencionava: “e a mulher?” Como fica a mulher nessas questões de raça, desigualdade e etc? Isso parecia indagá-la, constantemente. Conforme assinalado no capítulo 2, revela-se importante estar atento às diferenças das diferenças (CANEN, 2007). Nesse sentido, os resultados que obtiveram Assis e Canen (2004), estão de acordo com os dados da atual pesquisa. Daniele possui uma identidade singular híbrida e plural.

⁷⁶ Refiro-me a eventos Hip Hop que aconteciam em São Gonçalo: mostras, oficinas no SESC etc.

⁷⁷ São variações clássicas da dança de rua. Chamadas, pelos B-Boys e B-Girls, de “Escola Velha”.

Episódio *A luta de quem não nasceu privilegiado pelo poder econômico*: em uma ocasião, Pluto nos dizia que fazia parte de um grupo chamado enraizados. Ele dizia que saiu do grupo pelo fato do objetivo ter mudado. “O dinheiro mudou a cabeça deles”. Aproveitei e abri para uma discussão sobre trabalho. Cláudia nos disse que sua mãe já tinha sofrido discriminação pela sua “patroa”. A mãe de Cláudia achou que estava sendo roubada. Só que sua mãe havia dito que não. Disse que tinha dignidade, que estava trabalhando, e que procuraria outro emprego. Nessa ocasião, Cláudia falou que devemos estudar sempre, como que quem afirmasse que isso ajudaria a combater a opressão.

Esse episódio se aproxima do assinalado por Eagleton (1998) no capítulo 2. O autor chama a atenção para a categoria classe social e o capitalismo. Critica que a pós-modernidade trouxe, como consequência, um abandono desses conceitos. Contudo, nessa ocasião, não fica claro que a situação sofrida pela mãe da aluna se relacionava mais com a questão racial, ou pela questão de classe. Talvez, nesse caso, ambos estejam enviesados. Nesse ponto, concordo com o autor quando afirma que a classe social não deve ser abandonada como categoria de análise. Na mesma direção, o capitalismo. Poder-se-ia salientar: problematizados.

Episódio *Identidades Híbridas*: Pedro pediu para Pluto fazer uma camisa grafitada: metade desenhada com a bandeira do Brasil e a outra metade a bandeira de Israel. Perguntei o porquê. Ele me disse que era por causa de sua religião, pois era evangélico. Falou que tinha identificação com o *Hip Hop linha Gospel*. Pediu para usarmos música nacional. Como estava um pouco ausente nas aulas anteriores, não sabia que isso já havia sido combinado.

Fizemos uma “roda de break”, nesse dia com alguns convidados *B-Boys* que Pluto trouxera. A reação, a princípio, não foi boa. Muitos pareciam desmotivados. Os convidados eram muito técnicos. Habilidade de quem há anos treinava a dança *Break*. Mas, pela iniciativa de Eduardo, que entrou e fez movimentos interessantes, a descontração passou a tomar conta.

Mais uma vez, como na questão feminina, percebido nas indagações de Daniele, Pedro demonstra ter identidades híbridas. Através de processos de identificação, ambos, os alunos, tomam, ao mesmo tempo, muitas “moradas”. Embora as identidades sejam fluídas e contraditórias (BAUMAN, 2005), há momentos em que podem se fixar e interromper esse fluxo, por processos de reterritorialização (CANCLINI, 2008). Ou seja, Canclini (*ibidem*), argumenta que, na contemporaneidade, toda essa discussão sobre diáspora, desterritorialização, globalização e tecnologia, não impedem que fixemos, em determinados instantes, quem somos. Como identificado, no primeiro caso: *Hip Hopper*, Gonçalves, mulher, negra, jovem, nordestina; e no segundo: *Hip Hopper*, evangélico, estudante, brasileiro.

Episódio A palestra de K2 e a Socióloga: K2, rapper integrante do grupo CLAM, foi convidado por mim e Pluto, para dar uma palestra no projeto CHAPE. O rapper trouxe uma socióloga, integrante do EDUCAFRO⁷⁸. Participaram todos os integrantes do grupo R.A.I.Z, ou seja, participantes do referido projeto, Pluto e eu, além de dois amigos de Pluto. K2 iniciou falando da alienação à mídia. Fez críticas às apropriações negativas. Falava da linguagem *Hip Hop* como transformadora. Deu o exemplo de um escritor conhecido por Buzu – que

⁷⁸ Grupo militante do movimento negro.

escrevera recentemente o livro conhecido como *Literatura Marginal*. Falou também do *São Gonçalo In Rap* e das suas articulações com os EUA e com a África. O rapper também nos informou que o *Hip Hop* era matéria de faculdade em outros países. Criticou a academia. Que ela deveria ter contato maior com a comunidade. “A mesma parece uma ilha”, disse ele. Já a socióloga, talvez temendo o que eu estava fazendo ali, nos disse, mais a mim do que a qualquer outra pessoa: “O *Hip Hop* é instrumentalizado pela academia, enquanto objeto de pesquisa”. “Por que o *Hip Hop* não está na universidade?”. Ela afirma inclusive que os entrevistados não são convidados a participar das bancas nos dias de defesa.

O rapper volta à fala, questionando o branqueamento. Para ele, conforme percebido em outros momentos, a cor é um privilégio. Questiona o ENEM e o PROUNI – isso é para empurrar o aluno para a faculdade particular. Pensando todas essas questões, perguntei: “K2, por que essa discussão não é levada para a escola?”. O rapper responde: “nós estivemos em quase todas as escolas de São Gonçalo. A prefeitura não quer isso. Eles não querem essa mudança”. “A cota foi uma briga política, uma conquista, posteriormente afirma”. Naquela ocasião, ainda não havia tido a leitura e o conhecimento do projeto *Hip Hop para a cidadania*, já anteriormente destacado.

Em síntese, a palestra, acabou sendo geradora das seguintes questões:

- a) O que é *Hip Hop*, pensando a mídia e a alienação?
- b) De que maneira entramos no debate sobre as questões raciais?

c) Discutindo o acesso à universidade.

Desta forma, conforme vimos na seção anterior, podemos perceber que o que K2 trouxe para a discussão está de acordo com a crítica feita por Adorno (2002), e também Arce (1999), sobre a indústria cultural. Ambos, falam da mídia como um veículo de alienação, na medida em que se apropriam dos movimentos sociais, enquadrando-os como produto. O objetivo do rapper era esclarecer que não se tratava do seu grupo. Desta forma, expôs para nós várias ações que não condizem com os preconceitos e visões reducionistas sobre o *Hip Hop* nacional. Quando fala da academia, ele e também sua amiga Socióloga, preocupavam-se com a maneira que alguns pesquisadores estavam lidando com os *Hip Hoppers*. De fato, existe uma séria crítica quanto a isso. O livro *Hip Hop a Lápis*, Toni C. (2006) revela essas críticas. Eles questionam o fato de serem “objetos de laboratório”, enquanto pesquisadores não dão ao menos um retorno de suas pesquisas e “não dão a mínima”, com suas palavras, para a situação em que vivem.

K2 também fala de “cotas”, “luta política”, “ação afirmativa” e “branqueamento”. O rapper explicita a forma com a qual entra nesse debate. Está, portanto, imerso em uma discussão contemporânea. Embora não seja o objetivo do presente estudo, cabe enfatizar, que a visão de K2 vai de encontro a Munanga (2004), quando o autor diz que a questão de cota é algo complicado, pois, ao considerar a nossa descendência e estudos recentes da genética, todos

poderiam reivindicar serem afro-descendentes. Entretanto, o autor está de acordo que essa é uma decisão emergencial, quando assinala as cotas como direito dos negros (as).

Episódio *Salto para o futuro – TV Nova Escola*: fomos convidados, em setembro de 2006, para participarmos do programa *Salto para o futuro*, que visa fomentar questões e reflexões para professores. Não sabíamos ao certo quem nos descobriu. Mas, os alunos, K2, Pluto e eu ficamos contentes e aceitamos o convite. A diretora também aprovou e até participou, dando seu depoimento. A Secretaria de Educação tratou de ligar para a escola e pediu para falar comigo. Fez também uma matéria, exibida, naquela ocasião, no seu endereço eletrônico.

Tivemos uma grande expectativa em relação ao vídeo. Entretanto, para meu desapontamento, e também dos rappers, o vídeo não foi explorado conforme desejávamos. Trata-se da série *Poesia e Escola*, exibida do dia 22 a 26 de outubro de 2007. Como de costume, é feita uma apresentação do tema e dos convidados, no caso, professores. Após, é exibido um pequeno vídeo, aproximadamente, 5 minutos, e em seguida realiza-se a discussão. O projeto CHAPE foi apresentado como uma novidade. O apresentador destacou o fato de um professor de Educação Física realizar um trabalho com rap. As falas dos alunos (as) não foram aproveitadas. K2 e Pluto falaram sobre a forma como entraram no projeto. A diretora, sobre as oficinas da escola. Mas, o vídeo focou mais em mim. Durante a introdução, o roteiro destacava: “O professor William Ribeiro acredita que o *Hip Hop* pode contribuir para a formação do jovem”. Já na discussão, o professor Ricardo Aleixo comentou o fato de, em

uma demanda de corporeidade, o professor, no caso, eu, ter tido a sensibilidade de perceber que tal iniciativa é passível de render índices de poeticidade. Entendo, que tenha deslocado o assunto para uma área que estava sendo discutida. Os demais presentes desviaram do assunto, sem mais comentários ao vídeo.

O vídeo foi reaproveitado em uma outra série. Trata-se de *Projetos Sociais e Práticas Educativas*, exibida de 16 a 20 de junho de 2008. A discussão era sobre *Novas Linguagens* que “invadem” as escolas⁷⁹. Desta vez, em que finalizava os dados da dissertação, pude perceber mais alguns desafios que propostas como essa enfrentarão. A discussão iniciou destacando o fato dessas “novas” linguagens significarem: a) aproximação dos sujeitos à escola; b) atualização de discursos e práticas escolares; c) considerar as experiências e as culturas dos alunos. Logo em seguida, destaca-se a fala da pesquisadora do Observatório Jovem, professora Ana Carolina Brenner. Ressalta o fato do *rap* e o *Funk* serem alvos de preconceitos. Normalmente, segundo Ana, é o aluno que traz essas culturas para a escola. Esse professor é uma exceção (falando de mim). Também afirma: “existe uma diferença entre gostar e respeitar”. Ou seja, quis dizer que o professor pode até não gostar de rap ou de funk, mas dever respeitá-los, **pois são práticas culturais dos alunos**. Em outro momento, afirma: “por outro lado, deve haver um cuidado para que não se desenvolva e cultive monoculturas”. “A gente só gosta daquilo que conhece”. A professora ainda salienta: “os movimentos sociais invadem as escolas”.

⁷⁹ Ver Boletim Ano XVIII, junho de 2008, disponível em www.tvebrasil.com.br/salto.

