



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

GUSTAVO MOTA

**O HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL NO ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR**

SÃO PAULO

2023



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

GUSTAVO MOTA

**O HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL NO ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação sob a orientação do professor Dr. Jason Ferreira Mafra

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Mota, Gustavo.

O Hip-Hop como ação cultural no enfrentamento da violência escolar.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

179 f.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Hip-Hop. 2. Periferia. 3. Violência social. 4. Cultura da Paz. 5. Educação Popular.

I. Mafra, Jason Ferreira II. Título

CDU 37



Figura 1: grafite em papel sulfite, realizada com caneta hidrográfica e lápis de cor pela aluna Yasmin Gomes em 2022. Fonte: arquivo do pesquisador.

GUSTAVO MOTA

O HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação sob a orientação do professor Dr. Jason Ferreira Mafra

Conforme ata redigida no dia da respectiva defesa, este trabalho foi _____(aprovado ou reprovado) pelos seguintes examinadores:

MEMBROS TITULARES:

Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Professora Dra. Márcia Do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE)

Professor Dr. Ivo Dickmann (UNOCHAPECÓ)

MEMBROS SUPLENTES:

Professora Dra. Rosely Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Professora Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

São Paulo, _____ de _____ de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, à minha mãe, Graziela e ao meu pai, João Pedro, que mesmo em um ano de pandemia me deram todo o suporte para que eu pudesse voltar toda a minha atenção e preocupação às disciplinas e à dissertação do mestrado. Dedico todo meu amor a vocês, sem o apoio e incentivo de ambos eu não estaria aqui. Muito obrigado, eu sempre serei muito grato ao que vocês fizeram por mim e saibam que eu sinto muito orgulho de vocês e do que fazem como pai e mãe. Amo muito vocês.

Agradeço também à minha namorada Bianca pelas longas conversas durante todo o percurso da casa dela até a minha, repetidas vezes, sobre o quanto estava desesperado, o quanto eu não iria conseguir, não iria dar tempo. Agradeço pela paciência e pelas palavras de ternura e amor que muito me ajudaram a acalmar. Obrigado, mesmo, por isso. Te amo.

Agradeço aos professores e professoras do mestrado que, das mais variadas formas, ajudaram nas indicações bibliográficas, em novas perspectivas, novas experiências, e ajudaram de forma geral na formação do aluno que hoje apresenta este trabalho.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos do G5 (risos), Cecília, Rafa, Bruno e Edmur, amigos e amiga que fiz no mestrado e que pretendo e quero, muito, levar para a vida. Foram eles e ela que me abraçaram, me ouviram, e juntos desabafamos, rimos, nos divertimos, sofremos. Do começo ao fim vimos o amadurecimento e a defesa de todos, sempre unidos como foi desde o princípio. Amo vocês.

Quero agradecer aos meus entrevistados, o rapper Eliabe Caos, o educador e rapper Djalma Santos Goes e em especial à educadora e b-girl (risos) Maria Aparecida Costa dos Santos, que não só foi minha entrevistada, como também uma coorientadora não oficial, lendo meu trabalho, analisando minhas fontes e indicando bibliografia. Muito obrigado a vocês, se pude conceber uma nova forma de ensinar para a liberdade em sala e na vida, muito foi por conta das maravilhosas histórias e experiências que me narraram nas respectivas entrevistas.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador Jason, pela orientação, pelas correções, por me acalmar nas reuniões quando eu chegava desesperado achando que não conseguiria terminar por não estar avançando (risos) e o senhor, com toda sua calma, me explicava e mostrava os pontos do meu trabalho e mostrava meu avanço, sempre salientando minha capacidade e meu comprometimento. Serei sempre grato ao senhor por ter acreditado em mim e a mim confiado sua orientação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras freirianos que, parafraseando Paulo Freire, não se deixam levar por discursos fatalistas de que a educação nada pode fazer pela humanidade, mas sabem reconhecer seus limites e lutam diariamente para esta em constante revolução e igualmente revolucionando a educação para que, em comunhão com os educandos e educandas, se revolucionem e revolucionem a educação e a sociedade.

Dedico este trabalho a todos os integrantes da comunidade Hip-Hop, que, com sua pedagogia no break, no grafite, no rap, entre outras, educa e é educada por milhares de jovens no mundo em que estão inseridos, na realidade em que se encontram.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

DRU – Desvinculação de Receitas da União

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

OCDE – Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OXFAN – Oxford Committe for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome)

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: grafite em papel sulfite, realizado com caneta hidrográfica e lápis de cor pela aluna Yasmin Gomes em 2022. Fonte: arquivo do pesquisador.....04

Figura 2: grafite em papel sulfite, realizado com caneta hidrográfica e lápis de cor pelo aluno Gustavo Henrique em 2022. Fonte: acervo do pesquisador.....135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Busca de artigos científicos no Portal de Periódicos Capes.....	23
Quadro 2. Artigos Seleccionados – Palavras-chave “Educação e Hip-Hop”	23
Quadro 3. Artigos Seleccionados – Palavras-chave “Educação” e “Violência Social”	24
Quadro 4. Artigos Seleccionados – Palavras-chave “Educação” e “Periferia”	26
Quadro 5. Busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	30
Quadro 6. Teses e Dissertações Seleccionadas – Palavras-chave “Hip-Hop”; “Periferia”; e “Educação”.....	30

MOTA, Gustavo. 2023. **O HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**, 2021 Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

RESUMO

Considerando a arte, aqui em particular o Hip-Hop, um instrumento de intervenção social, que busca retratar a realidade das periferias e os problemas comuns vividos pelos moradores dessas regiões, entre os quais a violência, o abandono e o preconceito, que, vale ressaltar, se trata de um projeto, esta dissertação reconhece a violência como algo presente no dia a dia da periferia, particularmente no ambiente escolar e, diante disso, analisa o papel interventor-educativo da arte, representada pelo Hip-Hop, nesse contexto. Os estudos sociológicos e antropológicos, entre outros, revelam que os chamados indivíduos infratores não são meros vilões, assim como a escola não é mera reprodutora do discurso da sociedade, porque essa realidade periférica, como outras realidades sociais, é notadamente marcada pelas contradições entre a opressão e a luta pela liberdade e dignidade. A questão central de partida é: “em que medida o Hip-Hop, um movimento sociocultural cada vez mais presente na cultura juvenil, tem se inserido na cultura escolar, particularmente na questão da problematização e enfrentamento da violência e da desigualdade?”. O universo empírico desta pesquisa circunscreve-se às práticas de educadores e educadoras do Hip-Hop com alunos e alunas da educação básica de escolas públicas da periferia de São Paulo. Conjugando abordagens da tradição do materialismo histórico com as de outros autores das ciências sociais (entre as quais História, Sociologia e Educação), procura-se aqui explicitar os elementos constitutivos da manifestação da violência na escola e na sociedade e, ao mesmo tempo, apresentar pressupostos pedagógicos que, advindos das práticas hip-hopianas, contribuem para o enfrentamento desse fenômeno no ambiente escolar. Ao demonstrar que o Hip-Hop, no ambiente escolar, apresenta-se como uma alternativa pedagógica contra-hegemônica à educação bancária, este trabalho, como proposta de pesquisa e de intervenção, apresenta alguns elementos destinados à prática educativa docente no âmbito da educação básica, com vistas a contribuir para uma educação emancipadora a partir dos elementos constitutivos da cultura hip-Hoppiana.

Palavras-chave: Hip-Hop. Periferia. Violência social. Cultura da Paz. Cultura Periférica.

MOTA, Gustavo. 2023. **Hip-Hop as a method of pedagogical intervention in addressing school violence.** 2023. Dissertation (Masters) – Professional Master’s Program in Management and Educational Practices (PROGEPE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

Considering art, Hip-Hop in particular, an instrument of social intervention, which seeks to portray the reality of the periphery and the common problems experienced by residents of these regions, among which, violence, abandonment and prejudice, which is worth to point out, this is a project, this dissertation recognizes violence as something present in the daily life of the periphery, particularly in the school environment, and in view of this, it analyzes the intervening-educational role of art, represented by Hip-Hop, in this context. Sociological and anthropological studies, among others, reveal that the so-called offenders are not mere villains and the school a mere reproducer of society's discourse, because this peripheral reality, like other social realities, is notably marked by the contradictions between oppression and struggle. for freedom and dignity. The starting point is: “To what extent has Hip-Hop, a sociocultural movement increasingly present in youth culture, been inserted in school culture, particularly in terms of questioning and confronting violence and inequality”. The empirical universe of this research is limited to the practices of Hip-Hop educators with male and female Basic Education students from public schools in the outskirts of São Paulo. Combining approaches from the tradition of historical materialism with those of other authors from the social sciences (including history, sociology and education), an attempt has been made here to explain the constitutive elements of the manifestation of violence in school and society and, at the same time, to present pedagogical assumptions that, arising from hip-hop practices, contribute to confronting this phenomenon in the school environment. By demonstrating that Hip-Hop, in the school environment, presents itself as a counter-hegemonic pedagogical alternative to banking education, this work, as a research and intervention proposal, presents some elements aimed at teaching educational practice in the context of Basic Education , with a view to contributing to an emancipatory education based on the constituent elements of hip-hop culture.

Keywords: Hip-Hop. Periphery. Social Violence. Peace Culture. Peripheral Culture.

MOTA, Gustavo. 2023. **El Hip-Hop como acción cultural en el abordaje de la violencia escolar**. 2023. Disertación (Maestría) – Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas (PROGEPE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

RESUMEN

Considerando el arte, en particular el Hip-Hop, un instrumento de intervención social, que busca retratar la realidad de la periferia y los problemas comunes que viven los habitantes de estas regiones, entre los cuales, la violencia, el abandono y los prejuicios, que vale la pena señalar, esto es un proyecto, esta disertación reconoce la violencia como algo presente en la cotidianidad de la periferia, particularmente en el ámbito escolar, y frente a ello, analiza el papel interviniente-educativo del arte, representado por el Hip-Hop, en este contexto. Estudios sociológicos y antropológicos, entre otros, revelan que los llamados delincuentes no son meros villanos y la escuela un mero reproductor del discurso de la sociedad, porque esta realidad periférica, como otras realidades sociales, está marcada notablemente por las contradicciones entre opresión y lucha. por la libertad y la dignidad. El punto de partida es: “En qué medida el Hip-Hop, un movimiento sociocultural cada vez más presente en la cultura juvenil, se ha insertado en la cultura escolar, particularmente en términos de cuestionamiento y enfrentamiento a la violencia y la desigualdad”. El universo empírico de esta investigación se circunscribe a las prácticas de educadores de Hip-Hop con alumnos y alumnas de Educación Básica de escuelas públicas de la periferia de São Paulo. Combinando enfoques de la tradición del materialismo histórico con los de otros autores de las ciencias sociales (incluyendo la historia, la sociología y la educación), se ha intentado aquí explicar los elementos constitutivos de la manifestación de la violencia en la escuela y la sociedad y, al mismo tiempo, al mismo tiempo, presentar presupuestos pedagógicos que, provenientes de las prácticas hip-hop, contribuyan a confrontar este fenómeno en el ámbito escolar. Al demostrar que el Hip-Hop, en el ámbito escolar, se presenta como una alternativa pedagógica contrahegemónica a la educación bancaria, este trabajo, como propuesta de investigación e intervención, presenta algunos elementos encaminados a la práctica educativa docente en el contexto de la Educación Básica. con miras a contribuir a una educación emancipatoria basada en los elementos constitutivos de la cultura hip-hop.

Palabras clave: Hip-hop. Periferia. Violencia social. Cultura de Paz. Educación Popular. Cultura Periférica.

Sumário

Sumário	14
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - O MEU LUGAR NA TEMÁTICA.....	23
1.1 Papo reto nas quebradas.....	23
1.2 Lugar de fala e o papel da pessoa branca na luta antirracista	34
1.3 Materialismo e a pesquisa qualitativa como metodologia e método de intervenção	39
CAPÍTULO 2 - CAPITALISMO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL	45
2.1 Capitalismo à brasileira	45
2.2 Estado e relações de poder	55
2.3 Desigualdade: origens e consequências	63
2.4 Violência: uma outra perspectiva	70
CAPÍTULO 3 - ESCOLA PARA QUEM? DIFICULDADE DE ACESSO E PERMANÊNCIA	81
3.1 Escola e Política, escola é política.....	81
3.2 RAPensando uma educação para além do capital	90
CAPÍTULO 4 - HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE.....	102
4.1 Ação cultural e Paulo Freire.....	102
4.2 Hip-Hop, poesia e identidade. Algumas experiências.....	104
4.3 Proposta de intervenção: alguns elementos para a ação cultural hip-hopiana na escola	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
6 REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES	138

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação nasceu de meu interesse e envolvimento pessoal com a temática e, notadamente, do meu trabalho de conclusão de curso de graduação, que analisou a relação da música, em particular o Hip-Hop, com a história, culminando na tentativa de compreender a sua influência nas atitudes dos artistas, que as utilizam no seu dia a dia na periferia, e as condições de vida dos moradores da periferia de São Paulo, representados em suas letras. Vejo a música e a arte como instrumentos de intervenção social. O Hip-Hop, especificamente, retrata e denuncia a realidade da violência na periferia e os problemas comuns vividos por seus moradores, indo, em decorrência disso, na contramão do discurso hegemônico. Logo, enxergo-o como um método possível de intervenção em escolas para conscientizar os jovens do seu papel e do seu lugar na sociedade.

O início da minha formação foi em uma escola municipal com métodos de ensino e práticas mais progressistas, com grande envolvimento com a comunidade. A instituição exigia a participação de pais e dos professores na organização de festas e comemorações. Todas as decisões passavam pelo conselho escolar, e a presença, nesse último, dos pais e da comunidade escolar em geral era considerada necessária. Me recordo dessa escola, ao longo de toda a minha infância, como uma instância de preocupação com o próximo, não só com a criança mais abastada, mas também com quem não tinha o que comer: tínhamos merenda, material, uniforme e boas condições para que pudéssemos construir uma base sólida e termos um retorno melhor nos estudos. Anos mais tarde, passei a estudar em um colégio particular em que minha cabeça, acostumada com o tipo de tratamento dado na antiga escola, não conseguia conceber como possível. Existia semelhante preocupação com os alunos e alunas e com o estudo, mas tudo ali era pago, e não era barato. Havia formas de conseguir descontos, porém nenhuma delas chegava à bolsa integral, o que dificilmente permitiria a entrada de pessoas de baixa renda. Era uma outra realidade, diferente e perversa.

Aliado a esse ensino mais progressista, lembro-me de histórias de meu pai como sindicalista indo para São Paulo, Brasília e outras cidades para ajudar em manifestações, colaborando com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ajudando pessoas de baixa renda e arrecadando dinheiro em épocas festivas. Trago também as lutas de minha mãe como psicóloga e assistente social trabalhando diariamente para que a população de baixa renda tenha esses direitos garantidos e ambos lutando para que essa população tivesse o mínimo para uma vida digna.

Atribuo a essas condições minha escolha profissional, tanto na minha formação como estudante de História na Universidade Federal de Goiás dos anos 2014 a 2018, quanto na minha opção pelo mestrado em Educação, pois tenho grande esperança em colaborar para uma escola fundamental na formação do jovem que não seja descolada da sua realidade, uma escola preocupada não só com o conteúdo, mas também com a formação crítica discente, visando maior autonomia e engajamento nas demandas sociais, bem como a consciência dos direitos e deveres que compõem uma sociedade mais justa e igualitária.

INTRODUÇÃO

Já não é de hoje que a Educação debate a qualidade dos métodos pedagógicos utilizados no cotidiano das escolas brasileiras. Seja no senso comum, seja na academia, o debate sobre os caminhos de educação e sua eficiência para lidar com as questões do cotidiano têm sido uma pauta recorrente. Hora ou outra vemos as mais diversas pessoas das mais diversas classes sociais com soluções de seu gosto para a educação. Ensino de educação financeira, protagonismo estudantil, sala de aula invertida etc. E a escola se torna muitas vezes laboratório para diferentes propostas, mas todas com um mesmo fim que as ligam, a escola voltada para os interesses do capital.

Nesta dissertação procuro analisar de que forma os elementos constitutivos do Hip-Hop podem ajudar no dia a dia das instituições de ensino, problematizando a violência presente nesse espaço. Propondo um olhar freiriano de forma a contribuir para que a escola possa se tornar um lugar mais atrativo e condizente com a realidade dos educandos, este trabalho tem o propósito de contribuir para que alunos e alunas possam se desenvolver em comunhão todas as suas mais diversas possibilidades e tornem-se sujeitos atuantes na sua realidade. Aliado à perspectiva freiriana, recorro à proposta thompsoniana da *History from below* ou História vista de baixo, com vistas a mostrar a perspectiva daqueles que são constantemente inferiorizados, denunciando as reais condições por eles enfrentadas na sociedade capitalista e como isso afeta o ambiente escolar. Em outros termos, a ideia é tentar entender como o Hip-Hop auxilia na compreensão da vida nas periferias e seus dilemas reais, e as inúmeras dificuldades presentes na realidade da escola periférica, tais como falta de acesso à saúde, educação, saneamento básico, transporte de qualidade, cultura, entre outros. Entre esses temas, a violência escolar, como resultado de um neoliberalismo globalizado, se faz mais presente nesta pesquisa. Após análise dos temas presentes na realidade da escola da periferia, buscarei relacionar como isso impacta no discurso da escola e no cotidiano dos estudantes. Ao nos aportarmos na sociologia crítica, refutamos aqui os discursos fatalistas que responsabilizam as mulheres e homens das periferias de São Paulo como culpadas de seu próprio fracasso, bem como os que colocam a educação como a única responsável por “salvar” a sociedade. Entretanto reconhecemos que essa última pode fazer algo, como bem nos disse Paulo Freire e Saviani. A individualização do

fracasso, termo muito usado por especialistas políticos, tem como objetivo desresponsabilizar o Estado, culpando as vítimas do descaso por sua condição de vida.

Para brevemente contextualizar o fenômeno Hip-Hop, gostaria de fazer uma sucinta exposição da gênese desse fenômeno para aqueles ou aquelas que porventura não o conhecem. O Hip-Hop começa nos EUA nos anos 1970, no bairro do Bronx. Todavia, foi só em meados dos anos 1980 que, segundo Santos (2017), o Hip-Hop passou a ser considerado arte. Sua origem remonta, de acordo com essa pesquisadora, aos encontros musicais realizados em locais abertos de periferias dos Estados Unidos e, mais tarde, de outras metrópoles mundiais. Entre as músicas tocadas apareciam pessoas discutindo notícias, fazendo propagandas ou animando o público. Outras, ainda nesses encontros, se expressavam por meio da dança e da pintura, criando um amálgama que, com outros elementos, desembocou no que mais tarde passou a se identificar como Hip-Hop. Segundo Santos, essa cultura nasce no contexto das festas e da construção identitária periférica. Para ela, a ideia do Hip-Hop era que “as artes criadas pelas(os) jovens dos guetos não se perdessem com o tempo e com o desgaste da periferia, mantendo-as vivas e fortalecidas [...]”. (SANTOS, 2017, p. 69).

Santos, que também vivenciou o movimento por dentro no Brasil, explica, em sua tese *O Universo Hip-Hop e a Fúria dos Elementos*, que, embora haja posições distintas sobre o marco de origem do Hip-Hop, há um elemento consensual sobre esse começo: “a intenção social já existia no início, o ato de resistência e reivindicação estava presente na união dos elementos rap, breaking e graffiti” (SANTOS, 2017, p. 70).

Até a metade da década de 1990, sofrendo influências de outros gêneros, o Hip-Hop vai ganhando maior visibilidade nas mídias de massa, especialmente no rádio, na TV e no cinema. A partir da segunda metade da mesma década, o movimento se globaliza e passa a influenciar, progressivamente, outros gêneros musicais e movimentos culturais.

Sua popularização cada vez maior se dá a partir do momento em que o Hip-Hop passa a ser inserido em filmes, revistas e programas de rádio, mostrando um anseio cada vez maior de uma juventude sedenta por uma “legítima representatividade social” (SANTOS, 2017, p. 69).

Tradicionalmente afirma-se que o movimento se estrutura em quatro elementos: rap, breaking, grafite e DJ/MC. Santos (2017), que fez a mais vasta revisão de literatura portuguesa e inglesa do tema até aqui, afirma, em sua tese de doutorado, que, embora esses elementos estejam na origem do fenômeno, o Hip-Hop tem uma natureza dialética, razão pela qual há uma criação contínua de elementos constitutivos do movimento. Além desses mais característicos, observa-se, entre outros elementos, uma nova linguagem, uma nova estética de vestimenta, uma

nova forma de fazer política, uma nova literatura, novas expressões esportivas e de entretenimento que se configuram e se atualizam continuamente.

Ao olhar para o Hip-Hop no Brasil, devemos nos perguntar como isso influenciou os jovens brasileiros. Influenciadas, como no mundo inteiro, pela origem estadunidense, as pessoas no Brasil o assimilaram para além do entretenimento e o inseriram no seu cotidiano, contribuindo para a história do Hip-Hop e fazendo-o chegar a novos ouvintes e novos contextos, assim possibilitando um início de uma nova cultura nacional.

Foi em festas e bailes na região metropolitana de São Paulo, que, normalmente, tocavam músicas americanas e artistas negros do funk brasileiro (como Tim Maia, Jorge Ben Jor, Wilson Simonal, Gerson King Combo, Lady Zu, Funk Como Le Gusta), que o Hip-Hop se popularizou, sobretudo com o trabalho dos DJs e MCs que passaram a samplear (gravar, editar e reproduzir sons) muitas canções do repertório do funk nacional. Colocando batidas extremamente dançantes, as pessoas confundiam com o funk e o nomearam de “funk falado” (CAMARGOS, 2015, p. 37). Grande parte dos/das rappers brasileiros/as se iniciaram nessas festas. Esse movimento serviu de base para “reflexão e processo de construção da identidade negra” (SANTOS, 2017, p. 74).

Com o passar do tempo, o rap, um dos elementos centrais do Hip-Hop, no Brasil, populariza-se incorporando temáticas políticas e da realidade social. Na metade dos anos 1990, o rap tornou-se cada vez mais autônomo, estabelecendo uma identidade impossível de ser confundida com o funk ou outros estilos musicais tocados nos bailes. O funk, mais irônico e humorado, era, muitas vezes, tachado de alienado, enquanto o rap seguia para uma linha de contestação mais politicamente racial com letras engajadas, muitas vezes ironizando o funk e aquelas pessoas que o ouviam por conta dessa suposta alienação (CAMARGOS, 2015, p. 46). O Hip-Hop, em seus diversos elementos, tomou o caminho da intervenção na realidade, trabalhando temas do cotidiano das marginalizações, música da tomada de consciência, segundo seus músicos. Assim, o Hip-Hop se consolida como a representação dos anseios daqueles que o promoveram e passa a ser uma expressão política. Pouco importava de onde a música vinha, importava apenas que, por meio dela, seria possível se manifestar artística e politicamente. De acordo com Santos, trata-se de uma afirmação identitária tributária de

[...] vários movimentos sociais [que] estavam sendo articulados em espaços, como os dos bailes, fazendo com que parte da juventude negra descobrisse seu orgulho de ser negra. Além do que a ação nestes bailes proporcionava outros ramos de trabalho, aumentando assim as oportunidades de emprego para a camada jovem. (SANTOS, 2017, p. 75)

Vale destacar que, já no início dos anos de 1990, Paulo Freire percebeu a força educadora desse movimento, até então desconhecido. Ao saber desse movimento na periferia paulista, como expressão da cultura popular, o educador brasileiro, com sua equipe, criou, na Secretaria de Educação de São Paulo, o projeto “RAPensando”, que teve a participação ativa do grupo de rap Racionais MC’s, hoje um dos maiores grupos nacionais de rap. Conforme Santos (2017, p. 155):

A Secretaria de Educação de São Paulo, na administração da Prefeita Luiza Erundina (1993 a 1996), desenvolveu o Projeto RAPensando, em que se discutia a violência policial, o racismo, a miséria, o tráfico de drogas, enfim, o cotidiano da periferia em um período que ainda se acreditava na democracia racial, tornando-se pioneiro e agregando educadoras/es do Universo Hip-Hop, além de artistas já conhecidas/os do grande público.

De acordo com a pesquisadora

O Projeto teve grande repercussão, principalmente, nas comunidades em que as palestras e outras atividades de formação aconteceram, e propôs uma mudança da perspectiva de vida de muitas pessoas. As atividades foram desenvolvidas com a participação de diferentes pessoas do segmento do Universo Hip-Hop. Um destes educadores era Nelson Triunfo (...), que pôde experimentar, na prática, a amplitude social ao usar a cultura como instrumento para orientar jovens que largaram os estudos, ou estavam à mercê de serem recrutadas/os pela criminalidade. (SANTOS, 2017, p. 155)

Hoje, o Hip-Hop inseriu-se, definitivamente, nas mídias brasileiras e se projetou internacionalmente. Prova disso é o trabalho do rapper Emicida que, em 2020, além dos prêmios nacionais, ganhou o Grammy Latino de melhor álbum de rock ou de música alternativa em língua portuguesa e, em 2021, o Leão de Bronze no Festival de Cannes.

Das periferias dos Estados Unidos para as periferias dos outros lugares do mundo, o Hip-Hop materializou-se como um elemento importante da cultura periférica, fazendo-se presente em grande parte das escolas públicas da educação básica brasileira. Por ser um movimento de caráter cultural e social que se planetarizou e que impacta a consciência de tantos jovens desse país, sobretudo como sonho e como forma de resistência às múltiplas violências, é que tomamos aqui esse fenômeno não para descrevê-lo, mas para tentar compreender em que medida, no contexto do capitalismo mundial e brasileiro, ele se faz ferramenta educativa na construção da justiça e da paz.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “O meu lugar na temática”, trago, como revisão de literatura, os principais trabalhos relacionados ao tema e

discuto a minha posição de fala, como homem branco, no contexto étnico-racial da sociedade brasileira. O segundo capítulo, intitulado “Capitalismo e as relações de poder no Brasil”, discuto os conceitos de capitalismo e estado, as formas como acontecem as relações de poder do ser humano nessa configuração e as consequências da exploração dessa política sobre o ser humano. Também proponho uma reflexão sobre o tema da violência, procurando conceituar a violência escolar e como ela impacta a vida do jovem estudante. No terceiro capítulo, intitulado “Escola para quem? Dificuldades de acesso e permanência”, procurei delinear como essa instituição preocupada apenas com a formação para o mercado de trabalho e reprodutora da cultura das elites distanciou a escola da realidade do aluno e da aluna da periferia e dificultou sua permanência na mesma. Por fim, no último capítulo, intitulado “Hip-Hop como ação cultural para a liberdade”, analiso as experiências descritas em entrevistas de três educadores e educadoras que utilizaram o Hip-Hop como recurso pedagógico e metodológico em suas atividades docentes na educação básica. Ainda nesse último capítulo, apresento algumas reflexões para o desenvolvimento do trabalho docente na escola, tendo como base os elementos artístico-culturais do Hip-Hop, com vistas à problematização e ao enfrentamento da violência escolar.

CAPÍTULO 1

O MEU LUGAR NA TEMÁTICA

“Por fim, permita que eu fale/Não as minhas cicatrizes/Achar que essas mazelas me definem/É o pior dos crimes/É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir (Emicida, Majur, Pablo Vittar - AmarElo)

CAPÍTULO 1 - O MEU LUGAR NA TEMÁTICA

1.1 Papo reto nas quebradas

Nesta parte do texto encontram-se as pesquisas já feitas que tenham alguma proximidade temática com a minha, para verificar suas concepções, suas contribuições, até mesmo seus limites, justificando, assim, as contribuições do estudo que aqui proponho. Não se trata de um “estado da arte”, já que levantar e analisar todos os artigos, teses e dissertações significaria realizar outra tese. Sendo assim, busco analisar os principais estudos que mais estabelecem diálogos com a minha proposta, para, então, pensar sua aplicabilidade em minha pesquisa.

Isto posto, procurei dividir esta seção em duas partes. A primeira consiste no levantamento de artigos com palavras chaves semelhantes à minha temática. A segunda, com semelhante procedimento, refere-se a dissertações e teses.

No levantamento de artigos, a busca foi realizada no portal de periódicos da Capes e seguiu os seguintes critérios: a) periódicos publicados nos últimos dez anos, ou seja, no período de 2012 a 2022; b) periódicos revisados por pares, para que sua relevância e validade tenham sido comprovadas por pesquisadores que não o próprio autor; c) artigos em português, para aumentar o grau de proximidade do autor com o local onde o tema está presente.

Priorizei aqueles com acesso livre, reforçando que as pesquisas foram feitas via central do aluno UNINOVE e da Plataforma da Capes, o que me possibilitou, por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), uma gama muito maior de artigos com acesso livre.

A seguir, são apresentados quadros com informações que demonstram a maneira com que a pesquisa foi realizada.

Quadro 1. Busca de artigos científicos no Portal de Periódicos Capes

Palavras-chave	Quantidade de Artigos Encontrados	Quantidade de Artigos Selecionados
“Educação” e “Hip-Hop”	107	2
“Educação” e “Violência Social”	3279	5
“Educação” e “Periferia”	1156	1
Total	4822	8

Quadro 2. Artigos Selecionados – Palavras-chave “Educação” e “Hip-Hop”

Nº.	Autor(es)	Título do artigo	Breve descrição (máximo 50 palavras)	Revista / ano de
-----	-----------	------------------	--------------------------------------	------------------

				publicação
01	LOUREIRO, BRÁULIO	O ativismo de rappers e o “progresso intelectual de massa”: uma leitura gramsciana do rap no Brasil	Rappers com frequência extrapolam as fronteiras da música e se dedicam a atividades assistenciais, culturais e políticas direcionadas às populações da periferia. Este artigo pretende resgatar e apresentar um conjunto de informações a respeito de rappers brasileiros, fazendo com que eles apareçam, em determinadas circunstâncias, como educadores da periferia.	HISTEDBR On-line, 2017
02	SANTOS, MARIA APARECIDA COSTA DOS	Educação multicultural no Universo Hip-Hop	Este estudo discute a constituição do Hip-Hop como movimento social e cultural, estabelecendo suas relações com a perspectiva multicultural. Trata-se de um movimento que se manifesta em diferentes lugares e, em muitos casos, traduz-se como única alternativa às múltiplas formas de violência, revelando-se, portanto, como um processo também educador e de resistência sociocultural.	Dialogia (São Paulo), 2018-08-24

Quadro 3. Artigos Selecionados – Palavras-chave “Educação” e “Violência Social”

Nº.	Autor(es)	Título do artigo	Breve descrição (máximo 50 palavras)	Revista / ano de publicação
01	BITTENCOURT, CÂNDIDA ALAYDE DE CARVALHO	Reflexões sobre a face obscura do preconceito e violência na escola	A escola é uma instituição constantemente desafiada por práticas que produzem e reproduzem os conflitos sociais, evidenciando preconceitos, dominação, alienação, intolerâncias e racismos. Para romper esse ciclo é necessário prática pedagógica crítica que contribua para a transformação social, o esclarecimento e a	Devir Educação, 2019

			emancipação.	
02	GERMINATTI, FERNANDO TADEU; SOUZA, TATIANE PEREIRA DE; CARNEIRO, CLEIDE	A naturalização das desigualdades educacionais sob ótica da violência simbólica de Pierre Bourdieu	Tendo em vista a problemática da evasão escolar e da desigualdade do ensino ofertado de acordo com a posição social do jovem, este artigo utiliza a análise teórica da violência simbólica do sociólogo francês Pierre Bourdieu buscando compreender de que forma a evasão escolar e a desigualdade educacional se apresentam no Brasil.	Revista Expressão Católica, 2018
03	SOUZA JÚNIOR, HORMINDO PEREIRA DE; BITENCOURT, CELESTE DEOGRÁCIAS DE SOUZA; TRIGINELLI, DANIEL HANDAN	Educação e violência: uma reflexão a partir da ontologia do ser social	Propõe-se a contribuir com o debate em torno da violência, que é possibilitada e praticada pelas bases que estruturam a lógica da propriedade privada na sociedade de classes. Nos textos analisados, explicita-se a essência da violência no sistema do capital e da educação, ao mesmo tempo que apontam para as condições necessárias à superação da violência.	Proposições, 2017
04	PUCCI, BRUNO	A violência na escola de educação básica em diálogo reflexivo com Benjamin, Adorno e Rosa	Este artigo se propõe a dialogar sobre a problemática da “violência e educação”, na perspectiva de problematizar e enfrentar a violência como barbárie que perpassa as relações sociais e educacionais no atual quadro de dominação e de hegemonia do sistema capitalista neoliberal.	Roteiro (Joaçaba), 2018
05	SCHILLING, FLÁVIA; ANGELUCCI, CARLA BIANCHI	Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa	Este trabalho parte da revisão das teorias que abordam o lugar social da escola, destacadamente quanto aos seus objetivos e enfrentamento das situações de conflito em seu interior. A	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas), 2016

			narrativa deixa de ter em seu centro a violência, como ente abstrato, que se objetiva em corpos patológicos, para ser compreendida como cena pública, objetivada em um contexto social reificante e vivida por sujeitos, que têm sua dignidade aviltada.	
--	--	--	--	--

Quadro 4. Artigos Selecionados – Palavras-chave “Educação” e “Periferia”

Nº.	Autor(es)	Título do artigo	Breve descrição (máximo 50 palavras)	Revista / ano de publicação
01	CARVALHO, NATÁLIA LIDIA GARCIA DE	Considerações sobre as desigualdades raciais na educação brasileira e as políticas de ações afirmativas	O trabalho contextualiza a discussão da desigualdade em nível mundial, sobre a concentração de renda e riqueza no mundo e, compreendendo as especificidades do Brasil na condição de periferia capitalista, a pesquisa aborda questões relativas à desigualdade educacional no Brasil em relação aos grupos raciais.	Kwanissa, 2020

Os quadros nos mostram que, primeiramente, utilizaram-se as palavras-chave “Educação” e “Hip-Hop”. A escolha de começar por essas palavras se deu por acreditar que ambas as palavras refletem bem o tema, afinal meu foco é pesquisar o Hip-Hop como alternativa pedagógica em sala de aula.

Desta pesquisa, encontrei 107 resultados, entre os quais selecionei 2, visto que apenas esses se relacionavam diretamente com o objeto aqui investigado.

O primeiro é o artigo intitulado “O ativismo de rappers e o ‘progresso intelectual de massa’: uma leitura gramsciana do rap no Brasil”, do autor Bráulio Loureiro. O texto discute como os rappers, muitas vezes, se dedicam a ajudar em temas para além da música, por exemplo na cultura e na política, nas periferias do mundo, o que acaba por torná-los educadores dessa periferia e os torna agentes de transformação da realidade. A partir daí o autor faz uma análise utilizando o conceito gramsciano de “progresso intelectual das massas”. A importância dessa obra para a minha pesquisa encontra-se justamente nesse fato, o rap (um dos elementos do Hip-

Hop) como uma importante ferramenta na construção de uma nova pedagogia, uma pedagogia dos oprimidos no processo de construção do saber.

O segundo trabalho intitulado “Educação multicultural no Universo Hip-Hop”, da autora Maria Aparecida Costa Dos Santos, fala sobre a constituição do Hip-Hop como um movimento universal, englobando o social e o cultural de diferentes lugares, muitas vezes sendo a única alternativa viável para as diversas formas de opressão vividas pelas populações marginalizadas, mostrando o caráter educativo e resistente do Hip-Hop. A importância dessa pesquisa consiste, primeiramente, no fato de eu já utilizar a tese de doutorado da autora em minha dissertação. Por conseguinte, a obra nos possibilita assimilar um panorama do Hip-Hop enquanto um movimento contestador, de resistência, educacional e de autoafirmação.

Minha pesquisa se difere da primeira, preenchendo a lacuna da universalidade, por tratar, diferentemente daquela, do Hip-Hop enquanto um movimento que engloba outros quatro movimentos em si. É a partir dessa união que ele gera um movimento educativo e de resistência da população preta muito mais “efetivo” do que esses mesmos movimentos em separado (ainda que na minha pesquisa, e na do autor também, defenda-se a teoria de que esses movimentos de forma alguma podem ser entendidos como separados entre si). Em relação à segunda pesquisa, realizada por uma autora mais consolidada sobre o tema, vejo mais proximidades com os meus estudos, especialmente na abordagem histórica, em que se evidencia a construção do capitalismo neoliberal racista e excludente, que, por vezes, é denunciado pelo Hip-Hop. Nesse aspecto, a autora contribui para entender a gênese do que “possibilitou” a origem do Hip-Hop.

No segundo levantamento, utilizei as palavras-chave “Educação” e “Violência social”. Aqui encontrei um maior número de resultados e, também, o maior número de pesquisas relacionadas à minha. De um total de 3279 pesquisas, selecionei cinco trabalhos que contribuem para o estudo do meu tema.

O primeiro, intitulado “Reflexões sobre a face obscura do preconceito e violência na escola”, da autora Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt, reflete sobre como a escola é um espaço que produz e reproduz os conflitos sociais, como por exemplo, os preconceitos e a alienação. Para romper esse ciclo, segundo a estudiosa, é necessária uma prática pedagógica crítica que ajude drasticamente na mudança social. Aqui permito-me romper com a ordem por mim mesmo estabelecida e, primeiramente, adentrar na diferenciação entre essa pesquisa e a minha, bem como nas lacunas que esta dissertação visa preencher. Enquanto o trabalho de Bittencourt procura estabelecer os conflitos sociais que a escola reproduz e como ela os reproduz, parte que será de suma importância em minha pesquisa, ela também atem-se a apenas salientar a importância de uma prática pedagógica libertadora, sem exemplificar ou mostrar

parâmetros para tal fim. Minha investigação, por sua vez, além de trazer as incongruências dessas escolas no molde capitalista, propõe apresentar uma metodologia que contribua para romper essa ideologia e suas formas de opressão.

O segundo trabalho, intitulado “A naturalização das desigualdades educacionais sob ótica da violência simbólica de Pierre Bourdieu”, de Fernando Tadeu Geminatti, Tatiane Pereira de Souza e Cleide Carneiro, trata do tema a partir de Pierre Bourdieu e, especialmente, de seu conceito de “violência simbólica”, para abordar a temática da diferenciação por classe social, da educação ofertada pelo ensino brasileiro e a decorrência desse sistema, que é a problemática da evasão escolar. Essa pesquisa é importante para a minha dissertação por trabalhar com a temática da evasão e da precariedade da educação ofertada aos estudantes da periferia, um recorte presente também em minha pesquisa. Nela, se problematiza: para quem está sendo feita a escola?

O terceiro, “Educação e violência: uma reflexão a partir da ontologia do ser social”, dos autores Hormindo Pereira de Souza Júnior, Celeste Deográcias de Souza Bitencourt e Daniel Handan Triginelli, trata da lógica da propriedade privada e de toda a violência por ela legitimada, estruturando as bases e conceitos, refletindo sobre a educação submetida ao capital e formas de superação dessa violência. Essa pesquisa será de grande valia para o meu tema principalmente na questão de arcabouço teórico, demonstrando como a educação mercadológica impacta a vida do ser social. O estudo traz, também, uma visão mais próxima à área da educação, de alguém que sai dos setores acadêmico e dos livros e tenta entender a realidade educacional.

O quarto intitula-se “A violência na escola de educação básica em diálogo reflexivo com Benjamin, Adorno e Rosa”, de Bruno Pucci. O autor nos faz refletir sobre a violência como barbárie muito atrelada à educação básica brasileira, sendo item fundamental para a hegemonia e dominação do capitalismo neoliberal. Esse trabalho se mostra importante para a minha pesquisa pois, ao pontuar os limites da educação atual e suas consequências para a manutenção do *status quo*, me possibilita refletir de que formas posso ampliar e aprimorar minha metodologia para pensá-la além de onde normalmente as metodologias voltadas a esse público vão. A lacuna que a minha contribuição procura preencher em relação ao referido texto tem a ver, mais uma vez, com o seu caráter constataativo, apresentando muita profundidade na análise, demonstrando os limites existentes, mas não concebendo propostas concretas para o seu enfrentamento.

Por último, o quinto artigo intitula-se “Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa”, de Flavia Schilling e Carla Biancha Angelucci.

Nele, as autoras procuram pensar o lugar social que a escola ocupa na sociedade e principalmente como ela enfrenta os conflitos gerados por essa mesma sociedade em seu interior. O que me chamou a atenção nessa pesquisa foi como as autoras partem para além da mera abstração da violência em corpos sinalizados. Para elas, a violência não tem “cara”, a violência é um problema de política pública, vivido por sujeitos que têm sua dignidade e individualidade negada todos os dias. Essa reflexão ajudou-me a criar um parâmetro para conceituar o tipo de violência concreta que quero denunciar como importante para as denúncias feitas no movimento Hip-Hop.

Ainda que não fosse intenção das autoras nessa ocasião, penso que lhes faltou, no trabalho, mostrar as formas de resistências às violências, entre elas a do Hip-Hop, não apenas como movimento cultural, mas, além disso, como ferramenta pedagógica que poderia, não sem um grande custo, ajudar a enfrentar a lógica mercadológica e neoliberal violenta que assola a educação brasileira, principalmente nas escolas públicas e periféricas, locais em que a minha pesquisa foca.

Na última pesquisa, utilizei as palavras-chave “Educação” e “Periferia”. Encontrei 1156 resultados dos quais selecionei apenas um, já que apenas esse tinha relação temática com a minha pesquisa. Por se tratar de um sistema que se utiliza de palavras-chave para a pesquisa, a inteligência artificial sugere, também, artigos que contenham as palavras-chave pesquisada, mas que não falam especificamente sobre o assunto pesquisado.

O trabalho se intitula “Considerações sobre as desigualdades raciais na educação brasileira e as políticas de ações afirmativas”, da autora Natália Lídia Garcia de Carvalho. Nesse estudo, Carvalho mostra um panorama sobre a desigualdade no globo, como funciona a concentração de renda, para, então, entender como isso se opera no Brasil. Tem como objetivo a conceituação do impacto dessa política na desigualdade educacional principalmente quando se trata dos grupos raciais. Selecionei essa pesquisa por entender que, ao discutir o capitalismo e seus impactos, ela traz novas perspectivas sobre o tema, auxiliando na produção de alternativas a essa realidade.

Em um segundo momento, pesquisei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações quais foram as principais teses e dissertações que poderiam, assim como os artigos acima mencionados, auxiliar os meus trabalhos das mais diferentes formas. Os mesmos critérios de busca foram utilizados: periódicos publicados nos últimos dez anos, no período de 2012 a 2022; artigos revisados por pares. As buscas foram feitas em português.

Considerando os critérios já apresentados, selecionei os trabalhos em destaque nos quadros que seguem:

Quadro 5. Busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Palavras-chave	Quantidade de Teses e Dissertações Encontradas	Quantidade de Teses e Dissertações Seleccionadas
“Hip-Hop”; “Periferia”; “Violência Social”; “Ambiente Escolar” e “Educação”.	0	0
“Hip-Hop”; “Periferia”; “Violência Social” e “Educação”.	4	0
“Hip-Hop”; “Periferia”; e “Educação”.	23	4
Total	27	4

Quadro 6. Teses e Dissertações Seleccionadas – Palavras-chave “Hip-Hop”; “Periferia”; e “Educação”

Nº.	Autor(a)/autores (as)	Título da tese ou dissertação	Breve descrição (máximo 50 palavras)	Universidade / ano de Publicação
01	ANA CLAUDIA FLORINDO FERNANDES	O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo	Visa mostrarem que medida o rap, parte integrante do movimento Hip-Hop, é uma possibilidade para o letramento, enriquecendo as experiências linguísticas de jovens das periferias de São Paulo. Discutindo desigualdade social e racial com os jovens, procura construir a identidade dos jovens urbanos aproximando sua cultura à possibilidade de ensino.	USP/2014
02	RAQUEL MENDONÇA MARTINS	O rap dos Racionais MC's em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo: análises de oficinas musicais com ênfase no rap	Este trabalho mostra em que medida a estética do rap pode ser utilizada nos processos de formação de adolescente da periferia. Reconhece o rap como uma ruptura e resistência frente às discriminações raciais. Com essa ideia produziu-se oficinas onde foi ensinado como fazer	USP/2015

			rap.	
03	ROBERTO CAMARGOS DE OLIVEIRA	Rap e Política: percepções da vida social brasileira	Analisa o exercício político dos rappers, classe até hoje marginalizada, seja na consciência, seja na autoafirmação, indo além do mero entretenimento. Olha o mundo “de baixo pra cima”, procura explicar por que esse gênero causa tanto ofurô nas classes dominantes. A busca se dá através da mais rica bibliografia como entrevistas, leituras e músicas.	UFU/2015
04	MARIA APARECIDA COSTA DOS SANTOS	O Universo Hip-Hop e a fúria dos elementos	Problematiza a definição clássica e rígida do Hip-Hop como sendo composto por quatro elementos. Indo na contramão desse discurso, a pesquisa destaca o caráter recriador e dinâmico da construção histórica do fenômeno que possibilitou a criação de muitos outros elementos invisibilizados pela literatura clássica. Uma natureza dialética.	USP/2017

Embora o período recortado tenha sido de 2012 a 2022, os que mais geraram meu interesse, por sua relevância a minha pesquisa, foram os produzidos em 2015 e 2017. Destaco, inicialmente, o trabalho de Maria Aparecida Costa dos Santos e de Roberto de Oliveira Camargos, respectivamente uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado. Maria Aparecida, além de ser uma bibliografia fundamental, é uma das entrevistadas nesta dissertação. O seu trabalho exerceu um importante papel não só na contextualização do tema, mas, igualmente, na produção do manual para auxílio dos professores que quiserem abordar o tema do Hip-Hop em sala de aula.

Ao utilizar minhas cinco palavras-chave unidas, sendo elas “Hip-Hop”, “periferia”, “violência social”, “ambiente escolar” e “educação”, eu não encontrei nenhuma pesquisa.

Removendo apenas “ambiente escolar”¹, novamente não encontrei nenhum resultado. Utilizando apenas “Hip-Hop”, “periferia” e “educação”², encontrei a maioria dos trabalhos relacionados ao meu. De um total de 21 textos, quatro chamaram a minha atenção pela semelhança com o meu tema, sendo eles “O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo” (2014), de Ana Claudia Florindo Fernandes, “O rap dos Racionais MC’s em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo: análises de oficinas musicais com ênfase no rap” (2015), de Raquel Mendonça Martins, “Rap e Política: percepções da vida social brasileira” (2015), de Roberto Camargos de Oliveira e “O Universo Hip-Hop e a Fúria dos Elementos” (2017), de Maria Aparecida Costa dos Santos.

No texto “O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo” (2014), Fernandes aborda as formas como o rap pode ajudar no letramento dos jovens da periferia de São Paulo, observando atividades realizadas em ONG’s. Para tanto, a autora promoveu oficinas em que o rap foi utilizado para discutir questões como racismo e desigualdade, objetivando a construção da identidade do jovem pelo rap, aproximando o conteúdo dado em sala de aula com a realidade desse aluno e dessa aluna, ressignificando o ensino tradicional, dando sentido ao funcionamento da sociedade e sua linguagem.

“O rap dos Racionais MC’s em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo: análises de oficinas musicais com ênfase no rap” (2015) trata sobre as formas com que o rap pode ser utilizado na formação, não só intelectual, mas social, do jovem periférico. Constata-se que o rap é um mecanismo de ruptura e resistência a formas de discriminação racial. Sendo assim, procurou, por meio de oficinas, promover atividades musicais, intelectuais, estudar a estética do rap e pensar em como produzir um rap, desde sua letra até o lançamento. Compreendendo assim, traz à luz as condições às quais os jovens periféricos são submetidos.

Na pesquisa intitulada “Rap e Política: percepções da vida social brasileira”, o autor mostra a relação da prática cultural com os aspectos sócio-históricos do próprio tempo, situando sua inserção no campo de forças das leituras do Brasil contemporâneo. A obra se destaca por adicionar o elemento política no *rap* e sua relação com o neoliberalismo brasileiro, abordando

1 Esta escolha se deu pelo fato de educação já abranger ambiente escolar e por se tratar de um tema mais amplo. Possivelmente encontraria mais temas que, pelo menos, perpassassem o meu.

2 A escolha se deu por, novamente, perceber que a palavra periferia era uma palavra mais abrangente e que poderia resvalar no tema da violência social.

a história cultural do social e, mesmo sem querer, dialoga com autores importantes de outros países, trazendo essa discussão para o cenário brasileiro. Opta por deslocar-se da perspectiva tradicional para a perspectiva thompsoniana da “história vista de baixo”. A obra aproxima autores clássicos, que discutem liberdade, igualdade e políticas institucionais, dos rappers, um encontro na periferia, local em que esses artistas pensam e abordam as desigualdades sociais, dando destaque político a outros autores sociais.

Na tese intitulada “O Universo Hip-Hop e a fúria dos elementos” (2017), a autora problematiza a definição clássica e rígida do Hip-Hop como sendo composto por quatro elementos: rap, breaking, grafite e MC. Indo na contramão desse discurso, a pesquisa destaca o caráter recriador e dinâmico da construção histórica do fenômeno que possibilitou a criação de muitos outros elementos invisibilizados pela literatura clássica, como as gírias, os vestuários, a literatura marginalizada, questões de gênero e questões identitárias. Para Santos, a natureza dialética desse movimento cultural e social revela o alcance, o que ele causa, as melhorias, o incômodo que o movimento causa, ou seja, sua ação política.

