

Escola e hip-hop: em busca de possíveis convergências

Escuela y hip-hop: en busca de posibles convergencias

Diogenes Galdino Morais Silva
Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)
Campus Guanambi – Bahia-Brasil

Resumo

O artigo propõe pensar os possíveis processos de escolarização que refletem a cultura da periferia e os vínculos sociopedagógicos. A proposta mescla temas fundamentais como: música, dança, poesia, arte e escola. O *rap* e o *hip hop* (atitude/expressão cultural) propõem pensar diferentes modos de extravasar as queixas, dores e experiências dos jovens. A estrutura da *Reforma do Ensino Médio* (Lei n. 13.415/2017) não encontra “espaço” poético/conceitual livre que a configuração dessa manifestação requer. O *hip-hop* tem promovido um papel salutar na formação plural da juventude, a “meio palmo” das escolas situadas na periferia. Embora algumas escolas tenham percebido esse rico fator e consagram esses “bons ventos” que sopram da *quebrada* para escola, é possível perceber alguns focos de exclusão. Assim, a proposta segue em três movimentos: o contexto histórico, o pedagógico e o cooperativo.

Palavras-chave: Educação; Hip hop; Cultura.

Resumen

En este artículo se propone pensar posibles procesos de escolarización que reflejan la cultura de la periferia y los vínculos sociopedagógicos. La propuesta mezcla temas fundamentales como: la música, la danza, la poesía, el arte y la escuela. El *rap* y *hip-hop* (actitud/expresión cultural) reflexionan en diferentes formas de desahogar las quejas, dolores y experiencias de los jóvenes. La estructura de la *Reforma de la Educación Secundaria* (Ley n. 13.415/2017) no encuentra “espacio” poético/conceptual libre que requiere la configuración de esta manifestación. El *hip-hop* ha promovido un saludable papel en la formación plural de la juventud, “a medio palmo” de las escuelas ubicadas en la periferia. Aunque algunas escuelas se han dado cuenta de este rico factor y consagram estos “buenos vientos” que soplan desde la “*quebrada*” hasta la escuela, se puede percibir algunos puntos de exclusión. Por lo tanto, la propuesta sigue en tres movimientos: el contexto histórico, el pedagógico y el cooperativo.

Palabras clave: Escuela; Hip-hop; Cultura.

1. Introdução

O artigo tem como objetivo teórico traçar um debate paralelo entre a escola tradicional vinculada as redes de educação (sobretudo as públicas), e as diferentes propostas inseridas na cultura hip-hop no Brasil. A metodologia empregada tem base qualitativa adequadas às questões histórico-sociais, que foram inspiradas, de modo filosófico para esse debate. Por essa razão, não se prestou o intuito de encerrar o tema, muito menos de dar uma resposta final para as críticas e dúvidas as quais estão vinculadas. Esse artigo é fruto de dez anos de investigação teórica e de observações (na rua), razão pela qual não se buscou precipitar a sua conclusão.

2. Primeiro Movimento: o histórico

O Brasil carrega intensas lutas (embora escamoteadas) no decorrer de sua história. São trilhas das quais se percebem as transformações (amiúde) entre mitos, escritos, contos, personagens e uma quantidade de reposições de narrativasⁱ, que permitem esse artigo tecer algumas contribuições. É plenamente acessível o encontro de vasta literatura sobre esse país em várias áreas do conhecimento. Aqui cabem debates sobre a escola, a educação, a poesia e a música.

Há várias – e sucessivas – etapas nefastas daquilo que se acostumou chamar de *progresso*, no decorrer dos acontecimentos, e no que toca especificamente a escrita de uma história que se contou (e forçosamente se legitimou) por aqui, cuja covardia não se deu a devida atençãoⁱⁱ. Porém, nessa sucessão de autores/leitores, se percebem algumas “rinhas” e “batalhas”ⁱⁱⁱ, que vão desde a intensa revisão de apontamentos de história sobre o “descobrimento” até a (des)colonialidade de uma estrutura europeia que marginalizara (e ainda marginaliza) o povo da África e os nativos dessas terras. A confluência das “três raças” fenotipicamente distinta e talvez, inadvertidamente complexa, permite-nos hoje (assim como outros já o fizeram), somar esse diálogo dentro do espaço escolar, tal como se compreende: *educere*.

Por um lado, isso aponta para o fato de ser tão difícil derrubar certas narrativas que (quase sempre) estiveram na esteira das benesses do lucro e/ou da fala. Talvez, por razões contextuais nos escritos, legitimou-se uma *invasão* que reprimiu, escravizou e matou tantas etnias em *terra brasilis*. Ora, já se sabe que quem esteve nessa “esteira”, segurou a pena para escrever sobre a experiência daquela época. Todavia, uma experiência contada por quem estava “do outro lado da margem” (os amigos do Rei), não é, em absoluto, uma

experiência total, mas uma – exposta – tentativa de manutenção do que é dito e do que não se pode dizer.