Esse longo episódio revela a contemporaneidade da discussão sobre culturas, presente no capítulo 2. Por isso, destaco a fala da pesquisadora. Percebo que Ana significa cultura de forma reificada, conforme já assinalado. Para ela, trabalhar com o rap ou o funk pode incorrer no erro de resultar em monoculturalismo. Multiculturalismo, como discutido, nesse trabalho, é entendido como formas de significar o mundo. Além disso, pensamos em um sentido crítico, que desafie preconceitos e discriminações. Desta forma, não é o fato de se trabalhar com essa ou aquela prática cultural que resultaria em monoculturalismo, e sim, na forma com a qual esse trabalho seria desenvolvido. Ressalto, mais uma vez, que o próprio multiculturalismo, possui uma pluralidade de abordagens e visões de mundo (MCLAREN, 1997; HALL, 2003, CANDAU, 2005). Sua apropriação pode atingir desdobramentos políticos-educacionais diversos. Assim, argumentei, em segundo capítulo, a abordagem com a qual analisei os dados.

4.1.1 – O Festival *Hip Hop* na escola: para além de um multiculturalismo folclórico neoliberal

As subseções seguintes explicitam os desafios enfrentados numa lógica que possua um duplo caráter multicultural: permitir ver uma cultura alternativa (folclórica) e modificar-se a si próprio multiculturalmente. Ou seja, abertura para outras culturas e formas de entender o mundo, quebrando preconceitos. Focaremos o Festival *Hip Hop na escola* como

aprofundamento das análises feitas anteriormente. O evento ocorreu ao final do ano letivo, quando as provas já haviam sido encerradas. A data foi escolhida pela diretora da escola. Alunos (as) e professores (as) foram dispensados das aulas para que participassem. O grupo RAIZ, com minha participação e de Pluto, organizou o evento.

O Festival teve a presença de convidados (meus, de Pluto e dos alunos da escola): Espaço de dança Atitude (Jazz, Ballet, dança de rua), grafiteiro Rodrigo, DJ Row G (Bailes Black), os rappers K2, grupos de dança *Break*. Também tivemos a participação da LUBE (Liga Urbana de Basquete de rua) e ainda dos alunos (as) da escola Walter Orlandini que montaram suas próprias coreografias (as danças também eram de livre escolha dos alunos desde que estivessem de acordo com o código de conduta da escola). Houve, ao longo do dia, arrecadação de livros para doações a uma biblioteca de uma favela da região (organizada por Fiell, rapper, amigo de K2). Muitos alunos (as) participaram.



Figura 7 – Evento multicultural: espaço para outras danças

4.1.2 - Tirando a pele do meu corpo: da antropofagia que conhecemos à escola-de-portas-abertas que queremos



Figura 8: o grafiteiro Rodrigo

Rodrigo chegou à escola, naquele dia, para participar de um evento como voluntário. Trouxe tudo que aprendera e não exigiu nada. Não dá para saber ao certo o que mais o motivou. Mas, certamente, a cultura *Hip Hop* o influenciou a fazê-lo, a vontade de transmitir sua mensagem e de propagar naquele ambiente algo de positivo em relação ao mundo. Seu único pedido: tintas e madeira. De fato, concedido pela direção da escola. O grafiteiro levou símbolos consigo. Tênis, bermuda e uma camisa com um grafite estampado. Na cabeça a

última peça, talvez a que carregasse maior valor simbólico, e, por isso, resultante do conflito: um boné.

Nessa escola não é permitido o uso do boné⁸⁰. Na entrada, a inspetora pediu que ele tirasse o chapéu. Ele disse: “me recuso a tirar o boné. É minha pele. Faz parte do meu corpo”. Eu pedi que ele entrasse com seu boné. Por acaso, quando convidamos alguém a nossa casa escolhemos a sua roupa? De outra forma, conforme suas palavras, convidamos alguém para depois o dessecar como cadáver, retirando-lhe parte de sua pele, e só depois, autorizamos sua entrada? Obviamente pedi desculpas em nome da escola. Entendi aquele ato como uma tremenda violência. Rodrigo, felizmente, atuou sem se deixar oprimir.

Na hora do almoço mais um conflito. Desta vez, com a presença da diretora. A diretora, praticamente, exigiu que ele tirasse o boné. “Dentro do refeitório não pode de jeito algum”, disse ela enfática. Ele novamente, bravamente, resistiu. Retirou-se. Falou que não queria almoçar. Fiquei, naquele momento, quase sem ação. A diretora disse a inspetora: “ele foi o único que não quis tirar o boné. Deve ser careca”. Seu comentário, aparentemente, despretensioso, esconde preconceitos e a voz da autoridade que impunha a sua cultura como a única aceitável. Outros atos de violência simbólica ocorreram enquanto belos espetáculos de uma dança resistente e discursos de igualdade eram proferidos pelos rappers e as imagens deixadas pelos grafites.

Ficou combinado, com a direção, que os alunos (as) podiam trazer convidados, familiares e amigos para presenciar o evento. Entretanto, no dia, a diretora mudou de idéia.

⁸⁰ Vide código de conduta da escola, em anexo.

Não houve diálogo e nem negociação. Minha própria voz foi silenciada. Quando argumentei em favor de mudar aquela situação, disseram-me os porteiros: “tem muita gente estranha aí fora. Só vai entrar aluno e quem vai participar. Ordens da diretora”. Eles continuaram: “pode entrar alguém e buscar aluno aqui dentro. Sair brigas”. Esses episódios revelam que não basta apenas trazer uma manifestação cultural, se não há uma identidade institucional multicultural (CANEN E CANEN, 2005a, 2005b; CANEN, 2007). Existe uma necessidade de diálogos. Aquelas pessoas “estranhas” não seriam os convidados dos alunos (as), portanto, com quem eles vivem, se identificam e constroem laços afetivos? Essa questão revela, também, a importância da formação continuada de professores e diretores.



Figura 9 – Rodrigo fazendo “arte”

4.2 - Caminhos contraditórios e ambíguos: o que nos revela a empíria em meio à temporalidade histórica?

*Do Lápis surgem grandes idéias
Que resultam em diversos projetos.
(...)*

*Já que os homens da caneta não fazem muito,
os garotos com lápis farão.
Como meu pai sempre dizia:
- Nunca deixe o lápis cair no chão.
Por que ele quebra por dentro!*

*Entre o hip-hop e o lápis parece haver apenas
Uma diferença: o movimento hip-hop não se apaga.*

Entendeu a sentença?

(Manifesto do Lápis – Toni C., 2006)



Figura 10 – A performance de Pluto e os olhares atentos

Nessa etapa da atual pesquisa, em que chegamos ao projeto *A cultura Hip Hop em ação pedagógica na escola* (CHAPE), aprofundaremos a discussão das seções anteriores. Nelas, foi possível perceber, o seguinte: a) as letras de rap nacional são significativas para uma crítica social; b) as letras de rap nacional podem ser significativas para uma autocrítica; c) o rap nacional pode proporcionar uma visibilidade de outras histórias; d) o processo de se perceber **Com** o mundo, sendo negro (a), se dá por meio de conflitos (internos e externos); e) o professor, refletindo sobre sua prática, pode se afastar de uma postura autoritária; f) um projeto com o *Hip Hop* na escola pode ser significativo; g) os alunos perceberam que através da dança podiam transmitir informações ao combate da discriminação racial; h) estava havendo um processo de conscientização crítica desses alunos; i) as identidades foram percebidas como híbridas; j) existe uma tensão entre *Hip Hop* e indústria cultural. Não obstante, argumento, nessa seção, que o enfrentamento ao ideal do branqueamento se dá através de um processo, já percebido nas seções anteriores. Argumento, também, a forma com a qual esse processo foi percebido no projeto CHAPE.

As entrevistas: inicialmente, busquemos a compreensão da motivação intrínseca dos alunos (as). Todos, de forma óbvia e unânime, gostaram muito de dançar. O que já era esperado. Contudo, é notório perceber, já como ponto de partida, as diferenças com relação aos interesses. Metade desses alunos, afirmou ser importante dançar porque se sentem tímidos demais. A dança influenciou, segundo eles (elas), nessa mudança: “faz bem para o corpo.

Ajuda a superar a timidez, personalidade. Podia ter sido melhor, mas evoluí”, diz Orlando. Da mesma maneira, afirma Camila: “por que eu encontrei na dança fatores para vencer obstáculos, como a timidez, me expressar...”, e Adriana: “Ajuda na timidez. Ajuda a me soltar mais. Fico vendo os erros. A minha imagem é ruim. Não danço bem”. Esta última não se vê de maneira positiva, além de não se considerar uma boa dançarina. Ainda assim, acredita que a dança de rua pode ajudar a mudá-la.

O segundo ponto a realçar refere-se à dança de rua como válvula de escape, como fuga dos problemas e das tensões que acometem esses jovens: “por que me sinto bem. Esqueço os problemas, comigo mesmo...” (Cláudio). “... por que na dança eu extravaso os pontos negativos de minha vida. Alegria. Me acho um horror sozinho. Falta alguma coisa”, enfatiza João. Este último demonstra dificuldades em se ver em situações nas quais ele exerça a função de indivíduo, escondendo-se na coletividade.

A razão instrumental, de Adorno (2002), revela-se no depoimento de Daniele: “gosto de dançar porque influencia no trabalho de equipe, a relaxar, combate o estresse, e ainda o sedentarismo”. No entanto, relacionou também questões sobre sua auto-estima, tais como se sentir mais bonita, fazer bem e levantar o seu ego. Wilson responde que gosta de dançar pela dança oferecer distração e condicionamento físico, o que corrobora as afirmações anteriores, atravessadas pela lógica do capital e da indústria cultural, não sendo possível compreender a dança de rua como arte e como componente cultural-político. Por outro ângulo, o sujeito social, que nos assinala Dayrell (2002), esteve presente em uma das respostas: “Acho legal

fazer coisa que impressiona as pessoas. Eu vejo: cara, estou fazendo isso? Eu gosto de fazer coisas que eu achava difícil” (Wallace).

Foi possível identificar nos sujeitos suas percepções em relação à influência do projeto em suas vidas. O que eles (elas) perceberam como mudança e identificaram como crédito à influência do projeto CHAPE (caso tenham percebido)? De todos os alunos, somente um não constatou mudanças, embora, contraditoriamente, afirme que a auto-estima tenha alterado: “não mudei nada. Mas minha auto-estima melhorou...” (Wallace). Já os demais corroboram as afirmações anteriores, de que a dança de rua, e também o projeto como um todo, tenha sido utilizada como um fator para socialização: “Eu era bocó. Era lerda. Só ficava ali, só aquele grupo. Não conhecia pessoas de outras turmas. Era Desengonçada. Aprendi a conviver com pessoas diferentes. Aceitar opiniões diferentes e pessoas iguais”, diz Ingrid. E ainda percebido, e exemplificado, em: “Era mais tímida. Sem coragem para conversar. Ainda tenho dificuldade para me apresentar em público. Tinha vergonha da roupa. Isso mudou. Mudei a forma de me relacionar” (Adriana).

Cabe salientar, já nessa última citação, que a identificação com a cultura *Hip Hop* aconteceu progressivamente. Outro ponto, percebido, nesses e nos outros depoimentos, é a questão de lidar com a diversidade. Lidar com pessoas e com opiniões que não condizem com as minhas (deles/ delas), parece ter sido um objetivo atingido no CHAPE. Isso nos revela potenciais multiculturais da atividade pedagógica (CANEN, ARBACHE E FRANCO, 2001). A observação participante, discutida na seção anterior, corrobora esses dados. Nela,

explicitar-se-ia os conflitos ocorridos ao longo do projeto: desde as decisões pensadas coletivamente, tais como o nome do grupo, passando pela troca de idéias e realização de trabalhos (tarefas).