Por entender, assim como Santos, o Hip-Hop como um movimento constitutivo de vários elementos que, por sua vez, não devem ser tomados de forma isolada, posso dizer que existem dois pontos em que minha pesquisa preenche lacunas que nenhuma ou quase nenhuma desses trabalhos procuram debater em sua totalidade. Primeiramente, a minha pesquisa se difere das demais no fato de grande parte delas não aplicarem os resultados obtidos na prática ou, quando aplicam, aplicam “longe” da sala da aula, seja em ONGs, seja em escolas por meio de atividades e oficinas, mas sempre fora do ambiente de sala de aula. Ainda que nem todas tenham essa intenção ou demonstrem qualquer caminho no sentido de ir além da conceituação teórica. Procuo pensar em novas metodologias e ferramentas para que o professor e a professora, aliados(as) a sua autonomia e sua liberdade, possam construir novas formas de ensino utilizado os vários elementos constitutivos do Hip-Hop. Por ultrapassarem o aspecto didático, estendendo-se ao político-pedagógico, auxiliam a educação para muito além da formação escolar, promovendo uma perspectiva identitária, cultural e política. Outro ponto de distinção da presente pesquisa, diz respeito à contextualização desse fenômeno cultural e sua relação com a estrutura social brasileira do racismo. Nesse aspecto, observo que apenas as pesquisas da Maria Aparecida Costa dos Santos e do Roberto Camargos tiveram tal preocupação, ao estabelecerem a centralidade do racismo como fator fundamental da lógica capitalista, isto é, como sua “estrutura fundamental” (ALMEIDA, 2020, p. 165).

Por fim, algumas curiosidades que aconteceram durante a busca pelos trabalhos acima descritos. A maioria delas diz respeito ao mecanismo de busca e filtros das plataformas. Muitas

vezes a ferramenta de busca identificava um artigo que combinava com o meu tema, mas, quando eu aplicava um segundo e um terceiro filtro essa pesquisa sumia. Outro detalhe foi encontrar títulos de pesquisas que indicavam relações com a minha dissertação, mas, ao tentar acessar esses trabalhos, percebia que eles não estavam disponíveis, já que a página não era encontrada. Em outros casos, nos acessos dos trabalhos, lá pela décima página do buscador, o algoritmo trazia pesquisas que pouquíssimo tinham a ver com a minha dissertação, embora essa última se identificasse com alguma das palavras-chave. Outros documentos traziam artigos muito abrangentes, que resvalam muito por cima do meu tema ou nem sequer tocavam no assunto. Um exemplo é um artigo que falava de educação e violência social, que trabalhava muito na ideia de construir um imaginário do jovem a partir dessa educação e dessa violência, ou seja, na parte psicológica do ser social. Por fim, essa descrição revela que, por mais que tenhamos avançados algoritmos que em muito ajudam nas pesquisas, o trabalho científico ainda é um processo muito artesanal, porque requer interpretações, análises, sistematizações, classificações etc. que dependem exclusivamente do olhar de quem pesquisa.

1.2 Lugar de fala e o papel da pessoa branca na luta antirracista

Antes de adentrarmos nesta pesquisa vale aqui uma pequena reflexão que desenvolvi durante a disciplina “Questões étnico-raciais e educação”, ministrada pelo meu orientador Jason Ferreira Mafra. Nesta reflexão eu analiso o meu lugar na luta antirracista, pensando quais contribuições são válidas e em quais momentos e locais elas são pertinentes.

Apesar de eu estar imerso numa realidade de convívio entre todas as classes sociais, um tema me incomodou durante a minha graduação, mas, principalmente, durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e ainda me incomodou durante a parte inicial desta dissertação: o racismo. Em meu TCC eu analisei o *rap* (do inglês, *rythm and poetry*; em português, ritmo e poesia), já nesta dissertação eu amplio o espectro e analiso o Hip-Hop como uma manifestação cultural que, segundo Santos, extrapola os quatro elementos que normalmente são associados a ele, constituindo-se de muitos elementos, entre os quais situa-se o rap. Nesse sentido, analiso o Hip-Hop não só como movimento musical, mas principalmente como movimento social e cultural e, como o racismo e a luta antirracista se fazem muito presentes enquanto pautas nas diferentes manifestações desse movimento, logo precisam ser discutido em qualquer análise que se faça sobre ele.

Mas, como eu, homem branco e de classe média, poderia ter o direito ou importância em discussões sobre aquilo que não vivo? Eu não sofro opressão diária por conta da minha raça.

Eu não sou desclassificado em disputas de emprego por não me “adequar aos padrões da empresa”. Eu não corro o mesmo risco de violência que as pessoas pretas ao andar nas ruas com meus amigos. Eu não tenho minhas características físicas depreciadas por serem “diferentes” de um padrão tido como ideal.

Por essas e outras razões, ao me deparar com o tema do racismo e outras formas de opressão, eu não me achava no direito de discutir aquilo que não vivia. O ápice desse bloqueio foi, para mim, optar por não discutir o tema do racismo em meu TCC, fato que fez com que os membros da banca examinadora, questionassem, em meu trabalho, a ausência da discussão sobre o racismo. Evidentemente o racismo está presente no meu trabalho, mas de uma forma subliminar, o que fez com que eu levasse a reflexão para outro lado, evitando abordar aquilo que eu acreditava não me pertencer.

Ainda que, no momento da banca, ambos os membros tenham enfatizado o fato de que na academia era importante a presença de pessoas que trabalhassem esse tema, trazendo, com isso, o discurso aos holofotes, eu ainda não conseguia me sentir confortável em trabalhar a problemática do racismo. Assim, acabei levando essa questão para o mestrado. Nesse novo processo, tomei consciência de que poderia tentar encontrar o meu lugar como pesquisador e formas de contribuir para essa discussão. Durante uma disciplina sobre Educação e questões étnico-raciais entrei em contato com duas obras que foram o ponto-chave e de partida de minha reflexão, o que me possibilitou ir atrás de outras discussões e análises sobre o lugar e o papel do branco e da branca na luta antirracista, e que me fizeram repensar totalmente minha posição enquanto branco nessa sociedade. Essas obras foram *Lugar de fala*, da pesquisadora e militante Djamila Ribeiro, e *Racismo estrutural*, do filósofo e militante Silvio Almeida. Dois trabalhos pertencentes à coletânea Feminismos Plurais. Trata-se de estudos que pretendem abranger as interseccionalidades das desigualdades a partir, sobretudo, do olhar de autoras(res) negras(os). Feminismos Plurais visa, entre outros objetivos, popularizar discussões que conjugam profundidade e uma escrita compreensível para um público diverso que queira se aproximar dos debates contemporâneos envolvendo distintas temáticas étnico-raciais e de gênero.

O trabalho de Djamila (2019), *Lugar de fala*, traz, entre outros aspectos, profundas discussões sobre o silenciamento e a invisibilidade histórica da mulher negra, justamente por ter sido esta colocada na última posição de uma hierarquia social que atravessa o gênero, a raça e a classe social. A obra como um todo me chamou a atenção para o entendimento histórico do que é o lugar de fala e do porquê da importância de sua reivindicação pelos movimentos sociais das minorias que há muito são silenciadas por discursos hegemônicos de quem achava que falava por eles. Djamila Ribeiro traz em seu livro o exemplo de mulheres brancas que, nos

primórdios do movimento feminista, ignoravam as pautas das mulheres negras por acharem que essas tinham as mesmas reivindicações, totalmente desprovidas de singularidades imputadas pela sociedade por conta de sua cor de pele. Um ponto que ajudou muito em minha reflexão foi quando a autora, ao trabalhar especificamente o conceito lugar de fala, diz ser preciso que as mulheres negras se posicionem enquanto seres que partem de uma realidade diferente, para que suas pautas não sejam uniformizadas.

Mas também, ainda segundo Ribeiro, se as mulheres negras são as principais protagonistas de suas lutas, é necessário que as mulheres brancas problematizem os seus lugares de fala e o quanto elas são privilegiadas, para que em um discurso fantasiado de “reivindicação dos direitos das mulheres” não se excluam boa parte de suas companheiras de luta. Foi aqui que o conceito de lugar de fala se tornou mais evidente para mim. Se cabe às mulheres brancas repensar seus privilégios em nossa sociedade marcada pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2020), cabe igualmente aos homens brancos repensarem seus lugares de fala. Isso fez-me repensar não só os meus privilégios, enquanto branco, mas também enquanto homem, indo além daquilo que me incomodava de início. Segundo Ribeiro, quando o termo “lugar de fala” é distorcido e acionado em muitas discussões atuais, ele iguala lugar de falar com representatividade. Ao partir dessa relação, o lugar de fala torna-se o direito exclusivo de falar sobre algo, ou seja, negros só falam sobre negros, mulheres sobre mulheres, homossexuais sobre homossexuais e daí por diante. Vale ressaltar que, tanto para Djamila quanto para o Silvio de Almeida, essa atitude é totalmente compreensível, haja visto, como já foi dito, os anos e anos em que a população negra e as minorias de forma geral foram oprimidas e proibidas do direito de discutir aquilo que lhes pertencia. Por outro lado, só compreende profundamente o que é racismo quem sofre com ele ou sofreu com ele.

Porém, quando se limita o debate a esse lugar que o outro vivencia, a questão fica isolada ao entendimento de suas vítimas e não alcança as estruturas de poder. Ampliar a discussão não significa abandonar o lugar de fala, isso é impossível, pois todos nós partimos de um. É fundamental que a problematização vá além de quem é atingido por ela, pois faz com que esse outro pense na sua própria posição social. Eu, enquanto homem branco, ao pensar o racismo na sociedade, devo questionar os meus próprios privilégios e, a partir disso, fazer uma reflexão sobre o que é racismo na sociedade e quais benefícios tenho. Segundo Djamila, se as mulheres negras restringissem mulheres brancas de tratar sobre racismo, por exemplo, distanciariam a oportunidade de que essas mulheres repensem sobre suas responsabilidades na manutenção de subalternizações, o que faz com que elas se mantenham na posição cômoda de privilégios sem reflexão. Pensando nos conceitos de racismo individual, institucional e estrutural discutidos por

Silvio de Almeida, impedir que pessoas brancas discutam o racismo ajudaria a manter a visão de que o racismo é questão individual e isolada, muito ligada à falta de educação ou ao caráter ou, ainda, como algo da perversidade das instituições. Na verdade, como mostra o autor, o racismo não se resume a “comportamentos individuais”, mas, também, não pode ser tratado exclusivamente “como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2020, p. 37). Para o autor, essa visão reforça o mito de que se trata de algo que as instituições poderiam resolver apenas mudando a sua política, e não como sendo algo estrutural e histórico, isto é, que foi construído sistematicamente ao longo de centenas de anos. Estruturando e estruturado na ordem social, que visa resguardar, o racismo está diretamente condicionado a uma estrutura social previamente existente. Porém, é importante ressaltar que essa fala precisa estar situada no seu lugar, ou seja, a pessoa branca ao falar sobre racismo deve compreender a sua posição e deve entender que o protagonismo de luta é da mulher negra e do homem negro, que verdadeiramente são as(os) mais atingidas(os) pelo racismo.

Pois bem, pensado o lugar de fala na discussão do racismo estrutural da sociedade, cabe agora pensar qual o papel da pessoa branca na luta antirracista. O que podemos fazer após refletirmos sobre nossos privilégios, gerados pelo racismo na sociedade?

Ao examinar obras sobre o tema, como o livro de Silvio Almeida e artigos publicados em revistas do movimento negro como *Geledés* e *Mundo Negro*, nota-se que, coerentemente com a argumentação de Djamila Ribeiro, há um consenso sobre a importância de cada um de nós refletir no dia a dia sobre como estamos agindo na conservação ou, principalmente, na transformação das estruturas e práticas discriminatórias. Ou seja, a parte importante para as pessoas brancas é reconhecer-se como parte do problema, identificando e desconstruindo o racismo tanto no cotidiano, nas suas atitudes, quanto nas nossas convicções e expectativas.

Sendo assim, nós brancos e brancas devemos buscar perspectivas que desnaturalizem a discriminação e a desigualdade, parte do racismo estrutural presente e reproduzido nos espaços de poder na sociedade, na política, no sistema econômico, na mídia etc. Pessoas brancas, muitas vezes, ignoramos esse fato, pois nossa visão é tapada pelos privilégios que recebemos dessa sociedade estruturalmente racista. Como diz Silvio de Almeida, nós só percebemos essa relação ao olhar criticamente em determinados ambientes hierárquicos e de poder. Quando o fazemos, ficam ainda mais nítidas, por exemplo, as explicações sobre determinados dados oficiais das últimas eleições municipais. Vejamos que, enquanto a população negra representa 56% da nossa população do país (IBGE, 2020), nas últimas eleições municipais, segundo matéria publicada no site do Senado Brasileiro, apenas 10% do total de candidatos eleitos para vereador

era declaradamente negros ou pardos. Para o cargo de prefeito, o número dos candidatos negros eleitos chegou a 32%, um número mais expressivo, mas ainda muito longe dos 56% da sociedade. Logo, conclui-se que, ainda que a representatividade esteja aumentando, negras e negros ainda seguem sub-representados na política.

Outra atitude importante é pensar como as diferentes estruturas e espaços institucionais podem comprometer-se vigorosamente com a promoção da igualdade racial ou da diversidade. As instituições não são espaços imutáveis e impermeáveis. Se assim fosse, nem teríamos como explicar a adoção das políticas de ação afirmativa no acesso às universidades no Brasil, adotadas há quase vinte anos e ampliadas ao longo do tempo. Silvio Almeida faz uma importante reflexão em seu livro sobre uma ideia, muito difundida, de que o problema do racismo seja educacional (visão individualista).

Quando essas ações afirmativas foram aplicadas, demonstra o autor, muitas pessoas foram contra as políticas de cotas, revelando que, no Brasil, universidade é muito mais que um lugar de formação técnica e educacional, mas um espaço de privilégio e destaque social, trazendo mais ainda ao holofote o racismo “velado” presente na concepção do brasileiro. As universidades brasileiras até o final dos anos 1990 mais pareciam fazer parte de um país europeu. Em cerca de vinte anos esse cenário, no que diz respeito aos estudantes, se transformou, como resultado das lutas e demandas do movimento negro, que permanecem até hoje.

Estas conquistas foram importantes, mas não suficientes para trazer uma transformação mais duradoura e estruturante dos mecanismos racistas que perduram na sociedade brasileira e em nossas universidades. Muitas insuficiências foram e continuam sendo apontadas: os alunos negros e as alunas negras, beneficiários das cotas, conseguem se manter financeiramente na universidade? Conseguem se sentir acolhidos em nossas instituições? Eles têm professores negros? Conseguem concluir seus cursos e inserir-se no mercado de trabalho? Ou na pós-graduação? E o que dizer dos jovens negros que sequer conseguiram terminar o ensino médio e, portanto, não podem nem tentar ingressar no ensino superior? O que dizer dos jovens negros que largaram a escola, que começaram a trabalhar cedo, que sofreram violência policial, que morreram em ações violentas?

Ainda há muito o que mudar e nós, pessoas brancas, precisamos reconhecer essas mudanças e o que falta ainda mudar e nos solidarizarmos colocando-nos ao lado da comunidade negra na luta por melhorias, reconhecendo sempre o protagonismo negro e, por outro lado, colocando-nos como parte do problema e críticos a ele para enfrentá-lo e superá-lo. Precisamos, como pessoas brancas com uma perspectiva antirracista, convertermo-nos à

nossa responsabilidade histórica, tornando-nos agentes de transformação e incorporando de maneira permanente estratégias para alcançar maior igualdade racial no Brasil.

Por fim, eu, como homem branco, ao discutir o racismo, devo ter consciência de que minha condição étnica e de classe já estabelece limites para a minha própria percepção dos problemas, o que significa refletir sobre o meu próprio lugar de fala. Por outro lado, penso que tenho que ter por objetivo a importância de saber falar sobre racismo e principalmente saber sobre as implicações políticas e epistemológicas de minha posição nessa discussão. Segundo Grada Kilomba (2019), em vez de eu me perguntar se “eu sou racista?”, para obter alguma resposta confortável de alguma amiga negra ou negro que me acalme, eu devo me perguntar “como eu faço para dismantelar meu próprio racismo?”. Trazendo essa reflexão ao que me incomodava de início, percebo que, em vez de me perguntar “se eu tenho direito e lugar de fala no racismo”, devo me perguntar “como minha pesquisa e o meu fazer no mundo podem me ajudar e ajudar outros brancos a dismantelarem seu próprio racismo?”.

A pergunta final que fica é: estaria eu, ao me esquivar do tema, apenas com medo de falar, mas inconscientemente preocupado em revelar os privilégios que me cabem e como usufruo do racismo na sociedade? Espero elucidar essa pergunta ao longo das próximas páginas.

1.3 Materialismo e a pesquisa qualitativa como metodologia e método de intervenção

Ao discutir as potencialidades do Hip-Hop no combate à violência na escola, que pressupõe problematizar o racismo e as influências que ele causa na vida das populações periféricas, é preciso fazê-lo, sempre, a partir de um percurso metodológico de pesquisa. Por se tratar de um fenômeno sociológico de grande relevância social, recorreremos, neste estudo, além das abordagens pedagógicas histórico-críticas apresentadas mais à frente, ao campo da história, de forma a contextualizá-lo e a compreendê-lo em suas manifestações. Do ponto de vista histórico, que é um pressuposto para localizar todo fenômeno social, nos situamos na perspectiva materialista, mais precisamente na tradição da vertente historiográfica marxista inglesa, com destaques para os trabalhos de Edward Palmer Thompson e de Eric Hobsbawn.

Segundo Thompson, a história da “gente comum” (2012 p. 280) tem sido algo diferente e muito além da história oficial e “correta”, que, segundo Hobsbawn, “[...] era escrita para a glorificação e talvez para uso prático dos governadores.” Ao tratar do protagonismo das elites, “poderia normalmente prosseguir sem muita coisa além de uma ocasional referência à massa da população dominada” (HOBSEBAWN, 2013, p. 281). Embora a participação do povo,

como elemento de revoluções e mudanças sociais, seja uma constante na história, ele sempre esteve excluído das narrativas oficiais, cujos protagonistas eram sempre as personalidades das classes dominantes. A importância da “história da gente comum” ganha relevância na historiografia marxista a partir do início da Escola dos Annales (1929) quando o povo passa a emergir na literatura historiográfica e a tomar seu lugar de destaque e de protagonista nos caminhos da civilização. Para Thompson, a história da “gente comum” é “como algo que o governo precisa se preocupar” (THOMPSON, 2012, p. 185), principalmente na gênese dos movimentos populares como os ocorridos na Inglaterra e na França. Logo, a “história dos movimentos populares, torna-se relevante ao tipo de história” tradicionalmente escrita “[...] a partir do momento em que as pessoas comuns se tornam um fator constante na concretização [...]” (HOBSBAWN, 2013, p. 282) dos acontecimentos e decisões.

Na perspectiva da história dos oprimidos, os pesquisadores dos movimentos populares não podem perder seu objeto principal, que são as “pessoas comuns”. De acordo com Hobsbawm, os pesquisadores “passam grande parte de seu tempo descobrindo como as sociedades funcionam e quando não funcionam, e como mudam. Não podem deixar de fazer isso, uma vez que seu objeto, as pessoas comuns, constituem a maioria de qualquer sociedade” (HOBSBAWN, 2013, p. 300).

Segundo Thompson (2012), a história da “gente comum” deve se desprender das velhas convenções da história oficial. Ao libertar-se, ela torna-se perigo à hegemonia estabelecida. O seu público e principal fonte deve ser aquelas e aqueles “vistos de baixo”. A história da “gente comum” “[...] tem-se definido mais por seu antagonismo com a ortodoxia do que por qualquer outra coisa” (THOMPSON, 2012, p. 185) e tem tido uma “relação ampla e participativa com um público muito além dos bosques das universidades” (THOMPSON, 2012, p. 186). Por isso, a sua presença nessa pesquisa.

Mas a busca pela construção de uma história sob a perspectiva das classes oprimidas é relativamente recente, em termos de historiografia. Hobsbawm pontua que foi apenas na metade de 1950 que os marxistas começaram a fazer suas contribuições à história dos movimentos populares. A partir de então, a história operária passou a “encarar os sindicatos não da perspectiva do quartel-general nacional ou de seus congressos anuais, mas do interior de um contexto industrial densamente documentado” (THOMPSON, 2012, p. 188).

A historiografia hobsbawmiana e a thompsoniana trazem um novo olhar para a pesquisa qualitativa. Mostram que as abordagens clássicas da história, ao analisar uma perspectiva apenas sob o viés da quantidade e das taxas de crescimento, eliminam a grande importância das mudanças sociais e a qualidade no modo de vida da população. Essa aliança da metodologia

qualitativa com o materialismo e suas derivações são importantes por dois motivos. Primeiramente porque nos faz pensar o lado social e econômico e como ambos tendo o mesmo grau de importância na progressão da sociedade. O segundo é que ele emana daqueles e daquelas que normalmente são esquecidos pela história, trazendo à tona “aquilo que as pessoas comuns se lembram dos grandes acontecimentos, em contraste com aquilo que seus superiores acham que deveriam lembrar” (HOBSBAWN, 2013, p. 287), numa perspectiva freiriana de “direito deles de falar, [...]. De escutá-los corretamente” (FREIRE, 2011, p. 38) e “descobrir o que as pessoas realmente desejam de uma sociedade boa ou mesmo de uma sociedade tolerável” (HOBSBAWN, 2013, p. 299). Tais considerações reforçam o quanto a classe popular carrega o futuro e o protagonismo em suas mãos. Ao tratar da abordagem materialista, Marx afirma:

É a partir dessa metodologia, que parte dos próprios homens, que se toma consciência das [...] condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito, levando-o às últimas consequências. (MARX, 2016, p. 5)

Assim, o materialismo histórico-dialético, sobretudo a escola inglesa e o freirismo, ao tratar de expressões teórico-metodológicas das próprias classes populares, que, conforme poderia afirmar Engels, propõe-se “[...] a pesquisar as condições históricas, e com isso, a natureza mesma desse ato [...], à classe hoje oprimida, a consciência das condições e da natureza de sua própria ação” (ENGELS, 2010, p. 94), permite trazê-las ao protagonismo da cena sócio-política e a tratá-las como o principal ator desta pesquisa.

Sendo assim, percebe-se, no âmbito deste trabalho, que não há como entender as demandas dos jovens, suas condições, sem entender e conhecer melhor os estudantes como indivíduos. Para Thompson “[...] não podemos realmente entender todo um período [...] enquanto não conhecermos melhor [...] o trabalhador comum” (THOMPSON, 2012, p. 200). Na mesma linha, Marx já afirmara um século antes que o melhor método “[...] será começar pelo real e pelo concreto, que são condição prévia e efetiva; “[...] começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo” (MARX, 2016, p. 6). Do ponto de vista marxista, a população é então o ponto de partida caótico que, ao ser pensado como parte inerente à sociedade capitalista, poderá nos ajudar a conceber reflexões e entendimentos cada vez mais nítidos.

Assim, se começássemos pela população, teríamos uma visão caótica do todo e, através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui,

seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e relações numerosas. (MARX, 2016, p. 247)

Na linha marxista, para que esta pesquisa não caia em “construção arbitrária dos fatos” (HOBBSAWN, 2013, p. 297), Hobsbawn reitera que sempre é preciso tomar cuidado ao imaginar as condições em que a população tem seu direito enquanto cidadãos renegados, afinal o cientista, com isto, poderá misturar o seu conhecimento prévio com “suas teorias sobre sociedade” (HOBBSAWN, 2013, p. 296). Ao não tomar cuidado, esta pesquisa, (e, de resto, qualquer outra), pode estar sujeita a impor suas próprias concepções sobre a realidade dos jovens acima da concepção deles próprios sobre sua realidade. Esse procedimento leva a não só passar longe das demandas dos alunos e alunas como também a cometer o erro de “impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação aceitando soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 2011, p. 39).

Compreendendo que toda investigação científica é inacabada, esta pesquisa assume suas limitações, no sentido freiriano de reconhecer que pode tanto o pesquisador ensinar quanto ser ensinado por aqueles e aquelas que são pesquisados(as). Em outras palavras, no processo de pesquisa, ao mesmo tempo ocorrem o “ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos” (FREIRE, 2011, p. 39).

Como se observa, há mais de setenta anos nos campos da Educação e da História, a perspectiva de estudo tradicional vem sendo desconstruída e, com isso, aparecem novas formas de “[...] investigar as manifestações políticas e sociais não incluídas na linha oficial de evolução [...]”, fazendo desse “tipo de cegueira ante a ‘classe comum’ [...] algo não mais sustentável” (THOMPSON, 2012, p. 200).

Dessa forma, estudar o tema pela lente da metodologia que tem em seu cerne a economia política não é uma visão determinista de analisar as relações apresentadas nesta pesquisa. O capital é parte inerente à sociedade burguesa e define todas as relações econômicas e sociais que dele se formaram e que, sendo assim, não poderiam ser entendidas sem o mesmo. Especialmente por saber que este trabalho poderá ser lido por pessoas que não conheçam a abordagem marxista, compreendemos a utilidade de apresentar aqui algumas considerações dessa forma econômica. De acordo com Marx,

Não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária. O capital é a força econômica da sociedade burguesa, que tudo domina. Constitui necessariamente o ponto de partida e o ponto de chegada e deve ser explicado antes da propriedade fundiária. Depois de os ter estudado a cada um em particular, é necessário examinar a sua relação recíproca. (MARX, 2016, p. 257)

Os homens e mulheres estabelecem relações econômicas independentemente de suas pretensões. Essas relações geram a base de toda a “anarquia de produção”³ (ENGELS, 2010, p. 82) a que os seres humanos estão sujeitos. Independentemente de tomar consciência desse fato, as pessoas são parte disso, conforme descreve Marx.

[...] Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2016, p. 5)

Ao justificar sua escolha metodológica materialista, Marx diz:

Com este esboço da evolução dos meus estudos no terreno da economia política, quis apenas mostrar que minhas opiniões, seja qual for o julgamento que mereçam, e por muito pouco que concordem com os preconceitos interessados da classe dirigentes, são o resultado de longas e conscienciosas pesquisas. Mas, no limiar da ciência, como à entrada do ‘inferno’, esta obrigação se impõe. (MARX, 2016, p. 8)

Essa metodologia, assim como esta pesquisa, não têm pretensões de pôr fim ao assunto muito menos de ser uma sumidade impassível de erros. Pelo contrário, por se tratar de uma metodologia e uma pesquisa que partem do humano, encontram-se em constante evolução para, junto das críticas que reconheçam seu esforço em apresentar dados fundamentados, trazer luz sobre temas a muito pairados pela sombra do desconhecimento e do preconceito, para que assim, nas palavras de Engels, por meio dessa metodologia, “a humanidade [saia], por fim, do reino da fatalidade para entrar no da liberdade” (ENGELS, 2010, p. 92).

Cabe ressaltar que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo intervenção, que se propõe analisar práticas possíveis que apontam para um enfrentamento político-pedagógico da violência escolar, a partir da coleta, sistematização e análise das experiências, propondo sua disseminação e aplicação de suas possibilidades pedagógicas em outros contextos escolares. Trata-se, portanto, de lançar mão da metodologia qualitativa na perspectiva do materialismo (e suas derivações como a *History from below*, isto é, a História de baixo para cima) para não cair nas distorções do quantitativismo que, como alerta Thompson (2012), em determinados contextos, elimina muitas categorias de análise e evidências científicas.

3 Termo cunhado por Engels para definir o movimento de tirar dos seres humanos a condição em que todos produziam conforme as necessidades pessoais para colocá-los sob a lei própria do mercado, que lhes faz produzir para além de suas necessidades, criando excedentes a serem vendidos e convertendo, assim, bens de necessidade em mercadorias de consumo.

CAPÍTULO 2

CAPITALISMO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

“Exemplo do crime, eu não sei se é certo/Quem tem o dedo de gesso, trombar ele é o inferno/Disse muitas vezes: não, não era o que queria/Mas andava como queria, sustentava sua família/Vendendo um barato de campana/Algo constante que ele insiste/Na resposta, não desanda, não pode tomar blitz/Insiste, persiste, impõe que é o piolho/Na Zona Sul, é o terror, ele é o cara do morro/Com a mente engatilhada, o álibi estudava/Ao mesmo tempo, registrava quem deixava as falhas/Dizendo que os manos que foram ficou na memória/Por aqui, só fizeram guerra toda hora/Acontecimentos vêm, revelam/A vida do crime não é pra ninguém” (Sabotage e Negra Li – “Rap é compromisso”)

CAPÍTULO 2 - CAPITALISMO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

2.1 Capitalismo à brasileira

Segundo SANTOS e MAFRA (2018), o Hip-Hop foi o primeiro grande movimento de caráter social e cultural a se planetarizar. Como visto, emergido nos anos 1970 nos Estados Unidos e chegando ao Brasil nos anos 1980, ele é reflexo das contradições das relações de poder e opressão do sistema do capital. Para entendermos o as motivações iniciais do Hip-Hop enquanto movimento cultural e de resistência, precisamos entender a sociedade na qual esse fenômeno está inserido e quais as dimensões de sua contestação. Nesta ilustração, faz-se necessário trazer à luz o capitalismo globalizado e neoliberal, defini-lo, entendê-lo, compreender suas relações de desigualdade, suas relações de poder e a forma como ele “cria” sujeitos para utilizá-los como forma de manutenção social e da ordem. Entender suas relações para compreender as reações e seus resultados, esse é o objetivo deste capítulo.

Considerando a segunda metade do século XX como o contexto de surgimento do Hip-Hop, refletir sobre o capitalismo globalizado neoliberal, que coloca países como o Brasil na margem da sociedade e relega a seus habitantes o “resto” e o “ônus” do “primeiro mundo”, é uma condição para entender de forma estrutural esse movimento social e cultural que, presente na sociedade brasileira, também se globalizou.

Tendo em vista que o capitalismo, em sua versão neoliberal⁴, atua para a manutenção das suas relações de poder e exploração da sociedade, inicio esta reflexão com uma análise metafórica feita por Bauman no livro *Capitalismo parasitário*, que ilustra bem a falácia do discurso capitalista na sociedade em que nos encontramos hoje.

Segundo Bauman, o “capitalismo é um sistema parasitário” (BAUMAN, 2010, p. 7) que, assim como os parasitas, só dura enquanto houver “organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento” (BAUMAN, 2010, p. 7). O parasita faz isso prejudicando seu hospedeiro e acabando com as condições de sua própria duração. Segundo Harvey (2016), no livro *As 17 contradições e o fim do capitalismo*, organismo e capitalismo formam uma aliança nessa retroalimentação. O próprio Estado fornece as condições para sua própria espoliação, nem que

4 Vale ressaltar aqui a infindável lista de formas de analisar o neoliberalismo, nas mais diversas ciências, por isso mesmo esta pesquisa toma por base a visão crítica de autores e autoras sobre esse novo processo de acumulação de capital. Essa visão não procura esgotar-se em si mesma, ela pretende fomentar a discussão e adicionar novas perspectivas sobre essa forma de espoliação chamada capitalismo neoliberal globalizado.

para isso (e nesse aspecto Bauman e Harvey convergem ao mesmo ponto) destrua as formas de vida e territórios inteiros. Para Bauman, capitalismo parasita, para Harvey, capitalismo abutre.

Ao analisar friamente essas duas metáforas, poderíamos concluir, então, que tratam de um sistema fadado ao fracasso e com limitações? Segundo Bauman, é nessa contradição que se encontra a maestria do sistema capitalista. Ao passar por crises cíclicas, o capitalismo nunca encontra seu fim, pois ele se adapta às novas condições e, com a ajuda do Estado, ele encontra novas áreas para explorar por meio da “mobilização forçada de recursos públicos” (BAUMAN; 2010, p. 9). Dardot e Laval, em seu livro *A nova razão do mundo* (2016), mostram que, ainda que existam teorias que repensem a concepção de liberalismo clássico, por sua vez baseada nos conceitos de Herbert Spencer, qualquer política de socorro aos mais necessitados se chocaria com a primazia da luta social pela vida, que seleciona os mais aptos e elimina os mais fracos:

O mandamento: “Se uma pessoa não deseja trabalhar, não deve comer” é simplesmente o enunciado cristão dessa lei da natureza sob império da qual a vida atingiu seu grau atual, a lei segundo a qual uma criatura que não é suficientemente enérgica para se bastar deve perecer. (SPENCER apud DARDOT; LAVAL, 2016)

Após a Crise de 1929 e o fracasso da economia, tornou-se necessário um novo modelo teórico que estabelecesse duras críticas ao liberalismo clássico. A partir de então, os defensores da ordem do capital passaram a defender a ideia de um liberalismo com intervenção governamental, que não prevê o fim do capitalismo, ou das formas como ele explora, mas apenas o deixa mais “humanizado”, mais “preocupado” com algumas demandas sociais sejam atendidas, evitando assim revoltas populares e a preservação do estado capitalista.

Esse Estado administrativo e regulador da economia e da sociedade que visa, ficou conhecido, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, como estado de “bem-estar social”. Porém, após os impactos do capitalismo especulativo, que mergulhou os EUA e o mundo na Crise de 1929, o Estado interventor encontrou a brecha necessária para manter as relações econômicas funcionando. Inspirados em teóricos como John Maynard Keynes, os Estados Unidos criaram o New Deal e o Estado passou a intervir na economia sempre que necessário, tendo participação direta na economia nacional, regulando relações econômicas ou investindo nos setores básicos das sociedades e garantindo padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos, na teoria. De acordo com Harvey,

[...] o capital recorre a esses meios para que os excedentes de capital e trabalho sejam absorvidos em momentos de crise. Projetos de infraestrutura financiados pelo Estado são implementados nas crises para reavivar o crescimento econômico. Na década de 1930, o governo dos Estados Unidos tentou absorver o excedente de capital e trabalhadores desempregados com obras públicas em lugares até então

subdesenvolvidos. Cerca de 8 milhões de pessoas foram empregadas pelos programas da *Works Progress Administration*. Na mesma época, os nazistas construíram estradas na Alemanha por razões semelhantes. [...] Os chineses, depois da crise financeira de 2008, gastaram bilhões em projetos urbanos e de infraestrutura para absorver os excedentes de capital e trabalho a fim de compensar a quebra do mercado de exportação. (HARVEY, 2016 p. 144, grifos do autor)

Após o fim dos anos 1970, o Estado relativamente forte criou as bases para que os pesadelos com a Crise de 1929 terminassem e as esperanças no liberalismo (agora na face do neoliberalismo) renasceram. A proposta de um Estado fraco, ainda que gerada sob um contexto Estado forte, começa a renovar suas forças. Nas palavras de Boaventura de Souza Santos o “Estado tem de intervir para deixar de intervir, também só um Estado forte pode produzir sua própria fraqueza” (SANTOS, 2002, p. 42). De acordo com o pensador português,

O consenso do Estado fraco é, sem dúvida, o mais central e há ampla prova no que ficou descrito acima. Na sua base está a ideia de que o Estado é o oposto da sociedade civil e potencialmente o seu inimigo. Daí que o Estado fraco seja também tendencialmente o Estado mínimo. Esta ideia fora inicialmente defendida pela teoria política liberal, mas foi gradualmente abandonada à medida que o capitalismo nacional, enquanto relação social e política, foi exigindo maior intervenção estatal. Deste modo, a ideia do Estado como oposto da sociedade civil foi substituída pela ideia do Estado como espelho da sociedade civil. A partir de então um Estado forte passou a ser a condição de uma sociedade civil forte. O consenso do Estado fraco visa repor a ideia liberal original. [...] desregular implica uma intensa atividade regulatória do Estado para pôr fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social [...]. Ora, isso só pode ser levado a cabo por um Estado eficaz e relativamente forte. (SANTOS, 2002, p. 41-42)

Para exemplificar essa manutenção da influência do capitalismo por meio do estado público, Bauman aponta para uma importante reflexão sobre a contração de crédito nos Estados Unidos, que deixou boa parte da população economicamente ativa dos EUA endividada. Nesse momento, o capitalismo não encontrou seu fim, pelo contrário, assim como em outras oportunidades, o Estado injetou dinheiro público para continuar a circular as linhas de crédito. Assim, o impacto da crise gerada pelos empréstimos foi salva pelo dinheiro público. Dessa forma, caso os devedores não paguem seus empréstimos diretamente ao banco, pagarão em forma dos impostos que pagam ao Estado. Mostrando a grande incoerência do sistema capitalista, por meio de um estado que

[...] voltou a exibir e flexionar sua musculatura como não fazia há muito tempo, com esses propósitos: agora, porém, pelo bem da continuidade do próprio jogo que tornou sua flexibilização difícil [...] um jogo que, curiosamente, não tolera Estados musculosos, mas ao mesmo tempo não pode sobreviver sem eles. (BAUMAN, 2010, p. 17)

Ou seja, um sistema que não permite intervenção estatal, no discurso, necessita dessas “políticas de estado” (BAUMAN, 2010, p. 18), mesmo que de forma extraoficial, para garantir a continuidade do “domínio do mercado”. Segundo Dardot e Laval, é importante frisar, ainda que não se retome a ideia de passividade governamental, que o neoliberalismo não admite que o governo interfira nas lógicas do mercado, o Estado é apenas uma entidade assistencialista garantindo a segurança do capital, e assim permanece, desde que ele esteja sempre em consonância com as lógicas de disputa do mercado internacional.

Outra função importante do Estado capitalista é incentivar o desenvolvimento do capital em áreas em que o capital não tenha recursos para investir, para assim os indivíduos estarem preparados para a vida do trabalho. “A exportação de capital normalmente tem efeitos de longo prazo [...]. Excedentes de capital e mão de obra são enviados para os quatro cantos do mundo para movimentar a acumulação de capital no novo espaço regional” (HARVEY, 2016, p. 145). Nesse ponto Bauman salienta que o Estado capitalista é capitalista na medida em que a sua principal tarefa é garantir a “remercadorização do capital e do trabalho” (BAUMAN; 2010, p. 16) subsidiando o capital sempre que ele não puder “adquirir a força produtiva” (BAUMAN; 2010, p. 16) e capacitando o trabalhador para suportar as demandas do mercado com necessidades básicas as quais o capital não conseguiria financiar. “Boa saúde, não estar desnutrido e ter o treinamento necessário para as habilidades e os hábitos comportamentais indispensáveis ao ofício industrial” (BAUMAN, 2010, p. 16-17). Voltaremos à questão de capacitação do trabalhador quando discutirmos a função social da escola.

Ainda sobre o Estado assistencialista, segundo Bauman, ele era necessário pois garantia as necessidades básicas para a formação da “mão de obra reserva” (aspas minhas) para que ela estivesse sempre preparada para assumir os locais deixados por trabalhadores insatisfeitos, funcionando assim como uma ameaça a esses últimos. O Estado assistencialista passa, então, a ter a função de garantir meios de acesso ao consumo a essa mesma classe e manter a circulação do capital.

Dos fazendeiros expropriados na Inglaterra ao capitalismo globalizado, “tudo contribuiu para a transparência do processo de exploração e para a coesão social e cultural do explorado” (THOMPSON, 2012, p. 24). É preciso convencer a sociedade civil, fazê-la acreditar que um Estado fraco, que não intervenha, é a melhor forma de angariar grandes avanços sociais. Para Souza Santos e Ianni, “a economia neoliberal necessita de uma sociedade civil forte e para que ela exista é necessário que o Estado seja fraco. O Estado é inerentemente limitativo da sociedade civil, pelo que só reduzindo o seu tamanho é possível reduzir o seu dano e fortalecer a sociedade civil” (2002, p.41). Tem-se, ainda, a necessidade de “criar o ‘Estado Mínimo’ que apenas

estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga, na justificativa de ser ineficaz, sempre buscando, então a maior produtividade, competitividade e lucratividade” (IANNI, 2004, p. 314). Esse convencimento muito se dá pela influência da cultura massificante e globalizada pós anos 1970, que prega a toda sociedade um modelo social a ser seguido, baseado no consumo e na família “perfeita”. Parte desse convencimento se dá pela mídia e pelas culturas de massa. “As mentalidades e as correntes de opinião pública, [...] estão cada vez mais decisivamente influenciadas pelas empresas, corporações e conglomerados que atuam no âmbito da mídia, cultura de massa e indústria cultural” (IANNI, 2004, p. 321). Ainda segundo Ianni, a comunicação torna-se fator fundamental para a composição da sociedade capitalista. É por meio dela que se dá o convencimento, e é pelas mídias que compreendemos “as ideias políticas e culturais” que contribuem “para formar a opinião pública e o consenso democrático” (IANNI, 2004, p. 322).

O Estado é rendido, ficando à mercê das políticas neoliberais que o desregulam e desestruturam seus mecanismos de segurança básica para a população, deixando toda uma massa desafortunada e ampliando as relações de desigualdade tão latentes na sociedade capitalista.

Sob o neoliberalismo, reforma-se o Estado [...]. Realiza-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar o capital privado nacional ou transnacional. (IANNI, 2004, p. 314)

Desde a revolução industrial, o capitalismo está sempre à procura de novas formas de se expandir e criar meios de exploração e novos mercados consumidores. O neoliberalismo globalizado nos traz para um novo cenário, em que a expansão encontra seu ápice mundial e em que todo modelo de sociedade é pautado pela essência do livre mercado. Segundo Ianni, tudo isso é orquestrado “pela teoria, prática e ideologia do neoliberalismo. [...] São muitos os desenvolvimentos da ‘lógica do capital’, impregnando instituições e organizações, corporações e estados nacionais, estruturas mundiais de poder e formas de sociabilidade” (IANNI, 2004, p. 28), isto é, permeando todos os âmbitos da sociedade, como o político, o cultural e o jurídico, impondo a lógica de mercado em todos os círculos da vida social. Nas palavras de Octavio Ianni, “sob muitos aspectos, portanto, o ciclo do globalismo assinala um novo ciclo da revolução burguesa, em escala mundial” (IANNI, 2004, p.23).

O capitalismo neoliberal assume então a sua faceta globalizada indissociável de si. Longe de ser algo combinado e acontecendo em vários lugares ao mesmo tempo de forma igual, “a globalização [...] é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, estados e interesses hegemônicos, por um lado e grupos sociais, estados e interesses subalternos do outro” (SANTOS, 2002, p. 27). Porém, ainda que não seja algo pensado e estruturado de forma “globalizada” como o nome nos faz supor, longe também de ser algo sem controle e espontâneo, muito pelo contrário, ainda que não tenha a participação de todos os países do mundo, a esses reservasse o pauperismo da globalização, os “países centrais do capitalismo”, como nomeia Santos (2002), se reúnem e discutem os caminhos que serão tomados e quais os “maus necessários” a que a sociedade precisará se submeter para o “bom” funcionamento da economia e quais as generalizações de conceitos liberais tão defendidos como “liberdade” e “propriedade privada” serão amplamente divulgados. A exemplo desses consensos nos traz Ianni:

Generalizam-se ainda mais os princípios do liberalismo que se havia criado em âmbito nacional, agora em âmbito mundial, nos termos do neoliberalismo. Generalizam-se ainda mais os princípios codificados nas expressões “liberdade”, “igualdade” e “propriedade”, organizados em “contrato” reafirmando e reforçando conceitos como Estado Mínimo, público x privado, mercado aberto, deixando o estado nacional à mercê de organizações como [...] Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial [...] e a Organização Mundial do Comércio (OMC), a santíssima trindade do capital em geral. [...] Formam-se tecnoestruturas transnacionais, [...] credenciadas para diagnosticar e classificar a categoria e confiabilidade de cada país [...]. (IANNI, 2004, p. 25)

“Esse é o mundo com o qual se forma o novo ciclo de expansão do capitalismo, constituindo o globalismo [...]” (IANNI, 2004, p. 17). Ainda sobre a lógica neoliberal, sua faceta globalizada é interessante pois adiciona um novo elemento à exploração, que é a absorção de mercados menos competitivos e menos poderosos, concentrando toda a produção mundial no poder de poucas “empresas globais”, para usar uma expressão de Boaventura de Souza Santos. Os países centrais do capitalismo investem em seus próprios países ou até mesmo em outros países sempre baseados na lógica do lucro máximo. A partir do momento em que os custos com leis trabalhistas e os custos do próprio desenvolvimento econômico provocado pelo avanço tecnológico ficam maiores, a “consciência” do capitalismo em nada pesa para realocar seus investimentos em outras nações da periferia do capitalismo. Segundo Harvey, “quando os custos locais aumentam rapidamente, os capitalistas buscam outros espaços na economia global para exercer suas atividades. Isso acontece em particular quando surgem novas combinações de tecnologia e produção, e as lutas trabalhistas são intensas” (HARVEY, 2016 p.143).

Retomando nossa discussão sobre a presença do Estado na economia, as empresas multinacionais passam a pressionar os estados nacionais para adotarem as pressões políticas e econômicas dos acordos multinacionais. Boaventura de Souza Santos reforça que a globalização está longe de ser um movimento que acontece igualmente em todo o globo, pelo contrário, as elites dos países centrais do capitalismo e suas empresas multinacionais ficam com os benefícios, e os países periféricos ou emergentes ficam com as dificuldades para manter esse sistema funcionando. Privatização de empresas públicas, diminuição dos direitos trabalhistas etc... Sobre isso Boaventura de Souza Santos diz:

[...] As economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; os sectores empresariais do Estado devem ser privatizados; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização; a mobilidade de recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulamentação estatal da economia deve ser mínima; deve-se reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocamente vulnerabilizados pela atuação do mercado. (SANTOS, 2002, p. 29-30)

O capitalismo, então, para garantir que essas normas sejam respeitadas, impõe aos países periféricos e emergentes uma série de medidas econômicas que garantem a eterna dependência a órgãos multinacionais. Com isso, organismos como o FMI e o Banco Central atuam de forma a criar uma eterna dependência financeira nos países da periferia do capitalismo. Esses países veem suas empresas nacionais sendo aos poucos monopolizadas por empresas multinacionais e, como vimos anteriormente, o monopólio, inclusive, ao contrário do que dizem os defensores do neoliberalismo e da globalização espontânea, é uma característica indissociável do capitalismo neoliberal globalizado. Sobre isso, afirma Boaventura:

Uma das transformações mais dramáticas produzidas pela globalização econômica neoliberal reside na enorme concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais: das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro. (SANTOS, 2002, p. 27)

Portanto, ao ver sua economia aos poucos ser predada pelo capitalismo internacional, pouco resta aos países de terceiro mundo a não ser se tornarem simples vendedores de matéria-

prima aos países de primeiro mundo. Matéria-prima esta sem refino e com pouco valor agregado. Logo, para ter acesso as “benesses” produzidas pelo primeiro mundo, com alto valor agregado, os países como o Brasil afundam-se em uma dívida externa com órgãos de regulação econômica internacional, tornando-se, como nos alerta Souza Santos, cada vez mais reféns das políticas combinadas pelos países centrais no consenso de Washington⁵ e fazendo com que os estados periféricos precisem seguir a cartilha neoliberal como forma de aos poucos se livrarem das dívidas contraídas com entidades internacionais. Souza Santos reforça que,

No que respeita aos países periféricos e semiperiféricos, as políticas de “ajustamento estrutural” e de “estabilização macroeconômica” — impostas como condição para a renegociação da dívida externa — cobrem um enorme campo de intervenção econômica, provocando enorme turbulência no contrato social, nos quadros legais e nas molduras institucionais: a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desativação das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a “flexibilização” da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem-estar social (privatização dos sistemas de pensões, partilha dos custos dos serviços sociais por parte dos utentes, critérios mais restritos de elegibilidade para prestações de assistência social, expansão do chamado terceiro sector, o sector privado não lucrativo, criação de mercados no interior do próprio Estado, como, por exemplo, a competição mercantil entre hospitais públicos); uma menor preocupação com temas ambientais; as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania; etc. Todas estas exigências do “Consenso de Washington” exigem mudanças legais e institucionais massivas. (SANTOS, 2002, p. 38)

Por isso esses organismos internacionais foram tão relutantes quando, nos governos Lula e Dilma, o Brasil decidiu pagar adiantadamente os valores restantes das dívidas externas com o FMI. É que, com o fim delas, o país se tornaria autossuficiente no seu crescimento e menos refém das lógicas neoliberais, podendo, como fez, olhar para as causas sociais tão necessitadas no país.

A pergunta que devemos nos fazer é a seguinte: se o intuito deste capítulo é definir a sociedade na qual o Hip-Hop brasileiro está inserido, como foi o impacto da lógica globalizada neoliberal na política e economia brasileira?

O Brasil, como vimos, era e ainda é um país da periferia do capitalismo ou, como os saudosistas da globalização desigual gostam de chamar, um país subdesenvolvido ou em

5 Consenso de Washington foi um movimento que aconteceu nos EUA nos anos 1970 que determinou os rumos da economia mundial já em sua faceta globalizada. Segundo Boaventura de Souza Santos, “atua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. [...] Esse consenso é conhecido por ‘consenso neoliberal’ ou ‘Consenso de Washington’ [...], ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, [...] e o papel do Estado na economia” (SANTOS; 2002; p. 27).

desenvolvimento. Como tal, segue à risca as imposições dos organismos internacionais. Vale notar que, apesar de um período de maior autonomia nacional durante a fase de governos progressistas ocorrida até a primeira quinzena do século XXI, nos dias de hoje, essa dependência volta a ser escancarada assim como foi há cinquenta anos, quando as primeiras manifestações Hip-Hop começaram a acontecer no Brasil.

