

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PATRÍCIA FERREIRA RODRIGUES



1290002752



FE

TCC/UNICAMP R618r

O RAP NO ÂMBITO DAS PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS

aproximando os universos escolar e juvenil

200606173

CAMPINAS, 2005

UNICAMP

FECA 1

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	00101090007
	R618r
V:	
TOMBO:	2452
PROC.:	123/2006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24.03.06
Nº CPD:	20145

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R618r Rodrigues, Patrícia Ferreira.
O Rap no âmbito das pedagogias diferenciadas : aproximando os universos escolar e juvenil / Patrícia Ferreira Rodrigues. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Elisa Angotti Kossovitch.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação não-formal. 2. Juventude. 3. Hip Hop. 4. Rap (Música). I. Kossovitch, Elisa Angotti. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-021-BFE

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Patrícia Ferreira Rodrigues

O RAP NO ÂMBITO DAS PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS

aproximando os universos escolar e juvenil

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Elisa Angotti Kossovitch

Campinas, 2005

RESUMO: Mesmo após o aprofundamento dos estudos sobre as origens do fracasso escolar, os quais visam sua compreensão e superação, a escola ainda apresenta quadros de reprovação e evasão muito altos. A busca por práticas diferenciadas demonstra a insuficiência dos métodos tradicionais na resolução dos problemas de indisciplina e de não aprendizagem, o que tem se tornado um consenso entre professores e estudantes. Diante deste quadro, a Educação Não-Formal aparece como uma referência no trato com o jovem educando, trabalhando paralelamente à escola com situações educacionais e abrindo espaço para a inserção do cotidiano juvenil em sua proposta. A experiência de trabalhar com o Rap veio da Educação Não-Formal e chegou até a escola no âmbito das pedagogias diferenciadas, como uma forma de valorizar a cultura do estudante e assim contribuir para seu processo de aprendizagem. Este trabalho pretende apresentar algumas destas experiências, situando o Rap como uma prática política e levantando a necessidade de desenvolver, junto a esta proposta de pedagogia diferenciada, mudanças no sistema estrutural e político da escola.

PALAVRAS-CHAVE: fracasso escolar, hip hop, cultura juvenil, educação não-formal

*Para meu companheiro,
Ricardo Floc.*

ÍNDICE

Introdução/ apresentação.....	p. 06
Metodologia.....	p. 07
CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO ESCOLAR.....	p. 09
1.1 – A educação através dos tempos.....	p. 10
1.2 – A origem da escola.....	p. 12
1.3 - Teorias educacionais.....	p. 13
1.4 – A escola no Brasil.....	p. 19
1.5 – Relações de poder e autoridade.....	p. 22
CAPÍTULO II – PRÁTICAS DIFERENCIADAS NA ESCOLA.....	p. 25
2.1 – O fracasso escolar e a busca pelo ensino diferenciado.....	p. 26
2.2 – O porquê do fracasso escolar.....	p. 27
2.3 – A experiência da educação não-formal.....	p. 28
CAPÍTULO III – RAP, PRÁTICA POLÍTICA.....	p. 32
3.1 – Manifestação da periferia.....	p. 34
3.2 – Preconceito cultural.....	p. 36
3.3 – O universo juvenil.....	p. 38
3.4 - Rap na escola – apresentação de experiências.....	p. 40
CAPÍTULO IV – MESCLANDO INTERESSES E EFETIVANDO A DIFERENCIAÇÃO.....	p. 45
4.1 – Da avaliação.....	p. 46
4.2 – Do currículo.....	p. 47
4.3 – Da atuação do professor.....	p. 48
Considerações finais.....	p. 50
Bibliografia.....	p. 52
Anexos.....	p. 55

INTRODUÇÃO

Trabalhar com o tema do fracasso escolar é um grande desafio. É preciso equilibrar o espírito militante, ansioso por encontrar respostas e soluções rápidas, com a condição de pesquisador, que requer paciência para garimpar no cotidiano as possibilidades de mudança.

Esta monografia vai tentar abranger em seu primeiro capítulo os questionamentos que antecedem a tomada de posicionamento político frente à questão do fracasso escolar, apresentando um pouco da história da educação e das reformas que atingiram a escola e a influenciaram até os dias atuais. Isto porque uma tese central deste trabalho é a indissociabilidade entre o processo histórico e as relações de poder: um determina e é determinado pelo outro. Para entender a escola, é preciso conhecer a história das elites dominantes.

Para situar o leitor acerca das práticas de combate ao fracasso da escola, o segundo capítulo trata das pedagogias diferenciadas, distinguindo-as de outras práticas consideradas compensatórias e/ou reformistas. Trata também das origens do distanciamento entre a escola e a realidade e das consequências desta ação.

O terceiro capítulo apresenta o Rap como parte de um movimento social e político chamado Hip Hop, próprio das periferias urbanas. Como um dos objetos centrais desta pesquisa, aborda-se a transposição deste fenômeno musico-cultural (o Rap) próprio da educação não-formal para a condição de pedagogia diferenciada, apresentando-se a seguir algumas experiências que mostram essa transposição em ação.

Por fim, o quarto e último capítulo aparece para fechar o trabalho, trazendo formas de efetivação da diferenciação provocada pela entrada do Rap na sala de aula – ou de qualquer outro objeto transposto da realidade para o clima artificial da escola – assim como formas de combater não só o fracasso escolar mas também os pilares que sustentam a escola em seu modelo vigente, excludente e seletivo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa procurou conhecer mais sobre práticas pedagógicas diferenciadas implantadas na escola, tendo como objetivo específico abordar a prática de professores que introduzem o Rap na sala de aula, tanto sob a forma de projetos como de aulas isoladas. Para isso, foram estudados vários fatores que contribuem para esta escolha – sejam eles históricos, políticos ou metodológicos. A ênfase é colocada sob a coletânea bibliográfica, montada para abranger o grande número de temas que se relacionam com a temática central do trabalho, das pedagogias diferenciadas, que se traduzem como uma forma de combate ao fracasso escolar e às desigualdades.

O projeto inicial previa um estudo com um determinado número de professores, estudo este que se estenderia às escolas onde estes professores lecionam para conhecer a realidade cotidiana da instituição, do professor em seu local de trabalho e dos próprios estudantes. Esta idéia tornou-se inviável à medida que o tempo já restrito concedido a esta pesquisa (seis meses para confecção de projeto e seis meses para sua execução) chocou-se com o caráter esporádico do fenômeno observado, dificultando a ida a campo. A aproxi-

mação do Rap na sala de aula ocorre freqüentemente sob a forma de projetos, o que significa que não há uma previsibilidade quanto à sua realização. Se houvesse a exigência de estudar apenas os casos dos fenômenos observáveis – ou seja, restringir a pesquisa aos professores que estivessem trabalhando com Rap no momento da realização da pesquisa – a análise ficaria circunscrita a um estudo de caso de um ou dois professores.

Considerando esta dificuldade e também a necessidade de que a pesquisa pudesse refletir sobre ações concretas e não apenas basear-se na bibliografia, foi montado um questionário e entregue a professores que num contato inicial informaram já ter trabalhado com o tema “Rap” na sala de aula. Os contatos foram estabelecidos através da indicação de autores e pesquisadores que já haviam trabalhado ou ainda trabalham com este tema, além de uma pesquisa própria feita através da Casa do Hip Hop de Campinas e da consulta às escolas e instituições de educação não-formal da cidade. Como não havia tempo e financiamento suficiente para que as entrevistas fossem feitas pessoalmente, os questionários foram enviados por correio eletrônico para que retornassem respondidos – centrando-se, assim, no discurso de cada um sobre a prática de seu trabalho com o Rap na escola. A idéia seria identificar nestes discursos e em suas análises alguns elementos-chave para esclarecer as relações atuais entre o Rap e a educação. Infelizmente o retorno foi muito abaixo do esperado; por isso, esta pesquisa vai se limitar a apontar caminhos que levem a um maior debate sobre o assunto, apresentando algumas experiências e principalmente conhecendo a fundo os temas relacionados ao fracasso escolar e às formas utilizadas para sua superação.

CAPÍTULO I:

UM BREVE HISTÓRICO ESCOLAR

Desde seu surgimento até os dias de hoje, a escola vem atuando como um importante fator de contenção das classes populares. Seu caráter universal foi definido de forma a estabelecer um novo modelo de sociedade, que fosse pautado pela igualdade de oportunidades e não mais por condições apriorísticas de nascimento. O resultado desta mudança foi muito além do que o esperado; a escola tornou-se o depósito das esperanças de uma sociedade que, após anos de estagnação, via surgir a possibilidade de uma reordenação social justa e democrática.

Assim, a escola sofreu vários ajustes através das décadas para que pudesse cumprir seu papel – o qual não era muito bem definido. Movimentos importantes discutiram esta questão, e a escola passou por reorganizações diversas a partir das teorias que surgiram...

Estas teorias trabalhavam com aspectos diferentes, com orientações políticas bem diferentes; Saviani as compila divididas em dois grupos distintos, um grupo de *teorias críticas* e outro de *teorias não-críticas*. Mas, acima destas nuances, a principal função fica mantida, desembocando no que hoje chamamos de fracasso escolar. É o resultado de uma série de fatores que foram construídos e fundamentados durante muito tempo, tanto no aspecto político quanto no aspecto prático – a escola não tem um bom desempenho com seus alunos. A evasão escolar ainda é grande, assim como a indisciplina e a repetência, apesar das tantas reformas implantadas ao longo do século XX. Resta

identificar quais são estes fatores que geram o fracasso escolar e que reproduzem a descrença e o descontentamento sobre a instituição escolar para saber quais os melhores caminhos a tomar.

1.1– A educação através do tempo

A educação sempre cumpriu papéis importantes nas sociedades humanas. A valorização dos estudos como manutenção de um *status* social não é uma idéia nova, e esteve presente desde as antigas civilizações; com o advento do ensino universal e da livre concorrência, que passou a imperar após o estabelecimento da sociedade da igualdade de oportunidade, a educação tornou-se também uma promessa de ascensão social, principalmente entre as camadas mais desprovidas tanto no aspecto social quanto no econômico.

No Egito antigo, por volta de 2600 a.C., havia quatro grupos de pessoas recebendo um ensino diferenciado: o faraó e os senhores da corte aprendiam a arte do discurso, para dirigir-se às multidões; os escribas e todos aqueles que se dedicam às funções administrativas aprendiam com seus pais a escrever e a ser submissos ao faraó; os artesãos aprendem também com pais e parentes a exercer um ofício e, por último, os escravos, que tinham como única forma de instrução o chicote de seu capataz. Fica clara a função da educação: moldar a sociedade de acordo com os interesses de quem tem o poder de decisão, ou seja, as elites.

Em Roma, desde sua fundação, a autonomia da educação paterna é uma lei do Estado. Nas classes dominantes cabia à família introduzir os filhos na arte da escrita e da retórica, para que pudessem desempenhar atividades políticas na cidade. As atividades produtivas, com exceção da agricultura, eram

consideradas indignas de um homem livre, sendo então relegadas aos escravos e aos estrangeiros. Estes eram instruídos em uma espécie de escola para desenvolver o trabalho a que foram destinados, apenas; com isso os romanos aperfeiçoavam sua mão de obra e conseguiam bons preços na venda dos escravos.

