UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE CORREIA DIAS

Por uma pedagogia *Hip-Hop*: o uso da linguagem do corpo e do movimento
para a construção da identidade negra e periférica

SÃO PAULO
2018

CRISTIANE CORREIA DIAS

Por uma pedagogia *Hip-Hop*: o uso da linguagem do corpo e do movimento
para a construção da identidade negra e periférica

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra.
Mônica Guimarães Teixeira do
Amaral

São Paulo
2018

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

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.98	Dias, Cristiane Correia
D541p	Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica / Cristiane Correia Dias; orientação Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. São Paulo: s.n., 2018. 198 f. ils.; tabs.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Hip-Hop 2. Pedagogia 3. Educação I. Amaral, Mônica Guimarães Teixeira do, orient.

Nome: DIAS, Cristiane Correia

Título: Por uma pedagogia *Hip-Hop*: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: __/__/__

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

À memória de minha mãe Maria da Natividade
Batista Dias e de meus irmãos Leonardo
Guimarães (*b-boy* Léo Silêncio Crewativo) e
Ericson Carlos Silva (*b-boy* Banks Back Spin
Crew).

AGRADECIMENTOS

À Maria da Natividade Batista Dias, mãe que proporcionou e incentivou meus estudos, me ensinou a ser guerreira e me mostrou o sentido de humanidade.

Ao *b-boy* Banks por me ensinar a “fazer com que os livros cheguem antes das armas” e por me estender as mãos quando eu estava na escuridão.

Ao *b-boy* Léo por ter sempre um sorriso do nada, por juntos termos construído um trabalho incrível como arte-educadores em Paraisópolis e Capão Redondo.

Aos irmãos de sangue: Robson Correia Dias, que me apresentou à cultura *Hip-Hop*, Edson Correia Dias e Claudia Correia Dias (juntos fundamos o grupo Silêncio Crewativo); Edna Correia Dias e Eduardo Correia Dias (hoje são meus anjos por cuidarem da minha agenda e da minha estética); Patricia Correia Dias e Marineide de Jesus Santos por apoiarem minha formação.

Ao meu pai Bartolomeu Correia Dias que me ajudou a ser uma pessoa criativa.

Aos meus mestres das ruas: King Nino Brown pela humildade de oferecer todo seu acervo para que eu fizesse meu TCC na graduação; Rooney O Guardiã, por me apresentar o maior acervo de *breaking* que eu já vi em toda minha vida, por acreditar em meu trabalho e me abrir as portas para o mundo; Guiga de Aço pelas orientações.

Aos grupos *X-Dance* e Silêncio Crewativo, por me ajudarem a me transformar em *b-girl*, arte-educadora, ativista, feminista, pesquisadora.

Aos irmãos (as) das ruas: Drica e Marcelinho Back Spin, Dh Anna Barbugian, *b-girl* Deise Miranda, Rodstyle, Érica Guimarães e famy, *b-girl* Miwa, Nenesurreal, Luana Hansen, Marcia e Marcello *Soul Funk*, Cérebro IDP, Val e Toddy Opni, Negotinho, Gejo, Coquinho, Daniel HB, Jailton Gui, DV Coquinho, Enoque, Cassio Agustinho, Slim Rimografia, Cris SNJ, Sharylaine.

Aos filhos (as) da rua Thalya, Sandy, Jenyssis, Jenyffer, Jefferson, Viny, Makaya.

Aos pretos intelectuais dr. Salloma Salomão, ao mestre e DJ Guilherme Botelho, Dirce Tomaz, Mestre Valdenor dos Santos, Márcio Santos (RDC), Mildred Sotero, José Roberto, Carlos Paiva, Daniel Garnet, Elaine Santos, dra. Rute Rodrigues, Ligia Harder, Ricardo Plácido, Marcelo Vitale, Thais Avelar, Jé Oliveira, por contribuírem para a formação da minha consciência negra.

Ao prof. dr. Renato Noguera por me apresentar a teoria da *Afrocentricidade*, assunto fundamental em minha dissertação.

À profa. dra. Fabiana Jardim por me convidar para fazer parte de seu grupo de estudo e por me ajudar a construir o caminho e ao prof. dr. Roni Menezes pelo incentivo.

À profa. dra. Maria Patricia Cândido Hatti e ao prof. dr. Eduardo Januário por me orientarem na escrita acadêmica e no exame de qualificação.

Às amigas superpoderosas Maria Teresa Loduca, Lisandra Cortes Pingo e Géssica Czuy, por compartilharem comigo seus saberes.

À profa. dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral por me transformar em pesquisadora e trazer para a academia o *Hip-Hop* com maestria e pela paciência e solidariedade nos momentos mais difíceis de minha vida. Um salve ao Grupo de Pesquisa Hip-Hop e Culturas Afro-brasileiras na Educação.

Aos (as) zezinhos (as) que abraçaram o projeto da FEUSP e por sua contribuição nos trabalhos realizados nas comunidades.

Ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, à FAPESP e à CAPES que possibilitaram a realização desta pesquisa com concessões de bolsas e disponibilização de estrutura para estudo.

A todas (os) que contribuíram para a minha formação e me ajudaram a encontrar o caminho.

Hip-hop é vida e expressão
É graffiti, cultura se liga meu irmão
Hip-hop vem da favela, do Bronx e do morrão
Hip-hop não tem violência não
Aqui no morro nós debate a nossa cultura irmão
Hip-hop não é crime e nem ilusão
Aqui nós leva os jovens pra realidade do capão

Versos dos jovens da Casa do Zezinho¹

¹ Alguns jovens em meio a uma oficina de graffiti compuseram esta estrofe e no final da atividade cantaram o rap.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia Hip-Hop**: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar em que medida as expressões estéticas do *hip-hop*, em especial a dança *breaking*, coadunam-se com a ideia de Béthune (2003) de “telescopia histórica”, de acordo com a qual tais manifestações tenderiam a atualizar a tradição cultural afro-americana e afro-brasileira por meio de um olhar estético contemporâneo, como estratégia de luta e de fortalecimento sociocultural para a juventude negra e periférica. Desse modo, considerando as necessidades da educação pública brasileira, pretende-se propor estratégias didáticas para preparar essa juventude para o futuro, garantindo-lhe uma educação justa. A proposta é priorizar o desenvolvimento de habilidades e de competências necessárias para o desenvolvimento da juventude periférica, concebidas neste trabalho como “letramento de reexistência”. Ou seja, que propicie uma leitura crítica do mundo com base em uma interpretação do corpo negro que se abre para uma afromemória. Nesse sentido, esta pesquisa repensa o corpo do (a) jovem negro (a), como portador de uma afromemória, cujos sentidos são ressignificados por meio da dança *breaking*, relacionando-a com a herança cultural trazida dos (as) africanos (as) escravizados (as), por meio do diálogo entre as experiências estéticas ancestrais e contemporâneas. Dessa maneira, pretende contribuir para a reinvenção de uma educação afrocentrada. As reflexões apresentadas priorizam as leituras da filosofia do campo negro apresentadas por Molefi Asante (1988, 2003), Achille Mbembe (2014) e Frantz Fanon (1968, 2008) e, especificamente, do *hip-hop*, tomou-se como base os trabalhos de Ana Lúcia Souza (2011) e Marc Lamont Hill (2014). Tais leituras foram feitas no sentido de orientar a pesquisa de campo realizada na ONG Casa do Zezinho, situada no Capão Redondo e em algumas escolas municipais de São Paulo, como parte de dois projetos de políticas públicas realizadas pelo grupo de pesquisa, *O Hip-Hop e as Culturas afro-brasileiras*, do qual faz parte esta dissertação, sob coordenação da orientadora, cujo objetivo foi propiciar a formação de professores (as) das redes públicas de ensino, a título de contribuição para a efetivação de políticas públicas amparadas pela lei 10.639/03, e, desse modo, contribuir para a decolonização do currículo.