Nos anos 70 e 80 do século XX, o Brasil passava por uma das épocas mais sanguinárias de toda a sua história. Durante a ditadura civil-militar, que durou de 1964 a 1985, com grande financiamento dos Estados Unidos, o Brasil precisou seguir à risca as imposições feitas pelo país mais ao norte e, assim, abandonou as políticas de autonomia sugeridas pelo governo João Goulart em todos os âmbitos da sociedade, como nos lembra Evaldo Vieira no excelente livro *Estado e miséria social no Brasil*. Especificamente no capítulo sobre a ditadura militar, Vieira mostra que o Brasil começou a seguir a mesma cartilha neoliberal do restante do mundo, ainda que segundo o discurso dos militares presidentes do Brasil à época essas medidas seriam para “elevar o Brasil à categoria de nação desenvolvida, dentro de uma geração” (VIEIRA, 1973, p. 202). Além disso, conforme o referido autor, o país propunha

[...] expandir a economia, na base do crescimento anual do Produto Interno Bruto entre 8 e 10%, [...] distribuir os resultados do progresso econômico por toda a sociedade brasileira, promovendo-se também a transformação social, a estabilidade política e a segurança nacional. (VIEIRA, 1995, p. 205)

Na realidade, de acordo com Vieira, o que vimos foram os presidentes brasileiros “capitalizar o Brasil, através de recursos nacionais e estrangeiros” (VIEIRA, 1995, p. 202). Vimos também a “presença de ‘focos de pobreza absoluta’, passados mais de 10 anos do movimento de 1964” (VIEIRA, 1995, p. 207). Vieira reforça a gravidade do entreguismo brasileiro ao nos mostrar que

Dos 14 setores de atividades econômicas, as empresas internacionais eram as maiores em 7, enquanto as empresas particulares de capital nacional predominavam em 4. [...] Ao longo dos anos 60, o Brasil apareceu como o espaço mais aberto à aplicação do capital estrangeiro, constituindo assim o maior receptor destes investimentos. (VIEIRA, 1995, p. 208)

Isso se refletiu na economia nacional. Inúmeras empresas nacionais de pequeno e médio porte faliram ao longo dos 20 anos seguintes, sem falar que a tão prometida distribuição mais igualitária de renda nunca saiu do papel (ou discurso). Ao contrário, ao longo dos anos, a má distribuição só piorou. Segundo Vieira:

A participação na renda, dos 50% mais pobres da população economicamente ativa, caiu de 17,71% (em 1960) para 14,91% (em 1970), descendo ainda mais para 11,8% (em 1976). Em sentido contrário, a participação dos 5% mais ricos da população economicamente ativa aumentou de 27,69% (em 1960) para 34,86% (em 1970), elevando-se aos poucos para 39% (em 1976) da renda (VIEIRA, 1995, p. 208).

A população sofria drasticamente os efeitos dessa política econômica, principalmente nas periferias. A já mencionada desigualdade social se alastrava pelo Brasil principalmente pela perda de poder de compra do trabalhador brasileiro, impactando diretamente na qualidade de vida dessa população, que esta gastava grande parte de sua renda com itens básicos de sobrevivência. De acordo com Evaldo Vieira

Acontece, porém, que a diminuição aparece também na evolução do salário-mínimo real. [...] o salário-mínimo real caíra para 83,6, em 1969. O que, com certeza, demonstra a precária condição humana das massas trabalhadoras, é o exame do tempo de trabalho necessário para comprar determinados alimentos. Na cidade de São Paulo, para se adquirir 1 quilo de pão eram precisos 78 minutos de trabalho em 1965, enquanto em 1969 se exigiam 147 minutos. Do mesmo modo, a compra de 1 quilo de feijão correspondia a 95 minutos de trabalho em 1965, ao passo que requeria 199 minutos, em 1969. [...] Na zona rural, em 1971, uma família nem sempre pobre gastava 57, 2% de seus recursos com alimentação, bebidas e fumo no Estado de São Paulo. Já em Pernambuco, esta mesma família consumia 66,5% de seus recursos, com iguais produtos. Em toda a zona rural brasileira, a percentagem dos gastos com alimentação, bebidas e fumo consistia em 60,4% de seu consumo total. (VIEIRA, 1995, p. 209)

A economia brasileira abriu-se completamente para o mercado internacional e seus monopólios, relegando o mercado interno ao segundo ou terceiro plano. O nacionalismo defendido pelos militares foi jogado de lado em prol do entreguismo dos principais polos econômicos brasileiros. Como já dito, o Estado brasileiro se tornou um Estado assistencialista, apenas a serviço de garantir a lógica de mercado, socorrendo nos momentos de incertezas. Como afirmou Vieira, é inegável que essa política beneficiou alguns grupos brasileiros. O “desenvolvimento independente”, nas palavras desse autor, beneficiou a burguesia do monopólio em detrimento e exploração e da censura de grande parte da massa popular brasileira. Há de se considerar que a ditadura empresarial-militar censurou, perseguiu e procurou eliminar grande parte dos movimentos populares que pediam não só a volta da democracia, mas também por mais igualdade e melhores condições de vida.

Por fim, vale ressaltar que na parte de habitação e educação os presidentes da ditadura não foram diferentes em sua política, conforme detalharemos em outro capítulo. A reflexão que fica é: se para as classes médias mundiais a situação já se tornou insustentável na aplicação das

medidas neoliberais, para as populações periféricas os efeitos da globalização neoliberal são muito mais implacáveis, sendo que o estado coercitivo, para esses grupos mais vulneráveis, torna-se ainda mais opressor na garantia e manutenção da ordem.

2.2 Estado e relações de poder

Agora que discutimos aspectos das relações econômicas que moldam a sociedade e o Estado, refletiremos sobre quais formas de poder e quais relações de poder mantêm essas estruturas econômicas e essas desigualdades tão latentes na sociedade. Como uma sociedade se mantém, aparentemente, inerte às suas relações desiguais?

O estado assistencialista tem fator fundamental na manutenção dessa condição, pois, não apenas ele é um refém do capitalismo e da burguesia⁶, mas é fruto do capitalismo e da burguesia. Parafraseando Paulo Freire no livro *Política e Educação* (2021), não foi um estado burguês que criou a burguesia, mas foi a burguesia, após a tomada do poder, que criou um estado que defendesse seus interesses e a manutenção das hierarquias. Em *Miséria da Filosofia* (2017), Marx afirma ser ingênuo pensar que os seres humanos podem livremente escolher suas forças produtivas. Marx nos alerta que, chegado um estágio do desenvolvimento da sociedade, toda sua força produtiva é resultado e colocada por uma atividade muito anterior a ela. Os homens e mulheres se veem colocados em uma condição já criada por uma “forma social” anterior ou uma geração anterior. Ainda que, como salienta Marx, a produção da sociedade seja a relação dialética, as relações preestabelecidas se tornam muito efetivas no prolongamento da sociedade capitalista.

Cabe-nos, neste tópico, explicar as origens desse Estado e como ele exerce controle na manutenção da ordem e de suas relações de poder. Em se tratando de Brasil, é preciso pensar como esse Estado é, desde suas fundações, pautado no escravismo e em seus desdobramentos, particularmente no racismo brasileiro. Nas palavras de Silvio de Almeida, autor de *Racismo Estrutural* (2020), “o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas

6 Definimos aqui burguesia sobre a visão de Boaventura de Souza Santos, que a descreve como “[...] uma categoria socialmente ampla que envolve a elite empresarial, os diretores de empresas nacionais e multinacionais, os altos funcionários do Estado, líderes políticos e profissionais influentes. Apesar de toda a heterogeneidade, estes diferentes grupos constituem de acordo com os autores, uma classe, porque os membros, apesar da diversidade dos seus interesses setoriais, partilham uma situação comum de privilégio socioeconômico em um interesse comuns de classe nas relações do poder político e do controle social que são intrincas ao modo de produção capitalista”.

estruturas estatais. [...] Racismo não é um dado accidental, mas é um elemento constitutivo dos estados modernos” (ALMEIDA, 2020, p. 58).

Ao falarmos sobre a origem do Estado brasileiro devemos ter em mente que ele é resultado das consequências de formações sociais bem mais antigas do mundo ocidental. Em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Friedrich Engels aborda a gênese do estado de classes, ajudando-nos na compreensão desse tipo de sociedade.

De acordo com o pensador, em um determinado momento do desenvolvimento da sociedade, alguns camponeses perceberam que possuíam itens mais “valiosos”⁷ que podiam ser acumulados e trocados por uma maior quantidade de outros itens. Ao perceber essa “vantagem”, as famílias detentoras passaram a utilizar essa condição para exercer poder e controle sobre as demais famílias que ali se estabeleciam. Ora, se eu possuo o item de maior valor, algo desejado por todos, posso usar isso a meu benefício mais que o benefício da mera troca.

Engels usa o exemplo do gado na sociedade romana, que, dada sua fácil acumulação, além da utilização pelo próprio criador, passou a servir como moeda antes da criação desse lastro de valor. Por conta do alto valor que possuía, o gado passou a servir de referência às outras mercadorias. Para além do próprio consumo da família, o autor explica que o movimento primitivo de acumulação é responsável pela “primeira divisão da sociedade de classes”. Afirma, ainda, que, ao produzir muito, essa produção aumentou a quantidade de trabalho diário que uma única pessoa precisava fazer, necessitando de nova mão de obra para manter a cadeia produtiva funcionando. Segundo ele, dá-se, assim, a primeira divisão da sociedade, pois

O aumento da produção em todos os ramos – pecuária, agricultura, manufatura doméstica – conferiu à força de trabalho humana a capacidade de gerar uma produção maior do que o exigido para o seu sustento. Ao mesmo tempo, ela aumentou a quantidade diária de trabalho que cabia a cada membro da gens, da comunidade doméstica ou da família individual. A inclusão de novas forças de trabalho se tornou desejável. A guerra as forneceu: os prisioneiros de guerra eram convertidos em escravos. A primeira grande divisão social do trabalho, que ocorreu com o aumento da produtividade do trabalho e, portanto, da riqueza e com a ampliação do campo de produção, levou obrigatoriamente à escravidão, nas condições históricas globais dadas. Da primeira grande divisão social do trabalho originou-se a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, espoliadores e espoliados. (ENGELS, 2019, p. 200-201)

7 Engels vai definir esse nível de valor pela seguinte lógica: “as tribos pastoris não só produziram mais como também produziram meios de subsistência diferentes dos produzidos pelos demais bárbaros. Em relação a estes, elas tinham a vantagem de ter não só leite, derivados de leite e carne em grandes quantidades, mas também couro, lã, pelo de cabra, fios e tecidos que se multiplicavam com a massa da matéria-prima. Desse modo, pela primeira vez foi possível uma troca regular” (ENGELS, 2019, p. 199). Possibilitou-se, assim, que essas tribos possuíssem algo que as demais, mesmo a muito custo, não conseguiriam produzir, gerando uma relação de dependência.

Nessa acumulação de forças produtivas, vemos também que as primeiras formas de diferenciação “entre ricos e pobres soma-se à de livres e escravos – [...] uma nova cisão da sociedade em classes” (ENGELS, 2019, p. 203). Ora se existem algumas famílias com maior poder aquisitivo, visto a padronização dos valores dos produtos perante o seu produto, as demais precisavam adequar suas produções àquelas com produtos “mais valiosos”. Resta, então, adaptar-se a essa realidade. As pessoas que não conseguem ajustar sua produção possuem menor poder aquisitivo que as famílias donas dos produtos-padrão, gerando uma relação de dependência⁸, na troca produto por produto-padrão. Aqueles que não possuem formas de adquirir o produto-padrão pelo meio da troca precisam se sujeitar às famílias possuidoras e trabalhar para essas. Posteriormente, com a criação da moeda, as famílias detentoras do produto-padrão passaram a ser detentoras de uma grande quantidade de dinheiro.

Engels explica que, ao pensar toda a produção como medida para a troca, em um determinado estágio, tal produção tão grande que há a necessidade de se conceber uma nova classe para fazer o intermédio entre a produção e a troca/venda, a classe dos comerciantes. Aqui vemos mais uma nova divisão dessa sociedade em classes.

Segundo Engels, na Antiguidade Clássica, predominantemente em Grécia e Roma, o Estado recém-formado produziu a ideia de que “os direitos e deveres dos cidadãos do Estado passaram a ser estipulados de acordo com o tamanho de sua propriedade fundiária” (ENGELS, 2019, p. 147). Sendo assim, podemos supor que as classes mais abastadas possuíam mais direitos políticos que as despossuídas, inclusive na hora de suas representações, mostrando aqui a primeira grande característica de uma elite econômica que começava a se formar, a sua grande distância para com as classes populares.

Almeida explica que “é apenas com o desenvolvimento do capitalismo que a política assume a forma de um aparato exterior, relativamente autônomo e centralizado, separado do conjunto das relações sociais” (ALMEIDA, 2020, p. 61-62). É interessante observar essa distanciação. Engels mostra que, ao ampliar seus domínios, Roma multiplicou a sua população,

[...] em parte graças à imigração, em parte devido aos habitantes das regiões conquistadas, em sua maioria latinos. Todos esses novos integrantes do Estado (deixemos de lado aqui a questão referente aos clientes) encontravam-se fora das

⁸ Sobre isso Engels levanta um dado interessante: os despossuídos precisavam de alguma forma ter acesso aos bens básicos das famílias possuidoras, logo eles passaram a transferir “a propriedade de sua gleba ao patrono e a recebiam de volta em arrendamento, sob formas diversas e variáveis, mas sempre em troca de prestação de serviços e tributos; depois que caíam nessa forma de dependência, perdiam aos poucos sua liberdade pessoal; passadas poucas gerações, geralmente já eram servos da gleba” (ENGELS, 2019, p. 192).

antigas gentes, cúrias e tribos e, portanto, não faziam parte do *populus romanus*, do povo romano propriamente dito. (ENGELS, 2019, p. 161, grifos do autor)

Sobre a diferenciação das classes nesse Estado e como seus direitos e deveres privilegiaram uma classe em detrimento de outra, é importante pensarmos o porquê da necessidade da criação desse estado. Borges faz a seguinte reflexão:

[...] [O Estado] se ordenou para garantir o direito dos donos de propriedades, ou usurpadores delas, e a criminalização das classes populares ao tornar qualquer ato violento que considerasse, e ainda considere, essas posses uma ilegalidade. Então, houve com isso uma sobreposição da propriedade/posse em relação aos direitos e à cidadania. Isso transgride os termos desse acordo, existentes em forma de leis, daria à sociedade o “direito” de exercer sanções àquele que transgride esses pactos. (BORGES, 2021, p. 31)

O mundo passou por uma série de mudanças sociais, políticas e econômicas. Portanto, havia um salto de organização, demandando uma estrutura e um aparato de vigilância que correspondessem aos novos desafios colocados. Era preciso a criação de um organismo alheio ao povo que protegesse os interesses dos donos de propriedades. Se, de um lado, Engels explica a gênese da sociedade de classes, de outro, Marx, no livro *A miséria da filosofia* (2019), afirma que os antagonismos de classes são antinaturais, inconciliáveis. Essa nova concepção de sociedade era incapaz de gerir uma nova geração apenas na relação posse/possuídos, simplesmente nas relações de troca. É aí, então, que surge a necessidade de se pensar algo “de fora”, que interaja com esses dois lados e ajude a manter a passividade, contraditoriamente, na opressão. A dinâmica das relações sociais e comerciais criam, assim, as bases do Estado. Segundo Engels,

[...] surgiu uma sociedade que, em virtude de suas condições econômicas globais de vida, teve de cindir-se em homens livres e escravos, ricos espoliadores e pobres espoliados, uma sociedade que não só era incapaz de conciliar esses antagonismos, como era forçada a exacerbá-los cada vez mais. Uma sociedade como essa só podia subsistir na luta aberta e permanente entre essas classes ou então sob o domínio de uma terceira força, que, aparentemente situada acima das classes em conflito, abafava o conflito aberto entre elas e permitia que a luta de classes fosse travada, no máximo, na esfera econômica, sob a chamada forma legal. Ela foi substituída pelo Estado. (ENGELS, 2019, p. 209-210)

Vemos que o Estado é pensado desde sua gênese para abafar conflitos de classe. Para que, utilizando uma expressão de Marx, a “luta de classes” não consuma a sociedade nela mesma é preciso pensar essa força acima de tudo e todos, que rege as relações econômicas e

sociais. Um Estado totalmente alheio às classes populares, que visa proteger a propriedade privada de possíveis insurreições das classes despossuídas, “[...] surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante” (ENGELS, 2019, p. 213). Lembrando que, como vimos no tópico anterior, o Estado não é subserviente, impotente. Muito pelo contrário, para Almeida,

[...] o Estado não é apenas o garantidor das condições de sociabilidade do capitalismo, mas é também o resultado dessas mesmas condições, o que faz dele mais do que um mero árbitro ou um observador neutro da sociedade. [...] O Estado se move única e exclusivamente pelos interesses dos detentores do capital. (ALMEIDA, 2020, p. 63)

O capitalismo globalizado neoliberal, desde sua gênese até os dias atuais, põe o estado sempre em benefício do capital, em benefício dos possuidores, prestando assistência aos interesses hegemônicos para garantir as condições de espoliação. Segundo Harvey,

Isso não significa que o Estado é impotente, mas que seu poder depende mais do capital financeiro e de seus portadores de títulos. Há muito tempo os poderes e as práticas do Estado são direcionados para satisfazer as demandas das empresas e dos portadores de títulos, muitas vezes à custa dos cidadãos. Isso implica um forte apoio estatal à criação de um clima empresarial favorável ao capital. O resultado, em muitos aspectos, é que os Estados podem ir muito bem, enquanto a população vai muito mal. (HARVEY, 2016, p. 150)

O uso do poder, seja ele físico ou ideológico, é a forma que o Estado encontra para manter a ordem social. Harvey, em *As 17 contradições e o fim do capitalismo* (2017), diz que o Estado tem o “direito” e “o monopólio do uso legítimo da violência, soberania sobre a lei e a moeda e autoridade reguladora sobre as instituições (inclusive sobre a propriedade privada), além do poder de cobrar impostos e redistribuir rendas e ativos” (HARVEY, 2016, 147). Portanto, como afirmamos até então, entendemos contra quem este poder é utilizado Althusser, em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, reafirma que o “Estado é uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia” (ALTHUSSER, 1980, p. 31) .

O Estado é, além de um espaço geográfico, uma correlação de forças opressora que utiliza o poder em benefício de uma classe possuidora. Além disso, é preciso entender como o Estado se utiliza dessa força, quais são essas relações, como elas se dão no real. Segundo Althusser, existem aparatos pelos quais o Estado exerce os seus mecanismos de poder. A eles

o autor dá o nome de Aparelho Ideológicos de Estado⁹. Recorrendo ao Marxismo, o pensador argelino explica que os aparelhos ideológicos do Estado são formados, entre outros, pelas igrejas, escolas, polícia e prisões. Por meio dessas instituições, o Estado lança suas ideologias. Os aparelhos ideológicos do Estado são, portanto, “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1980, p. 43), ou seja, “funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia”¹⁰ (ALTHUSSER, 1980, p. 47). É por meio dessa ideologia que a sociedade dominante exerce seu poder.

O interessante na visão de Althusser é que, apesar de nos dizer que existem aparelhos pelos quais o estado exerce sua ideologia, assim como na sociedade de classes e suas contradições onde se apresenta a luta de classes, as lutas de classe estão presentes também nesses aparelhos ideológicos. Por isso não existe uma unilateralidade de forças. No entendimento do autor:

[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e [...] a classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate. (ALTHUSSER, 1980, p. 49)

As relações de força se dão em todos os aspectos da sociedade e suas relações interpessoais na escola, na família ou na igreja. Para Foucault¹¹, em *História da Sexualidade*, o “poder é pulverizado nas relações e na sociedade (Onipresença). O poder não está só nas instituições, tudo desenvolve grandes relações de poder, inclusive as relações sociais” (1988, p. 87). Como tal, a dominação de força se dá em multiníveis. O poder não é dado dos opressores aos oprimidos em uma única direção. Foucault afirma que o poder é dinâmico. Ele não se encontra numa única pessoa ou instituição, mas nas relações e, por isso, pode tanto exercer quanto ser destruído por ele. Foucault nos diz:

9 Vale mencionar que Foucault, também um estruturalista, ressalta que, para além dos aparelhos ideológicos, como a escola, o poder se estende por outros meios e processos. Há uma microfísica do poder que se reproduz em todas as relações sociais e, para mudá-la, precisamos alterar todas essas relações de poder, não apenas nos aparelhos de Estado.

10 Althusser nos alerta que por vezes ela pode agir pela violência, mas em casos muito específicos, o uso total da violência fica a cargo dos Aparelhos Repressivos de Estado (ALTHUSSER, 1980, p. 46-47).

11 Aqui é importante ressaltar a diferenciação entre Foucault e Althusser em relações ao poder, para Foucault

[...] é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Ao pensarmos na lógica de poder das classes dominantes, refletimos sobre a seguinte questão: se estamos diante de algo tão complexo, tão incoerente, cheio de contradições e lutas dentro das suas relações, um poder (Estado) acima da sociedade, feito para controlá-la e reprimir possíveis revoltas, como ainda esse tipo de relação não foi superado?

Foucault nos alerta, em seu livro *Microfísica do poder*, que “se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil” (FOUCAULT, 2021, p. 144). Para ele, se o poder tivesse apenas a função de reprimir seria facilmente superado. Há, desse modo, outra qualidade por trás das relações de poder. Elas são mútuas. Não acontecem em uma só direção. Ocorrem em todos os lados das relações, tornando-se extremamente maleável, passível de pequenas mudanças (nada que impacte na superestrutura) para que as classes subalternizadas tenham pequenas concessões e não tentem uma mudança mais ampla.

[...] o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89)

Para esse autor francês, o poder não pode ser apenas violento, ele precisa da violência no campo do exemplo, ou no campo de ideologia, para mostrar a alguns segmentos das classes populares o que seria essa subversão. Para criar-se o medo¹² na sociedade e para que as posições de continuidade sejam garantidas. Segundo Foucault,

Se a violência for grande, há o risco de provocar revoltas; ou, se a intervenção for muito descontínua, há o risco de permitir o desenvolvimento, nos intervalos, dos

12 Sobre criar o medo na sociedade veremos posteriormente no tópico sobre violência como até mesmo o uso do medo, a criação de um “bandido” de um “inimigo em comum”, faz parte das tecnologias de manutenção do poder e da sociedade capitalista.

fenômenos de resistência, de desobediência, de custo político elevado. [...] Prendia uma proporção irrisória de criminosos; ela [justiça] se utilizava do fato para dizer: é preciso que a punição seja espetacular para que os outros tenham medo. Portanto, poder violento e que devia, pela virtude de seu exemplo, assegurar funções de continuidade. (FOUCAULT, 2021, p. 205-206)

Silvio Almeida, nessa direção, alerta para o fato de que o Estado sempre encontra refúgio na violência quando a ideologia não for suficiente para manter os ordenamentos sociais. “Quando a ideologia não for suficiente, a violência física fornecerá o remendo para uma sociedade estruturalmente marcada por contradições, conflitos e antagonismos insuperáveis” (ALMEIDA, 2020, p. 64-65).

Por fim, entendemos que, como o poder se dá nas mais variadas esferas sociais, não está presente apenas nos Aparelhos de Estado (mas por esses ser exercido para manter a ordem e o funcionamento da sociedade capitalista) e, ainda, se constitui como uma constante disputa de forças, a classe dominante precisa de uma forma de exercê-lo que tenda, ainda que com essas competições, para o lado dos dominantes. Ele precisa ser forte e punitivo para dar o exemplo, mas precisa ser maleável (nunca na superestrutura, como vimos) para que as possíveis revoltas sejam impedidas e assim se mantenha a hegemonia da burguesia. Segundo Foucault, a burguesia entendeu que uma nova legislação ou uma nova constituição não seriam suficientes para garantir a sua hegemonia; ela compreende que deve inventar uma nova tecnologia que assegurará a irrigação dos efeitos do poder por todo o corpo social, até mesmo em suas menores partículas. (FOUCAULT, 2021, p. 206). Por isso é importante fecharmos essa discussão sobre Estado e poder com uma importante reflexão de Almeida, que nos remete às origens das desigualdades e à criação do discurso do “marginal perigoso” e da “violência das camadas populares”. Como o racismo é estrutural, inerente à sociedade capitalista, Almeida questiona: seria “a presença de pessoas negras ou indígenas em posições de poder e destaque suficiente para combater o racismo?”. Ele então responde que “a representatividade é um passo importante na luta contra o racismo e outras formas de discriminação [...]. Quem pode duvidar da importância para a luta antidiscriminatória existir uma mulher negra em posições na academia”. Porém, o autor nos alerta que, ainda que essa seja uma importante vitória, ela pode mascarar as verdadeiras relações estruturais do racismo. Nós entendemos aqui que o poder é dinâmico e se dá em muitas áreas. Vimos também que ele age de diversas formas para manter o domínio dos grupos dominantes. Nesse sentido, Almeida nos alerta que

A força da eleição ou o reconhecimento intelectual de um homem negro e, especialmente, de uma mulher negra, não podem ser subestimados quando se trata de

uma realidade dominada pelo racismo e pelo sexismo. [...] “visibilidade negra não é poder negro”. [...] O racismo não se resume a um problema de representatividade, mas é uma questão de poder real. [...] a representatividade [...] não é, nem de longe, o sinal de que o racismo e/ou o sexismo estão sendo ou foram eliminados. Na melhor das hipóteses, significa que a luta antirracista e antissexista está produzindo resultados no plano concreto, e na pior, que a discriminação está tomando novas formas. [...] A representatividade é sempre institucional e não estrutural. (ALMEIDA, 2020 p. 74-75)

Por reconhecer o caráter estrutural do racismo e suas ligações com a formação do Estado e as relações de poder, o questionamento que devemos nos fazer é: como essas relações se dão na realidade? Como isso se reflete na desigualdade latente da sociedade capitalista? Como essa concepção e ideologia influencia o imaginário social na criação do sujeito desviante, o “tipo criminoso”?

2.3 Desigualdade: origens e consequências

Aqui é importante pensarmos na concepção da sociedade e de poder, mas não deixemos de fora as questões do racismo. É imprescindível delimitar o quão inerente ele é à formação do Estado e de suas relações de poder. Quanto ao fato de o racismo ser fundamental, crucial e parte extremamente importante na produção da desigualdade e da expropriação da sociedade capitalista, diz Engels:

Não demorou muito para que se descobrisse a grande “verdade” de que o ser humano pode também ser uma mercadoria, a força humana pode ser trocada e aproveitada mediante a transformação do ser humano em escravo. Os seres humanos mal tinham começado a praticar a troca quando eles mesmos passaram a ser trocados. (ENGELS, 2019, p. 217)

Outro autor que nos ajuda entender o racismo como parte fundamental das formações dos Estados é Foucault. No livro *Em defesa da sociedade*, ele diz que o Estado, ao defender uma visão da “pureza das raças”, traz para si o papel de defensor e mantenedor dessa pureza em meados do século XIX. Por isso é importante que pensemos, neste capítulo, como se dá a concepção das desigualdades e de onde se originam, bem como quais efeitos práticos elas têm em nossa sociedade, e como isso se liga ao racismo.

O que percebemos é que, ao longo de toda formação da sociedade, a diferenciação classista e racial foi fator fundamental. Ao se perceber as “vantagens” econômicas de uma classe social perante a outra, utilizou-se dessa situação para ampliar cada vez mais tais diferenças. “O desenvolvimento do comércio e da indústria foi acompanhado de acumulação e

concentração de riqueza nas mãos de poucos, empobrecimento da massa dos cidadãos livres” (ENGELS, 2019, p. 151). E essa diferenciação e acumulação por uma parte da população resulta na desigualdade tão latente atualmente. Dados recentes da OXFAM¹³ durante a pandemia mundial de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021 mostram que, nesse período, a fortuna dos bilionários cresceu 60%, adicionando cerca de 5 trilhões de dólares às suas fortunas, que somadas, passaram de 8,6 trilhões de dólares para 13,8 trilhões de dólares, entre março de 2020 e novembro de 2021, ao passo que milhões de pessoas no mundo retrocederam à linha da extrema pobreza¹⁴.

Aqui entra a função do Estado enquanto correlação de forças de uma sociedade pautada no antagonismo. Um Estado “justo” lutaria pela melhor redistribuição de renda. Mas isso dependeria de uma organização política que detém o poder pensando formas de normalizar e equalizar as rendas, o que não vemos na atualidade, principalmente em se tratando do cenário brasileiro, com enormes distorções de renda. Santos, ao tratar da distribuição de renda no cenário internacional, afirma:

[...] a iniquidade da distribuição da riqueza mundial se agravou nas duas últimas décadas: 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram seu PNB per capita decrescer dos anos 80; em 14 deles a diminuição rondou os 35%; segundo as estimativas das nações unidas, cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2 bilhões vivem apenas com o dobro desse rendimento. [...] o conjunto de países pobres, onde vivem 82,5% da população mundial, detém apenas 21,5% do rendimento mundial, enquanto o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população mundial, detém 78,5% do rendimento mundial. (SANTOS, 2002, p. 33)

Outro exemplo é o país modelo do capitalismo internacional. Segundo Harvey, ao analisar as declarações de imposto de renda da cidade de Nova York, a “renda média do 1% mais rico foi de US\$ 3,57 milhões naquele ano, ao passo que a renda de metade da população da cidade, onde o custo de vida é altíssimo e os aluguéis são exorbitantes, mal chegou a US\$ 30 mil no ano.” (HARVEY, 2016, p. 155).

Especificamente sobre o Brasil, dados do IBGE nos mostram que, durante a pandemia, o 1% mais rico do Brasil recebeu em média 15 mil reais por mês, ao passo que as camadas mais

13 A Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos e independente, criada em 2014 para a construção de um Brasil com mais justiça e menos desigualdades.

14 É interessante observar que essa desigualdade não se resume a uma determinada população, mas também em países entre si. Quando observamos as doses vacinais para o controle do vírus, países ricos acumulam doses, enquanto e países mais pobres penam para vacinar suficientemente as suas populações.

populares receberam em média 450 reais por mês¹⁵. Ao analisar essas informações vemos que a afirmação neoliberal de que a qualidade de vida vem melhorando ao longo das décadas é uma farsa. O estado servo do capital cai por terra principalmente quando analisamos os dados sobre desigualdade nos últimos cinquenta anos. Verifica-se que a desigualdade na distribuição dos rendimentos entre países aumentou dramaticamente. Conforme Santos,

[...] a diferença de rendimento entre o quinto mais rico e o quinto mais pobre era, em 1960, de 30 para 1, em 1990, de 60 para 1 e, em 1997, de 74 para 1. As 200 pessoas mais ricas do mundo aumentaram para mais do dobro a sua riqueza entre 1994 e 1998. Os valores dos três mais ricos bilionários do mundo excedem a soma do produto interno bruto de todos os países menos desenvolvidos do mundo onde vivem 600 milhões de pessoas. (SANTOS, 2002, p. 34)

Ao analisarmos os dados mais recentes pós-pandemia, verificamos que esses números tenderam a um aumento e uma piora. Engels já afirmava, há mais de cem anos, que a base das civilizações modernas é a espoliação de uma classe por outra. Para ele, “[...] todo progresso da produção representa simultaneamente um retrocesso na situação da classe oprimida [...]. Todo benefício para uns é necessariamente um malefício para os outros, [...]” (ENGELS, 2019, p. 219). Uma das características básicas da manutenção da sociedade capitalista é a desigualdade gerada pelo acúmulo de riquezas. É preciso que exista uma classe oprimida e alheia ao capital para que “não tenha nada para vender além de sua força de trabalho e, por conseguinte, seja obrigada a vender essa força de trabalho para os capitalistas industriais” (ENGELS, 2015, p. 66-67). Para o capital se reproduzir, “a distribuição de renda e riqueza entre capital e trabalho tem de ser desigual. Igualdade distributiva e capital são incompatíveis” (HARVEY, 2016, p. 161).

Nesse contexto, a função do estado é funcionar como garantidor dessa relação capital e trabalho. O consenso, como vimos no início deste capítulo, é um estado que pouco intervém em nome da população desprovida e muito em prol das empresas globalizadas, seja na redução salarial e de outros direitos, gerando um aumento geral do custo de vida ao passo que o poder de compra diminui, seja pelas inflações, com diminuições salariais causadas pelo excesso de trabalhadores desempregados no mercado. De acordo com Santos, “[...] o conceito de consumidor substitui o de cidadão” (SANTOS, 2002 p. 35). O capital, então, implica que os Estados “sigam uma política de liberalização dos mercados de trabalho, de redução dos direitos

15 Vê-se uma leve diminuição das disparidades econômicas no Brasil, muito por conta do auxílio emergencial de R\$ 600,00 mensais, o que mostra a importância de políticas estatais de redução das desigualdades, como veremos mais à frente.

laborais e de desvinculação dos salários a ganhos de produtividade ou a índices de custo de vida” (SANTOS, 2002, p. 172).

É interessante observamos aqui uma questão muito interessante do capitalismo. Ao passo que ele necessita da desigualdade em sua relação, desigualdades de renda muito grandes causam revoltas sociais como as experimentadas após as grandes guerras mundiais, Portanto, cabe também ao estado, a depender do momento e do governo eleito, algumas reforças e auxílios estatais visando a menor concentração de renda ou então a desigualdade, seja em forma de auxílios sociais, seja na reestruturação dos investimentos do imposto. Assim, o Estado capitalista necessita se basear em conceitos defendidos, em sua grande maioria, por grupos mais à esquerda, ainda que em países-símbolo do capitalismo moderno. Vejamos esse exemplo de Harvey:

[...] na Grã-Bretanha, depois de 1945, o governo trabalhista construiu um Estado de bem-estar social que deu apoio aos menos abastados por toda uma geração, do mesmo modo como os escandinavos haviam feito antes. A forte influência do comunismo sobre as políticas sociais do mundo capitalista durante a Guerra Fria, além dos fortes impulsos social-democratas (derivados de uma história de organização da classe trabalhadora e de uma consciência de classe mais aguda), significou que os Estados capitalistas em geral tiveram de estabelecer um nível mínimo de condições de vida para populações inteiras. (HARVEY, 2016, p. 156)

Ou seja, foi preciso investir em políticas sociais para evitar um colapso maior que pudesse colocar em xeque o capitalismo. Criam-se, então, “[...] fundos sociais de emergência destinados a aliviar a pobreza funcionando como redes de segurança social aptas a garantir a mera sobrevivência básica da população mais atingida” (SANTOS, 2002, 173). Porém, aqui está a primeira grande jogada ideológica do capitalismo moderno: enquanto ele cede alguns direitos e assistências sociais, ele não pode perder sua característica máxima, que é a mais-valia e o lucro e, para tal, ele necessita de entremeios que garantam a paz, mas que, direta ou indiretamente, continue mantendo taxas altas de lucro. Assim, acabam por criar medidas que mitigam, mas não resolvem toda a questão da pobreza, afinal, trata-se de um “efeito colateral” do desenvolvimento mundial, ideologia que é passada dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos por meios “do controle da dívida externa efetuado pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial” (SANTOS, 2002, p. 35). A pobreza mundial não é mais causada apenas pela falta de recursos, mas por causa do “desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial” (SANTOS, 2002, p. 35).

Ao trabalhador sobram os custos das reformas sociais, ao passo que, com o “aumento” da qualidade de vida e o custeamento estatal de algumas necessidades, isso signifique “ um rebaixamento do valor da força de trabalho e, por conseguinte, [...] uma redução do salário. Portanto, o salário se reduziria, em média, no mesmo montante poupado com o valor médio do aluguel” (ENGELS, 2015, p. 73). Ora, se o trabalhador agora gasta menos para obter acesso a algumas necessidades, logo, o capital, para aumentar o seu lucro, justifica a diminuição salarial, muitas vezes indireta, no aumento do valor e consequente diminuição do poder de compra (inflação). Aqui vemos as ciclicidades do capitalismo: para se proteger o capitalismo aumenta o custo do estado, porém esse aumento do custo diminui momentaneamente os lucros dos capitalistas, que passam a procurar alternativas para a maximização desses lucros, o que gera demissões em massa, fechamento de fábricas, procura de mercados mais baratos e, principalmente, pensamentos teóricos mais à direita, que passam a argumentar que “a melhor maneira de atacar o desemprego é reduzir os benefícios dos desempregados! Empregadores que não conseguem produzir com lucro porque os níveis salariais são muito altos promoverão o aumento da oferta de emprego nesses níveis salariais mais baixos” (HARVEY, 2016, p. 165). Ocasiona-se, assim, a diminuição estatal dos investimentos em programas sociais. Essas restrições na despesa pública são particularmente gravosas nos “sectores sociais, designadamente no da educação e no da saúde. A privatização dos serviços sociais, que normalmente faz parte da receita, torna inacessíveis para muita gente serviços até então utilizados” (SANTOS, 2002, p. 172).

O trabalhador, então, se vê sem perspectiva, sem emprego e sem os itens básicos para a manutenção de sua vida. Vê-se aí uma outra característica da relação capital-trabalho: a precarização do trabalho e da moradia. A ideologia é fundamental para que o trabalhador veja as grandes empresas, com trabalho formal, indo embora do país – pois “o capital perdeu a vinculação nacional [...], assim, proporcionar às empresas que operam à escala global condições mais vantajosas quer em termos de custos salariais quer em encargos fiscais” (SANTOS, 2002, p. 164) –, cada vez menos ofertas de empregos formais, políticas sociais todas mitigadas ou garantindo apenas a sobrevivência e, diante disso, opta por aceitar qualquer oferta de emprego informal mesmo que isso não dê a ele nenhum tipo de garantia. Pensando sempre na manutenção da ordem, o discurso capitalista se adapta a essa realidade e transforma a aparência dos trabalhos precarizados. O trabalhador precarizado se torna empreendedor, o funcionário agora é seu próprio patrão, fazendo seu próprio horário, ainda que corra pelas ruas da cidade ganhando gorjetas sem nenhum tipo de direito ou garantia de salário digno ao final do mês. O discurso que sustenta esse estado de coisas é impregnado da promessa de que para

ficar rico basta querer e trabalhar duro, e aos montes “encontram-se os inúmeros trabalhadores não qualificados e semiquualificados, subcontratados e temporários, sujeitos a outras regras de contrato, outra ética de trabalho, dispondo de espaços muito mais reduzidos de estabilidade, ganho, promoção e qualificação” (IANNI, 2004, p. 81). Essa realidade impacta até os trabalhadores qualificados e com empregos formais, que, ao perderem espaço para os trabalhos informais e muito mais baratos, não conseguem mais encontrar um novo emprego nas mesmas condições. Souza Santos nos diz que:

[...] a criação de empregos qualificados perde peso relativamente à de empregos não qualificados; a flexibilização tornou-se um padrão para os novos empregos, o recurso ao trabalho informal na base das cadeias tem aumentado progressivamente. Saldando-se, em geral, por um agravamento do desemprego formal e pela flexibilização e insegurança do trabalho (SANTOS, 2002, p. 170)

As empresas nacionais são desintegradas ou vendidas ao capital estrangeiro, enquanto os movimentos sociais nacionais perdem força ou são criminalizados. Aqueles que não são precarizados acabam, por fim, sendo marginalizados tanto economicamente quanto socialmente. Especificamente sobre as moradias, podemos ver o processo de favelização em consonância com essa ideologia. As populações desprovidas são expulsas dos grandes centros em prol de uma suposta modernização que propositalmente resulta no encarecimento do valor do aluguel. Essa população, que se encontra com redução de poder de compra, é obrigada a ir para os pontos mais afastados da cidade. Engels, em *Sobre a questão da moradia*, afirma que “o resultado em toda parte é o mesmo, [...] as vielas e os becos mais escandalosos desaparecem sob a enorme autoglorificação da burguesia em virtude de tão retumbante êxito, mas reaparecem imediatamente em outro lugar e muitas vezes na vizinhança mais próxima” (ENGELS, 2015 p. 95). A periferia se torna a solução da burguesia para a resolução dos conflitos de classe nos grandes centros. “Os buracos mais infames em que o modo de produção capitalista trancafia nossos trabalhadores noite após noite não são eliminados, mas apenas transferidos para outro lugar [...]” (ENGELS, 2015, p. 97).

A grande estratégia por trás das manutenções da desigualdade é a constante culpabilização individual que incorre sobre cada indivíduo das classes despossuídas. Em seu livro *Capitalismo como Religião*, Walter Benjamin apresenta uma interessante analogia, dizendo que o capitalismo “é a celebração de um culto [...]. Para ele, não existem ‘dias normais’, não há dia que não seja festivo [...] empenho extremo do adorador [...] esse culto é culpabilizador” (BENJAMIN, 2013, p. 20). A analogia de Benjamin nos remete ao fato de que

no capitalismo o “adorador” precisa estar constantemente em estado de alerta e culpa, sempre se sentindo culpado pela situação em que se encontra, numa culpa individual e solitária que não responsabiliza o ser adorado, mas aquele que adora. Em suma, a população se culpa a si própria pela situação de desigualdade e pela miséria.

O capital utiliza duas formas para manter a sua ideologia. A primeira é a ideologia do esforço individual. O discurso do mérito entra nessa equação e incorre sobre a população como uma eterna punição em busca de expiação. “Existe a crença de que, apesar de parecer injusta, a distribuição desigual de renda é vantajosa para o trabalho, porque o capital controla a criação de empregos e, quanto mais a classe capitalista possua, maior será a criação de empregos” (HARVEY, 2016, p. 162). Assim, cai sobre o indivíduo a culpa por não ser capaz o suficiente para correr atrás dos seus objetivos e “vencer na vida”, de modo a omitir como o próprio estado capitalista cria as desigualdades, as mazelas, a violência, e como próprio capitalismo se utiliza desse cidadão em descrédito para manter as suas bases, como veremos posteriormente. É interessante fazer um parêntese e observar como a acumulação de capital é utilizada também na propagação das ideologias. “A concentração e a centralização crescentes de renda e riqueza na classe capitalista permitiram que ela influenciasse e controlasse desproporcionalmente os meios de comunicação (opinião pública) e o aparelho estatal capitalista” (HARVEY, 2016, p. 162-163), tornando suas formas de alienação muito mais efetivas.

A segunda forma ideológica do capital é a do medo. Ao cidadão que, cansado da situação em que se encontra, se rebela e agride as instituições estatais, por exemplo, com atos de roubo, o estado vende a insegurança e o desenho do indivíduo criminal do “bandido”, tornando-o um símbolo de violência e dando uma personificação à violência, ao roubo e à revolta popular. Movimentos sociais como o MST e o MTST se tornam os inimigos da classe despossuída e ela necessita da repressão do estado contra esses “inimigos” que tornam a vida nas periferias “infernais”. Segundo Harvey, “a abordagem neoliberal da gestão da força de trabalho parte desse princípio. Consiste numa ampla ofensiva contra todas as instituições [...] que lutam [...] para proteger os trabalhadores dos piores impactos dos surtos periódicos de desemprego generalizado” (HARVEY, 2016, p. 165).

“O perfeito igualitarismo econômico é claramente impossível, em contraste com o que reza a teoria política liberal, que defende (em teoria) a igualdade de direitos políticos, legais e de cidadania” (HARVEY, 2016, p. 166). Como vimos, a desigualdade é fator fundante e necessário às sociedades modernas. Ainda que a adaptabilidade do capital às mudanças necessárias sejam gigantes, “nenhuma distribuição de renda e riqueza pode ser considerada ótima do ponto de vista da reprodução e do crescimento do capital” (HARVEY, 2016, p. 166).

Políticas públicas de mitigação diminuem, porém acabam mascarando as violências cometidas pelo estado capitalista perante a desigualdade necessária, a expropriação, a falta de moradia, de educação, de saúde. Não se trata de uma apologia à violência, apenas tomo o papel de mostrar a face oculta e ideologizada da violência do capitalismo, que causa muito mais danos estruturais e irreversíveis nas massas despossuídas. Os milhões de jovens que se jogam na vida do crime por não verem outra saída para ascender socialmente e se tornarem “pessoas de respeito”, tudo isso é ignorado por uma suposta batalha contra o mal maior. Assim surgem “[...] economias informais (inclusive as que implicam atividades criminosas) para sobreviver em condições marginais, em barracos baratos, construídos em favelas e bairros pobres. Os desempregados ganham a vida como podem nas favelas” (HARVEY, 2016, p. 164). Por isso é necessário mudar o paradigma sobre como é encarada a violência no Brasil e pensar como podemos entender suas origens e políticas públicas de combate à desigualdade, fator fundamental da violência.

2.4 Violência: uma outra perspectiva

Como pudemos observar, a desigualdade e a concentração de renda, latentes em nossa sociedade, criam uma série de violências estruturais que na grande maioria das vezes é, propositalmente, ocultada pela violência reativa a uma vida convivendo com os ônus do capitalismo. Em geral “fecha-se os olhos” para a péssima condição de vida que as populações periféricas, principalmente as pretas e não-brancas, sofrem todos os dias e toma-se como violento as situações cotidianas de assalto, roubo e afins, ou seja, aquilo que as aflige de imediato, algo porque podem culpar um certo tipo de indivíduo, um inimigo comum. Nas palavras de Soares, “nós nos revoltamos com o crime [...]. Entretanto, achamos natural conviver com um sistema econômico em que milhões de jovens são abandonados à própria sorte, sem perspectivas e sem esperança, sem acesso à educação” (SOARES, 2008, 45). Os problemas estruturais, como a violência policial, a falta de acesso à educação, saúde e moradia de qualidade, problemas que “não se vê” no plano material e cujos resultados extremamente opressivos às camadas populares, são ignorados ou inseridos em um discurso mais cruel, considerados uma consequência por uma vida onde toda uma população não tem capacidade ou não faz o suficiente para sair, por meio do trabalho, daquela situação. Precisamos urgentemente redefinir o conceito de violência, não como uma apologia à criminalidade, principalmente à que recai sobre os bens de consumo, mas para refletirmos o quanto essa suposta “população criminosa” é, propositalmente, criada para causar medo e garantir controle. O racismo, por exemplo, opera nessa lógica. Utilizando-se dele, o Estado garante seu poder

controlador por meio do medo (o bio-poder e o necropoder). Dessa forma, não se trata, então, de

[...] simplificar a problemática da violência, como se ela coubesse no conceito, ideia ou interpretação. Vista em toda sua complexidade, em suas múltiplas manifestações coletivas e individuais, históricas e psicológicas, objetivas e subjetivas, é evidente que a violência é um acontecimento excepcional que transborda através das várias Ciências Sociais; revela dimensões insuspeitadas da realidade social, ou da história, em suas implicações políticas-econômicas, socioculturais, objetivas e subjetivas. (IANNI, 2004, p. 168)

Portanto, antes de entender como essa cultura da violência e do “tipo” violento (o modelo de criminoso) são utilizados na sociedade para a manutenção da servidão voluntária, precisamos pensar como foi criado esse conceito e como chegamos à formulação de um desvio. “Desvio” é algo que sai da normalidade, do padrão criado por determinado grupo ou pela sociedade em convívio mútuo. O desvio também precisa, portanto, ser criado pela sociedade, visto que se trata da ausência de normalidade. Nas palavras de Gilberto Velho, “a ideia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento ‘médio’ ou ‘ideal’, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social” (VELHO, 1974, p. 17). Assim, qualquer desvio desse modelo resultaria em diferenças que seriam socialmente avaliadas como desvios.

Entre meados do século XIX e o início do século XX, quando os problemas sociais se tornaram latentes e as primeiras ideologias de cunho higienizantes começaram a surgir, a investigação de problemas eram marcadas pela avaliação moral dos comportamentos considerados problemáticos e, a partir de Francis Galton, criador da eugenia¹⁶, defendeu-se a tese de que a capacidade intelectual humana era hereditária e associada à raça do indivíduo. Essa tese faz parte do arcabouço pseudocientífico que sustentava o discurso daqueles que ficaram conhecidos como “darwinistas sociais. Eles foram os principais responsáveis pela naturalização do que foi social e historicamente criado e por criar uma classificação que unificava todos os tipos de desvio sob um termo tão genérico quanto assustador: degeneração” (MISKOLCI, 2005, p. 17). “Aos poucos toda essa forma de comportamento que não se enquadrava no padrão burguês passou a ser vista como anomalia e desvio” (MISKOLCI, 2005,

16 Eugenia (do grego *eu*, bem, e *genus*, nascido) é um termo cunhado por Francis Galton em 1883 para abarcar o conjunto de estudos e práticas voltadas para o controle da hereditariedade humana visando a preservação de grupos “raciais” considerados superiores e a contenção da reprodução dos grupos e indivíduos que representassem uma ameaça, sobretudo as “raças inferiores”, os portadores de deficiências físicas, doentes mentais e desviantes em geral (MISKOLCI, 2005, p. 18).

p. 9-10). Foi a partir daí que o discurso passou a naturalizar situações que foram socialmente criadas. A sociedade como um todo, incluindo a comunidade científica, passou a ver o desempregado como desviante do padrão do homem e da mulher ideais. Quem optasse pela criminalidade era tido como anormal e passível de punição sem sequer questionar as circunstâncias sociais que o levaram àquilo. Nas palavras de Howard Becker, “todos os grupos sociais fazem regras e tentam [...] impô-las. [...] Definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como ‘certas’ e proibindo outras como ‘erradas’” (BECKER, 2008, p. 15). O poder, como falamos outrora, criou uma nova forma de estabelecer normas, fazendo a sociedade crer que todo aquele que não respeitasse suas normas seria passível de punição e de afastamento do convívio. Foucault denominou essa situação de bio-poder, um conjunto de práticas e discursos focados no controle dos corpos e na vida das populações despossuídas. Desse bio-poder vem a criação de um ideal de família, e a partir de tal ideal, o modelo de normalidade obteve uma demarcação mais bem definida.

