

Escola e movimento *hip hop*:
o campo das possibilidades
educativas para a juventude

Jaileila de Araújo Menezes
Mônica Rodrigues Costa
Danielle de Farias Tavares Ferreira

RESUMO

Este trabalho resulta de estudo de caso e pretende compreender como vem ocorrendo o diálogo entre a escola pública e o movimento *hip hop*, considerando-se os desafios para a construção de práticas educativas significativas para a juventude. Trata do caráter educativo do movimento, a partir das dimensões de construção da cidadania, da cultura política, da configuração do cenário sociopolítico e econômico, da subjetividade e da organização política. Para isso, acompanharam-se atividades desenvolvidas em uma *crew* do movimento, localizada em um bairro periférico da cidade de Recife, e a prática educativa desse movimento no contexto escolar circunscrito no Programa Escola Aberta. Visualizou-se, na experiência do movimento *hip hop* no programa, uma oportunidade de aprendizagem para a escola, no sentido de contextualizar seus saberes, de modo a ganhar maior adesão da comunidade escolar, em especial dos jovens. Nesse sentido, encontraram-se duas modalidades de apropriação das práticas educativas do movimento pela escola: instrumental e pedagógica, que sinalizam para a necessidade de inserção do programa na política educacional e nos projetos político-pedagógicos. Com o acompanhamento das atividades e as entrevistas, pôde-se problematizar a interface educação-segurança presente no programa como fator limitante para os aprendizados de participação esperados para a escola pública em contexto democrático. Evidencia-se essa situação nas oficinas de *hip hop*, em que jovens com a tarefa de educar outros jovens deparam-se com esse dilema ou simplesmente sucumbem a uma política que despotencializa suas práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas educativas; Juventude; Movimento *hip hop*; Escola

Education and the hip hop
movement: the field of educative
possibilities for the youth

ABSTRACT

This paper results from a case study and aims to understand how there has been dialogue between the public school and hip hop movement, considering the challenges to building meaningful educational practices for youth. We treat the character education movement from the dimensions of the construction of citizenship, political culture, the configuration of sociopolitical and economic scenario, of subjectivity and political organization. For this we follow a crew activities developed in the movement located in an outlying neighborhood of the city and educational practice that movement in the school limited the Open School Program. Visualize the experience of hip hop movement in the program a learning opportunity for the school in order to contextualize their knowledge in order to gain greater compliance of the school community, especially young people. Accordingly, we find two types of ownership of the educational practices of the movement for school: teaching and instrumental, which signal the need for integration of the Program in educational policy and educational policy projects. With follow-up activities and meetings we discuss the interface education / safety program at this as a limiting factor for the learning of participation expected for the school in a democratic context. We demonstrated this in hip hop workshops where young people with the task of educating other young people faced with this dilemma or simply succumb to a policy which unpowered their educational practices.

KEYWORDS

Educational practices; Youth hip hop movement; School

DEMOCRACIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

No presente artigo, assume-se a compreensão de que as práticas educativas não são de domínio exclusivo do contexto escolar, pois fazem-se também presentes em diferentes situações cotidianas e são realizadas por outros sujeitos coletivos, a exemplo dos movimentos sociais. Tanto a escola quanto os movimentos sociais são, a princípio, espaços qualificados para práticas educativas críticas e emancipatórias (CRUZ, 2009).

A expansão do sentido de práticas educativas tem direta articulação com o processo de democratização brasileiro. Esse processo caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelo diálogo entre diferentes atores sociais, representantes governamentais e da sociedade civil organizada, que instauraram espaços e formas de participação para deliberar sobre a política educacional.

Vale ressaltar que o impacto inicial do processo de democratização no âmbito educacional foi a política de inclusão de uma parcela significativa da população, que até então estava alijada do contexto escolar. A democratização do acesso trouxe questões sobre a própria manutenção dessa população em contexto educacional, tendo em vista as demandas colocadas para uma escola que não estava preparada para os pobres.

A escola, entendida como espaço de produção de conhecimento, tem agora a tarefa de lidar com as demandas por reconhecimento (das diversidades culturais, de identidades, das desigualdades sociais, dentre outras) trazidas por crianças, adolescentes, jovens e adultos que não são os alunos idealizados pelos professores.

Estudiosos das práticas sociais em contexto escolar têm indicado pelo menos duas posturas mais evidentes em relação a esses desafios: a de invisibilização/indiferença (PATTO, 1997) e a de acolhimento/enfrentamento (CANDAU; SACAVINO, 2003). Para o primeiro caso, a escola recorre ao discurso da culpabilização do aluno e de sua família, comumente sustentado por aspectos clínico-comportamentais e por um julgamento moral negativo sobre o modo de vida e de relação dos pobres. Seja invisibilizando esse aluno ou



mostrando-se indiferente a ele, os agentes institucionais não se envolvem com os problemas da comunidade escolar. Essas escolas são comumente alvos de diversas expressões da violência, tais como crimes contra o patrimônio (depredação, roubo de equipamentos) e agressões ao corpo técnico-pedagógico.

A postura de acolhimento não implica necessariamente ações que revertam ou modifiquem o quadro de desafios acima explicitados; contudo, possibilita diálogo entre escola e comunidade, de modo a favorecer uma sensibilização para enfrentar esse problema.