Na idade média, quando a sociedade era organizada em feudos e em 1400 d.C. já se distinguia a formação de uma burguesia urbana, prevalece também uma educação utilitária que visa apenas o desempenho de determinada profissão, a qual geralmente era definida de acordo com a posição social e os bens da família. E apesar de fundamentar-se no Iluminismo, durante as prévias da Revolução Francesa não ocorrem grandes mudanças na prática, o estudo continua sendo direcionado de acordo com interesses financeiros e não pela formação do cidadão. O que mudou foi apenas o discurso, adotado pelo povo, de que o esforço pessoal durante os estudos seria o único determinante da sorte do cidadão no mundo da livre concorrência. Ao falar sobre a educação através do tempo, Gennari encontra em Manacorda¹ uma citação de Murat, datada de 1809:

“É necessário que exista uma instrução para todos, uma para muitos e uma para poucos. A primeira não deve fazer do povo tantos sábios, mas deve instruí-lo tanto quanto basta para que possa tirar proveito dos sábios”.

(apud Gennari, 2003, citando Manacorda, 1996: 256)

Como diz Gennari em seu artigo: “Há sempre uma relação direta entre o tipo de educação e a posição que o indivíduo ocupa na pirâmide social”. Ou

¹ **MANACORDA, M. A.**, *História da Educação - da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996, 5ª edição

então segundo a imperatriz Maria Teresa da Áustria – citação que Gennari novamente retira de Manacorda – que já em 1760 dizia que “em cada época, a instrução é, e sempre foi, um fato político”. (Citado in MANACORDA, 1996: 247)

1.2– A origem da escola

O projeto de estabelecimento de uma escola universal surgiu junto com a Revolução Francesa, em 1789. O regime vigente até então era o Estado Absolutista, dominado pela aristocracia (alto clero e alta nobreza). Havia grande insatisfação para com este regime, principalmente da parte da burguesia – uma classe que cresceu e acumulou grandes riquezas, mas que ficou às margens das decisões do Estado. Imperava então a estagnação social, onde a vida de uma pessoa era predeterminada pela situação de sua família, onde os servos seriam sempre servos e o poder ficava todo concentrado na nobreza e no clero. Com as bandeiras pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade, os revolucionários burgueses se aliaram ao povo e tomaram o poder, depuseram a monarquia e começaram a construção de uma nova sociedade, através dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte.

O estabelecimento de uma nova forma de governo que se pretendia mais justa e igualitária requeria mudanças importantes na sociedade, e o primeiro passo a ser dado seria transformar os servos, típicos do regime feudal, em cidadãos de um regime democrático. Esta deveria ser uma mudança progressiva, definitiva e abrangente, e a melhor forma encontrada neste caso foi a educação. Educar o povo, formar o cidadão, começar a disseminação de uma

nova cultura baseada na igualdade de oportunidades – estas foram as raízes da escola pública para todos.

A crença na educação como propulsora de mudanças sociais era muito forte devido às influências do Iluminismo que, segundo Filho (1993), foi o

“...movimento cultural que se desenvolveu na Inglaterra, Holanda e França, nos séculos XVII e XVIII. Nessa época, o desenvolvimento intelectual, que vinha ocorrendo desde o Renascimento, deu origem a idéias de liberdade política e econômica, defendidas pela burguesia. Os filósofos e economistas que difundiam essas idéias julgavam-se propagadores da luz e do conhecimento, sendo, por isso, chamados de iluministas. O Iluminismo trouxe consigo grandes avanços que, juntamente com a Revolução Industrial, abriram espaço para a profunda mudança política determinada pela Revolução Francesa.”

O modelo de escola criado no seio desta revolução era, como descreve Saviani (1993), “uma agência centrada no Professor” (p. 18). A instituição escolar tinha como principal objetivo a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade através do tempo, enquanto aos estudantes cabia o papel passivo de apreensão dos conteúdos. Para cumprir com a bandeira da igualdade, a escola se transforma em direito universal e é tratada como um nivelador sócio-econômico: independente da situação de cada estudante, todos têm acesso ao conhecimento, e será apenas o conhecimento que definirá o emprego e os meios de vida de cada um. É a igualdade de oportunidades.

1.3 - Teorias educacionais

Em seu livro “Escola e Democracia”, de 1993, Dermeval Saviani – professor aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp – faz uma análise

sobre as teorias que mais influenciaram a Educação, separando-as em dois grupos: as críticas e as não-críticas. Conhecer estas teorias é de grande importância para este trabalho, e é por isso que este capítulo traçará um panorama sobre elas, tendo Saviani como base teórica.

Lançando um rápido olhar à história da educação nas sociedades humanas e ao papel que esta cumpriu e vem cumprindo através dos tempos, como pudemos observar nos capítulos anteriores, podemos dizer que predomina a idéia de que a educação promove a emancipação humana. Sem discordar da idéia, a análise a seguir irá dialogar com esta afirmação e apresentar os limites e os contrastes abafados pela instituição responsável pela educação – a escola.

As experiências de educação registradas e acumuladas em mais de 4000 anos de civilização humana foram colocadas em cheque num momento de profunda transformação, que foi como se apresentou a Revolução Francesa de 1789. Os revolucionários estavam diante do desafio de estabelecer meios para que a revolução não fosse apenas uma insurreição temporária, e para isso era preciso modificar todas as práticas construídas sob o antigo Regime Monarquista. A universalização do ensino foi a saída encontrada para fincar as raízes da Revolução, transformando a sociedade progressivamente e em grande escala.

O primeiro modelo de educação universal, colocado como pedagogia tradicional, era baseado na ciência da lógica, onde o importante era apenas aprender, por isso o centro do processo educativo era o professor. O aprendizado era secundário, essencial era garantir meios de promover a igualdade de oportunidades oferecendo o mesmo conteúdo de ensino para crianças de todas

as classes sociais. Essa premissa camufla uma realidade perversa: a de que nem todos começam do mesmo ponto. O sociólogo francês Pierre Bourdieu é o que melhor define esta idéia explicando-a através do *capital cultural*, que indica o conjunto de aquisições de uma pessoa (que podem assumir o estado incorporado, o estado objetivado ou o estado institucionalizado²) que influenciam e são determinantes na sua formação humana e educacional. Segundo Bourdieu,

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.”

(BOURDIEU, 1966 in NOGUEIRA, 1998:53)

Um movimento iniciado nos Estados Unidos e Europa no final do século XIX, e que teve como grande representante o pensador John Dewey, reivindica uma escola centrada no estudante, baseada nas contribuições da psicologia e da biologia (que traziam novidades quanto ao estudo da infância) e onde o importante fosse aprender a aprender. Este movimento foi chamado de Escolanovismo ou Escola Nova, e perdurou até meados dos anos 1950 sustentado pelas idéias positivistas. O Escolanovismo criticava o modelo tradicional de educação e projetava mudanças na organização das instituições escolares, tais como diminuição no número de alunos por sala, melhor formação para o professor, substituição do adulto no papel central pela criança – a qual seria mais

² “O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários (...), etc; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais”. BOURDIEU, 1979 in NOGUEIRA, 1998:74.

reconhecida e valorizada em suas habilidades e interesses. As modificações sugeridas eram essencialmente práticas, o que representou uma limitação do movimento, que não conseguiu discutir os aspectos políticos que determinavam o caráter tradicional da escola; outra limitação foi o caráter financeiro, já que as modificações reivindicadas despendiam muito dinheiro.

Visto que as idéias da Escola Nova dificilmente poderiam influenciar a escola pública devido ao alto custo de sua implementação, uma nova teoria chegou ao campo educacional. A pedagogia tecnicista analisou a escola à luz do momento em que ela surgiu, na metade do século XX nos Estados Unidos e no Brasil de 1960 a 1979, convivendo com o início de muitas modificações profundas de origem tecnológica. Assim, o tecnicismo colocava tanto o professor quanto o estudante em segundo plano, centrando-se nas técnicas recém-desenvolvidas pela psicologia behaviorista e no “aprender a aprender”.

O desenvolvimento da tecnologia da época impulsionou a elaboração de métodos e técnicas de ensino, visando operacionalizar o aprendizado e aumentar sua eficiência através da total racionalização do processo educativo. Também esta modificação não foi suficiente para modificar os quadros de evasão e repetência vivenciados pela escola, por isso esta tendência foi perdendo força à medida que surgiam novas teorias sociais criticando não só a escola, mas as reformas e às teorias a ela aplicadas nas últimas décadas.

A estas três teorias educacionais – Tradicional, Escolanovista e Tecnicista – Saviani considera não-críticas, visto que elas se baseiam na idéia de que a educação é um instrumento de equalização social e que apenas operam ajustes práticos na escola, deixando de lado a discussão sobre os aspectos

políticos da instituição. Esta opinião não é unânime entre os estudiosos das teorias da educação, mas foi escolhida devido ao seu recorte político e social.

As teorias consideradas crítico-reprodutivistas têm sua difusão a partir da segunda metade do século XX. Entre outras razões, o grupo é assim chamado porque

“concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade”

(Saviani, 1993: 16)

Ou seja, estas teorias entendem a educação como um instrumento de discriminação social. Um de seus representantes é a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, que está desenvolvida na obra “A reprodução”, de Bourdieu-Passeron, 1975. A idéia é que através da ação, do trabalho e da autoridade pedagógica a escola exerce sua violência simbólica, a qual é simbólica por ser dissimulada. Dessa maneira, a escola reproduz o sistema burguês dominante.

Outra teoria pertencente a este grupo é a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), de Althusser, desenvolvida na década de 1960. O autor distingue os aparelhos repressivos de Estado (o Governo, a administração, o exército, a polícia...) e os aparelhos ideológicos do Estado (religioso, escolar, familiar, político...). Os aparelhos repressivos funcionam maciçamente pela violência e em segundo plano pela ideologia, enquanto o contrário ocorre nos aparelhos ideológicos do Estado.

Por fim, a teoria da escola dualista, elaborada por Baudelot e Establet no livro "L'école capitaliste em France", 1971. Escola dualista por ser dividida em duas redes: a da burguesia e a do proletariado, ou rede de escolarização secundário-superior e primário-profissional. Esta teoria retoma a idéia de aparelho ideológico do Estado acrescentando o caráter dualista, e afirma que "a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária" (Saviani, 1993: 38).

O autor finaliza sua análise reivindicando as teorias críticas e apontando para que estas não terminem em si, apenas constatando que a escola é determinada socialmente, inserida numa sociedade capitalista de classes com interesses opostos. As teorias crítico-reprodutivistas não têm proposta pedagógica, pois acreditam que a escola não pode ser diferente do que é. Para eles, "o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola" (idem, 40).

Através do reconhecimento das causas do fracasso escolar e de ações efetivas no ambiente da escola, é possível romper com a imobilidade da crítica reprodutivista. Com este objetivo, muitos professores e pesquisadores têm aderido ao ensino diferenciado, formulado a partir de experiências do campo não-formal e também a partir de um material que a escola infelizmente descarta com facilidade – o interesse dos estudantes. O objetivo desta iniciativa é trabalhar com os principais problemas da escola, tais como indisciplina, evasão, mau desempenho e repetência no próprio horário das aulas. Diferenciar os métodos, as fontes e os objetivos, para atender a uma população que vive às margens do sistema capitalista e que por isso apresenta muitas necessidades específicas. E por serem específicas, também é necessário trabalhar com a



Alongamento

Aquecimento

- AMEBA

→ Dividir a sala em 2 grupos de facem desks.