Mudando de posição: ao final de cada bloco de perguntas das entrevistas, conforme mencionado na metodologia, capítulo 1, criei uma situação e espaço para que eu fosse entrevistado (entrevista de profundidade). O sentido era ir além de uma inversão de poder, embora já a considere importante, buscando a reflexão dos mesmos sobre o que estava sendo feito. Além disso, perceber na formulação de suas questões, sem treinos, na espontaneidade, o que seria revelado como motivador para eles (elas). Que dúvidas o projeto não conseguiu suprir? Como se comportariam naquela situação?

Não foram feitas todas as questões e nem todos quiseram fazer, o que também faz parte de um diálogo – se negar a entrar nele. Porém, foi notório perceber que a situação não era esperada. Contudo, explicito as primeiras questões: “Qual é a sua alegria em dar aula?” (Daniel); “Qual o seu ponto de vista em relação ao meu desenvolvimento?” (Ingrid); “O que você aprendeu com a gente?” (Adriana); “Tem como mudar a dificuldade de se apresentar em público?” (Adriana); “Quando você se interessou pelo *Hip Hop*?” (Wilson). As minhas respostas foram, respectivamente: “era perceber as mudanças das pessoas”; “Percebi mudanças como pessoa e como dançarina. Ambas positivas”; “Que nem todos precisam ou devem pensar como eu” (postura que está condizente com o multiculturalismo crítico); “Evidente que sim. Veja como você relatou suas mudanças. Percebi sua interação com os

colegas, comigo e com Pluto”; “Quando passei a sair e a frequentar bailes tive a oportunidade de me aproximar do *Hip Hop*. Sabia que tinha algo especial ali que só vim a entender melhor alguns anos depois”.

Cabe destacar, que Daniel estava preocupado em saber por que eu dava aulas de *Hip Hop*. A minha resposta foi em relação às mudanças. Perceber as mudanças é o que mais me instiga como professor. A seguinte estava preocupada com o seu desenvolvimento. A sua preocupação era a técnica. Não foi possível identificar um despertar crítico, objetivo do projeto. Dito isto, porque era evidente que nas aulas essa era uma preocupação da Ingrid. Ela apresentava dificuldades para o aprendizado da dança de rua, embora se identificasse com a cultura *Hip Hop*. A terceira questão foi interessante, pois demonstra uma visão da aluna, que compartilho: professores (as) e alunos (as) aprendem juntos, do mesmo modo que Freire (1996): “nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente” (p.146).

Retomando a posição de entrevistador: Inicia-se o segundo bloco de questões que concerne à identidade negra. Além disso, o objetivo era buscar e perceber, também, outras identidades e a visão do não-negro. Perguntei: “em relação à questão racial, caso esteja à vontade para dizer, como você se considera? Adriana foi a única que respondeu que era branca. Cláudio se considera pardo. Os demais, negras e negros. Será que teriam respondido

desse modo, antes do projeto, quando percebi que criticavam seus traços físicos? Destaca-se a fala de João: “negro. Na certidão pardo”, Wilson: “negro. Gosto do jeito que sou” e Camila: “negra. É difícil ver um branco dançando com um negro. O negro assume a sua raiz. **Eu tinha preconceito com meu cabelo. Quem não gostar, não gostou**”. Ressalta-se, que a aluna pratica *Ballet* e queixa-se dos preconceitos que a mesma sofre e vê outros, e outras, sofrendo, no ambiente do qual luta para fazer parte.

As questões seguintes se complementavam: “o *Hip Hop*, aqui na escola, ajudou você a mudar a sua forma de ver suas origens? (sua história, seu passado)” e “o *Hip Hop* influenciou o seu modo de ver e perceber a história dos negros e das negras de nosso país?”. Todos entenderam que sim, em ambas as questões. Os alunos (as) assinalaram o *Hip Hop* com um potencial de explicitar as diferenças. Entretanto, não foi possível perceber as diferenças como construção sócio-cultural e de forma não naturalizada. Outro ponto percebido foi que a aproximação com o *Hip Hop* possibilitou visibilidade para a beleza negra. Ingrid, por exemplo, afirma que o *Hip Hop* “ajudou a mudar para melhor. Eu chegava no lugar: será que as pessoas iriam me aceitar por ser negra? As artistas são formosas, por exemplo”. Percebe-se a intencionalidade da erotização e a influência da indústria cultural nessa afirmação. Desvia-se da conscientização crítica para uma exaltação/ erotização do corpo negro (a). Porém, e de forma positiva, entendo essa afirmação como enfrentamento ao ideal do branqueamento que, a propósito, é percebido em Ingrid. Ou seja, a visibilidade do belo não é um problema, se juntamente se problematiza outras questões, tais como a erotização exacerbada do corpo,

deixando de fora o inteligível, o criativo e o crítico no negro/ negra, tendendo reforçar mitos e preconceitos. Entendo que isso é problematizado quando se aproximam, e se identificam, com as letras do rap nacional. Logo, assim como Oliveira (2006a), entendo a necessidade de irmos além da folclorização da cultura e dos conhecimentos de origem africana, comumente utilizada pela indústria cultural.

Adriana diz que não é possível julgar pelas aparências e ainda fala do jeito com que julgam as pessoas. Problematizo: o que está por trás desse discurso? Que aparências? Salienta-se que Adriana é a única aluna/ participante branca do projeto. Entendo que embora a aluna tenha tido avanços, como perceberemos a seguir. Porém, a aluna confronta-se com o racismo cultural e socialmente construído. Os seus discursos são ambíguos e híbridos. Conforme afirma Oliveira (2007): “os opostos não são excludentes”. Camila, nossa dançarina de rua-bailarina, também é ambígua quando diz: “ajudou. No *Hip Hop* tem tanto preconceito quanto no *Ballet*. Mas, há diferenças. O preconceito é mais forte no *Ballet*. Maior. **O negro tem um biotipo que não pede no *Ballet*: magro, alto, sem quadril, sem bunda** (grifo meu)”. Percebe-se que, nesse caso, não foi possível desnaturalizar as diferenças a partir dos “biotipos”. Não foi possível que a aluna questionar-se, como construção social, o fato do negro (a) não possuir o “biotipo” do Ballet.

Do mesmo modo que nos assinala Moita Lopes (2002), é necessário desnaturalizar questões como essas desconstruindo as bases para preconceitos e mitos, a partir da construção de novas bases. Permitir-se-ia, através dessas bases, olhar para o *Ballet* como algo inventado e

construído por uma elite econômica branca e racista que significa “o clássico” como parte de alta cultura: “civilizada”, superior as demais culturas, (dos bárbaros). Nessas bases, transitam o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997), que além de desafiar preconceitos, discriminações e valorizar a diversidade cultural, busca dialogar com as questões trazidas pelos pós-coloniais (MCLAREN, 2000; CANEN, 2007). Nesse sentido, considera os discursos como elementos que constituem a realidade. Houve somente uma pergunta destinada a mim nesse bloco. Percebe-se como falar de preconceito configurou-se como um preconceito a ser superado. Daniele pergunta: “por você ser branco, por que uma cultura afro-descendente te chamou a atenção?” E eu respondi: “por que raça é uma construção social, não biológica. Não é pela cor da pele e por traços de nosso fenótipo que nos definimos”. Percebo, hoje, que fui objetivo e podia ter aprofundado mais essa resposta. Talvez ainda não estivesse preparado para ela. Esse enfrentamento estará presente mais detalhadamente em seção posterior desse capítulo.

No último bloco de entrevistas, foi objetivo buscar o entendimento das relações entre o *Hip Hop* com os saberes escolares, com a família e com os professores. Os desafios e as tensões que implicariam, ou não, nessa aproximação. Os alunos (as) deixaram claro que, para eles (elas), o *Hip Hop* melhorou a forma com que viam a escola. Viram, inclusive, relação com os conhecimentos escolares: Língua Portuguesa e História, com maior destaque, e ainda: Educação Física, Educação Artística, Geografia e Inglês.

Duas professoras, de Biologia e Língua Portuguesa, tiveram a percepção de que havia o projeto e do envolvimento dos alunos (as) com o mesmo. Os alunos (as) destacaram isso como ponto positivo: “... os professores elaboram trabalhos sobre o assunto e acho legal” (Wallace). “Quando você passa a fazer dança, você passa a ter mais atenção. Quando Pluto nas oficinas falou sobre a História dos quilombolas, passei a ver a Educação Física diferente. Era um saco. Só fazer esporte para ganhar e pronto. O método de ensino foi diferente. Bem melhor” (João). Ainda ressalta o aluno: “Aprendi na escola tudo o que todo mundo aprende. Aprendi o outro lado da história. Qual dos dois lados está certo? Falta um pedaço no outro (se complementam). Tem que ser obrigatório: **aprender as culturas, histórias...**” (grifo meu). Interessante perceber, nesse caso, que o aluno fala de histórias e culturas. Uma percepção, diferentemente dos demais, que já aponta um caminho pós-colonial (HALL, 2003): entende que não existe uma só História. É possível inferir que o aluno percebe, diferentes histórias, como resultado de uma construção social. Existiria, segundo ele, e diria segundo os pós-coloniais, mais de uma história, e não a “História”. Ambas coexistem.

Foi possível identificar, que alguns alunos não possuíam uma relação paterna. Outros possuíam de forma distanciada, como o caso de Camila, que afirma a presença desconfiada do pai em relação à dança de rua e o *Hip Hop*. A maioria das opiniões se dividiu entre: a) familiares que, ao perceberem o interesse dos filhos, mudaram de opinião em relação à desconfiança que tinham no projeto; b) familiares que apoiaram e gostaram do projeto. Porém, houve uma mãe que não apoiou e não gostou do projeto. As razões para isso, revelada

por Adriana, dizem respeito a muito preconceito, tal como evidente no seu depoimento (filha): “a família não gosta e não aceita. Acha que é coisa de favelado: palavirão etc. Parece coisa de bandido”. Outra fala sua, evidencia como deve ter sido o enfrentamento de Adriana em seu envolvimento com o *Hip Hop*: **“Sim. Eu era meio racista. Aquele é negro, não deve ser companhia. Agora não. Me dou super bem”**.

O que vimos no caso de Adriana ratifica o quanto é importante pensarmos ações-reflexões, parafraseando Freire (1996), que estimule uma práxis pedagógica em um sentido transformador. Esse ambiente assinalado, extremamente racista, em que convive a aluna, conseqüentemente, a impedia de se libertar como opressora. Ainda pensando em Freire (1996), sua consciência, hoje, a faz pensar mais COM o mundo, não só NO mundo. A faz pensar, embora ainda na ingenuidade transitiva (FREIRE, *op. cit.*), o que revela uma necessidade de uma continuidade de reflexões sobre racismo, de maneira diferente da que iniciou o projeto. Não obstante, essas questões também trazem a necessidade de pensar, não só a identidade negra, mas a visão que o não-negro (a) tem sobre o negro (a) (OLIVEIRA, 2007).