Tal posicionamento alinha-se às demandas por reconhecimento (culturais, identitárias, sociais, dentre outras), que contextualizam as práticas educativas inspiradas ou voltadas ao fomento à participação social. Nesse sentido, a comunidade escolar está aberta e atenta à construção de relações solidárias, de negociação, de diálogo, que colaborem para problematizar e enfrentar as diversas dificuldades cotidianas vividas por essa população.

Em geral, há potencialização dos espaços de participação institucionais, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares, entendendo-se que eles são canais de comunicação que contribuem para aperfeiçoar a política educacional e, mesmo, os projetos pedagógicos escolares. Infelizmente, essas iniciativas não são generalizadas e, quando ocorrem, viabilizam a socialização para participação política, que é um compromisso da escola em sociedades democráticas, inscrito na legislação que regulamenta a política educacional brasileira (BRASIL, 1996).

A postura democrática que informa a abertura escolar à realidade implica o diálogo com a produção cultural e educativa que está além dos muros da escola; assim, amplia a relação com a comunidade na qual a escola está territorialmente assentada. Nesses termos, afirma-se a compreensão das práticas educativas como práticas sociais que:

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2008, s/n).



Essa compreensão produz deslocamento nas relações de poder implicadas nas práticas educativas, amplia e legitima outras formas, espaços e sujeitos envolvidos no fazer educativo (atitude condizente com o princípio democrático da educação).

A articulação entre as diferentes práticas educativas desenvolvidas por sujeitos coletivos ou não, em instituições como a escola e nos espaços públicos cotidianos, beneficia-se da democracia como sistema político e social em nossa sociedade. Portanto, a escola, em tese, posiciona-se nesse sistema como espaço público participativo, no qual diferentes práticas educativas são possíveis, inclusive, o acolhimento de outras práticas desenvolvidas além dos muros da escola, bem como a interação com elas.

Afirmar a escola como espaço público participativo também apresenta outras facetas. No Brasil, atualmente, uma das modalidades de relação entre a escola e a comunidade configura-se no Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Esse programa coloca-se como política pública para os jovens em situação de vulnerabilidade social e visa a ressignificar a escola, por meio de sua abertura, nos finais de semana, para apropriação pelas comunidades locais. O programa tem também como meta reduzir os índices de violência entre jovens de 15 a 24 anos e na comunidade escolar. Segundo as estatísticas da Unesco (2003), a violência aumenta consideravelmente nos fins de semana (BRASIL, 2007).

O programa foi implantado oficialmente no estado de Pernambuco em novembro de 2004, em escolas da rede pública, prioritariamente localizadas em áreas com altos índices de pobreza e violência. A proposta inicial era oferecer “diferentes atividades culturais, esportivas, recreativas e de lazer para a juventude” (UNESCO, 2003, p. 35).

Para dar conta dessas ações, a estrutura organizacional tem como equipe gestora: um coordenador escolar, um professor comunitário e os oficinairos. O coordenador escolar é oriundo da comunidade em que a escola está inserida; sua função é estabelecer relação entre o programa, a escola e a comunidade, mediante a identificação das demandas locais por oficinas, além de ser responsável pelo patrimônio escolar durante os fins de semana. O



professor comunitário tem como função integrar o programa e o ensino regular e, assim como o coordenador, é também indicado pelo gestor da escola. O oficinairo, indicado pelo coordenador escolar a partir do levantamento das demandas, é responsável pela realização das oficinas.

As oficinas que foram acompanhadas e servem de base para as reflexões empreendidas neste artigo foram conduzidas por jovens do movimento *hip hop*. Vale, então, salientar que essa cultura juvenil, em interface com sua dimensão de movimento social, traz para o contexto escolar reflexões sobre a participação sociopolítica e a diversidade das práticas educativas.

MOVIMENTO *HIP HOP* COMO CONTEXTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Conforme Barreto (2004), o *hip hop* surgiu nos EUA, assentado territorialmente nos subúrbios de Nova York, em bairros como Bronx, Harlem e Brooklyn, onde a população local sofria com as discriminações social e étnico-racial. Caracterizado como manifestação político-cultural que denuncia as dificuldades enfrentadas em contexto de pobreza, violência e racismo e alinhado com a luta pelos direitos civis dos negros (Black Panthers, Martin Luther King, Malcon X), utiliza os elementos culturais do *rap*, MC, Dj, *break* e Grafite¹ como instrumentos de denúncia, de protesto, de “passar a mensagem”.

Sua configuração como movimento social associa a luta por direitos, por reconhecimento e por redistribuição. Conforme Honnet (2003), as questões de reconhecimento dizem respeito ao campo da ética nas relações sociais. Fraser (2007, p. 7) aborda o reconhecimento como questão de justiça social, que tem rebatimentos sobre a política:

¹ *Rap* (*rhythm and poetry*) – relato musical que, em sua origem, caracteriza-se pelo enfoque político e de improviso das letras; *MC* (*master of ceremonies*) – tem por finalidade relatar, por meio de articulações e de rimas, problemas, carências e experiências em geral dos guetos; *DJ* (comanda as *pick-ups* de onde sai o som de base para o RAP); *B. boy* (*break boy*) – é o representante da expressão corporal, da dança de rua, o *street dance* ou *break dance*, em seus vários estilos; Grafite – apresenta-se como expressão plástica, pinturas geralmente feitas em vias ou locais públicos bem visíveis.