No Brasil, tem sempre alguém querendo falar em nome dos “que sofreram”, ou seja: “[...] as implicações éticas de falar em nome dos que sofreram, em vez de fornecer-lhes condições de contarem as suas próprias histórias, é um dilema ético que tem se tornado cada vez mais claro.” (ROCHA, 2006, p. 30). Esse dilema tem tudo a ver com a escola^{iv}. Por um lado, algumas escolas não percebem que, historicamente, ela tarda a preparar um aluno ou aluna, sobretudo, da periferia, a falar por si e contar suas histórias^v; por outro, o *hip-hop* e o *rap* dialogam para “abrir” essas portas.

Em exposições de escritas de diferentes épocas, pode-se encontrar uma transição de poemas do segundo reinado (de outrora) e, poemas da quebrada (hodiernos). Vale ressaltar, a título de exemplo, a diferença entre os versos antiescravistas de Castro Alves em “Navio Negreiro”; e os versos antiescravistas (e antissistêmico) dos *Racionais* em “Negro Drama”. A transição ressoa um novo estilo de protesto. Dessa vez, “o outro” pode falar de si (e por si mesmo). Não mais o letrado/acadêmico traduzindo as desditas e “dramas” dos “arrastados” das tribos e vilas de África; mas sim a voz dos descendentes marginalizados que vivem o “drama” continuado na periferia.

Temas como a desigualdade social e econômica, que fora politicamente arquitetada e economicamente enraizada no “peso” da vida de quem viveu e/ou vive na escravidão, na miséria ou com fome, e que foi capaz de arrancar um grito de socorro ou a leveza “multifacetada” de quem retratou a opressão e o sofrimento, como aquele contido na fala da poeta: “A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estomago.” (JESUS, 2014, p. 38).

Se, a “tontura do álcool nos impele a cantar”; a “força poética” sóbria (do sofrimento) tenciona esses poemas de diferentes épocas e dissolve os estigmas enraizados no povo da periferia. Os marginalizados conquistam sua voz, seu canto e seu protesto. Ora, é de se esperar que, de tempos em tempos, se faça brotar novas revoltas (alhures) que demonstram pontos de ruptura nesses (escamoteados) contrastes sociais: “Daí o meu tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2011, p. 16).

Na saturação causada pelas inúmeras iniquidades produzidas nesse contexto social de exclusão, abandono e preconceito, as diferentes “frentes” de indignação libertam essa fala (exorbitantemente) presa em nós, e por nós mesmos: a *rua*. Tanto em Paulo Freire como na *Rua*, se vê brotar essa “legítima raiva”, como fatores que respingam, por assim dizer, em algumas condições políticas, ou seja, naquilo que pertence à vida política e suas manifestações no espaço da cidade.

Os textos literários têm, sobretudo nas últimas décadas, apresentado ao leitor diferentes culturas, diferentes modos de se viver, sob diferentes óticas, sendo não mais o autor homem branco escrevendo sobre o diferente, [...] É preciso, assim, considerar uma fuga do cânone literário, que é predominantemente construído por autores brancos, homens, cisgêneros e burgueses, e se abrir a uma literatura que por vezes foi marginalizada.” (SILVA, 2023, p. 3).

O acesso aos meios de produções culturais e manifestações desse mesmo cultivo^{vi} representa uma das camadas pertencentes à vida das pessoas que perfilam um determinado coletivo.

3. Segundo Movimento: o pedagógico

Talvez a cultura não seja uma construção, por assim dizer, “desinteressada”, sobretudo quando se pensa sobre sua condição mercantilizada, ou seja, “[...] sob a lógica do mercado, a mercadoria “cultura” torna-se algo perfeitamente mensurável. A medida é dada pelo número de espectadores e de vendas, isto é, o valor cultural decorre da capacidade para agradar” (CHAUÍ, 2008, p. 64). Se a cultura pode ser canalizada por escolhas cuja intenção seja “agradar/docilizar” um povo produtivo, como fazer dela um vínculo de liberdade e autonomia, de modo que não seja comercial? Sua direção participa de um processo de hegemonia? Ora, é preciso lembrar que:

[...] a hegemonia..., não é apenas um tipo bem-sucedido de ideologia, mas pode ser decomposta em seus vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. A ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas de poder são levadas a cabo, no nível da significação, e, embora tal significação esteja envolvida em todos os processos hegemônicos, ela não é em todos os casos o nível *dominante* pelo qual a regra é sustentada. (EAGLETON, 1997, p. 106).

Portanto, se não é “dominante”, pode ser combatida ou tencionada. Talvez por isso, das diferentes manifestações que hoje se ganha destaque está – em última análise – a “cultura afro” no Brasil, de modo que, aos poucos, e por um bom tempo, encontra-se

historicamente se deslocando da “periferia” para o “centro”: o samba, o pagode, a capoeira, o rap, o hip-hop e o funk, são vertentes deste, por assim dizer, processo de convergência.