- Dividir a sala em grupos
- 1 - Street
 - 2 - B hopping
 - 3 - Rapping
 - 4 - Talking



heterogeneidade da sala diferenciando as inúmeras realidades presentes numa escola pública brasileira.

1.4 – A escola no Brasil

Para efetuar uma análise mais completa sobre a história da educação brasileira, é importante considerar não só os fatos em si, mas o contexto em que estes aconteceram. O Brasil é um país relativamente novo – se comparado aos países europeus e africanos – que passou muitos anos como colônia de exploração de Portugal. Quando surgiu o interesse em povoar as terras brasileiras, uma das primeiras medidas tomadas foi o envio de jesuítas para catequizar os índios, e podemos colocar esta como a primeira experiência educacional no país. Daí em diante, a construção do Brasil nação foi o principal mote da educação, marcada por um sólido padrão de pensamento educacional, de vertente cívico-patriótica.

A propagação do ideário positivista está presente no Brasil desde a época do Império, mas é durante a Primeira República que ela fica mais forte, alimentada principalmente por alguns setores da burguesia descontentes com a política do “café com leite”³, que deixava grande parte da elite nacional de fora das decisões de Estado. O movimento Escolanovista também foi chegando ao Brasil junto com o positivismo, e o país passou por períodos muito marcantes no cenário educacional nacional nas primeiras décadas do século XX. Em 1920, o Brasil convive com um espírito de entusiasmo pela educação, reflexo do ideário positivista e do otimismo pedagógico, que culminou num movimento

³ Este termo refere-se ao período da República Velha no Brasil, quando São Paulo (grande produtor de café) e Minas Gerais (grande produtor de leite) revezavam-se no governo do Estado.

reformista da instrução pública. Embora houvesse toda essa movimentação quanto aos rumos da educação, os movimentos de reforma não deram grande resultado e a maior parte da população continuou fora da escola. A educação pública ainda continua em pauta por mais uma década, agora influenciada também pelas idéias liberais; tanto que, em 1932, inspirados no movimento estadunidense e na produção de Dewey e de Durkheim, um grupo de intelectuais brasileiros lança O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos mesmos moldes das discussões estrangeiras (explicitados anteriormente).

As críticas a este Manifesto dirigem-se tanto à forma como ele foi produzido, seguindo um modelo externo sem relação com o histórico brasileiro, quanto à natureza de suas reivindicações. Assim como nos Estados Unidos e Europa, o escolanovismo no Brasil não trabalhou os aspectos políticos da escola – que sobrou para os progressistas e conservadores fazerem, centrando-se apenas nos aspectos técnicos. Neste ponto, o Manifesto propunha uma nova concepção de infância, que requeria métodos e técnicas diferentes que valorizassem mais a aprendizagem do que o ensino; propunha também a alteração do currículo, construído para gerar qualidade e não quantidade. Por fim, o papel central na escola passaria do professor para a criança, e os programas seriam construídos em torno dos interesses desta. Tudo da mesma forma como foi feito no exterior.

O movimento não deu muito certo, já que as mudanças solicitadas exigiriam muito investimento para a construção de mais e maiores escolas, e também para melhorar os aspectos levantados pelo Manifesto. Quem acatou as reivindicações dos Pioneiros da Escola Nova foram as escolas particulares, que podiam pagar pela implementação da mudança.

Os resultados do Escolanovismo no Brasil foram bem diferentes do que o esperado, pelo que se pode apreender do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Valorizar os interesses e respeitar os limites de cada criança – reivindicações do Manifesto – gerariam uma escola mais branda para a população de baixa renda, que não conseguia acompanhar o ritmo de uma escola preocupada apenas em transmitir conteúdos e mais conteúdos. Apesar do aparente caráter benéfico deste objetivo, preocupa-me a ambigüidade presente no Movimento Escolanovista desde sua formação⁴. Saviani explicita muito bem esta preocupação em seu livro *Escola e Democracia* (1993):

“Com efeito, ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’ ela [a Pedagogia Nova] deslocou o eixo da preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.”

(SAVIANI, 1993: 22)

Independente do objetivo principal do Manifesto, o resultado obtido foi um distanciamento entre a educação das elites e o ensino público, à medida que o ensino privado absorveu a ideologia escolanovista e preparou escolas prontas a desenvolver todas as capacidades manifestadas por seus estudantes–clientes. Enquanto isso, o ensino público absorveu aos poucos a ideologia sem o aparato técnico e político necessário, mais preocupado em respeitar os

⁴ Não me arrisco a dizer que o objetivo principal do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova era promover um ensino de mais qualidade para toda a população. Patto (1993) explicita que o entusiasmo intelectual pela educação envolvia interesses diversos, pois estava se manifestando numa sociedade altamente elitista e preocupada em “republicanizar a República” (p. 56) evocando os princípios liberais. Embora os intelectuais signatários do Manifesto possam ter sido os mais progressistas dentre a elite brasileira, não deixavam de ser elite e de agir segundo interesses próprios.

limites impostos pela realidade vivida por seus estudantes do que em desenvolver suas capacidades – e não devem ser raros os casos em que esta capacidade só poderia se manifestar num ambiente em que as atividades fizessem sentido para a criança.

1.5– Relações de poder e autoridade

A instituição escolar que conhecemos hoje é o resultado de todas as intervenções que foram analisadas até aqui, e visto que nenhuma delas foi implantada integralmente – apesar da predominância da pedagogia tradicional não se pode dizer que ela não sofreu alterações com as inúmeras reformas, as quais eram baseadas em diversas correntes de pensamento – a escola carrega consigo a ambigüidade presente na relação desigual entre a teoria e a prática. *Grosso modo*, podemos dizer que as teorias e suas proposições ficaram mais na teoria, mesmo, compondo diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto a prática ainda é muito próxima à do início do século passado. São diversos os aspectos que pouco evoluíram desde a origem da instituição escolar, mas aqui serão tratados alguns dos principais dentre estes aspectos, focalizando parte dos responsáveis pela atual situação de fracasso escolar.

Para que a sala de aula se estabelecesse como um local de aprendizado conjunto era preciso contar com uma rigorosa disciplina dentre os estudantes, já que as lições tratam de algo externo à realidade vivida por eles – ou seja, sem nenhum grande atrativo para o estudante. A figura do professor foi então colocada como central, dotada de poder e autoridade, para que a convivência cotidiana na sala de aula fosse possível de acontecer.

Gallo discute sobre a natureza da autoridade e sobre as relações de poder na escola ao tratar da educação anarquista, em obra publicada em 1995. Ele apresenta quatro concepções diferentes de autoridade: a primeira é a de Engels, que considera que a autoridade tem um fundamento "natural" por ser uma necessidade imposta pela materialidade das condições de produção (autoridade é igual a poder). A segunda é de Hannah Arendt, com a concepção de que se vive hoje a crise da política justamente pela falta de autoridade (autoridade é diferente de poder). A terceira é de Michel Lobrot, que acredita que toda autoridade vem do medo do outro, como uma forma de defender-se de ameaças externas (autoridade é uma neurose inculcada na sociedade para garantir uma perpetuação do sistema centrado no poder). Por último, Gerard Mendel e Christian Vogt, que identificam autoridade com poder mas apontam para um processo de dissociação entre uma ideologia autoritária, fundamento da família e da educação da infância, e uma ideologia dominante, disseminadora das relações de poder.

Essa questão da autoridade, da qual o professor é naturalmente investido, necessita ser muito discutida; existem diferenças entre autoridade simples e autoridade pedagógica. A autoridade pedagógica é dada ao professor pelo reconhecimento de seu preparo para educar, não é uma autoridade imposta, é uma autoridade reconhecida, que lhe possibilita organizar a sala de aula, lecionar e ser respeitado em suas decisões. Mas este é um mandato que pode ser retirado a qualquer momento, se os estudantes deixam de reconhecer a autoridade pedagógica do professor a sala se desorganiza. Nas últimas décadas a escola tem passado por um período difícil, em que a distância entre os conteúdos lecionados e a realidade dos estudantes é muito grande, o que leva à des-

crença no papel social da escola e do professor. Os resultados diretos são a indisciplina, a evasão, a repetência – o fracasso da escola.

A crise da instituição escolar se agrava à medida que ela se mantém fechada dentro de círculos internos de poder extremamente hierarquizados, que não admitem a participação dos estudantes e da comunidade. A alternativa de introduzir o trabalho voluntário em atividades extracurriculares, apoiada pelo poder público, pela grande mídia e pela responsabilidade social de grandes empresas não supre a necessidade e o direito que a comunidade tem de intervir nos rumos da educação.

Se o poder não está localizado somente na figura do professor ou do diretor, mas também nos conteúdos transmitidos em sala de aula, nos parâmetros de avaliação e na lógica da classificação, é preciso intervir diretamente na decisão de que papel a instituição escolar vai cumprir.

CAPÍTULO II :

PRÁTICAS DIFERENCIADAS NA ESCOLA

Diante do fracasso escolar e da necessidade de buscar alternativas fora do tradicionalismo pedagógico, os professores fazem escolhas que podem ser divididas, de maneira geral, em dois grupos: um grupo é o das pedagogias *compensatórias* ou *reformistas*, e o outro é o grupo das pedagogias que aqui chamaremos de *não-formais*.

As pedagogias *reformistas* ou *compensatórias* são aquelas que não propõe algo novo teoricamente nem questionam os mecanismos da escola, mas atuam de forma pontual para compensar educacionalmente uma gama de diferenças de origem econômica e social – compensação familiar, alimentícia, afetiva,... (SAVIANI, 1993).

As pedagogias aqui denominadas *não-formais* referem-se àquelas que saem do contexto escolar tradicional questionando-o, e aproximam a escola do contexto não-formal ao trazerem para a sala de aula elementos próprios desta modalidade, como a dança, a música, a cultura juvenil, entre outros.

Para este trabalho, serão consideradas práticas diferenciadas aquelas que avançam além dos trabalhos pontuais e reformistas, e é neste contexto que localizamos o Rap na sala de aula.

2.1 – O fracasso escolar e a busca pelo ensino diferenciado

"A fonte de desigualdade não se encontra apenas nas diferenças entre crianças, mas também no *status* conferido pela escola a essas diferenças e no tratamento que ela lhes reserva"

(PERRENOUD, 2001: 65)

Há discordâncias entre os estudiosos da educação sobre a análise das teorias educacionais apresentada no capítulo anterior. Saviani baseia-se na questão da marginalidade para diferenciar as teorias em críticas e não-críticas, onde as teorias não-críticas são as que compreendem a educação como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade, enquanto as teorias críticas são as que compreendem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização. Mas ao conhecer o pensamento de outros autores, como Anísio Teixeira (1900 – 1971), analisado por Adas Gallo em sua pesquisa⁵, vemos que apesar do escolanovismo brasileiro ter sido profundamente marcado por intenções normalizadoras e disciplinadoras, é preciso

"reconhecer que tal movimento incorporou várias vertentes do pensamento político e filosófico, sempre considerando a infância como momento inicial do processo de transformação do indivíduo em ser social."