Deve-se dizer, ao contrário, que é injusto que, a alguns indivíduos e grupos, seja negada a condição de parceiros integrais na interação social, simplesmente em virtude de padrões institucionalizados de valoração cultural, de cujas construções eles não participaram em condições de igualdade, e os quais depreciam as suas características distintivas ou as características distintivas que lhes são atribuídas. Deve-se dizer, então, que o não reconhecimento é errado porque constitui uma forma de subordinação institucionalizada – e, portanto, uma séria violação da justiça.

Nesse sentido, para Fraser, o reconhecimento está associado à ideia de justiça como possibilidade de redistribuição de riquezas, uma vez que essa associação visa a considerar as diferenças culturais do ponto de vista das desigualdades sociais que as sustenta e que coloca alguns grupos sociais em situação de desvantagem.

No caso do movimento *hip hop*, há elementos do reconhecimento, uma vez que ele constitui uma identidade coletiva que partilha o mesmo universo cultural e luta para dar visibilidade às diversas dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Ao mesmo tempo, o movimento instaura conflitos e antagonismos na ordem social, que podem gerar mudanças nas políticas de direitos voltadas a esse segmento social (MELUCCI, 1997; 2001).

Barreto (2004) considera que o movimento *hip hop* tem um *locus* simultaneamente local e global, pois, embora mantenha uma base comum em suas expressões culturais, agrega elementos das culturas locais, e essas são apropriadas de modos distintos por diferentes segmentos sociais, denominados por Ginzburg (2006), Barbero (2003) e Canclini (2000) “circularidade cultural”. Tal possibilidade torna esse movimento particularmente atrativo ao segmento juvenil, que dele pode apropriar-se em suas diferentes versões: como vocalizador das mais diversas demandas, como expressão cultural, como instrumento de politização, como mediador entre culturas, como recurso a mensagens religiosas, dentre outras.

No Brasil, segundo Lodi e Souza (2005), a partir da década de 1970, há registros da penetração da cultura *hip hop*, a qual, seguindo o percurso americano, também se instalou inicialmente nas periferias. Na capital paulista, berço das manifestações do *hip hop*, por exemplo, foi por meio dos bailes (*black* e *funk*) e das lojas específicas de musicalidade negra

que essa cultura se inseriu entre a “galera”. Esse fato deve-se à força mercadológica do fenômeno de venda das produções artísticas internacionais no país.

A partir de então, a cultura *hip hop* difundiu-se por todo o país. No Nordeste, a chegada do movimento *hip hop* ocorreu em meados dos anos de 1980, com o auxílio da indústria cultural e da agilidade dos meios de comunicação. A partir dos anos 1990, tais meios divulgaram a produção *hip hop* e permitiram sua maior articulação entre os grupos. Esse processo manifestou-se de diversas maneiras na realidade de Recife, como foi o caso do filme *Break dance*, estrelado no cinema São Luís, o qual se tornou referência para os dançarinos de *break* pioneiros na cidade. O *break* ganhou aos poucos tonalidades da cultura local (hibridização com passos de caboclinhos, frevo etc.).

Na cidade de Recife, o movimento *hip hop* encontra-se organizado em uma associação que aglutina diversos grupos da região metropolitana, em uma rede que agrega diferentes grupos, com forte presença, especialmente, de grafiteiros, inúmeras *crews* (posses) e grupos que não obedecem a uma territorialidade nem buscam seguir a tradição de estar articulados a todos os elementos.

A heterogeneidade organizativa não está em oposição; contudo, simboliza diferentes formas de compreender o movimento *hip hop*, suas diversas perspectivas e seus modos de ação. A participação direta ou a própria dinâmica social do movimento propicia aprendizados de participação a seus membros, a exemplo das posses ou *crews*. Essas *crews* caracterizam-se por ter atuação local – no bairro –, conectada a essa realidade (SILVA, 1999). Elas desenvolvem oficinas dos quatro elementos, promovem encontros com outras *crews*, por meio de mutirões de grafite e rodas de *break*, tendo como objetivo divulgar seus ideais, ganhar novos adeptos e fortalecer o movimento.

Acompanharam-se as práticas educativas desenvolvidas por uma *crew* do movimento, localizada em um bairro periférico da cidade, que compõe a Região Político-Administrativa 5, inserida na Zona de Urbanização de Morros e constituída por áreas que, por suas características geomorfológicas, exigem condições especiais de uso e ocupação do solo, devido a seu baixo potencial construtivo (RECIFE, 2001).



O bairro tem mais de 50% de seu território ocupado por Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), que resultam de uma história de luta pelo direito à cidade, a qual as posiciona como áreas que são prioritárias do ponto de vista das políticas sociais governamentais. A renda média de seus moradores responsáveis por domicílio gira em torno de R\$371,97 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2000). Segundo o atlas do desenvolvimento da cidade, o bairro ocupa situação intermediária de desenvolvimento em relação aos outros bairros da cidade, uma vez que outras Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH), como são denominados os bairros na classificação do índice de desenvolvimento humano, estão em situação pior ou igual (RECIFE, 2005).

A história do bairro foi resgatada por meio da produção de um vídeo por um grupo de moradores que participaram do projeto Círculos Populares, programa de educação não formal desenvolvido pela Prefeitura do Recife. O evento teve como objetivo unir e fortalecer a comunidade, via práticas de esporte, lazer e cultura.