Contudo e, lamentavelmente, sabe-se que essa convergência não é totalmente absorvida como boa parte dos movimentos aponta, pois, em certa medida, ela recai como “um tipo de moda” e não como processo que visa despertar as consciências, como por exemplo, o “Rastafari”, que não é “moda” nem “estilo de época”, mas se percebem algumas pessoas “colocando” uns “dreads” (um penteado singular) e, em muitos casos, profanando a religião/cultura “Rastafari” desde a Etiópia.

Por essa razão, falar de deslocamento da cultura (sobretudo a cultura afro), significa, em outras palavras, pensar na dissolução dos “muros” visíveis e os invisíveis que ainda demarcam fronteiras entre a “hegemonia” neocolonizada do centro, e as expressões artísticas da periferia. Essa convergência, ou seja, aquilo que tem saído da periferia em direção ao centro, ainda encontra barreiras como algo culturalmente “enraizado” na sociedade: as mazelas do racismo^{vii}.

Essas “amarras” (ainda) não equacionadas, expõe suas arestas na contramão de um possível processo de humanização desse cotidiano, e talvez desse modo, ainda se encontre exemplos de ocorrências de acontecimentos em que o preconceito prevalece (CROCHÍK, 1996). Uma exclusão histórica que atinge diretamente a escola, como se percebe na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, onde se encontram alguns flancos que podem contribuir para dirimir a questão do racismo, algo que virá do processo educacional, visto que:

Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos (as) negros(as). A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (BRASIL, 2006, p. 26).

A Lei 11.645/08 aumenta a esperança de se chegar ao fim desse histórico racista (BRASIL, 2008). Daí se questiona: qual a proximidade entre o que a escola oferece e a difícil relação expressa na vida frágil da criança/adolescente que vivencia a brutalidade que é viver em verdadeiras “zonas de guerra”, como tem se tornado uma parte das periferias? A escola perpassa tais experiências e dialoga com seus problemas? Tece aproximações com

eles/elas? Busca significância nos relatos para lançar luz às dificuldades vivenciadas? Ela se preparou para tratar a história e a cultura da África (e suas diásporas) transparentemente?

É manifesto que a sociedade brasileira reclama dos baixos índices de aprendizado nas escolas, critica sua estrutura, lastima a ineficiência que aparece em resultados (como o PISA). Contudo, também é consideravelmente forte a sensação de que o desprezo pela educação no Brasil lançou “raízes” profundas por diferentes ramos. Por um lado, a dificuldade em atuar (*educar*) em boa parte das escolas, carrega o desabafo (argumentos) de que: o mau comportamento dos alunos prejudica a atuação docente; os salários são baixos; há um baixo reconhecimento (de boa parte) da sociedade; e o descaso do governo em relação à profissão é evidente.

Essas condições reverberam não somente o baixo desempenho dos estudantes, mas também uma baixa adesão de escolhas do próprio campo docente (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014). Por isso, autores de diferentes áreas pedagógicas têm contribuído para apontar “falhas” que levam a “sala de aula” a se tornar um lugar “desinteressante”. Embora se saiba que as diferentes visões sobre um determinado problema apresentam conclusões distintas, com interesses marcados em torno do mesmo tema, porém, um dos aspectos que pode demonstrar as razões sobre o ensino (como uma atividade quase obsoleta) e a escola (como um espaço que vem se tornando menos atraente) é o descaso político-econômico no tocante à desvalorização da escola pública, como um fato histórico no Brasil (LIMA, 1969).

Muitos discordarão da premissa do desinteresse, por ser apenas uma tese ou por parecer uma ofensa; seja por defender que a escola é fundamental para o processo civilizatório, e, portanto, que ela não precisa ser modificada, pois os atuais modelos estão funcionando bem. Mas escola não se presta apenas ao processo civilizatório. A escola é o espaço do encontro do desejo de aprender (e não apenas se “formar”), por isso, a escola se torna interessante na medida em que se liberta, em outras palavras, ela não deve ser uma ferramenta que alimenta um sistema (que se presta a servir um determinado setor da sociedade). Falar sobre o abandono da escola interessa a esse artigo, pois já se sabe que o percentual de jovens que abandonam os estudos, em sua grande maioria, pertencem às camadas mais pobres da população.

Mas se sabe que, para essa análise, não se pode atribuir à escola a única responsabilidade pelos resultados dramáticos da nossa educação, pois sabemos que

outros fatores influenciam essa derrocada. Logo, se o interesse de um estudante lhe mostra a decisão capaz de acender sua vontade livre e que leve a sua “presença” efetiva, e de se questionar: que “combustível” alimenta essa vontade manifesta? O grande percalço dessa questão mostra o momento em que o corpo docente (historicamente) se torna “o grande vilão” desse desinteresse, sobretudo nas queixas de alguns governantes que insistem em fomentar críticas além de rebaixar a quase nada a relevância salarial do docente. Seu esboço e caricatura, agregados agora ao demasiado fomento de tecnologia em detrimento do valor da *hora-aula/força-trabalho*, fez desse profissional, um pivô desassossegado das expectativas, o que, em outras palavras, vem oferecendo novas questões para uma desestrutura educacional.