(ADAS GALLO, 2001: 2)

Independente do rumo que essas mudanças na educação assumiram, é certo que elas partiram de um descontentamento para com a situação então vigente; e, da mesma forma, convivemos hoje com a busca por novas alternati-

⁵ Painel apresentado na 24ª reunião da ANPED, em 2001, sob o título "A noção de cidadania em Anísio Teixeira", de Anita Adas Gallo.

vas para a escola. Perrenoud afirma que “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades”. (PERRENOUD, 1997: 17).

Essa busca por alternativas, chamadas de pedagogias diferenciadas, seguem por caminhos diversos recriando, por vezes, os passos das mudanças verificadas ao longo do século XX. Por esta razão, por já conhecermos os efeitos de mudanças parciais e de reformas que não atingem o cerne do problema, é que se faz importante analisar algumas dessas alternativas que têm ganhado adesão entre os professores e professoras das escolas – principalmente as públicas, onde o fracasso escolar se faz ainda mais presente.

2.2 – Caminhos que levam ao fracasso

Segundo Isambert-Jamati (1985, citado por Perrenoud, 2001), o fracasso escolar é uma idéia moderna, que data de meados do século XX – o que não indica que antes todos aprendiam na escola, mas que os fracassos podiam ser encobertos por conta do grande número de abandonos ou mesmo pela ausência de escolarização maciça entre a população. “A segregação social precedia a seleção escolar e, até certo ponto, a dispensava, pois a condição de classe decidia o destino escolar mais que as aquisições intelectuais.” (IDEM, 2001: 16)

O conceito de fracasso vem da constatação de que após a implementação de inúmeras políticas públicas auxiliares à Educação – no caso brasileiro: erradicação do trabalho infantil para que as crianças possam freqüentar a escola, ampliação de vagas, construção de escolas nas zonas rurais e ribeirinhas, criação de programas sociais que beneficiam as famílias que mantêm seus fi-

lhos na escola, entre muitos outros – a evasão escolar e a repetência continuam atingindo altos índices, além dos casos de analfabetismo funcional e de jovens que atravessam até quatro séries sem saber ler e escrever. Os efeitos desse fracasso são percebidos e trabalhados tanto nas Universidades quanto nas práticas cotidianos dos professores de rede pública. A ênfase será colocada sempre sobre a escola pública, pois é lá que se encontra a parte da população que mais sofre com a situação atual da escola.

Nas universidades, o fracasso escolar é constatado e debatido durante as aulas, gerando pesquisas como esta, que buscam saber mais a fundo o que está acontecendo e também tomar parte das mudanças que estão sendo implementadas. Tratar de instituições escolares é mexer com algo vivo, pulsante, e não com uma realidade estanque; assim, os professores e professoras que vivenciam o fracasso diariamente são alguns dos principais criadores e adeptos de pedagogias diferenciadas, seja sob a influência da experiência profissional, das pesquisas recentes ou mesmo sob a influência da mídia. A partir deste ponto, procuraremos conhecer alguns dos caminhos escolhidos para a implementação de pedagogias diferenciadas na escola, apontado os limites e as vantagens de cada um, para então tratarmos, num capítulo à parte, do Rap – que é o objeto de estudo desta pesquisa.

2.3 – A experiência da educação não-formal

Para trabalhar com pedagogias diferenciadas, um conceito muito importante é o de estudante em situação de risco. Este conceito foi desenvolvido por Shuler em 1991, num estudo sobre a importância da música na promoção de maior envolvimento das crianças e adolescentes nas atividades de educação

formal/ e se refere aos jovens que apesar de estarem freqüentando a escola correm o risco de abandoná-la, por falta de condições ou de interesse.

Falando deste conceito, podemos trabalhar com outras dimensões da educação que não apenas a versão escolar, considerada educação formal, mas abrangemos também a educação não-formal e a educação informal. Para explicar cada uma delas, citamos Almerindo Janela Afonso, encontrado na obra de Von Simson:

“Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.”

(AFONSO, 1989, apud VON SIMSOM, 2001: 9)

O espaço da educação não-formal é usado, portanto, para trabalhar as atividades que não têm lugar na educação formal, tais como dança, música, pintura, artesanato, brincadeiras, dentre outros. Geralmente é freqüentado por crianças de seis a quatorze anos de idade (idades em que freqüentam o ensino fundamental) no horário contrário ao das aulas. Não é um substituto da escola, e embora seu modelo constitua uma crítica à pedagogia tradicional a educação não-formal não faz apologias contra a escola. Seu papel é de incentivar a criança a seguir com os estudos, através do seu envolvimento com atividades que desenvolvam a auto-estima e a vivência de sua cultura.

Von Simson identifica duas causas principais do insucesso de estudantes em situação de risco – a inabilidade de aprender e a falta de vontade para fazê-lo. A educação não-formal trabalha no sentido de reintegrar a criança nos estudos escolares, ressignificando o aprendizado através de experiências prazerosas e evitando, assim, o fracasso escolar. Tem conseguido grande êxito nesta tarefa, e é por isso que a educação não-formal hoje fornece muitas idéias para aqueles que buscam nas pedagogias diferenciadas a superação dos problemas da escola formal.

A distância entre a proposta curricular da escola formal e a cultura dos estudantes e de suas famílias não pode ser desconsiderada quando se fala em superação do fracasso escolar. Passados mais de cem anos desde o surgimento da escola pública e universal fica cada vez mais difícil acreditar que a sociedade se organiza através da igualdade de oportunidades. O sonho da educação mudando a vida das pessoas já perdeu muito de seu brilho, principalmente depois do estabelecimento das populações marginalizadas em morros e favelas: a segregação social não consegue ser escondida. Há famílias que já estão chegando à sua terceira ou quarta geração morando ainda na mesma casa, estudantes que vêem que seu futuro não será diferente do pai ou do avô que não tiveram nenhum estudo. A instituição escolar se fixou num modelo tradicional que tem transformado a promessa da educação num engodo. A educação tem de deixar de ser uma promessa e de ser um engodo.

Afonso baseia-se em pesquisas de Correia e Matos, de 2000, para apontar que a crise escolar também se deve ao fato de que a escola não conseguiu cumprir os mandatos que há muito tempo lhe foram atribuídos, e que

ainda assim continua acumulando mais funções sem, contudo, receber investimentos humanos e financeiros para realizá-los.

Uma das formas mais difundidas de intervir na questão da crise da escola é a ajuda voluntária, que pode ser verificada tanto no terreno formal quanto no não-formal. Na escola, essa interferência coloca o espaço extra-aula como responsável pelas mudanças na rotina de fracasso; além de não modificar as práticas dentro da sala de aula o voluntariado perpetua a situação de precarização em que se encontra a educação há muitos anos, colaborando para a desresponsabilização do Estado no trato com as instituições públicas. No campo não-formal, o voluntariado dificulta o desenvolvimento de um trabalho mais planejado, já que a presença do voluntário não é fixa nem infalível, e perpetua, por sua vez, a noção de que espaços de educação não-formal existem apenas para acolher crianças e adolescentes em período contrário às aulas, sem nenhum projeto educativo específico.

CAPÍTULO III:

RAP, PRÁTICA POLÍTICA

Desde as primeiras publicações acadêmicas que tratavam do Hip Hop (como é o caso do trabalho de Spensy Pimentel realizado em 1997, "O livro vermelho do Hip Hop") até os dias de hoje, podemos notar um aumento no número de pesquisadores que buscam estudar este movimento. E isto vem a acontecer no mesmo período em que o Hip Hop enfrenta um grande processo de ascensão tanto na mídia quanto na aceitação popular.

O Hip Hop não envolve somente a música ou a dança, é uma integração de quatro elementos – e há quem introduza também um quinto elemento – que vêm representar, de formas variadas, um ideário típico dos jovens que vivem às margens dos grandes centros urbanos, que são social e economicamente excluídos e que são, em sua grande maioria, negros. Trabalham sobre a base musical de ritmos e tradições africanas relembrando a tradição dos "griots" africanos, poetas e músicos que descreviam e relatavam as suas condições de vida e a dos seus contemporâneos.

Este movimento teve início nos guetos afro-americanos do Bronx, nos Estados Unidos, nos idos de 1960, 1970; chegou ao Brasil na década seguinte e logo foi apropriado pela população marginalizada de São Paulo. O Rap (música), o break (dança) e o grafitti (pintura) transformaram-se em meios de expressão desta comunidade e também incentivaram uma espécie de "retorno às raízes", incentivando a população negra a saber mais sobre sua história, sua cultura e sobre os caminhos que os negros percorreram, desde a diáspora afri-

cana provocada pela escravidão até os dias de hoje. Caminhos estes que, na maioria das vezes, foram desembocar nas periferias das grandes cidades.

É devido a toda essa carga de significados que o Hip Hop firmou-se não como um modismo, como alguns querem afirmar, mas como um movimento em expansão, evoluindo em quantidade e qualidade. Hoje o movimento atinge tanto os jovens da periferia, cuja adesão é fruto do reconhecimento de sua realidade, retratada nos elementos do Hip Hop, quanto os “playboys” provindos da classe média. Como afirma Pimentel (1997) a “difusão do Hip Hop é a invasão simbólica da juventude da periferia no centro da cidade”.

Da mesma forma que essa divulgação favorece o movimento, promovendo-o, de certa maneira ocorre também uma despolitização do que foi construído em cima dessas práticas. O Rap é um bom exemplo disto: recentemente ele tem conquistado um grande espaço na mídia, realidade bem diferente do que ocorria nas décadas de 1980 e 1990, quando os grupos de Rap se articulavam em gravadoras independentes para divulgar suas produções e só eram bem recebidos nos morros e nas rádios comunitárias. O Rap hoje é o mais importante gênero musical nos Estados Unidos, e no Brasil também caminha para uma guinada através de sua aceitação na grande mídia (exibição em programas da Globo, programa próprio na MTV, participação em grandes shows e campanhas). Mas essa aceitação tem seu preço.

Como já dizíamos no começo, o Hip Hop (termo que, traduzido, significa literalmente movimentar os quadris [*to hip*] e saltar [*to hop*]) é composto por quatro elementos: o Rap - *rhythm and poetry*, ou seja, ritmo e poesia, é a expressão musical-verbal, compreende o rimador ou Mc (Mestre de Cerimônia) e

o “Dj” (disc jôquei), que comanda o som; *Graffiti* representa a arte plástica, expressa por desenhos coloridos feitos por graffiteiros, e *Break dance* representa a dança. Mc, Dj, graffiti e break são os quatro elementos básicos. O quinto elemento, mais recente, é o conhecimento: acerca da história da África, de Martin Luther King, Malcon X, Zumbi dos Palmares, história do seu bairro, da luta do povo negro. Todos esses elementos juntos formam a cultura Hip Hop e transformam o que era uma modalidade artística num discurso elaborado e consistente, uma verdadeira prática política (Andrade, 1999).