Figura 11 – Capa do jornal “Apologia”: feito na UERJ

A entrevista de K2: Nesse momento, pretendo expor e analisar, como continuidade dessa seção, a entrevista de K2. **Será que sob o olhar do colonizador?** Naquele instante, estávamos, os dois, buscando entender um ao outro. Um exercício que está de acordo com uma perspectiva multicultural crítica, em que não precisamos, todos, pensar da mesma forma, mas buscar a compreensão e um entendimento mútuo. O rapper nos traz informações sobre suas experiências escolares, de interesse do presente estudo, tais como: 1) Quando estudava, K2 não era chamado pelo nome; 2) Percebo que o modelo de educação, em sua escola, era baseado na repetição. 3) Visualizo o preconceito, a discriminação em sua trajetória. 4) Identifico uma mudança de postura quando se aproximou ao *Hip Hop*. 5) O rapper destaca o seu processo de transformação a partir do *Hip Hop*.

Na minha época não havia discussão. Naquela época sofria discriminação. Preconceito dentro da escola. Não tinha nome. Era coé negão, crioulo, macaco. A escola só passava as informações decoradas. Não tinha a preocupação com o futuro. Hoje eu vejo um outro modelo. Nós estamos feridos. A ferida está aberta. O Hip Hop chega com uma proposta de denúncia de uma sociedade que não se respeita. O Hip Hop mostra rap e poesia. **Desperta de um sono profundo** (grifo meu). Percebe que esse espaço não é

para ele. Eleva a auto-estima. Contribui para que se auto-reconheça. Vai combater o preconceito, re-alinhando, construindo. Percebe: ele é como eu. É da minha cor. É pobre como eu. Se identifica com o Hip Hop. Daí vem a mudança. A transformação. Conhece a sua história. De acordo com a lei 10639 o Hip Hop pode fazer parte desse processo. Seria uma das maneiras interessantes de ensinar a História da África.

Cabe realçar, que o ensino da África a que K2 se refere diz respeito a pontes. Não a História da África em si. Mas, entende que a oralidade, a diáspora, tradições, religiões, crenças, as danças etc, possibilitam acessos para o ensino da África. Posteriormente, pedi a ele que falasse sobre o que é *Hip Hop*:

Já nem sei mais o que é. É uma cultura em movimento. Um estilo de vida. Minha vestimenta e forma de pensar. Depois de 30 anos em contato com essa cultura, ela transforma a sua vida. Eu sou o Hip Hop. Não de uma maneira geral. Vão olhar em mim e vão ver o Hip Hop. Pela postura que eu assumo: respirando, falando...

Percebo como é difícil definir o que é *Hip Hop*. Entretanto, compreendo, também, que o mesmo está associado à mudança de comportamento. Assim como traz a epígrafe que introduz esse capítulo. O rapper GOG e Pluto demonstram isso em suas falas. Significa, para eles, rappers, postura e atitude diante da vida. Uma vida que não é fácil. É necessário o enfrentamento, a luta. Também é importante estar atento à coletividade, à solidariedade. A pluralidade de histórias e experiências.

Contudo, voltemos ao problema do presente estudo: **em que medida aproximar-se do *Hip Hop*, dentro da escola, poderia contribuir na construção de identidades, do mesmo modo que a identidade racial positiva, ao enfrentamento do ideal do branqueamento?**

Argumento, através dos dados, a partir de meu quadro teórico, como resposta provisória à

questão, que esse enfrentamento se dá através de um processo de transformação, levando em conta os aspectos percebidos (não necessariamente nessa ordem):

- A maneira com a qual o *Hip Hop* é significado, através de experiências e discursos (TV, rádio, cinema, Internet, publicidade, escola, dentre outros).
- A forma com a qual o sujeito re-significa o *Hip Hop*, após desconstruir alguns efeitos de apropriações indébitas da indústria cultural.
- As circunstâncias com a qual o sujeito re-significa a discussão étnico-racial, a partir de debates, discursos, e demais experiências com o *Hip Hop*.
- A Identificação com as questões apreendidas, confrontadas com outros discursos e demais experiências de vida;
- Construção de identidades híbridas, que podem ir de encontro ao ideal do branqueamento;
- Leituras de mundo numa perspectiva multicultural crítica: desafiando preconceitos e discriminações (considerando as ambigüidades, as identidades como fluídas e os discursos em disputa);
- Mudança na forma de agir Com o mundo (considerando o mesmo que o item anterior): auto-estima, socialização, valores positivos, respeito, solidariedade, educação.

Todavia, argumento, defendendo, que esse processo não ocorre com todas as pessoas, da mesma forma, no mesmo tempo, sob as mesmas circunstâncias. Argumento, também, que esse processo, até então compreendido, não revela, na maioria dos casos, a desconstrução do preconceito em suas bases (MOITA LOPES, 2002). A “diferença” é percebida nesses alunos, em quase todos os momentos e falas, não como espaço de enunciação, mas como algo que fixa o lugar de cada um, essencialista. O preconceito, da mesma forma, não é percebido como algo construído. Não foi possível identificar, com exceção de um aluno, a desnaturalização dos preconceitos. Já os rappers, possuem uma visão que alterna entre o essencialismo e o não-essencialismo. Fixam a diferença, mais demonstrando o entendimento de que se trata de uma construção social. K2, por exemplo, diz que se trata de um “despertar de um sono profundo”.

4.3 - Memórias de um ex-dançarino de rua “branco”: de que lugar fala o pesquisador?

A possibilidade de construção de uma linguagem híbrida, ou seja, daquela que cruze as fronteiras culturais, incorpora desafios múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriedade dos discursos, implica uma reinterpretação das culturas, bem como promover sínteses intelectuais criativas.

(McLaren, 2000)



Figura 12: o pesquisador e *B-Boys* de São Gonçalo

Retomarei alguns momentos das análises anteriormente realizadas, sob o olhar do quadro teórico já explicitado, para, com isso, estudar meu próprio processo de construção de identidades e das questões de interesse do presente estudo. Recorrerei a minha memória, por acreditar que traria um sentido interessante ao trabalho, já que possuo uma história dentro do *Hip Hop* antes mesmo de minha opção de pesquisa. O compromisso que assumo é o de pesquisador que estará olhando uma trajetória para rever e repensar o que o projeto CHAPE nos revelou. Utilizo-me, nesse momento da metodologia de autonarrativa (GOLDENBERG, 1998). Entendo que essa opção decorreria em risco pela questão da subjetividade, limitando os resultados dessa dissertação, se não fosse o rigor com que busquei as análises e o entendimento da construção de identidades na escola e o desafio de enfrentar preconceitos,

discriminações e estereótipos. No entanto, também entendo que, de uma maneira ou de outra, essas questões atravessaram o presente trabalho, o que honestamente prefiro assumir.

O efeito indústria cultural: durante a minha adolescência, a dança de rua chegou aos meus olhos pela primeira vez no momento em que estava me divertindo numa festa em um clube com meus amigos. Era um grupo que estava indo dançar fora do país. Concomitantemente, assisti em um programa de TV, Fantástico (Rede Globo), a dança Break⁸¹. Lembro que eram todos homens, negros, com roupas escuras e luvas brancas. Na época não tinha nem idéia do que era aquilo e nem associei a dança que presenciei na festa. Também não via relação disso com o crescimento da popularidade do artista Michael Jackson⁸².

Hoje, a partir de estudos e novas experiências, sei que tudo isso fez parte de um mesmo processo, híbrido, conforme Lodi (2005), relacionado ao movimento *Hip Hop* – apropriado e re-significado pela indústria cultural e também pelos sujeitos através da disseminação dessa cultura pelo mundo, conforme já anteriormente discutido através dos autores Adorno (2002) e Arce (1999), sobretudo.

Interessei-me em aprender aquela dança. Lembro que me dediquei bastante: assistia a muitas aulas em academias – naquele tempo, anos 90, a dança de rua chegava às academias de ginástica como um produto, sob os nomes mais variados⁸³ (cardio-funk, aerofunk, funk).

⁸¹ Gestos “travados” e “estancados” que lembra um robô, mímica e ondulações pelo corpo.

⁸² Conseguiu grande popularidade, em parte, por seus movimento bem técnicos que causavam ilusão (bem evidente em alguns estilos da dança de rua)

⁸³ Os nomes não pararam de crescer, o que segundo alguns estudiosos no assunto, dificultaram o entendimento do que eles reconhecem como uma única dança: de rua.

Conheci pessoas que me ajudaram a desenvolver-me tecnicamente. Só que de movimento social não fazia idéia. Não sabia as relações e nem estava familiarizado com o que o rapper MV Bill, em título de uma de suas letras de rap, chamaria de *O verdadeiro Hip Hop*. O que seria isso? Existiria um *Hip Hop* verdadeiro e outro falso? A idéia de Bill é diferenciar apropriações indébitas do Movimento *Hip Hop*, daqueles (as) engajados (as) numa luta coletiva, conforme se percebe em suas letras de rap.

Mais adiante, quando fazia faculdade de Educação Física e já iniciava os primeiros passos como professor, pensei em dar aulas de dança de rua, além das atividades que naquela época surgiram como oportunidades, ocupando, também meus interesses. Pensei que era possível ganhar dinheiro, mas também assumia a dança de rua como algo em que podia depositar solidariedade às pessoas de baixa aquisição econômica. Assumi uma postura ambígua. Tinha a função de dar aulas em academias, para um determinado público, que podia pagar, e ao mesmo tempo em projetos sociais ⁸⁴. Com o tempo, fui desistindo da idéia financeira e depusitei minha motivação na formação de grupos de dança⁸⁵. E as minhas identidades nesse momento? Como nessa época responderia a questão que eu mesmo fiz aos integrantes do projeto CHAPE, analisado na presente pesquisa: quem sou eu?

Evidentemente, não posso responder essa questão atualmente, pois o “eu”, hoje, já não pode responder por mim, ontem. Isso se deve pelo simples fato de que minha subjetividade,

⁸⁴ Destaco o projeto Sal da Terra, de uma igreja próxima a minha residência, que atendia crianças do Morro do Amor, principalmente.

⁸⁵ O mais conhecido foi o Arte, Rua e Movimento: possuía mais de cinquenta integrantes subdivididos em faixas etárias e desenvolvimento técnico.

assim como qualquer outra, é construída socialmente na dinâmica das relações sociais. Da mesma maneira, conforme já explicitado, as identidades são construídas através da relação com “o outro” (SILVA, 2007).

Re-significando o Hip Hop: ao criar um grupo de dança, passei a me aproximar mais do Hip Hop. Além disso, passei a freqüentar *Bailes Black*, - queria me apropriar de mais movimentos (técnicas) e expor o trabalho que desenvolvera com aqueles jovens e comigo mesmo. Passei a ouvir tipos variados de músicas, em sua maioria música estadunidense ⁸⁶ (não gostava de rap nacional). Passei, também a ser alvo de críticas por outros grupos, enquanto alguns se aproximavam. Não entendia as críticas. Tentava unir o meu grupo a outros, mas a desconfiança era grande. Por que havia essa desconfiança? Havia algo “errado” em mim? Não tinha condições de entender aqueles conflitos, gerados ao longo dos quatro anos em que fiz parte do *Arte, Rua e Movimento*, grupo em que trabalhei. Não posso fazer uma relação ao certo ou direta com a questão identitária. Porém, a partir dos estudos oriundos desse trabalho, penso que em muitos casos havia sim uma desconfiança.