4. Terceiro movimento: o cooperativo

Para debater sobre esses problemas que apontam uma evasão escolar e um nível de desinteresse pelo espaço escolar se percebe que, algumas periferias estão construindo “parcerias” que podem contribuir com a própria escola, sobretudo as que abrem as portas para uma cultura manifesta. Aqui se trata de uma parceria informal, ou seja, aquelas desenvolvidas a partir de projetos comunitários, feitos *ao alcance da população local* que, por razões econômicas e políticas, permanecem afastadas dos centros urbanos, ou seja, em bairros que se encontram precários (sem transporte público de qualidade; museus; teatros; galerias de arte; jardins e parques floridos; ruas asfaltadas; infraestrutura comercial; centros de saúde; bancos; etc.), mas que primam por uma integração de um movimento de conscientização. Cabe citar, por exemplo, duas cidades que projetaram tais espaços a algumas décadas, a saber: a CUFA situada no bairro de Madureira no Rio de Janeiro e a COPERIFA situada no bairro Grajaú em São Paulo.

No Brasil, esses espaços tendem a repetir – de maneira salutar – alguns projetos sociais de cidades estadunidenses da década de 70, ou seja, quando surgiu o movimento *hip hop* nos chamados subúrbios de Nova York e Chicago. Salutar pelo motivo da proposta brasileira abrir espaços para as expressões artísticas (como *catarse*) capaz de trazer a reflexão, temas como: a dor, o abandono, a discriminação, a dificuldade econômica, a marginalização, a violência e o preconceito. Música edificada em uma arte readaptada, ou ainda, reconstruída em novos contextos, visto que boa parte dos *hoppers* daquelas periferias estadunidenses não apresentava a mesma percepção/necessidade dos MC’s no

Brasil. As “de lá” se encontravam – em demasia – na ostentação; as “daqui” na iniciativa de promover um trabalho cooperativo e consciente da necessidade de mudança.

Daí a questão que permitiu uma boa parcela da população do Brasil não perceber as virtudes oriundas do trabalho que já se propunha nesses bairros, e que, por isso mesmo, ficaram esquecidos. Esse esquecimento gerou tanto uma exclusão concreta (no afastamento cada vez mais contundente de moradores de lugares próximos ao centro), como, e ainda mais, uma discriminação, cujo argumento central se referia a “violência” contida em algumas letras que os *rappers* produziam.

Ora, qual o resultado direto de uma violência concreta de pessoas marginalizadas (postos à margem), senão uma simbólica tradução da resultante desse afastamento e dessa expulsão? Quem não se lembra dos vários e repetidos casos de desapropriações de áreas, em várias cidades do Brasil, nas quais a força, a truculência e o desrespeito se tornavam as condições permanentes dos “despejos”? Se a desumanização contida nessas desapropriações (de áreas ou prédios) se tornou impossível relatar alguma que tenha sido bem sucedida, estruturada e organizada, como esquecer? Famílias expulsas de suas tendas, lonas ou barracos de modo truculento e quase sempre sem as garantias mínimas e necessárias dos Direitos Humanos. O desamparo e as diversas humilhações a que são submetidos os moradores da periferia, não os tornam dóceis aos seus algozes, muito pelo contrário. E talvez por isso:

A distância entre a mídia e os *rappers*, entretanto, não é resultado de uma atitude unilateral. Por vários anos, muitos veículos de comunicação discriminaram o hip hop por associá-lo à violência. Mesmo depois da metade dos anos 90, quando a imprensa passou a destacar a atuação de *rappers* como ‘sociólogos da periferia’, muitos *hip hoppers* preferiram continuar à margem da mídia por considerá-la aliada do sistema que eles tanto combatem. (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001, p. 91).

E é nessa “nova margem”, já modificada e amadurecida na escarpada via imposta aos moradores da periferia, algo que se assemelha a história do *Mito de Sísifo*, que vai alimentando a própria maneira de criar, de modo autônomo, seus versos. Essa “margem” permitiu (e permite) aos seus moradores “observar” novos modelos para se pensar os fatores que fomentam a própria exclusão. Os elementos para suas críticas sempre estiveram expostos, tanto na escancarada discriminação social (de boa parte da burguesia), quanto na crua realidade de suas vidas e vielas.