Nesse projeto, o movimento *hip hop* também se fez presente pela *crew* assentada no bairro, que desenvolve práticas educativas especialmente voltadas à população infanto-juvenil, mediante oficinas dos elementos que se apresentam como recurso para discussão e elaboração de alternativas em prol da melhoria de suas condições de vida.

Com isso, é referido o caráter educativo do movimento, que será tratado a partir das seguintes dimensões sugeridas por Almeida (2009): da construção da cidadania, da cultura política, da configuração do cenário sociopolítico e econômico, da subjetividade e da organização política. Considerando-se que a cidadania se refere ao campo da construção de direitos e da produção da democracia, sua ampliação necessita do processo de transformação das relações sociais, o que pode ocorrer por meio de práticas educativas que promovam o deslocamento dos lugares definidos social e culturalmente para determinados grupos destituídos de participação na dinâmica social (DAGNINO, 1994). Exemplo disso é a intencionalidade de algumas práticas educativas realizadas pela *crew* em foco.

Mas a gente... eu tava falando com uma amiga essa semana, que realmente o único jeito da gente tá mudando essa sociedade, por enquanto, enquanto a gente não tem o poder, é tá entrando na politicagem. Quer queira quer não, de um tempo pra cá, a gente tá se fortalecendo, e quer se fortalecer mais, pra gente tá conseguindo os nossos direitos de uma forma certa, já que eles querem de uma forma certa, a gente vai cobrar na hora certa. Estamos sim preparando alguns jovens, algumas pessoas, algumas turmas que a gente tá preparando, quem sabe um dia a gente coloca eles lá. Mas não tem uma forma de tá preparando diretamente, e sim indiretamente. A gente tá fortalecendo pra tá entrando nessas políticas. (C, 26 anos).

Essa fala traz à tona certo sentimento de ausência de representação na política convencional, considerando-se, nesse cenário, a dificuldade de alcançar direitos, ao tempo em que, por meio de ações educativas, esses jovens buscam qualificar-se para penetrar no sistema político representacional. A *crew*, como organização local do movimento *hip hop*, compõe outras instâncias organizativas, a exemplo da Associação Metropolitana de Hip Hop, em Pernambuco (AMH2), e da Rede de Resistência Solidária, que têm adotado estratégias político-organizativas diferenciadas na luta por direitos e para construção de diálogo com outros agentes político-sociais. Esses coletivos dinamizam as pautas políticas do movimento, dão visibilidade às demandas e suas propostas de alteração das condições de vida da coletividade e dos jovens; nesse sentido, modificam o cenário sociopolítico em que estão inseridos.

Ela acontece a partir de conversas. Nas reuniões sentamos, conversamos, definimos pauta, né? Define um propósito pra gente não ficar perdido, sentamos, conversamos, vemos quais são as dificuldades da comunidade, vê o que ela tá precisando, e tenta encontrar algo pra mobilizar. A gente não tem como dar uma cesta básica ou um saco de cimento, feito muita politicagem faz. A gente leva a arte, que é o grafite, a gente leva oficina de reciclagem, leva outras formas, e sim descobrindo as dificuldades que a comunidade tá tendo. (C, 26 anos).

Tais práticas contribuem para gerar novas visões de mundo no grupo, na medida em que possibilitam que leituras críticas acerca da realidade se produzam entre os jovens e se constituam em ação participativa e mobilizadora, de forma a garantir que os princípios e os valores que nutrem o movimento circulem cotidianamente e transformem a cultura política juvenil.

Sobre a última dimensão, consideram-se subjetividade as repercussões da entrada no movimento na vida dos jovens, a partir da qual ressignificam seus projetos de vida ou instauram novas práticas e orientações em suas ações mais cotidianas:

Mudou muito, assim, o dia a dia, hoje em dia eu tenho até um caderninho onde eu fico fazendo uns tramos, me dedicando, e mudou, minha vida agora tá... Antigamente, eu passava o dia todinho só olhando pra televisão, não tinha o que fazer, aquela morgação... Sou um cara assim, que não gosta muito de estudar, mas tem que estudar, né? Aí eu era um cara assim muito parado... Aí hoje em dia, quando não tô fazendo nada, fico desenhando, fazendo rabisco, eu tô articulando alguma coisa, planejando alguma coisa pra fazer ou na minha comunidade ou fora da minha comunidade. Sempre naquela, articulando. (C, 26 anos).

Apreendi muita coisa, tipo sair da rua, ficar mais em casa, estudar mais. Quando eu não conhecia o break eu gazeava muita aula, não estudava, mas, depois que eu conheci o break, as pessoas sempre falavam que tem que terminar os estudos pra botar pra frente, e é isso aí. (J, 18 anos).

O caráter educativo do movimento, portanto, insere-se no processo de aprendizagem de formação cidadã, sobretudo na construção de sujeitos criativos diante de suas realidades sociais, os quais têm a mudança social como o norte de suas práticas educativas. Por contemplar todas as dimensões acima citadas, observa-se que essas práticas acionam processos: de conscientização para o agir coletivo, de (re)construção de concepções sobre o mundo e de investimento na formação do ser humano, preparando-o para o enfrentamento político das adversidades da vida.