3.1 – Manifestação da periferia

Apesar da grande difusão que o Rap tem encontrado na mídia ultimamente, ele não deixa de se referir a uma comunidade bem específica. As letras de Rap versam sobre o cotidiano de moradores de periferia que convivem com o tráfico de drogas, o preconceito racial e social, a violência e o total abandono do poder público – a não ser pelos policiais, que são presença constante nos morros, promovendo o medo e todas as formas de opressão e repressão. Vivendo às margens dos grandes centros, os moradores da periferia desenvolvem estratégias próprias de sobrevivência; e as crianças e jovens aprendem a conviver com a realidade de serem excluídos na sociedade e pela sociedade, além de também serem excluídos da escola.

A exclusão não se dá apenas de maneira explícita, visível – como se pode depreender pela localização das favelas e morros nas grandes cidades – mas também ocorre de forma velada, como acontece na escola. A cultura dos

* Letras
das favelas
Andrade
1999

estudantes de periferia não faz parte do currículo escolar, o qual ainda é baseado no modelo elitista europeu; o objetivo da escola é transmitir os conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade, mas somente a partir da visão dos vencedores. Os moradores da periferia, freqüentadores de escolas públicas, são pobres e em sua grande maioria são negros, e a escola não aborda a cultura africana ou a história do povo negro.

A exclusão dos negros não aconteceu somente no Brasil; basta lembrar dos trágicos episódios desencadeados nos Estados Unidos por volta de 1960 e 1970 pela organização Ku Klux Klan, seita racista que promovia atentados contra negros. Foram décadas muito movimentadas, onde o mundo realmente conheceu o significado do termo Consciência Negra: era a época dos Panteras Negras, de Martin Luther King, do movimento Black Power, era o princípio do que em seguida iria gerar o movimento Hip Hop nas quebradas do Bronx no-vaioquino. E já que a escola não ensinava a história do povo negro, os próprios negros se encarregaram de estudá-la, conhecê-la e divulgá-la. No Brasil, um dos locais privilegiados para esse estudo são as *posses*. Posses são associações formadas por dançarinos de break, graffiteiros e rappers, unidos geralmente segundo a proximidade geográfica, para realizar ações sociais na comunidade e organizar atividades do movimento hip hop.

O movimento hip hop trabalha com a denúncia de todo preconceito e das dificuldades que os moradores de periferia enfrentam no dia a dia. É muito comum as letras de Rap tratarem de assassinatos, de cadeia, da rotina do tráfico, da organização do morro para fugir da polícia, entre outros. Mas há também o outro lado, o lado da solidariedade entre os moradores, dos projetos so-

ciais e seus resultados, o lado daqueles que superam as dificuldades apesar de tudo: após quase duas décadas em que o Rap falou essencialmente dos problemas do morro, agora está ficando mais forte a idéia de que é necessário denunciar, sim, mas também é preciso exaltar a força de vontade e o trabalho de quem consegue se dar bem e fazer o bem – pois o individualismo definitivamente não é uma característica dos moradores da periferia.

3.2 – Preconceito cultural

Reconhecer o Rap como categoria cultural de manifestação de grupo é um primeiro passo para vencer as barreiras impostas contra ele. E muitas vezes é também o primeiro passo para que o jovem nascido na periferia passe a valorizar sua história.

“As letras [de Rap] contendo denúncias e recuperando a voz do negro na periferia repercutem na elevação da auto-estima do jovem da periferia, uma vez que lhe permitem elaborar uma interpretação sobre a sua realidade social, de se ver e se compreender parte de uma história e de se territorializar no espaço de forma representativa, dada pela recuperação da auto-estima, pelo sentimento de pertencer a algo, de forma concreta por fazer parte de uma posse, e transmitir a sua mensagem a outros pares, o que lhes permite ser ouvidos.”

(Carril, 2003 apud Scandiucci)⁶

Mesmo após a constatação oficial do aumento de “playboys” ouvintes de

⁶ CARRIL, I.f.b. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. 2003. Tese (doutorado em geografia humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCANDIUCCI, G. *Cultura hip hop: espaço de pertença aos jovens negro-descendentes e moradores das periferias de São Paulo*. Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. Publicado em www.pirex.com.br/gui/artigo.pdf

Rap – se os discos vendem milhões, não é para a periferia, porque eles não têm dinheiro para pagar CDs originais...⁷ – ainda há muito preconceito para com a música Rap. É o mesmo preconceito empregado contra os negros, já que o Rap é identificado como “música de preto”.

Em 1938, Theodor Adorno escreveu o ensaio "O fetichismo na música e a regressão da audição" colocando o jazz como música inferior, música de massas, em contraposição à música superior – que seria a música clássica oficial. Para ele, o Jazz era uma música de massas fetichizada que só pode ser boa para o ouvido desconcentrado, para a audição atomística (p. 190); uma música ligeira que provoca a regressão da audição moderna, mantendo-a num estado infantil (180); um símbolo da transformação da música em mercadoria regida apenas pelo valor de uso.

Excluindo-se as observações que poderiam ser feitas em defesa do Jazz – mesmo que não fosse para considerar seu valor musical, mas ao menos para defender seu valor cultural – pode-se dizer que o Rap recebe o mesmo tipo de observações, principalmente dos setores da elite. A batida simples e repetida, a fala rimada cheia de gírias e as narrativas sobre violência, vícios e assassinatos promovem uma espécie de repulsa à primeira vista; a música tem um teor agressivo de denúncia, além de deixar transparecer sua pertença a uma realidade específica. Mas este tom de violência não é exclusivo da música, ele permeia a periferia e é por isso que ele é tema freqüente das letras de Rap.

⁷ Essa afirmação é dos Racionais MCs, como descrito por Guimarães (in ANDRADE, 1999): “Quem compra esses discos [do grupo Racionais MCs]? Os próprios Racionais reconhecem que o público da periferia não tem dinheiro para comprar som e CDs e, menos ainda, TV a cabo ou computador, que pudessem fazer com que a votação para melhor clipe do ano, segundo a escolha da audiência, em votação realizada pela MTV, fosse resultado da votação do seu público. Quem votou nos Racionais foi a 'playboyzada'.” (p.51)

“Aqui não é praia, não é festa o dia todo e, por isso, a música também não é alegre”, diz Mano Brown, dos Racionais MC’s, em depoimento constante d’O Livro Vermelho do Hip Hop – A periferia grita”, de Spensy Pimentel.

Levar estas letras para serem trabalhadas em sala de aula pode ser uma ótima maneira de trabalhar preconceitos, de retomar a auto-estima daqueles estudantes que estão em situação de risco e também de aproximar a escola da vida, o que é essencial para que ela faça sentido para o estudante. O rapper Thaíde completa, ainda, dizendo que o objetivo do movimento Hip Hop

[...] não é tomar o poder, ter um presidente da periferia, mas fazer com que o pobre saiba votar bem, consciente, exigindo seus direitos, para que um dia tenhamos ruas com nomes de heróis negros, escola para todos. Nós só queremos também poder fazer parte da festa, da sociedade, a gente não quer ser penetra, marginal.”

(cf. PIMENTEL apud GUIMARÃES in ANDRADE, 1999: 52)

3.3 – O universo juvenil

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

(Magro, 2002)

A maior parte dos integrantes das posses e conseqüentemente dos rappers, graffiteiros e b.boys é formada por jovens⁸. Jovens que estão crescendo à margem da sociedade mas que estão integrados em sua cultura, conhecem a história de seu povo, sabem porque eles e a maioria dos negros estão em favelas enquanto os brancos ocupam o centro da cidade com grandes casas, sabem que não terão muitas perspectivas de vida e de trabalho. O Rap, então, aparece como uma das formas de deixar sua indignação gravada; as atividades das posses com oficinas nas escolas e ações sociais são uma maneira de lutar contra o que parece ser inevitável.

Assim como a criança muitas vezes é vista apenas como um “vir a ser” adulto, também o jovem é analisado por aquilo que ele não é: não é adulto, nem criança. A juventude não é uma transição entre fases da vida, ela própria é uma fase e uma categoria histórica e socialmente construída. Segundo Corti e Souza,

“é um erro ancorar os jovens nesta temporalidade projetada, que faz sentido apenas para os adultos que já tiveram oportunidades de construir suas próprias experiências de vida e extrair delas suas lições.”

(CORTI e SOUZA, 2004: 23)

Outro erro cometido contra os jovens é considerá-los um grupo homogêneo: podemos falar em juventudes, no plural, ao invés de usar o singular. Aproximar-se do universo cultural juvenil requer conhecer diversas realidades, profundamente marcadas pela divisão sócio-econômica de classe. Algumas das atividades que são comuns a todas as juventudes, como a socialização e

⁸ Segundo Corti e Souza (2004), o conceito de juventude não é bem definido em termos sociais, e o dicionário Aurélio coloca adolescente como sinônimo de juventude, idade moça.

os encontros informais, são condenadas pelo pensamento adulto – fortemente vinculado à uma visão escolarizante. Ele condena o ócio juvenil contrapondo-o à valorização da ocupação, e o faz baseado nos valores morais e trabalhistas, próprios do sistema capitalista.

A participação dos jovens na sociedade é muito importante para a renovação e revisão do pensamento social. Seja atuando de forma diretamente política (como é o caso dos militantes que participam de Movimentos Sociais ou do Movimento Estudantil, através de Grêmios, Centros Acadêmicos, entre outros) ou então em grupos temáticos (posses, grupos de teatro, bandas), os jovens têm expandido suas referências inventando novas formas de apropriação do espaço público. Cabe à escola, como instituição que congrega muito jovens, ouvi-los e integrá-los de forma ativa em suas atividades.

3.4 – Rap na escola – apresentação de experiências

“Educação e política têm alguma coisa a ver
Se você pensa na escola você vai entender...
Português é ensinado sem o prazer pela leitura
E Matemática vem como uma grande tortura
Não nos ensinam a pensar, apenas memorizar
E sem operação mental vão nos deseducar
Quando chega em História, a vergonha é total
A mentira é imensa e nada de vida real
Falsos heróis são criados para esconder os verdadeiros
Como Zumbi dos Palmares, nosso grande guerreiro.”
(A política nossa de cada dia/ Grupo Agentes do Rap)⁹

⁹ Trecho encontrado em Corti e Souza, 2004: 104.

Dentro de uma dimensão informal, o Rap funciona como um instrumento para a expressão de representações e de valores próprios do grupo social que o produz. A sua divulgação funciona como um meio de conscientização de classe, à medida que suscita o posicionamento crítico de quem ouve, e também como uma forma de transmissão dos acontecimentos que envolvem o cotidiano de quem produz e canta a letra do Rap.

A idéia de juntar o Rap com a sala de aula pode aparecer como resultado de buscas em campos diferenciados – pois o Rap tem a vantagem de se inserir num contexto político, cultural, artístico, social, tudo ao mesmo tempo. Assim, sua presença na sala de aula pode suscitar atividades muito ricas em um ou em vários âmbitos concomitantemente, e é este trabalho que os relatos de experiências vão exemplificar.

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

(MAGRO, 2002)

A pesquisadora Elaine Nunes de Andrade atua como organizadora da obra “Rap e Educação, Rap é Educação”, onde professores e pesquisadores apresentam estudos envolvendo o âmbito educacional do Hip Hop e do Rap. Os artigos versam sobre a emergência do tema Rap, abordando tanto seu tratamento na sala de aula quanto fora do ambiente escolar, enquanto movimento político, cultural e social.