Eis as novas possibilidades de libertação e conscientização, entremeadas pela poesia e pela rima dos *manos* e das *minas*, que hoje se fortalecem e se mantêm incólumes a algumas críticas preconceituosas de outrora (sobretudo da mídia), uma vez que “o jogo” agora é outro. Diante da possibilidade do esclarecimento, do letramento e do empoderamento da periferia, as instâncias de controle e opressão permanecem. Porém, as transformações e os processos intercalados de resistência seguem propondo diferentes mudanças em formas plurais de luta, em uma nova configuração do fazer político, sobretudo, de um novo contexto econômico e social.

Formas plurais, pois não se trata apenas de música, mas também de manifestações artísticas como o grafite, a dança (corpo e resistência), as picapes (performances fonográficas feitas com um disco), encontro e realização (união dos moradores). São sociais e econômicas na medida em que se lançam a um mercado fonográfico que, por causa do talento de sua força poética, “abriu as portas” e conquistou o “centro”.

5. A guisa de conclusão: Sobre o Hip Hop e a Escola.

O espaço escolar tende a conceber o campo da crítica e da construção positiva de uma sociedade em desenvolvimento, ou seja, um campo em que se pode projetar a complexidade dessa sociedade – a brasileira – dentro da possibilidade de se atender à demanda social vigente, afinal, as escolas não estão fisicamente nas comunidades para adorná-las com mais uma construção (em concreto), mas sim, para gerar uma transformação social, atendendo, sobretudo, o que essas comunidades mais necessitam, a saber, o que as peculiaridades que pertencem a cada lugar, sobretudo nas manifestações culturais que apontam, o que não significa, em absoluto, que ela se tornará refém dessas produções, mas sim, que se aproxima para dialogar em conjunto.

As escolas, portanto, ocupam um espaço geográfico que se enraíza em múltiplas direções para se alimentar de elementos plurais, na medida em que permite uma escuta mais próxima de todos que vivem e dividem esses espaços, especialmente quando se percebe o fato de que outros espaços já foram – amiúde – ocupados.

O hip-hop é tão urbano quanto as grandes construções de concreto e as estações de metrô, e cada dia se torna mais presente nas grandes metrópoles mundiais. No Brasil, é a voz cantada dos presídios, está nos grafites que embelezam ou enfeiam muros e paredes das grandes cidades, nas roupas da juventude, é um movimento que invade as metrópoles brasileiras da periferia para o centro. Para muitos jovens, o hip hop vem fazendo a diferença, mudando jeitos de pensar, dando

Escola e hip-hop: em busca de possíveis convergências

oportunidades e denunciando a desigualdade social e racial” (SCHOBER, 2004, p. 54).

Projetos construídos na periferia *pelos moradores* não costumam ter as características (de estéticas europeias) que hoje se possa encontrar em boa parte das arquiteturas de escolas no Brasil. Os projetos escolares (seus espaços, suas dimensões pedagógicas e suas diretrizes legais) seguem, mais ou menos, o julgo e as concepções propostas pela elite e seus “gestores”, sobretudo aqueles que pensam o desenvolvimento da educação, embora se saiba que há gestores responsáveis que respeitam e dialogam com os anseios e desejos de cada povo (de cada bairro). Todavia, são raros os casos em que as comunidades são ouvidas, ou seja, não cabe o protagonismo dos moradores, quando não se “dá ouvido” àquilo que, de fato, foge do sistema/controle.

É difícil negar que alguns projetos de construção de escolas são mais fascinantes que eficazes. Todavia, não se trata de tecer comparações ou contestar ausências democráticas na hora de projetar uma escola, mas de pensar em que medida se pode conceber uma partilha entre os diferentes espaços do conhecimento, a partir do espaço já construído de cada escola. São diálogos possíveis entre os diferentes atores que podem fazer parte da contextualização e da aproximação entre o que se pensa como projeto (PPC’s, NC’s, NR’s, Diretrizes) e as realidades observadas no interior da comunidade.

A responsabilidade da escola, neste processo, é singular. Não interessa apenas a escola de periferia, muito menos de *hap* ou *hip hop* como única fonte de recurso cultural. Trata-se de pensar o amálgama que une três fatores, a saber, a educação, a cultura e a cidadania, a partir do diálogo presente/constante. Esta espécie de “simbiose” social, que legitimamente envolve todos os atores desse cenário (educadores, direção, alunos e comunidade) serve de ânimo para um processo participativo mais “vivo” aos moradores de cada comunidade, até por quê:

Mesmo com a dura realidade da pobreza, desemprego, analfabetismo, da periferia, os *hip hoppers* parecem compreender perfeitamente essa necessidade da educação, de saber entender, expressar de modo compreensível os problemas que os assolam. [...] O hip hop é muito mais que música e dança, muito mais que pular e requebrar – significado literal da tradução em inglês do termo. Ele busca conscientizar, educar, humanizar, promover, instruir e divertir os moradores da periferia, além de reivindicar direitos e o respeito a esse povo (FOCHI, 2007, p. 62-3).