Volto-me, nesta ocasião, ao rigor pretendido no atual estudo. Será que explicitar essas questões incorreria em um erro na pesquisa e desconsideraria aquilo já analisado? Argumento, a partir de um quadro teórico, no qual pretende combater preconceitos e discriminações, multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997, 2000; CANEN, 2007), que é possível olhar meus próprios preconceitos e a maneira de me relacionar socialmente ao longo dos anos. Já

⁸⁶ Obviamente não possuía um posicionamento contestatório das condições sociais da maioria daquelas pessoas presentes naquele baile.

que entendo esses preconceitos formados através de bases constituídas nos discursos (MOITA LOPES, 2002), argumento que minhas memórias, embora seletivas, trazem esse processo de construção, reconstrução, e desconstrução (não necessariamente nessa ordem) de minhas identidades. Além disso, penso em termos mais estruturais – a emancipação – libertando-se de bases que fortalecem esses preconceitos, e não somente, discriminações e desigualdades que agora afirmo ter relações com minha aproximação ao *Hip Hop*. Não obstante, percebo em mim, até agora, o processo que identifiquei no projeto anteriormente analisado.

Re-significando a branquidade (MCLAREN, 2000): gostava de mencionar que era descendente de europeu, porém, pouco mencionava o fato de ser também descendente negro e indígena. Desta forma, valorizava, coerentemente, o meu sobrenome “Goes”, e desvalorizava o “Ribeiro” (sabia que Goes era a origem européia de meu nome). Não gostava de música nacional, o que mudou progressivamente (não só passei a ouvir rap nacional, como também outros gêneros musicais). As coreografias que criava para o grupo, dificilmente, tinham um cunho crítico social, a exceção foi “destino?”, com a qual explicitava a situação de moradores de rua. Apesar disso, não percebia o que, de uma maneira mais ampla, reivindicava o movimento *Hip Hop*. Conhecia pouco de sua história, ocorrendo maior interesse ao longo do tempo.

Identificação com a luta racial: Em algumas ocasiões, ao longo desse estudo, enfrentei uma mesma pergunta feita por pessoas diversas. Vejo que essa pode ser uma chave ao entendimento de minhas próprias identidades, tal como a questão colocada por K2 e

Daniele (projeto CHAPE) ao me entrevistarem: **como um professor “branco” estaria pensando essas questões sobre o movimento negro?** Cabe observar, que ambos procuravam entender, porque não parece comum a eles, um sujeito “branco” argumentar que a desigualdade racial é algo prejudicial à vida social. A resposta que dei ao rapper Dinho K2 foi:

Essa é uma pergunta complexa, e não dá para respondê-la sem utilizar a minha memória. Me identifiquei com a dança de rua. A partir disso busquei evoluir tecnicamente. Quando passei a ensiná-la e a frequentar bailes *Black*, achava que algo estava estranho. Mas, não estava preparado para o debate (quis dizer esse debate). Dava aulas para jovens e crianças: além da dança de rua em si, buscava discutir valores, incentivar os estudos. Só que não me detinha às questões políticas, sociais e culturais do *Hip Hop*. Comecei a perceber que a dança de rua tinha relação com a auto-estima, e por isso me interessei a pesquisá-la. Essa foi a minha motivação para que eu fizesse o Mestrado. Não havia encontrado trabalhos que relacionassem dança de rua e auto-estima. Mas, sabia que tinha relação. Queria estudar como isso ocorria e por quê. Encontrei uma pesquisa que relacionava positivamente dança flamenca e auto-estima. Procurei a pesquisadora. Ela dava aulas na Estácio – Rebouças. Ela me deu as primeiras orientações e o interessante: me fez a mesma pergunta que você. Pela primeira vez procurei pensar nisso. Estava naquele momento despreparado para essa reflexão. Ingressei no Mestrado em Educação pela UFRJ, como sabe. Quando fiz uma disciplina na UFF, por me aproximar das discussões sobre desigualdade, a professora Iolanda Oliveira me fez novamente essa mesma pergunta. Desta vez voltei a pensar um pouco mais preparado. Digo isso porque pela primeira vez pensei: de que forma entro nesse debate? Assumi essa questão como fundamental. Daí interessei-me em buscar entender as identidades. Procurei, paralelamente ao projeto na escola, estudar minha história, perguntei a minha mãe quem eram meus avós. Essa atividade também estimulou os alunos. Durante a oficina Episódio Árvore Genealógica, participei dessa forma. Pude compreender que meu pai era negro (embora não demonstrava se ver como tal). Minha mãe é branca. Os meus avós: dois descendentes diretos de índios. Além de negros e brancos. Minha mãe tem olhos azuis. Meu pai tinha cabelos crespos. Sei que os traços físicos não são suficientes para alguém definir a sua identidade. Mas, como então me definir? Meus traços fenotípicos, minha história genealógica, já não permite me definir como branco ou como negro, ou outra identidade racial. Sou mestiço.

K2 nesse momento me interrompeu, gentilmente, aliás, como sempre. “Mas, você sabe que a cor é um privilégio?”. Entendo, hoje, o que ele quis dizer. Embora eu tenha dito que, naquela ocasião, não possuía uma identidade racial, pois me percebi como mestiço, as pessoas me vêem como “branco” em função da minha cor de pele (aliás, isso confunde muita gente). Como analisado no segundo capítulo, compreendo as identidades como dinâmicas e fluidas (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), mas, também, que há momentos em que esse fluxo seja interrompido (CANCLINI, 2008). Além disso, que é uma construção sócio-cultural e que a mesma muda com o tempo e o espaço (SILVA, 2007; WOODWARD, 2007; CANEN, 2007). Ou seja, quero exemplificar, nesse momento, através da minha própria identidade racial: embora, como dito, não perceba, geralmente, uma identidade racial definida (compreendo, hoje, que isso tem influência com a minha aproximação ao *Hip Hop*), percebo que muitas pessoas, no Rio de Janeiro, consideram-me “branco”. Mas, se eu for para o Rio Grande do Sul? Paraná? Seria a mesma coisa? Nos EUA? E na Europa? Seria considerado “branco” na Europa?

Sobre essas questões, Munanga (2000) infere: “(...) o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam” Deste modo, “os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra etc” (p.22). Pensando sobre isso, Oliveira (2006b) salienta que opta por utilizar o termo “étnico-racial” ao invés de “raça” por

entender que desse jeito alargaria as considerações à origem dos sujeitos que podem ser “**aparentemente brancos, mas terem também seus ancestrais negros**” (p.49).

Lendo o mundo de maneira multicultural crítica (considerando as ambigüidades)/

identidades híbridas: Continuarei a resposta a K2:

Entendo a cor como construção social em meio às relações de poder. Em certo sentido, a cor da pele é um “privilégio”, como diz. Sei que isso ocorre. Mas, não aceito isso. Não aceito qualquer tipo de desigualdade. Não aceito o mito da democracia racial do Brasil. Creio que a aproximação ao Hip Hop tenha tido influência para eu pensar assim. Além, de outras experiências e leituras. Me identifico com as questões colocadas pelo movimento negro por isso. Não aceito a desigualdade. A minha função como professor é fundamental quanto a isso. Lido com várias pessoas. Sou um fator dessa engrenagem. O fato de eu ter a cor de pele clara complexifica ainda mais. Mas, isso pode ser apropriado de várias maneiras. É importante dizer de onde eu falo: de alguém que tem um pai, balconista de farmácia, negro (que não se via como negro), e uma mãe, empregada doméstica (e também manicure), branca. Não morei em morros ou favelas. Estudei em escolas públicas durante toda a minha escolaridade. Me identifico com a causa negra. Vejo como luta de direitos. Só que acho também importante mudar a visão do negro e do não-negro. Libertar opressor e oprimido nas mais diversas situações. Articular pontes: segregação, guetos, não permitem o diálogo. Precisamos avançar para outras formas de pensar, em várias instâncias, inclusive, na escola. Não generalizar e nem estabelecer dualismos.

Analisando minha narrativa, cabe dizer, que em alguns momentos percebo que tive uma tendência de essencializar a diferença. Entretanto, entendo que estava pensando na luta política e na questão racial. Como não marcar a diferença nessa situação? Quando disse que era necessário mudar a visão do negro e do não-negro, também quis incluir a negra e a não-negra (falha machista da linguagem, que luto para mudar), me referia à opressão. Percebo uma busca de um mundo no qual possua espaço para as diferentes histórias e para o respeito mútuo. Compreendo, nesse sentido, que busco caminho para a equidade. Pensando nisso,

saliento que não temos, claramente, uma direção, como algum dia já pensamos que tínhamos.

Mas, buscá-lo já não é um caminho?

Reverendo a minha memória, me vejo em processo crítico-transformador percebido nas seções anteriores e argumentado ao longo da dissertação. No entanto, volto a ressaltar que esse processo não é o mesmo que ocorrera com cada um dos participantes do projeto CHEPA e comigo. As experiências de vida são únicas. Existem discursos em disputa. Existem, também, tradições, tal como preconceitos, discriminações e estereótipos. Argumentei que o *Hip Hop* pode ser um caminho, embora não o único, que possa desafiar o ideal do branqueamento. Concordo, assim como apreendido na Hiphopologia, que olhar para o *Hip Hop* pode ajudar a re-pensar a escola. Por exemplo, o despertar crítico da consciência com o mundo, a visibilidade do mito da democracia racial no Brasil, a desnaturalização de preconceitos, discriminações e, sobretudo, as desigualdades. Também argumentei, que há desafios e tensões ao desenvolver uma proposta pedagógica dentro da escola. Porém, também percebo que a luta vale a pena.

Vimos, ao longo dessa dissertação, que a problematização central dos autores multiculturais ou interculturais, numa perspectiva crítica, era de encontrar maneiras de lidar com a diversidade cultural na escola (e também fora dela). Compreendemos que esses autores ressaltam, em muitos momentos, a preocupação com um trabalho que esteja além de uma abordagem folclórica: dogmatizando a diferença, vendo o “outro” de maneira exótica. Desse modo, uma proposta educacional estimularia uma percepção crítico-social-política ao que

concerne, especificamente, à cultura de origem africana. Portanto, há o desafio de lidar com a diferença-igualdade-identidade de uma forma que pensemos a equidade e os direitos à vida coletiva (ASSIS E CANEN, 2004; CANEN, ARBACHE E FRANCO, 2001; CANEN E OLIVEIRA, 2002; CANEN E XAVIER, 2005; CANEN E CANEN, 2005a, 2005b; CANEN, 2006, 2007; OLIVEIRA, 2006a, 2006b, 2007; CANDAU, 2002, 2005, 2008; HALL, 2003, 2006; MCLAREN, 1997, 2000).

Portanto, é compreensível quando os pesquisadores, no capítulo 3, inferem que um trabalho com o *Hip Hop* na escola é uma “alternativa”, “possibilidade”, “impensável”, “significativo” etc. Não obstante, muitos dos referidos autores (Hiphopologia), sobretudo os do campo da Educação, trazem potenciais multiculturais (CANEN, ARBACHE E FRANCO, 2001). Isto é, embora nem todos possuam trabalhos específicos sobre o multiculturalismo, apresentam preocupações, reflexões e questões que estão de acordo com o quadro teórico multicultural crítico. No entanto, saliento que alguns pesquisadores assinalam riscos e desafios na relação entre *Hip Hop* e escola. Ao que concerne às análises dos capítulos 3 e 4, esses riscos e desafios existem e foram confirmados. Entretanto, argumentei que o *Hip Hop*, considerando as ambigüidades e contradições, possui um potencial para um trabalho educacional multicultural. Somado a essas reflexões, penso que os problemas de tal iniciativa, conforme percebido nas análises, incita procurarmos maneiras de desconstruirmos/desnaturalizarmos as desigualdades, os preconceitos, discriminações, estereótipos e o próprio ideal do branqueamento.