José Gomes da Silva, que em sua tese de doutorado pesquisou o Hip Hop paulistano¹⁰, fala da dimensão artística e educacional do Rap destacando o papel das posses na formação da identidade do jovem, e também das possibilidades de interação destas posses com a educação formal. Cita como exemplo as posses Conceito de Rua, do Capão Redondo, e a Ritual Democrático de Rua Negro, no Parelheiros (ambas na Zona Sul da cidade de São Paulo), que com o apoio de escolas e Casas de Cultura criaram rádios comunitárias lideradas pelos estudantes, além de promover oficinas e discussões nos fins de semana.

Amailton Azevedo e Salloma da Silva falam sobre a importância da música como lazer e sociabilidade da juventude negra urbana: Elaine Andrade demonstra isso ao relatar seu trabalho com estudantes de uma escola pública, em que ouvir os jovens e conhecer seus anseios e interesses foi o primeiro passo para melhorar a relação professor-escola-estudante, abalada pela indisciplina e pela falta de interesse nos conteúdos programados – um caminho que levou os estagiários e toda a equipe pedagógica da escola às festinhas da comunidade, para conhecer de perto a cultura dos estudantes.

Maria Aparecida da Silva fala da Organização Não-Governamental Geledés – Instituto da Mulher Negra, que organizou o projeto Rappers (formação e informação para jovens interessados no Rap) discutindo o silenciamento da escola formal no que diz respeito aos conflitos raciais na escola. Sandra Santos discute o papel do professor de escola pública e dá exemplos de como utilizar o Rap como projeto de aula, enquanto Sandra Passarelli conta uma experiên-

¹⁰ SILVA, José Carlos Gomes da. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. (tese de doutorado). Campinas, Unicamp, 1998

cia de trabalho com Rap na sala de uma escola particular, com estudantes pertencentes à classe média. Márcia Silva conta todos os passos de como transformou as letras de Rap levadas pelos estudantes em imagens e em novas letras, ampliando a experiência da sala de aula em busca da cultura de rua. Lair Neves relata uma experiência de trabalho coletivo com produção de texto baseado em letras de Rap, e Ione Jovino apresenta um trabalho de interpretação de texto, ambas na aula de Português.

Viviane Magro evidencia o poder pedagógico do Rap citando o projeto de parceria entre *rappers* e escolas públicas denominado "Rap...ensando a Educação", desenvolvido pela administração pública popular da prefeitura de São Paulo no início dos anos 90. A autora explica que o projeto foi desenvolvido em escolas públicas municipais de São Paulo com a participação de grupos de Rap, como Racionais MC e DMN: os grupos proferiam palestras e discutiam com alunos, pais e professores sobre assuntos pertinentes ao cotidiano escolar, como a violência escolar e discriminação racial, além de se apresentarem em shows abertos.

A prefeitura de Campinas também desenvolveu projetos que integravam os universos escolar e juvenil, como o projeto "A escola é nossa". O programa é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e existe há quatro anos, estando presente em 23 escolas da rede municipal: ele envolve atividades ao fim de semana e também atividades extra-classe, durante a semana. A Secretaria de Educação já tem planos para expandir o trabalho a todas as escolas de Campinas até 2008, e para o ano de 2006 há a afirmação de que o orçamento já está reservado.¹¹

Mais exemplos de projetos de aula com o tema Rap podem ser encontrados ainda na obra de Corti e Souza, em revistas voltadas à Educação e/ou que tratam de temáticas relacionadas ao público negro. Ao final deste trabalho, está em anexo parte da documentação utilizada durante esta pesquisa, que pode interessar para o aprofundamento da questão do Rap na sala de aula.

¹¹ Informações encontradas no site da Secretaria de Educação de São Paulo – endereço: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_11_17.asp

CAPÍTULO IV:

MESCLANDO INTERESSES E EFETIVANDO

A DIFERENCIAÇÃO

“as estratégias de luta não devem ir apenas no sentido da diferenciação do ensino e das pedagogias de domínio. Seria melhor levar em conta, simultaneamente, o currículo e a avaliação”

(PERRENOUD, 2001: 22)

Buscar a modificação das práticas escolares excludentes requer não apenas ações pontuais, mas um processo que envolva todos os mecanismos que sustentam a escola do jeito que ela é. Conhecer os determinantes e inferir sobre elas é o papel do educador comprometido com a mudança da escola como um todo, e não apenas da sua classe ou turma.

Apresentamos aqui apenas alguns dos aspectos que devem ser levados em conta na luta efetiva contra o fracasso escolar. Eles podem ser considerados como um tripé para o modelo escolar vigente: o *currículo* atua como selecionador dos conhecimentos transmitidos pela escola, é o instrumento que carrega a ideologia ditada pelas forças hegemônicas; a *avaliação* assegura a continuidade do projeto inicial e concentra o poder todo nas mãos de quem a detém (professores, diretores, políticos, etc.), além de manter a ilusão da livre concorrência; por fim a *atuação do professor*, que pode levar os estudantes ao questionamento ou à estagnação, dependendo de suas escolhas.

Há ainda outros pontos que precisam ser trabalhados e que certamente têm papel importante na manutenção da escola capitalista, mas a decisão por

explicitar estes três pontos – o currículo ou os conhecimentos selecionados, a avaliação e a atuação do professor – parte da idéia de que estes podem ser trabalhados a partir da sala de aula e suscitar grande efeito; se não uma mudança material, ao menos o início de uma necessária mudança de paradigmas.

4.1 – Do currículo

“Coube à escola, tradicionalmente, o papel de agência formadora dos intelectuais orgânicos da classe dominante. Nada impede, no entanto, que, tomando consciência do caráter dialético de suas relações com o Estado, decida assumir sua dimensão política em favor da emancipação popular, investindo seriamente na elaboração de intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora.”

(TIRADENTES DOS SANTOS: 2000, 60)

O currículo é um instrumento envolvido em questões sociológicas, políticas e epistemológicas, cuja função é organizar os conhecimentos a serem transmitidos pela escola. Sua definição é feita a partir de uma determinada visão de mundo; portanto, ele está intimamente ligado a relações de poder e à ideologia dominante: o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado dessas relações de poder quanto seu constituidor¹².

Quando falamos em currículo escolar, a identificação destas relações de poder não indica necessariamente sua identificação. Isto porque, com as contribuições da Sociologia da Educação dos anos 1980, podemos hoje identificar três abordagens de currículo escolar: o *currículo real*, o *currículo formal* e o *currículo oculto*.

O currículo formal é aquele que aparece transcrito nos documentos e que compõe, portanto, os discursos oficiais. O currículo real é aquele que se concretiza nas práticas pedagógicas, é o currículo formal posto em prática. Já o currículo oculto é aquele que pode ser conhecido numa análise mais aprofundada sobre a escola, que revela o cerne das determinações e escolhas feitas pela escola. É o mais complexo, porque só pode ser compreendido à luz de uma análise sobre os conteúdos, os códigos e as práticas educacionais.

O trabalho com práticas diferenciadas deve abordar não só o plano prático da escola, mas principalmente o plano político. Isso é feito a partir da explicitação das relações de poder que ocultamente direcionam o currículo escolar, permitindo que, uma vez descobertas, elas se tornem passíveis de intervenção e de redirecionamento.

4.2 – Da avaliação

“Como foi sendo instituída a avaliação dentro da atual forma que a escola tem? Para responder a essa questão, temos de perguntar antes: Como se instituiu a atual forma da escola?”

(FREITAS, 2003: 26)

Se no caso do currículo a lógica perversa da escola pode ser ocultada, no caso da avaliação o mesmo não ocorre. A avaliação desvirtuou-se, à medida que deixou de servir para analisar trajetórias e corrigir erros, para se tornar sinônimo de classificação e seleção. Desta forma, ela se torna um dos principais instrumentos de sustentação do modelo escolar capitalista.

¹² Conforme anotações feitas durante a disciplina “Escola e Currículo”, ministrada no curso de graduação em Pedagogia pela Prof^a Dra. Maria do Carmo Martins, no segundo semestre de 2006.

A avaliação que a escola utiliza funciona como um motivador artificial, já que os conteúdos escolares não são atraentes para os estudantes, tão distanciados se encontram da realidade. Freitas (2003) adverte que a escola deve deixar de ser uma *preparação* para a vida e *tornar-se* a própria vida, superando a idéia de que é mais importante a aprovação do professor do que o desenvolvimento da capacidade de intervir na prática social.

O caminho para uma avaliação formativa pressupõe que os aspectos qualitativos sobreponham os aspectos quantitativos. Uma educação que não permita a reação, a discussão, a resposta criativa e o confronto de idéias só pode ser domesticação (DEMO, 1999). E Freire (1986) coloca como missão do professor denunciar e atuar contra a reprodução da ideologia dominante – tarefa delegada historicamente para a escola. Portanto, a superação do caráter pragmático e utilitarista da avaliação, aliada à reelaboração do currículo escolar, atuam como apoio ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

4.3 – Da atuação do professor

"Esta (...) tarefa [de denunciar e atuar contra a reprodução da ideologia dominante] não pode ser proposta pela classe dominante, deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade, ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante."

(FREIRE apud TIRADENTES DOS SANTOS: 2000, p. 46)

Enquanto figura central do processo pedagógico (apesar de todas as medidas tomadas para a superação desta condição), o professor se coloca

como peça-chave na mudança de paradigmas na escola. Apesar do engessamento provocado pelo currículo e pela forma de avaliação imposta pela escola, o professor pode desenvolver juntamente com os padrões oficiais um programa paralelo de aulas, que parta do reconhecimento das implicações do exercício de sua função.

A individualização das atividades e das intervenções não é suficiente para lhe conferir sentido (PERRENOUD, 2001), mas é essencial por se contrapor à massificação do modelo tradicional que desrespeita e desconhece os estudantes. É preciso trilhar o caminho que transforme novamente o estudante em sujeito, pois embora o estudante seja visto como beneficiário das práticas e políticas educacionais, ele ainda é mantido afastado dos espaços de discussão e decisão. A inclusão do estudante como sujeito do processo é indispensável para que a prática da diferenciação não se torne uma estratégia vazia.

Trazer para a sala de aula os conhecimentos que foram deixados de fora do currículo oficial pode significar uma interferência no processo determinante da sociedade, que obedece aos interesses das elites hegemônicas, representado principalmente pela escola – lugar onde são formadas as próximas gerações. Quanto às práticas avaliatórias, elas funcionam como forma de manutenção da ordem social, onde as diferenças sociais e econômicas ficam camufladas por supostas diferenças de capacidade.

A atuação do professor pode vir a convergir toda a atuação feita por fora da escola, por pesquisadores, pais, pensadores e militantes: daí sua urgência e sua importância vital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso afirmar que mesmo antes de começar a escrever este trabalho já tinha em mente que ele não seria conclusivo. Nem poderia ser, não dá para colocar um ponto final já que só o que existem aqui são propostas, reflexões, o pouco que consegui juntar em seis meses de trabalho (já que os outros seis meses são gastos no preparo do projeto).

Creio que todo tema se torna extenso demais para o tempo disponibilizado na elaboração de um TCC, mas neste caso específico senti falta de conhecer muita coisa, de poder investir mais no trabalho de campo, senti falta da oportunidade de errar sem que isso comprometesse todo o andamento da pesquisa. Parece que tudo o que aprendi no Curso de Pedagogia se tornou presença indispensável nestes escritos, mas mais que isso a vivência de tudo o que não foi trazido para a sala de aula me pareceu um buraco nesta pesquisa.