A ESCOLA-CENÁRIO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MOVIMENTO HIP HOP

Considerando-se o papel da escola, nas sociedades democráticas, como contexto que amplia as possibilidades de participação da comunidade na escola, objetiva-se, neste tópico, refletir sobre a comunicação entre esses espaços, instaurada pelo Programa Escola Aberta. Para tanto, tomam-se por base as atividades desenvolvidas nas oficinas de *hip hop* ministradas por jovens, considerando-se a vocação desse movimento social para práticas educativas pautadas no princípio da participação sociopolítica, a partir do diálogo com a realidade local.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com atores sociais (jovens participantes, oficinairos, coordenadora do programa, professora referenciada) de uma escola da rede municipal de ensino de um bairro da periferia de Recife, que desenvolve oficinas de



hip hop nos finais de semana, pelo Programa Escola Aberta e pela Gerência de Animação Cultural da Prefeitura da Cidade do Recife.

Programou-se entrevistar jovens estudantes ou pessoas que já haviam estudado na escola selecionada, mas que continuavam a participar das oficinas (seja do *break* ou do grafite). Encontraram-se apenas dois participantes na faixa etária selecionada para a pesquisa — ambos do sexo masculino, com 18 anos, eram ex-alunos da escola e moravam com seus pais. Um deles trabalhava como marceneiro.

Osicineiros possuíam idades entre 19 e 20 anos e estavam concluindo o ensino médio. Eles também ministravam oficinas em outras escolas, e um deles trabalhava, durante a semana, na gráfica de um parente. O professor de grafite fazia parte da Rede de Resistência Solidária – importante espaço de articulação de jovens do movimento *hip hop*, em especial, os praticantes da arte do grafite –, enquanto o professor de *break* tinha sido aprendiz de um *b.boy* consagrado da velha escola de *break* do Recife. Um deles, além de ex-aluno, era morador do bairro onde a escola está situada, o que merece destaque, pois o fato de compartilhar a mesma realidade dos jovens visados pelo programa potencializa-o para práticas educativas significativas.

A coordenadora do programa acompanhava as oficinas populares de finais de semana e trabalhava na secretaria da escola ao longo da semana. Ela tinha formação em magistério e era artesã. A professora referenciada peloicineiro de *break* como mais receptiva às temáticas do *hip hop* possuía formação superior em Artes Plásticas e lecionava a disciplina de Artes.

A escola em tela localiza-se em um bairro da RPA 3 da cidade do Recife que, segundo levantamento feito pelo Departamento de Informações e Projeções da Prefeitura da Cidade do Recife (DEIP) (RECIFE, 2001), é uma região que concentra a maioria das áreas pobres da cidade e caracteriza-se pela ausência ou pela carência de infraestrutura básica.

Portanto, a comunidade na qual a escola está inserida apresenta diversas carências em relação a equipamentos de lazer, serviços de saneamento e estrutura de urbanização (transporte, segurança pública, água, dentre outras). Isso evidencia uma configuração espacial segregada, pautada na divisão desigual de poder, que estabelece áreas ricas e pobres, gerando uma “apartação social” (BUARQUE, 1998), que se presentifica na apresentação social dos moradores dessas áreas.

Foi nessa escola, nessa comunidade e no espaço desse programa que o movimento *hip hop* encontrou uma porta de entrada para suas práticas educativas. O Programa Escola Aberta, com o propósito de garantir ocupação, lazer, recreação e profissionalização para os jovens desses lugares, busca diferentes sujeitos para viabilizar seus objetivos. No caso do movimento *hip hop*, já é de conhecimento público seu poder de atrair a juventude de modo geral, em especial, a juventude pobre, por conta de suas raízes, conforme assinalado anteriormente. A adesão dos jovens ocorre por sua proposta de ludicidade, conhecimento, corporeidade e criatividade, e isso também é reconhecido pela política que convoca o movimento para atuar no programa.

Se há potência nesse trabalho, há alguns perigos. A presença do movimento em uma política pública – Programa Escola Aberta – coloca para osicineiros o desafio de estar atentos aos usos que se podem fazer de seu trabalho. Um deles é invisibilizar as desigualdades sociais presentes e apoiar as estratégias de poder e vigilância voltadas à população pobre, despotencializando o caráter político da cultura *hip hop*. Os perigos da despolitização ocorrem porque osicineiros encontram em programas dessa natureza uma fonte de renda para si e seus familiares, o que os leva, muitas vezes, a aderir às metas e às condições impostas pelo programa, sob pena de ser desligados dele.

Esse é um dos pontos de conflito, até agora insolúvel, do movimento, gerado por diferentes posicionamentos na relação entre movimento e Estado, em razão da ineficácia das políticas formuladas até o presente para a juventude pobre, negra e pouco escolarizada.

Os elementos positivos de sua inserção na escola referem-se às possibilidades de construir, nas oficinas – como espaços em que as práticas educativas ocorrem –, leituras críticas com os participantes sobre a realidade; e de acionar, inclusive, o elemento conhecimento, que agrega um campo de princípios e valores que se relaciona com as lutas étnico-raciais por direitos.

Assim sendo, o movimento *hip hop* apresenta elementos que se articulam com o conjunto das práticas educativas de outros movimentos sociais que, segundo Gohn (2006), instauram processos significativos, quando estão particularmente presentes em programas com crianças ou jovens, pois resgatam sua estima social e colaboram em seu aprendizado relativo à rejeição aos preconceitos que lhe são dirigidos e ao reconhecimento das diferenças raciais, étnicas, culturais e religiosas. Além disso, tais movimentos contribuem para formar politicamente, ao mesmo tempo que podem forjar uma nova cultura política no grupo.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS OFICINAS DE HIP HOP: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

No acompanhamento das oficinas ministradas na escola, observou-se a atitude dosicineiros de valorizar o caráter político do *hip hop*, informando os alunos sobre a origem e as bandeiras de luta do movimento e a importância de manter-se atualizados sobre os fatos que ocorrem no mundo e em suas comunidades.