Palavras-chave: Pedagogia Hip-Hop; Educação Afrocentrada; Estética Negra Periférica; Docência Compartilhada; Educação Hip-Hop.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia Hip-Hop**: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The research aims to analyze to what extent aesthetic expressions of hip-hop, especially *breaking* dance, are consistent with the idea of "historical telescoping" developed by Béthune (2003), according to which such manifestations would tend to update the Afro-American and Afro-Brazilian cultural traditions through a contemporary aesthetic view, as a strategy of struggle and socio-cultural strengthening for black and peripheral youth. Thus, considering the needs of Brazilian public education, the research intends to propose didactic strategies to prepare these youth for the future, guaranteeing a fair education. The idea is to prioritize the development of skills and of competences necessary for the development of the peripheral youth, conceived in this work as "literacy of reexistence". That is, to provide a critical reading of the world based on an interpretation of the black body that opens for an afromemory. In this sense, this work rethinks the young black's body as a carrier of an afromemory, whose meanings are resignified through breaking dance, relating it to the cultural inheritance brought by enslaved Africans, through the dialogue between ancestral aesthetic experiences and contemporary art. In this way, it intends to contribute to the reinvention of an Afro-centered education. The reflections presented prioritized the readings of the black field philosophy presented by Molefi Asante (1988, 2003), Achille Mbembe (2014) and Frantz Fanon (1968, 2008) and specifically of hip-hop. Ana Lúcia Souza (2011), Marc Lamont Hill (2014). These readings were done in order to guide the field research carried out at the Casa do Zezinho NGO, located in Capão Redondo and some municipal schools in São Paulo, as part of two public policy researches carried out by the research group "Hip Hop and the Afro-Brazilian Cultures", in which this current research is inserted. Under the coordination of the research tutor, the objective of the research group was to provide training for teachers in public education systems, as a contribution to the implementation of public policies covered by Law 10.639 / 03, and thus contribute to the decolonization of the curriculum.

Keywords: Hip-Hop Pedagogy; Afro-Centered Education; Peripheral Black Aesthetics; Shared Teaching; Hip-Hop Education.

LISTA DE SIGLAS

Dançarino de breaking (*B-boy*)

Dançarina de breaking (*B-girl*)

Disk Jockey (DJ)

Mestre de Cerimônia (MC)

Rhythm and poetry (ritmo e poesia) (*Rap*)

Secretaria Municipal de Educação (SME)

Universidade de São Paulo (USP)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Jovens negros periféricos e o <i>Hip-Hop</i>	13
Relação com a ONG Casa do Zezinho e primeiros contatos com a pesquisa ..	14
Projetos e pesquisa para Dissertação	17
1 O RITO DA DECOLONIZAÇÃO DA MENTE	21
2 ORIGENS DA VIOLÊNCIA CONTRA O NEGRO NO BRASIL	31
2.1 NÃO SOMOS INVISÍVEIS	44
2.2 PELAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO: NO TRIÂNGULO DA MORTE...	51
2.3 GUERRA É GUERRA. UM MORRE PARA OUTRO VENCER!	55
2.3.1 Algumas lutas de resistência pela libertação nos idos de 1800	60
2.3.2 A Revolta de Carrancas (1833)	62
2.3.3 A Revolta dos Malês (1835)	64
2.3.4 A luta pelos direitos dos escravos de ganho na Bahia (1857)	66
2.3.5 – Mata branco! E viva a liberdade! (1882).....	71
2.3.6 “... não me deram chances de vencer”: rumo à abolição	73
2.4 OS ESTADOS UNIDOS E A LUTA POR EMANCIPAÇÃO: ÂNGELA DAVIS	76
2.5 A LUTA PELOS DIREITOS CIVIS NO SÉCULOXX.....	78
3 DIÁSPORA URBANA DO HIP-HOP	85
3.1 A ARMA DO NEGRO: UM MICROFONE NA MÃO E UM CORPO QUE FAZ TREMER O CHÃO.....	85
3.2 <i>BREAKING</i> NÃO É SÓ DANÇAR NO CHÃO, <i>BREAKING</i> É TRANSMITIR EMOÇÃO.....	94
3.3 <i>RAPPENSAR</i> O DIREITO À PLURALIDADE DAS VOZES MENORES....	97
4 CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA	104
4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ONG CASA DO ZEZINHO	106
4.1.1 Formação do Capão Redondo	107

4.2	TRABALHO DE CAMPO NA ONG CASA DO ZEZINHO.....	108
4.3	A TELESCOPIA HISTÓRICA DO <i>BREAKING</i>	114
4.3.1	“Stamos em pleno mar”: da Fênix ao Navio Negreiro	118
4.3.2	Quando o amor é a última palavra.....	119
4.3.3	“Perante a noite confusa... Dize-o tu, severa musa”	121
4.3.4	Museu Afro-Brasil e o despertar da afro-memória na estética do <i>Hip-Hop</i>	122
4.3.5	“Fazer nascer flores do concreto” (Tupac)	129
4.3.6	“A Guerra começou”	130
4.3.7	Resultados de impacto social e formação da cidadania.....	134
4.4	FORMAÇÃO DO PESQUISADOR E A DOCÊNCIA COMPARTILHADA	138
5	PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS NEGROS PERIFÉRICOS	142
5.1	A PEDAGOGIA <i>HIP-HOP</i> E A LINGUAGEM DA JUVENTUDE NEGRA E PERIFÉRICA	148
5.2	UM CURRÍCULO BASEADO NA PEDAGOGIA <i>HIP-HOP</i>	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

A lua cheia clareia as ruas do Capão,
 acima de nós só DEUS humilde, né, não? Né, não?
Racionais MC's²

Ao iniciar a escrita deste trabalho, faltou luz em minha residência localizada no distrito do Jardim São Luís, Zona Sul de São Paulo e logo me veio à memória a letra da música *Da Ponte Pra Cá* do grupo de rap Racionais MC's. Naquele momento, pensei como é difícil estar aqui, nascer, crescer e sobreviver do lado de cá...

Em meados de 1972, meus pais, recém-chegados a São Paulo, oriundos de Salvador (BA), foram obrigados a morar em casas separadas. Inicialmente, minha mãe ficou na casa do irmão dela, em um cortiço, no bairro da Casa Verde e meu pai na casa do irmão dele no Distrito do Capão Redondo, bairro do Parque Santo Antônio.

Durante anos, meu pai foi motorista particular e minha mãe empregada doméstica; ambos trabalhavam na mesma casa no bairro de Santa Catarina. Constatada sua primeira gestação, minha mãe foi demitida e passou a morar no cortiço na mesma região na qual meu pai residia no Capão Redondo. Uma história que se assemelha à vida da população negra moradora de habitações precárias à beira do córrego Ponte Baixa, lugar em que vive grande parte dos (as) jovens que fazem parte desta pesquisa, região onde também está situada a ONG Casa do Zezinho.

A década de 1980 inspirou a juventude de São Paulo e, com isso, um de meus irmãos começou a participar das “posses”³ e encontros de *Rap*, tornando-se Mestre de Cerimônias (MC) do grupo *The Doctor Rap*⁴. Levava-me aos eventos, onde se iniciou o meu interesse pelo que todos chamavam de *Hip-Hop*. Comecei a frequentar os bailes denominados *bate cabeça*⁵

² Racionais MC's. Nada como um dia após o outro dia. *Da ponte pra cá*. 2002. Unimar Music. CD. ao vivo. Faixa 10. 8min47seg.

³ Posses – espaços de ações de resistência na luta por justiça social e étnica, que reúne os movimentos negros e do Hip-Hop (KASEONE & MC WHO: 2016, p. 21).

⁴ O grupo *The Doctor Rap* era da zona sul e surgiu em 1983, participou de eventos nas principais casas de São Paulo: Asa Branca no Largo do Socorro, Dama Choque, Club da Cidade, Projeto da Posse RDRN, Casa de Cultura de Santo Amaro, Class no antigo casarão dos Matarazzo.