CAPÍTULO 5 - Conclusões e recomendações: re-vendo a viagem pela *Matrix* e o *Deserto do Real*

Procurei nesse trabalho de pesquisa encontrar respostas, mesmo que provisórias, a questões que se referem às identidades na ambiência escolar. Não somente, procurei entender esse processo a partir da desconstrução, que percebi necessária, de bases discursivas que na dinâmica da prática social, resultariam em preconceitos, discriminações, estereótipos, desigualdades – fato este que, indubitavelmente, acometem relações inter-raciais, reforçando o ideal do branqueamento.

Argumentei, através de uma experiência específica com o *Hip Hop*, que ele se configura, positivamente, como um dos caminhos possíveis no processo anteriormente descrito. No entanto, para que isso tenha tido sentido, fez-se necessária a busca pela compreensão desse Movimento, sócio-cultural-político. Além disso, como se relacionaria *Hip Hop* com os atores (sujeitos) da educação formal: alunos (as), professores (as), direção, demais membros da comunidade escolar e a sociedade de maneira mais ampla. O projeto chamado *A cultura Hip Hop em ação pedagógica na escola* (CHAPE) foi o principal objeto de análise desse processo.

A partir do entendimento de que a relação micro-macro é indissociável, tivemos momentos de reflexões, férteis no sentido de pensar a instituição escolar. Vimos que a escola pública, como instituição formal, representante do poder público, apresenta-se como contraditória. Tratar-se-á de questionarmos o multiculturalismo folclórico: ao mesmo tempo em que traz formas diferenciadas de significar o mundo para dentro dela, a trata, ora de forma indiferente, ora de forma controlada, e, ainda, paradoxalmente, ora a valoriza. Claramente, o episódio analisado em que Rodrigo, grafiteiro de São Gonçalo, não pôde entrar na escola sem o seu boné (emblemático de sua cultura) é um exemplo dessa afirmação.

Iniciamos a dissertação através da construção do objeto. “Nós estamos aqui”, frase que compõe o título do trabalho, nos traz a possibilidade de problematizarmos os caminhos que têm sido oferecidos no sentido de formar alunos (as), pensando quase que unicamente no mercado de trabalho – deixando, com isso, de fora a contribuição, também relevante, da humanização e do pensamento crítico-social. O preconceito de se falar do preconceito, por exemplo, faz parte de nosso senso-comum. Também parece, em alguns momentos, ter naturalizado e banalizado esses mesmos preconceitos (inclusive dentro da escola). Um exemplo emblemático dessa assertiva concerne ao momento em que o diretor da escola, em que se realizou o projeto *Hip Hop na escola*, questionou, na hora do recreio, em um determinado dia, o fato do professor de Filosofia ser “Paraíba”. Da mesma maneira, o professor brincou com o fato de o diretor ser “preto”, de forma pejorativa.

No capítulo 2, explicito o quadro teórico com o qual analisei minha empiria. O que fora pensado inicialmente - multiculturalismo crítico pós-colonial, *Hip Hop* e identidade negra – a partir de exame de qualificação de projeto, teve a contribuição somada ao conceito de indústria cultural, as críticas ao pós-modernismo e o autor Paulo Freire. A categoria de análise indústria cultural ajudou a entender, embora levemos em conta o hibridismo, de qual *Hip Hop* falaríamos. Contribuiu também para re-pensar o próprio projeto. Ou seja, os momentos em que ficaram explícitos que estaríamos indo além do que “só dançar” e os desdobramentos de interesses dos alunos para com o rap nacional em detrimento da música internacional (produto muito mais rentável em termos de mercado).

As críticas ao pós-modernismo foram importantes para entendermos limites e tensões ao atual momento em que vivemos. O momento pode ser extremamente conservador, em não permitir acesso a determinados conhecimentos emancipatórios, e ao mesmo tempo, profundamente fecundo em desnaturalizar verdades pré-concebidas. Foi importante também ter percebido que pensar a esfera do “e” pode ser mais promissor do que do “ou”, embora muitas críticas pós-modernistas pensem desta forma. O conceito de classe social e a não-naturalização do capitalismo, completaria, a meu ver, a relevância da crítica explicitada.

Paulo Freire – autor precursor do multiculturalismo – entendido assim, por ter tido o mérito de trazer questões importantes para a discussão sobre a escola e as culturas. Foram tantas as contribuições, que de forma bem reduzida, me limitaria a citar algumas: estar com o mundo, humanização, consciência transitiva, educação bancária e a mais expressiva, talvez, a

relação opressor-oprimido. O autor referido pensava em termos de classe social. Como dito anteriormente, abandonado em muitas críticas contemporâneas. Não desmereço a relevância deste, mais em termos do problema em que depositei os estudos e a pesquisa atual, debrucei-me nas questões que concernem ao multiculturalismo crítico pós-colonial e seus desdobramentos, em particular a identidade negra, por entender que essa se relacionaria ao *Hip Hop* e a questão do ideal do branqueamento, com todos os entrelaçamentos que esse problema teria socialmente.

O multiculturalismo é entendido como um conceito, em si, polissêmico e questionável. Considerando tal problema, há autores que o classifica em abordagens, tais como: conservador, liberal, crítico, revolucionário, dentre outros. Desse modo, o modelo em que me vejo e defendo é o multiculturalismo crítico. Sabe-se, contudo, que há também a defesa de que o termo interculturalismo, embora esteja fundamentado em críticas idênticas, semanticamente seria mais conveniente. Não obstante, entendo que não é a escolha semântica que irá diferenciar a ação (potencial multicultural) e sim os discursos com os quais entendo, assim como os interculturalistas.

A contribuição teórica do multiculturalismo crítico sintetiza-se na forma com a qual pensa as diferentes formas de significar o mundo. Pensando a diversidade cultural como algo que deva ser valorizado e ainda na inserção de discursos-ação que combatam preconceitos, estereótipos, discriminação negativa e desigualdades sociais, dentre elas as raciais e educacionais. Há esse potencial teórico, mas também há limites. Ao pensar a sociedade e

escolas, um dos limites esbarraria, sem dúvida, nas bases de construção de ações sociais, os discursos, a linguagem – entendida como mediadora do mundo. Não equivale a dizer que tudo é discurso, que tudo é linguagem, mas que elas constituem o mundo. Nesse aspecto, o diálogo com os pós-colonialistas, tais como os do quadro teórico dos Estudos Culturais, contribuem para pensarmos os discursos, e também a linguagem, como construção social. Se existe uma dinâmica que contribui para que persistam tradições, dentre elas, algumas que não desejamos, existe também a possibilidade de desconstrução das mesmas em um caminho emancipatório.

Como parte integrante das discussões contemporâneas, as identidades e também as diferenças, assumem um papel central, pois a cultura - entendida como forma de significar o mundo - traria esse debate. Argumentei, nessa presente dissertação, que a identidade é vista como flexível, dinâmica, efêmera, híbrida; mas, há momentos em que a identidade interrompe esse fluxo. Seria muito mais pensar entre ser uma coisa ou outra, mas sim ser uma coisa e outra. Para além de pensarmos entre sermos essencialistas e não-essencialistas, estaria a esfera de ambos. Há possibilidade de compreendermos a diferença a partir do que alguns autores defendem como entre-lugares, em um lugar que não seria uma coisa e nem outra; porém, é necessário entender os embates políticos que acontecem com quem não pensa desta forma. Há milhares de pessoas pensando, embora negociem essas diferenças, a partir de suas crenças, tradições e lutando por um espaço em um mundo agonístico. A metáfora do filme *Matrix* possui um potencial exploratório para entendermos o exposto.

Com efeito, será que devemos pensar somente no *Deserto do real* ou na *Matrix* e seus sistemas de controle? Argumentei que ambas as instâncias são imperativos nesse repto, a que não se pretende configurar-se subterfúgio, mas sim vicissitudes. Ou seja, não me parece promissor, a partir de meu quadro teórico e do revelado na empiria, tanto em termos epistemológicos quanto políticos, depositarmos nossas energias para compreendermos, somente, o real em si – o deserto do real – deveras importante, mas também a ilusão cotidiana, com suas regras e diversas racionalidades (hegemônicas e contra - hegemônicas) – *Matrix*, posto que ao pensar em escola algum caminho professores e alunos devam seguir, não vejo outro senão libertador. Talvez seja o momento para pensarmos em ambos os mundos, que efetivamente, não se isolam – se entrelaçam. Híbridos.

No capítulo 3, em que inicio as análises da empiria, busquei compreender o que era *Hip Hop* e como era possível relacioná-lo a educação, em particular, a formal. Através de estudos que analisaram os discursos de pesquisadores, professores em formação e integrantes do movimento *Hip Hop*, foi possível apreender que embora possa haver diversas formas de significá-lo, há convergências que incorporam algumas tradições. Foi possível identificá-lo como híbrido a partir do que fora revelado no projeto *A cultura Hip Hop em ação pedagógica na escola* (CHAPE) – sendo possível perceber: as identidades femininas, religiosas (evangélicas), geográficas (nordestino), além da racial negra.

Com efeito, o projeto CHAPE explicita episódios que entendo potenciais multiculturais, em que a diversidade não me parece mais obscura. No entanto, percebemos

que o “clima” multicultural crítico não é hegemônico. Ficou evidente que a diversidade está lá, há momento em que é valorizada, mas há “quase sempre algo mais importante”. Há regras indispensáveis, há regras que “não se podem mudar”. Há grupos que definem essas regras, o que não pode ser de outra forma, mas sem a possibilidade do diálogo e em algumas ocasiões até antropofagicamente. Vimos que não basta trazer uma prática cultural específica para a escola se a identidade institucional não é multicultural crítica, o que revela a importância da formação continuada de professores (as).

Há também possibilidade de receio de que o trabalho com uma prática cultural específica traga um “monoculturalismo”, conforme episódio *Salto para o futuro*. Esse pensamento me parece extremamente paradoxal. Mas, entendo que quem pensa desta forma, não considera a cultura como significação de mundo, mas sim de maneira reificada. Além disso, reforçam a dinâmica utilitária da escola, principalmente, quando entendem que, ao nível médio, o aluno (a) deve pensar em termos de mercado de trabalho e/ ou vestibular. Igualmente, desmerecem uma formação que esteja pensando o sujeito que está ali: “Eu-nós estamos aqui”. Logo, não entendem que ambas as instâncias são importantes: entendo que a escola deva oferecer conhecimentos que a sociedade valoriza (há autores chamando de conhecimentos poderosos), que precisam ser socializados. Não obstante, que esses próprios sejam problematizados. Entretanto, essa escolha, não impede, se assim for desejado, que se proponha tempo/ espaço para pensar o homem em sua totalidade e não de maneira

fragmentada, com objetivo de “passar”, ou então “transmitir”, esse ou aquele saber, considerando que ele será “cobrado”.