[...] o surgimento da família canônica, na década de 1830. A família burguesa foi essencial como instrumento de controle social e regulação econômica. É no seio dela que se dá a primeira distinção entre o normal e o anormal de forma que toda dissidência com relação a seu modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo passou a ser classificada como desvio. (MISKOLCI, 2005, p. 12-13)

O desviante, então, passou a sempre ser um criminoso ou um louco (já que falamos de Foucault) modelado pela sua incompatibilidade com o padrão familiar colocado nas sociedades modernas.

[...] desviante é aquele que é designado como tal e não existe um consenso que defina claramente o que é a violação de uma norma ou mesmo o que seria uma norma nas sociedades modernas [...] influenciadas por aqueles que detêm o poder de impor essa classificação. (MISKOLCI, 2005, p. 28)

Portanto é importante reconhecermos o caráter proposital e político da necessidade do sujeito desviante. Todas as características de uma sociedade são decididas e discutidas no campo político, as formas como a sociedade irá caminhar numa determinada direção e os caminhos que serão tomadas por ela são decididos em conluio, logo, é igualmente verdadeiro “que as questões de quais regras devem ser impostas, que comportamentos vistos como desviantes e que pessoas rotuladas como *outsiders* devem também ser encaradas como políticas” (BECKER, 2008, p. 20).

O sujeito desviante passa então a ter uma característica cada vez mais específica, pautada na eugenia. “[...] As características do criminoso nato eram baixa capacidade cranial, testa encolhida, narinas grandes, crânio grosso, orelhas grandes, maxilar inferior protuberante, cabelo crespo e em tufos e dentes caninos proeminentes” (MISKOLCI, 2005, p. 19). O racismo torna-se fator fundamental na concepção desse indivíduo. Baseada nos conceitos eugenistas, Juliana Borges vai nos dizer que

O Estado no Brasil é o que fórmula, corrobora e aplica um discurso e políticas de que negros são indivíduos pelos quais deve se nutrir medo e, portanto, sujeitos à repressão. A sociedade, imbuída de medo por esse discurso e pano de fundo ideológico, corrobora e incentiva a violência, a tortura, as prisões e o genocídio. [...] Que seguirá perpetuando uma lógica de exclusão e consequente extermínio da população negra brasileira. [...] [Há um] caráter simbólico de representação do negro na sociedade como violento, lascivo e agressivo, alimentando medo e desconfiança e culminando em mortes simbólicas, pela aculturação, pela assimilação e pelo epistemicídio, até as mortes físicas, que se estabelecem por violência, torturas, encarceramento e mortes. (BORGES, 2021, p. 41-42)

O necropoder se instala no Brasil, o indivíduo preto ou não branco é associado ao desvio, ao anormal, e por isso se deve nutrir o medo por esse inimigo ficcional. Nas palavras de Silvio de Almeida, instaura-se um “estado de exceção” em que guerra, política, homicídio e suicídio tornam-se indistinguíveis. “O poder de matar opera com apelo à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo” (ALMEIDA, 2020, p. 79). Em se tratando especificamente da sociedade brasileira, o racismo estrutural formou e compõe os entrames e, sendo assim, “o racismo é uma ideologia que atravessa o tempo e acompanha o desenvolvimento e as transformações históricas da sociedade brasileira [...] latente nas relações sociais e por meio da estrutura e das instituições do Estado” (BORGES, 2021, p. 41). No Brasil, o ideal de “democracia racial” atinge grande parte do imaginário popular e passam a vigorar como verdade absoluta.

Os discursos de mulatização, as políticas de embranquecimento e as teorias deterministas e eugenistas do fim do século XIX e do início do século XX são exemplos dessa negação de pertencimento. Foram ações de apagamento da existência do negro no processo de constituição da sociedade brasileira. Houve, em um primeiro momento, a negação da contribuição positiva do negro no que se constitui Brasil. (BORGES, 2021, p. 45)

A população preta e não-branca passa a não fazer parte da sociedade brasileira, passa a ser o desviante considerado anormal à branquitude e ao progresso associado à cor, de acordo com ideias eugenistas. Sendo assim, o corpo negro passa a ser inferiorizado e considerado

apenas no cultural (o samba, a feijoada, o futebol). O Estado se moderniza “desde o princípio, tendo a exclusão de pessoas consideradas menos do que cidadãos de segunda classe e meros objetos e propriedades” (BORGES, 2021, p. 51). O necropoder assume a sua faceta mais horrenda e começa a semear a destruição do “outro”, “diferente”, “estranho”, com o que busca “a purificação da sociedade, o exorcismo” (IANNI, 2004, p. 168). Trata-se de um mecanismo muito eficiente, em que se mostra “mais eficaz e mais rentável vigiar que punir. [...] um novo tipo de exercício de poder” (FOUCAULT, 2021, p. 215). Ainda que não haja uma ameaça constante guerra, o cidadão comum se sente constantemente próximo a uma guerra. “[...] Sei que estou perto da guerra [...]. Não seria um dever atacar primeiro [...]. É nesse espaço de dúvida, paranoia, loucura que o modelo colonial de terror se impõe” (ALMEIDA, 2020, p. 80). A população geral começa a defender “comportamentos autoritários, apoiando excessos da polícia contra responsáveis por delitos grandes ou pequenos” (MACHADO E NORONHA, 2002, p.189) e a ideologia do “bandido” do “criminoso” passa a funcionar como encaixe perfeito para esse inimigo em comum o delinquente é o mal absoluto, “a encarnação do diabo que, impulsionado pelo egoísmo, rompeu com a ordem do mundo. [...] a figura do bode expiatório nomeia ameaças, unifica visões conflitantes e parece oferecer uma saída para a crise social.” (MACHADO E NORONHA, 2002, p. 202). A polícia e as prisões encontram terreno fértil nesse ambiente do necropoder em que o caos e o medo são plantados para colher a ordem. Foucault diz que a ideologia toma fator fundamental, e a criação do jeito normal é importantíssima para constituir

[...] o povo como um sujeito moral, portanto separando-o da delinquência, portanto separando nitidamente o grupo de delinquentes, mostrando-os como perigosos não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos. (FOUCAULT, 2021, p. 218)

A “família normal” passa a procurar proteção na violência policial que é “[...] justificada pela distinção estabelecida por eles, entre a violência ilegítima cometida contra ‘nós’, pessoas direitas, pais de família e trabalhadores honestos, da violência ‘legítima’ que é praticada contra ‘eles’, os marginais [...]” (MACHADO E NORONHA, 2002, p. 213). Ainda que pertencentes ao mesmo ambiente, torna-se o nós contra eles, e o aparelho policial adota uma tática violenta que assassina um alto número de jovens, principalmente os pretos e periféricos. Na tentativa de manter e reproduzir a ordem social desigual e hierárquica concentrando a repressão nas populações periféricas da sociedade, causando a morte por

assassinato de mais de “30 mil jovens [...] no país, fruto da violência urbana e cotidiana”. Lembrando que, “desses mais de 30 mil jovens, 23 mil são negros” (BORGES, 2021, p. 40).

Ao longo do tempo, apesar de as ideias higienistas terem “deixado” o cenário do debate criminal brasileiro, ainda se vê a constante estigmatização da população preta periférica brasileira.

[...] o sistema de rastreio da polícia [...], em uma cidade formada majoritariamente por pobres e não-brancos, continua tomando a negritude como o principal critério de suspeição. Baseando-se neste critério, a repressão policial atinge fundamentalmente negro-mestiços pobres, e, às vezes, nem tão pobres, que se encaixam no estigma. No caso das pessoas identificadas com a afirmação racial, que portam sinais distintivos, como roupas e cabelos étnicos, essa repressão pode apresentar-se tão ou mais cruel do que em relação a outras. (MACHADO E NORONHA, 2002, p. 210)

Em outras palavras, o bio-poder, característica nefasta do estado de exceção moderno, começa a controlar os corpos das populações periféricas que, por mais que se reconheçam como “cidadãos de bem”, tenham medo de ser “confundidos” com esse desviante. Assim, “o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana” (FOUCAULT, 2021, p. 215). Passa-se, então, a adotar estratégias comportamentais e visuais para evitar ser abordado e possivelmente agredido. “Os moradores desenvolvem estratégias para se diferenciar dos marginais e não sofrer abusos, como ter cuidado com a aparência pessoal, evitar a circulação em horários e lugares frequentados por bandidos” (MACHADO E NORONHA, 2002, p. 212).

Para os desviantes sobram as prisões como forma de manutenção das hierarquias sociais, sempre indissociáveis do racismo estrutural. Vejamos duas citações que ilustram essa questão. Becker nos diz que, a depender de quem comete o crime, e por isso a necessidade de padronização da família e do sujeito ideais, a criminalidade será julgada de formas diferentes.

O grau em que um ato será tratado como desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele. Regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas que a outras. [...] Meninos de áreas de classe média, quando detidos, não chegam tão longe no processo legal como os meninos de bairros miseráveis. O menino de classe média tem menos probabilidade, quando apanhado pela polícia, de ser levado à delegacia; menos probabilidade, quando levado à delegacia, de ser autuado; e é extremamente improvável de que ele seja condenado ou sentenciado. (BECKER, 2008, p. 25)

Borges vai mais a fundo e diz que, a depender da cor de pele, a vara criminal para qual o indivíduo é encaminhado muda.

Há desproporção no peso da definição das penas entre brancos e negros que cometeram um mesmo crime. Dos acusados em varas criminais, 57,6% são negros, enquanto em juizados especiais que analisam casos menos graves, esse número se inverte, tendo uma maioria branca (52,6%). Essa diferença ocorre porque a determinação de qual vara será tramitado o processo depende do tipo de pena pedida, decisão do promotor de Justiça. Nas varas criminais, a prisão é praticamente inevitável, diferente dos juizados que encaminham mais penas alternativas. (BORGES, 2021, p. 57)

É preciso reconhecer que, ao contrário do imaginário popular que defende que as cadeias são ambientes para a recuperação dos indivíduos, há muito vemos que as cadeias são grandes divisores do indivíduo infrator com a realidade e a sociedade. Qualquer interação ou participação em eventos que se passam na sociedade exterior são vedadas ao interno. Assim, se ele fica bastante tempo em uma dessas instituições acaba por ser “treinado” para se tornar um incapaz com relação ao mundo exterior (MISKOLCI, 2005, p. 26). O interno, ao voltar para a sociedade, passa a ser incapaz de, nela, reestruturar-se e reintegrar-se. Segundo Foucault, a partir do momento em que “alguém entrava na prisão se acionava um mecanismo que o tornava infame, e quando saía, não podia fazer nada senão voltar a ser delinquente” (FOUCAULT, 2021, p. 219). Isso faz das cadeias importantíssimos mecanismos de domínio econômico e político ao tornar-se “fábrica” de delinquentes. O delinquente, por sua vez, torna-se um benefício ao sistema capitalista para alimentar o medo e o inimigo em comum.

Tornou-se claro que não se procurava reeducar os delinquentes, torná-los virtuosos, mas sim agrupá-los num meio bem definido, rotulado, que pudesse ser uma arma com fins econômicos ou políticos. O problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas, ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão. (FOUCAULT, 2021, p. 219)

Na realidade das periferias brasileiras sem acesso à educação de qualidade, é cada vez mais comum nossos jovens procurem “o mercado informal abandonando o ensino médio, já em uma situação precária e sem qualquer legislação que os proteja” (BONIS, 2001, p. 312).

é inútil insultar nossa inteligência com a observação de que estes homens são livres, que a lei protege igual, entre o rico e o pobre, e que o fiandeiro pode deixar seu mestre se não lhe agrada o salário. É verdade que ele pode, mas para onde ele irá? Certamente a um outro. Bem: ele vai; ser-lhe-á perguntado de onde trabalhou anteriormente – “Você foi despedido”. Não nós não concordamos a respeito do salário. Bem, não vou empregá-lo nem a ninguém que deixa seu mestre desta maneira. (THOMPSON, 2012, p. 26)

Restam, então, a esse cidadão empregos precários em processos análogos ao que atualmente conhecemos por uberização ou, ainda, a mendicância ou violência. Nessas duas últimas possibilidades, o Estado e seus aparelhos, como vimos anteriormente com Foucault e Becker, aprisionam a massa desviante nas prisões. “Se você contesta seu mestre e não sustenta sua família, nós o mandaremos para a prisão” (THOMPSON, 2012, p.27). Em outras palavras, se não aceitar as condições de salário e os “direitos” cedidos pelo capitalismo globalizado neoliberal, sua alternativa será o afastamento da sociedade, sua reclusão. Não obtendo alternativa, o trabalhador se vê “forçado a se submeter ao seu mestre” (THOMPSON, 2012, p. 27).

E é importante salientar que aqui falamos daqueles que de alguma forma conseguem ser absorvidos pelo mundo do trabalho. Em muitos casos vemos que “a falta de perspectivas profissionais, o sentimento de privação dos jovens e a influência de outros jovens iniciados na marginalidade desembocam em um individualismo absoluto ou explosivo” (MACHADO E NORONHA, 2002, p. 199). “A extrema vulnerabilidade causada principalmente pela desigualdade e o acúmulo causa revolta numa parcela dessa população por fome de existir com mérito e dignidade, respeito, sentido e valor [...]” (SOARES, 2008, 46). O jovem opta pelo mundo do crime por ser constantemente bombardeado por uma sociedade onde o ter se confunde com o ser, visando ser alguém na vida, ao passo que é constantemente inviabilizado e seus problemas são invisibilizados. Daí a necessidade de revertermos o paradigma da violência. Ora, muitos meninos e meninas entram na vida do crime, muitas vezes pela condição financeira oferecida, que é melhor do que a possibilitada pelos mercados informais. Mas também para ter uma arma na mão e se tornarem visíveis., “procuram recuperar o valor e a autoestima que nós lhes negamos [...] representa para eles a oportunidade da afirmação do próprio valor [...]. A arma é o grito de desespero de quem se sente impotente, invisível e desprezado” (SOARES, 2008, 47). A expectativa de vida desses jovens na periferia, já diminuída por todas as condições às quais eles são acometidos, e o mundo do estudo, como veremos posteriormente, afastado de suas realidades, não suprem a necessidade imediata que a sociedade de consumo os vende como prioridade. O mundo do trabalho informal idem, logo, o mundo do crime torna-se extremamente atrativo para esses jovens, servindo “[...] para provar a coragem individual, fortalecer a identidade do grupo e obter algum dinheiro para necessidades imediatas, aumentando o prestígio dos indivíduos junto ao grupo” (MACHADO E NORONHA, 2002, p. 200).

Por fim, retomamos a importância desse tópico para discutirmos a violência estrutural e estatal diariamente impingida aos jovens pretos e periféricos, com impactos muito mais destrutivos e “invisíveis” à sociedade. É importante jogar luz no escárnio lucrativo de uma

sociedade que marginaliza sua população em nome de uma “guerra latente”. Nesse quadro, a delinquência é “útil para que se pudesse sonhar com algo tão tolo e perigoso como uma sociedade sem delinquência. Sem delinquência não há polícia. O que torna a presença policial, o controle policial tolerável pela população se não o medo do delinquente?” (FOUCAULT, 2021, p. 225). Como haveria controle social, como ficaríamos inertes às mazelas sociais se não houvesse um inimigo à espreita, a esperar para nos atacar, legitimando a existência de um estado para nos “proteger”?

Para finalizar esse capítulo, a seguinte reflexão: o cenário descrito acima nasce “no Ocidente, o capitalismo se desenvolveu como parasita do cristianismo [...] de tal forma que, no final das contas, sua história é essencialmente a história de seu parasita, ou seja, do capitalismo” (BENJAMIN, 2013, p. 23). O ser humano cria o dinheiro assim como cria Deus, uma entidade para unificar todas as suas angústias e resolver seus problemas. Assim como Deus, o dinheiro, sua criatura, ganha mais força que o próprio ser humano, passando a controlar toda a sua realidade e suas motivações. Passa a ser adorado assim como as imagens dos santos de diversas religiões, de um lado, e das cédulas bancárias de diversos Estados, de outro. Aqui não jogamos fora toda nossa concepção marxista por um conceito de capitalismo Weberiano. Como nos alerta Benjamin, esse sistema econômico é essencialmente uma religião, não uma expressão dessa e, como tal, o “capitalismo deve ser visto como uma religião, isto é, o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer resposta” (BENJAMIN, 2013, p. 23). Tal “resposta” passa pela desigualdade extremamente espalhada pela globalização. Benjamin nos diz que o capitalismo é uma religião que nos torna eternamente culpados e suspeitos e, sobre isso, diz Ianni:

aos poucos, ou de repente, coisas, gentes e ideias tornam-se suspeitos. Diante das crescentes desigualdades, das carências e sofrências, do pauperismo e lumpenização, e da crescente alienação, a teoria, técnica e ideologia sistemas com suas teias, redes e cadeias. Recobrem e impregnam pervasivamente os indivíduos e as coletividades, as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais. (IANNI, 2004, p. 29)

Veremos posteriormente que o capitalismo utiliza-se dessa eterna culpa e procura expiá-la através da criação de *outsiders*, aqueles indivíduos que serão utilizados para a manutenção da ordem capitalista e da eterna busca do sonho capitalista. Nas palavras de Harvey, “a cada passo, é claro, surgem questões sobre o próximo espaço de fluxo lucrativo do capital, bem como sobre o próximo espaço que será abandonado e desvalorizado, e por quê”, pois o “capital nunca resolve suas falhas sistêmicas porque as desloca geograficamente” (HARVEY, 2014, p. 146).

Enfim, “a política da ‘solução final’ evidencia um proceder que ataca sintomas da crise social, mas não enfrenta as suas causas” (MACHADO E NORONHA, 2002, p. 218).

Isto posto, vale ressaltar que esse tipo de sociedade é apresentado aos homens e às mulheres como a única sociedade possível. O indivíduo então “perde a capacidade de entender que é responsável pelo ‘fazer sociedade’ e esquece que vive em sociedade, logo passa a considerar seus interesses pessoais mais importantes e focar em otimizá-los” (GAULEJAC, 2007, p. 267). Passa a reproduzir as características individualistas. Voltar-se apenas para a produção e circulação do capital, sem se preocupar com a necessidade da maioria, torna-se assim a característica fundamental da sociedade capitalista. Como dito, por viver nessa condição, a sociedade passa não só a normalizá-la como passa também a defendê-la e a reproduzir esse tipo de relação. Os valores da sociedade capitalista, como meritocracia, individualismo, propriedade e desigualdade social são entendidos como naturais e não como algo que fomos ensinados a reproduzir.

a natureza do sofrimento humano é determinada pelo modo de vida dos homens. As raízes da dor da qual nós lamentamos hoje, assim como as raízes de todos os males sociais, estão profundamente entranhadas no modo como nos ensinam a viver. (BAUMAN, 2010, p. 14)

Portanto, nesse processo, o ser humano entende as condições de exploração e propriedade como naturais. Essa estrutura social seria orgânica e inerente à humanidade. Submetidos a essa perspectiva alienada, essas pessoas compreendem a própria estrutura do capitalismo como passível de alguns ajustes, já que nunca seria possível alterar de fato essas relações. Porque isso já faz parte da natureza do ser humano, abrange as sociedades de todas as eras, segundo essa visão. O ser humano, então, é naturalmente mesquinho e não moldado e construído historicamente nessa concepção.

Embora essa perspectiva determinista esteja presente nas consciências ingênuas ou fanatizadas, como diria Paulo Freire, o mesmo mestre ensina que a educação pode ser uma grande porta para a alteração dessa realidade. Por outro lado, se não há determinismo para o capitalismo, também não há na própria educação. Sendo, igualmente, uma construção histórico-cultural, a educação pode se constituir como libertadora ou opressora.

Para compreendermos as possibilidades de engendramento do Hip-Hop como elemento de emancipação, no capítulo seguinte, discutiremos as implicações sociopolíticas da escola no contexto da sociedade capitalista.

CAPÍTULO 3

ESCOLA PARA QUEM? DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Do Grajaú ao Curuzu, pra imigração meu povo é mula/Inspiração é Black Alien, é Ferrez, não é Tia Augusta/Verso mínimo, lírico de um universo onírico/Cada maloqueiro tem um saber empírico/Rap é forte, pode crê, “*oui, monsieur*”/Perrenoud, Piaget, Sabotá, *enchanté* (Criolo - “Esquiva da esgrima”)

CAPÍTULO 3 - ESCOLA PARA QUEM? DIFICULDADE DE ACESSO E PERMANÊNCIA

3.1 Escola e Política, escola é política

Para pensarmos a concepção de educação presente em nossa sociedade, primeiro precisamos fazer um breve histórico das mais diversas concepções de educação que hora ou outra retornam à cena mediante as necessidades do capitalismo globalizado neoliberal. Por esse não ser o objetivo principal, me aterei a uma breve análise de suas principais funções, como enxergam a relação professor-aluno e professora-aluna e a questão da marginalidade, tendo em vista principalmente concepções trabalhadas em obras de autores como Dermeval Saviani e Paulo Freire.

Segundo Saviani em *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, a educação, num primeiro momento histórico, tratou de educar a população para tirá-la da ignorância e da opressão política (dos reis). Por meio de uma educação pública e gratuita, os transeuntes instruir-se-iam e, assim, escolheriam bem seus governantes, garantindo que a democracia se tornasse plena e duradoura. Na pedagogia tradicional, muito difundida aqui no Brasil até os dias atuais, ainda que com a “atualização” que a ajustou ao tipo de sociedade em que querem se consolidar as ideologias dominantes, “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, [...] acervo cultural aos alunos. [...]” (SAVIANI, 2018, p.6). Freire caminha nesse mesmo sentido e diz que:

[...] sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vêm sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. [...] verbosidade alienada e alienante (FREIRE, 2021, p. 79-80)

Nesse caminho a educação torna-se o que Freire chama, em *Pedagogia do oprimido*, de “Educação Bancária”, na qual “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 2021, p. 81). Sob essa visão, os alunos e alunas bem-sucedidos são aqueles e aquelas que se ajustam

[...] ao tipo de sociedade que se [quer] consolidar. Ainda que se tenha adaptado isso para uma [...] educação, como fator de equalização social, será um instrumento de

correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. (SAVIANI, 2018, p. 6-7)

O fracasso dessa primeira concepção se deu, segundo Saviani em *Escola e democracia*, no momento em que a elite constatou que o povo “não votava bem” (isto é, não votava pelos interesses da elite), deixando claro a incompatibilidade ideológica entre povo e burguesia recém-formada. Sendo assim, necessitou-se pensar em não apenas dar escola para todos, mas “[...] cuidar da qualidade, a quantidade só não era suficiente. Era preciso dar um determinado tipo de escola, [...] que leva as pessoas a decidirem conforme os interesses da classe dominante” (SAVIANI, 2013, p. 216). Portanto, se mantém a ideia de expandir a escola “em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (das classes dominantes)” (SAVIANI, 2018, p. 9). As novas pedagogias, ainda que defendam “[...] um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais, [...] [onde] marginalizados são os ‘anormais’, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes” (SAVIANI, 2018, p. 7), defendem ainda a sua adaptação e conformação com a sociedade. “Traduzem a versão dominante, expressam os interesses dominantes, e as mudanças são feitas em relação à menor ou maior capacidade de atender aos interesses dominantes” (SAVIANI, 2013, p. 221). Posteriormente a isso, já em uma educação totalmente voltada ao mercado de trabalho, que também influencia a educação brasileira, o marginalizado passa a ser visto como

[...] será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação contribuirá para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVIANI, 2018, p. 11)

Percebe-se que, mesmo mudando a forma de analisar o problema da educação e da marginalidade, mantém-se a visão produtivista e supostamente neutra da educação, que supostamente traria mais eficácia para a educação. Digo “supostamente” porque, como mostra Saviani, esse viés não só não resolve os problemas da educação como os agrava. “O problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência” (SAVIANI, 2018, p. 12). Por isso é necessário trazermos as visões que Saviani chama de “crítico-reprodutivistas”, que, apesar de limitadas e de findarem sem uma possível solução, são necessárias para quebrarmos o mito da educação neutra.

A educação não é neutra pois, como nos afirma Saviani, o principal legado deixado pela concepção crítico-reprodutivista foi a percepção de que

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 2018, p. 25)

E é nesse contexto, numa sociedade voltada para os interesses do capital, que nossa escola está inserida. Isso nos faz pensar em como essa escola é constituída. Nas palavras de Louis Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, “[...] a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. [...] Ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos [...] ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante, um ‘aparelho ideológico do estado’”¹⁷(ALTHUSSER, 1980, p. 45). É um processo de reprodução das desigualdades sociais que considera como papel social da escola reproduzir e legitimar as desigualdades. Essa perpetuação começa pela própria administração financeira. Como vimos no capítulo anterior, estamos diante de um estado que se vendeu aos interesses do capital globalizado e neoliberal e, como tal, precisa se adequar às medidas impostas por organismos internacionais, inclusive os educacionais, sendo assim um dos sinais da “Era do Capital Improdutivo”. Segundo Dowbor, o Estado passa a atender os interesses do mercado, ele deixa de atender os interesses da população, principalmente a população mais pobre, auxiliando no aumento dos índices de desigualdade social (DOWNBOR, 2017, p. 133). Ora, Saviani lembra que “[...] o poder estatal não pertence ele a elite? Logo, o Estado não poderá representar todos os grupos sociais, em especial a maioria marginalizada das conquistas culturais, por mais boa vontade, esforço e perspicácia que seja dotado” (SAVIANI, 2013, p. 170).

Nessa perspectiva, Cardoso e Lara, em seu artigo sobre as funções sociais da escola, dizem que existem instituições de ensino diferentes para cada classe social, mas todas com uma função homogeneizante, e que, em teoria, todas oferecem o mesmo conhecimento para todos os estudantes sem qualquer tipo de distinção, ou seja, cabe apenas ao aluno e à aluna, baseado em seu próprio esforço e mérito, conseguir se desenvolver. Uma visão que segundo Freire é ingênua, pois o que de fato ocorre é que as escolas apenas acabam por legitimar as desigualdades, pois as crianças já chegam nesse local com diferenças culturais e de existência

17 Segundo o autor, a escola, junto com instituições sociais e religiosas, exercem um papel importantíssimo no sistema capitalista, ao reproduzir as relações e hierarquias. Ver Althusser (1980).

que promovem experiências e condições completamente diferentes, ou, nas palavras de Bourdieu, aquelas crianças que possuem um maior “capital cultural”, algo diretamente relacionado a condição financeira do estudante, possuem maior êxito nas avaliações escolares e, conseqüentemente, maiores chances de ascensão social. Bourdieu e Passeron, no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, completam: “os filhos de famílias abastadas que consolidam definitivamente sua vantagem investindo seu capital cultural nas seções mais aptas a lhes assegurar a rentabilidade escolar mais elevada e mais durável.” (BOURDIEU; PASSERON, 1982 p. 86). Assim, o fracasso das escolas públicas recai sobre a falta de mérito, o desinteresse, a falta de vocação e aptidão para os estudos bem como a falta de esforço. Para Freire isso é proposital pois “[...] o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, 2021, p. 84). Cardoso e Lara apontam ainda que “isso ocorre porque a cultura escolar é tão próxima da cultura da elite que as crianças das classes populares não podem adquirir, senão com muito esforço, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas” (CARDOSO; LARA, 2009, p. 136).

Para Vincent Gaulejac, em *Gestão como doença social*, a vontade de atender as necessidades do capital são tão fortes, que organismos internacionais de economia interferem na função da escola.

A OCDE anuncia que a educação deveria ser garantida por prestadores de serviço e que o papel dos poderes públicos devia limitar-se “a garantir o acesso da aprendizagem daqueles que jamais constituirão um mercado rentável e cuja exclusão da sociedade se acentuará uma vez que outros irão continuar a progredir” (grifos do autor). Construídas a partir das teorias do capital humano, essas tomadas de posição consideram que a educação tem como finalidade produzir agentes adaptados às necessidades da economia [...]. (GAULEJAC, 2007, p. 265)

Gaulejac nos faz pensar essa função social da escola trazendo o que seria um modelo de escola perfeita para os anseios da sociedade capitalista. Segundo o autor, o

[...] primeiro capítulo trata da construção da “escola e sucesso” (grifos do autor). Ele propõe uma série de objetivos [...]. Os termos são eloquentes: pragmatismo, qualificação, tolerância zero, gestão de proximidade, encontramos aqui todos os elementos das teorias do capital humano. O sistema educativo deve produzir, conforme esse programa, alunos empregáveis, adaptados ao mercado do trabalho e às “necessidades da economia”. (GAULEJAC, 2007, p. 266-267)

Reforçando o caráter de adequação aos modelos econômicos internacionais temos a história do financiamento da educação brasileira, comumente deixado em segundo plano, como

vemos em Vieira e Vidal, no texto “Política de Financiamento da educação no Brasil”: (2015 p. 32). O financiamento da educação brasileira demorou para ser objeto das discussões das classes políticas e, quando foi, em um primeiro momento havia muitas brechas para que o valor destinado à educação fosse usado em outros setores.

No caso da política educacional, como a LDB estabelece que o Estado deve destinar, no mínimo, 18% do orçamento anual para a área, a DRU criava uma brecha legal, permitindo a retirada de até 20% desse valor, para que o governo gastasse com outras despesas, como o pagamento de dívidas. (VIEIRA; VIDAL, 2015 p. 28)

E quando não criava brechas para aplicação em outros lugares que não a educação, a forma como era dividida, ainda que em um primeiro momento criasse condições para a universalização da educação e a melhor remuneração dos funcionários da escola, “em curto prazo, a criação do Fundef apoiou a necessária expansão do ensino fundamental visando à sua universalização e tornou possível a melhoria salarial de professores das regiões mais pobres do Brasil” VIEIRA; VIDAL, 2015 p. 30). Acabava evidenciando e aumentando as discrepâncias entre estados ricos e pobres: “o fato de ele ser específico para cada estado manteve as desigualdades regionais e estaduais em termos de valor-aluno” (VIEIRA; VIDAL, 2015 p. 30). O sistema de financiamento foi aprimorado, incluindo o financiamento da União e, ainda que tenha ocorrido uma maior redistribuição, estados mais pobres ainda vivem com o mínimo necessário para se manterem

[...] tal crescimento pode ser visto como alvissareiro para a melhoria da educação, por outro, traz em si a marca das desigualdades regionais, uma vez que, enquanto os estados que precisam de complementação da União têm no valor mínimo seu parâmetro, os mais ricos e com mais arrecadação de impostos apresentam um valor aluno/ano muito superior ao estipulado pelo governo federal. (VIEIRA; VIDAL, 2015 p. 30)

Assim a escola, que deveria ser um local para o pensar e se transformar, só reproduz valores e ideias que perpetuam o mundo tal como ele está. Para Freire, não poderia ser diferente, pois ela “[...] teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores.” (FREIRE, 2021, p. 62). Essa crítica passa por compreender que a escola acaba reforçando os estereótipos que a sociedade impõe, pois, segundo Bourdieu, a escola “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 47) e, assim como dizia Althusser, reafirma-se que “a função social da escola é

conservar as desigualdades e reproduzir as classes sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 47).

Isto posto, é importante novamente (e dessa vez de maneira mais incisiva) refletirmos na impossibilidade de uma educação neutra. O homem e a mulher estão imersos numa sociedade desde o seu nascimento com cultura, com dogmas, com meios e caminhos de se viver, preestabelecidos por outrem.

Já ao nascer, [...] o homem defronta-se com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Esse é o quadro da existência humana. E nesse quadro o homem é encaixado – é enquadrado. (SAVIANI, 2013, p. 44)

E nesse contexto em que o homem e a mulher são criados e fazem cultura e, como tal, são influenciados por esse ou aquele interesse. Portanto “[...] não existe visão neutra. A ciência desenvolve-se a partir de condições sociais concretas e nesse sentido ela está vinculada a determinados interesses. E ela expressa, mesmo que seja por ocultação, determinados interesses” (SAVIANI, 2013, p. 212). Discursos homogeneizantes aparecem, desse modo, para ocultar a “verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2021, p. 84) para toda a miséria e realidade à nossa volta. Essa opacização é proposital, e atende a um interesse, o interesse da reprodução da cultura das elites. Nesse ponto Bourdieu salienta:

[...] ele [estado burguês] produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 72)

Ora, para Bourdieu, a suposta neutralidade esconde o reflexo do sistema econômico vigente e suas diretrizes de ação na conservação da sociedade, portanto, ainda que exale a neutralidade, por dentro apenas reforça muito eficazmente as ideologias dominantes, reproduzindo a “distribuição do capital cultural entre as classes, a dissimulação desse serviço não sendo o menor dos serviços que sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 194).

Obviamente, a suposta neutralidade de ensino reflete dentro da instituição escolar e, para descrevermos isso, precisamos retomar uma ideia trabalhada há pouco neste capítulo: o capital cultural. Vimos que, enquanto as crianças pertencentes às elites possuem desde o berço

a melhor educação graças ao poder de compra, as escolas das camadas mais abastadas podem se preocupar com outras atividades que não a mera alfabetização, haja visto que espera-se dessas famílias o letramento de seus jovens, como bem nos lembra Saviani:

[No Brasil] a alfabetização não é a função fundamental desempenhada pela escola das camadas mais privilegiadas: em geral, as crianças dessas camadas tendem a ser alfabetizadas na própria família e quando vão para a escola, vão justamente burilar, aperfeiçoar aqueles mecanismos de participação na cultura diferenciada; vão justamente receber aqueles refinamentos necessários para integrar a elite, as camadas dominantes da sociedade, camadas dominantes a que já estão destinadas previamente, pelo fato de socioeconomicamente pertencerem à elite. [...]. No caso da escola convencional [...] que recebe as camadas mais desfavorecidas, sua função básica é justamente dotá-las dos instrumentos fundamentais de participação numa sociedade urbano-industrial. [...] Tende a cumprir essas funções apenas nos limites necessários da formação da força de trabalho imprescindível ao desenvolvimento do processo produtivo. (SAVIANI, 2013, p. 223)

A educação não é neutra, e falar isso é desrespeitar os educandos. Freire nos lembra de nunca lhes impor nossa verdade, mas é sempre bom deixá-los cientes de nossas posições.

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (FREIRE, 2021 p. 44)

Pede ética do Educador, política é tomar um lado, Freire nos diz que é optar por um lado em detrimento do outro, por isso é necessário coerência entre prática e discurso (o que Freire chama de práxis). A educação é política, seja ela pelos interesses progressistas ou reacionários, na medida em que equaciona licenciosidade e autoritarismo. Enquanto a reacionária extrapola na falta de liberdade, a progressista visa a qualidade. Qualidade essa que, não neutra, opta pela reflexão, pela crítica, que repensa a sociedade e que nasce no intermédio da licenciosidade e da autoridade. E Freire reforça que, para reconhecer os limites da educação e trabalhar para superá-los, eu preciso estar ciente de quem se favorece com a minha forma de educar e se minha pretensa neutralidade não ajuda a propagar as ideias daqueles que já estão no poder. É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias (FREIRE, 2021, p. 88).

Vale refletir que, ao mesmo tempo que a escola está diretamente ligada a ideia de desenvolvimento e industrialização,

[...] a medida tecnocrática do rendimento escolar supõe o modelo empobrecido de um sistema que, sem conhecer outros fins exceto aqueles que retivesse do sistema econômico, corresponderia ao máximo, em quantidade e em qualidade, e ao menor custo, à demanda técnica de educação, isto é, às necessidades do mercado de trabalho. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 178)

Existem as individualidades de alguns agentes e algumas instituições escolares que também ficam preocupados de não ensinar apenas as necessidades básicas para o desenvolvimento das fábricas ou, nas palavras de Bauman, “treinamento necessário para as habilidades e os hábitos comportamentais indispensáveis ao ofício industrial” (BAUMAN, 2010, p. 10). Eles estão preocupados em se adaptar às necessidades atuais em constante mudança, incluindo o mundo do trabalho, para que não haja mais evasão do grande número de alunos e alunas como há atualmente, ainda que o cotidiano escolar, aulas, modelos, conteúdos sejam, muitas vezes, completamente diferentes do cotidiano real desses estudantes, o que acaba por criar um estranhamento entre a comunidade e a escola. Cada vez mais a retirada de recursos da escola pública por parte do estado, faz com que a mesma busque esses recursos na iniciativa privada, de modo a perder ainda mais a sua pouca liberdade e se sujeitar, muitas vezes, ao currículo adequado às necessidades privadas. As

[...] condições de precariedade material, comum às escolas estaduais das periferias de São Paulo, geram um problema ainda maior para a realidade escolar. Em geral, são lugares marcados por uma grande instabilidade pedagógica e de gestão, dentre outros aspectos, pelo fato de que muitos profissionais que ali chegam tão logo se organizam para conseguir transferências às unidades escolares fora da extrema periferia, buscando, portanto, estabelecerem-se em escolas de regiões menos carentes e vulneráveis. (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 8)

Por fim é importante trabalharmos a violência dentro do ambiente escolar. Tendo em vista o impacto de uma administração voltada para os interesses do capital e que causa o estranhamento das populações periféricas em relação à escola que lhes é oferecida, precisamos refletir sobre a resposta dada a essa realidade por parte dos estudantes. Primeiramente, é preciso entendermos que homens e mulheres não são seres passivos e facilmente manipuláveis. “O homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar” (SAVIANI, 2013, p. 45). Eles e elas reagem, se impõem enquanto sujeitos participantes da história. “Muitos sujeitos se rebelam e não aceitam tacitamente atitudes opressoras. Ações opressoras provocam nos oprimidos o desejo de mudanças e a superação das contradições em que se acham” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 5). Para Freire “[...] os homens são estes seres da busca e se sua

vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2021, p. 86).

Portanto não devemos estranhar quando este homem e esta mulher se rebelam e tomem atitudes que nos desagradem, ou pareçam alheios a suas reais necessidades. Ainda que por vezes vejamos a grande maioria dos alunos e alunas “menos levados a interromper o monólogo professoral quanto menos compreendam que a resignação estatutária à compreensão aproximativa é simultaneamente o produto e a condição de sua adaptação ao sistema escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 116) e assim se percam nas profundezas desse cansaço existencial que, “por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre” (FREIRE, 2019, p. 58). É comum vermos a violência como principal mecanismo de escape dessa realidade, pois, segundo Britto e Mafra “[...] a violência se faz presente em qualquer cultura sob diferentes aspectos, características e significados, caminhando com o desenvolvimento da vida social [...]” (2019, p. 2). Então se torna comum que esses sujeitos, obrigados a viver à margem da sociedade, se revoltam e procurem a superação de sua condição de opressão. Como veremos mais à frente, a educação libertadora propõe a cultura da paz, mas não uma cultura passiva, que aceita os mandos e desmandos de uma sociedade que privilegia os já privilegiados, ao “contrário, em Freire, a luta por justiça social é o único caminho para se enfrentar a violência em seu sentido mais amplo (econômica, social, cultura, simbólica)” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 7). Para tanto é necessário que essa violência dentro da escola seja sanada, mas, para isso, como veremos no capítulo seguinte, precisamos pensar os pressupostos de uma educação que esteja alinhada às necessidades da população, e não com a elite. É preciso superar a escola do capital em prol do social. É preciso, como diz Freire, “viver da utopia”.

Como vimos, essa forte visão voltada para os interesses do capital e mera preparação para o mercado de trabalho e a circulação do capital, aliada ao histórico do financiamento da educação brasileira, cria barreiras quase intransponíveis para que os agentes¹⁸ da escola,

18 Aqui, chamo de agentes os professores, os coordenadores, os gestores e todos os funcionários que fazem parte do ecossistema da escola, e que são de fundamental importância para a formação da sua concepção e das políticas ali aplicadas.

interessados em refletir as concepções e discursos¹⁹, tentem mudar sua função e sua importância na vida dos alunos e alunas. Segundo Freire esse é um discurso extremamente poderoso pois:

Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender [...] e não como uma produção histórica” (FREIRE, 2021, p. 85)

Sendo assim, veremos adiante como esses contextos são entendidos pelos agentes da escola. Veremos, ainda, como, mesmo impossibilitados, alguns tentam não ser meros reprodutores do *status quo*. Ao analisarmos essas atitudes, poderemos pensar alternativas metodológicas para o enfrentamento do modelo de escola voltada ao capital, voltando-nos para o diálogo e para a educação libertadora, para que, assim, crie-se um ambiente escolar mais equilibrado e possa-se pensar a “cultura da paz”. Sempre procurando entender a realidade em que se está inserido e procurando as melhores formas de levar o sujeito marginalizado, sobretudo, pelo seu analfabetismo, a fazer-se no mundo, reforçando as ideias de Paulo Freire, segundo quem “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021, p. 95).

3.2 RAPensando uma educação para além do capital

Repensando o que foi discutido no subcapítulo anterior, percebemos como a educação, principalmente nas escolas, serviu como aparelho ideológico das elites para transmitir uma série de valores e ideologias ao todo da sociedade. Segundo Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

É latente pensarmos uma educação que respeite o estudante dentro de sua realidade, mas para isso é urgente pensarmos uma educação totalmente diferente dos padrões atuais, uma mudança que separe a educação do seu propósito materialista e mercadológico, “[...] urgência

19 Destaco, mais uma vez, que, ao tratar como igual aqueles que têm origens sociais diferentes entre si, a escola está apenas reforçando essas diferenças e perpetuando os privilégios, reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais. Naquilo que Bourdieu chama de “violência simbólica”.

de se instituir [...] uma radical mudança estrutural. Uma mudança que nos leve para além do capital, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Freire e MéSZÁROS dialogam ao negar a educação como força ideológica exclusiva e primária na consolidação do capital. Contudo, ambos concordam que ela também não é capaz de, por si só, fornecer as saídas desse sistema. Entretanto, se, por um lado, a escola é um micromundo de reprodução social; de outro, ela comporta, por sua natureza dialética, os lugares de criação e enfrentamento da realidade opressora. Segundo Freire, “não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido desta transformação” (FREIRE, 2021 p. 61). É, então, o caráter contraditório de sua realidade que a torna um lócus, apesar de tudo, possível de mudança. Ou seja, ainda que sozinha ela não possa equipar as classes inferiorizadas com o necessário para sua emancipação, justamente pela pluralidade de realidades dentro de seu espaço, ela se faz um caminho necessário para essa libertação. De acordo com Saviani (2013), não se trata de afirmar que

[...] a partir da educação se possa mudar sociedade. Não se trata disso. Parece-me que o fundamental é articular a escola com as forças efetivas da sociedade. [...] Articular a escola com os movimentos sociais que caminham na direção da transformação da sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 242)

Sendo assim, é importante frisar o papel fundamental da educação na elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições massificadoras do ensino tradicional e tanger mudanças autoconscientes para as classes subordinadas. É preciso pensar uma educação descolonizadora, que envolva diretamente todas as massas inferiorizadas nesse processo de libertação e reflexão da própria realidade, uma educação emancipadora.

Jamais podemos esperar das instituições que tomem as medidas para essa libertação. Ao pensar um novo modelo de educação muito se indaga sobre o porquê de não reformar o sistema tradicional de ensino. Porque não refletir e modelar o atual sistema, pensar em uma educação onde o aluno é protagonista, onde o aluno é professor, sem mudanças radicais e estruturais? Saviani nos diz que a “[...] escola, tal como está constituída, é um reflexo da organização social. Ficando intacta, não será possível, pela educação escolar, sistematizar a tendência à inovação” (SAVIANI, 2013, p. 168). Logo, a escola é reflexo da sociedade capitalista em que está inserida e como tal é preciso não só alterá-la estruturalmente como também é necessário “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

A escola, tal como é concebida, deposita nos alunos e alunas agrupamentos de conhecimento amorfos e descolados da realidade, separados por blocos relativos ao ano do(a) estudante e, assim, estimula os “[...] professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas da vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (HOOKS, 2017, p. 29) e, por isso, nem aluno nem professor têm meios e formas de exercer todo o seu potencial, seja ele qual for. Suas reais potencialidades são suprimidas em nome de uma educação mercadológica na qual “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2021, p. 81). Por isso se entende que dentro da educação, tal como ela está, uma significativa mudança seria impossível. Por isso a necessidade de defender uma educação revolucionária, uma educação para a liberdade.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Uma real educação libertadora, que busque a emancipação dos alunos e alunas, deve preocupar-se em torná-los responsáveis, deve torná-los críticos de sua própria realidade, capazes de analisá-la e pensá-la olhando suas mazelas e desigualdades em prol da mudança, portanto uma educação ativa, que torne o aluno realmente protagonista, não só da educação, mas de sua própria realidade.

Nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital. [...] É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. (MÉSZÁROS, 2008, p. 73-74)

Para tanto é necessário que os educadores e as educadoras reflitam cotidianamente sua prática educativa, estando abertas as críticas e melhorias sempre que acharem necessárias. Uma educadora ou educador popular que não esteja sempre disposto a melhorar pautado na realidade em que esteja trabalhando é um profissional fadado à visão tradicional de educação. Segundo

bell hooks²⁰ “[...] os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (HOOKS, 2017, p. 28). Sendo assim, ao contrário do que pregam os críticos da educação para a liberdade, o professor precisa estar em constante rigorosidade acadêmica aliada à “leitura do mundo”, colocando esse rigor acadêmico em prol dos menos favorecidos e auxiliando-os em sua autoconsciência. É necessário que a educadora e o educador estejam sempre em contato com fontes atualizadas e confiáveis, se aprimorando para poder desenvolver o conhecimento crítico juntos a educandos e educandas.

Daí a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo”, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém. (FREIRE, 2021, p. 59)

Faz parte desse aprendizado reconhecer as limitações do tipo de educação que eu ensinava. O educador e educadora para a liberdade precisam encontrar alternativas para “dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (HOOKS, 2017, p. 31). Segundo Freire, “Não se trata tampouco de não ensinar o chamado ‘padrão culto’, mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação” (FREIRE, 2019, p. 65). Ou seja, é possível aliar o conhecimento dos conteúdos com uma educação para a liberdade, o que é necessário é mostrar aos educandos e educandas o seu lugar nesse conteúdo, e como, por meio desse último, eles e elas podem encontrar as ferramentas para a sua autolibertação.

É necessário reforçar que nem este trabalho nem nenhum outro voltado para a educação da liberdade objetivará a construção de um manual para que o educador e a educadora o sigam de maneira rigorosa ponto a ponto. O trabalho do educador e da educadora para a liberdade consiste, entre outros procedimentos, em valorizar as experiências já realizadas, tanto na teoria quanto na prática, adaptando-as segundo a realidade em que o seu próprio trabalho se encontra. Segundo Britto e Mafra, “[...] praticar os ensinamentos de Freire não é fazer exatamente como ele fez, mas sim fazer o que ele faria nesta época se nela estivesse. Portanto, agir como Paulo Freire não é precisamente imitá-lo” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 6). Uma teoria crítica da educação só é possível se for pensada da realidade dos ambientes e dos personagens

²⁰ Grafamos o nome bell hooks com letras minúsculas em respeito à escolha declarada da própria autora. Entretanto, usamos HOOKS, nas referências entre parênteses, seguindo as normativas da ABNT.

trabalhados. Saviani nos faz refletir sobre a função da educação para a promoção do homem e da mulher nas perspectivas da educação crítica e libertadora. Segundo o autor,

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2013, p. 46)

É necessário ouvir os educandos e educandas, colocá-los no seu lugar de protagonistas, ouvir a sociedade civil e confiar no seu julgamento. Só assim poderemos tornar a educação mais atrativa e correspondente com a realidade deles e delas, “[...] ouvindo-os, aprendendo com eles, confiando na sua capacidade de decidir a respeito do que é ou não melhor para eles, debatendo, discutindo criticamente as diversas alternativas” (SAVIANI, 2013, p. 170). Mészáros reforça essa ideia dizendo que “sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Essa prática educativa privilegia a, tão falada por Freire, programação humana para aprender, a vocação que o ser humano tem para o aprendizado. Essa forma de educação não teme o lado pesquisador do aluno, não teme “o debate. A análise da realidade” (FREIRE, 2022, p. 127) por parte dos alunos. A educação para a liberdade promove nos jovens a pesquisa, a vontade de desenvolver suas potencialidades, sem medo e sem temor, que “implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 2022, p. 125).

A educação para a liberdade, como vimos, analisa a realidade em que educadores e educandos estão inseridos e, a partir dela, procura meios de melhor realizar as atividades visando a emancipação dos educandos e das educandas. E como tal, a educação para a liberdade não pode se alienar de buscar a superação das injustiças sociais. Neste trabalho dedicamos um subcapítulo inteiro para entender como a desigualdade e a violência são fatores não só presentes na sociedade capitalista, mas também fundamentais para o funcionamento dessa mesma sociedade. Uma educação que visa a revolução das suas alunas e de seus alunos precisa pensar na superação dessa condição. Parafraseando Freire, a transformação da realidade e a superação das injustiças sociais passa pela educação voltada à conscientização, Saviani também lembra que precisamos “[...] entender a educação como um instrumento de luta” (SAVIANI, 2013, p.3). A educadora e o educador que entendem as necessidades da superação da opressão do capital precisam também reconhecer a capacidade de mobilização popular contrária a essas situações e o papel da educação nessa jornada. É preciso pensar uma educação que promova e

beneficie a emersão popular, que promova o sujeito como atuante do processo educacional. Segundo Freire, “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 lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 2022, p. 123). É importante que os alunos e as alunas entendam a educação como sua aliada nesse processo, e não parte de suas correntes. hooks salienta que “[...] é adequado terem a esperança de que o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores” (HOOKS, 2017, p. 32). Os professores e professoras que praticam a educação para a liberdade devem ter em mente a transformação do ensino para que este não reforce os sistemas de dominação, “a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência” (HOOKS, 2017, p.36). A educação para a liberdade precisa se forçar na “[...] crença em que [...] [o educando] não só pode, mas deve discutir os seus problemas” (FREIRE, 2022, p.127). A educadora e o educador precisam trabalhar os seus temas pensando na realidade material, numa realidade em que a sala de aula é diversa e, sendo assim, é preciso discutir o ensino a partir da ótica da raça, do sexo e da classe. Freire argumenta que, quanto menos criticamente analisamos essa questão, mais estamos fadados à superficialidade

Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. (FREIRE, 2022, p.126)

Pensar em uma educação voltada aos interesses dos alunos também implica reconhecer os anseios dos assuntos de raça, classe e orientação sexual que tocam esses alunos. Renunciar ao ensino tradicional não é apenas necessário para romper com as lógicas da educação mercadológica, mas também para reconhecermos a realidade na qual estamos inseridos, trabalhar sobre ela e, segundo hooks, dar aos alunos a educação “que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (HOOKS, 2017, p. 63). Cria-se assim nos alunos um senso de comunidade e pertencimento, aspectos também comuns a fenômenos como o Hip-Hop.