No caso do *hap* e do *hip hop*, ambos perfilam (e, por isso, podem cumprir) o papel cooperativo nesse processo. Essa contribuição significativa para os educadores pode fornecer elementos agregadores que permitem proporcionar uma nova visão do espaço escolar dentro das condições de formação de uma *conjuntura formal-cultural* que possui suas próprias manifestações culturais. Logo, se se pode permitir ao povo sua inserção, manifestação e cooperação no espaço daquele que também educa, não se construiria uma rica inter-relação cultural da periferia nessas diásporas? Visto que:

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e ‘culturas populares [flokways]’ das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Desse modo, a questão do que e como ela é estudada se resolve por si mesmo. A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas (HALL, 2003, p. 136).

Se o desenvolvimento do país se mostrou um palco de discriminação e preconceito em relação às demandas artísticas vindas da periferia, torna-se uma oportunidade – impar – a aproximação profícua entre escola e ‘comunidade’, por meio desse referido processo artístico e cultural, ou melhor, trata-se de cavar os espaços que ainda restam no interior da cultura e que estão à disposição para se tornar manifestos, partir da sua própria libertação, razão pela qual:

A escola, entendida como espaço de produção de conhecimento, tem agora a tarefa de lidar com as demandas por reconhecimento (das diversidades culturais, de identidades, das desigualdades sociais, dentre outras) trazidas por crianças, adolescentes, jovens e adultos que não são os alunos idealizados pelos professores. A postura democrática que informa a abertura escolar à realidade implica o diálogo com a produção cultural e educativa que está além dos muros da escola; assim, amplia a relação com a comunidade na qual a escola está territorialmente assentada (MENEZES; COSTA; FERREIRA, 2010, p. 85-6).

Portanto, a “postura democrática” entre agentes do Estado responsáveis diretos pela educação, juntamente com a juventude comunitária e suas identidades, podem, a partir dessa *Utopia*, tecer não somente a dialética, mas também envolver/resolver questões históricas que virão a desbloquear as fronteiras entre o centro e a periferia, bem como, dinamitar a censura e o preconceito presente na sociedade.

Muito embora, se saiba que as barreiras do preconceito, do descaso e do abandono ainda continuam intactas e se apresentem de tal modo que dificultam esse processo utópico, ainda assim, é possível dissolver o convencionalismo que legitimou e tornou

comum o preconceito, a marginalização, o constrangimento e a crueldade com o povo da periferia, e que dilacera as possibilidades de uma construção prática entre as diferentes instâncias que participam desse processo de construção democrática da própria escola sem interromper com o sonho de transformação.

Nas falas dos hip hoppers-alunos, a escola, instituição social, apresenta-se de várias formas: como obrigação, lugar ao qual tiveram que se acostumar; como aliada na guerra contra o “sistema”, ou mesmo como espaço onde se recebe parte da preparação para a “guerra”; e também como salvação, meio que poderá possibilitar a ascensão social, trabalho em melhores condições, enfim, ser “alguém” na vida. Há também outra escola, unidade escolar na qual eles estudam, que aparece como aliada e como espaço de lazer. Ambas escolas: ‘uma escola’ e ‘a escola’, instituição ou espaço escolar, são lugar da ‘pivotada’: é a criança ou o adolescente quem deve estar na escola” (JOVINO; ABRAMOWICZ, 2007, 98-9).

Tanto no plano simbólico que traz as distinções econômico-sociais, como no sincrético que traz a veloz mutação sociolinguística da juventude que vive nas periferias no Brasil, propor a quebra dessas barreiras pode significar uma possível reunião de esforços na tentativa de solucionar as categorias díspares da reprodução social e cultural da periferia para o centro e vice-versa, em benefício da possibilidade de revelar o sentido do humano, que atravessa a vida de muita gente.

Na sociolinguística, a interação entre cultura produzida e linguagem reproduzida a partir da transformação do espaço/social e espaço/cultural geográfica, pode revelar uma das “chaves” para se tecer essa aproximação escola/comunidade. A própria produção de signos que se apresentam edificados em diversas elocuições e letras das músicas, já permitem uma apropriação/diálogo entre a contextualização e a mistura de tons e sons que se criam e se recriam. Entre a lógica apropriada e a semantização representada na própria criação linguística, molda, pouco a pouco, a especificidade dessa proposta, e propõe um novo espaço, um novo tempo de “(re)construção social”:

O mundo cultural é considerado não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem explicitada no sistema de relações sociais no qual estão inseridos valores, atitudes e vivências, e essas imagens passam a ser entendidas como **mapas mentais**. A linguagem aparece como uma semantização que os sujeitos fazem de seu espaço vivido ou uma modalidade privilegiada de representação. Essa linguagem é referendada por signos que são construções sociais. (KOSEL, 2008, p. 74).

A partir dessa premissa, o que significa pensar essas construções semânticas na educação? Elas podem se adequar a um determinado espaço cultural escolar e são

pensadas pelo seu posicionamento geográfico, donde surgem primazias (plurais) de um labor pedagógico que se faz no próprio cotidiano musical dos próprios alunos. Embora se faça uma exaustiva análise ou síntese do hip-hop e sua interação sociolinguística, ainda assim, talvez não se alcance plenamente o seu próprio movimento.