Foi por esta razão que segui atrás de um tema com o qual não tinha muito envolvimento, mas tinha muita admiração. O trabalho do Movimento Hip Hop aos poucos vem ganhando espaço na Academia, e foi assim que tomei contato com pesquisas e com ativistas, que vieram falar em eventos e Congressos, fazendo suas interpretações sobre as ligações do Rap com a Educação. Talvez no impulso diante do novo não consegui separar muito bem idéias que ainda hoje me parecem extremamente unidas: desigualdade social, exclusão, miséria, preconceito, tudo desembocando no jovem negro, que além de viver à margem da sociedade ainda é posto à margem da escola, que desconsidera sua origem e que silencia, obrigando os jovens a se resignarem diante de tanta injustiça.

Pesquisar sobre a questão do Rap na sala de aula, enquanto uma prática diferenciada que busca aproximar os universos escolar e juvenil, foi antes uma forma de externalizar e trabalhar minha indignação do que uma busca por resultados práticos. Mas me surpreendi ao perceber que este simples empurrão que o professor dá para que o tema entre na sala de aula, trazendo letras de Rap que tratam de todas as idéias que descrevi acima, já é suficiente para abrir uma nova porta – da sala de aula direto para a rua.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, Mirian (et al.). *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999
- ADORNO, Theodor W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. IN: *Textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkeimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*; traduções de José Lino Grünnewald, et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores)
- ANDRADE, Elaine N. de (org.). *Rap e educação, Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999
- ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade* - 2ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista – um paradigma para hoje**. Piracicaba, SP: Ed. Unesp, 1995

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação – abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação** - 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: T.A Queiroz, reimpressão, 1993

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso** - 2ª edição. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed editora, 2001

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia** - 27ª edição. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993

TIRADENTES DOS SANTOS, Aparecida de Fátima. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci** - 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

VON SIMSON, Olga (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora Unicamp/ Centro de Memória, 2001

GENNARI, Emilio. **Um breve passeio pela História da Educação**. In: Revista Espaço Acadêmico – nº 29, Outubro de 2003 (publicação *on-line* de docentes da Universidade Estadual de Maringá) - <http://www.espacoacademico.com.br>

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop**. Cadernos CEDES, Agosto de 2002, vol.22, no.57, p.63-75

FILHO, Milton B. B. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo, Scipione.1993

COULON, Olga Maria A. Fonseca e PEDRO, Fábio Costa. Apostila: **Dos Estados Nacionais à Primeira Guerra Mundial**, 1995, CP1-UFMG

LEONARDO, Francisco. **Para além da educação**. Artigo publicado pelo sítio "A página da Educação" - <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1448>

SÍTIOS CONSULTADOS NA INTERNET

<http://www.mundodarua.com.br/hiphopativo>

<http://www.realhiphop.com.br>

<http://www.gruhbaspe.com.br>

ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTA RETIRADA DO JORNAL “BOLANDO AULA” Nº 71, PUBLICAÇÃO DO GRUHBAS PROJETOS EDUCACIONAIS E CULTURAIS – www.gruhbaspe.com.br

O HIP-HOP ESTÁ NA SALA DE AULA MESMO QUE NÃO NOS DEMOS CONTA DISSO

ANA LÚCIA SILVA SOUZA, QUE PARTICIPARÁ DO CHAT* Relações raciais e as linguagens do hip hop: também a lei 10639/03 dentro e fora da sala de aula **EM 31/08/2005, PROFERIU PALESTRA SOBRE O MOVIMENTO HIP HOP NO 15º COLE, NA UNICAMP. LEIA A SEGUIR, ENTREVISTA CONCE-DIDA POR ELA À JORNALISTA FERNANDA SANTOS, DO CEALE/UFMG.*

Fernanda Santos

No Brasil, o hip-hop surgiu nos anos 80, reunindo jovens de periferias em torno de uma atividade: a dança. O hip-hop herda as bandeiras de luta do movimento negro e se expressa por meio de quatro elementos: o rap, o grafite, o break (a dança quebrada) e o Mc (quem leva a palavra das composições musicais à platéia). Durante o 15º Congresso de Leitura do Brasil – Cole, a socióloga, Ana Lúcia Silva Souza, proferiu palestra com o tema: "Práticas de leitura e questões étnico-raciais no movimento hip-hop". Especialista em Lingüística Aplicada pela Unicamp e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN-SP), Ana Lúcia coordena o Programa Educação de Jovens e Adultos, da Ação Educativa, organização não governamental que atua nas áreas da educação e juventude. Atualmente trabalha em pesquisa de doutorado sobre práticas de letramento entre jovens do movimento sócio-cultural hip-hop em São Paulo. Em

entrevista ao "Portal Educativo Ceale", ela fala, dentre outras coisas, das práticas de promoção de leitura e do hip-hop: sua presença nas escolas e como alunos e professores vêem o movimento.

Há pessoas que dizem que movimentos como o hip-hop ou práticas como a capoeira são aprendidas na rua e, por isso, não precisam ser abordadas na escola. Qual a sua opinião a esse respeito?

Realmente essas práticas nem sempre estão dentro do espaço formal de educação. Quando a gente vê a oportunidade de trazê-las para a escola é porque você não está trazendo uma atividade e sim a cultura desses povos para dentro da sala. E não só para dentro da sala, mas para dentro do currículo, para dentro das relações entre as pessoas que estão ali. Essa é uma discussão importante quando a gente se propõe a modificar esse currículo. Você tira o foco do eurocentrismo e traz outras culturas: a indígena, a africana. Você tem de trazer as culturas que representam ou que são a história das pessoas que estão na sala de aula. Os alunos precisam se ver no que estão aprendendo na escola. Nas imagens dos livros didáticos, nas imagens que circulam no pátio, dentro das salas. Se tem balé no livro didático, deve ter a capoeira, o ritual indígena. Eu acho que essa seria a grande função. Para que serve levar isso para a sala de aula? Para que as pessoas enxerguem sua cultura, sua história, sua memória, sua ancestralidade.

Você acha que isso é que garante o sucesso do hip-hop: o movimento fazer parte da vida das pessoas envolvidas e elas "se enxergarem"?

Eu acho. A gente poderia pensar várias coisas importantes. Primeiro, ele tem um aspecto muito coletivo. É impossível pensar em trabalhar qualquer elemento do hip-hop sem o coletivo. Segundo, porque ele não tem receita, mas alguns princípios que estão sempre sendo ativados de acordo com o momento e com os diferentes espaços. Sem dúvida, se o movimento hip-hop é tido como uma expressão da periferia, uma expressão dos excluídos, necessariamente essa é uma história que precisa ser recontada, então ir atrás dessa história, necessariamente, leva esses jovens ao encontro da história dos heróis, das histórias da sua mãe, do seu pai, da história do seu bairro, enfim...

Esses jovens não foram conduzidos até essa história, eles se propuseram a encontrá-la e, como você disse em sua palestra, o hip-hop está dentro da sala de aula independentemente de o professor levar ou não.

Eu diria que há uma indução interna do próprio grupo. Isso aconteceu comigo também. Talvez eu me identifique tanto com o hip-hop porque eu vejo a minha história. Com quinze anos comecei a militar no movimento negro. Quando entrei, não sabia nem o que era Bahia e o que era São Paulo. Não tinha idéia, não tinha noção. Vivía dentro do meu bairro pobre, de periferia, enfim. Quando eu entro no movimento, escuto as pessoas falando de Marx, Martin Luther King... E penso: quem são essas pessoas? Para começar, entrei em um grupo que se chamava Movimento Negro André Rebouças. Quem era esse tal de André Rebouças? Então a gente foi conhecer sua história. Cada nome é uma história, é uma memória. Ele se torna uma referência a partir do momento em que a gente tem contato com ele. E, de novo, não é o contato individual, é o coletivo. A força do grupo é muito importante.

Como os professores lidam com isso em sala de aula?

Da mesma forma que a sociedade. Você tem um grupo que é bastante favorável, que gosta. Há até um grupo que dança hip-hop e que curte, fora da escola. Mas, quando ele chega dentro da escola ele não sabe muito bem como fazer. Tem um grupo que tenta, mas não recebe apoio da unidade escolar, tampouco do coletivo. Há um outro grupo que tem vontade e não sabe como fazer. E outro que não quer nem ouvir falar dessa história, que, por considerar uma prática talvez menor ou menos legítima, não vai olhar para ela. É um preconceito. E você tem várias facetas do preconceito. Você tem o preconceito racial, você tem o preconceito de classe e você tem o preconceito contra o jovem mesmo. "Como é que jovem é capaz de fazer alguma coisa?"

Na sua opinião, qual a melhor forma de trabalhar a leitura em sala de aula?

Para trabalhar a leitura na sala de aula, a gente tem de olhar esses jovens no plural. "Quem são esses jovens?" Eu estou trabalhando com hip-hop, mas tem os evangélicos, os jovens escoteiros, os apáticos, os sonhadores, os jovens

pais. Vamos pensar: será que essa menina ou esse menino que é um pai recente não se interessaria em ler sobre o desenvolvimento do seu filho? Agora, como é que eu levo esse material para a sala de aula? Como consigo organizar e pensar um trabalho que possa contemplar o interesse coletivo? Eu tenho de pensar o projeto político-pedagógico da escola, a organização curricular, os tempos. É muito mais difícil fazer isso se você não tiver um trabalho coletivo com os outros professores. Mas não é impossível. E o trabalho não pode ser pensado só na sala de aula. Quando a gente sai e olha um cartaz ou uma parede em branco, esses espaços estão dizendo o que aquela escola pensa como projeto de leitura. Talvez o aluno não vá ler a leitura do vestibular, mas a gente tem que perguntar também se a leitura do vestibular é a única que tem que ser feita. Por duas vezes já fiz experiências com Machado de Assis e os jovens amaram. A intenção era trabalhar quem foi esse autor, sua característica literária e o quanto ele sobrevive. A gente leva essas leituras para a sala de aula propondo, discutindo e negociando mesmo. Às vezes isso não vai entrar na hora que a gente acha que precisa. Mas se esse menino tiver de ler um "Dom Casmurro", eu acho que ele já tem outros elementos para trabalhar.

Você citou em sua palestra os dados do Saeb que mostram que o desempenho escolar de crianças negras é inferior ao de crianças brancas, mesmo que tenham as mesmas condições (financeira, familiar, etc). Sabemos que a capacidade de aprender não está ligada de forma alguma à cor da pele. O que, então, explicaria essa disparidade entre os alunos negros e brancos?