A educação para a liberdade visa “estruturar uma consciência do lugar que ocupa na sociedade, conscientizando-se também daquilo que o oprime, condição para o trabalho de libertação” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 7). Esse tipo de educação não deve, portanto, apenas

ser uma retratadora dessa realidade, mas deve ajudar a possibilitar a mudança necessária. Nas palavras de Saviani, deve ser “[...] não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas [...] também orientadora de uma ação que permita mudar o existente” (SAVIANI, 2013, p. 213).

Precisamos ter em mente esse papel importantíssimo da educação, mas sempre tomar cuidado, como nos alerta Paulo Freire, de não nos deixar, em nome do poder emancipador da educação, nos tornarmos autoritários e acharmos que o conhecimento vem do professor para o aluno.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 2021, p. 94)

Sendo assim, a relação educadora-educando também precisa ser desconstruída. A educação para a liberdade necessita que ambos falem de um mesmo lugar e se sintam seguros para exprimir as suas leituras de mundo. Parafraseando Freire, não é possível ensinar um aluno sobre o que é democracia, é preciso demonstrar na prática.

Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nossas tendências verbalistas, transferir ao povo nocionalmente. Como se fosse possível dar aulas de democracia. [...] Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. (FREIRE, 2022, p. 122)

Em consonância com Freire, Saviani diz que “sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem e brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política e cultural” (SAVIANI, 2013, p. 49). Reforça-se não só a necessidade de uma educação para a libertação, como também “uma ampla concepção de educação, que nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Ao contrário da educação como prática de dominação, a educação para a liberdade “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2021, p. 98).

Nas palavras de bell hooks, “a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2017, p. 25). A pedagogia para a liberdade torna os educandos e as educandas mais responsáveis, torna o ambiente educacional mais livre, mais leve e seguro, onde os alunos e alunas se sintam como parte do todo e participantes ativos, não só para o aprendizado dos conteúdos, mas entendendo a importância e a beleza do “conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2017, p. 26-27).

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, 2017, p. 35)

Sendo assim, mais que a teoria, é importantíssimo discutirmos a materialidade do cotidiano escolar e como as experiências internas podem ser adaptadas nas perspectivas da libertação política até que esse objetivo de total revolução seja alcançado. No final do seu texto, Vieira e Vidal salientam algo que acho de suma importância para entendermos a complexidade de uma escola e as relações. Ao falar da história do financiamento, um fator importantíssimo na fase que elas chamam “da política de fundos” (VIEIRA; VIDAL, 2015 p. 28) é a participação popular e dos movimentos dos educadores para a concepção e aprimoramento das políticas de financiamento.

Se os documentos constituem um legado histórico que permite captar as tendências em curso ao longo das três gerações de políticas de financiamento identificadas, por outro lado, não explicitam o papel que diferentes atores sociais tiveram nesse processo, a exemplo dos movimentos de educadores em defesa da educação pública, ou o papel de forças contrárias, ligadas ao setor privado. (VIEIRA; VIDAL, 2015 p. 33)

Portanto, de nada vale analisarmos a sociedade e a forma como a escola foi concebida se considerarmos os agentes da escola de forma homogênea e passíveis aos mandos e desmandos das políticas públicas de educação e os que acreditam ser a função da escola, ou pior, acreditar que os professores fazem isso de forma proposital. Althusser (ALTHUSSER, 1980, p. 47) sublinha que os professores muitas vezes auxiliam na reprodução ideológica sem nem mesmo perceber o que estão fazendo, apenas fazendo seu trabalho. Portanto, ainda que essas situações estejam presentes no cotidiano escolar, vale a pena olhar para aqueles que de várias formas tentam trazer a escola e o conhecimento para o cotidiano do jovem, mostrando a importância da educação na vida desse aluno e aluna, sempre olhando para essas atitudes como caminhos metodológicos possíveis para uma nova concepção da escola.

Por isso recorro a Ball, Maguire e Braun. Por mais que esses autores estejam falando das escolas no Reino Unido, eles mostram que, apesar de todas as contradições da sociedade e das suas políticas, as pessoas dentro da escola se posicionam e, ao fazer isso, dão um importante passo para novas interpretações do que lhes é passado. Para os autores é importante pensar “o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações políticas e como” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 45). Porque, por mais que as políticas sejam as mesmas, e as escolas pareçam iguais, existem diversos fatores econômicos, espaciais, e até mesmo de experiências do corpo docente que mudam a forma como esses agentes lidam com as políticas.

A maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular. [...] Atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de “onde “figurativamente e literalmente estamos. (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 45-46)

Portanto, é no cotidiano escolar que os professores adequam suas experiências e métodos às políticas impostas pelo Estado e, mesmo adequando seus métodos, eles podem, no decorrer das aulas, tomar caminhos completamente diferentes ao pensarem a aplicação daquela política no real. “Os professores fazem sentido da sua prática em contextos institucionais, [...] os quais refletem política e oferecem leituras da política, às vezes de forma inversa, para diferentes fins” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 48). Repensam essas políticas ainda que as pressões externas sejam fortíssimas para que se cumpram as normativas, correndo risco até de perder verba para a manutenção da escola. “As posições das tabelas classificativas, tanto local como nacionalmente, formam um cenário constante para a prestação de contas políticas [...] que, por sua vez, tem implicações de renda e de custos” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 58). Portanto, ainda que haja formas diferentes de aplicar as leis no cotidiano da escola, é preciso tomar cuidado, pois, no final, se os resultados não aparecerem, essa escola pode ser penalizada pelas autoridades competentes. Assim, o resultado tem impacto direto sobre “a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 63).

Como vimos, há diversos fatores que influenciam na forma como a escola recebe as influências da sociedade e, por mais que a escola não seja algo isolado do universo em que está inserida, o seu espaço e parte do seu corpo docente tentam, em certa maneira, repensar as políticas que nela são aplicadas. Sendo assim, eu gostaria de finalizar esse item com algumas reflexões sobre novos temas e linguagens que contribuam para um novo olhar sobre a escola,

com novos métodos, que respeitem a vida e o conhecimento do estudante, numa escola que entenda que “a espécie humana é mais que apenas para desenvolver o capital, ela deve ser o sentido do desenvolvimento tanto material quanto das relações”, com esses últimos pautados numa série de critérios “[...] que responda às necessidades existenciais dos indivíduos” (GAULEJAC, 2007, p. 287). Almeja-se, desse modo, renovar o interesse e a função social da escola, que deveria promover a criticidade, a problematização, a reflexão, o entendimento amplo sobre os contextos históricos relacionando o presente e o passado, dando “ao indivíduo as ferramentas necessárias para ajustar seu funcionamento psíquico, entender os paradoxos em que ele se encontra para assim se livrar do estresse” (GAULEJAC, 2007, p. 287), para que, assim, possamos pensar uma sociedade que desenvolva

[...] a ideia de que a moral social deve sobrepor o sucesso individual e pautar-se no respeito mútuo e na generosidade recíproca, garantindo a redistribuição da riqueza acumulada. Garantindo assim a felicidade de todos, e a realização das necessidades humanas. Pensar uma alternativa entre o mercado e o povo, para que a economia não se desenvolva contra a sociedade. (GAULEJAC, 2007, p. 289)

Por fim, vale ressaltar que aqui foram propostos apenas reflexões sobre qual deveria ser a função social da escola e de que forma ela deveria se aproximar da realidade do jovem, mas, como dito, existem diversos fatores alheios ao controle da escola que impossibilitariam algumas práticas no real, cabendo aos nossos colegas que estão agindo no cotidiano dessa instituição tomarem essas reflexões não como verdades absolutas, mas como algo para repensar a escola e a sociedade.

Seria a escola mera reprodutora do discurso da sociedade capitalista? Após conceituar a sociedade e pensar as forças que agem na escola e em seus personagens principais, chegamos à conclusão de que sim e não. Sim porque está impregnada na escola uma forte visão voltada aos interesses do capital, visando a mera preparação para o mercado de trabalho e a circulação do capital, o que acaba por afastar os jovens, principalmente os mais pobres, por não se sentirem pertencentes a essa realidade, seja por não quererem aquilo, seja por não se sentirem capazes ou não se reconhecerem naquilo que é ensinado. Ao mesmo tempo vimos que há diversos fatores que influenciam na forma como a escola recebe as influências da sociedade e, por mais que a escola não seja algo isolado do universo em que está inserida, o seu espaço e parte do seu corpo docente tentam, na medida do possível, repensar as políticas que são aplicadas na escola, pois, ainda que estejam preocupados em ensinar as necessidades básicas para o sucesso profissional, também procuram se adaptar às necessidades atuais e às constantes mudanças da sociedade, incluindo o mundo do trabalho. “Portanto seu objetivo tem que ser entendido como produção de riquezas para o bem comum. Dando sentido às produções, a adesão dos sujeitos já

está garantida” (GAULEJAC, 2007, p. 293). No capítulo que subsegue, tentarei propor uma alternativa metodológica, mostrando como o Hip-Hop pode ser utilizado para alterar a função social da escola. Tentarei propor alguns pontos importantes para a reflexão sobre o que acredito serem temas importantes para futuras ações que, mesmo correndo o risco de parecer para alguns baseadas em princípios utópicos, visam a melhora do ambiente escolar não só para os alunos e alunas como para todos os agentes principais do cotidiano escolar.

CAPÍTULO 4

HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE

“Às vezes eu acho que todo preto como eu/Só quer um terreno no mato, só seu/Sem luxo, descalço, nadar num riacho/Sem fome, pegando as frutas no cacho/Aí truta, é o que eu acho/Quero também, mas em São Paulo/Deus é uma nota de cem/ Vida Loka” (RACIONAIS MC’S – Vida Loka Pt. 2)

CAPÍTULO 4 - HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE

4.1 Ação cultural e Paulo Freire

A partir do conceito de ação cultural de Paulo Freire, especialmente como trabalhado no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2011), neste capítulo, serão analisadas as experiências relatadas em entrevistas com uma educadora e dois educadores sobre suas práticas pedagógicas envolvendo a cultura Hip-Hop na educação básica.

Num primeiro momento é importante ressaltar que tanto o livro *Ação cultural para liberdade* quanto o conceito de ação cultural não são muito trabalhados por estudiosos, não só da obra freiriana, como das práticas pedagógicas de forma geral. Contudo, o conceito de ação cultural é fundamental na obra de Paulo Freire, não apenas a ação cultural, mas a cultura como ponto de partida das práticas educativas pela liberdade, o que pode ser verificado tanto em *Pedagogia do oprimido* quanto em *Educação como prática de liberdade*.

Entender a cultura do local em que o educador ou a educadora farão seus projetos é de fundamental importância para a construção do conhecimento, haja vista que “ação cultural que se orienta no sentido da síntese tem seu ponto de partida na investigação temática ou dos temas geradores, por meio da qual os camponeses iniciam uma reflexão crítica sobre si mesmos, percebendo-se como estão sendo” (FREIRE, 2021, p. 41). De acordo com o pensador, é preciso partir da realidade dos educandos e educandas para que estes se entendam como seres fazedores de cultura e capazes de tomar medidas para a alteração de suas realidades.

É interessante observarmos que, para Freire, existem dois tipos de ação cultural, que podem tanto auxiliar na libertação dos povos oprimidos quanto em sua subjugação, a depender da forma como ela é aplicada. Estas são a ação cultural para a libertação e ação cultural para a domesticação. A diferença entre ambas se dá no fato de que

Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, “somo selo” do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade. (FREIRE, 2021, p. 96)

Ou seja, oprimidos e oprimidas assimilam a ideologia dominante como sua. Essa tendência “nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados, ‘sobredeterminados’ pela própria cultura da opressão” (FREIRE, 2021, p. 186). Eles podem expulsar a ideologia seja pela reflexão, seja pela tomada

de consciência, expulsando assim os dominantes de sua cultura. Essa é a tarefa matriz da ação cultural para a liberdade, que muito se assemelha à prática educativa pela liberdade. Não por acaso a noção de ação cultural referencia-se e “avança” nos ideais defendidos em *Educação como prática de liberdade*. Fazer com que os indivíduos envolvidos na prática educacional se reconheçam como seres transformadores da realidade é o propósito maior dessa pedagogia libertadora. Segundo Freire, é a partir da ação cultural que

[...] se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção. (FREIRE, 2021, p. 65)

Outro ponto interessante para pensarmos é que assim como toda a prática educativa para a liberdade, a ação cultural necessita ser ativa, necessita da participação e assunção do protagonismo do educando e da educanda. Ela se difere por ter em seu cerne o ser humano programado para aprender. Não reconhece o ser humano como ser passivo e, sendo assim, a transmissão de conhecimento de forma passiva é impossível para a ação cultural,

a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos — também educadores — como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores — educandos também — na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 2021, p. 118)

A ação cultural tem em si a conscientização dos educandos e das educandas, fundamentalmente a conscientização de classe, num sentido crítico. “[...] Haveria de ser [...] uma educação crítica e criticizadora. [...] uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica [...]” (FREIRE, 2022, p.113).

Na ação cultural problematizante, [...] a realidade anunciada é o projeto histórico a ser concretizado pelas classes dominadas, em cujo processo a consciência semi-intransitiva como a ingênua são sobrepassadas pela consciência crítica [...]. (FREIRE, 2011, p. 97)

Conscientização que só será possível por meio da problematização da realidade por parte dos alfabetizando e alfabetizandas. Conforme Freire, “quanto mais a problematização avança e os sujeitos decodificadores se adentram na ‘intimidade’ do objeto problematizado, tanto mais se vão tornando capazes de desvelá-lo” (FREIRE, 2021, p. 72). Sendo assim, a ação

cultural nunca pode cair na educação bancária e negligenciar a inteligência e capacidade daqueles e daquelas envolvidos no entendimento de sua própria realidade. De acordo com Freire, a “[...] revolução se gera nela como ser social e, por isto, na medida em que é ação cultural, não pode deixar de corresponder às potencialidades do ser social em que se gera” (FREIRE, 2021, p. 172) e nem negligenciar a importância da política, da consciência política para se gerar essa conscientização e melhor leitura e, consequentemente, alteração da realidade.

Portanto, analisar o Hip-Hop como ação pedagógico-cultural é fundamental se quisermos pensar uma nova educação junto aos jovens das escolas brasileiras. De acordo com Freire, se, para manter os oprimidos divididos, é necessário que haja uma pedagogia com esses objetivos, logo, contraditoriamente, “para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar” (FREIRE, 2021, p. 236-237). O Hip-Hop, por conta de sua origem, como veremos adiante, preocupou-se desde sempre com a identidade da população preta e o reconhecimento do seu valor e de sua afirmação, reverenciando sua ancestralidade e produzindo um conhecimento e uma cultura pretos, tomando para si o conhecimento que foi negado durante séculos de escravidão e, posteriormente, de marginalização.

4.2 Hip-Hop, poesia e identidade. Algumas experiências

É muito comum, ao discutirmos a questão da aplicabilidade do Hip-Hop na sala de aula, surgir a dúvida do porquê o Hip-Hop é tão sedutor para a juventude contemporânea, especialmente a estudantil, a ponto de torná-lo um aliado na prática educativa em sala de aula. A música, de forma geral, é extremamente atraente e contagiante. A musicalidade é parte essencial do ser humano. Todos temos nossa música favorita, ou aquela música que adoramos dançar. Aqui não necessariamente queremos dizer que todos sabem tocar um instrumento, cantar ou dançar, mas é inegável que, independentemente do idioma utilizado em determinada música, por mais que você não entenda o que diz, se for do seu agrado, o ritmo te contagia e, não só proporciona uma experiência de escuta agradável, como pode gerar uma conexão com uma nova cultura, muitas vezes, diametralmente oposta à sua. Naqueles minutos, naqueles versos, naquela melodia, muitas vezes, temos muito mais em comum com pessoas distantes do que se tivéssemos nascidos familiares.

O ritmo é anterior à linguagem. É uma ligação ancestral. Nos lembra nossa essência, é nossa forma natural de se expressar. Em entrevista cedida ao pesquisador desta dissertação, a

educadora Maria Aparecida Costa dos Santos (referir-me-ei a ela como Santos) conta sorrindo que seu interesse pelo Hip-Hop se deu muito antes de ela entender no que ela estava “se metendo”. Assim diz:

formada em educação, física houve um período dos anos 90, 93, 94... que chegou uma modalidade nas academias chamada cardiofunk, e essa cardiofunk usava justamente essas músicas do universo Hip-Hop, mas as músicas mais pop, né? [...] “meo”, aí eu adorei. [...] “Acho que tem tudo a ver comigo”. Mesmo assim eu só “tava” experimentando o Hip-Hop, durante muito tempo experimentei o Hip-Hop sem saber no que eu “tava” me metendo. (SANTOS, 2021)

O Hip-Hop permitiu a Santos se reconhecer dentro de um movimento de que, mesmo sem saber explicar, ela entendia fazer parte. O mesmo aconteceu com o rapper Eliabe Gomes de Souza (que daqui em diante passarei a me referir como Souza) que, em entrevista concedida ao pesquisador desta dissertação, conta sobre uma viagem que fez aos Estados Unidos, ocasião em que pôde, mesmo sem falar inglês, verificar que possuía muitos assuntos em comum com quem vivia nas periferias estadunidenses. Mesmo sem falar a mesma língua, ao citar determinadas músicas, Eliabe e seus interlocutores conseguiam entender perfeitamente o que estava sendo denunciado, o que brasileiros e estadunidenses queriam dizer e que os periféricos dos EUA e do Brasil passavam situações muito mais semelhantes do que imaginavam.

[...] às vezes a gente tinha dificuldade de idioma pra falar sobre algumas questões [...] por dificuldade com o idioma, “não sabe a música do TUPAC?” cara, na hora já entendia [...] Hip-Hop era a nossa língua [...] codificada que a gente entende como língua, coisas que são ideia, né? Que você joga ali e as pessoas conseguem entender. (SOUZA, 2021)

Esse é o poder da música e da poesia E Hip-Hop é poesia, poesia é ancestralidade. Como diz Otavio Paz, “a poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. [...] É inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas” (PAZ, 1982, p. 84). A música nos conecta. Ao falar do elemento que mais utiliza em sala de aula, Souza menciona a dança. Nas palavras da educadora, nós, seres humanos, “[...] somos um povo corporal, nós somos um povo sinestésico, o som tem uma captação diferente nas nossas entranhas” (SANTOS, 2021). Não existimos sem a música, não existimos sem ritmo. A linguagem veio do ritmo, nossas primeiras comunicações foram por gestos, seja nos povos originários ou em nossa infância, nos comunicamos com movimentos ritmados (gestos) para que entendam o que queremos dizer.

Ritmo e poesia, *rap*, um dos vários elementos do Hip-Hop, por isso ele nos é tão sedutor, por isso nos cativa. Música é poesia, poesia é ritmo e ritmo é ancestral. “O ritmo não é apenas o elemento mais antigo e permanente da linguagem, como também não é difícil que seja anterior à própria fala [...]. A linguagem nasce do ritmo ou, pelo menos, [...] todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem” (PAZ, 1982, p. 82). No livro *Hip-Hop – Dentro do movimento*, o escritor Alessandro Buzo ilustra essa questão da música e poesia por meio de uma reflexão do rapper Crônica Mendes sobre sua conexão com a literatura e a poesia

Crônica mendes / a família: meu envolvimento com a poesia e a literatura se deu no mesmo momento em que passei a compor músicas. Antes de compor meu primeiro rap, eu já fazia poesia, sempre gostei de ler, embora leia pouco e escreva bem mais o envolvimento foi praticamente simultâneo. Rap, poesia e literatura. Na minha formação musical esses três se completam de tal forma, que são essenciais para se fazer uma boa música. (BUZO, 2010, p. 83)

O rapper Souza afirma que o poder do Hip-Hop e da música está justamente no fato de ele ser reconhecido como poesia, ele pode ser uma porta de entrada pois o ouvinte se reconhece como um consumidor de poesia, adquirindo a possibilidade de conhecer outras áreas. Ele diz, ainda, que, ao indagar a seus alunos se gostam de poesia, é normal que a resposta seja “não”, mas, ao mostrar que o Hip-Hop é poesia, os alunos fiquem fascinados.

[...] qual são as coisas que eles conhecem [...] “ah, eu gosto de tal música”. Aí você vai e pergunta “você gosta de poesia?”, e ele fala que não gosta de poesia, mas gosta de tal música. Você consegue apresentar que ele gosta de poesia quando ele gosta dessa música. (SOUZA, 2021)

A poética do Hip-Hop e sua conexão com a ancestralidade do ritmo vai muito além do que se imagina. A conexão do Hip-Hop com a população preta os permite voltar às suas raízes e perceber os elementos de identidade que há muito lhes foi negado por séculos de escravidão e marginalização. O Educador Djalma Santos (que passarei a me referir apenas como GOES), em entrevista cedida ao pesquisador desta dissertação, alega que o Hip-Hop

possibilita para a pessoa, pro sujeito, reconhecer a sua ancestralidade e afirmar a sua identidade, seja ela étnico racial, seja ela identidade de gênero [...] que é muito o que o Marcus Garvey fala: um povo que não tem conhecimento da história de si e do seu povo é como uma árvore sem raízes. Nesse sentido o Hip-Hop resgata essas origens e daqui a pouco essa criança “tá” se afirmando, nesse sentido ele é muito importante. [...] ele fortalece a autoestima, é aí que ele fortalece o sujeito e a identidade” (GOES, 2021)

Nesse sentido de fortalecimento das identidades e da ancestralidade da mulher preta e do homem preto, Santos diz que foi só ao entrar no Hip-Hop que ela se percebeu como mulher preta, que ela se entendeu como periférica e percebeu como suas vestimentas referenciavam seus antepassados. O Hip-Hop não só acalmou as suas dúvidas sobre as injustiças sociais, como também mostrou uma perspectiva de vida.

Aí eu comecei a me introduzir nesse processo, e nesse processo eu tive de construção da minha periferia, da minha negritude [...] são esses valores que pra mim é filosofia de vida, eu vesti uma vestimenta que me refere aos meus antepassados [...] o Hip-Hop me deu uma orientação de onde eu devo ir [...] e essa filosofia do Hip-Hop, “não, mana, não tem problema, mana, fica de boa se pode ter tudo isso aí”. “Cara”, dá pra ser tudo, você não precisa ser uma coisa ou outra [...] (SANTOS, 2021)

Parafraseando Deleuze, o rapper e a rapper, o b-boy e a b-girl, o grafiteiro e a grafiteira e outros e outras participantes da cultura Hip-Hop são “médico[s] de si próprio e do mundo. O mundo é conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem. A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde, [...]” (DELEUZE, 1997, p. 13). As injustiças sociais, o racismo, o preconceito de classe e gênero e a série de violências acometidas contra a população periférica e preta nesse país são a doença e o Hip-Hop serve também como o medicamento para essa sociedade, possibilitando a pretos e pretas que reconheçam sua beleza, seu valor.

O Hip-Hop aparece como ferramenta de libertação dos pretos e pretas, possibilita os mecanismos necessários para sua autoafirmação e o reconhecimento de suas origens e o fim de seu aprisionamento. Segundo Deleuze, “[...] bastaria para libertar a vida toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles? A frágil saúde [...] dá até o fim testemunho de uma nova visão à passagem da qual ela se abre” (DELEUZE, 1997, p. 14). O Hip-Hop é muito poderoso, e do seu poder surgem relatos fortíssimos como o de Goes: “o Hip-Hop, ele foi fundamental, mano, a gente se achava feio, mano, de repente quando eu vi aqueles ‘caras’ do clipe de rap de trança, ‘*sé loco*’, de cabelo *black*, mano, você se sente outro ser humano” (GOES, 2021). Ou como o de Santos: “a gente jovem, a gente criança a gente preta, menina preta, a gente não falava que era preta porque a gente corria o risco de morrer na rua [...] ‘cê’ finge que você é moreno, jambo [...]” (SANTOS, 2021). O movimento Hip-Hop permitiu que essa mulher preta e esse homem preto se reconhecessem como eles mesmos.

um entendimento de ser preto, um entendimento das injustiças, das denúncias do racismo, das desigualdades de raça, classe e gênero, esse conhecimento, foi ele que

me incentivou a ir buscar os nossos referenciais, os nossos ancestrais, foi no movimento Hip-Hop. (GOES, 2021)

Junto com esse entendimento o Hip-Hop rompe com as questões da Democracia Racial e da falsa ideia de que a harmonia social existe no Brasil, a favor da qual ciência e cultura se unem, propagando “o discurso socioantropológico da democracia racial brasileira”, que por sua vez “seria parte relevante desse quadro em que cultura popular e ciência fundem-se num sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana” (ALMEIDA, 2020, p. 71). Na realidade, tais ideias não passam de disfarces para continuar um processo sistêmico de genocídio da população preta e periférica.

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização [...] da sociedade. O racismo se expressa [...] como desigualdade política, econômica e jurídica. [...] O racismo [...] cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (ALMEIDA, 2020, p. 50-51)

É o não precisar se reconhecer no branco e na branca, é o não precisar se adequar ao estilo do branco e da branca. O Hip-Hop fomenta essa ideia, essa valorização do cabelo afro, da trança, das vestimentas. O Hip-Hop permitiu a Santos e ao Goes serem quem eles quisessem ser, sem as amarras da cultura branca.

[...] eu ainda sou muito fã da Madonna [...]. A presença dela era muito forte, só que não era a minha presença, eu não ia chegar nunca. Ela se tornou, durante um tempo pra mim, uma deusa, onde eu gostaria de estar, e aí a gente traz... “ah, mas naquela época tinham outras, tinha a Whitney Houston, tinha a Tina Turner, tinha não sei o quê”, mas a presença dela (Madonna) era diferente. (SANTOS, 2021)

[...] você poder utilizar uma trança, de poder utilizar seu cabelo afro (*black*), se reconhecer como bonito, estiloso, reconhecer o valor do seu estilo, que você não precisa mais copiar o branco, o Hip-Hop trouxe isso, isso tudo é uma identidade forte do movimento Hip-Hop. (GOES, 2021)

A arte liberta o homem e a mulher, liberta a vida. Recorrendo novamente às palavras de Deleuze, “[...] a arte consiste em liberar a vida que o homem aprisionou. [...] O artista é quem libera uma vida potente, uma vida dele. [...] Isso é resistir. [...] Vemos isso claramente no que fazem os artistas. [...] Não há arte que não seja uma liberação de uma força de vida” (DELEUZE, 1994, p. 81). E essa libertação se encontra nos ambientes em que as atividades da cultura Hip-Hop podem aflorar sem amarras.

Retomamos aqui a discussão do porquê de o Hip-Hop ser tão sedutor e poder ser utilizado como ferramenta em sala de aula. As manifestações do Hip-Hop funcionam como meio de integração dos jovens em torno do ritmo e dos temas e “[...] sempre tiveram como objetivo resgatar a autoestima, principalmente do jovem negro, bem como tentar construir

identidades coletivas, mediante o discurso e a postura dos integrantes do movimento Hip-Hop” (ANDRADE, 1999, p. 59). Os ambientes em que essa cultura se dá reforçam a autoestima e a cultura negra, e tem também como objetivo ser um local para se divertir, se encontrar, resistir, ou seja, um local que transmite alegria e segurança para seus membros, tanto os periféricos como a população preta em geral. Todos tornavam a rua território “para viver, se divertir, criar, encontrar os manos, sobreviver e fazer arte. Ao seu modo, seguiram reinventando a tradição dos pretos paulistanos de usar os espaços públicos como território legítimo para as manifestações musicais.” (ANDRADE, 1999, p. 74).

Essa característica cultural é fundamental para validar seu uso como pedagogia para a liberdade, não apenas usando os elementos do Hip-Hop, como diz a Santos, “[...] como uma ferramenta pra alcançar o jovem, ‘ah, eu vou falar a língua deles’. As pessoas esquecem que também já foram jovens um dia, o cara cresceu na periferia” (SANTOS, 2021). Como se pudéssemos adequar a cultura Hip-Hop ao que o currículo básico necessita e encaixotá-la para que os alunos possam “aprender melhor”. Ora, este trabalho toma a ação cultural para a liberdade como seu conceito, e nada menos liberto do que encaixotar uma cultura que pode ser utilizada por si só. Segundo Freire,

[...] a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. (FREIRE, 2011, p. 41)

Sendo assim cabe a nós, educadores para a liberdade, reconhecermos no Hip-Hop seu caráter de rompimento com a estrutura social vigente e utilizar essa faceta para conciliá-la com a ação cultural, numa “tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade [...], os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente.” (FREIRE, 2011, p. 58). Goes, ao contar de suas inserções ainda como educador em projetos nas escolas²¹ do bairro Cidade Tiradentes na cidade de São Paulo, reforça o quanto era importante para as crianças verem alguém “parecido com eles numa posição de igualdade com os professores, dava uma nova perspectiva, revolucionava a percepção de figura de admiração e modelo das crianças e jovens”.

21 Djalma num primeiro momento foi Educador que ia nas escolas enquanto rapper pra discutir questões, posteriormente ele se formou em Ciências Sociais e aí sim ele passou a utilizar o Hip Hop em suas aulas

éramos muito chamados nas escolas para dialogar com a molecada porque os professores não conseguiam ter um diálogo que aproximava, então o pessoal chamava “nois”, então quando o pessoal via “nois” de *black*, de trança, calça larga, “maloqueiros”, falando melhor ou sabendo mais que o professor a molecada ficava: - P... “nois quer” ser esses caras aí(GOES, 2021)

Relatos como o de Goes mostram que o Hip-Hop ajuda a criar novas referências na cabeça dos jovens pretos e pretas, fazendo-os perceber que a sua cultura pode e deve ser valorizada, que eles podem ter novas perspectivas para si e para seu mundo. A Santos diz algo muito forte, mas que constrói o panorama do aparecimento do Hip-Hop. Para a população preta,

[...] nossas referências são muito televisivas, eu fui uma criança televisiva, né? Porque a minha babá era a televisão, então eu não via ninguém como eu ou, quando eu via, ou era escrava ou era a doméstica, coisa que você não quer ser. Você não quer ser e o universo Hip-Hop diz “não, fia, se você quiser ser, tudo bem, mas você não precisa, dá pra ir além” [...] você consegue ver que você não precisa ser só o vilão. (SANTOS, 2021)

Por mais que hoje o Hip-Hop englobe muitos aspectos da cultura brasileira, ele nasceu, como já vimos aqui neste trabalho, em meio à cultura revolucionária negra no Bronx em Nova Iorque, surgindo no meio dos movimentos de negritude e de afirmação de identidade. Surgiu, enfim, “como um espaço de diversão, que transformou os produtos tecnológicos e o contexto étnico, social e econômico dos Estados Unidos em formas de diversão, denúncia e protesto” (ANDRADE, 1999, p. 55). Como tal, a população negra americana “desencadeou um processo no qual a diversão nos bailes *blacks* dos anos 70 só se completava se fosse transformada em espaço de conscientização” (ANDRADE, 1999, p. 58). Sendo assim, por mais que o Hip-Hop aceite as populações de outras etnias, ele essencialmente grita, exala ideais antirracistas, anticlassistas e anticolonialistas em sua origem, emergindo do combate à marginalidade social provocada pelo racismo estrutural e pelo capitalismo. Em seu âmago está a identidade da população preta e de seus ancestrais. Como diz Goes,

O Hip-Hop traz essa questão da política, da filosofia e traz também a subjetividade do povo preto, de ascendência e ancestralidade africana, enquanto subjetividade que afirma a sua identidade, mas não para aí, como se fosse uma coisa culturalista, afirma a identidade politicamente como processo de negação e enfrentamento do racismo. Então o Hip-Hop, nesse sentido, foi uma grande escola de formação filosófica, política e identitária. “Identitária” no sentido de se afirmar enquanto preto da diáspora africana, de um processo de escravização que se deu por quase cinco séculos. (GOES, 2021)

O Hip-Hop é política como é diversão, o Hip-Hop é estudo como é assunção da identidade do povo preto. Não é possível pensar formas de educar pela liberdade com o Hip-Hop se não por meio de uma educação antirracista, anticolonialista, anticlassista, tendo por

objetivo “aclarar aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não” (FREIRE, 2021, p. 239). Qualquer pedagogia que utilize o Hip-Hop precisa ter essa função política, denunciadora. Hip-Hop é política.

Suzan Sontag afirma que “o vasto catálogo fotográfico da desgraça e da injustiça em todo o mundo deu a todos certa familiaridade com a atrocidade, levando o horrível a parecer mais comum — levando-o a parecer familiar, distante [...] inevitável” (SONTAG, 2004, p. 30). Ou seja, nós estamos tão presentes e inertes numa sociedade que banalizou a desigualdade, o racismo, o preconceito de gênero, a homofobia, cuja vasta exposição, como diz Sontag, nos fez ficar inertes a essas mazelas. Nesse sentido, o Hip-Hop “coloca o dedo na ferida” e “tem a função de estimular o rompimento com os padrões — embranquecimento, conformismo, cordialidade - que habitam o imaginário de nossa sociedade” (ANDRADE, 1999, p. 59). Assim, ele necessariamente incomoda, nos faz refletir sobre os problemas sociais que vivemos e, por isso, é inseparável da política. “Nas letras das músicas não estão só os grandes temas — o racismo, a violência, a exclusão —, mas eles também representam um símbolo da contestação. Com seus vocábulos, roupas e corporalidade dão lugar a certas visões acerca do que é ser ‘periferia’” (FÉLIX, 2005, p. 158). Não só denunciam, mas deixam evidente a importância da revolta social, a importância de lutar contra qualquer movimento que tente banalizar o que a periferia e a população preta sofrem. “São lamentos indignados que revelam a impotência e a revolta social que humanizam os cotidianos caracterizados pela violência, injustiça social e arbitrariedades múltiplas.” (ANDRADE, 1999, p. 79).

O rapper Souza nos conta a importância dos Racionais MC’s para a periferia, especificamente para sua formação intelectual, em um novo panorama.

O Racionais foi extremamente importante na formação social de um monte de jovens da periferia da década de 90 e 2000, né? Que tem até a frase do Emicida, né: “nossos livros de história eram os discos”, porque iam carregados de... “o mais que é esse aqui? Que que é esse outro aqui?”. E se você pegar quando a gente descobriu a “coisa” do quinto elemento, então, foi mais “loco” ainda, porque a gente descobriu, fora esse elemento estético é uma “coisa” que tem toda uma base filosófica de construção de ideais (SOUZA, 2021)

Ele chama atenção para o fato de os racionais, no contexto de sua estética das armas, incluir também os livros. “Tá tipo os ‘cara’ armados de um lado e do lado eles estão com os livros. Ali tem livros do Clóvis Moura, ali tem livro do Franz Fanon. Cara, ninguém ouvia falar isso na época, os ‘caras’ tinham acesso, [...] olha o que os “cara” traziam nessa época [...]” (SOUZA, 2021). Era uma proposta educacional para a “quebrada” e era, também, uma forma de militar e

mostrar para os seus o que se pode alcançar, visto que a universidade era muito distante da realidade com que os rappers dialogavam. Fazia-se, então, uma forma de política.

Sobre esse ponto, Goes conta que a justificativa dele para ir à faculdade foi a de validar os conhecimentos já adquiridos no movimento popular. Essa validação foi necessária pois, segundo ele, costumeiramente, a sociedade só dá valor à opinião de quem tem um diploma universitário e, preferencialmente, é branco de classe média para cima. Tanto ele quanto o rapper Souza apontam que o movimento popular já discutia há muito tempo os assuntos tratados hoje pelas universidades,

[...] eu fui pra faculdade pra validar meus conhecimentos, porque aqui no Brasil pretos e pretas e as pessoas da classe trabalhadora só têm valor se tiver diploma acadêmico. A gente já acumulava muita discussão por conta do movimento Hip-Hop, por conta da atuação militante do movimento negro e nos movimentos de base, então a gente vinha de uma educação popular, de uma educação política forte. (GOES, 2021)

Discutir as questões do racismo é importantíssimo para o prosseguimento da sociedade e o Hip-Hop brasileiro tomou isso para si desde suas origens. Muito antes dos debates acadêmicos, já era um movimento legítimo que tomou consciência do “mundo em que a raça define vida ou morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (ALMEIDA, 2020, p. 57). Um movimento que percebeu que “[...] piadas e os misticismos são importantes veículos de propagação do racismo, pois é por meio da cultura popular que haverá a naturalização da discriminação no imaginário social” (ALMEIDA, 2020, p. 69). Como cultura popular política e preta, o Hip-Hop não podia se submeter a essa realidade. “O hip-hop é fundamental para a periferia. Ele é a força que vem do lado negro, pobre e inferiorizado. É o grito que emana dos morros, guetos e favelas. É a voz dos excluídos da periferia. É a ferramenta para quem já nasce condenado à exclusão social” (BUZO, 2010, p. 134).

Houve movimentos dentro do Hip-Hop que tentaram retirar seu caráter antirracista. No entanto, esses movimentos foram não só desconsiderados por atores do Hip-Hop, como também foram rechaçados pela comunidade. As manifestações que procuravam dizer que todos eram iguais deixava subentendido “[...] que a música, a partir do seu título, desvalorizava a luta contra o racismo, tão importante para a maioria dos participantes do Hip-Hop” (FÉLIX, 2006, p. 94). E para organizações como a Força Ativa, o principal papel do Hip-Hop é

participar intensamente do processo de transformação social, o que não será possível se ele ficar restrito à esfera da cultura. [...] Se o Hip-Hop ficar somente na prática do

rap, do break e do grafite, ele terá, quando muito, um papel político secundário; não passando de mais “uma massa de manobra” das forças que estiverem à frente das atividades políticas, que são os partidos políticos e as organizações do Movimento Social, tais como o Movimento Negro, o Movimento de Mulheres, o Movimento dos Sem Terra etc. (FÉLIX, 2006, p. 178)

Movimentos como o Força Ativa e Aliança Negra, principais movimentos na luta antirracista do Brasil, utilizavam o Hip-Hop não só para denunciar as mazelas sociais, mas como mecanismo de transformação da vida dos bairros em que agiam. Com ele, passaram a “combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial defendendo a revalorização do negro, além de procurar lutar pela melhoria de vida dos moradores dos bairros mais pobres da zona sul” (FÉLIX, 2006, p. 115).

Para podermos pensar o Hip-Hop como aquele que possibilita um novo panorama de vida, precisamos ter em mente que a política envolve toda a sociedade, ainda que não se trate, como lembrava Paulo Freire, da política partidária, mas da política do dia a dia, da realidade. É preciso ter em mente o que diz de Silvio de Almeida:

[...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. [...] A imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar [...] condicionada a uma estrutura social previamente existente. (ALMEIDA, 2020, p. 47)

Como vimos, a sociedade neoliberal se utiliza do racismo para manter as suas bases. A neutralidade é uma invenção e, por isso, o Hip-Hop é político e escolhe lado, para que, por meio dele, muitas pessoas possam ter suas vidas mudadas e não ser obrigadas a existir do modo que convém ao sistema capitalista.

4.3 Proposta de intervenção: alguns elementos para a ação cultural hip-hopiana na escola

Esta proposta de intervenção tem por objetivo apresentar e problematizar alguns elementos possíveis para a educadora e o educador que desejam realizar o seu trabalho pedagógico a partir das contribuições do Hip-Hop. Assim, não se trata aqui de uma receita ou um guia, embora esse último, quando estruturado de forma crítica, seja muito bem-vindo como material de aporte didático. Trata-se, tão somente, de algumas reflexões que venham a contribuir para que a prática docente daquelas e daqueles que se identificam com a educação

libertadora possa tomar esse fenômeno sociocultural como um dos elementos possíveis para o trabalho com a juventude contemporânea, em especial a periférica.

Ao pensar no Hip-Hop em sala de aula, foi preciso, num primeiro momento, conhecer as melhorias que o Hip-Hop pode fazer na vida do jovem.

Os princípios e elementos aqui expostos apoiam-se nos fundamentos de Paulo Freire, que nos ensina que “[...] uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operaram necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes”. Nesse sentido, “as experiências não devem ser transplantadas, mas reinventadas” (FREIRE, 2021, p. 56).

Um alerta a você, caro educador, cara educadora ou curioso que venha a ler este trabalho. Nenhuma pesquisa é fechada em si e, assim, trazemos aqui uma perspectiva e uma possibilidade de aplicação, com as devidas adequações para o lugar em que a intervenção será desenvolvida, ao professor que goste de trabalhar, não só o Hip-Hop, mas qualquer tipo de cultura popular em sala de aula. A proposta aqui é trazer aos educandos e a educandas uma aproximação da cultura deles com o saber institucional, até rompê-lo, se esse for o caso. Mostrar para a educadora e o educador que existem formas de conciliar os saberes e as realidades, pois, como diz Marx,

É a partir dessa metodologia, que parte dos próprios homens, que se toma consciência das [...] condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito, levando-o as últimas consequências. (MARX, 2016, p. 5)

Ou seja, é a partir de uma pedagogia que possibilite a tomada de consciência de sua realidade que os educandos e as educandas poderão revolucionar as suas realidades e concepções. Especificamente, nesta pesquisa, a pedagogia tem como base os elementos artístico-culturais do Hip-Hop, com vistas à problematização e ao enfrentamento da violência escolar.

Num primeiro momento, é interessante observarmos um assunto que, apesar de já ter sido trabalhado neste capítulo, vale a pena revisitar: os relatos de como o Hip-Hop pode ser uma fonte interessante de inspiração para novas perspectivas. Destacamos aqui dois relatos interessantíssimos de Buzo, que aponta como, “atrelado a uma boa formação familiar, à educação formal da escola e à construção de uma profissão – mesmo que apreendida apenas na prática – o hip-hop pode ser fundamental na formação crítica de cada participante ou simpatizante” (BUZO, 2010, p. 173).

O primeiro consta no próprio livro de Buzo e se trata de uma fala do Nelson Triunfo. Nela, Triunfo nos dá um importante relato de como o Hip-Hop pode auxiliar não só no enfrentamento da violência cotidiana como também na produção de novas perspectivas para os jovens da periferia.

A maior prova de que hip-hop faz bem para os jovens são as várias pessoas que passaram pelas minhas palestras e oficinas de dança e venceram na vida. Cheguei a trabalhar com jovens que estavam desacreditados e, hoje, estão espalhados pelo mundo. Tem b. boys morando na Holanda, na Alemanha, na Finlândia, nos EUA. Também trabalhei com garotas que tinham abandonado a escola e, graças ao hip-hop, se motivaram a voltar a estudar e, hoje, são professoras, pedagogas, psicólogas, entre outras profissões. Uma coisa gratificante é saber que muitos ex-alunos se tornaram educadores do hip-hop e já formaram novos educadores. Já estamos na terceira geração de multiplicadores da educação através do hip-hop. E, se não fosse a cultura de rua, não sei o que seria da maioria dessas pessoas. (BUZO, 2010, p. 28)

É interessante observar, na fala do Nelson Triunfo, que o Hip-Hop permitiu a muitas pessoas se reconectar com os estudos. Possibilitou-os a interessar-se novamente pelo estudo e, por meio da cultura Hip-Hop, continuar disseminando o conhecimento a todos. Nessa mesma direção vão relatos semelhantes, como a de Santos, quando nos diz que gostava de dançar com os alunos, fazendo combinados com eles para que aceitassem a dança. “Fazia muitas apresentações, eles gostavam muito. Sempre dançava junto com eles pra eles se sentirem. Tenho alguns alunos que são dançarinos dos quais eu tenho muito orgulho: uma é bailarina clássica, outro faz parte de um grupo de funk dançando, cantando” (SANTOS, 2021).

O Hip-Hop, mostrado pelos educadores populares entrevistados, “plantou” na cabeça desses jovens que é possível se encontrar no mundo, ter uma perspectiva de vida que não aquela que a sociedade impõe a um jovem periférico ou a uma jovem periférica, desenvolvendo a vontade do ser mais.

Especificamente sobre a sua utilização na educação, é importante começarmos discutindo como o Hip-Hop precisa ser levado para o ambiente escolar não apenas como uma muleta, mas como uma proposta didática atrelada aos planos de ensino dos professores, que assim o desejem, longe de artifícios improvisados e para “matar tempo”, a exemplo de docentes que costumam utilizar filmes e músicas nas aulas.

Uma questão importante é que, como diz Goes, “[...] você tem um corpo docente que tá colonizado, tá com a mente colonialista, que entende que o processo educacional é esse bancário que eles acham que vão formar as crianças [...]”. Na mesma direção, hooks nos alerta que “[...] a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma

única norma de pensamento e experiência, na qual éramos encorajados a crer que fosse universal” (HOOKS, 2017, p. 51). Como todos nós nos formamos em escolas com pensamento colonizador, é difícil rompermos com essa lógica, o que acaba tornando a educação mecanizada. Por isso, propostas como a da utilização do Hip-Hop, se não resultarem de um processo planejado criticamente, acabam se tornando mais uma ferramenta da educação bancária, utilizada apenas para “falar a língua dos jovens”.

O rapper e educador Goes também nos diz que essa relação no ensino tradicional levava os educadores populares do Hip-Hop a ser muito chamados pelas escolas quando essas “tinham problemas e não como processo formativo, que é um instrumento a mais didático da educação para possibilitar criar relação de aprendizagem.” (GOES, 2021).

Nessa mesma direção, o rapper Eliabe completa dizendo que essa prática ocorria não apenas em “momentos de problemas [com violência escolar], mas também achando que vamos fazer um milagre, né? Não, a gente não tem essa continuidade [...] ‘tem você como ir lá dar umas oficinas?’[...]” (SOUZA, 2021).

Aqui revela-se o caráter “estepe” do Hip-Hop para o ensino tradicionalista e bancário. Ele é utilizado em escolas consideradas insubordinadas, em salas com a mesma classificação, ou seja, o caráter formativo da educação popular ao qual o Hip-Hop pertence é deixado de lado.

Nós, educadores e educadoras que pretendemos utilizar a arte popular nas nossas disciplinas ou em nossas formações, precisamos ter em mente que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, [...]; ninguém passa dez horas sem nada aprender [...] o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48). MéSZáros quer nos dizer que a todo momento nós estamos aprendendo, que em todos os lugares nós podemos aprender. Goes e Souza, com seus depoimentos, mostram que os centros de formação popular do Hip-Hop ensinaram muitos assuntos para além da academia, mesmo que tenha sido preciso entrar na universidade para validá-los. Esses saberes, segundo os educadores, eram precisamente condizentes com a realidade e mostrava-se na materialidade, pois, conforme o filósofo húngaro,

[...] a aprendizagem é a nossa própria vida. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. [...] Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. [...] Os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53-54)

Cientes disso, nós, educadoras e educadores, temos de saber que a cultura Hip-Hop pode ser utilizada como pedagogia em si, e não como adereço e enfeite de outras pedagogias. É

necessário trazer o Hip-Hop dessa forma na escola, pois, como nos relata Santos, “a gente tem que valorizar a cultura, seja ela qual for, mas, se, talvez, na minha infância eu tivesse tido a oportunidade de conhecer a minha cultura ancestral, hoje, talvez, na escola eu não estaria com o Hip-Hop, eu estaria também com o samba, com o candomblé, com o forró” (SANTOS, 2021). É importante que as crianças tenham contato com elementos da sua cultura, e que isso revolucione a forma como eles enxergam a sua própria realidade.

Segundo os relatos aqui colhidos, na escola tradicional, o Hip-Hop foi muito pouco trabalhado. Mesmo em comunidades que consomem frequentemente essa cultura, muitas vezes a escola e os professores nem a conhecem. E quando alguém conhece e deseja trabalhar com essas contribuições, isso ocorre apenas no momento em que o educador ou a educadora do Hip-Hop faz seus projetos, ocorrendo isoladamente nas salas em que eles e elas dão aula.

Santos desabafa, ao observar que as “pessoas nem sabiam direito o que era, né? Quando você fala, às vezes [ouve], ‘ah mas essa música é muito barulhenta’ [...] e sabe, quando você é mais novo, que você tá com ‘sangue nos olhos’ (risos), aquela coisa, chega treme de raiva” (SANTOS, 2021).