⁵ Bate cabeça é uma espécie de ritual da juventude dos anos 1990 que, entre batidas e empurrões, permite que todos os participantes liberem suas emoções em roda. Esse estilo mais agressivo de se cantar o *Rap* teve como influência grupos como: Onyx, Cypress Hill, House of Pain, Body Count, Lords of the Underground, Da Bush Babees e Da Youngstas, entre outros. Os grupos de *Rap* nacional, com essas características, faziam músicas para

e, ao som de muito *Rap* nacional, desfilei para a grife de roupas *Irmandade Wear*⁶ que tinha como um dos sócios Mano Brown, integrante do grupo de *Rap* Racionais MC's⁷.

Jovens negros periféricos e o *Hip-Hop*

Assim como acontecia com a maioria da juventude da região, com a qual passei a trabalhar posteriormente, observou-se, em minha família, o fenômeno da desterritorialização, o desenraizamento, o enfrentamento da violência no bairro e as formas de superação desses obstáculos encontrados pelos meus irmãos para a sua permanência na capital, os quais foram relativamente minimizados por nossa participação no *Hip-Hop*. Meus pais tiveram sete filhos, sendo o mais velho um sobrevivente, após ser atingido no peito por arma de fogo aos 21 anos⁸. Todos gostávamos de *Hip-Hop*: meu irmão mais velho era MC e outros quatro tornaram-se dançarinos de danças urbanas – dentre eles, dois dançarinos profissionais, eu que me tornei *b-girl* e o Edson, *b-boy*⁹.

Frequentávamos as posses do *Circo Escola*, da *Curva da Morte*, localizada na Estrada do M'Boi Mirim, da *Casa de Cultura de Santo Amaro*, entre outros espaços e uma vez por mês, havia encontro dos *rappers* nas Casas de Cultura do M'boi Mirim e de Santo Amaro.

Na época, encantei-me pelo universo da dança *breaking*, um dos elementos da cultura *Hip-Hop*, e logo, essa magia artística me contagiou e passei de aprendiz a mestre, buscando sempre difundir a cultura entre a juventude periférica. Realizei, muitas vezes, intervenções pacificadoras em meio a grupos de jovens que se digladiavam entre si, por razões diversas.

Em 1999, comecei a concentrar meus esforços e atenção, na dança *breaking*. Em 2000, passei a frequentar um curso de *street dance* na Casa Popular de Cultura do M' Boi Mirim e, após três meses, fui convidada a participar dos ensaios do grupo, seis meses depois participei de uma audição e passei no teste para fazer parte da formação da Companhia X- Dance. Participei de várias apresentações, mostras e festivais, tais como, o “Festival da Primavera”, no

agitar os bailes, sendo o RPW* o grande difusor do movimento denominado União Bate Cabeça (UBC). Esse grupo tornou-se uma *crew*** permanecendo em atividade desde 1997.

*RPW – sigla dos nomes dos componentes: MC Rúbia, DJ Paul, MC W-Yo.

**Crew – refere-se aos grupos/coletivos – dos elementos da cultura *Hip-Hop*.

⁶ Grife que confeccionava a marca preto do gueto do cantor de rap Ndee Naldinho

⁷ Grupo *Rap* da zona sul da cidade de São Paulo que ficou conhecido em todo o Brasil por ter sido um dos primeiros a denunciar o extermínio do jovem negro da periferia.

⁸ O filho de minha irmã mais velha não teve a mesma sorte, pois foi assassinado por policiais aos 17 anos.

⁹ *b-boy* e *b-girl* – *breanking-Boy/breaking-Girl* – São termos utilizados para os dançarinos (as) de *breaking*.

qual fomos bicampeões (2001, 2002), além do prêmio de melhor grupo e grupo revelação; e também ficamos na primeira e segunda suplência no Mapa Cultural Paulista¹⁰, ENAF¹¹, entre outros. Em 2003, a CIA X – Dance chegou ao fim. Juntamente com alguns amigos, formamos uma nova equipe, o grupo *Silêncio Crewativo*¹², que unia a dança *breaking* e o *graffiti*, cujo objetivo era transmitir a cultura *Hip-Hop* às novas gerações. Permaneci nesse grupo até 2015, e, na atualidade, participo e organizo um coletivo chamado *Guetto Crew*, composto por jovens afrodescendentes e também Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros (LGBT) da zona sul de São Paulo. ; atuo na Produção de um projeto denominado Quadro Negro nas Escolas do Grupo Opni, equipe de grafiteiros da zona leste de São Paulo; sou Mentora do Coletivo Wolts, um grupo de adolescentes do bairro do Ibura em Recife, que estuda e trabalha com a moda Hip-Hop. Além disso, dou palestras e *workshops*, participo de batalhas e de shows.

Relação com a ONG Casa do Zezinho e primeiros contatos com a pesquisa

Iniciei minha carreira como arte-educadora, tendo em vista a necessidade de mudança social que pulsava dentro de mim. Em 2001, fui voluntária em um espaço chamado Ateliê Terapêutico Artístico Pedagógico¹³ e, como já havia frequentado um ano e meio do curso de licenciatura e bacharelado em Matemática na Universidade Estadual Paulista (UNESP), ministrava as oficinas de matemática, e, com o tempo, assumi as oficinas de criatividade, de

¹⁰“O Mapa Cultural Paulista é um dos mais importantes programas culturais de São Paulo, do ponto de vista formativo, informativo de circulação de artistas do interior do Estado de São Paulo”, possuindo três fases: Municipal, Regional e Estadual. Disponível em: <http://www.abacai.org.br/cultura-interno.php?id=297>. Acesso em: 05 jan. 2018.

¹¹ O Encontro Nacional de Atividade Física (ENAF), possui um dos maiores festivais de dança do país, e ocorre em Poços de Caldas – MG.

¹² O grupo Silêncio Crewativo surgiu em setembro de 2003, com a reunião de um grupo de amigos e irmãos, Edson Dias, Carlos Roberto, Rogério Barbosa, Claudia Dias e eu. Juntos, procurávamos contribuir com nosso lado artístico e descobrimos que seria necessário estar em silêncio para poder expressar a arte, o silêncio individual e coletivo foi fundamental para a nossa evolução. E assim, do texto filosófico *Som feito de silêncio*, que meu irmão Edson trouxe da escola, surgiu o nome *Silêncio Crewativo*.

¹³ Ateliê Terapêutico Artístico Pedagógico é o nome fantasia da Associação Instrutora da Juventude Feminina (AIJF) no Centro Social Santa Mônica. Era uma instituição da igreja católica localizada na Super Quadra do Morumbi, que atendia crianças e adolescentes de Paraisópolis, do Jd. Das Palmas, da Olaria e Favela da Paz. Naquele espaço, havia atendimento terapêutico em grupo para as famílias das crianças matriculadas e, se necessário, era realizado um trabalho individual com a criança e a família. As crianças atendidas estavam no ensino fundamental I e participavam de oficinas de matemática, letramento, criatividade, artes plásticas, esportes e *Hip-Hop* (*graffiti* e danças urbanas). Essas duas últimas eram também frequentadas por adolescentes. O espaço encerrou suas atividades em 2009, porque a diretora – Maria José Fonseca de Affonseca, uma freira idealizadora e diretora da instituição – já estava em idade avançada e doente.

esporte e de danças urbanas¹⁴. Naquele espaço, percebi a importância do *Hip-Hop* não só como elemento de transformação social, mas como ferramenta educacional, visto que consegui correlacionar todas as oficinas de modo que uma completava a outra, além de dialogar com a história dos nossos antepassados africanos e o cotidiano das crianças, uma vez que as conhecia individualmente. Procurei, assim, responder tanto à necessidade de mudança social que percebia como necessária, no contexto em que vivia, quanto à minha própria exigência de formação pessoal, como dançarina e arte-educadora.