As práticas educativas nas oficinas envolviam conhecimentos sobre as técnicas aplicadas nas expressões artísticas, como o grafite e a dança de rua, e o entendimento de que essas técnicas estão alinhadas com uma função política. Essa relação entre técnica e política ficou evidente com a definição dos “temas geradores”, conforme demonstra a fala abaixo:

Mas não é só praticar por praticar, porque tem que ter a prática e o conceito... porque o grafite não é simplesmente um desenho bonito na parede, pois tem todo um processo de conhecimento e de estar sabendo o que está acontecendo no mundo, para poder utilizar essa arte como protesto mesmo. Eu começo a aula dando um tema. Hoje mesmo, o tema foi sobre a dengue. Pedi que eles fizessem um desenho sobre a proliferação da dengue. (oficineiro de grafite).

A ideia do trabalho com “temas geradores”, prática original do pensamento do educador Paulo Freire (1987), significa utilizar como recurso para aprendizagem informações que compõem o cotidiano das pessoas e, a partir das reflexões em torno dessa realidade, potencializar no educando uma compreensão crítica (FEITOSA, 1999). Justamente a falta de contextualização dos saberes escolares tem sido apontada como motivo da evasão escolar, principalmente para os jovens pobres (LEÃO, 2006).

Visualizou-se, na experiência do movimento *hip hop*, no Programa Escola Aberta, uma oportunidade de aprendizagem para a escola, no sentido de contextualizar seus saberes, de modo a ganhar maior adesão da comunidade escolar, em especial dos jovens.

A oficina tem uma estrutura que compreende informações sobre a dinâmica do encontro: “*Então, eu começo tendo uma reunião com os meninos, dizendo o que eu vou ensinar [...]*”; compartilhamento de conhecimento, pesquisas: “*Eu costumo fazer com os meninos uma troca de ideia e trago essas informações que eu pesquiso para eles*”; escolha do tema ou passo a ser trabalhado: “*Eu posso ensinar pop, foot work e free style [...]*”; e o exercício propriamente dito: “*Passo cera no encerado para facilitar os movimentos. E daí, quando eu coloco o som, eles vão e dançam após alongamento.*” (oficineiro de *break*).

É importante observar a vinculação entre pensamento e ação, sendo esse um atributo das oficinas que torna esse contexto educativo particularmente atraente para seus praticantes: “As idéias necessitam ser concretizadas através de ações ou operações práticas [...]” (MARASCHIN et al., 2007, p. 81). O “resultado” disso os jovens carregam no corpo, ao expressar um movimento ou um traço novo, que podem mostrar para alguém como resultado mais imediato de sua aprendizagem.

Um resultado esperado das práticas educativas desenvolvidas nas oficinas de *hip hop* que chamou particularmente a atenção é a ênfase nos comportamentos dos alunos, quais sejam: disciplina, respeito à liderança do grupo e obediência aos mais velhos. Esses aprendizados foram ressaltados por sua repercussão em sala de aula, conforme diz uma entrevistada:

A questão do cumprimento, do respeito um pelo outro, para que um não invada o espaço do outro a gente vê sendo trabalhada dentro dessa oficina. Noção de coletividade muito forte entre eles também. O respeito pelos menores que querem aprender também, e isso acaba aparecendo em sala no respeito maior ao professor. (coordenadora escolar).

É importante trazer para discussão os diversos sentidos recobertos pelo termo “disciplina”, a partir do lugar de cada um dos envolvidos na ação educativa. A disciplina, para os jovens do movimento, tem ênfase ética, no sentido de instaurar novas “práticas de si” (DELEUZE, 1988) relativas ao corpo, à relação com o outro, à relação com o contexto social e com a questão intergeracional. Do ponto de vista dos atores escolares, observa-se um sentido de disciplina pautado no controle do comportamento, que tem característica de docilização (FOUCAULT, 1987) das atitudes de violência e indisciplina. Nessa perspectiva, novamente aparece o componente da invisibilidade dos conflitos sociais existentes no contexto escolar, que é deslocado para o âmbito individual. Assim, as oficinas acabam favorecendo a perspectiva da contenção, em detrimento da expressão e do manejo pedagógico da situação problema.

Lembrando os perigos acima apontados em relação a uma apreensão repressiva da proposta educativa, ressalta-se que há inversão de sua direcionalidade (privilegia-se o combate à violência), considerando-se que o programa deve ser executado em território de risco e vulnerável, conforme consta no documento.

É necessário situar o leitor, informando-lhe que, no caso de Pernambuco, o Programa Escola Aberta não é componente do projeto político-pedagógico das escolas, embora seja uma política pública que visa a articular a comunidade escolar. Esse fato apresenta alguns aspectos que problematizam a relação entre a escola e o programa. Como o programa não é um componente curricular, não há acompanhamento sistemático das oficinas, o que dificulta o diálogo entre os conteúdos abordados nelas e os abordados na sala de aula.

Essa dinâmica não favorece a produção de novos saberes e de saberes contextualizados, intimamente relacionados às demandas e às necessidades da comunidade. Desse modo, do ponto de vista pedagógico, não há efeito transformador na escola, o que leva



a questionar o caráter educativo do programa. Seus efeitos educativos podem ocorrer informal e individualmente, na medida em que os jovens tirem algum benefício dele.