Já no capítulo 4, destaquei uma prática específica fora da escola, em que integrantes de um grupo *Hip Hop* atuam de forma crítico-transformador. Argumentei, inclusive, o porquê dessa escolha e o sentido dela para pensarmos a educação formal. A partir desse grupo, foi possível encontrarmos práticas integradas, coletivas. Nesse sentido, pensam o vestibular, sem desmerecerem a sua formação crítico-social. O nome do grupo revela o seu desejo: Consciência, Liberdade, Atitude e Movimento. O grupo Cultural CLAM, como assim se denominam, me parece buscar uma “consciência” crítica de mundo, estar com o mundo. O grupo busca a “liberdade” de ter sua história presente não só nos livros didáticos, mas também num imaginário coletivo. Além disso, a liberdade de poder agir com o mundo, de espaço e oportunidades mais igualitários. Para que isso ocorra é imperativa a “atitude”. Não há como consegui-la de forma não-agonística. O “movimento” é a dinâmica da ação – nunca termina, uma luta constante pela sobrevivência.

Em seguinte seção, deste capítulo, analisei especificamente o projeto CHAPE. O interesse estava em torno da desconstrução do ideal do branqueamento, de uma convivência permeada pelo respeito mútuo. Para além da identidade racial, embora essa seja central na discussão, estava atento as demais identidades. Será que a identidade *Hip Hop* negava as identidades não - *Hip Hoppers*? Será que a identidade de gênero incentivava o ódio? O projeto revelou um grupo de identidades híbridas. Essas identidades não esbarraram, no

estudo, em conflitos entre elas. O que foi possível perceber está mais para uma busca de se afirmarem no mundo. Em alguns momentos com vergonha de não ser o que a sociedade valoriza e em outros avançando para uma afirmação no mundo. Adriana, por exemplo, preocupava-se como o fato de ser mulher. Como acontece dentro do *Hip Hop*? Questionou em alguns momentos.

Concomitantemente, Pedro quis um grafite em que a bandeira de Israel estivesse desenhada, dividindo espaço com a bandeira brasileira. Adriana afirma ter se tornado menos racista. Assume que tem origem numa família extremamente racista, sobretudo, sua mãe. Assinala a mudança que percebeu a partir de sua aproximação com o *Hip Hop*. Não se pode afirmar ao certo o quanto essa mudança é “verdadeira” ou se ocorreu por completo. Mas, de fato, posso afirmar que Adriana avançou em um processo que percebo ter acontecido com os demais, em, praticamente, todos os demais integrantes, explicitado em: a opção pelo nome “Raiz”, a opção pela escolha por rap nacional, a vontade de traduzir em coreografias a luta racial.

Como ressaltado nesse presente trabalho, não espero incorrer na ingenuidade de pensar no projeto como descritivo ou no *Hip Hop* como a panacéia que deveria substituir a escola, ou coisas desse tipo. Porém, penso ser o momento de afastar de práticas sociais, dentre elas, as pedagógicas, o preconceito de se pensar o que trazem os alunos (as) para a escola, e também professores, como algo negativo. Além disso, fazer da prática do professor, ou do “clima” organizacional da escola, uma opção vista de cima. Como ensinar alunos (as) pensando em

equidade, se seus parentes e/ ou amigos (as) não podem entrar na escola em dias de festa, sob o pretexto de que isso causaria “confusão”?

Em outro ângulo da questão, as bases que compõem um *rap* ou um *funk* são tão livros abertos quanto um computador ou as páginas de um caderno. Através dessa afirmação, quero dizer que não é a escolha do *funk*, do *rap*, ou de outra música em si, ou prática cultural específica, que impediria um trabalho condizente com o projeto político pedagógico de uma escola numa perspectiva multicultural. Quem pensa desse modo desconhece que as bases das músicas podem ser re-construídas, como podemos perceber no projeto antitabagismo do CEMINA (o mesmo poderia ter sido feito com o *funk*, por exemplo). Outro fato a destacar, a história tanto de um, quanto do outro (gênero musical ou prática cultural específica) me parece tão significativa para ensinar a História da África, quanto iniciar o trabalho falando dos *Griots* que, na oralidade, transmitiam os saberes e costumes de seu povo.

Entendo esse trabalho, materializado nessa presente escrita, como contributivo de questões libertadoras. Projetos coletivos, que se espera construir na escola, têm nas identidades desafios eminentes. Desta forma, o estudo pode ter dado conta de explicitar essa asserção. No entanto, existem inúmeras possibilidades, já que o mundo muda o tempo inteiro, embora não percebamos tanto – ao olhar das tradições. Bases que sustentam preconceitos, estereótipos, discriminação negativa e desigualdade são imperativas de mudança. O “como” está para além da questão identitária – talvez discursiva-ação. Desse modo, fenômenos como o ideal do branqueamento são um empecilho ao respeito e desafiador ao multiculturalismo

crítico. Tal como o caminho não está dado, também não estamos fadados ao imobilismo aparente das tradições que não desejamos. Quando digo não desejamos, incluo sujeitos que falam a partir de um quadro teórico que permite esse olhar e/ ou então que tenha sensibilidade de estarem com o mundo e a humanidade. Quem está operando com a possibilidade de transformação – longe do quase clichê que esse conceito parece ter sido confundido – ou então, quem consegue perceber que o mundo não é meu, nem seu, é nosso, “É tudo Nosso!”.

Esse trabalho possui o limite de ser um dos poucos estudos sobre um projeto cultural específico dentro da escola. Nesse contexto, com relação à pesquisa científica do país, compreendo que avançaremos a partir do momento em que pensemos mais Com os jovens. Em particular, a juventude negra, maioria na escola pública. Entender mais essa juventude é fundamental para avançarmos na compreensão dos atores dessa ambiência. Que significados e sentidos atribuem à escola, para além dos discursos reducionistas? Para além de “dar voz”, postura extremamente arrogante, penso que sejam imperativas outras histórias: aí vejo não só o *Hip Hop*, mas o *Funk*, o *Punk*, o *Rock* e por que não o *Reggae*? Os *Griots* já nos ensinaram que música e conhecimento não necessariamente se separam. Por que então tanta distância das escolas? Vejo também na possibilidade de se estudar os movimentos juvenis um potencial para que os próprios jovens, e nós, pesquisadores, compreendamos mais essas trajetórias, que constantemente mudam, mas repetem e reconstroem determinados laços tradicionais indesejáveis para um projeto social de um ponto de vista multicultural crítico. Contudo, percebo, como caminho de pesquisa, que o estudo possa ser aprofundado na medida

em que haja mais estudos sobre a juventude negra na escola. Suas culturas, representações, significações, subjetivações e experiências em trajetórias escolares, podem revelar caminhos, não para a dominação, mas: vida, respeito mútuo, ética, diálogo, educação, escola-de-portas-abertas, amor.

Referências

ADÃO, Sandra Regina. **Movimento Hip Hop: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar**. Santa Catarina, 2006, 145p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Julia Elisabeth Levy *et al.* 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 119 p.

AGNOLIN, Adone. Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. **Rev. Antropol.**, v. 45, n. 1, p. 131-185, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

_____; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 129-178.

ALVES, Flávio Soares. A Dança Break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir, **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 24-32, jan. / mar. 2007.

_____; DIAS, Romualdo. A dança Break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 1, p.01-07, jan. / abr. 2004.

ALVES, Cláudia. A escrita da história da educação na pós-graduação no Rio de Janeiro (1972-2001). In: GONDRA, José Gonçalves (org.). Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 113-152.

AMORIM, Lara Santos de. **Cenas de uma revolta urbana: Movimento Hip Hop na Periferia de Brasília**. Brasília, 1997, 115p. Resumo da dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

ANDRADE, Elaine Nunes de. **Movimento Negro Juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. São Paulo, 1996, 317 p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

_____. (org.). **RAP e educação, RAP é educação**. São Paulo: Summus, 1999, 168 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. / 2001.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2005, 128 p.

ARCE, José Manuel de Valenzuela. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite**. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1999, 182 p.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 709-724, set. / dez. 2004.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 7, p. 15-42, 2006

BARREIROS, Cláudia Hernandez. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 95-114.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 73, p. 182-205. dez. 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 110 p.

BELTRÃO, Bruno. Break dance: fissão e reação em cadeia. In: **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: editora Univercidade, 2000, p. 203-222.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, 148 p.

CAMPOS, Silvana Isabel Francisco Gloor. **Hip Hop na Internet: o site Bocada Forte como espaço hipertextual de construção e expressão de uma cultura jovem**. Brasília, 2004, 112p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2005, 283 p.

_____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão; Trad. da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, 385 p.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, 284 p.

_____. (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 165 p.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan. / abr. 2008.

CANEN, Alberto Gabbay; CANEN, Ana. **Organizações Multiculturais**: logística na Corporação Globalizada. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005a, 137 p.

_____; _____. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.40-49, jul./dez. 2005b. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org . Acesso em: 01 de julho de 2008.

CANEN, Ana. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de. **Veredas: Formação Superior de Professores – Módulo 4 – volume 1**. Belo Horizonte, 2003, p. 216-238.

_____. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 6, p. 33-48, 2006.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2 , p. 91-107, 2007.

_____; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan. / jul. 2001.

_____. ; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação, **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 2, p. 61-74, set. / dez. 2002.

_____; XAVIER, Gisele Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul. / set. 2005.

CAPUTO, Stela Guedes. Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj Zizek e Russel Jacoby. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 73-94.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003, p. 8-40.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan. / abr., 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura das ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999, 260 p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Marajoara: Junqueira & Martins editores, 2005, p. 37- 46.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. **O movimento Hip Hop organizado do Ceará/ MH2O - CE**. São Paulo, 1997, 333p. Resumo da dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

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

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, n. 24, p. 40-52, set. / dez. 2003.

DIÓGENES, Glória Maria dos Santos. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimento hip-hop**. Ceará, 1998, 247p. Resumo da dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Trad. Elizabete Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, 141 p.

FARIA, Iris Maria Paula Souza Dantas de. **OFICINA DA PALAVRA: Educação e Linguagem sob uma perspectiva intercultural crítica**. 2001. 131p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERREIRA, Gerson André Albuquerque. **Moda ou revolta? Sobre a arte e experiência urbana no movimento Hip Hop**. Paraíba, 2005, 175p. Resumo da dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. Hip Hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social? **FACOM**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 61-69, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006, 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, 150 p.

GATTI, Luciano Ferreira. Theodor W. Adorno e a indústria cultural. **Mente, Cérebro e Filosofia**: fundamentos para a compreensão contemporânea da Psique. São Paulo, n.7, p. 25-33, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: BRITO, Ângela Maria Benedita B. de; SANTANA, Moisés de Melo; CORREIA, Rosa Lúcia L. S. **Kulé Kulé**: educação e identidade negra. Alagoas: Edufal, 2005, p. 8-17.

GONÇALVES, Maria das Graças. **Racionais MC's**: o discurso possível de uma juventude excluída. São Paulo, 2001, 228p. Resumo da tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

GONÇALVES, Tânia Amara Vilela. **O grito e a poesia do Gueto**: Rappers e movimento hip-hop no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997, 118p. Resumo da dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: Transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **RAP e educação, RAP é educação**. São Paulo: Summus, 1999, p. 39-54.

GUSTSACK, Felipe. Hip-Hop: educabilidades e traços culturais em movimento. 2003. 220 p. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre.