Nessa época, quando ainda fazia parte da CIA X-Dance, fui convidada pelo coreógrafo do grupo Alex Street e educador da ONG Casa do Zezinho a participar de uma apresentação para a pacificação local. Esse envolvimento possibilitou que, em 2006, iniciasse como arte-educadora nessa ONG aceitando o convite do referido educador para substituí-lo, uma vez que ele tinha passado por uma cirurgia e iniciaria seus estudos na área de informática. A proximidade entre os jovens era nítida a ponto de, ao final do expediente de trabalho, seguir para minha casa acompanhada dos mesmos, sendo, às vezes, convidada pelas famílias para jantar, tomar um café... Entre becos e vielas fui seguindo no meu ofício de educadora.

As oficinas eram semanais, atendendo a cerca de 1500 participantes, entre crianças e adolescentes. Participavam, de cada oficina, aproximadamente 60 jovens da ONG. Uma das oficinas era aberta à comunidade; lá, conheci diversos jovens ativistas do movimento *Hip-Hop*, no seio do qual, tive a oportunidade de desenvolver algumas vivências com Rodrigo Santos¹⁵. Ao mesmo tempo, alguns jovens da ONG treinavam junto aos grupos *Novo Mundo Breaker's* e *CR Breakers*, assim acabei me aproximando e adquirindo respeito dos e pelos mesmos.

No decorrer desse período, fui criando um grupo formado por jovens da ONG Casa do Zezinho e de Paraisópolis junto com o educador Leonardo Guimarães¹⁶. Com esse grupo, foram realizadas, nos anos de 2006, 2007 e 2008, diversas apresentações em parceria com o grupo *Silêncio Crewativo*. No ano de 2007, ingressei no curso de Educação Física, desse modo o meu trabalho foi dividido entre outros membros da equipe. Em 2008, todos os educadores de *Hip-Hop* da Casa do Zezinho foram dispensados da ONG por motivos não muito claros, alegando falta de verba para essa modalidade.

¹⁴ O termo danças urbanas refere-se às danças relacionadas à cultura *Hip-Hop*, tais como: *popping*, *locking*, *breaking*, *waacking*, *stiletto*, *house*, *dancehall*, *krump*, *freestyle*.

¹⁵ Conhecido como Rodstyle é ativista e arte-educador da região, um dos difusores das *danças urbanas* na região.

¹⁶ Leonardo Guimarães – B-boy Leo, um dos componentes do grupo *Silêncio Crewativo* que faleceu em 2015, vítima de afogamento.

Em meados de 2008, quando estava desenvolvendo uma oficina no Ateliê¹⁷, recordo-me que o segurança interfonou, dizendo que havia cerca de trinta jovens me procurando. “Trinta Jovens”? – perguntei-lhe. Ele me disse: “Sim. Disseram que querem falar com você e deixei-os entrar”.

Quando os avistei de longe, percebi que eram inúmeros juvenzinhos. Fiquei emocionada, mas, ao mesmo tempo, preocupada porque muitos provinham de bairros distantes. A primeira reação foi observar diversos sorrisos, sorrir junto, abraçar uns aos outros.... Queriam continuar dançando e aprendendo mais sobre *Hip-Hop*. Eu entendi, mas fiquei muito preocupada (por serem menores de idade e terem que enfrentar duas conduções para retornar) porque eles pediram carona, estavam suados e cansados, mas muito felizes. Apresentei-os aos jovens do Ateliê, relembramos algumas danças, brincamos de esconde-esconde, porque o lugar era enorme e tinha muitas árvores. A equipe de formadores decidiu pagar o transporte para quem não tinha condições de arcar com o próprio deslocamento, e assim puderam retornar às suas casas. Na época, pensei em como e o que poderia fazer com aqueles jovens, pois não podia destruir o que me pareceu um sonho e o pedido deles foi claro: tinha que ser comigo.

Desse modo, entrei em contato com a Tia Dag¹⁸ para que a ONG Casa do Zezinho contribuísse com o transporte desses jovens e, assim, pudessem frequentar o espaço do meu grupo no Ateliê, onde permaneceriam de acordo com a disponibilidade de cada um. Aos poucos, passaram a participar aos sábados, nos dois turnos, manhã e tarde, no horário da oficina e do ensaio do grupo. Após aqueles momentos, havia um espaço livre para quem quisesse estudar, pintar, brincar e se socializar.

No final de 2009, retornei à ONG Casa do Zezinho para convidar educadores e jovens para o meu casamento. Ao me encontrar, a diretora, Tia Dag convidou-me para retornar à instituição. Aceitei a proposta, pensando nos jovens, sobretudo quando soube, pela coordenadora pedagógica, do motivo pelo qual a Tia Dag queria a minha presença. Disse-me que um jovem, na época com 15 anos, estava muito chateado e não frequentava mais a ONG e que o havia visto trabalhando na feira e, quando lhe perguntou por que não frequentava mais a Casa do Zezinho, ele respondeu: “Porque tiraram de mim a minha vida! O *Hip-Hop* é tudo para mim”. A coordenadora ficou apreensiva e contou para os demais educadores e para a Tia Dag sobre a conversa que teve com o garoto. Esse jovem de treze anos frequentava o Ateliê, um menino que, na época em que cheguei à ONG carregava consigo muitos traumas, pois o pai havia se suicidado. Apresentava diversos problemas no processo de aprendizagem e falava do

¹⁷ AIJF – Centro Social Santa Mônica – Ateliê Terapêutico Artístico Pedagógico.

¹⁸ Tia Dag – Dagmar Garroux, idealizadora e diretora da ONG Casa do Zezinho.

jeito *Capão de ser*, cheio de códigos e dialetos. Fiquei muito comovida com a sua história e reagi do modo como quando muitos jovens se deslocaram para fazer minha aula em um bairro distante de onde moravam. Reiniciei as atividades na ONG Casa do Zezinho em 2010, onde permaneci até 2012, quando ocorreu o encerramento do projeto de políticas públicas do qual participava e que resultou na presente Dissertação.

Projetos e pesquisa para Dissertação

Minha trajetória no *Hip-Hop*, levou-me à necessidade de uma graduação para o meu aprimoramento profissional, dando início, portanto, ao curso de Educação Física. O desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no Centro Universitário Ítalo Brasileiro¹⁹, sob orientação da Profa. Rose Maria de Souza foi expandido, quando inserido no projeto de pesquisa de políticas públicas²⁰: *Rappers, os novos mensageiros urbanos na Periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*²¹ coordenado pela professora dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Tal projeto foi apresentado pela professora em visita à ONG Casa do Zezinho²² em 2010. Na ocasião, ela convidou-me a fazer parte de seu grupo de pesquisa.

Depois dessa experiência, realizei um trabalho piloto de pesquisa de curta duração na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (EA-USP) em 2013, intitulado *Hip-Hop Educação: Consciência e resistência é o nosso escudo-SNJ*²³, para os alunos do 7º ano, com idades entre 13 e 14 anos. A escola está situada nas dependências internas da USP (na zona oeste da cidade de São Paulo). Objetivou-se apresentar aos alunos como era a realidade dos jovens moradores da periferia da cidade, ao mesmo tempo em que vivenciavam as expressões culturais que têm sido desenvolvidas nas regiões periféricas de São Paulo. Priorizou-se a

¹⁹ Requisito para a obtenção do título de Bacharel em Educação Física.

²⁰ No âmbito desse projeto, desenvolvi a oficina compartilhada com Vinicius Puttini/pesquisador: “As rodas de celebração, o canto falado e o *break*: a telescopia histórica do *hip-hop*”, vinculado institucionalmente à Faculdade Educação/FE/USP, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo sob o título “A telescopia histórica do *break*: no ritmo das ruas”, bolsista técnica FAPESP (TTIII) no período de 2010 a 2013.

²¹ Vinculado, institucionalmente, à Faculdade Educação/FEUSP, financiado pela FAPESP: 2010/52002-9.

²² A Associação Educacional e Assistencial Casa do Zezinho é uma organização social sem fins lucrativos, situada à Rua Anália Dolácio Albino, 77 – Parque Maria Helena, periferia da zona Sul de São Paulo.