A inquietação em que se pauta este estudo é motivada por observar que, se, por um lado, os efeitos pedagógicos não estão em pauta como deveriam, por outro lado, os efeitos de controle da violência nessas áreas e no interior da escola ganham visibilidade como principal efeito do programa. Ainda é preciso dizer que as políticas públicas para juventude repetem o roteiro pautado em profecias autorrealizadoras para a juventude pobre; assim, mantêm seu caráter de inclusão excludente (GOHN, 2006).

Nesse quadro, a presença do programa nas escolas parece mais imposição do que compromisso com mudanças político-pedagógicas, na medida em que até o custeio das oficinas (material, ajuda de custo aos oficinairos etc.) não é incorporado ao orçamento da escola, e, sim, oferecido pelo Programa Escola Aberta, por meio da Gerência de Animação Cultural da Prefeitura.

Uma das dificuldades que isso gera e que é relatada pelos oficinairos é a demora para receber os materiais solicitados para realização das oficinas, o que leva à improvisação no ensinamento das técnicas. Essa é uma das expressões da desvalorização desse espaço educativo.

Percebeu-se que a relação da escola com as oficinas é mediada pela coordenadora do programa, que mobiliza mensalmente reuniões com a diretora e com os oficinairos. Questiona-se o teor desses encontros, uma vez que estão voltados para o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas oficinas, que visam a responder às necessidades da escola em termos de garantia de ampliação do número de matrículas e, por consequência, do orçamento da escola. Portanto, parecem predominar os interesses institucionais, e não os da comunidade, como divulgado pelo programa.

Tais metas estabelecidas pressionam os oficinairos, e isso é relatado como negativo, pois eles se sentem constantemente ameaçados em termos da qualidade do trabalho. Afinal, para a coordenação do programa, essas oficinas significam o retorno dos jovens à escola e a contenção do quadro de evasão.

A gente tá com uma dificuldade em resgatar os adolescentes, entendeu?, para dentro da escola. O alunado de 12-13 anos vem para o projeto, mas os mais velhos já têm uma certa resistência em vir para a escola, e daí a gente faz oficinas que atraíam esses jovens. E o hip hop é uma. O diálogo entre a escola e esses projetos é nesse sentido (coordenadora escolar).

O trabalho de oficina – que requer um número, de fato, menor de participantes para que as práticas educativas possam ser desenvolvidas conforme programadas e construídas pelo grupo no aqui-agora de suas interações – fica comprometido. Observam-se pelo menos duas formas de apropriação do *hip hop* como prática educativa na escola investigada. Uma é instrumental ou episódica, em que se utilizam estratégias de divulgação das oficinas, a partir das apresentações em datas comemorativas. Com isso, busca-se a adesão de um número cada vez maior de alunos. A outra apropriação é mais pedagógica, já que uma professora da disciplina de artes foi referenciada e informou que desenvolve trabalhos com o grafite como linguagem atual e músicas de *rap*, ao trabalhar música popular brasileira. Há, portanto, em algum nível, uma correlação, por meio do diálogo empreendido em sala com esses jovens, dos conhecimentos científicos e dos populares, trazidos para escola e vivenciados pelos alunos fora dela.

Temas como sexualidade, drogas, ação da polícia e violência contra a mulher, segundo essa professora, despertam interesse nos jovens. No entanto, ela ressalta que poucos são os professores que trabalham com os assuntos sugeridos pelos estudantes, o que mantém o currículo fechado, rígido e restrito aos conteúdos disciplinares, como ela informa abaixo:

Quando o currículo não é fechado, eu costumo trabalhar assuntos como drogas, sexualidade e até a grafiteagem, por ser uma linguagem atual [...] temas como violência, atuação da polícia ou má atuação também chamam o interesse deles. Quando eu trabalho música, eles costumam trazer o hip hop e, diante dos bregas e outro estilo, eu costumo escolher o hip hop para trabalhar com eles por ter mais cultura [...] (professora de Artes).

A docente justifica a expressão “ter mais cultura” como “ser mais educativa”, e explica:

[...] porque, pelo que eu sei, ela vem de uma certa cultura negra nos EUA e discute a questão social, de discriminação, e só por essas questões que desperta eu vejo, sim, um caráter educativo. Também por toda a sua origem [...] é uma cultura bem interessante de ser trabalhada tanto que eu já trabalhei com grafite em sala de aula (professora de Artes).

A professora ratifica Santos (1999), quando afirma que é possível construir uma aula a partir dos “documentos vivos” da cultura das ruas (rimas, grafite, arte engajada etc.), e tenta correlacionar os conhecimentos que os alunos trazem do cotidiano, da participação em grupos juvenis, com os conhecimentos científicos.

Isso não sucede com o restante dos professores, que, mesmo cientes de que os Parâmetros Nacionais da Educação (BRASIL, 1998) indicam, no eixo dos temas transversais, a necessidade de reconhecer e apreciar as pluralidades culturais nos currículos escolares e trabalhá-los na sala de aula, não o fazem. Assim, tais professores invisibilizam as vivências da comunidade em seus diferentes aspectos (culturais, sociais, geracionais, religiosos, dentre outros) ou mostram-se indiferentes a elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se, neste texto, como práticas educativas, realizadas a partir de um mesmo sujeito social, podem ser desenvolvidas em diferentes espaços sociais e apropriadas de modo singular.