Eliabe, por sua vez, comenta que tem até medo de que o Hip-Hop seja utilizado por muitas pessoas dentro da escola justamente pelo risco da institucionalização do movimento. Ele diz que é uma boa proposta para utilizar, mas que teme pela burocratização do Hip-Hop

[...] é uma prática, uma ação que, se você consegue, se você acha importante, você pode colocar, eu acho legal. Eu tenho tido um problema muito grande com a institucionalização do Hip-Hop, eu acho que quanto mais faz isso, mais tira ele da prática e discência dele. Tenho medo que ele vire um senhor de gravata conservador que vive dizendo como que se faz, como que se fala [...] acho que tem que estar, se algum profissional quer utilizar, “beleza”, mas acho que não tem... a importância é claro que tem, mas eu não vejo mais hoje como uma grande necessidade, eu acho que é o contrário, a gente precisa fazer uma volta à rua, na verdade. (SOUZA, 2021)

Por isso, também, Santos nos relata que não é tarefa fácil levar o Hip-Hop para a escola. Demora até para os professores o enxergarem como algo a ser utilizado e valorizado. Por isso mesmo, ela observa:

[...] eu tive que me impor [...]. Os professores passaram a olhar as manifestações culturais de uma outra forma. Tinham um olhar menos científico, mas mais amoroso. Então, acho que a gente, naquela construção que nós fizemos ali, a gente começou a fazer com que os professores se relacionassem de uma forma mais amorosa com o barulho. (SANTOS, 2021)

Essa prática nos lembra do cuidado para não perder o caráter popular e tomar a cultura deles utilizando-a da forma que nós achamos que seja a correta. Tomar cuidado para que haja diálogo com os alunos e alunas para que, assim, “a investigação temática” se faça, num “esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2021, p. 106).

Na mesma linha, Goes reforça que os professores acabam resistindo a qualquer perspectiva mais libertadora de educação, mas “de duas uma: ou eles vêm me cobrar ou eles abrem. E se vier me cobrar, eu sou tipo aquele burocrata, né, mano? Onde é que tá na lei? [...]” (GOES, 2021). O educador lembra que ele sempre teve “problema com gestores e coordenadores e tal, por conta das [...] práticas voltadas para a educação popular e, aí, eles sabem que você tem conhecimento” (GOES, 2021). Por conta desse seu conhecimento, os professores foram cada vez menos tendo embates com Goes. Por isso a importância de “conhecer” bem, de não apenas fazer de improviso, mas se planejar, saber do que está falando, pois os embates virão, e nós, educadores e educadoras, precisamos estar preparados.

O que nos leva ao segundo ponto da nossa proposta. Segundo Santos, para ter um bom andamento da pedagogia Hip-Hop, é preciso “conhecer o que você está fazendo [...]”. Você não precisa saber cantar rap [...], mas precisa “[...] conhecer o universo no qual você está inserido, [...] então a gente precisa conhecer para que a gente possa fazer as críticas devidas” (SANTOS, 2021). Faz-se necessário, portanto, uma boa pesquisa, selecionando os elementos com os quais você pretende trabalhar, sem medo. “Você pode elencar, elenque algumas pessoas, elenque por épocas, eu acho que a época diz muito de cada rap” (SANTOS 2021). De acordo com , “[...] para os ‘cara’ ver aquilo e entender o que era a música, você não precisa ir lá e cantar a música, você pega a *lore* da música e leva, bota pra escutar, aí os ‘cara’ veem a letra e trabalham. Então, os elementos estão aí, é só você usar” (SOUZA, 2021).

Ao trabalhar com Hip-Hop, ou qualquer tipo de arte popular, como método pedagógico, é de extrema necessidade que você se prepare com antecedência, como em qualquer outra pedagogia de que você fosse se valer. Goes destaca que esses instrumentos podem ser utilizados e conquistam muito a atenção dos alunos, mas é importante que se tenha tudo isso pronto para utilizar da forma correta. Resumindo, prepare-se com antecedência. Hip-Hop é uma pedagogia popular, mas, como nos lembra Freire, isso não exige o professor de estar muito preparado e estudado para as realidades de sala (FREIRE, 2021, p. 90).

Isso são os instrumentos didáticos que eu já pensei antes de ir para a escola para poder desenvolver dentro de sala de aula um determinado assunto. [...] Eu vou agregar o movimento Hip-Hop na escola como mais um elemento de formação, dentro do meu

plano de aula. Não é uma coisa esporádica e improvisada, não. Quando eu faço meu plano de aula, meu plano de ensino, eu já tô pensando e inserindo as músicas que eu vou trabalhar, porque essas músicas são importantes, como vamos dialogar. (GOES, 2021)

Por conseguinte, pensemos nos impactos que aproximação e o diálogo podem trazer para sala de aula.

Se propor a fazer o diálogo, a estar mais próximo dos estudantes, ter esse vínculo, possibilita à gente pegar os nossos instrumentos e nossas estratégias e viabilizar durante o processo de aprendizagem e fazer o que eles chamam de sequência didática. [...] Porque a gente tá ilustrando o tempo todo, não é só é parte grafotécnica, a escrita, a gente tá trabalhando com a escrita e a representação. E com esses meios digitais ficam melhores ainda, porque aí põe o clipe lá e a legenda para eles irem acompanhando, é uma situação-problema quase real, quase vivência, e isso facilita muito o trabalho. (GOES, 2021)

Nessa forma de educação, “praticamos não só o questionamento das ideias como também os hábitos de ser. Por meio desse processo, construímos uma comunidade” (HOOKS, 2017, p. 61). E nessa comunidade, a discussão do racismo, do machismo, da homofobia, da sociedade de classes precisa ser trabalhada. Nelson Trindade, no livro de Buzo, diz que vê o Hip-Hop “como formador de pessoas, um grande instrumento para a educação e a formação! O resgate a uma vida perdida da sociedade!” (BUZO, 2010, p. 212).

Utilizar o Hip-Hop em sala para discutir temas como o racismo estrutural é lutar contra as formas de opressão de que nos fala Almeida. Segundo o autor, “[...] o preconceito não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia. [...] A educação pode aprofundar o racismo na sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 71). Se, como vimos, o racismo institucional é reflexo de uma sociedade racista, a escola, enquanto instituição, pode e deve ser um local para esse enfrentamento, para esse diálogo com os alunos, para que eles entendam por si a realidade em que vivem.

Quanto ao preconceito que sofrem, segundo Goes, a melhor prática é o diálogo. “Eu vou usar Freire, é o diálogo [...] tem essa coisa do vínculo. Eu não sei o que eu faço, eu acabo pegando vínculo muito rápido com a molecada e, de repente, a molecada entra na minha aula e aí que rola esse diálogo” (GOES, 2021).

Diálogo que nos joga no próximo ponto. É preciso conversar com nossos alunos para que não entremos na lógica de ensinar aquilo que achamos que eles gostam, mas sim ensinar pelo que eles gostam. Segundo Cida, enquanto educadores, nós precisamos ouvir deles o que eles gostam

[...] pode ser que ele nunca tenha ouvido rap [...] então é partir desse ponto, “olha o que que você ouve? O que você gosta?” sem menosprezar o que ele tem. Você espera que o aluno, você espera que o aluno leia aquilo tudo e fale “nossa, cara, que maravilhoso”. Ele não vai fazer isso, [...] as vezes ele (o aluno) vai detestar aquilo e ele não tem culpa, não é a realidade dele [...] o Hip-Hop não quer dizer que uma coisa é melhor que a outra, o Hip-Hop é a busca pela equidade. (SANTOS, 2021)

Faz parte do preparo estudar, ouvir seu aluno, ouvir sobre seus gostos e, a partir disso, desenhar o caminho para que eles cheguem no conhecimento que você quer que eles desenvolvam. Segundo Djalma, esse tipo de produção de conhecimento é ótimo, pois conecta muito alunos, alunas, educadores e educadoras, e todo o processo de construção do saber se torna mais prazeroso quando vínculos reais são criados. Ao fazê-lo, se “diminui a distância com elas e eles, [...] já tem a empatia dos dois, tanto do educador quanto do educando, [...] o instrumento didático que você vai implementar flui” (GOES, 2021).

Distância diminuída, caminhos abertos, é hora de pôr em prática as adaptações possíveis para o ensinamento. Souza diz que podemos utilizar o Hip-Hop como intervenção artística para construir o conhecimento visado. “Eu quero dar uma aula sobre construção de poesia e, cara, porque não usar ‘Jesus Chorou’ do Racionais? Quero explicar metáfora: ‘clara e salgada, cabe em um olho’ [trecho de ‘Jesus Chorou’] e tal, então a gente faz muito esse tipo de intervenção, né?” (SOUZA, 2021).

Nesse sentido, Goes também aponta que a utilização do Hip-Hop permite a discussão de várias temáticas e, com o auxílio de textos acadêmicos, se torna um importante elemento na construção do tema abordado.

A música ela é mais um elemento, um instrumento didático de produção de saber nas minhas aulas [...]. A gente usa a música com o sentido literário. A música, a discotecagem, a dança têm muito para contribuir com o processo de alfabetização e com o processo de produção de saber na escola. A música, com o olhar certo, a gente pode discutir várias questões em sala de aula. O Hip-Hop me dá a possibilidade de trocar, não deixando de fazer a molecada ler o texto, fazer as questões, mas, para eles mergulharem nesse ambiente do texto, eu utilizo a música, para aguçar a curiosidade. (GOES, 2021)

Souza afirma que são diversas as formas de aplicar isso em sala, não só nas aulas de português: “para técnica da escrita, que é muito parecido até com uma aula de português, né? Como você utiliza pra formar uma metáfora, pra formar uma rima, pra formar um verso [...] trabalha inclusive esses elementos de comunicação e tal” (SOUZA, 2021).

Também nas aulas de história isso é possível. “A coisa audiovisual é legal, usa muitos filmes, assim, então, sei lá, usa o filme da história do Tupac, a história do B.I.G., é legal ver os ‘moleque’ vendo como se dá tudo aquilo” (SOUZA, 2021). Ou, então, como uma formação

mais voltada à vida profissional: “eu sempre uso mais a coisa do MC. Eu tenho utilizado muito é a questão, não piegas da palavra, mas essa relação empreendedora que tinha o movimento, né? As gravadoras independentes criaram grandes corporações [...]” (SOUZA, 2021).

Mas, como todo processo de aprendizagem, o Hip-Hop também carrega uma importante mensagem. Parafraseando bell hooks, a gente precisa ter em mente que o sucesso não será imediato, que pode levar tempo. É preciso ter em mente que os alunos podem não “[...] compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo. O aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais [...]. Os alunos se sentem, de fato, livres para falar” (HOOKS, 2017, p. 60). E só por meio dessa liberdade é que podemos começar a pensar em uma educação que discuta e combata a violência escolar.

Segundo Britto e Mafra, a opressão impõe uma situação tal que, no limite, nos obstaculiza ao ponto de “já não mais sabermos dizer com exatidão sobre o início da relação entre educação e violência” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 2). Todavia, o que podemos afirmar, sem medo de errar, é que muito dessa violência é causada pelo racismo estrutural e pela desigualdade social, por sua vez expressos no interior das relações da sociedade.

A escola, como já vimos, está localizada no interior da sociedade e reflete os antagonismos da mesma e, portanto, vemos esses tipos de relação dentro do ambiente escolar. Almeida lembra que “raça não é uma fantasmagoria [...]. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos” (ALMEIDA, 2020, p. 52). Assim, “a escola precisa tratar esses assuntos, para não incorrer em uma instituição que apenas reproduz as práticas racistas e classistas da sociedade. As instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 48).

Para superar essa violência sistêmica e promover a cultura da paz é necessário o diálogo com nossos jovens, como já viemos defendendo aqui. “[...] Somente a partir do diálogo e entendimento sobre o ser do outro se tornará possível instaurar um ambiente escolar mais equilibrado e sadio e assim iniciar a ‘cultura de paz’” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 15).

O Hip-Hop é um bom mecanismo para o enfrentamento dessa violência pois, desde o princípio, ele mostra a seus praticantes que é possível entender a cultura preta, que ela é complexa e bonita, que deve ser apreciada.

Eliabe nos conta com admiração que, desde o primeiro álbum dos Racionais MC’s, é possível ver a relação da cultura Hip-Hop com símbolos acadêmicos e ditos “cultos”. Na

primeira capa dos Racionais MC's, em *Escolha seu Caminho* (1992), “[...] você tem uma capa que tá tipo ‘os cara’ armados de um lado e, do lado, eles estão com os livros. Ali tem livros do Clóvis Moura, ali tem livro dos Franz Fanon, cara, ninguém ouvia falar isso na época, os caras tinham acesso, [...] olha o que os ‘cara’ traziam nessa época [...]” (SOUZA, 2021). Souza destaca que, para grupos de Hip-Hop, já identificados com o movimento negro e de afirmação, era importante a promoção da educação e da cultura.

Goes nos relata que o Hip-Hop foi uma porta muito relevante para a discussão desses temas tão importantes na escola, pois

o movimento era só uma linguagem, mas a gente ia lá discutir questão racial, questão de gênero, discutir as questões de saúde, então nós fazíamos várias atividades com os e as estudantes, isto pegou, porque as escolas começaram a se abrir para a comunidade e a comunidade contribuía para o processo de aprendizagem e conservação da escola. (GOES 2021)

E a positividade que essa discussão gerava se estendia para fora da escola. Eliabe reforça essa visão, dizendo que o Hip-Hop começou a mostrar para o jovem e a jovem que estava na escola, na rua, na comunidade, que aquela pessoa com quem ele estava brigando, querendo bater ou matar, era um semelhante, era alguém que estava sofrendo o mesmo que ele.

Cara, então quer dizer que você tá dando na cara do seu próprio parceiro aqui, por quê? Tá todo mundo sofrendo junto [...] Isso veio da música, [...] o movimento começou com essa coisa de falar questão das tretas, das violências, [...] começou a diminuir por conta de esse cara começou a cantar. (SOUZA, 2021)

E completa:

A gente se estapeava entre nos por besteira e quando vem a coisa do rap a gente criou uma unidade. “O parceiro, não vai brigar com o outro não, ele é parceiro nosso”. Começamos a criar essa unidade ali como coletivo [...] quando você começa a perceber que você tá dando tiro a esmo, você começa aperceber que tá sendo violento com um cara que tá na mesma condição que você. (SOUZA, 2021)

Goes vai ao encontro de Almeida ao considerar que a sociedade oprime e hierarquiza em todos os níveis, econômicos, sociais, raciais, de gênero. Para ele, esse processo é “internalizado subjetivamente, e, evidentemente, quando você junta as pessoas isso vai aparecer porque vai ser reproduzido como se fosse algo natural, que a gente chama de reprodução ampliada” (GOES, 2021). O sujeito já começa a sua vida na sociedade se sentindo inferiorizado e essa inferiorização causa revolta, ele não quer estar nessa posição, pois a sociedade vende, ao mesmo tempo que oprime, que só é feliz quem está na posição de superioridade. Vende-se a ideia de meritocracia, de hierarquização, como se bastasse o esforço para chegar aonde se quer.

O movimento Hip-Hop combate, justamente, todas essas ideias, visando um senso de comunidade, de ajuda mútua, de diversão com criticidade, consciente das mazelas. É como diz o rapper Sabotage: “o rap é compromisso”. Segundo Souza, essas “coisas que vão bater são justamente sobre isso, o quanto é desigual as comunidades, né? Questão da violência racial. [...] Eu aprendi coisas dentro do rap sobre questões raciais [...] esses debates, essas referências a gente já escutava, já debatia” (SOUZA, 2021).

Desde muito tempo, como já vimos em outros capítulos, observamos uma escola domesticadora, que não se abre para a liberdade, que não se abre para as discussões que os entrevistados apontam e, em via de debatê-las e alterá-las, muitas vezes a escola individualiza essa violência na figura do menino ou da menina. Além disso, frequentemente a coletiviza em uma sala – “tal turma é a sala problema” – e esquece que essa violência, reflexo daquilo que a criança ou adolescente está vivendo em seu cotidiano, é uma forma de se revoltar, de ser enxergado, de ter seus problemas ouvidos. Acostumado com a inviabilização constante, ao se deparar com mais um ambiente que o oprime, esse adolescente se revolta. Segundo GOES,

[...] a escola na verdade tem que ver isso de outra forma, não como uma prática do indivíduo isolado, mas isso é uma prática social que essa pessoa foi criada e que isso virou um valor positivo, e que é uma forma de defesa dele, também porque a escola não alfabetizou direito, os professores marginalizaram [...] agora a escola tem que pensar que essa violência não é do menino ou da menina. É a violência da sociedade, e a escola precisa perceber isso. Mas não, a escola prefere ficar no vigiar e punir. (GOES, 2021)

A violência é estrutural e, como professor, eu não posso ver a aluna ou o aluno como o violento causador da violência. Eu preciso perceber o processo, entender o contexto em que esse aluno ou essa aluna estão inseridos, porque isso vai desembocar na escola, local em que o aluno passa mais tempo, mas é, também, onde podem ser pensadas atividades para chegar nesse indivíduo.

No entanto, isso não pode ser expressão de uma punição. “[...] Não se trata simplesmente de penalizar quem venha a ter algum desentendimento ou briga [...]” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 13), como pensam muitos e muitas gestores e gestoras de escolas. Trata-se “de trabalhar a consciência do indivíduo a fim de que possa entender que atitudes violentas não são saudáveis para sua vida dentro e fora da escola” (*idem*).

Segundo Goes, tais atividades devem se dar no sentido de trazer o aluno para perto do professor, da escola, para entendê-lo e ajudá-lo, “no sentido de trazer ‘pra cá’, pra saber, a gente diagnostica, entende, conversa, faz orientação [...]” (GOES, 2021) para que a escola cumpra com sua função e não fique isolada nesse processo.

Goes completa dizendo que “a escola tem que sair do isolamento e se articular com as políticas públicas, ou seja, a escola tem que ser parte da rede de proteção do sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente” (GOES, 2021).

O Hip-Hop sempre discute e sempre discutirá a paz e a violência, como diz Santos: “ele vai mudando, ele já foi mais da arma, da .40 na cintura [...] o Hip-Hop trata a violência e paz da mesma maneira, como sinônimos até, [...] não consegue a paz na conversa, você consegue a paz na bala” (SANTOS, 2021). Para a educadora, “ele tenta dentro do jeito, por meio das músicas, do grafite, da dança, ele tenta de alguma forma identificar a violência, o que que é violência, e aí mais ainda, o Hip-Hop, ele, nesse... é um universo muito mais dinâmico” (SANTOS, 2021). Ele faz a discussão no seu interior e, levado para o ambiente escolar, pode potencializar toda e qualquer atividade que vise esse enfrentamento. Segundo Goes, “[...] a molecada começou a parar de quebrar a escola, organizar a escola, grafitava a escola, diretor ficava mais democrático, começava a trocar mais com a molecada, então o Hip-Hop teve uma base muito forte nesse trabalho de conscientização” (GOES, 2021).

Contribuir para que os jovens entendam a realidade em que vivem, o que sofrem, significa dar um imenso passo em busca da superação dessa realidade. De acordo com Britto e Mafra, “[...] uma vez criticamente conscientes de sua realidade de opressão, aqueles que são forçados a viver à margem da sociedade preparam-se para realizar ações que visem à superação de sua condição de oprimidos” (BRITTO; MAFRA, 2019, p. 6).

No fim, essa ideia vai ao encontro do alerta dado por Santos : “o que você entende por violência? O que você entende por paz? a gente só falou sobre sobrevivência, desde o primeiro estúpido que esteve aqui nesse país e matou uma quantidade de indígenas. A única coisa que a gente tem feito até então é sobreviver [...]” (SANTOS, 2021).

As experiências dessas educadoras e desses educadores, a exemplo de Santos , Goes e Souza , não apenas engajados na cultura Hip-Hop, mas que educam a partir dela, nos mostram que, se uma outra realidade é possível, também, uma outra ação cultural, se faz possível na escola. Considerando as infinitas possibilidades do complexo universo cultural do Hip-Hop, imaginamos que tais ações educativas também podem ganhar essa infinitude. Mas, acima de tudo, como em toda experiência cultural, é necessário prosseguirmos a partir das lições que aprendemos para reinventar as próximas lições.

Os resultados e, sobretudo, o processo desta pesquisa, nos permitem, neste estágio, dialogar de forma um pouco mais propositiva com as educadoras e educadores que se identificam com uma educação emancipadora a partir do Hip-Hop. Para nós, uma ação educativo-cultural libertadora na escola, que toma como base a cultura hip-hopiana como

forma de compreender, explicar e intervir no mundo, não pode abrir mão de alguns princípios e condições fundamentais do fazer pedagógico. Assim, levando-se em conta esses saberes advindos do Hip-Hop, o conhecimento das experiências das educadoras e educadores que trabalham com esse movimento e os referenciais críticos da educação popular, compreendemos como ações fundamentais à prática educativa:

- 1) Realizar a leitura do mundo da comunidade junto às educandas e aos educandos e reinventar as ideias aqui trabalhadas para cada universo específico.
- 2) Compreender e promover o diálogo como princípio, meio e fim da prática educativa.
- 3) Saber que a cultura popular é tão relevante quanto às demais expressões e, em situações especiais, é portadora de um caráter revolucionário.
- 4) Planejar as ações culturais, percebendo que o Hip-Hop pode ser utilizado em qualquer disciplina ou espaço escolar.
- 5) Preparar-se, conhecendo o elemento (ou elementos) hip-hopiano(s) que será(m) trabalhado(s) em sua ação cultural, tendo em vista o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos a serem utilizados na sala de aula e fora dela, no ambiente escolar.
- 6) Saber que, para essa ação educativa, não é necessário ser um artista da cultura Hip-Hop, mas engajar-se nesse conhecimento com a seriedade que qualquer outra proposta didática necessita.
- 7) Não utilizar o Hip-Hop apenas como subterfúgio ou solucionador de conflitos da escola. O Hip-Hop tem uma dimensão pedagógica e, como tal, deve ser incorporado aos planos de aula e na prática diária docente.
- 8) Ter em mente o caráter emancipador do Hip-Hop para além das questões educacionais.
- 9) Perceber e utilizar o caráter afirmador da identidade étnico-racial presente no Hip-Hop.
- 10) Tomar consciência de que o Hip-Hop é uma manifestação cultural e política que, ao nascer em meio a antagonismos de classes e das relações raciais, não pode ser visto como elemento neutro, o que implica, dentre outras, a abordagem de temas com profundidade que nascem do cotidiano do mundo discente.
- 11) Não reduzir a cultura Hip-Hop a um de seus elementos, já que se trata de um universo cultural cujas partes constitutivas se complementam e se reinventam em processo contínuo.

- 12) Compreender que, como alerta o princípio freiriano, o Hip-Hop é um “saber popular de experiência feito” e, como tal, exige uma perspectiva do discente na qual aquele e aquela que aprendem ensinam ao aprender, ao mesmo tempo em que aquele e aquela que ensinam aprendem ao ensinar.

Surgido há meio século na periferia novaiorquina, o Hip-Hop encontra-se em plena expansão nos lugares mais extremos do mundo. Hoje, vive o seu auge como movimento social e cultural. Como todo movimento, por sua natureza dialética, é, também, contraditório. Por essa razão, não podemos deixar de expressar nossa consciência sobre a apropriação que o capital fez e vem fazendo desse movimento autenticamente popular, especialmente ao seduzir os seus elementos para a cultura da ostentação. Mas, como sabemos, isso não é algo específico desse fenômeno, já que a lógica do capitalismo, sistema hegemônico há quinhentos anos, é transformar toda expressão humana em mercadoria a ser explorada em benefício do lucro para uma minoria. Se, de um lado, nada pode escapar da intenção predatória desse modo de produção, de outro lado, nem tudo a ele pode estar submetido. Por isso, em grande medida, o Hip-Hop, vivendo esse drama, sobrevive como uma consciência crítica de nossa atualidade, percebendo-se, também, como um oprimido, em luta e em busca de sua libertação. Intencionalizar a prática educativa a partir dessa rebeldia é, ao mesmo tempo, construir uma outra realidade aqui e agora, um pouco humanizadora e possivelmente mais justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aliança do materialismo histórico com o Hip-Hop na reflexão sobre uma pedagogia voltada aos interesses dos estudantes foi feita de maneira proposital e com extrema preocupação em formular algo que rompa com as lógicas reinantes na escola atual. Buscou-se mostrar, nas páginas anteriores, que a adoção dessa proposta funda-se na preocupação que tanto o Hip-Hop quanto o materialismo têm com a realidade e com aqueles que se fazem sujeitos na realidade. De minha parte, compreendo ser de grande importância essa aliança, pois ambas as perspectivas trazem para o cenário principal o protagonismo daqueles que são os sujeitos principais da história, mas que também são, na maioria das vezes, invisibilizados pela narrativa dominante do capital e das classes dominantes.

Trata-se de um papel ao qual, enquanto pesquisador, tive que me atentar em todos os momentos, usando as palavras desta pesquisa sempre com caráter de denúncia e de anúncio, reforçando e priorizando os discursos daqueles que são invisibilizados. Ao pensar em meu posicionamento nessa luta (já que pesquisar denunciando e anunciando faz parte da mudança), foi preciso reconhecer a minha própria etnia e a minha classe para, refletindo sobre minha posição, refletir, também, sobre o desmantelamento de meus próprios preconceitos, observando como essa pesquisa pode ser utilizada nesse sentido para outras pessoas na mesma posição que a minha.

A meu ver, a pesquisa nos faz refletir sobre os nossos próprios privilégios, de muitos dos quais nem nós mesmos nos reconhecemos como beneficiários. Por isso, ela nos faz pensar, igualmente, como, nessa sociedade marcada pelo conflito de classes, o benefício de uns se estrutura em detrimento do sofrimento de outros, já que a marca maior desse contexto reside na falta de oportunidades e nas adversidades que impactam a vida de crianças e adolescentes das escolas públicas do Brasil.

A partir de 1970, a economia brasileira se abriu internacionalmente e, sem um planejamento nacional de proteção interna, tornou-se refém do mercado mundial, o que fez com que apenas uma minúscula parte da sociedade brasileira, sempre privilegiada, fosse ainda mais beneficiada pelas novas políticas implementadas a partir de então. A burguesia brasileira foi extremamente beneficiada enquanto toda a massa popular brasileira foi relegada a segundo ou a terceiro plano. Até mesmo a classe média foi afetada por essa política.

Ao ceder às medidas do Consenso de Washington, a partir da década de 1990, a situação se tornou insustentável, mesmo para as classes médias, mas sobretudo para as classes populares, que já sofriam com falta de oportunidades e situações paupérrimas. Ou seja, o sentimento geral

era de que os efeitos da globalização neoliberal eram implacáveis para as camadas mais populares e nesse cenário, como vimos, foi preciso o aparecimento de um estado coercitivo para manutenção da ordem estabelecida. Como vimos, trata-se de um poder que deve ao mesmo tempo ser forte e implacável, tendendo para o lado dos dominantes, ainda que sem deixar de ser maleável, concedendo alguns benefícios aos dominados para que possíveis revoltas sejam suprimidas pela falta de adesão e, assim, mantenha-se a hegemonia dos dominantes.

Essa sociedade marcada pela desigualdade originária na escravidão também estruturou o racismo. Assim, a desigualdade se expressa, fundamentalmente, na questão racial, visto que pretos e pretas são vítimas muito mais frequentes da falta de oportunidade e da violência estatal. A sociedade é fundamentada na desigualdade, na diferença classista e racista. A expropriação de seres humanos por outros seres humanos é característica basilar. Mesmo que em governos mais “progressistas” o nível de desigualdade social eventualmente diminua e haja uma maior distribuição de renda, todos os avanços foram mitigados, seja por golpes diretos, seja por investidas dos atores contrários a eles. Como vimos, o capital não combina com distribuição igualitária, nem com qualquer tipo de equidade, logo, as políticas que procuram diminuir essa relação podem até obter certo sucesso, mas, muitas vezes, acabam apenas por mascarar as diversas violências que continuam sendo cometidas pelo estado burguês, como o impedimento do acesso à moradia e à educação.

O que propusemos aqui, então, foi explicitar os elementos que constituem a manifestação da violência na escola e na sociedade. O caráter desigual dessa sociedade, na qual a escola está inserida e na qual ela se constitui, acaba por ser reproduzido e legitimado na realidade escolar. Assim como o Estado, a escola para de atender os interesses da população (aqui falamos da mais pobre) e passa a atender os interesses do capital e das elites, de forma que o ensino de boa qualidade concentra-se apenas nas escolas das elites, afinal, para as classes mais populares, resta apenas a “cópia malfeita” do ensino das elites.

Vale destacar que, curricularmente falando, aquilo que é oferecido para os jovens de escola pública, pela padronização curricular, em tese, seria o mesmo para jovens das escolas particulares. Na verdade, essa é uma falsa ideia que, ao esconder as diferenças econômico-sociais que impactam diretamente as determinações culturais, produz a falácia de que todo aluno pode, apenas com seu esforço, adquirir o conhecimento necessário para a alteração de sua realidade²². Decorrente dessa perspectiva, vemos, na realidade, um ensino totalmente

22 A falsa ideia da meritocracia.

descolado da realidade desses alunos, que acaba por legitimar essa desigualdade e reforçar cada vez mais o sucesso dos filhos e filhas daqueles que já possuem maior capital social.

Neste estudo, além de tentar explicitar esse contexto escolar no mundo do capital brasileiro, buscamos apresentar alguns pressupostos pedagógicos que possam contribuir para o enfrentamento desse fenômeno no ambiente escolar. Para tanto, observamos a necessidade de se criar uma pedagogia em que a realidade do aluno seja respeitada, em que haja diálogo, em que o objetivo seja a libertação, em que não haja a presença da violência e a cultura da paz seja propagada e dominante.

Uma mudança generalizada é necessária e, assim, é necessário uma pedagogia que possa contribuir para que as classes inferiorizadas construam os caminhos para a sua própria emancipação. A meu ver, isso só será possível a partir de uma opção política em que o professor e a professora optem pela liberdade, condição para construir, com toda a comunidade, estratégias adequadas à mudança das realidades dos educandos e das educandas, o que significa mudar, ao mesmo tempo, o caráter massificador do ensino atual.

Pensando nessa perspectiva transformadora, na parte final desta pesquisa buscamos refletir como o Hip-Hop, que se encontra hoje muito presente na cultura dos jovens, tem se inserido na cultura escolar e, mais, tem ajudado no enfrentamento e na criação de processos pedagógicos para combater a violência e promover a paz. Ao optarmos por trabalhar com o conceito freiriano de ação cultural, propomos algumas provocações que têm em sua base o objetivo da conscientização de classe dos educandos e das educandas, objetivando a reflexão crítica por meio do reconhecimento e da problematização de suas próprias realidades. Preocupamo-nos, assim, em jamais negligenciar a inteligência dos educados, das educandas, dos educadores e das educadoras, visto que, do contrário, cairíamos na reiteração da visão bancária há tempos dominante na educação formal. Por isso a intenção nunca foi a normatização e a criação de regras que deviriam ser seguidas à risca, mas, sim, trazer exemplos de pessoas que utilizaram com sucesso o Hip-Hop como ação pedagógica e conseguiram, ainda que de forma modesta, fazer com que os alunos e alunas percebessem e, até mesmo, alterassem as próprias realidades.

Para a juventude atual, sobretudo a periférica, o Hip-Hop, com tudo o que ele oferece (poesia, música, dança, grafite, linguagem etc.) constitui-se num movimento cultural de grande atratividade, porque os seus elementos tocam em questões essenciais dos seres humanos, como salientado no último capítulo. É algo contagiante e por isso conquista tanto os jovens e faz com que eles sintam a escola mais conectadas a eles, principalmente quando esta se utiliza de

elementos culturais em que eles se reconhecem, como bem vimos nos relatos de Cida (Santos) e Djalma (Goes).

O Hip-Hop possibilita que pretos e pretas se reconheçam como tal. Se conseguirmos trabalhar isso em sala de aula, seria, em meu entender, uma grande contribuição para avanços no empoderamento da população preta e no combate ao racismo dentro da sociedade.

As provocações foram divididas em três importantes lições para o educador e para a educadora. A primeira consiste em mostrar que o Hip-Hop é uma fonte de inspiração para novas perspectivas, permitindo que muitas pessoas se reconectem às suas origens e se reconectem aos estudos. Em muitas experiências, a cultura Hip-Hop tornou o ato de estudar interessante para muitas pessoas, não só no que se refere ao conhecimento individual e técnico, mas também ao conhecimento que é feito para se disseminar e agraciar cada vez mais pessoas. Esse caráter inspirador do Hip-Hop deve ser trazido para sala de aula, mas ele não deve ser utilizado como artifício esporádico e pouco reflexivo. Deve ser incorporado na proposta didática e no plano de ensino das escolas, não só para resolver uma situação de crise em que o ensino tradicional já não consegue mais agir, mas também como uma importante ferramenta para que as crises parem de acontecer. Utilizar o Hip-Hop como uma pedagogia que valoriza todas as culturas, reconhece seu valor e as propaga com o intuito de romper com o ensino tradicional e desenvolver as potencialidades gerais de alunos e alunas.

A segunda lição que propusemos é a ideia de se preparar e conhecer aquilo de que nós falamos e de onde viemos. Para tanto, é preciso estudar, se preparar e conhecer o Hip-Hop, conhecer o universo com que se está trabalhando, a fim de encontrar a melhor forma de utilizá-lo. Aqui entramos na terceira e última, mas não menos importante, lição: o diálogo. Para dialogar é preciso ouvir os alunos e as alunas, seus gostos, suas expectativas, sonhos, esperanças etc., para não incorremos no “saber do que os alunos gostam”. Precisamos ouvir deles e delas de que gostam e o que lhes é mais prazeroso, para que assim encontremos a melhor forma de trabalhar. E novamente reforço: não podemos incorrer na mera reprodução de um método, é preciso estudar a realidade que vamos trabalhar, e faz parte do estudo ouvir os educandos e as educandas sobre as suas necessidades e potencialidades.

Por fim, vale destacar mais uma vez que esta pesquisa não tem o intuito de fechar a discussão dessa metodologia, nem de delimitar uma única forma de trabalhar com o Hip-Hop em sala de aula. É preciso estar atento para o fato de que a juventude traz as suas próprias perspectivas, que são múltiplas, assim como são múltiplas as possibilidades de ação do Hip-Hop. Por suas especificidades e polissemia, o Hip-Hop exige que se façam adequações ao local em que ele será utilizado e alterações que o educador e a educadora considerem necessárias

tendo em vista as provocações aqui feitas. Não só a professora e professor que gostariam de trabalhar o Hip-Hop em sala de aula, mas qualquer tipo de cultura popular. Vale ressaltar que todo educador e toda educadora que procuram metodologias libertadoras devem estar sempre abertos a críticas e a melhorias.

Bell hooks e outros autores ensinam que educadores(as) e professores(as) devem estar sempre comprometidos com sua autoatualização. Somos todos e todas passíveis de erros. Por isso, a proposta contida neste trabalho busca o humano e sua emancipação. E, assim como o humano, ela encontra-se em constante evolução. Faz parte, portanto, dessa evolução, conviver com as críticas, dialogando e crescendo com elas. Como diz Paulo Freire em *Educação e Política* (2021), ao mostrar que, junto dessas críticas bem fundamentadas, a educação deve discutir a emancipação dos educandos e das educandas e trazer luz sobre temas há muito pairados pela sombra do desconhecimento e do preconceito, como a violência escolar, a desigualdade, o racismo e o classismo. No mais, fecho a dissertação com Freire e a arte de esperar. Que esta pesquisa se una a todas as outras que buscam, junto com os esfarrapados do mundo, a sua própria emancipação. Mais do que esperar que isso aconteça, trata-se de esperar, o que significa lutar para que um dia a educação possa ser uma importante ferramenta para as classes populares conquistarem o seu protagonismo na sociedade. Espero que este texto, assim como eu mesmo, possamos ser mais uma ferramenta que contribua para que, no futuro, as gerações que vierem possam vislumbrar um novo tipo de educação, um novo tipo de sociedade.



Figura 2: grafite em papel sulfite, realizado com caneta hidrográfica e lápis de cor pelo aluno Gustavo Henrique em 2022. Fonte: acervo do pesquisador.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANDRADE, E. N. de. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem política** – atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2016. p. 35-66.
- BAPTISTA, R. **Brasil tem mais negros eleitos, mas sub-representação permanece**. Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/18/brasil-tem-mais-negros-eleitos-mas-sub-representacao-permanece>. Acesso em: 29 mai. 2021.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENJAMIN, W. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BITTENCOURT, C. A. C. (2019). Reflexões sobre a face obscura do preconceito e violência na escola. In: **Devir Educação**. v. 3, n. 1, 2019. p. 127-139. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v3i1.123>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- BONIS, D. Trabalho do adolescente: oportunidade x exploração. In: LEVISKY, D. W. (org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção “conhecendo articulando, integrando e multiplicando”**. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.
- BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRITTO, É. S. S.; MAFRA, J. F.. Violências entre pares no contexto escolar: razões e enfrentamentos. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 165-182, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.14323>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- BUZO, A. **Hip-hop: dentro do movimento**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.
- CARDOSO, M. A.; LARA, Â. M. de B. **Sobre as funções sociais da escola**. Curitiba: PUC/PR, 2009.
- CARVALHO, N. L. G. de. Considerações sobre as desigualdades raciais na educação brasileira e as políticas de ações afirmativas. In: **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**. v. 2, n. 4 p. 103-124, 2020. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/issue/view/582>. Acesso em: 16 out. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 7-70.

DELEUZE, G. **Abecedário [1988-1989]**. Documentário. Paris: Montparnasse, 1994.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2010.

ENGELS, F. **Sobre a questão da moradia** Tradução de Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan**. Tradução de Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FÉLIX, J. B. J. **Hip-hop: Cultura e política no contexto paulistano**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERNANDES, A. C. F. **O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA, K. L. **Qual o lugar de fala do branco na luta antirracista?** Mundo Negro, 2020. Disponível em: mundonegro.inf.br/qual-o-lugar-de-fala-do-branco-na-luta-antirracista/. Acesso em: 29 mai. 2021.

FERREIRA, M. **Como usar música na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

Ferreira, R. F. **Uma história de lutas e vitórias: a construção da identidade de um afrodescendente brasileiro**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**. São Paulo: Ideias&Letras, 2007.

GERMINATTI, F. A naturalização das desigualdades educacionais sob ótica da violência simbólica de Pierre Bourdieu. *In: Expressão Católica* v. 6, n.1, 2018.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOBBSBAWN, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LOUREIRO, B. O ativismo de rappers e o “progresso intelectual de massa”: uma leitura gramsciana do rap no Brasil. *In: Revista HISTEDBR On-line*. v. 17, n. 2, p. 419–447, Campinas, São Paulo, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8645849. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645849>. Acesso em: 16 out. 2021.

MACHADO, E.P.; NORONHA, C.V. **A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas** Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 7, jan/jun 2002, p. 188-221

MARTINS, R.M. **O rap dos Racionais MC's em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo: análises de oficinas musicais com ênfase no rap**. São Paulo; (s.n.), 2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão da tradução de Carlos Roberto F. Nogueira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISKOLCI, R. Do desvio às diferenças. *In: Revista Teoria & Pesquisa*, n. 47, 2005. p. 9-41.

OLIVEIRA, L. **Falando sobre música: oito lições sobre música clássica**. São Paulo: Todavia, 2020.

OLIVEIRA, L. S. SEGRETO, M. CABRAL, N.L.S.C. Vozes periféricas: expansão, imersão e diálogo na obra dos Racionais MC's. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 56, 2013. p. 101-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p101-126>.

OLIVEIRA, R. C. de. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PAZ, O. **O arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PUCCI, B. A violência na escola de educação básica em diálogo reflexivo com Benjamin, Adorno e Rosa. In: **Roteiro**. [S. l.], v. 43, n. 2, 2018. p. 489–508. DOI: 10.18593/r.v43i2.16096. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16096>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Laurent de Saes. São Paulo: EDIPRO, 2015.

SANTOS, B. S. **Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. A. C dos. **O universo hip-hop e a fúria dos elementos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 189 p.

SANTOS, M. A. C dos. Educação multicultural no universo Hip-Hop. In: *Dialogia*, n. 29, São Paulo. p. 33-46, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8821>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRITTO, É. S. S.; MAFRA, J. F. Violências entre pares no contexto escolar: razões e enfrentamentos. *Dialogia*, São Paulo, n. 32, p. 165-182, maio/ago. 2019

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHILLING, F. ANGELUCCI, C. B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. In: **Cadernos de pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), V. 46, n. 161., 2016. p.694-715.

SOARES, L. E. Uma viagem ao inferno. In: GAUER, G. J. C.; MACHADO, D. S. (orgs.). **Filhos & vítimas do tempo da violência**. Curitiba: Juruá, 2008.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA JÚNIOR, H. P.; BITENCOURT, C. D. S.; TRIGINELLI, D. H. Educação e violência: uma reflexão a partir da ontologia do ser social. *In: Pro-posições*. v. 28 n. 1, 2017. p. 103-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0044>.

TIBURI, M. **Lugar de fala e ético-política da luta**. *In: Portal Geledés*. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lugar-de-fala-e-etico-politica-da-luta/>. Acesso em: 29 mai. 2021.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

VELHO, G. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1973.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. *In: Em aberto*. v. 28, n. 93, Brasília, jan./jun. 2015. p. 17-42.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
(UNINOVE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

Nome do Pesquisador: Gustavo Mota

Título da pesquisa: “O Hip-Hop como ação cultural no enfrentamento da violência escolar”

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO

1. Qual é seu nome?
2. Qual é sua formação acadêmica e quais disciplinas você ministra ou já ministrou?
3. Como você se interessou pelo Hip-Hop? O que ele significa na sua vida?
4. Como você concebe o movimento Hip-Hop e sua importância?
5. Você participa de alguma ação ou elemento do Hip-Hop? Se sim, quais?
6. Na(s) escola(s) em que você desenvolveu atividades com o Hip-Hop, já existia essa prática ou alguma atividade cultural semelhante?
7. Alguma escola em que você trabalhou continua a utilizar, mesmo após sua saída, o Hip-Hop como atividade pedagógica?
8. Acredita que se você, porventura, deixasse sua escola, essa prática teria continuidade?
9. Alguém em sua escola decidiu utilizar arte, preferencialmente Hip-Hop, em sala de aula, inspirado em seus exemplos?
10. Que elemento do Hip-Hop você utiliza ou utilizou em suas aulas? Por quê?
11. Ao trabalhar com o Hip-Hop, você percebeu resistências por parte dos alunos ou de outros segmentos da escola?
12. Que aspectos ou práticas didáticas você considera fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho com o Hip-Hop na escola?
13. Em que medida o Hip-Hop fortalece a identidade para além das questões do letramento tradicionalmente trabalhadas na escola?
14. Em que medida o trabalho com o Hip-Hop problematiza a violência na escola? Você acha que o Hip-Hop pode contribuir para a promoção de uma cultura da paz?
15. Por que você considera importante a valorização do Hip-Hop no ambiente escolar?
16. Alguma pergunta que você gostaria que eu lhe fizesse cuja resposta poderia me ajudar em minha pesquisa?

APÊNDICE B

ENTREVISTA ELIABE GOMES DE SOUZA

Entrevistas^{23 24 25}

ENTREVISTA ELIABE²⁶

ELIABE: Já no meio 90 começa essa coisa das formações em escola, tal, começa esse artista do Hip-Hop como mediador do conhecimento. O que que acontece agora, acho que é o momento que talvez possa ter porta para sua contribuição. Até então, nós éramos artistas e nós também éramos educadores, então a gente tinha a *expertise* do que a gente fazia, seja com grafite, seja como MC, seja como DJ... então de certa maneira era um pouco mais fácil, acho, né. E é aquilo que eu tava até conversando com uma galera esses dias: “você não precisa ser um escritor de literatura para dar aula de literatura”, né? Você tem ali modelos pra você, quer dizer, você não é escritor e você consegue, às vezes você também escreve e aí você junta os dois. Não necessariamente você precisa ser um cara que é um literário para escrever ou dar aula de literatura, né?

Acho que talvez a contribuição pode ser dentro disso, por exemplo, se você conseguir mapear quais são as metodologias que eu poderia aplicar para ensinar um MC, sabe? São parte de métricas? Até, de repente, dentro da educação formal, se é isso que você quer levar. Então, lá, em códigos de linguagem você tem métrica, você tem metáforas, o que da linguagem eu posso levar pra prática do ensino para ensinar um MC? Aí também um pouco da leitura da realidade. Porque quando você falou “pô, a molecada não se interessa, não se engaja mais tanto”... Porque eles estão num outro universo do MC. O MC é um outro, o MC hoje é o funk,

23 A sequência de entrevistas se deu na seguinte ordem: Eliabe, Djalma e Cida.

24 Ao se comparar o roteiro com as próprias entrevistas, é possível notar que algumas perguntas foram “suprimidas” ou, ainda, que foram feitas perguntas que não estavam inicialmente previstas. Isso se dá pelo fato de que, por se tratar de um roteiro semiestruturado, em todas as entrevistas ocorreram casos em que o entrevistado respondia uma questão dentro de outra, não havendo a necessidade de refazê-la, ou, então, determinado assunto que o entrevistado falava aguçava a curiosidade do entrevistador, que se permitia sair do roteiro, visto que aquele assunto era pertinente a muitos pontos da pesquisa. Houve também casos em que, durante a entrevista, pediu-se aos entrevistados que ficassem à vontade para sugerir correções ou formas melhores de indagação, até mesmo em forma de pergunta, pedindo que eles sugerissem algo que não tivesse sido perguntado. Ocorreram, assim, casos de perguntas que estão no roteiro, mas foram feitas apenas para alguns convidados, porque determinado entrevistado sugeriu, ou sugeriu como indicação para que eu perguntasse para o próximo convidado. Sendo assim, alguns responderam apenas quinze perguntas, enquanto outros responderam as dezesseis constantes no roteiro.

25 Em muitas entrevistas foram removidas, em parte, alguns vícios de linguagem oral como “né?”, “tipo”, “assim, sabe”, para que a leitura se tornasse mais fluida.

26 Nesta entrevista, assim como nas próximas, eu conversei com os entrevistados antes de começar a gravar. Nesta entrevista em específico, o entrevistado, ao falarmos sobre assuntos diversos, acabou por entrar num tema previsto pelo roteiro e começou a fazer apontamentos muito interessantes além dos que eu planejava perguntar e, por isso, a entrevista começa de súbito e as apresentações são posteriores a algumas falas do entrevistado e minhas.

se você falar de vários artistas hoje de relevância que venderam muito, inclusive do final da década de 1990 e 2000, essa molecada não sabe mais quem é. Então eu acho que, talvez, a contribuição podia ser um pouco nisso: tentar entender quais são os processos para se ensinar, por exemplo grafite, DJ... tem algumas etapas, que aí você [deve] encontrar esses artistas que possam falar um pouco de como constrói, né, esse conhecimento com os grupos em cima, claro, dos conhecimentos que eles têm dos *expertises*. E aí, como você pode mapear isso como uma metodologia, que não precisa ser amarrada e tal. E acho que vem essa contribuição, que você pode fazer uma introdução legal, apresentar historicamente um pouco desse movimento, e não ficar desatentando tanto, porque as pessoas conhecem historicamente, mas acho que, na contemporaneidade,,, como que você pode transformar isso em educação, né? Tem alguns livros, né? *Rap e educação* [*Rap é educação* (ANDRADE, 1999)], cê tem o movimento Hip-Hop Education lá em Nova Iorque, que trabalha com isso, né? E aí acho que tentar, talvez, criar esse... aí tentar, com esses artistas que você vai entrevistar, tentar pegar alguma coisa que contribua nessa coisa de construir essa metodologia, né? Porque, pelo que você me falou (“pô, eu gosto pra caramba mas fui tentar ensinar e vi que não rolou”), então assim... será que existe algumas etapas que dá pra dar certo? Usar o filme “x”, o filme do Tupac, pra pensar como o cara escrevia e pensava... pode ser um processo metodológico.

GUSTAVO: Porque assim, quando eu formei (lá em Goiás, né?), Numa cidade do interior, lá, e quando eu fui aplicar em sala pelo estágio ainda, na época, na verdade foi por um programa de pesquisa que minha professora sugeriu. A criançada tava mais do sertanejo, assim, entendeu? Assim como no funk, como você falou. Ai quando eu levei pra sala, eles ficaram tudo com cara de “ué”, assim, sabe? [Risadas] Ficam assim: “Nossa! Mas que universo é esse? Não tem nada a ver com minha realidade”, né? A minha análise foi essa, que essa não é minha realidade, né? Aí eu fiquei “caraca, como é que eu vou fazer?”. Aí depois eu entreguei o projeto de pesquisa e guardei isso pra levar pro mestrado, né? Aí quando trouxe isso pro Jason, ele falou: “ah, então você pode entrevistar pessoas que o fazem, pra poder tentar entender como é que eles estão fazendo isso, e porque o fazem bem”.

[3:57 ao 5:58 – Nesse momento o Eliabe me indicou alguns textos e eu fiz os avisos sobre permissão de gravação. Ele me autorizou a gravá-lo e posteriormente transcrever a entrevista. Expliquei também como foi a montagem das perguntas e como pretendia conduzi-las, salientando o fato de que, se ele tivesse alguma objeção às perguntas e achasse que elas poderiam ser formuladas de outro modo, ele poderia interromper a entrevista para me dar essa dica. Muito educadamente, ele concordou com tudo.]

GUSTAVO: Bom, primeiramente eu gostaria que você falasse pra mim qual é seu nome.

ELIABE: Meu nome é Eliabe Souza.

GUSTAVO: Qual é a sua formação acadêmica e quais disciplina você ministra ou já ministrou?