²³ SJN. Sai Pra Lá Negativismo: ao vivo. *Viajando na balada*. c.2005. CD. Faixa 1 (5min04seg).

*SNJ – a sigla significa: Somos Nós a Justiça

estética urbana contemporânea denominada *breaking* como parte do contexto histórico do *Hip-Hop*. Foi uma docência compartilhada desenvolvida entre mim e a professora Mildred Sotero, da disciplina de Educação Física, que contara, por sua vez, com o apoio do *Projeto Negritude*, desenvolvido na EA-USP.

Entre 2014 e 2015, iniciamos o projeto *Em busca de uma educação justa: Cultura Hip Hop na escola* (que passou a ser o mote para esta dissertação), em que foram concentrados todos os projetos de *Hip-Hop* para os quais conseguimos um número satisfatório de artistas voluntários para contribuírem junto à proposta: DJ, Grafiteiros, MC's e dançarinos. Esse trabalho, desenvolvido por mim, estava inserido no projeto *O multiculturalismo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas negadas*²⁴, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Gianfrancesco Guarnieri, que atendia aos alunos da região onde estava localizada a ONG Casa do Zezinho.

Em 2015, apresentamos à FAPESP um projeto que fora realizado nas EMEFs Roberto Marge e Desembargador Saturnino Pereira – esta última situada no extremo leste da cidade, local do meu último trabalho de campo – com vistas a aprimorar essa concepção de docência compartilhada na escola pública, envolvendo professores da escola e arte-educadores/pesquisadores da Universidade de São Paulo. O projeto – do qual participei em 2015 e 2016 – denominou-se *O ancestral e contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras*²⁵ e foi realizado com os alunos de idades entre 13 e 14 anos, matriculados no 7º ano na EMEF Saturnino Pereira. Vinculado a esse projeto, realizei a primeira experiência de docência compartilhada juntamente com a professora Fernanda Lopes Moraes, de Educação Física e denominou-se: *O breaking e suas origens – um diálogo entre a dança breaking e a educação*; no ano letivo de 2016, a docência compartilhada aconteceu com a mesma classe e o projeto *Hiphopnagô: letramentos rítmicos e sonoros* foi realizado em docência compartilhada com a professora de Língua Portuguesa, Rosana Divino e em parceria com a mestrande e musicista Maria Teresa Loduca.

Todas essas experiências foram muito importantes, uma vez que lançaram novas luzes sobre o projeto realizado inicialmente por nós na ONG Casa do Zezinho, sobre o qual me debruçarei neste trabalho, trazendo narrativas referentes a diferentes contextos que possam colaborar para a educação de jovens negros periféricos.

²⁴ Coordenado pela profa. Dra. Mônica do Amaral, sem financiamento (2014-2015).

²⁵ Este projeto foi desenvolvido, entre 2015 e 2018, sob coordenação da Profa Dra Mônica do Amaral (processo – FAPESP: 2015/50120-8.).

Os demais campos descritos serão aprofundados numa pesquisa futura de doutorado, em que pretendo avançar em direção à teoria crítica do negro, com ênfase na psicologia social do racismo e na pedagogia *Hip-Hop*, a fim de tornar públicas as diversas práticas desenvolvidas no processo de docência compartilhada.

A intenção desta pesquisa, portanto, é sensibilizar professores e estimular os jovens para a busca de um *saber* que contemple suas necessidades no processo de aprendizagem. Desse modo, compartilho as minhas experiências para que possamos construir uma educação justa baseada na *pedagogia Hip-Hop*.

Além disso, a minha participação como pesquisadora de *Hip-Hop*, em diferentes contextos educacionais, forneceu-me subsídios para identificar problemas que atingem o universo escolar e a realidade vivida por jovens negros periféricos.

Ademais, a experiência de viver, trabalhar e morar na periferia da cidade de São Paulo serviu-me como ponto de partida para a reflexão e a interação com a realidade desses jovens. Pretendo, assim, contribuir para a difusão e a ampliação do debate acadêmico sobre a necessária relação entre a educação e a realidade social da periferia de metrópoles como São Paulo com vistas a fomentar uma educação de qualidade.

Dentro dessa perspectiva, concebendo o *Hip-Hop* como um movimento de resistência da juventude negra periférica e como atividade educativa antirracista, as questões que apresento são, inicialmente, como tal atividade pode constituir-se como uma ferramenta didática para o processo de aprendizagem e desenvolvimento para os jovens negros e, em segundo lugar, em que medida pode fazer parte do projeto político pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de uma metodologia interdisciplinar.

O primeiro capítulo, *O rito da decolonização da mente*, tem o intento de deslocar o centro do nosso olhar - manipulado, em grande parte, pelas lentes do opressor - por meio de um conceito de história pensado do ponto de vista dos excluídos, de modo a propiciar uma reflexão acerca de novas possibilidades emancipatórias.

O segundo capítulo, *Origens da violência contra o negro no Brasil*, apresenta o despertar das lutas de resistência do passado e do presente, que atravessam a memória do sujeito/corpo negro no Brasil, cuja história de aniquilação física e cultural será abordada por meio das lutas dos escravos nos anos de 1800. Procurou-se evidenciar, assim, a violência e o racismo como um problema institucionalizado há séculos.

No terceiro capítulo, *Diáspora urbana do Hip-Hop*, a memória desse passado é ressignificada pela cultura *Hip-Hop*, com ênfase na dimensão afirmativa dessa estética de rua que tem propiciado uma virada criativa e contestatória do jovem da favela nos tempos atuais.

O quarto capítulo, *Construção da docência compartilhada*, refere-se aos caminhos percorridos para a construção metodológica desta *pesquisa em ação*, em que é exposto o trabalho de campo, e o modo como elaboramos nossas primeiras experiências de docência compartilhada entre artistas/pesquisadores da universidade e professores do ensino público da periferia de São Paulo. Para tanto, farei um recorte do cotidiano dos jovens frequentadores da ONG Casa do Zezinho, com idades entre 13 e 17 anos, moradores das favelas da região localizada nos Distritos do Parque Santo Antônio, Campo Limpo e Capão Redondo. O objetivo é compreender o *Hip-Hop* em seu viés histórico-cultural e estético-social, com atenção especial voltada ao desenvolvimento da dança *breaking*, um dos elementos da cultura. A pesquisa de campo resultou na apresentação do miniespetáculo *Navio Negreiro*, construído com os jovens, e na minha apresentação oral no *Colóquio Internacional de Culturas Jovens Afro-Brasil América: encontros e desencontros* (2012)²⁶, posteriormente publicado sob o título *A telescopia histórica do break: no ritmo das ruas*²⁷.

O quinto capítulo, *Proposta de educação para jovens negros periféricos*, pretende contribuir para a decolonização do currículo escolar com vistas a uma educação que seja justa e que dialogue com a realidade dos jovens e com os avanços globais frente à pedagogia *Hip-Hop*.

Finalmente, apresento, nas considerações finais, por meio das diversas experiências de formação que envolvem o corpo negro e periférico, a importância de se estudar e pesquisar novas situações didáticas, a fim de viabilizar possíveis caminhos de atuação de artistas educadores e formadores/pesquisadores na rede de ensino público para a ampliação e difusão desse projeto como uma ferramenta metodológica capaz de despertar o interesse e o engajamento da juventude negra e periférica.

²⁶ O Colóquio foi uma realização do nosso grupo de pesquisa promovido pela FEUSP e financiado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, Comissão da Graduação FEUSP, CAPES e FAPESP de 10 a 13 de abril de 2012 na FEUSP e no SESC Pinheiros. Disponível em: <http://www.culturasjovens.fe.usp.br/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

²⁷ DIAS, C. C. A telescopia histórica do break: no ritmo das ruas.... In: ANAIS DO PRIMEIRO COLOQUIO INTERNACIONAL CULTURAS JOVENS AFRO-BRASIL AMERICA: ENCONTROS E DESENCONTROS, 1. 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000132012000100005&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 04 ago. 2013.