Em linhas gerais, nós poderíamos dizer que é a sensação de pertencer àquele universo educativo, àquele universo letrado. Muitas vezes eu entro na sala de aula do ensino médio e a gente tem lá, de fora a fora da lousa, aquelas fórmulas maravilhosas de química. Eu tenho certeza da utilidade delas, mas onde é que ela casa com a vida do menino? Serve para quê? Eu não estou dizendo que as atividades têm que ser contextualizadas, aquele contextualizado bobo, mas elas têm que ser significativas para a vida daquele aluno. Isso significa pensar quais são as vidas dos alunos que estão em sala de aula. E eu estou falando do ensino médio, mas vale para criança de 0 a seis. Não dá para você levar as mesmas atividades para todas as pessoas achando que todas vão ter

o mesmo envolvimento, o mesmo "desempenho". E enquanto a medição for só por nota... Você não sabe se aquela criança comeu naquele dia. Não podemos pensar a questão racial desvinculada das questões econômicas. A população negra está numa situação menos favorável no que se refere aos aspectos econômicos. Esse é um agravante. Por outro lado, a maior distribuição de renda também não resolve a questão do racismo e da discriminação racial. O que resolve mesmo é repensar essas relações, essas imagens, esses apelidos, as músicas que a gente leva, os exemplos que a gente dá em sala de aula, a mediação dos conflitos. Os conflitos são, às vezes, muito explícitos e muitas vezes são surdos. A criança que fica no fundo da sala de aula e que não quer participar está te dizendo alguma coisa.

Você acha que falta aos professores conhecimento sobre seus alunos?

Eu acho que falta, mas temos que pensar em responsabilidades que não estão só no professor. Estão no sistema, principalmente na necessidade de repensar a formação continuada de professores. Quando a gente discute novas teorias, não devemos pensar quais são os possíveis caminhos, como é que essas concepções, nem tão novas assim a meu ver, vão dialogar com o que já está sendo feito em sala de aula, como é que você não tira o chão do professor, mas vai, aos poucos, introduzindo. E tem de acompanhar porque isso é um salto. Tem um texto da Magda Soares em que ela diz que você não vai jogar fora o que você fez, o que plantou. Você olha, revê. E, quando faz isso, você revê atribuindo àquela prática um tempo, um lugar. Realmente, é necessário pensarmos como dar conta desta sala de aula que não está incomodando só o aluno. Incomoda o professor também. São outros tempos, então a gente tem de repensar muitas práticas.

Jornalista: Fernanda Santos - Portal Educativo Ceale – UFMG. Entrevista disponível em < <http://www.fae.ufmg.org:8081/Ceale/noticias>>. Acesso em 11 de agosto de 2005.

HIP HOP: NOVOS CAMINHOS PARA EDUCAR

L.Ge. Dimenor, Soneca, Nathas

Este artigo, escrito por jovens ativistas envolvidos no universo do hip hop, defende o trabalho educativo como produção em que uns colaboram com outros e propõe a sala de aula como um espaço de trocas de experiências e debates entre todos e todas. Neste processo há a necessidade, entre outras, de pensar projetos educativos comprometidos tanto com a eficácia da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" como também com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conhecer o hip hop pode ser uma alternativa.

O hip hop tem sido vivido como prática de vida que traz um estilo próprio de manifestação social e cultural, incentivando o povo a reivindicar seus direitos, formular críticas e propor ações. Protagonizado pela juventude, incentiva a leitura, a politização, a conscientização e principalmente a elevação da autoestima de jovens moradores de periferia.

O hip hop interage com a população por meio de suas expressões artísticas e manifestações sociais e educacionais. Organiza-se ao redor de quatro elementos. O *grafite* é a arte de expressar-se através de pinturas expostas em muros, painéis, camisetas etc. Como um dos quatro elementos e com sua forma de representar, o grafite traz, artisticamente, mensagens, desenhos, registros históricos, reivindicações, protestos, atitudes. É, enfim, uma forma de comunicação visual bastante atrativa que leva em suas expressões temas do nosso cotidiano, sejam eles passados ou atuais.

O segundo elemento está no *break*, a dança de rua oriunda dos guetos negros americanos. Inspirada em cenário de guerra e conflitos, uma linguagem corporal, ou seja, uma comunicação através de movimentos *quebrados* do corpo, de braços e pernas, lembram pessoas mutiladas buscando se mover. Os outros dois elementos estão muito juntos. O *hip hop* é mais conhecido pelo *rap*, músicas, composições, uma forma de literatura que fala do mundo e para o mundo por meio da voz, da fala. Lembramos que, nas apresentações, o rap é levado ao público pelo MC - o mestre de cerimônias, o vocalista. Este é o terceiro elemento. Junto ao rap está também o quarto elemento, o DJ - Disc Jockey responsável pela manipulação das pic-ups. Todos esses elementos formam o hip hop.

Hip hop, trabalho comprometido com a leitura de mundo

Para pensar o hip hop como compromisso de transformação social, vale lembrar algumas idéias presentes na obra de Paulo Freire, seja em **A importância do Ato de Ler**, seja em **A Pedagogia do Oprimido**.

Um dos grandes ensinamentos de Freire está na união da reflexão com a ação, um modo de pensar e de agir no qual educadores(as) e educandos(as) juntos aprendam em um clima favorável, democrático e estejam envolvidos com questões que digam respeito ao seu cotidiano. As questões são reais, as pessoas são reais, o aprendizado é real e deve estar presente e em relação com a vida, buscando conhecê-la, criticá-la, transformá-la. Numa escola pensada dessa maneira, crianças e jovens enxergariam o conhecimento de forma a tomar para si o destino não apenas da escola, mas do seu bairro, de sua cidade, de seu país. Isso de maneira coletiva.

Parte do movimento hip hop tem marcado a importância de construir coletivamente. Nas escolas, os significados também podem ser outros quando se compartilham tempos coletivos como hora do recreio, hora dos trabalhos em sala de aula, hora das avaliações. O indivíduo passa também a compartilhar espaços e objetos como brinquedos, lousa, material escolar e, na hora de tomar decisões, discute, negociando idéias diferentes das suas.

Segundo Freire, o que também entendemos como fundamental, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la e, para

isso, a educação não pode se dar alheia ao contexto do educando. Daí a necessidade de ler a si e ao outro, de ler o mundo.

O hip hop, ainda que essa não seja uma posição única, contribui por meio de suas ações para que o mundo seja lido - mais e melhor. Contribui para que a realidade seja vista em seus problemas, para que as necessidades de transformações sejam percebidas e para que compreendamos que a forma preconceituosa, injusta e desigual como a que vivemos em nossa sociedade não é a única possível. Somente coletivamente podemos achar as saídas.

O hip hop propõe o exercício de leitura do mundo por meio de informações presentes nas manifestações culturais e artísticas com diferentes e variadas formas e linguagens - oralidade, leitura, gestos, música, dança, mímica, desenhos.

O hip hop na sala de aula

As idéias de ação e transformação estão presentes nos debates, palestras e oficinas que realizamos em vários espaços, em especial nas comunidades. Nelas buscamos movimentar os quatro elementos do hip hop, num trabalho voltado para o reconhecimento e a valorização da origem, da história, da religiosidade do povo negro. As letras de músicas - o rap - tem sido o elemento que mais se destaca como canal de discussão e proposta. Boa parte delas traz idéias sobre lutas de classes, discriminação racial, destaca pessoas ou grupos que, dentro da história nacional e internacional, marcam gerações e gerações e falam de resistência, de luta e de transformação. O menino e a menina que estão no bairro e têm contato com estas discussões vão para a escola.

Na escola é preciso que o educador procure ver quais conhecimentos os estudantes têm sobre o hip hop. Para um trabalho com o hip hop na área de artes, poderia haver uma aproximação com a produção de grafite. Na área de língua portuguesa, o estudo do texto pode ser um bom caminho de trabalho. O rap, em suas composições traz textos literários, poesias, literatura de cordel e muito do que aprendemos (ou deve-ríamos aprender) sobre o uso metáforas, paradoxos, eufemismos etc.

Todos os educadores e educadoras, independente-mente da matéria, poderiam fazer uma análise crítica de letras de rap e discuti-las em sala de aula com educandos (as). Podem também sugerir que os estudantes componham uma

letra de rap com as discussões da matéria estudada. São, enfim, vários os exemplos de atividades para uma aproximação da sala de aula com o hip hop.

A seguir, apresentamos um trecho da música **Negro por Excelência**, composta pelo grupo *Submundo Racional*:

*"...sou tipo o soldado do Afeganistão
o homem bomba da favela, o vulcão em erupção
o super homem que incentiva a viagem do pivete
sou Mandela, sou Zumbi, Lampião lá no nordeste
eu sou a fúria, Antonio Conselheiro, sou Lamarca, Luis Gama
sou Zapata, sou guerreiro
sou viagem sociedade,, sou rapper nacional
Submundo Racional pra burguês não paga pau
Refrão
O negro tem sua história,
negro tem seu valor."*

Percebe-se que nesta música há muitas questões. Algumas mais explícitas, outras não. Por que foi escrita dessa forma? Quais são as intenções? Responder estas perguntas é saber mais sobre o hip hop e sobre mundo.

Outro caminho pode ser a elaboração de um gibi com a história do hip hop. Pode-se pensar em figuras ilustrativas que valorizem o movimento, tanto de quem participa dele diretamente quanto de quem participa de forma indireta. Ao levar esses trabalhos para a sala de aula, de alguma maneira o educador já está participando.

A produção do gibi, com um ou vários capítulos, depende do que os educandos (as) e educadores (as) pretendem discutir na sala de aula. Por onde começar? Sugerimos algumas possibilidades: a militância do hip hop e suas influências junto ao público jovem; se e como o hip hop pode afastar o jovem da criminalidade; que poder ele exerce nas periferias/favelas; como aborda, ou não, a igualdade ou desigualdade entre raças, etnias, e as relações entre homens e mulheres.

Mais sugestões: A história pode basear-se em jovens que, sem opção, envolvem-se com drogas ou com a criminalidade, conhecem e começam a se envolver com o hip hop e... quem escreve o final?

São muitas as possibilidades de trabalho em sala de aula. O importante é procurar abordar todos os elementos e as origens do hip hop: o break, o grafite, o DJ e o MC.

Estas são algumas das atividades que desenvolvemos em nossas oficinas. Nelas discutimos sobre questões de cidadania e, junto com isso, sobre a arte de grafitar, cantar, sobre como discotecar e/ou dançar. Por meio destas intervenções, estimulamos a pesquisa de textos para que as letras das composições, músicas feitas por grupos de rap, sejam consistentes. Desta maneira, ocorre a aproximação com a história por meio da leitura e da garimpagem em bibliotecas e sebos.

Além de pesquisarmos ajudamos a escrever e trabalhar a cultura afro-brasileira, a história do movimento hip hop e do nosso país, denunciando os acontecimentos que prejudicam a promoção da igualdade racial, social, de gênero e outras. O hip hop faz história, educando a nós mesmos e aos outros jovens.

Nosso recado: que as redes de ensino insiram o hip hop na educação como mais uma forma de combate à exclusão social e ao racismo nas escolas.

.LGe (Leandro Gomes)

lglocorap@yahoo.com.br -Movimento Enraizados (SP/RJ)

.Dimenor (Rodrigo de Oliveira Vicente)

dimenor78@yahoo.com.br -Movimento Enraizados (SP/RJ)

.Soneca (Jean Carlos Furio)

grupoladoobscur@yaho.com.br - Senzala Urbana.

.Nathas (Jonatas Marques de Oliveira)

nathasobscur@hotmai.com - Senzala Urbana.

Todos são autores e compositores. Têm atuado em escolas e junto a comunidades por meio de palestras, oficinas e manifestações culturais. Integram a equipe organizadora da Semana de Cultura Hip Hop da ONG Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação - São Paulo.