ELIABE: Sou formado em letras, pedagogia, sou técnico em eventos, tenho mestrado em educação e sou formado em marketing também. Ministrar aulas, já ministrei aulas na área de língua portuguesa, literatura, arte e comunicação... são as que eu mais fiz.

GUSTAVO: Como você se interessou pelo Hip-Hop? O que ele significa na sua vida?

ELIABE: Me interessei pelo Hip-Hop em 1995. Ali, mais ou menos, foi quando começou um programa de rádio que se chamava Mister Rap, naquela rádio AECF. Meus primeiros contatos mais populares que eu tive, né? Até então gostava do estilo, do ritmo e tal coisa, né? Aí teve uma explosão muito forte em 1997, que foi quando começou o lançamento do *Sobrevivendo no Inferno* [dos Racionais MC's], foi uma febre muito grande e “tals” e aquilo entrou assim, uma “paulada” no ouvido da gente, então a partir dali eu passei a gostar do movimento e a fazer parte das coisas.

GUSTAVO: Como você concebe o movimento Hip-Hop e sua importância? Tanto na sua vida quanto na de quem ele alcança.

ELIABE: Olha, assim, como o movimento Hip-Hop contemporâneo, eu acho, nos últimos anos, nas últimas décadas, não existe nada maior que o movimento Hip-Hop. É estilo, é conhecimento. Se você pegar, em tudo ele tá envolvido hoje, né? Desde o mercado mais capital a grandes corporações. Por exemplo, o Kanye West acabou de bater uma fortuna de 6,6 bilhões de dólares e, ao mesmo tempo que você cria enormes milionários, você cria pessoas que têm engajamento social em comunidades lá no meio da Índia, do Iraque, você tem o “negócio”, né? Pra você ver o tamanho da força que é esteticamente: esse movimento consegue entrar nos movimentos da juventude e ir se transformando, que eu acho mais legal, porque acho que é um movimento tão heterogêneo que ele, por exemplo, vem pro Brasil e ele se mistura com o samba, se mistura com o repente, ele vai criar esse *mainstream* de artistas, ele cria a base para movimentos sociais... eu acho que, por exemplo, no Brasil, um dos grandes responsáveis por expandir o debate da questão racial, por exemplo, foi o rap. Ninguém sabia o que era mal, ruim, o Racionais rezando, fazendo, né? O Racionais foi extremamente importante na formação social

de um monte de jovens da periferia da década de 1990 e 2000, né? Que tem até a frase do Emicida, né? “Nossos livros de história eram os discos”, porque iam carregados de “oh, mas que é esse aqui? Que que é esse outro, aqui?” E, se você pegar quando a gente descobriu a coisa do quinto elemento, então, foi mais louco ainda, porque a gente descobriu, fora esse elemento estético, é uma coisa que tem toda uma base filosófica de construção de ideais, e é louco, né? Porque ele surge, assim, ele vai andando e, mesmo que ele entre no *mainstream*, ele sempre tá fazendo esse debate.

GUSTAVO: Acho até legal você falar isso, porque eu tive um amigo que gostava muito de Racionais, e foi ele que me apresentou, e uma vez ele veio me falar de “Negro drama”. Foi a primeira que ele me apresentou. Aí tem aquela parte que fala “então olha esse castelo, irmão, foi você quem fez?” E aí o meu amigo falou isso pra mim, na época eu tava entrando pra faculdade de história, que eu sou formado, ali ele falou “cara, me explica isso aqui. Então é bem assim pra você...

ELIABE: Na primeira capa do Racionais no *Escolha seu caminho*, esse CD eu acho que é de 1990, você tem uma capa que tá tipo os cara armados de um lado e do lado eles estão com os livros. Ali tem livros do Clóvis Moura, ali tem livro do Franz Fanon, cara, ninguém ouvia falar isso na época, os caras tinham acesso, que doideira, se falar “caramba, olha o que os caras tinham acesso”. Hoje eu, fazendo aquela análise mais técnica da capa do disco, eu falo “p***, olha o que os cara traziam nessa época, que loucura”. Outro fato que é “muito louco” que eu acho... Por conta da música eu viajei muitos países, fui parar inclusive nos Estados Unidos. Eu lembro que às vezes a gente tinha dificuldade de idioma pra falar sobre algumas questões e, por exemplo, a gente queria falar sobre questão do jovem negro e a violência com a polícia, não conseguia falar por dificuldade com o idioma. “Não sabe a música do TUPAC?” Cara, na hora já entendia. A gente conseguia se comunicar pela música Hip-Hop, era nossa língua. Ao citar determinado trecho da música do Tupac, “ah, então é assim”, “então o problema é bem parecido com aqui? O problema é bem parecido com aqui”, nesse aspecto. Isso inclusive é uma coisa que esse pessoal gosta, dos freiriano, que é o círculo epistemológico, né? Quer dizer, as ideias epistemológicas tão bem ali na linguagem codificada que a gente entende como língua, coisas que são ideia, né? Que você joga ali e as pessoas conseguem entender.

GUSTAVO: Você participa de alguma ação ou elemento do Hip-Hop? Se sim, quais?

ELIABE: Sim, eu participei como MC, eu tenho um trabalho, tem alguns discos gravados, e tem um elemento que eu trabalho hoje, não mais como um artista *mainstream*, isso eu deixei

de lado, tenho sons que tocam em TV, em rádio, mas deixei de lado, tem até um público expressivo, meus vídeos chegam a trezentos, quatrocentos, quinhentos mil visualizações, já cheguei a bater quatro mil *downloads* via Spotify numa faixa, então eu tenho uma expressividade, já fui premiado fora do Brasil... Só que hoje eu tento trabalhar a coisa do elemento do conhecimento, trabalhar não necessariamente com o artista mais *mainstream* (não sei se você entende a palavra *mainstream*, quando a gente fala, *mainstream* é quando o artista é mais do mercado pop, tipo Jay-Z, Kanye West, assim, sabe? Matuê no Brasil, esses moleque, né?). E tipo, eu participo muito mais como sentido de intervenção artística mesmo para construção de conhecimento, então hoje. por exemplo, eu quero dar uma aula sobre construção de poesia e, cara, porque não usar “Jesus chorou” do Racionais? Quero explicar metáfora: “clara e salgada, cabe em um olho” [trecho de “Jesus chorou” e tal... então, a gente faz muito esse tipo de intervenção, né? Ou quando a gente chega pra molecada, às vezes na fundação casa: “e aí você gosta de poesia?” Aí o menino: “eu não gosto de poesia, não”. Aí você bota um rap, aí o moleque “pô, isso aí é poesia?”; “Sim, isso é poesia” e tal... acaba sendo um método. Então hoje eu tô muito mais nesse aspecto, tenho trabalho como MC, mas bem menos hoje como *mainstream*, não tenho nenhum interesse de estar a nível mercado, mas trabalhando como elemento de conhecimento.

GUSTAVO: Só fazendo um parêntese nisso que você falou: tem uma que eu nunca me esqueço, a do Criolo que ele fala “numa chuva de fumaça, só vinagre mata a sede” [trecho de “Esquiva da esgrima”. Aí, conversando com um amigo meu, na época quando teve as manifestações próximas ao lançamento da música e tal, aí eu pouco tempo depois falei com ele: “cara, manifestação é reprimida com vinagre, e pra tirar aquela ardência do gás de pimenta do rosto, né?” Quando ele entendeu essa metáfora ele ficou maluco. “Nossa, cara, é isso?”

ELIABE: Eu e o Criolo, a gente trabalhava na ação educativa, né? Teve um dia que estávamos carregando umas cadeiras, cara, no maior veneno, aí o Criolo falou assim: “ah, acho que vou parar de cantar e tal”. Aí a gente falou “pô, mas é mó da hora o que você faz e tal”, a gente não imaginava que ele ia ser um artista nesse porte, né? “Não pô, continua aí, investe, faz um trampo”, aí ele falou “ó, fulano me chamou, aí”. “Pô, tal pessoa te chamou?” Quem é? É o Daniel Ganjaman, né, o cara responsável por estourar o Sabotage, inclusive, apesar de falar que o RZO que estourou o Sabotage, quem pega o disco do Sabotage e transforma nessa obra ferrada é o Ganjaman, não tirando o mérito do RZO. E aí a gente trocando ideia com ele [Criolo], falou assim “ó, vou fazer um trabalho com o Ganjaman”. A gente: “mano, você vai estourar, Ganjaman não erra”. P***, dito e feito, saiu *Nó na orelha*, eu tenho as fotos, eu tô junto lá no

lançamento e lotado, todo mundo cantando as faixas, eu falei “mano, o cara chegou e chegou estourando”. E hoje o cara tá com Ney Matogrosso e tal, né, é outro nível.

GUSTAVO: Na(s) escola(s) em que você desenvolveu as atividades com o Hip-Hop, já existia essa prática ou alguma ação ou atividade cultural semelhante?

ELIABE: Não, não, não. Normalmente eles ainda têm esse pensamento que falei pra você, chama o artista pra dar oficina, não existe uma ideia do Hip-Hop como uma competência, como eu já vi nos Estados Unidos, lá você tem como uma competência dentro da universidade, inclusive, competências de vários elementos, não só do Hip-Hop como aspecto filosófico, sociológico, como o Hip-Hop como aspecto de mercado... então existem formações administrativas de marketing, por exemplo, que você aprende, “memo”, você aprende como trabalhar com diferentes métodos, como trabalha com mercado... e você pensa que “não, cara, tem advogado contador lá, estudando esse modo de mercado, porque dá muita grana lá, né?”. Aqui não, aqui, normalmente, a gente é chamado para construir alguma coisa, inclusive não tem uma continuidade, porque quando a gente sai não continua. O único lugar que eu conheço aqui em São Paulo que tem um desenho metodológico pronto e uma competência chamada “Formação de arte das palavras” é a ação educativa nas formações de arte e educação da Fundação Casa. Pode até procurar esses grupos aí, por exemplo, eles sim têm um projeto, modelo de aula com metodologia prática pra ensinar, por exemplo, rima pro cara ser MC dentro da Fundação Casa.

GUSTAVO: Uma pergunta que surgiu agora por curiosidade na sua fala, quando a gente teve o governo da Erundina lá nos anos 1990 tendo o Paulo Freire como secretário de educação que ele começa a investir nisso na cidade de São Paulo, né? Isso aí foi totalmente descontinuado nos governos posteriores?

ELIABE: Ali da Erundina eu não vou saber os detalhes, mas eles tinham projetos e que esses projetos tinham o Rap e Educação lá? Não lembro como chamava, acho que era “rapensando” ou algo do tipo. Mas depois, aí é um ganho do movimento Hip-Hop, porque o Hip-Hop vira lei municipal. Cê tem semana do Hip-Hop, você tem PROAC no estado para Hip-Hop. Então, assim, a gente consegue ganhar o espaço com o movimento Hip-Hop como cultura, sendo classificado como elemento cultural de importância e relevância social pra cidade, tanto município quanto estado começam a prever verba para se utilizar para projetos, para financiar semanas e eventos e tal. Então, assim, existe uma continuidade, mas não daquilo que foi feito pela Erundina. Acho que a Erundina foi muito experimental, ninguém sabia exatamente o

tamanho daquilo na época, né? Era tudo muito cru, hoje não, hoje você tem verbas, semana do Hip-Hop, abertura de edital, PROAC, hoje é considerado uma política pública. Eu acho que também é interessante. É legal e é ruim, o lado da política pública, pelo seguinte, o sonho da gente era pegar o “negócio” e transformar em política pública, que a gente pudesse transformar, por exemplo, em educacional cada vez mais forte com investimento, que as pessoas pudessem pegar esse dinheiro e ir pra suas comunidades e fazer o trabalho. Quando o movimento se burocratiza demais, ele perde algumas questões da rua, aquela coisa mais “forgada” aquela coisa que os “moleque” gostam, e é aí onde o funk ganha espaço também, porque a gente começa a ficar mais tioso de mesa do que o cara de microfone nas ruas. Não é generalizando, mas isso acontece, e o moleque começa a olhar para o funk com muito mais... “Esse cara aqui [representante do Hip-Hop] tá me dando ‘oreiada’ falando que eu tenho que estudar e ser do movimento, e o outro ali [representante do funk] tá falando pra eu tomar uns *whiskey* e ficar de boa. Pô, eu vou pra esse lado aqui, gosto de você até te acho legal, mas vou pra esse outro lado aqui, tá mais interessante, tá todo mundo ‘indo até o chão’ ali, ‘véi’.”

GUSTAVO: Bom, a minha próxima pergunta era se você acredita que, se deixasse alguma escola isso iria continuar, mas, pelo visto, nenhuma continuou, né? Onde você fez projeto?

ELIABE: Não, não, eu acho que inclusive é uma coisa que eu tenho tomado muito cuidado em muita coisa. A galera, inclusive, leva a gente achando que vamos fazer um milagre, né? Não, a gente não tem essa continuidade. Normalmente, chamam a gente pra poder estar dentro de algum projeto ensinando literatura. “Tem você como ir lá dar umas oficinas?” Fazendo algo com arte contemporânea... mas o ruim é quando você vê uma dependência de achar que fazer isso é... porque é isso, a molecada, cê vai lá em Goiás e a molecada não conhece, cê vai lá no Pará, lá, que os cara tá ouvindo pisadinha, derivado do eletrônico e tal, tal, tal... É isso que é o universo musical independente querido deles. Eles conhecem, talvez, de mercado internacional – porque não tem como dizer, hoje o Hip-Hop dominou a coisa do mercado musical; tudo tá envolvido com os caras, né? –, mas se “marca”, o funk chega lá e o rap não chegou.

GUSTAVO: Alguém em sua escola decidiu utilizar arte, preferencialmente Hip-Hop, em sala inspirado em seus exemplos? Alguma experiência metodológica diferenciada baseada no que você fez?

ELIABE: Não, não, sempre terceirizando, e sempre terceirizando a prática e terceirizando o resultado no sentido de que “ó, isso não dá certo porque é Hip-Hop e eu não sei fazer, então não dá certo”. Você fala pro cara “não, mas ó, cara, você não precisa, se quer dar aula de

Tropicalismo, você não precisa catar o violão e cantar Caetano Veloso, você pode pegar um documentário e mostrar o que é Tropicalismo”. Para os “cara” ver aquilo e entender o que era a música, você não precisa ir lá e cantar a música. Você pega a *lore* da música e leva, bota pra escutar aí os “cara” veem a letra e trabalha. A gente trouxe essa questão de que a ferramenta educativa que tem esse movimento é enorme, né? Produção de documentário, de filme, com as próprias músicas, análise, a própria análise do grafite, essa coisa mais espontânea da rua, hoje entrando nas galerias... Então os elementos estão aí, é só você usar, mas não sempre terceirizando, parecendo que dá certo porque a gente é artista da área, não entendendo que isso é uma ferramenta, que ela é tão boa quanto você catar de outros elementos. Você não usa lá o quadro do Van Gogh, então usa o grafite, ó, mudando o plano de análise. Repensar a forma como ensina e não quem ensina. E essas ferramentas te ajudam muito dentro de sala.

GUSTAVO: Qual elemento do Hip-Hop você utiliza ou utilizou em suas aulas? Por quê?

ELIABE: Eu sempre uso mais a coisa do MC, acho vem além da minha formação acadêmica em letrar, vem da *expertise* também, então eu sempre utilizo muito mais, né? E um dos elementos que eu tenho utilizado muito é a questão, não piegas da palavra, mas essa relação empreendedora que tinha o movimento, né? As gravadoras independentes criaram grandes corporações. Cê vê a Roc-A-Fella Records do Jay-Z. Como criou, aqui no Brasil algumas que conseguiram ter grande “estouro” e hoje já subiram “cascatas” como a Black Magic e tal. Cê teve por exemplo a 105 FM, o Espaço Rap chegou a ser o 4º programa mais escutado na cidade de São Paulo e não tinha patrocínio. Olha que loucura: o programa com a 4ª maior audiência não tinha patrocínio, então olha a loucura que é isso. E aí então eu tento trabalhar a questão do MC, eu também tento trabalhar a ideia de construção, até de projeto de negócio e como os caras faziam. Que era a gente, por exemplo. Eu comecei distribuindo fita K7, a gente pintava as fita K7, xerocava, gravava no quarto e aquilo era o modo de vender o seu trabalho, que era o chamado “tráfico de informação”. Quando “nego” usava, surgiu dessa ideia, pegar os K7 e... depois veio o CD, que era caro gravar, era difícil comprar *beat*, aí vai o CD, como é que você fazia e “tals”... daí vieram as viagens internacionais. Como é que você negocia? Pra mim hoje, empresa, hoje, tendo vários negócios diversificados, grande parte das minhas relações que eu fiz eu aprendi dentro do movimento. Inclusive [aprendi] a ter firmeza no que você faz, não dar mancada, porque isso era uma coisa complicada também, né? No movimento você não podia dar mancada, tava em jogo você tomar uns “rolo”, assim (risos).

GUSTAVO: Ao trabalhar com o Hip-Hop, você percebeu resistências por parte dos alunos ou de outros segmentos da escola?

ELIABE: Hoje, não mais. Nos últimos cinco anos, acho que não. Porque o rap conquistou um espaço importante, talvez pela personificação que eu ganhei também como artista e ser mais conhecido, até pela formação acadêmica e tal... Mas no início era bem difícil. Quando eu falo “início”, eu falo pra mim, meu início, pra mim ali em 2000, 2001. Você chegar e dizer que ia “trocar uma ideia” sobre rap nas escolas era desafiador. Um pouco pela maturidade da gente, a gente era muito garoto, não tinha nenhuma significância ainda em nada, a não ser os “corres” e tal... mas você via que existia aquele pé atrás. Mas nos últimos cinco, seis, sete anos, ao contrário, as pessoas pagam para você. Eu penso “cara, que loucura, as pessoas pagam pra você fazer isso”. Porque perceberam o potencial que tem, né, de entrada para outras coisas.

GUSTAVO: E os alunos, eles costumam estar a fim, você costuma, o aluno que você vai ele que faz a inscrição dele nos projetos que você faz? Ou você vai pra escola como um todo?

ELIABE: Normalmente eu vou dando um curso de comunicação e, dentro, entra. Mas a recepção é boa pra caramba, a recepção é muito positiva. Falar pra você que é uma das partes mais que eu tenho muitos resultados. Eu posso até te mandar, coisa de lotar quadra de gente cantando, ter show no meio, um desenhando a estética do palco, outro ajudando no grafite do fundo, outro a cantar junto. Tudo que você vai trabalhando, assim, como laço prático educativo, assim, ao contrário, os resultados são muito bons. Os lugares que eu vou, também, que eu vejo pessoas que fazem, eu sempre tenho visto bons resultados.

GUSTAVO: Que aspectos ou práticas didáticas você considera fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho com o Hip-Hop na escola?

ELIABE: Acho que a primeira coisa é você fazer uma leitura do aluno e qual são as coisas que eles conhecem, por exemplo, sobre o movimento, e puxar aquelas ideias dali. Aí você criar algumas problematizações, por exemplo, quando você faz a leitura da realidade com eles ali e eles falam “ah, eu gosto de tal música”, aí você vai e pergunta “você gosta de poesia?” e ele fala que não gosta de poesia mas gosta de tal música. Você consegue apresentar que ele gosta de poesia quando ele gosta dessa música. Eu acho que a coisa audiovisual é legal, usar muitos filmes, assim, então, sei lá, usa o filme da história do Tupac, a história do B.I.G., é legal ver os

“moleque” vendo como se dá tudo aquilo, desde a indústria até o movimento de rua. Tem aquele documentário do próprio DVD do Racionais que eu acho que é um dos melhores documentários sobre a construção histórica de São Paulo, um p*** documentário. Aí tem esses elementos da técnica da escrita, que é muito parecido até com uma aula de português, né? Como você utiliza pra formar uma metáfora, pra formar uma rima, pra formar um verso. Como é que você diz tal coisa sobre a música Criolo, como você consegue dizer “olha, a Amazônia é o pulmão do mundo”... existe um pulmão na Amazônia? Trabalha inclusive esses elementos de comunicação e tal. É como eu disse, eu acho que o problema da gente talvez não seja um problema, na verdade talvez, outras pessoas que vierem, tem que fazer esse caminho. A gente trabalha muito com a *expertise* de quem viveu, porque a gente ainda não teve aula disso, a gente aprendeu a fazer ouvindo, vendo, acompanhando e tal. O cara dizendo “olha, é assim, assim, tal”. E hoje não, hoje a gente tem a coisa elaborada, mas ainda assim falta desenhar algumas coisas. Tipo “como vou começar? Por onde começar?”. Que pode ser pego até de outras metodologias prontas de educação, sabe? Talvez adaptar, a gente não precisaria “inventar a roda” nesse aspecto.

GUSTAVO: Em que medida o trabalho com o Hip-Hop problematiza a violência na escola? Você acha que o Hip-Hop pode contribuir para a promoção de uma cultura da paz?

ELIABE: Totalmente, né? Ajuda e muito, a maioria das pessoas que vão lá, uma das coisas que vão bater é justamente sobre isso, o quanto é desigual as comunidades, né? Questão da violência racial. É como eu falei pra você desde o começo, eu aprendi coisas dentro do rap, sobre questões raciais, que agora que estão discutindo nas universidades, agora que tão debatendo aí, ó. Antigo já, antigo assim, o problema é o mesmo, né, mas esses debates, essas referências, a gente já escutava, já debatia o que o mercado tá usando aí como referência de questão racial, já se fazia esse debate. E ao contrário, né, o monte de coisa que tá aí vem debatendo há anos, também tinham vários atrasos. Era um movimento muito machista, estão se repensando também, mas normalmente ia-se pra problematizar isso mesmo: “cara, então quer dizer que você tá dando na cara do seu próprio parceiro aqui? Por quê? Tá todo mundo sofrendo junto”. Eu acho que esse é outro elemento crucial, assim. Vou dar até um exemplo pra você: eu tinha vários amigos que eram envolvidos com umas paradas bem complicadas. Na época, os caras foram se ligando que aquilo “pô, cara, pra que que eu vou ficar vendendo droga na quebrada?”, sabe? “Vou levar desgraça pra minha própria comunidade?” Isso veio da música, essa coisa de fazer oficina em escola quando ninguém sabia o que era fazer oficina na escola. Faixa com o movimento começou com essa coisa de falar questão das “treta”, das violências, essas tretas bairristas que tinham, começou a diminuir por conta de essa cara começar a cantar

aqui essas coisas. Isso acho que foi “do caramba”, assim, pra que essa juventude que sai da década de 1990, que vai ali até 2004, mais ou menos, depois dali acho que foi mudando muita coisa.

GUSTAVO: Por que você considera importante a valorização do Hip-Hop no ambiente escolar?

ELIABE: Olha, eu não sei se eu valorizo tanto assim mais, hoje, dentro do ambiente escolar. Eu acho que é uma prática, uma ação que, se você consegue, se você acha importante, você pode colocar, eu acho legal. Eu tenho tido um problema muito grande com a institucionalização do Hip-Hop, eu acho que, quanto mais faz isso, mais tira ele da prática e distância dele, tenho medo que ele vire um senhor de gravata conservador que vive dizendo como que se faz, como que se fala, e aí perde toda a essência dele, que é o que eu falei pra você que o funk traz. Falar “meu, a gente vai chutar tudo aqui”. Que é isso, né? O Hip-Hop surgiu disso, acho que tem que estar, se algum profissional quer utilizar, beleza, mas acho que não tem... a importância é claro que tem, mas eu não vejo mais hoje como uma grande necessidade, eu acho que é o contrário, a gente precisa fazer uma volta à rua, na verdade.

GUSTAVO: Alguma pergunta que você gostaria que eu te fizesse cuja resposta poderia me ajudar em minha pesquisa?

ELIABE: Não, acho que abrange bem, aí, vai ficar bem amplo pra você resumir, aí, se você falar com várias pessoas. Talvez acho que você pode trazer alguma pergunta, por exemplo, nesse traço histórico que você descobre desse profissional que você tá entrevistando, como é que é a relação de violência no antes e depois da chegada do Hip-Hop. Porque eu tenho essa relação muito forte. A gente se estapeava entre nós por besteira e, quando vem a coisa do rap, a gente criou uma unidade. “Ô parceiro, não vai brigar com o outro não, ele é parceiro nosso.” Começamos a criar essa unidade ali como coletivo. Tanto que esse coletivo que eu fazia parte existe até hoje forte, até hoje é muito forte nas ações, existe uma coisa artística, mas até hoje é muito forte. Então acho que esse pós, esse pré, esse antes e depois do movimento dentro das comunidades, quando você entra e começa a fazer parte, o compromisso que você assume quando você tá dentro daquilo ali, você é cobrado, você vê que agora a situação de uns “moleque falar merda” e os outro “pera lá, cê tá achando que isso aqui é bagunça, então bora sentar aqui e debater bem, se vocês são tão brabo assim”. Eu acho que isso é legal pra caramba, você perceber a sua mudança, antes e depois inclusive, nessa questão da violência. Quando você começa a perceber que você tá dando tiro a esmo, você começa a perceber que tá sendo violento com um cara que tá na mesma condição que você.

FIM DA ENTREVISTA

APÊNDICE C - ENTREVISTA DJALMA SANTOS GOES

Entrevista Djalma

GUSTAVO: Qual é seu nome?

DJALMA: Meu nome é Djalma Lopes Goes, eu sou mais conhecido como Nando Comunista no movimento Hip-Hop.

GUSTAVO: Qual é a sua formação acadêmica e quais disciplina você ministra ou já ministrou?

DJALMA: A minha formação... eu sou... sociólogo. Eu fiz Ciências Sociais pela Fundação Santo André, então eu sou bacharel e licenciado em Sociologia. E atualmente eu leciono sociologia no ensino médio da rede estadual de escolas do Estado de São Paulo. A escola fica aqui na Cidade Tiradentes, aqui no extremo leste, onde eu moro, da cidade de São Paulo. Eu sou concursado. Eu leciono desde 2009 na rede estadual, e acessei o concurso em 2014.

GUSTAVO: Como você se interessou pelo Hip-Hop? O que ele significa na sua vida?

DJALMA: O Hip-Hop pra mim, eu me interessei desde 1982, é... quando sem querer a gente, mudando o seletor do *dial* do rádio, porque, geralmente, em casa ficava em AM – porque meus pais ouviam mais músicas da AM, né? De uma outra banda, de uma outra frequência. E aí a gente mudou pra FM, mudando lá o seletor e, quando mudou, tava tocando a música “Planet Rock” do Afrika Bambaataa e aí foi o marco, e aí eu vi que era uma música boa, gostosa e tal. Mas antes em casa o pessoal já ouvia muito *disco music* que aqui no Brasil eles chamam de discoteca, mas que é o funk, né? Da década dos anos 1970 e tal. E como eu já tinha um pouco dessa influência e eu ouvi “Planet Rock”, gostei, e sempre tocava umas músicas na Band FM do Parliament, Funkadelic, [banda cujo nome não consegui compreender durante a transcrição], *The Gap Band*, *KC and the Sunshine Band* e aí eu comecei a gostar. Lá pra 1985 começou a ter uns programas, os caras que apresentavam os programas ficavam fazendo os rap e rimando, e eu achei legal, e comecei a colecionar rap e ouvir música rap. E aí, em 1989, eu entrei pro movimento Hip-Hop, comecei a fazer rap aqui na zona leste, em Itaquera. Aí a gente montou um grupo de rap e a gente começou a ir na quadra José Bonifácio, onde tinha uma posse, né? Que eles chamavam de conexão IO. E aí, eu e um outro camarada, que a gente sempre trocava informações sobre rap, também ficávamos emprestando disco, emprestando fita, falando das músicas, né? A gente começou a escrever umas rimas, aí eu comecei a fazer rap, comecei a gostar, e a gente decidiu fazer um grupo de rap. Foi num momento que a gente começou a ler né? Alguns livros sobre socialismo, sobre o partido comunista e tal, e foi aí que eu me

identifiquei com a questão de política mais voltada a esquerda. E a gente trocava umas cartas com o Partido Comunista (PCdoB). E aí eu comecei a fazer atividades no Fala Negão, comecei a conversar com a galera do Força Ativa, e a partir daí eu não abandonei mais o Hip-Hop. A virada do Hip-Hop foi lá, mais ou menos, em 1989 com a música “Pânico na Zona Sul”, do Racionais MC’s, que começavam a fazer uma denúncia sobre a opressão e o extermínio que a polícia militar praticava. E aí eu comecei a gostar do Hip-Hop e não parei mais. E eu também comecei a fazer atividades em escolas e tal, comecei a fazer parte do movimento negro. A gente já fazia uma militância política. Na verdade, a faculdade não me inseriu na luta política, na verdade eu fui pra faculdade pra validar meus conhecimentos, porque aqui no Brasil pretos e pretas e as pessoas da classe trabalhadora só têm valor se tiver diploma acadêmico. A gente já acumulava muita discussão por conta do movimento Hip-Hop, por conta da atuação militante do movimento negro e nos movimentos de base, então a gente vinha de uma educação popular, de uma educação política forte, e já fazíamos trabalhos em organizações não governamentais, fazendo discussão com jovens e tudo mais. E nesse momento, nesses espaços, a gente via que as pessoas que tinham diploma acadêmico recebiam um salário absurdo, mais benefícios, e não faziam p... nenhuma, não conseguia ter um diálogo com os adolescentes, não conseguia fazer uma roda, envolver os adolescentes nas atividades do projeto Agente Jovem. Já nós, educadores que não tínhamos nada, que vinha do movimento Hip-Hop, a gente conseguia envolver a molecada, fazer a molecada discutir, até mesmo transformar a visão de mundo. Mesmo depois, em outros espaços que atuei, a gente via que os cargos eram ocupados só por quem tinha cursos acadêmicos, pessoas brancas, classe média, aí eu decidi fazer essa m... de faculdade. Eu sempre fui antiacadêmico né? Aí entrei na faculdade mais pra obter conhecimento, pra melhorar o conhecimento, e aí eu gostei do curso – diga-se de passagem, Ciências Sociais é um curso muito bom. Foi então que a faculdade me deu mais subsídios teóricos para entender. Só que assim, eu não quis militar na faculdade porque o pessoal era tudo de partido, não defendia a classe trabalhadora, defendia seus nichos políticos, e aí eu não curti, não participei de diretório acadêmico nem de nada. A minha militância era na rua, eu fazia como o MV Bill falava na música dele, “traficava informação” da universidade para a base, para dialogar com os professores, com os estudantes, com o pessoal do movimento Hip-Hop, com o pessoal do movimento negro.

GUSTAVO: Como você concebe o movimento Hip-Hop e sua importância?

DJALMA: Eu vejo o movimento Hip-Hop como uma razão oprimida, né? Ou seja, não é uma razão oprimida, é uma razão do oprimido, porque num primeiro momento o que me deu um

certo conhecimento foi o movimento Hip-Hop, um entendimento de ser preto, um entendimento das injustiças, das denúncias do racismo, das desigualdades de raça, classe e gênero. Esse conhecimento, foi ele que me incentivou a ir buscar os nossos referenciais, os nossos ancestrais. Foi no movimento Hip-Hop, não foi na escola que a gente conseguiu esse conhecimento. O movimento Hip-Hop, para mim, além de ele ser uma razão do oprimido como filosofia, ele também organiza politicamente, né? Porque você reúne quatro elementos: o break, que é a dança, o DJ, que é o instrumentista que produz o som, né, o grafite, que é as artes plásticas, e o discurso forte, que é do MC, que agita o povo e passa uma informação, que passa o que, na época, o pessoal chamava de conscientização. Então esses quatro elementos juntos ele é um movimento, e como movimento ele é político porque, primeiro, ele denuncia o colonialismo, o racismo europeu, a supremacia branca, o braço armado, que é a polícia, que serve a supremacia branca, que comete os crimes para a burguesia branca e racista, colonialista. Então, o Hip-Hop traz essa questão da política, da filosofia e traz também a subjetividade do povo preto, de ascendência e ancestralidade africana, enquanto subjetividade que afirma a sua identidade. Mas não para aí, como se fosse uma coisa culturalista, afirma a identidade politicamente como processo de negação e enfrentamento do racismo. Então o Hip-Hop, nesse sentido, foi uma grande escola de formação filosófica, política e identitária. Identitária no sentido de se afirmar enquanto preto da diáspora africana, de um processo de escravização que se deu por quase cinco séculos, que os europeus faziam tráfico humano de pretos africanos para trabalhar nas américas. O Hip-Hop tem toda essa importância e me deu toda essa oportunidade de formar um entendimento de como um sujeito vive numa sociedade clivada por questões raciais, de classe e outras formas de lutas também. O Hip-Hop foi a coisa perfeita que surgiu para os meninos e meninas pretas emergirem com um elemento rebelde e revolucionário na sociedade, junto com a sociedade que na época já se rebelava contra a ditadura militar e pedia por abertura política. Nesse contexto político, nessa determinação social, que surge aí os jovens pretos do movimento Hip-Hop, e foi aí que o Hip-Hop se firmou.

GUSTAVO: Na(s) escola(s) onde você desenvolveu as atividades com o Hip-Hop, já existia essa prática ou alguma ação atividade cultural semelhante?

DJALMA: Como a gente é do meio popular, a gente foi formado na luta do campo democrático popular, a gente foi formado pelo movimento dos partidos, movimento negro, MST... quê mais... movimento da criança e da adolescência, a gente participava dessas coisas. Então não tem como nossas práticas desaparecem do nosso ser, isso é o que nós somos, isso que nos mobilizou pra fazer luta na sociedade. Eu lembro que, no governo da Luiza Erundina, o

programa RAPensando a Educação, feito pelo Walter Almeida Costa e a Sueli Chan, fez circular os Racionais e outros grupos pelas escolas municipais. Nós, da Força Ativa, lá em 1995, nós também éramos muito chamados nas escolas para dialogar com a molecada, porque os professores não conseguiam ter um diálogo que aproximava. Então o pessoal chamava “nois”, então quando o pessoal via “nois” de *black*, de trança, calça larga, “maloqueiros”, falando melhor ou sabendo mais que o professor a molecada ficava “p..., ‘nois quer’ ser esses caras aí”. E começou a rolar essa identidade. A molecada começou a parar de quebrar a escola, organizar a escola, grafitava a escola, diretor ficava mais democrático, começava a trocar mais com a molecada... então, o Hip-Hop teve uma base muito forte nesse trabalho de conscientização da molecada nas escolas. Mas assim, quando eu estudava, eu nunca vi professor falar de rap. Esses tradicionais, nunca vi esses professores da educação bancária trazer música de rap e hoje ainda não traz. Hoje esses professores trazem músicas para eles, eles ficam trazendo música de Legião Urbana, coisas que não é da molecada, faz atividade com a molecada mas o professor quer música da juventude dele, aparecendo mais que os alunos, é assim que os professores se postam nas atividades. Aí quando eu comecei a lecionar, eu sou isso, então não tinha como não trabalhar com letra de rap com a molecada, falar sobre rap, trazer a música rap pra molecada, trazer coisas do universo preto da diáspora africana pra dentro da escola. A escola em si chamava muito essas atividades, muito quando tinha problemas e não como processo formativo, que é um instrumento a mais didático da educação para possibilitar criar relação de aprendizagem. Inclusive é muito discriminado, tinha escola que a gente ia e diziam que não podia falar palavrão aqui, não (risos). Eu acho que quem tinha que levar o rap para escola é quem faz o rap, na medida em que eu viro professor que eu não perco minhas origens, não, nem viro classe média (até porque não tenho dinheiro) e nem a minha mentalidade é tomada pela classe média e pela branquitude. Então eu vou agregar o movimento Hip-Hop na escola como mais um elemento de formação, dentro do meu plano de aula, não é uma coisa esporádica e improvisada, não. Quando eu faço meu plano de aula, meu plano de ensino, eu já tô pensando e inserindo as músicas que eu vou trabalhar, porque essas músicas são importantes, como vamos dialogar. Então é nesse contexto que o Hip-Hop começa a ir para a escola, a partir dos professores que veem alguém dançar e isso já pede pra ter música ali no pátio porque os corpos são muito controlados na escola, o corpo não pode ser livre.

GUSTAVO: Alguma escola em que você trabalhou continua a utilizar, mesmo após sua saída, o Hip-Hop como atividade pedagógica?

DJALMA: No caso das escolas onde eu não era professor, estava como educador pela Força Ativa, a Edilaine, que foi minha professora de história – inclusive que me possibilitou ter um crescimento intelectual nas aulas dela –, ela que nos chamou para ir pra escola dialogar com a molecada e, nesse sentido, quando isso deu certo, ela implementou lá. Aí foi onde várias escolas na Cidade Tiradentes começaram a chamar “nois” pra ir nas escolas dialogar com a molecada. Aqui também já tinha a Aliança Negra antes, mas aqui no setor a gente ia nas escolas pra fazer atividades com os estudantes. E não era só do movimento Hip-Hop, o movimento era só uma linguagem, mas a gente ia lá discutir questão racial, questão de gênero, discutir as questões de saúde. Então nós fazíamos várias atividades com os e as estudantes. Isto pegou, porque as escolas começaram a se abrir para a comunidade e a comunidade contribuía para o processo de aprendizagem e conservação da escola. Aí, tendo essas práticas esporádicas, aí foi que o governo do estado viu que dava certo essas “paradas” e criou aquele Parceiros do Futuro, depois virou o Escola da Família. Mas isso baseado nas práticas comunitárias. A gente fazia evento, levava grupos de capoeira, dança afro, levava a Raquel Trindade, fazíamos semana do livro, a gente fazia fórum de violência. Então nas escolas que atuamos, os diretores democráticos, enquanto estiveram nessas funções, eles mantiveram essas atividades, foi muito importante.

Agora, como professor, que a gente leva pra sala de aula, aí a gente já começa a fazer o enfrentamento dentro da escola, que aí eu já posso começar a falar de igual pra igual e na condição de servidor público eu não posso ser mandado embora, então já posso fazer, e eu tenho liberdade de cátedra, então minha aula eu uso. Então a molecada vai lá e fala “pô, o professor Djalma tá usando isso” e já cobra do professor. E o professor já começa a ficar f... porque vai ter que começar a inserir música. “Ah, o professor Djalma deixa a gente escutar música”. E isso roda, porque eu não uso música pra matar o tempo como os professores bancários fazem, Eles usam filme, a música, pra não fazer nada, ficar sentado. A música, ela é mais um elemento, um instrumento didático de produção de saber nas minhas aulas. Então, quando eu ponho a música, eu converso. Logo quando eu comecei a lecionar, em 2009, as minhas primeiras turmas eram de filosofia. E quando eu ia discutir Aristóteles quem eu usava? “Jesus chorou”, do Racionais, aí eu começava a explicar pros alunos, ouvir a música, identificar o que o autor estava falando. Aí conversávamos, eles iam falando, e eu dizia que eles precisavam entender que rap era literatura, na música não é o Mano Brown que tá falando, ele é Jesus, ele foi traído. Aí eu começava a discutir com eles e eles percebiam que nunca tinham parado para reparar nessas coisas. Aí eu entrava com Aristóteles, com a filosofia, as analogias feitas por ele para explicar o mundo. A gente usa a música com o sentido literário. A música, a discotecagem, a dança têm muito para contribuir com o processo de alfabetização e com o processo de produção de saber

na escola. A música, com o olhar certo, a gente pode discutir várias questões em sala de aula. O Hip-Hop me dá a possibilidade de trocar, não deixando de fazer a molecada ler o texto, fazer as questões, mas para eles mergulharem nesse ambiente do texto, eu utilizo a música, para aguçar a curiosidade.

GUSTAVO: Alguém em sua escola decidiu utilizar arte, preferencialmente Hip-Hop, em sala de aula, inspirado em seus exemplos?

DJALMA: Tem professor que começa a utilizar como um suporte didático, aí também começa a levar a molecada para a sala de vídeo, assistindo vídeo, uma música, para discutir alguma coisa. Aí a gente começa a fazer os projetos, insere. Um ou outro vice-diretor que articulavam e traziam elementos de fora das escolas para ajudar nesse processo cultural. Então, o pessoal chegava lá com os toca-discos pra tocar no intervalo, a molecada, “meo”, tirava vários “rachas” de break, vários talentos, então a gente acostumou fazer na escola atividades coletivas que o povo chama equivocadamente de projeto, mas o projeto é o projeto político-pedagógico da escola, na verdade é uma atividade coletiva da escola sazonal. E nessas atividades coletivas sempre teve música rap, sempre teve dança, sempre teve as poesias, tinham os meninos que ficavam batalhando, aí acabava fazendo parte do processo educativo da escola, porque eram os momentos onde os meninos iam participar. Inclusive eram os momentos onde os meninos, que fazem rima, eles gostam muito de participar dos *slams*, que são batalhas de rima e “tals”.

GUSTAVO: Ao trabalhar com o Hip-Hop, você percebeu resistências por parte dos alunos ou de outros segmentos da escola?

DJALMA: De aluno, não. Aluno adora, aluno curte para caramba. Às vezes eu tô lá na aula, os alunos chegam e perguntam se podem ligar o som (risos), mas na hora que vou explicar eles ficam de boa e desligam o som. Porque eu sou professor da educação popular, eu venho do popular, eu não sou professor bancário, então eu trabalho com a liberdade deles. Eu tenho muito essa coisa de fazer roda, de trocar ideia, deixar eles e elas mais à vontade. Então, com os estudantes a gente vai ter problema com aquele evangélico fervoroso, que acha que as coisas são da “macumba”, são do satanás, mas esses ainda são de boa, a gente ainda conversa. Mas a grande questão é que você tem um corpo docente que tá colonizado, tá com a mente colonialista, que entende que o processo educacional é esse bancário que eles acham que vão formar as crianças e que na verdade a nossa parte é mais de alfabetização, né, e não de querer despertar na molecada se ele vai pra ETEC ou não. Então a gente acaba tendo resistência desses professores, mas quando a gente faz prática que a molecada gosta, a molecada começa a

tensionar e cobrar dos outros professores as mesmas atitudes. Aí de duas, uma: ou eles vêm me cobrar ou eles abrem. E se vier me cobrar eu sou tipo aquele burocrata, né, mano? “Onde é que tá na lei?” Eu uso muito disso. Princípio do artigo cinco, inciso segundo, que ninguém é obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei. Se vier me cobrar, “onde é que tá na lei que eu não posso fazer”? E mais, digo que ele está violando minha liberdade de cátedra. Eu sempre tive problema com gestores e coordenadores e tal, por conta das minhas práticas voltadas para educação popular. E aí eles sabem que você tem conhecimento, sabem que não vão arrumar nada e às vezes acabar cedendo, porque eu acabo cobrando também. Reforço a lei 10639, então tem que ter atividade, e aí são esses momentos que a gente consegue inserir essas atividades na prática e outros professores começam a ver e gostar, querem fazer. A gente levou sarau para a escola, a gente levou *slam*, levou música, levou práticas educativas outras né, mano? Então eu saía da sala e levava a molecada pro pátio, fazia atividade no pátio da escola, aí todos começavam a ver e viam que aula não é só sala de aula. Às vezes nossa prática começa a influenciar também. Por quê? Porque às vezes essa prática gera inveja, revolta, discórdia, mas também os professores querem ser bem queridos pelos alunos, aí eles começam a adotar novas táticas, metodologias, nas suas práticas didáticas. Sobre determinadas avaliações estaduais que os alunos são obrigados a fazer em sala, eu sou honesto com eles eu digo a verdade, o que está previsto em lei. Isso gera atritos na escola, mas, quando sou cobrado, eu reforço o caráter legal do que disse e alerto para a direção, para a coordenação que eles precisam adotar uma ética de conversar e seduzir os alunos para que eles queiram algumas coisas.

GUSTAVO: Que aspectos ou práticas didáticas você considera fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho com o Hip-Hop na escola?

DJALMA: A prática didática, eu vou usar Freire: é o diálogo. Cara, se não tem o diálogo, aí tanto o Freire quanto o Antônio Carlos Gomes da Costa têm essa coisa do vínculo. Eu não sei o que eu faço, eu acabo pegando vínculo muito rápido com a molecada e, de repente, a molecada entra na minha aula e aí que rola esse diálogo. E, também, porque eu falo que cada um vai aprender no seu tempo. Se você tá com vergonha de falar, então escreve. Se tá com vergonha de escrever, então depois vem falar pra mim, não tem problema, ninguém vai te obrigar a falar no meio de todo mundo nada. E aí esse tipo de diálogo, essa atividade dialógica de produção do conhecimento, acaba sendo o melhor instrumento didático. Primeiro porque, quando a gente cria vínculo, a gente diminui a distância com elas e eles. Segundo, diminui a distância, já tem a empatia dos dois, tanto do educador quanto do educando. O processo que você vai implementar,

o instrumento didático que você vai implementar, flui. Então hoje você pega a música “Cracolândia” do DJ Alok, aí a gente troca ideia. Então outra aula a gente faz roda de conversa, outra a aula a gente pergunta pra cada um. Isso são os instrumentos didáticos que eu já pensei antes de ir para a escola para poder desenvolver dentro de sala de aula um determinado assunto. Então é esse diálogo que eu me proponho a fazer com os estudantes. Possibilita eu experimentar esses instrumentos, que são as táticas, uma música, uma letra de música, aí depois um vídeo, um clipe, um mini documentário, um mapa mental, dinâmica de grupo com eles e elas. Então isso acaba favorecendo, acaba deixando a gente muito dialógico. Se propor a fazer o diálogo, a estar mais próximo dos estudantes, ter esse vínculo, possibilita à gente pegar os nossos instrumentos e nossas estratégias e viabilizar durante o processo de aprendizagem e fazer o que eles chamam de sequência didática. Que na verdade pra nós é situação-problema, é isso que é, na verdade (risos) que o Paulo Freire vai falar lá na *Educação como Prática de Liberdade*. Porque a gente tá ilustrando o tempo todo, não é só a parte grafotécnica, a escrita, a gente “tá” trabalhando com a escrita e a representação. E com esses meios digitais ficam melhores ainda, porque a gente põe o clipe lá e a legenda para eles irem acompanhando, é uma situação-problema quase real, quase vivência, e isso facilita muito o trabalho.

[Fiz uma pergunta sobre a barreira regional e o Hip-Hop e a sua possível aplicação didática nesses casos]

Eu já tive barreiras religiosas, de você levar um documentário onde tinha percussão e a moça que é religiosa falar que não vai fazer porque ofende. Aí a gente vai tentando reconstruir e desconstruir os preconceitos. Da música rap eu não tive muita resistência dos estudantes porque a maioria deles são urbanos, a linguagem deles é essa, mesmo que em casa os pais ouçam mais o sertanejo ou outro tipo de música, essa é uma juventude que não quer mais ouvir o que os pais ouvem, então eles trazem outro tipo de música. Então já tenho essa facilidade. Outra facilidade é porque eu fui rapper, então as vezes eu mesmo rimo, eu vou lá e declamo a letra dos Racionais intercalando com o tema da aula, então eles já criam esse vínculo, já chama a atenção. E, também, o que eu faço, embora eu goste de rap e de *reggae*, eu também costumo levar a música pra sala de aula e eles me pedirem pra tocar uma música deles, aí se torna muito mais plural, eu levo o rap e o *reggae*, eles trazem as outras coisas, cria um ambiente mais harmonioso.

GUSTAVO: Em que medida o trabalho com o Hip-Hop problematiza a violência na escola? Você acha que o Hip-Hop pode contribuir para a promoção de uma cultura da paz?