1 O RITO DA DECOLONIZAÇÃO²⁸ DA MENTE

As experiências relacionadas à pesquisa de campo, descritas na introdução, são, para mim, um novo amanhecer no sentido de terem propiciado a oportunidade de realizar uma proposta de educação igualitária, de inserção e de formação para a juventude periférica. O trabalho de campo sempre teve a preocupação de considerar o universo em que vive o jovem periférico: o pensar a linguagem dos jovens, o cotidiano de suas realidades e, sobretudo, as culturas que lhes foram negadas.

Assim, no intuito de recuperar a nossa história – o que segundo Asante (1988, 2003, p. 137-138)²⁹ equivale a “[...] descobrir toda falsidade, expor falsas questões, demonstrar o poder avassalador da determinação empenhada na mudança de comportamentos” – é necessário pensarmos na desconstrução de conceitos pautados no olhar eurocêntrico do mundo. A intenção é procurar revelá-la ora pelo viés da investigação acadêmica, ora por meio da denúncia do rap, a fim de dismantelar as ideologias que recaem sobre o corpo negro.

Tem mais, têm mais muito mais pra ouvir muita coisa louca/ pra sua cabeça oca/ que por omissão merece a força/ o nosso bate-boca é mesmo inevitável/ é “Assassinos Sociais”, “Assassinato sem morte” mostram a imundície dos seus atos brasileiros verdadeiros/ estão do lado contrário/ eu também me declaro adversário/ falo, falo sério cumpadi/ prepare-se”³⁰! (GOG, 1988).

De acordo com essa perspectiva, pressupõe-se que a discussão sobre a juventude negra periférica é algo delicado e complexo, exigindo uma análise profunda dos pontos de vista histórico, cultural e estético. Não se pode deixar de mencionar que esses assuntos implicam tocar em feridas abertas que doem, mas que nem sempre se sente porque foram calejadas. Envolve um desfilar de relatos cotidianos que nos revela os motivos pelos quais o espaço ocupado pelos jovens negros – a favela – assim como a história do negro, são problemas sociais dos mais sérios, nesse país, e que deveriam ser investigados e desvelados.

²⁸ Decolonização – refere-se ao sentido de que precisamos tirar a colônia de dentro da gente.

²⁹ Trata-se de tradução da obra original "Afrocentricity: the theory of social change" de Molefi K. Asante, publicada pela Amulefi Publishing Company em 1980. Tradução de Ana Ferreira & Ama Mizani

*Molefi Kate Asante é professor e presidente do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade do Templo.

³⁰ GOG. Prepare-se. *Prepare-se*. c1998. Porte Legal. CD. Faixa 2 (3min29seg).

<<https://www.vagalume.com.br/gog/prepare-se.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

Embora existam poucos registros e documentos sobre o assunto, há pesquisas na intersecção entre a antropologia e a história social que apontam a importância de se perseguir e “rastrear” os vestígios e indícios da cultura afrodescendente. Segundo Chalhoub (2011, p. 25), “[...] trata-se da análise das possibilidades de diálogo entre a história social e a antropologia social, uma disciplina que possui sólida tradição de reflexão sobre o conceito da cultura”³¹. Passo fundamental, a nosso ver, para a reconstrução da história e da cultura do negro no Brasil, a despeito das inúmeras tentativas de apagá-las e anulá-las da memória social de nosso povo:

O impulso antropológico é sentido não na construção de modelos, mas na identificação de novos problemas, na possibilidade de ver velhos problemas a partir de novas perspectivas, na ênfase em normas ou sistemas de valores e em rituais, na atenção para as funções expressivas de diferentes formas de agitação social, e também na observação das manifestações simbólicas da autoridade, do controle e da hegemonia. (CHALHOUB, 2011, p.25).

Chalhoub (2011) recorre a um artigo de Thompson (1977)³², no qual afirma que “[...] o que o historiador podia buscar na antropologia era fundamentalmente o alargamento de seus horizontes de reflexão, [...] sobre a possibilidade de analisar o caráter também instituinte dos fatos culturais e ideológicos”³³.

Nesse sentido, de modo a enfrentar a dificuldade de se criar um trabalho cultural, relevante e inovador, apoio-me em trabalhos que deram destaque às culturas e histórias negadas. Tais linhas de pesquisa inspiraram-nos a nos reportarmos à história da diáspora³⁴ do Atlântico Negro nas três Américas para compreender as lutas de resistência de jovens espalhadas pelo mundo, que se organizaram em torno do movimento *Hip-Hop* embalados por ritmos e danças (*breaking*).

As histórias desses jovens e do próprio movimento entrelaçam-se, particularmente, nas metrópoles do Brasil com a violência, principalmente, aquela gerada pela disputa de territórios

³¹ CHALHOUB, Sidney. (2011). **Visões da liberdade:** uma das últimas décadas da escravidão da Corte. São Paulo: Companhia das Letras, p.25.

³² E.P. Thompson, “Folklore, anthropology and social history”, in The Indian Historical Review n° 2, jan. 1977, v. III, pp. 247-66, In.: CHALHOUB, Sidney. (2011). **Visões da liberdade:** uma das últimas décadas da escravidão da Corte. São Paulo: Companhia das Letras.

³³ CHALHOUB, Sidney. (2011). **Visões da liberdade:** uma das últimas décadas da escravidão da Corte. São Paulo: Companhia das Letras, p.25.

³⁴ Trata-se do conceito ideológico, sociocultural e político de Diáspora Negra em que povos de origem africana foram arrancados de suas terras pelos europeus para trabalho escravo. Segundo Kaseone & MC Who (2016), “a Diáspora Africana, acontece antes mesmo do período colonial escravagista, com registros históricos da presença de povos negros na Europa e Ásia. O período das navegações marcou o início do tráfico negreiro”.

*Ver em KASEONE & MC WHO. (2016). **Hip-Hop Cultura de Rua**. São Paulo: Eixo 1.

entre os traficantes e entre estes e a polícia. Tais problemas afligem esses jovens fazendo-os (as) com que desde muito cedo aprendam a sobreviver às agressões que lhes são impostas.

Por outro lado, a juventude periférica se identifica com o *rap* na medida em que este denuncia a violência e a coloca na cena como ator social fazendo com que reflita sobre as suas problemáticas. Nesse sentido, a cultura *Hip-Hop* contribui para que a juventude tome consciência da violência sofrida a partir da denúncia feita por meio da vivência de seus elementos estéticos: MC, DJ, *graffiti*, *breaking*.

Esta pesquisa foi inspirada por letras de raps como *Antigamente quilombo hoje periferia*³⁵, que auxiliaram no diagnóstico da violência contemporânea e a rastrear suas origens. A cultura *Hip-Hop* é a arma do negro contemporâneo, pois pode alcançar conhecimento por meio do reconhecimento de sua história e de sua luta, como estratégia de engajamento e de fortalecimento político, com vistas a alterar a composição do poder instituído ou até mesmo visando à tomada de poder.

Assim, o campo desta pesquisa sofreu influência dos estudos feitos por nossa equipe, na medida em que procurou saber como essas expressões atuais coadunavam-se com a ideia de Béthune (2003)³⁶ de “telescopia histórica”, segundo a qual tais manifestações tenderiam a atualizar a tradição cultural afro-americana, por meio de um olhar estético do presente. Utilizo este termo conforme foi redefinido por Amaral (2016), pensando no contexto das populações afro-indígenas brasileiras. De acordo com a autora:

Esse conceito é empregado, neste livro, para se referir às histórias não contadas das populações periféricas afro-indígenas, fazendo ressurgir nas rodas de canto falado de algumas dessas culturas juvenis, as dores da exclusão que se estendem a um passado relegado ao esquecimento. Tal passado diz respeito, não apenas à diáspora afro-americana, mas também àquela que se fez presente nos inúmeros movimentos migratórios das regiões norte e nordeste para a região sudeste deste país. As vivências históricas fragmentadas que resultaram deste processo são recolhidas e recompostas por meio da e na narrativa do *rap*, a qual embora aparentemente esteja presa ao presente, faz eco a um passado de opressão e de espoliação a que foram submetidas nossas populações historicamente prejudicadas. (AMARAL, 2016, 29-30)³⁷.