Nos territórios, o caráter educativo das práticas do movimento *hip hop* articulam as dimensões da cidadania, da participação e da organização social, das mudanças nos cenários sociopolíticos e econômicos, da cultura política e da subjetividade. Assim, o movimento contribui para formar e forjar sujeitos, na medida em que propõe mobilizar seus esforços em prol de seu crescimento pessoal e da coletividade. Nesse sentido, tais práticas estão sintonizadas com o propósito da transformação social. No caso do Programa Escola Aberta, a prática educativa do movimento *hip hop* desenvolve-se em um contexto

institucional e em uma política pública, o que deve ser considerado para fins de refletir acerca de suas possibilidades, seus limites e perigos.

As orientações que regem o programa e que constam em seus documentos não tornam evidentes seus pontos de articulação com os projetos político-pedagógicos das unidades escolares. Isso quer dizer que o Programa Escola Aberta não é parte da política educacional; por isso mesmo, não é um componente curricular, o que o enfraquece do ponto de vista educativo e coloca em evidência sua característica de política de segurança com foco na juventude pobre, moradora dos bairros de periferia, território por excelência do programa.

Dessa forma, as práticas educativas que se desenvolvem no interior das escolas, a exemplo do *hip hop*, não se comunicam com as práticas pedagógicas. Pode-se mesmo dizer que essa configuração é desfavorável a mudanças na comunidade escolar.

Para problematizar a situação ainda mais, as políticas públicas voltadas à juventude, como é o caso do Programa Escola Aberta, acabam tendo caráter emergencial, procuram diminuir o “risco” ou a “vulnerabilidade” dos jovens pobres, moradores de áreas com insuficientes condições materiais, os quais são vistos como sujeitos que devem ser submetidos a medidas socioeducativas, pois são potencialmente vítimas ou atores de violência (MARASCHIM et al., 2007). Não se pode esquecer que o programa foi formulado justamente para essa juventude, por isso, destaca-se, conforme dito anteriormente, seu caráter disciplinar ou redutor da indisciplina e sua utilidade como mecanismo de prevenção da violência contra o patrimônio escolar.

Conclui-se esta reflexão, fazendo-se referência ao movimento *hip hop* como campo de uma prática educativa com vocação política, mas que teve esse caráter comprometido em sua execução no espaço escolar. Um dos fatores apontados para a fragilização de sua “missão” é justamente sua relação com uma política de segurança com feições educativas.



Esperava-se que a presença do MHH na escola pudesse operar nos jovens, pela via da política de identidade, um processo de questionamento das desigualdades sociais que limitam suas existências e que têm rebatimentos tanto nos oficineiros quanto nos demais jovens participantes do programa. No entanto, compreende-se que o MHH, por si só, não poderia operar toda essa gama de transformações, e daí vem a necessidade de uma aliança entre saberes, entre compromissos e entre atores sociais. A escola, por sua referência histórica de contexto educativo, poderia facilitar o diálogo entre saberes, ultrapassando os limites do que é instituído. Ao não conseguir pôr em diálogo esses diferentes saberes, ela também não cumpre seu papel na sociedade democrática, a saber: seu compromisso com a participação político-social e com a formação da juventude para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. M. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 1, jan./jul. 2009.

BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2003.

BARRETO, S. G. P. **Hip-hop na Região Metropolitana de Recife**. 2004. 188 fl. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/brazil05.html>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação de temas transversais. Brasília: MEC -SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Brasília: MS, 2007.

BUARQUE, C. **O que é apartação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1998.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo, RJ: Ed. EDUSP, 2000.

CANDAU, V. M; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

CRUZ, J. A. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____. (Org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1988.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.70, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – FUNDEB. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>>. Acesso em: 07 abr. 2009.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HONNET, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo, SP: Editora 34, 2003

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Senso 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p.31-48, 2006.



LODI, A. C.; SOUZA, S. J. Juventude, cultura hip hop e política. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (Org.). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2005.

MARASCHIN, C., et al. Interfaces entre educação não-formal e juventude. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.). **Diálogos em psicologia social**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

MELUCCI, A. Movimentos sociais e sociedade complexa. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade** — Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP, São Paulo, 1997.

MELUCCI, A. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. W. et al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT06-5383--Int.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003.

PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

RECIFE. **Atlas do desenvolvimento humano do Recife**. Recife, 2005. Disponível em: <www.recife.pe.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2009.

_____. **DEIP – Série das regiões político-administrativas do Recife**, v. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/PR/secplanejamento/inforec/estudos.php>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

SANTOS, S. Alunos, estes desconhecidos. In: ANDRADE, E. N. (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo, SP: Summus, 1999.

SILVA, J. C. G. Arte e educação: a experiência do movimento hip hop paulistano. In: ANDRADE, E. N. (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo, SP: Summus, 1999.

Jaileila de Araújo Menezes

Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE;
Doutora em Psicologia pela UFRJ
E-mail: jaileila@terra.com.br

Mônica Rodrigues Costa

Professora do Departamento de Serviço Social da UFPE;
Doutora em Serviço Social pela UFPE
E-mail: morodrigues.costa@gmail.com

***Danielle de Farias Tavares
Ferreira***

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da UFPE
E-mail: daniufpe@gmail.com

Recebido em: 30/06/2010

Publicado em: 30/09/2010