DJALMA: Eu vejo que o Hip-Hop vai problematizar a violência construída pelo Estado brasileiro, desde o processo de colonização, né? Desse processo de opressão sobre os segmentos sociais, que eles chamam de minorias, mas eu não gosto de usar esse termo porque, principalmente, mulheres e pretos não são minorias, mas eu até entendo o conceito de minoria social que vem do conceito da opressão, mas eu não costumo usar essa forma. Você tem uma sociedade que oprime as pessoas, em todos os sentidos, por um pessoal dominante que hierarquiza tanto economicamente como nas questões de gênero e racialmente também, esse processo ele é internalizado, difundido num processo de internalização, internalizado subjetivamente e, evidentemente, quando você junta as pessoas isso vai aparecer porque vai ser reproduzido como se fosse algo natural, que a gente chama de reprodução ampliada, porque, os mecanismos foram... como que se fala? Subjetivados. E aí a escola na verdade tem que ver isso de outra forma. Não como uma prática do indivíduo isolado, mas, isso é uma prática social que essa pessoa foi criada e que isso virou um valor positivo, e que é uma forma de defesa dele. Também porque a escola não alfabetizou direito, os professores marginalizaram e promoveram a criança sem ter as proficiências, não que elas deveriam ficar retidas, mas os professores foram negligentes no processo de produção do saber. Então, a única forma desses meninos e meninas serem respeitados e deixarem de ser invisibilizados, são através dessas práticas. Agora, a escola tem que pensar que essa violência não é do menino ou da menina. É a violência da sociedade, e a escola precisa perceber isso. Mas não, a escola prefer⁹⁹e ficar no vigiar e punir. Eu falo para eles, vocês saem adestrados do ensino médio para serem explorados, vocês sabem respeitar o professor, abaixar a cabeça, não questionar, não debater, sabem o sinal da comida, sabem o sinal da saída, vocês já estão prontos para serem explorados. Falo isso como forma de provocação, quer mais violência do que isso? Controlar o corpo, a mente, tudo e desprover a pessoa do seu próprio ser e não possibilitar isso. Agora, como que a escola, como mundo (a escola é mundo, né?), como que ela se organiza para lidar com essas coisas? Como é que se tem atividades coletivas voltadas para entender as necessidades desse menino e dessa menina que está na escola? E que precisa de uma determinada orientação nesse campo para ele continuar a estudar, que às vezes nem é função da escola, é problema de assistência social, é um problema de saúde, problema familiar, que é o conselho tutelar. Que não é um problema de aprendizagem. Que aprendizagem ele vai ter de alguma forma só depende de como o professor vai avaliar ele. Se ele vai avaliar ele somente grafotecnicamente é um tiro no pé, mas como é que eu percebo que esse menino ou essa menina aprendeu ou não? Aí eu tenho que diversificar meus mecanismos de avaliação, na verdade, e cruzar esses instrumentos, essas atividades com a avaliação, também preciso entender o que é avaliação, né? Aí o que que

acontece? A escola prefere agir na linha do Durkheim, aplica sanções, as punições e depois retira do convívio social. Retirar do convívio social é mandar para fora da sala, retirar do convívio social é dar suspensão, retirar do convívio social é, depois, expulsar da escola, forçar a transferência, mas que vai para outra escola. Por quê? Porque é direito líquido e certo, meninas e meninas adolescentes não podem ficar fora da escola, porque é direito líquido e certo, e o direito a educação ele tem proteção judicial, ou seja, não se perde nunca. Agora, como que a escola deve estar voltada para as necessidades dos estudantes e não para as necessidades do gestor e muito menos para as necessidades da Secretaria de Educação, da burocracia, e menos ainda voltada para as avaliações externas em larga escala – porque quer mais violência que esses instrumentos? A gente tem que começar a problematizar isso dentro dos espaços da escola. Eu até acredito que a gente deveria discutir as competências socioemocionais, porque talvez os professores de língua portuguesa e exatas se toquem, né? De que estão lidando com um ser humano, né? (risos) E promovam atividades para esses alunos, e quem sabe esses alunos não passem a participar mais das aulas, porque melhora a relação entre professor e aluno. Eu sou um professor que não vejo que o aluno e a aluna são violentos, eu percebo que eles estão inseridos num determinado processo social e que acaba ali aparecendo na escola e que a gente enxergando essas coisas. A gente precisa pensar numa atividade que possa chegar nesse aluno, mas não no sentido da punição, como pensam os gestores e professores da escola, no sentido da exclusão, da sanção, do confinamento... mas no sentido de trazer pra cá, pra saber, isso é diagnosticar. Diagnosticar é você saber os porquês, saber o que tá acontecendo pra poder fazer os encaminhamentos adequados da escola e dos processos de saber adequados, mas que a escola tem que comunicar e encaminhar pro conselho tutelar. A escola tem que encaminhar pro CAPES, encaminhar pro CRAS, a escola tem que encaminhar pra UBS, porque são coisas que não é da nossa alçada. A gente diagnostica, entende, conversa, faz orientação, mas o setor adequado da política pública é que tem que fazer esse atendimento. Mas aí não, a escola quer ficar isolada. A escola tem que sair do isolamento e se articular com as políticas públicas, ou seja, a escola tem que ser parte da rede de proteção do sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente. E aí, nesse sentido, a gente consegue minimizar essa questão da violência e do *bullying*. Nesse sentido, isso que a gente chama de violência escolar, vai abaixar bastante. É importante, também, entender a visão dos estudantes de como ele vivencia ou visualiza essa violência dentro da escola, com atividades simples que já foram propostas no currículo estadual, mas que foram retiradas. Aprender é você ler, reler, observar essas questões que trazem aí no texto, ao seu redor e na prática. Se não tiver isso, não é construção de saber.

GUSTAVO: Alguma pergunta que você gostaria que eu te fizesse cuja resposta poderia me ajudar em minha pesquisa?

DJALMA: Eu acho que precisa perceber como que o Hip-Hop, além de possibilitar a aprendizagem, a alfabetização, ele possibilita o conhecimento crítico da realidade e da política e, acima de tudo, a afirmação da identidade étnica. Cara, o que o Hip-Hop... O que a gente não vê nos livros dos sociólogos é esse debate da identidade partindo das práticas sociais. Porque você vê os caras falando muito da aculturação, assimilação e, nesse contato, você se modela e remodela pela socialização, mas o Hip-Hop, uma coisa que você não perguntou, é que ele possibilita para a pessoa, pro sujeito, reconhecer a sua ancestralidade e afirmar a sua identidade, seja ela étnico-racial, seja ela identidade de gênero. Eu sempre tive muitos alunos LGBTQIA+ que sempre tiveram muito contato comigo. Eles ficavam comigo conversando durante todo o intervalo e acredito que ali era onde eles mais aprendiam sobre sociologia (risos). E muitas coisas eles levavam para a sala de aula depois. O Hip-Hop possibilita afirmar de identidade, que acho que é uma coisa para se discutir: como que o Hip-Hop possibilita para meninos e meninas afirmarem a sua identidade étnico-racial ou identidade de gênero? Que é a possibilidade da fala dos oprimidos, a palavra. O Hip-Hop possibilita compreensão do assunto racial sem necessariamente recorrer ao Stuart Hall. Ele é ótimo, maravilhoso, mas eu percebi que eu consegui introduzir a molecada no assunto da questão étnico-racial partindo do uso do Hip-Hop, por meio da dança, dos cliques. Quem tá falando lá é o rapper, é a Beyonce que tá falando lá, no videoclipe e tals. E isso possibilita a molecada a entender muita coisa. A coisa mais forte do Hip-Hop, desse combate ao racismo, é essa afirmação de identidade, porque é uma coisa muito importante. Eu já tinha um pouco dessa ideia, mas o Hip-Hop fortaleceu ainda mais de você poder utilizar uma trança, de poder utilizar seu cabelo afro (*black*), se reconhecer como bonito, estiloso, reconhecer o valor do seu estilo, que você não precisa mais copiar o branco. O Hip-Hop trouxe isso, isso tudo é uma identidade forte do movimento Hip-Hop. Nesse sentido eu queria dizer que, além das questões de letramento, de valorizar a fala, de valorizar a gíria, de valorizar as atitudes e comportamentos, o Hip-Hop ainda traz essa coisa da identidade, que é muito o que o Marcus Garvey fala: um povo que não tem conhecimento da história de si e do seu povo é como uma árvore sem raízes. Nesse sentido, o Hip-Hop resgata essas origens e daqui a pouco essa criança tá se afirmando. Nesse sentido ele é muito importante. Acho que essa questão da identidade é o ponto mais forte do movimento Hip-Hop. Agora, porque é nesse sentido que ele fortalece a autoestima, é aí que ele fortalece o sujeito e a identidade é o sujeito. Só que não é o sujeito da pós modernidade, é o sujeito coletivo, é o sujeito que se afirma como parte de um todo, ou seja, a identidade influencia o coletivo, que um vê, o outro vê e vai indo...

A identidade – pelo menos o que a gente aprende na sociologia –, a identidade também é a parte onde o sujeito influencia a sociedade, é uma relação de troca. Um dos expoentes do movimento negro foi o Hip-Hop, porque se você pegar todos os grupos que apareceram do Hip-Hop, eram muito próximos ou do movimento negro unificado (MNU) ou próximo do Geledés. O rap dos anos 1990 comendo solto, falando de preto e preta, de carnaval, Ivo Meirelles, Moleque de Rua. Aí então você vê o tanto que a questão da identidade é importante, e essas cara influenciaram a periferia toda, mano. O Hip-Hop, ele foi fundamental, mano, a gente se achava feio, mano, de repente quando eu vi aqueles caras do clipe de rap de trança, “cê loco”, de cabelo *black*, mano, você se sente outro ser humano, você tá se vendo o tempo todo nessa relação. É nesse sentido que eu vejo que o Hip-Hop fortalece demais a identidade. O Hip-Hop, ele trouxe essa coisa da identidade muito forte, mesmo, e por conta disso o Hip-Hop se alia a um movimento popular. Então o Hip-Hop sempre teve mais à esquerda. Há dois ou três anos que apareceram uns rappers de direita, mas o Hip-Hop sempre esteve junto do campo democrático popular.

FIM DA ENTREVISTA

APÊNDICE D – ENTREVISTA MARIA APARECIDA COSTA DOS SANTOS

Entrevista Cida

Comecei salientando que a gravação havia sido iniciada e expliquei o meu intuito com esta pesquisa. A Cida me indicou algumas páginas de Facebook e Instagram que eu poderia seguir para entender melhor meu tema, entre elas a página Hip-Hop Education, dos EUA, que dá dicas de como aplicar Hip-Hop dentro da escola de uma forma diferente do que normalmente ocorre no Brasil. Segundo ela, no nosso país “é muito comum as pessoas que levam o Hip-Hop para dentro da escola, ou levam um elemento, desconfigurando-o de todos os outros elementos ou achar que ele é uma ferramenta [...] ele não é uma ferramenta, ele é uma pedagogia, uma abordagem metodológica”.

GUSTAVO: Qual seu nome e sua formação?

CIDA: Eu me chamo Maria Aparecida Costa dos Santos, nascida e criada em São Paulo, periferia do Capão Redondo de que tenho muito orgulho. Sou doutora em Educação pela FEUSP, mestra em educação pela UNINOVE e licenciada em educação física pela UNESP. Trabalho na Prefeitura de São Paulo... nossa! Já vai fazer vinte anos que eu estou na Prefeitura de São Paulo (risos). Como professora de educação física eu fiquei de 2002 até... aliás de 2002 até 2018. Em 2019, 2020, eu fui coordenadora pedagógica e atualmente eu estou como coordenadora do polo ICEU, né? Não tô mais na quadra, Deixa eu ver que mais... ah, “tamo aí nas parada de sucesso” (risos), “tamo aí, tamoi”, já dancei bastante, durante muito tempo... eu fui... eu já não gosto de falar “ah” que “cê era *b-girl*”, mas eu nunca cheguei a ser *b-girl* (risos), vou logo falando, não é justo comigo, né? Mas eu dancei break. E eu não sou bailarina também, né? Eu sou uma amante da dança e dançar é um dos elementos do Hip-Hop. Pra mim foi descobridor, né? *Aonde* eu descobri, não apenas que eu, que não tenho nenhuma habilidade do tipo pra fazer uma... jamais faria aula de balé, agora eu faço, jamais por que a gente não tem acesso, né? Pobre, preta de favela, cê não tem acesso, e o Hip-Hop me deu o acesso a muitos lugares que eu achava que eu não ia conseguir. Então, a minha trajetória sempre... eu tenho 47 anos, eu sempre gosto de falar que, eu e o Hip-Hop, a gente tem a mesma idade, praticamente, ele é só um ano mais velho... um ano e dois meses mais velho, por aí, mas a gente cresceu junto, né? O Hip-Hop cresceu nos anos 1980, eu cresci nos anos 1980 e aí... “tamo aí”.

GUSTAVO: Como você se interessou pelo Hip-Hop? O que ele significa na sua vida?

CIDA: Na verdade, eu e o Hip-Hop... o universo Hip-Hop a gente se conhece há pouco tempo, vamos dizer assim, né? Eu costumo dizer que o Hip-Hop... eu passei a conhecer o Hip-Hop no momento em que eu descobri que eu era uma mulher preta, né? Por que no período em que ambos nascemos, né, você... a gente jovem, a gente criança, a gente preta, menina preta, a gente não falava que era preta porque a gente corria o risco de morrer na rua, então você quer sobreviver, então você finge que você é moreno, jambo, e que não sei o quê. Digamos que o primeiro contato que eu tive, sem saber o que eu tava vendo, com o Hip-Hop foi em 1980 eu me lembro bem que foi o aniversário do meu irmão mais velho de dezoito anos e ele deu uma festa dentro de casa. Era muito comum, né, você dar aquelas festas, que você fechava a rua com o que tava na sua casa e dava uma festa, assim, balada. E eu lembro que nessa festa tava tocando James Brown, né? E tava uma galera com cabelão, assim, de muito estilizado, né? E eu sem entender direito, porque na época eu tinha seis anos, é uma visão muito forte que eu tenho na minha cabeça, né? E aí isso passou, né? Aí eu cresci, passei na faculdade e tal, quando eu estava na faculdade eu comecei a ter os primeiros contatos com esse universo porque, como eu sou formada em educação física, houve um período dos anos 1990, começo dos anos 1990... 1993, 1994... que chegou uma modalidade nas academias chamada *cardiofunk*, e essa *cardiofunk* usava justamente essas músicas do universo Hip-Hop, mas as músicas mais pop, né? Não se... o rap já tava bombando, obviamente, mas, assim, o universo do Hip-Hop já era usado, da questão dos outros elementos, a vestimenta, o posicionamento, a atitude... já era. Aí veio, por influência, o *cardiofunk* para as academias. E aí a gente, da educação física, a gente foi fazendo os cursos, vai se formando e tal, tal, tal... meu, aí eu adorei, cara. Isso é muito legal, dançar isso, muito gostoso dançar, a gente teve aquela visão do “nossa! Acho que tem tudo a ver comigo”. Mas mesmo assim eu só tava experimentando o Hip-Hop. Durante muito tempo experimentei o Hip-Hop sem saber no que eu tava me metendo. Em 1998, já formada – porque eu estudei em Rio Claro e eu voltei pra São Paulo –, já formada que eu entrei numa... e aí eu já gostava, já tava querendo fazer a dança, querendo dançar mais, eu entrei numa aula no... era chamada de *street dance*, no Espaço Cultura Eldorado em São Paulo. Era uma academia de dança no shopping Eldorado que infelizmente fechou. E aí lá que eu conheci o professor Paulo Roberto, que ele, eu posso dizer que ele foi o meu grande instrutor dentro do Hip-Hop. Ele me instruiu por onde ir, me instruiu com coisas a ouvir, né? E eu fui nessa crescente e aí eu comecei a frequentar os lugares que eu... ali na avenida Rio Branco tinha um local, nem sei se ainda tem hoje, mas era um local que tinha umas festas nordestinas e que era aberto às batalhas de *b-boy* e *b-girl*. Eu nunca tinha frequentado um lugar desse, né? E aprendendo a dançar com ele, fazendo os movimentos, assim, ele foi me mostrando esses lugares. Aí fui conhecer o Jabaquara

Breaker, fui ali no Centro Cultural São Paulo, onde o The Faces... **[trecho em que ela achou que eu não era de São Paulo e quis me explicar onde ficavam os bairros]** que era um grupo de *b-boys* todos japoneses, todos descendentes de japoneses, mas eles eram fabulosos... e muitos grupos iam lá, enfim... e aí eu comecei... eu falei: “cara”. Aí eu comecei a me introduzir nesse processo, e nesse processo eu tive de construção da minha periferia, da minha negritude, de onde é que eu estava localizada ali dentro, e aí muitas coisas a partir desse momento começaram a mudar. E aí eu já procurando emprego, aquela coisa... eu acabei indo pra escola pública sem querer ir, eu não queria dar aula em escola pública. Eu falei: “não, porque não tem nada, que não sei o quê”. Só que eu cheguei num período na escola pública, na prefeitura de São Paulo, que era governo Marta Suplicy, e aí quando eu entrei na escola, que eu abri o armário... nunca vi tanto material em toda minha vida, tinha material de cima a baixo, porque o governo tinha acabado de comprar, e a prefeitura tinha acabado de enviar os materiais e eu descobri um mundo novo ali, né? E aí, dentro da prefeitura eu falei: “meu, eu vou botar esses moleque pra dançar, vou botar essas crianças...”. Aí todo mundo “não, porque não sei o quê, porque futebol...”. Aí eu falei “gente, ó” eu fiz uma negociação, virei pros moleque e falei “ó, bagulho é o seguinte: a gente vai negociar aqui o esquema. Vocês fazem uma aula de dança comigo e a outra aula vocês jogam futebol”. Aí eu falei “vamo lá”. E nisso, eu, que já tinha sido introduzida nesse mundo dessa música, dessa musicalidade tensa, que tá dentro do Hip-Hop, por isso que acho que era sempre bom, porque as pessoas falam “ah, porque o rap é o Hip-Hop”, mas existe muito mais do que só rap como gênero musical dentro do Hip-Hop, muito mais coisa dentro, por ali, que a gente não deu nome (risos), né? Cê não deu nome pros cara, tem *pop rap*, só não foi dado nome, mas existe. E aí eu trouxe esse material pros moleque. Aí os moleque caíram matando e queriam fazer toda aula. E isso com turmas do primeiro ao nono ano, todas as turmas, todo mundo queria dançar. E aí eu passei a... caramba! Eu passei a frequentar mais lugares, comecei a conhecer mais, assim, os lugares. Mas acho que, assim, a minha grande inserção, que aí é uma inserção de conhecimento mesmo, onde eu estudei as bases, em que eu falei assim “caramba! É isso”, que aí eu descobri esse conhecimento, foi quando eu entrei no mestrado, porque no mestrado a minha temática, eu fiz um estudo sobre o Ferrez. O Ferrez é um autor marginal, ele foi meu vizinho... quer dizer, era meu vizinho, na verdade, porque eu dava aula numa escola bem no meio do Capão Redondo e ele tinha a loja dele num lugar do lado. Quem me falou do Ferrez foi os moleque, eles me deram os livros e eu comecei e falei “bom, vou ler”. Aí mostrei a ideia no mestrado, e aí eu tive... aí foi um caminho sem volta, porque aí eu entrei e não quero sair mais, desse momento. E aí você me perguntou, além disso, que mais ele se tornou? Primeiro a minha grande teoria do Hip-Hop é que ele é um universo, um universo que agrega muita coisa,

porque, assim, a dança já existia, o grafite já existia, o rap já existia com outros nomes, tudo isso já existia. O que o Hip-Hop fez, o que os valores do Hip-Hop fez, foi atrair todas essas coisas para esse universo, esses valores, e são esses valores que pra mim é filosofia de vida. Eu vesti uma vestimenta que me refere aos meus antepassados, eu vestir uma roupa mais larga, isso é Hip-Hop, eu ir num espaço aonde está tocando funk e a galera tá batendo a raba no chão, isso pra mim é Hip-Hop, essa efervescência cultural, essa efervescência periférica que ninguém toma mais. Então, pra mim, é uma filosofia de vida. Eu luto por justiça social porque o Hip-Hop me ensinou... eu luto pela escola pública, eu luto pelo SUS, eu brigo com as pessoas na rua – de vez em quando, parei, agora eu já sou uma pessoa brigando menos com o povo na rua... mas assim, o Hip-Hop me deu uma orientação de onde eu devo ir, qual caminho que eu devo seguir como professora, como mulher, como preta, como periférica, que são tantos marcadores sociais que a gente vai carregando. E essa filosofia do Hip-Hop, “não, mana, não tem problema... mana, fica de boa, cê pode ter tudo isso aí”. Cara, dá pra ser tudo, você não precisa ser uma coisa ou outra, cê pode...

GUSTAVO: Você participa de alguma ação ou elemento do Hip-Hop? Se sim, quais?

CIDA: Atualmente, não, atualmente eu tenho... principalmente quando eu comecei a fazer o doutorado, eu tive que dar uma freada nas coisas porque senão a gente não dá conta. Mas durante um bom tempo eu acompanhava as ações da Nação Hip-Hop Brasil. Até participei, até eu e o Jason, a gente participou de uma formação política com eles, lá, enfim... fiz parte, também, até da própria Hip-Hop Education de Nova Iorque, fazia umas acessorias, enfim... Mas no sentido de “um elemento”, o meu elemento é – e acho que sempre vai ser – a dança. Como eu já disse, eu não sou *b-girl* (risos), mas eu gosto... eu gostava mais, mas agora a gente vai ficando velha e torta, né? (Risos) Eu fazia o meu showzinho ali, rapidinho, tinha o meu *popzinho* ali, meu *lovezinho* bem modesto, mas uma coisa mais *freestyle* bem de boa. Eu gostava, dançava muito com os alunos, a gente fazia muitas apresentações, eles gostavam muito. Então eu montava coreografia para cinquenta crianças na quadra e eles gostavam muito, Dançava muito com eles, eles ficavam “professora, é agora que você vai dançar?”. É claro que eu não dançava a coreografia toda, porque eu não tinha mais folego (risos), mas eu sempre dancei com eles, sempre dançava junto com eles pra eles e sentirem que é isso que eu quero fazer, né? Tenho alguns alunos que são dançarinos, do qual eu tenho muito orgulho. Uma é bailarina clássica,

outro faz parte de um grupo de funk, dançando, cantando, então, enfim... então acho que meu elemento é o break, esse é o meu elemento apesar de já não estar tão “breakiano” por aí.

GUSTAVO: Na(s) escola(s) em que você desenvolveu as atividades com o Hip-Hop, já existia essa prática ou alguma ação atividade cultural semelhante?

CIDA: Eu trabalhei numa mesma escola onde... aonde foi que eu coloquei a ideia, né? Eu fiquei nessa escola mais de dez anos e não tinha, na verdade, as pessoas nem sabiam direito o que era, né? Quando você fala, às vezes, “ah, mas essa música é muito barulhenta”. E sabe quando você é mais novo, que você tá com sangue nos olhos (risos), aquela coisa, chega treme de raiva aí você vai lá e aumenta o volume, né? Então. Eu agora tô tão boazinha, porque eu era um capeta, eu aumentava assim o som (risos). Não tinha, não sabia o que que era isso, e aí a gente foi... aí depois, a gente... fomos um grupo mesmo de alunos, que a gente foi mantendo nisso, tanto que em 2014 – foi 2014? Ou 2013? Acho que foi em 2013... – a gente conseguiu... eu montava muitas atividades, muitas apresentações, muitas coisas com a professora de artes, e tudo que eu sabia ela queria saber também, ela queria fazer junto, e a gente montou uma exposição de cultura de rua, e ela fez grafite na camiseta com as crianças e as crianças fizeram... assim, eles apresentaram tudo, eles fizeram batalha de rap, de rima, fizeram batalha de dança, eu trouxe a batalha de break, trouxe o colega, o Marcio de Santos, eles entrevistaram. Então, assim, eles fizeram tudo, então a escola olhava... eu não posso reclamar, eu nunca tive nenhum impeditivo por parte da minha direção. A direção é aquilo, direção de escola é “olha, não me dá problema...”. Se você não der problema, se você “tacar fogo” e você mesmo controlar, eles não ligam, Mas eu tive que me impor para dizer que eu sei o que eu estou fazendo. Então, essa escola, ela não tinha prática, alguns professores já começaram a ver o rap de uma outra maneira. Aliás, não só o rap, acho que a ideia do Hip-Hop lá na escola, os professores passaram a olhar as manifestações culturais de uma outra forma, tinham um olhar menos científico, mas mais amoroso. Então, acho que a gente naquela construção que nós fizemos ali, a gente começou a fazer com que os professores se relacionassem de uma forma mais amorosa com o barulho, com o som, com o movimento, com as pinturas, isso eu acho que a gente conseguiu junto.

GUSTAVO: A senhora acha que chegava ao nível do preconceito?

CIDA: Sim, muito, porque assim, né... eu tinha que encarar alguns comentários do tipo “nossa! Essa música é barulhenta, né?”. Já começavam assim. É que eu sou estúpida, né? (risos) Então

eu ignoro. “Ah, mas essa menina precisa estar vestida desse jeito?”, “Ah, mas isso não é muito...” não sei... “as crianças precisam aprender música clássica”, umas coisas assim, sabe? Tinha um outro professor, nossa! Eu acho que essa discussão durou umas... sei lá... umas duas horas, eu batendo boca com o professor, porque ele falava que cultura e educação não tinham nada a ver um com outro. Eu quase morri, quase cortei os pulsos (risos). Eu acredito que agora, com esse meu tempo de prefeitura, agora passando por outras unidades, eu percebo que isso já não é tão forte, existem as pessoas claramente preconceituosas, mas elas acabam ficando meio que de escanteio e quem toma o protagonismo são as pessoas que querem algum debate coletivo, isso acho que mudou bastante. Mas é uma batalha, é uma batalha forte, principalmente porque a gente tá passando por um momento de retrocesso, e toda essa discussão que a gente veio construindo nesses últimos dez, doze anos, a gente vai ter uma pausa. Só que uma coisa não vai mudar: a revolução já foi feita. A presença e o protagonismo da mulher, do indígena, do LGBT, já existe e ela já se manifesta, ela já está aí, só que a gente corre o risco, havendo uma pausa nas ações, a gente vai ter que se reinventar nesse momento, porque o momento tá... **[faço um comentário sobre alguns professores defenderem a lei e ordem nas escolas, quase como militares]** Há uma confusão nas coisas. Toda escola precisa de regras, e a gente tem que seguir pra que possa se ter a convivência, só que, essas regras, se elas se tornam estáticas, sem alterações em nada, é um fardo. E as pessoas **[sons de mão batendo em sentido de não dar a mínima]** “f***, vou quebrar memo essa p***, tô nem aí”. É isso, é muito complicado... há uma subestimação da inteligência da criança, e você explicar pra ela, ela vai entender. “Olha, agora não pode, beleza, gente? Fechou? Combinado? Combinado.”

GUSTAVO: Alguma escola em que você trabalhou continua a utilizar, mesmo após sua saída, o Hip-Hop como atividade pedagógica?

CIDA: Não, não. Infelizmente veio comigo. Porque o que acontece... acho que infelizmente... talvez o que não ficou foi o Hip-Hop, mas as ramificações que possibilitaram, elas ficaram. O uso da música, o teatro, a pintura, os saraus, essas coisas, elas ficaram lá. O que não ficou foi o Hip-Hop. Mas esses derivados... menos mal, eu diria... Porque muitas vezes... e é também o uso, as pessoas gostam, né? De usar bastante o rap para discutir dentro da sala de aula, isso também foi uma coisa que, eu acho, deve ter ficado por lá. Eu acho que é algo que acontece, por exemplo, enquanto nós professores e professoras não tivermos ações que são muito mais que pontuais, não é da filosofia da escola, elas vão com a gente, não tem jeito. A gente leva junto, pra onde a gente for a gente leva, as vezes a gente consegue fazer numa escola, não consegue na outra, enfim, e aí é aquilo, né? O Hip-Hop, os elementos que pertencem ao Hip-

Hop ainda são vistos, na maioria das pessoas, como uma ferramenta pra alcançar o jovem, “ah, eu vou falar a língua deles”. As pessoas esquecem que também já foram jovens um dia, o cara cresceu na periferia, saiu, tá morando no bairro seguinte aí quando vai dar aula na periferia fala assim “ah, porque eles moram aqui”. P*** você morou aqui a vida toda, cacete (risos) e agora não é mais? Comprou um celta? (Risos) E ainda é uma ponte, o que eu acho que tem... claro, né, a gente tem todas as considerações a serem feitas, mas ainda é alguma coisa, você criar essa ponte pra chegar na cultura juvenil, com todos os seus senões.

GUSTAVO: Você me disse que utilizou muito a dança e os alunos aderiram muito bem. Como elemento do Hip-Hop, apesar de considerar o Hip-Hop como um universo, por que que a senhora acha que a dança teve uma adesão tão grande pelos jovens? E por que a escolha da dança?

CIDA: Foi por meio da dança que eu conheci o Hip-Hop e não o contrário. E como eu entrei pelo meio da dança, dos movimentos do break e do pop, quando eu entrei por meio da dança, e aí a gente vai e leva isso pra dentro da escola, os jovens acabam seguindo aquilo que você mostra. Então alguns deles, que seguiram, eles também conseguiram ver o que eu via. Eles conseguiram enxergar aquele momento pelos meus olhos, que eu acho que essa é a grande sacada da educação, é você fazer com que o jovem chegue àquela história pelos seus olhos. E eles viram aquilo pelos meus olhos. E aí, quando eu comecei a estudar mais e comecei a fazer esse aprofundamento, me aprofundar dentro daquela história, eu pude entender também que foi por essa razão que o Hip-Hop entrou forte em várias regiões, não só em São Paulo, mas em Belo Horizonte, em Porto Alegre, em várias regiões por meio da dança também. Acho que é uma coisa meio brasileira, sem querer parecer um estereótipo, mas nós somos um povo corporal, nós somos um povo sinestésico, o som tem uma captação diferente nas nossas entranhas, e aí eu acho que é por isso que tem essa... e foi por esse meio que eu fui, é obvio, né? Depois que eu fui debatendo mais, discutindo mais, eu fui entrando mais, aí eu consegui ampliar esse meu escopo, mas é totalmente possível, penso eu, você selecionar um elemento e, através desse elemento, você discutir o universo. É claro que não existe break fora do Hip-Hop, assim como não existe Hip-Hop sem o break. Assim como o rap, ele não está à parte do Hip-Hop. Tanto um quanto o outro, [se] saem desse universo Hip-Hop, eles deixam de ser o break e o rap, eles passam a ser a dança e alguém cantando. É a minha visão. Já entrei em discussões e é isso mesmo, não acredito nesses negócios de rap gospel. Esses dias tava eu e o Jason assistindo um programa de televisão, aí a mulher falou “aí, porque agora tem esse rap mais contemporâneo”. Gente, eu quase cortei a língua fora. Que rap contemporâneo, que p***

contemporânea é essa? Não existe... aí rap aramaico, por exemplo (risos), não tem isso, não tem esse negócio de rap... rap é rap, acabou, não tem isso. Então quando não segue os princípios e os valores do Hip-Hop, ele deixa de ser rap e passa a ser outra coisa. E tudo bem, não tem problema. E aí é... e aí, quando você... como fala...? A grande vantagem desse universo do Hip-Hop é que você não precisa ser uma coisa só. Várias pessoas que eu conheci, da velha guarda do Hip-Hop, até mesmo pra escrever a minha tese do doutorado, falam: “ah, eu comecei dançando e aí eu fui ficando velho aí achei melhor rimar”, “ah não, vixe, não danço mais nada não, eu só desenho agora, mais fácil”. O corpo, né, se desgasta, não tem jeito. Até o próprio Nelson Triunfo, ele dança ainda, sei lá... ele deve estar chegando aos setenta anos.

GUSTAVO: Ao trabalhar com o Hip-Hop, você percebeu resistências por parte dos alunos ou de outros segmentos da escola?

CIDA: Olha, vou te falar uma coisa, eu nunca tive enfrentamento. Direto eu ouvia comentários de que “aí, isso é um som muito barulhento”, da falta de compreensão, não existia uma compreensão, mas também eu não tive enfrentamento. Porque aí vem a questão de a grande vantagem de a gente ser da educação física, porque na verdade o professor e a professora de educação física acabam ficando naquele espaço da quadra, ali, esquecida pelo resto da escola – e eu digo isso porque a quadra que eu trabalhava ela ficava depois do portão do pátio e eu ficava do “lado de fora”, então, assim, se eu não tivesse a chave, eu ia ficar trancada do lado de fora. As salas de aula têm um patamar superior, elas ficam num local acima... era uma escola no modelo presídio, porque elas foram feitas na época do Jânio Quadros aqui em São Paulo, e o Jânio Quadros fez várias escolas com cara de presídio, mesmo. E aquele buraco no meio e as salas de aula em volta, e os espaços coletivos, quadra e pátio, ficavam fora daquele espaço. Então minha quadra ficava fora e ali você tinha um portão. Então o pessoal ficava ali em cima daquele espaço, ninguém via... na verdade acabava ninguém vendo o que que o outro tava fazendo – só quando a coisa pegava, só quando tinha algum problema. A quadra era um espaço, era uma terra sem lei, que na verdade tinha a minha lei lá, e aí assim eu tive mais problema com relação a isso (professores achando que era aula vaga), de quebrar esse estereótipo que educação física era só “zoeira”. Eu vim de uma... a minha formação em educação física foi uma formação muito boa, o que a gente priorizava eram as práticas corporais, mas de uma forma muito complexa, não só da bola rolando. E, aliás, bola rolando nem era um tema, a gente não tinha esse tema, né? Que as pessoas acham que a gente fica na faculdade com a bola rolando (risos).

Não tinha esse tema, e eu tive muito mais enfrentamentos em relação a isso do que com relação ao Hip-Hop.

GUSTAVO: Que aspectos ou práticas didáticas você considera fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho com o Hip-Hop na escola?

CIDA: Ah, legal! Bom, eu acho que pode parecer óbvio, né? Mas acho que é importante, primeiro, conhecer o que você está fazendo. Não posso ensinar nada se eu, minimamente, não realizo um estudo sobre aquilo, ponto! Eu sei que é óbvio, mas qualquer pessoa... eu já ouvi isso de pessoas, de pegar a letra e falar “isso aqui é rap”. Aí você vai olhar e não é rap isso que você tá vendo... “ah, mas... não sei o quê...” não é rap. Na verdade, se você está dentro do universo Hip-Hop você não precisa saber cantar rap, você não precisa fazer grafite, você não precisa fazer moinho de vento, você não precisa fazer nada disso. A primeira coisa, já que a gente tá falando de um manual que vocês estão pensando, acho que é conhecer o universo no qual você está inserido, você está se inserindo. Acho que essa é a primeira coisa, porque óbvio que há críticas: o Hip-Hop é machista, o Hip-Hop é LGBTfóbico, o Hip-Hop é heteronormativo, é tudo isso, né? Então a gente precisa conhecer para que a gente possa fazer as críticas devidas, acho que é o primeiro ponto. Segundo, passar por todos os elementos – que na minha concepção são bem mais que quatro elementos, são pelo menos nove. É uma coisa muita complicada, porque são muitas coisas e são muitas variantes. Então, talvez, selecionar o elemento que tem mais a ver com você. Então, por exemplo, um professor ele quer fazer... vai, “vamo” trazer o rap. “Ai eu quero falar sobre rap”. Então você tem que conhecer que, esse rap, ele pertence a um universo maior, né? E ele age de acordo com aquele universo. Então eu vou discutir, então eu preciso ouvir bons raps. Primeiro de tudo: ouvir. “Ah, eu não tenho que ouvir só...”, “ah, mas que o Racionais...”. Eu falei “cara, o Racionais é magnífico, mas o Emicida...”. P*** que pariu, gente, esse último trabalho do Emicida, toda vez que eu escuto eu tô chorando. Falo “para com isso”. E até mesmo, por exemplo, a Preta Rara. Que que é essa mulher? Essa mulher é maravilhosa. Ou mais antiga, a Dina Di, por exemplo, né? E então você tem que ouvir todo esse material. E – óbvio, né? Você não vê todos, mas você pode elencar, elenque algumas pessoas, elenque por épocas, eu acho que a época diz muito de cada rap, pensando numa perspectiva histórica, né? Professor de História aí, a época diz muito desse material, fazer essa imersão. E aí, mais ainda, ouvir o que que seu aluno, seu estudante gosta, porque a gente sabe que hoje em dia, por conta dessa – veja bem, é uma crítica e não é... – degustação *fast food* do funk, porque

ele é muito rápido, ele é imediato, ele *pum* [som de estalo de dedo], ele *pá* [som de estalo de dedo]. Ele não tem muita história, ele *pá* [som de estalo de dedo], é isso, é rápido, é desce, é sobe, é pegou, ele é muito assim [sons consecutivos de estalo de dedo]. E essa juventude, ela é muito rápida, muito ritmada, né? Então pode ser que ele nunca tenha ouvido rap bom, ou nunca tenha ouvido qualquer rap, nem que seja um rap ruim. Então é partir desse ponto. “Olha, o que que você ouve? O que você gosta?” Sem menosprezar o que ele tem, porque muitos dos raps que a gente escuta ele já ouviu, ele já escuta dentro de casa, ele só talvez não tem o mesmo olhar que a gente quer que ele tenha. Muitas vezes você quer mostrar o negócio... por exemplo, você bota uma letra de rap, põe uma letra do Edi Rock, por exemplo. O Edi Rock é um letrista fabuloso, maravilhoso, ele tem um CD branco dele, que agora não me lembro o nome, não sei se você já ouviu, mas nossa! Gente, é de chorar, de arrepiar. E você espera que o aluno, você espera que o aluno leia aquilo tudo e fale “nossa, cara, que maravilhoso”... ele não vai fazer isso, não existe isso. Então em muitas vezes os professores se frustram porque vão jogar lá e vai acontecer, e não vai, às vezes ele (o aluno) vai detestar aquilo e ele não tem culpa, não é a realidade dele, não faz parte do escopo dele, então, não adianta... acho que é importante entender que o Hip-Hop não quer dizer que uma coisa é melhor que a outra. O Hip-Hop é a busca pela equidade, de a gente poder tratar as coisas de forma equânime, você poder olhar todas da horizontal, o horizonte daquele material. Os primeiros passos são: ouvir, conhecer e, mais ainda, escutar o que o outro tem pra dizer.

GUSTAVO: Em que medida o Hip-Hop fortalece a identidade para além das questões do letramento tradicionalmente ensinados na escola?

CIDA: Olha, eu digo por mim. É muito ruim você, por exemplo... vamos pensar na minha adolescência, acho que fica mais fácil. Na minha casa sempre se ouviu música americana, norte-americana, pop americano, porque na minha casa eram todos pretos e a gente queria sobreviver, aí não tem essa trajetória ancestral. Não a culpo por isso, não é culpa dela, é culpa dos escravizadores, né? E aí, meu irmão, que já trabalhava desde cedo, ele já trazia esse material. Então, assim, eu ainda sou muito fã da Madonna, e você vê ela dançando, né? Principalmente nos shows, eu gostava dos primeiros shows. Ela teve aqui no Brasil eu fui as três vezes, fiquei lá gritando, chorando, dançando junto com ela, fazendo tudo, tudo – e se ela vier de novo, na cadeira de rodas, eu vou pra lá assistir porque ela... a presença dela era muito forte, só que não era a minha presença. Ela “tava”, a presença dela lá não era a minha, eu não ia chegar nunca,

ela se tornou, durante um tempo pra mim, uma deusa, aonde eu gostaria de estar. E aí a gente traz... “ah, mas naquela época tinham outras, tinha a Whitney Houston, tinha a Tina Turner, tinha não sei o quê”. Mas a presença dela (Madonna) era diferente. Agora, se a gente pensar de forma mais atual, que que é a Beyoncé? A Beyoncé é a mulher que consigo chegar, por mais louco que isso possa parecer, é a mulher que eu consigo chegar. E eu acho que o Hip-Hop, quando ele finalmente entendeu que ele precisava das mulheres – porque houve um período muito difícil e entendimento, isso tem que ficar muito claro, porque a gente tem muita gente boa do Hip-Hop que zoou as mulheres de cima a baixo, isso Brasil, isso norte-americanos enfim... Quando ele entendeu, e aí quando eu tava no meio do Hip-Hop, que eu vi a Queen Latifah, eu falei “gente, que mulher é essa?” Sou apaixonada pela Queen Latifah, eu assisto todos os filmes dela (risos), eu ouço todas as músicas, o que é aquela mulher? Preta, gorda – e agora já nem tá tão gorda, já está mais enxuta –, lésbica – foi a primeira mulher do Hip-Hop que se assumiu lésbica. Então, quando esse Hip-Hop passou a entender que ele precisava agregar mais as pessoas, e aí essas pessoas começaram... a gente começou a nos ver ali, essa identidade que é muito importante. E quando, na época eu que eu levei isso nos alunos, porque, quando eles percebiam, “a gente tá dançando uma música que eu conheço”, “pô, conheço esses caras, conheço o MV Bill, ele é mó da hora”, “pô, tô dançando uma música do Bill”. Você aproxima isso, então, pra quem a gente... as nossas referências são muito televisivas. Eu fui uma criança televisiva, né? Porque a minha babá era a televisão, então eu não via ninguém como eu ou, quando eu via, ou era escrava ou era a doméstica. Coisa que você não quer ser, você não quer ser, e o universo Hip-Hop diz: “não, fia, se você quiser ser, tudo bem, mas você não precisa, dá pra ir além”. O universo Hip-Hop, a gente tem produtores no universo Hip-Hop, produtores musicais, cinematográficos, escritores, compositores, fora a quantidade de musicistas dentro do Hip-Hop, então, você consegue ver que você não precisa ser só o vilão. E outra, era muito comum, as pessoas tinham um pouco de raiva uma época, mas não era por culpa do rap, porque às vezes sei lá, você estava assistindo uma novela e aí mostrava a periferia e tocava um rap. Dava aquela cena do helicóptero, assim, invadindo e toca-lhe rap de fundo. Aí eu ficava com raiva. “P***, mano, rap só serve pra isso?” Não, a culpa não é do rap. Ele se torna mercadológico, e o mercado insere aonde acha que deve inserir.

GUSTAVO: Em que medida o trabalho com o Hip-Hop problematiza a violência na escola? Você acha que o Hip-Hop pode contribuir para a promoção de uma cultura da paz?

CIDA: Aí depende do que você entende como cultura da paz. O que você entende por violência? O que você entende por paz? [**dei minha definição e minhas indagações sobre violência e cultura da paz**] Se você parar pra pensar, até então a gente só falou sobre sobrevivência, desde o primeiro estúpido que esteve aqui nesse país e matou uma quantidade de indígena, a única coisa que a gente tem feito até então é sobreviver. Ele tinha me falado que você ia fazer essa pergunta, mas cara... De que paz que eu tô falando? [**mais algumas considerações**]. A gente cansou, agora é fogo nos racistas (risos). Talvez você possa perguntar como é que o Hip-Hop discute a violência. Como é que o Hip-Hop discute a paz? Aí eu consigo te responder, porque como é que ele discute a violência? Primeiro ele traz, ele tenta dentro do jeito, por meio das músicas, do grafite, da dança, ele tenta de alguma forma identificar a violência, o que que é violência. E aí, mais ainda, o Hip-Hop ele é um universo muito mais dinâmico, ele vai mudando, ele já foi mais da arma da .40 na cintura, de “meter uma bala na cara dos cara”, já foi. Ainda é em alguns lugares? Sim. É só ir acompanhando a discografia do MV Bill, por exemplo. Nem o próprio Racionais fala mais de “puxar o cano” e “meter o cano na cara dos outro”. Ninguém fala mais, mas, talvez, o Sabotage – único disco que lançou aquele filho da p*** que tinha que morrer –, ele tem essa dica de como é que o Hip-Hop enfrenta a violência. Como é que o Hip-Hop discute a violência e discute a paz. Eu acho que... como é que ele vê isso? Porque, por exemplo, classe média, branca, heteronormativa vê a paz, é, polícia na rua e bandido na cadeia. Foi como você falou: a dona de casa que tem cinco crianças que precisa alimentar, paz pra ela é que o marido chegue em casa e não dê na cara dela, e com comida na mesa. Ela não tá nem aí se roubam o celular dela. “Roubou o celular, tá bom, deixando as crianças tá de boa”. E, mesmo assim, ela, se tiver que roubar um celular, ela vai roubar um celular pra sobreviver. Eu vou chamar isso de violência? Não, eu não posso chamar isso de violência. Eu não posso prender ela numa cela com o mesmo cara que desvia milhões do SUS, por exemplo, porque esse cara que devia... milhões e milhões têm nível universitário e por isso ele vai ficar numa cela dois por dois com banheiro... e ela vai ficar numa cela com mais cinquenta mulheres do pior jeito possível. Então o Hip-Hop, na minha visão, ele discute o que é violência e discute o que é paz. E o Jason tem razão, se você for pensar, conceituar violência, você vai ter que ir lá em “Caim matou Abel” (risos). Capítulo um: “Caim matou Abel”. Aliás, ninguém sabe realmente se foi isso mesmo, né? Se foi Caim que matou Abel ou se foi o Abel que encheu o saco de Caim e ele falou “meu, já não te aguento mais” (risos). Porque a gente não sabe, e fazer esse resgate é impossível. Não sei nem se você vai conseguir responder esse seu questionamento, mas eu penso que o Hip-Hop trata a violência. Aliás, o Hip-Hop trata a violência e paz da mesma maneira, como sinônimos até, porque você não consegue

a paz na conversa, você consegue a paz na bala, é assim que você consegue. Como é que ele consegue não ser pego pela polícia? Quando a polícia chama, ele dá um “enquadro”, ele põe a mão pra cima, vira “ó, não to armado”, levanta a camiseta. Isso é paz: “voltei pra minha casa, cheguei, ufa!”.

GUSTAVO: Por que você considera importante a valorização do Hip-Hop no ambiente escolar?

CIDA: Aí eu retorno na minha trajetória. Pra mim, é a cultura que eu conheço, porque a gente tem que valorizar a cultura, seja ela qual for, mas, se, talvez, na minha infância eu tivesse tido a oportunidade de conhecer a minha cultura ancestral, hoje, talvez, na escola eu não estaria com o Hip-Hop. Eu estaria também com o samba, com o candomblé, com o forró. Porque não foi uma escolha, eu fui escolhida. Eu fui escolhida, Gustavo, não foi uma escolha. O Hip-Hop me acolheu, falou “vem cá, nega, você vai integrar minha galera”. Eu fui atraída por esse universo, eu não tenho outra explicação para te dar (risos). Falam assim: “ah, mas você é preta de periferia:, sabe sambar, né?”. Eu até sei, mas eu não cresci ouvindo samba, não posso falar isso. “Ah, então você é do batuque, né? Da capoeira? Do candomblé?” Agora eu posso escolher isso, na época não, porque eu não tenho... e do jeito que esse universo foi se reproduzindo na minha vida, foi se produzindo na minha história e na minha trajetória, cara, não foi uma escolha, eu fui escolhida.

GUSTAVO: Alguma pergunta que você gostaria que eu te fizesse cuja resposta poderia me ajudar em minha pesquisa?

CIDA: Eu acho que você tem que buscar a metodologia, buscar a identidade. Mas precisa perguntar o que não gosta. Não sei uma pergunta agora, já que eu dei palpite nas suas perguntas quando você tava falando (risos). Mas eu acho que eu retornaria outra... não, melhor ainda, eu retornaria nessa questão da violência, nessa cultura da paz. Realmente entender o que é isso. Eu acho que é importante, já que você tá... porque a impressão que dá e que quando você fala de violência e cultura da paz... “aí, como é que o Hip-Hop lê isso, vê isso ou discute isso?” Ele não discute só isso, ele não discute só perseguição. É a mesma coisa quando a gente fala da questão racial, quando vê a temática da questão racial pelo racismo. Cara, não é, a questão racial é tudo, é cabelo, é cor... o Hip-Hop é a mesma coisa, o universo Hip-Hop é uma coisa que não tá presa

nos elementos básicos. Ele tá preso em mais, porque eu acho que ele não fala só sobre violência, ele não fala só sobre... ele não faz só essa ponte “paz e violência”. Ele fala principalmente de identidade, ele fala de conhecimento, formação de carreira, mercado de trabalho... sei lá... eu acho que você pode avançar por aí.

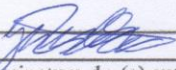
FIM DA ENTREVISTA

APÊNDICE D – LISTA DE MÚSICAS

1. “Voz ativa” – Racionais MC’s, *Raio X Brasil* (1993).
2. “That’s My Way” – Edi Rock e Seu Jorge, *Contra nós ninguém será* (2013).
3. “AmarElo” – Emicida, Majur e Pablo Vittar, *AmarElo* (2019).
4. “Negro drama” – Racionais MC’s, *Nada como um dia após o outro dia* (2002).
5. “Rap é compromisso” – Sabotage e Negra Li, *Rap é compromisso!* (2000).
6. “Duas de cinco” – Criolo, *Convoque seu Buda* (2014).
7. “Até quando?” – Gabriel Pensador, *Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo)* (2001),
8. “Esquiva da esgrima” – Criolo, *Convoque seu Buda* (2014).
9. “Jesus chorou” – Racionais MC’s, *Nada como um dia após o outro dia* (2002).
10. “Fermento pra massa” – Criolo, *Convoque seu Buda* (2014).
11. “Vida loka pt. 1” – Racionais MC’s, *Nada como um dia após o outro dia* (2002).
12. “Ismália” – Emicida, Larissa Luz, Fernanda Montenegro, *AmarElo* (2019)
13. “Vida loka pt. 2” – Racionais MC’s, *Nada como um dia após o outro dia* (2002).
14. “AK-47” – Macarrão, *O diário* (2012).
15. “Desabafo” – Marcelo D2 e Claudia, *A arte do barulho* (2008).
16. “Convoque seu Buda” – Criolo, *Convoque* (2014)

APÊNDICE

Biblioteca Digital – Termo de Autorização

1. Tipo de material		
<input type="checkbox"/> Tese	<input checked="" type="checkbox"/> Dissertação	<input type="checkbox"/> Trabalho Final de Curso (TFC)
2. Identificação do documento		
Campus: Vergueiro		
Autor(a): Gustavo Mota		
RG: 42.489.061-6	CPF: 445.554.438-02	Telefone: (11) 97554-6943
E-mail: gustavomota_94@hotmail.com		
Afiliação Institucional: PROGEPE-UNINOVE		
Título (português): O HIP-HOP COMO AÇÃO CULTURAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR		
Título estrangeiro (inglês): Hip-Hop as a method of pedagogical intervention in addressing		
Orientador: Jason Ferreira Mafra		
Nº de páginas: 179 Anexos: 41		
Formato: <input checked="" type="checkbox"/> Impresso <input checked="" type="checkbox"/> Eletrônico Data da Defesa: 30/03/2023		
3. Acesso ao documento no formato eletrônico		
Este trabalho pode ser disponibilizado na Internet?		
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Obs.: Caso afirmativo preencha a autorização abaixo:		
<p>"Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Associação Nove de Julho, mantenedora da UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, estabelecida na Rua Diamantina, 302, Vila Maria, na cidade e Estado de São Paulo, inscrita no CNPJ nº 43.374.768/0001-38 a disponibilizar gratuitamente o texto integral, por prazo indeterminado sem o pagamento de qualquer contraprestação, em sua página eletrônica mantida na Internet. A título de divulgação da produção científica, podendo a obra ser lida e/ou impressa por todos aqueles que a acessarem pela Internet, a partir de 30/04/2023"</p>		
São Paulo, 30 de abril de 2023		
		
Assinatura do (a) autor (a)		
Biblioteca Digital – Termo de Autorização		