³⁵ Z’Africa Brasil. *Antigamente quilombo hoje periferia. Antigamente quilombo, hoje periferia*. c2002. CD. Faixa 4 (5min).

Disponível em:

<<https://www.vagalume.com.br/zafrica-brasil/antigamente-quilombo-hoje-periferia.html>>

Acesso em: 20 jan. 2017.

³⁶ BÉTHUNE, C. (2003). *Le rap- une esthétique hors de la loi*. Paris: Autrement.

³⁷ AMARAL, Mônica G. T. do. (2016). *O que o rap diz e a escola contradiz*: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda Editorial.

Reescrever a história é como se, ao identificarmos o tiro certo, respondêssemos com outro tiro que fizesse com que as balas colidissem uma na outra para que a população negra pudesse reinventar-se de forma criativa.

Para tanto, adentrarei na história da diáspora do Atlântico fazendo um esforço para alinhá-la a uma abordagem filosófica pluralista a fim de combater o que, segundo Noguera (2014, p. 63) representa “o racismo epistêmico, o racismo antinegro e todos os tipos de racismos”³⁸. De acordo com Noguera (2014)³⁹, essa abordagem reconhece a existência de várias perspectivas, com base nos acervos africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios, que resultaram em uma afroperspectiva da vida e do mundo, na qual estamos inseridos:

Afroperspectivizar a filosofia é um projeto de passar a limpo a história da humanidade, tanto para dirimir as consequências negativas de eliminar culturas e povos não ocidentais do rol do pensamento filosófico, como para desfazer as hierarquizações que advêm desse processo. (NOGUERA, 2014, p. 71).

Assim, ainda de acordo com o autor, a essência da filosofia afroperspectivista é a roda, “[...] uma atividade em que a dimensão intelectual e o aspecto artístico ficam indissociados: reflexão, criatividade, inflexão, racionalidades, imaginação e juízo crítico ocupam o mesmo plano”⁴⁰. Tal conceito aborda questões que passam pelas seguintes referências: quilombismo, afrocentricidade e perspectivismo ameríndio.

Darei ênfase à afrocentricidade, tendo em vista viabilizá-la, por meio da apresentação dos diversos mecanismos abordados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, operando “[...] como meta a agência, isto é, carregar todos os recursos em favor da liberdade, da justiça e da autonomia”⁴¹ da juventude negra.

Para se compreender o significado de afrocentricidade, recorro à obra *Afrocentricidade: a teoria da mudança social*, do filósofo Dr. Mulef Kete Asante que foi apresentada a mim pelo professor Renato Nogueira. Escrita nos idos de 1980, traz “uma crítica filosófica ao futuro da perspectiva Afrocêntrica”, por meio de seu olhar filosófico que pretende constituir-se como forma de resistência do negro perante a opressão eurocêntrica. Porém, vinte anos após ter

³⁸ NOGUERA, R. 1972. (2014). **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Palha: Biblioteca Nacional, p. 63.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid., p. 51.

⁴¹ NOGUERA, R. 1972. (2014). **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Palha: Biblioteca Nacional, p. 49.

publicado seu livro, em face da luta da juventude negra e no auge do caos de New York entre as décadas de 1970 e 1980, Asante propôs-se a repensar a sua teoria a fim de contribuir para a causa dos (as) jovens afro-americanos pós-modernos, que converteram o caos e a guerra entre gangues em arte – a estética multifacetada do *Hip-Hop*. Referente a este assunto, Asante (1988, 2003)⁴² diz o seguinte:

Retorno àqueles primeiros pensamentos para reapresentar ideias em torno da Afrocentricidade a uma nova geração de leitores. Com a Revolução do *hip-hop* e a *Spoken Renaissance*, foi necessário revisitar o significado de cultura africana na América pós-moderna. Numerosos intelectuais públicos, de direita e de esquerda, têm debatido minhas ideias em vários fóruns e encontros procurando descartar o fato fundamental de que a cultura está na base de todos os valores. Nós sabemos quem somos e o que devemos fazer se soubermos nossa história. Um povo sem apreço pelo valor da experiência está destinado a criar o caos. (ASANTE, 1988, 2003, p. 2).

De acordo com Asante (1988, 2003), a Afrocentricidade significa a recuperação da sanidade mental da população negra diante da nossa sociedade racista. Nessa direção, tornam-se fundamentais, para o seu entendimento, as categorias de “agência” e de “localização”, que me pareceram relevantes para a presente pesquisa.

Assim, a Afrocentricidade é uma perspectiva filosófica associada com a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e cultura. **Agência significa que toda a ação tem de ser fundamentada em experiências africanas.** Como tal, a Afrocentricidade oferece tanto ao teórico como ao praticante canais de análise nítidos e precisos. [...]. A Afrocentricidade se torna uma teoria normativa quando sugere **centralidade, ou seja, localização no contexto do interesse e da cultura africana como modelo para a ação.** (ASANTE, 1988, 2003, p. 4-5, grifo nosso).

Nessa perspectiva afrocentrada, acredito que esta pesquisa adquire relevância social por apresentar experiências didáticas que propõem o exercício da escrita e da leitura a partir de um projeto social de *reexistência* do negro que pode ser potencializada pelo *rap* e pela dança *breaking*. E como diz Asante (1988, 2003): “A Afrocentricidade é como um ritmo; dita a

⁴² Como não foi encontrada a data correta da tradução do livro, será apresentada as citações dessa forma.

cadência de sua vida⁴³”. Uma afirmação que se alinha muito de perto com o significado da dança e do uso da linguagem do corpo para o *Hip-Hop*.

Embalados nesse ritmo, seguiremos viabilizando com propriedade, por meio da cultura, as possibilidades de uma vivência de ensino-aprendizagem que contemplem o universo do letramento. A língua, bem como a tonalidade vocal e a forma de falar são heranças africanas, cabendo lembrar que a boa comunicação, segundo Asante (1988, 2003, p. 106), “[...] implica tom, gesto, ritmo e estilo”. Nesse sentido, procurei construir esta pesquisa, firmando, assim, o *Hip-Hop* como um exercício de agência negra para educar e reconstruir a localização do jovem negro. Asante (1988, 2003, p. 80), a esse respeito, diz o seguinte: “[...] na verdade, a cultura é o estágio mais revolucionário de consciência, [...]. Encontra-se no mais alto nível da educação e inclui ciência, música, engenharia, arquitetura, dança, arte, filosofia e economia”.

A Afrocentricidade, em sua crítica ideológica, remonta às contribuições da ancestralidade africana uma vez que, segundo Asante (1988, 2003), o conceito afrocêntrico constituiu-se na medida em que houve a reflexão e a necessidade de voltar ao passado para que fosse possível colocar o povo africano no centro da história pós-moderna. Asante (1988, 2003, p.14) sustenta que esta é uma contribuição “sobre o trabalho de nossos ancestrais que nos deixaram os símbolos da nossa função humanizadora”.

O autor relata que ao longo das lutas pela libertação dos povos africanos, surgiram vários líderes negros e, ainda que, muitas vezes, seus pensamentos os conduzissem a certas divergências de opinião, havia um só objetivo: a luta pela libertação do povo africano. Nessa direção, o autor menciona alguns dos líderes negros, aos quais recorrerei para ampliar nosso entendimento sobre esta construção teórica. Para tanto, utilizo-me ainda do que foi aludido por Asante (1988, 2003).