_____. **Educabilidades e traços culturais em movimento.** Rio Grande do Sul, 2003, 222p. Resumo da tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre revoluções culturais do nosso tempo. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. Educação e realidade, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul. / dez. 1997.

_____. **Da diáspora:** Identidades e Mediações Culturais. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, 410 p.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006, 102 p.

HERSCHMANN, Micael. (org.). **Abalando os anos 90 – Funk e Hip Hop:** Globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, 218 p.

_____. **Invadindo a cena urbana nos anos 90 – Funk e hip-hop:** globalização, violência e estilos de vida juvenis na cultura brasileira. Rio de Janeiro, 1998, 300p. Resumo da tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

_____. **O Funk e o Hip-Hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, 304 p.

JOVINO, Ione da Silva. **Escola:** as minas e os manos têm a palavra. São Paulo, 2005, 106p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

KITWANA, Bakari. **The Hip Hop generation: Young blacks and the crisis in African-American.** New York: Perseus Books Group, 2002, 230 p.

_____. In: CLAM. São Gonçalo In Rap. Dir. La Casa Loca Produções, 2006. Color.

LEÃO, Márcia Aparecida da Silva. **Cultura de rua**: construção de identidade do negro e o movimento hip hop. São Paulo, 2005, 180p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

LIMA, Mariana Semião de. **Rap de batom**: família, educação e gênero no universo rap paulista. São Paulo, 2005, 140p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

LINDOLFO FILHO, João. Hip Hopper: tribos urbanas, metrópoles e controle social. In: MACHADO PAIS, José; BLASS, Leila Maria da Silva (coord.). **Tribos Urbanas**: produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004, p. 127-150.

LUCKESI, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LODI, Célia Amália. Manifestações culturais juvenis: “O Hip Hop está com a palavra”. 2005. 155 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio / ago. 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, 297 p.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 206 p.

MATSUNAGA, Priscila Saemi. **Mulheres no hip hop**: identidades e representações. São Paulo, 2006, 150p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

McGRATH, Sarah; TILAHUN, Lidet. A garota tem 99 problemas: o *Hip Hop* é um deles? In: Irwin, William (org.). **Hip Hop e a Filosofia**: da rima à razão. Trad. Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2006, p. 138-149.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu Gomes. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007, p. 61-78.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, 232 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p.65-81, set. / dez., 2001.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago., 2002.

_____. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto (org.). **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto editora, 2006, p. 11-29.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 118 p.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, v. 11, n.33, set. / dez., 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual nas noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 5, p.15-54, 2000.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

MEDRANO, Eliziara Maria Oliveira; VALENTIM, Lucy Mary Soares. A indústria cultural invade a escola brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.54, p. 69- 74, ago. 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de. Aula realizada em disciplina intitulada: Temas de Pesquisa: Desigualdade Social, Mestrado em Educação, UFF, junho de 2007.

_____. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 6, p. 179-208, 2006a.

_____. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 7, p. 43-70, 2006b.

PIMENTEL, Spensy. Hip Hop como utopia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **RAP e educação, RAP é educação**. São Paulo: Summus, 1999, p. 103-112.

PURDY, Sean. O século americano. In: KARNAL, Leandro; PURDY, Sean; FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 173-276.

RIBEIRA, Ivana Maria Franco. **Pedagogia da Possibilidade**: do sonho à realidade. O currículo de uma escola de samba, inspirado em Paulo Freire, como um caminho de reversão da exclusão social. São Paulo, 2000, 2v. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

RIBEIRO, William de Goes. O debate entre Edgar Morin e o Hip Hop: que perspectiva em relação à questão (multi) cultural nos traz os sete saberes necessários à educação do futuro? In: Colóquio Etnografia, Cidadania e Exclusão, n. 2, 2007a, UERJ, Rio de Janeiro.

_____. O ensino e o aprendizado de dança de rua na Educação Física e a perspectiva de diversidade cultural nos PCNs. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação, n. 2, 2007b, Faculdade Dom Bosco, Resende.

ROSE, Trícia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no Hip-Hop. In: HERSCHMANN, Micael. **Abalando os anos 90 – Funk e Hip Hop**: Globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 191-212.

ROLNIK, Suely. Subjetividade antropofágica. São Paulo, 1998. Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>. Acesso em: 28 fev. 2008.

ROTTA, Daltro Cardoso. **O hip-hop (en) cena**: problemáticas acerca do corpo, da cultura e da formação. Campinas, 2006, 160 p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

SANTANA, Jair. **Um estudo de caso com afro-descendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba/ SP**. São Paulo, 2005, 116p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

SIQUEIRA, Cristiano Tierno de. **Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos**. São Paulo, 2004, 134p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

SILVA, Elizabeth Marciano da. **A escola e a cultura do jovem da Periferia: um estudo sobre a relação entre Movimento Hip Hop e Currículo**. São Paulo, 2004, 125p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 73-102.

SILVA FILHO, José Barbosa da. História do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda de; Siss, Ahyas (org.). **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 7, p. 107-140, 2006.

SILVA JÚNIOR, Gérson Alves da; VASCONCELOS, Sibela de Barros Mata. Auto-estima em afrodescendentes: a partir de estudos comparativos. In: BRITO, Ângela Maria Benedita B. de; SANTANA, Moisés de Melo; CORREIA, Rosa Lúcia L. S. **Kulé Kulé: educação e identidade negra**. Alagoas: Edufal, 2005, p.88- 99.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. **Hip Hop: da rua para a escola**. Rio Grande do Sul: Sulina, 2005, 136 p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, 88 p.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender o aprender**. São Paulo: Educ; Paulus; FAPESP, 2003, p.17-62.

SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. Em busca da auto-estima: Interseções entre gênero, raça e classe na trajetória do grupo Melanina. 2006. 147 p. Dissertação (mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TAKARA, A. **Contribuições do movimento Hip-Hop para uma educação emancipatória: movimento Hip-Hop em Santo André**. São Paulo, 2002, 179p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 107 p.

TONI C. (org.). **Hip Hop a Lápis**. 2. ed. São Paulo: CEMJ, 2005, 220 p.

VILELA, Lilian Freitas. **O corpo que dança: os jovens e suas tribus urbanas**. São Paulo, 1998, 100 p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

VILELA, Renata Valente Ferreira. **Educação e música: A música popular na formação dos jovens do ensino médio**. Santos, 2005, 134 p. Resumo da dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Disponível em <http://www.capes.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.7-72.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedex**, Campinas, n.54, p. 9- 18, ago. 2001.

Filmografia consultada

BEAT STREET: a loucura do ritmo. Direção: Stan Lathan , 1984, 88 min. Color.

BREAK DANCE: The movie. Direção: Allen Debevoise e David Zito, 1984, 88 min. Color.

FLASHDANCE: em ritmo de embalo. Direção: Adrian Lyne, 1983, 95 min. Color.

ENTRE NESSA DANÇA: Hip Hop no pedaço. Direção: Christopher Stokes, 2004, 90 min. Color.

WILD STYLE. Direção: Charlie Ahearn, 1982, 82 min. Color.

MATRIX. Direção: Andy Wachowski e Lary Wachowski, 1999, 136 min. Color.

ANEXO

A CULTURA HIP HOP EM AÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA (C.H.A.P.E.)

Introdução

O Brasil é um país com forte influência de origem afro-descendente, entretanto, ainda são poucas as ações que valorizam a cultura negra, além disso, a grande desigualdade social, a falta de perspectiva e de mobilização no

mercado de trabalho podem estar reproduzindo a cada ano um cenário de baixa auto-estima e identidade social aos jovens, principalmente, negros.

O *Hip Hop* cresceu e se desenvolveu no Brasil, não é ao acaso, existe nele raízes africanas, sentimentos de resistência, de reação. Não é à toa, também, que a juventude, de maneira geral negra, tem uma forte identificação com ele. Diversos pesquisadores estudaram e vêm estudando-o com o objetivo de compreendê-lo, e, cada vez mais, parece que o ambiente escolar está se apropriando de seu valor. Em literatura intitulada “Rap e educação, Rap é educação”, por exemplo, professores das mais diversas formações, como História, Geografia, Língua Portuguesa, dentre outras, relatam suas experiências e êxitos alcançados através do movimento.

Objetivo:

Proporcionar atividades teóricas e práticas que envolvam os alunos no atual contexto político-social do Brasil, do Estado e de seu Município, e, concomitantemente, valorizar a cultura negra, dentro da diversidade, e incentivar uma formação ampla e ao mesmo tempo não-obstante aos conhecimentos adquiridos pelo currículo escolar.

Estratégias:

- ✓ Aulas teóricas;
- ✓ Aulas práticas;
- ✓ Vídeos;
- ✓ Oficinas paralelas;
- ✓ Festival de dança.

Identificação do projeto

Local: Auditório da Escola;

Período: Abril a Dezembro de 2007;

Público alvo: Estudantes do ensino Médio da Escola Estadual Walter Orlandini;

Responsável técnico: Prof. William de Goes

Desenvolvimento

Criação coreográfica – Os alunos deverão, em comum acordo, criar a coreografia do grupo. Participarão deste momento, somente, aqueles interessados.

Ensaio geral – Deverão aprender a coreografia criada na segunda.

Breakdance – Horário disponível para o aprendizado de técnicas do Break.

Ensaio reforço – Prioritariamente, deverão memorizar a coreografia desenvolvida.

Tópicos especiais – Vivenciarão discussões em torno da cultura hip hop, além da possibilidade de incluir-se a novos elementos, como: grafite, Rap e Dj.

Etapas da criação coreográfica – Seguir calendário

- 1) Pesquisar na seqüência, obrigatoriamente: tema, música (s), figurino.
- 2) Criar sinopse;
- 3) Todas as músicas deverão ser traduzidas e estarem de acordo com a proposta da escola e da coreografia, deve haver coerência;
- 4) Fazer o estudo da (s) músicas: dividi-l(s) e fazer a montagem, se necessário;
- 5) Fazer o desenho coreográfico;
- 6) Iniciar o trabalho com os movimentos;

Previsão de aulas

Tópicos especiais:

Março 30 – apresentação do projeto e aula prática

Abril

06- teórica: Cultura afro-descendente/ Cultura *hip hop*

13- prática

20 – teórica: *Hip hop* no Brasil: semelhanças, diferenças e os sub-estilos.

Mai

04 – prática

11 – teórica: A filosofia do *Hip Hop* e o ambiente escolar: as letras

18 – prática

25 – teórica: A mulher no contexto atual brasileiro e no *hip hop*.

Junho

01 – prática

08 – teórica: Os seus elementos originais: Rap, grafite, Break, Dj e a consciência.

15 - prática

22 – Avaliação

29 – Prática e avaliação final do semestre

Julho – férias

Agosto

RAP

03 – prática

10 – produção de textos: RAP

17 – prática

24 – produção de textos 2: RAP

31 – prática

Setembro

Grafite

14 – oficina de grafite

21 – oficina de grafite

28 – prática

Outubro

DJ

05 – oficina de DJ

19 – oficina de DJ

26 – prática

Novembro

Breakdance

09 – Palestra: O *breakdance* no Brasil (convidados)

16 – organização do FEST CEWO

23 – FEST CEWO
30 – prática do *poping*

Dezembro

07 – Avaliação final