Daí a importância de perceber que a juventude que divide a atenção entre a escola tradicional e as escolas oriundas das “batalhas”, das “rinhas”, dos “saraus” ou das “oficinas de dança”, perpassam a formação (*educere*) e a cultura (*colere*), como parte de um trabalho imensurável para um artigo. Todavia, se percebe que as letras dos *happers* e dos poetas, ressoam, reverberam em conjunto. E é então que percebe que a *rua* também se une à escola, a praça, o metrô, a metrópole, pois tudo se entrelaça, e talvez se possa concordar que “é preciso levar em consideração mais o pensamento da praça pública do que o do palácio.” (MAFESSOLI, 2006, p. 105), ou ainda:

[...] isso se tornou uma urgência, pois vivemos em um tempo em que as ‘aldeias’ se multiplicam dentro de nossas megalópoles. Não se trata de um estado qualquer de alma, intenção piedosa, ou de mais uma proposição sem consistência. Trata-se de uma necessidade que corresponde ao espírito do tempo. Como tal poderíamos resumí-la assim: é a partir do ‘local’, do território, da proximidade, que se determina a vida de nossas sociedades. E todas essas coisas se referem, também, a um saber local, e não mais a uma verdade projetiva e universal. Isso exige, sem dúvida que o intelectual saiba ‘estar’ naquilo que descreve. Significa vivenciar-se a si mesmo, e por que não? (MAFESSOLI, 2006, p.105).

6. Considerações finais

O “espírito do tempo” dialoga com os “saberes” locais de cada periferia que permitirá, muito provavelmente, que a escola e o fazer pedagógico se ancorem na sociolinguística e na poética, como força motriz multifacetada da educação e da cultura da periferia. Na mitologia, os gregos versavam sobre o surgimento do cosmos a partir do caos. No caos produzido por uma história de opressão da rua, do gueto, do refúgio, da pobreza, da periferia esquecida pelo poder público, surge a harmonia do processo emancipatório que faz brotar o desenvolvimento de uma nova autonomia frente ao sistema de controle e opressão. Do cosmos desenvolvido surge uma novo cosmópolis. Da *polis* dobrada em rima, em verso, no ritmo da batida. Nos altos e baixos da cidade, o *hap* e o *hip-hop* fazem “sangrar” sorratamente o preconceito.

O sistema – agora – não decide sozinho, pois ele enfrenta novas cooperativas que (des)marginalizam os oprimidos, lança-os no parentesco aproximado de uma cidade que

não pertence mais a casta economicamente superior. Mas também convida para celebrar o fim da divergência que (ainda) se repercute em múltiplos ecos.

Referências

ALMEIDA, Patrícia A.; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Revista Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

_____. **Lei 11.065**, de 10 de março de 2008.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**. Buenos Aires, v. 1, p. 53-76, jun. 2008.

CROCHÍK, José L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Revista Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v.4, n.3, p. 47-70, dez. 1996.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2021.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Trad. Silvana Vieira e Luiz C. Borges. São Paulo, SP: UNESP: Ed. Boitempo, 1997.

_____. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra C. Branco. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 2011.

FOCHI, Marcos A. B. Hip hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social?. **Revista Facom**. São Paulo, n. 17, p. 61-69, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais; trad. Adelaine La Guardia Rezende... [et AL]. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JESUS, Carolina M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. - São Paulo: Ática, 2014.

JOVINO, Ione da S.; ABRAMOWICZ, Anete. Escola, juventude negra e Hip Hop: Um Ensaio Sobre Biopotência. In: Luiz A. O. Gonçalves e Regina P. Pinto (org). **Educação**. São Paulo: Contexto, 2007. (Série justiça e desenvolvimento/IFP- FCC).

KOZEL, Salete. Representação e Ensino: Aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos. In: SERPA, A., (org.) **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/bk/pdf/serpa-9788523209162.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Lauro de O. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LIMA, Érica; STEFANINI, Marcela W. 5X favela, agora por nós mesmos: um estudo sobre legendagem e audiodescrição. **Cadernos de Tradução**, v. 38, n. 2, 2018.

MAFESSOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas**; trad. Maria de Lourdes Menezes, 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte&Ensaio**. Rio de Janeiro, ppgav/eba, n. 32, p.122–151. dez. 2016.

MENEZES, Jaeila de A.; COSTA, Monica R.; FERREIRA, Daniele F. T. Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, p.83-106, set. 2010.

ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. **Hip Hop: a periferia grita**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROCHA, João C. de Castro. A guerra de relatos no Brasil contemporâneo. Ou: a ‘dialética da marginalidade’”. **Letras**, Santa Maria, n. 32, p. 23-70, 2006.

SCHOBBER, Juliana. Hip-Hop das seções policiais para os cadernos culturais dos jornais. **Revista Ciência Cult**. v.56, n. 2, abr./jun. 2004.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284. maio. /ago. 2014.

SILVA, Andrialex W. da. Literatura, cultura e escola: resistência e mudança pelo texto literário. **Revista Cocar**. v.18. n.36, p. 1–19, 2023.

Notas

i Hoje, se percebe o uso dessa palavra fora de contexto ou, o que é mais prejudicial, de modo genérico. Na tradução do artigo: *What is narrative?* de “Corinne Squire”, se encontra uma indicação: “Iniciarei com uma definição muito ampla de narrativa como uma cadeia de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares, e não gerais. Esta definição significa que *narrativas podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias.*” (SQUIRE, 2014, p. 273). (grifo nosso).

ii “A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização. Sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (KRENAK, 2019, p.8).

iii Com a devida licença no uso dessas duas palavras, visto que (não se quer esquecer) se trata de um texto que vai dialogar com a *escola*, com o *hap* e o *hip-hop* e que, por isso mesmo, interessa aos acadêmicos e aos representantes – da *rua* – que fazem o movimento acontecer. Portanto, seguem duas construções: uma literária, e outra simbólica, ao passo que se lança o convite para que educadores prestigiem e compreendam o processo cooperativo que acontece nas Rinhas/Batalhas.

iv Para esse artigo, esse dilema tem a ver (também) com a escola. Para o autor citado (João César de Castro Rocha), vale ressaltar: esse dilema tem a ver com o cinema brasileiro, que evoca, a título de exemplo, o “paradoxal” comentário de Carolina de Jesus que diz: “ninguém gosta da favela, mas precisa dela”. Ou seja, (ROCHA, 2006, p. 30) defende que esse comentário: “parece procedente, levando-se em consideração o sucesso internacional de filmes como *Central do Brasil*, de Walter Salles, e *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles. A observação de Carolina de Jesus levanta um importante problema ético, isto é, como retornar para essas comunidades o lucro obtido com a exploração de sua imagem, como também da exposição de suas dificuldades diárias? Fotógrafos, cineastas, escritores, antropólogos, críticos literários, todos nós temos nossa própria parte no despertar de um interesse internacional nas vidas, esperanças e sonhos dos excluídos”.

v Como é o caso emblemático (e que serve de exemplo para diferentes escolas) da primeira produção que envolveu cinco curtas-metragem *produzido, pensado e executado por jovens moradores de diferentes favelas do Rio de Janeiro a partir de oficinas técnicas*, ou seja: “O documentário “5x favela, agora por nós mesmos” (2010), produzido por Renata de Almeida Magalhães e Carlos Diegues, traz cinco curtas-metragens de cerca de 20 minutos cada, cujo enredo se desenvolve nas comunidades do Rio de Janeiro, no mesmo estilo do filme homônimo *5x favela* (1962). A versão de 2010 é dirigida por jovens moradores das comunidades cariocas que participaram de oficinas de capacitação em audiovisual ministradas por grandes nomes do cinema, como Walter Salles, Ruy Guerra e Fernando Meirelles. Foi o grande vencedor do festival de Paulínia de 2010, com sete prêmios, incluindo o de melhor filme e melhor roteiro, e foi exibido em caráter *hors compétition* no Festival de Cannes. O filme de 1962, por sua vez, foi realizado por jovens cineastas de classe média que foram até as favelas registrar e denunciar a realidade da comunidade carioca, porém, a partir da perspectiva da classe média, ou seja, de quem não vive essa realidade. (LIMA; STEFANINI, 2018).

vi Segundo (CHAUÍ, 2008, p. 55): “Vinda do verbo latino *colere*, na origem cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era

concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios”. Ainda, segundo (EAGLETON, 2011, p. 9) a palavra cultura: “é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, e ao mesmo que é por vezes considerado seu oposto – ‘natureza’ – é comumente considerada a honra de ser o mais complexo de todos. No entanto, embora esteja atualmente em moda considerar a natureza como um derivado da cultura, o conceito de cultura, que etimologicamente falamos é um conceito derivado do de natureza”.

vii “Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão das pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal como se define com relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a divisão da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o *estabelecimento de uma censura biológica* entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com um termo (aparentemente familiar) racismo.” (MBEMBE, 2016, p. 128). (grifo nosso). A *censura biológica* é uma das resultantes que podem revelar o fato de que o brasileiro, em grande parte, se recusa a aceitar o racismo e permite (por isso) que ele continue “escamoteado”.

Sobre o autor

Diogenes Galdino Morais Silva

Doutor em Educação – Unicamp e Professor do IFBaiano (Campus Guanambi). E-mail: diogenes.Silva@ifbaiano.edu.br; ORCID: 0000-0002-4646-9053

Recebido em: 03/04/2023

Aceito para publicação em: 08/04/2023