Washington, por exemplo, foi um líder que dedicou sua vida à luta por uma educação decente para os negros do sul do Alabama, nos anos de 1890 e início do século XX, enfrentando os grupos racistas *Ku Klux Klan*, os linchamentos, desapropriações de terras de negros por brancos. Isto é: “Washingtonianismo foi principalmente independência econômica⁴⁴”, sustenta Asante (1988, 2003, p. 20): “Washington via a economia enquanto desenvolvimento através do próprio povo. Esta visão só era limitada porque lhe faltava uma perspectiva Afrocêntrica que teria incluído política e cultura assim como economia”. Sua obra *Up from Slavery* (1901) uma autobiografia que conta os esforços de uma criança escrava durante a Guerra Civil (1861-1865)

⁴³ Trata-se de tradução da obra original "Afrocentricity: the theory of social change" de Molefi K. Asante, publicada pela Amulefi Publishing Company em 1980, p. 78-79.

⁴⁴ Trata-se de tradução da obra original "Afrocentricity: the theory of social change" de Molefi K. Asante, publicada pela Amulefi Publishing Company em 1980, p. 18.

vai influenciar vários escritores e diretamente Garvey fazendo-o mudar-se para os Estados Unidos.

Asante (1988, 2003, p. 22) faz referência também a Marcus Mosiah Garvey, apontando-o como um pan-africanista, cujas ideias foram veiculadas pelo garveysmo, que ele considera ter sido “ [...] uma filosofia popular entendida por todos desde os menos aos mais sofisticados de seu público. [...], e que surgiu na primeira metade do século XX”. Uma de suas obras, *Philosophy and Opinions of Marcus Garvey*, foi editada por Amy Jacques, do jornal Garvey de estudos africanos em 2009.

Martin Luther King Jr., grande líder no combate ao racismo, estudou na *Booker T. Washington High School* e criou o kingnismo (1964), que era um movimento pacífico que fortaleceu o Movimento pelos Direitos Civis difundindo seus ideais em várias cidades, além de ter influenciado a juventude do *Hip-Hop* e a população negra no mundo.

Elijah Muhammad, por sua vez, instigou a uma redefinição do próprio centro, o “Objetivismo”, definido por Asante (1988, 2003, p. 26) da seguinte forma: “[...] à medida que cada pessoa faz o movimento de seu próprio centro para a periferia, arrasta consigo todos os símbolos do centro, dentro de uma visão Afrocêntrica”, inspirando toda uma geração de escritores e de novos líderes, por exemplo, Malcom X. Assim como King, Malcom X exerceu grande influência sobre a juventude do *Hip-Hop* no mundo, defendendo que tínhamos que usar todos os meios possíveis e necessários para a libertação.

Segundo Asante (1988, 2003, p. 29-30), “[...] nenhum estudo acadêmico das implicações econômicas, legais ou históricas da escravidão pode ter sucesso sem reconhecer a obra de Du Bois”, embora esse autor tenha estudado o povo africano dentro da perspectiva europeia, ao apontar “[...] a integração como a chave do progresso humano na América”, ressalta-se aqui sua obra: *The Souls of Black Folk* (1903).

Ainda de acordo com Asante (1988, 2003, p. 34), outro autor, Karenga “[...] entendeu que o tempo de redefinição passou na década de 60 e que o tempo de reconstrução havia chegado, seu objetivo era resolver o problema psíquico mais grave que enfrentavam os africanos na América”, o problema psíquico estava enraizado na vida e na história afro-americana. Karenga propõe uma ideologia sistemática cultural, chamada Kawaïda (1978), segundo o qual a reconstrução cultural seria fundamental para a tomada de consciência. Chamou-me a atenção a sua obra *Kawaïda Theory: An African Communitarian Philosophy* (2003) que deixo como sugestão de leitura.

Todos esses autores forneceram as bases para a construção da consciência negra no mundo, principalmente nos Estados Unidos, além de fundamentar algumas das teorias

afrocêntricas. Asante (1988, 2003, p. 37) afirma ainda que o Nija⁴⁵ que reúne as bases cultural e social dos africanos, “[...] é a expressão coletiva da visão de mundo Afrocêntrica que está fundada na experiência histórica do povo africano”. Ou seja:

Aceitar o Nija é aceitar-se a si mesmo. Não há caminho algum mais perfeito do que o caminho originado de suas próprias experiências históricas; todas as coisas modernas podem-se basear em nossos fundamentos ancestrais. [...]. O Nija baseia a reconstrução na Afrocentricidade, que é estritamente observada pelos princípios. Nija é o nome do livro assim como o nome da reunião. [...]. Os encontros do Nija acontecem aos domingos para renovar forças, mas estas reuniões podem ter lugar em qualquer altura. (ASANTE, 1988, 2003, p. 37-41).

A busca por uma consciência negra, não se resumia aos Estados Unidos, uma vez que o mundo estava sendo influenciado por grandes líderes. Dentre eles, temos Abdias do Nascimento, exemplo de uma pessoa engajada culturalmente, um revolucionário que conseguiu desvelar a história e ver na dor uma possibilidade de mudança, o que de alguma forma também o fez aproximar o Brasil do universo afrocentrista. Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um dramaturgo, professor universitário, político e ativista dos direitos civis no Brasil que lutou pelas causas do povo negro. Em 1982, foi eleito Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, foi Senador em 1991 e, posteriormente, assumiu o cargo de secretário de Defesa e Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Nascimento, por meio de suas iniciativas, permitiu a reconstrução de nossa consciência coletiva. Em 1944, impactou a opinião pública ao fundar o Teatro Experimental do Negro, com suas proposições de um sociodrama antirracista. Além de formar atores e atrizes negros, alfabetizava-os como uma forma de reparar um problema gerado pelo Estado, colonial e escravocrata, que deixou a maioria da população analfabeta.

Tal reparação, por uma educação de qualidade para todos, é uma luta global e atual. A recuperação da consciência negra é a busca da sanidade da população de afrodescendentes espalhados pelo mundo que foram historicamente prejudicados ao longo da história da humanidade, os danos psicológicos e estruturais devem ser reparados em todos os segmentos da sociedade. Em conformidade com Mbembe (2014):

A verdadeira política de identidade consiste em incessantemente alimentar, atualizar e reatualizar as suas capacidades de auto-invenção. O afrocentrismo

⁴⁵ Nija é o nome do livro e também uma espécie de reunião em que a população negra se encontra aos domingos para renovar as forças a fim de se obter um olhar no outro e a busca por uma postura vitoriosa no mundo.

é uma variante hipostasiada do desejo das pessoas de origem africana de não terem de prestar contas se não a si próprias. É verdade que o mundo é antes de mais uma forma de relação consigo mesma. Mas não há nenhuma relação consigo mesmo que não passe pela relação com o Outro. O outro mais não é do que a diferença e o semelhante reunidos. O que teremos de imaginar será uma política do semelhante, mas num contexto onde, é verdade, o que partilhamos em conjunto sejam as diferenças. E são elas que precisamos, paradoxalmente, de pôr em comum. Tudo isto pela reparação, isto é, por uma ampla concepção da justiça e da responsabilidade (p. 297).

Mbembe (2014) procura demonstrar que é na tensão com o outro que se dá a reparação, nesse sentido não dá para se pensar uma afrocentricidade pura. Assim, encontra-se aqui um olhar, uma reflexão que nos conduza a um novo caminho, na medida em que nos direcionamos para a construção de uma identidade coletiva, democrática.

Nessa direção, pode-se recorrer aos escritos de Freud (1930)⁴⁶ em o *Mal estar da Civilização* na medida que, para conseguir viver em sociedade, o homem que tem suas tendências destrutivas, antissociais e anticulturais, “trava” uma luta constante entre a sua satisfação individual isolada e de sua liberdade em prol do “bem estar” da civilização, substituindo o poder individual pelo coletivo, ou seja, a civilização busca evitar o sofrimento, oferecendo segurança e colocando a satisfação do prazer em segundo plano, para tanto, o indivíduo lança mão de métodos de sublimação tanto para evitar o sofrimento, quanto para aproximá-lo de uma felicidade, mesmo que parcial. Pode-se mencionar como modos de sublimação em sociedade o uso de drogas, a sublimação das pulsões, as fantasias, o amor e para o que importa nesse trabalho, as artes.

Assim, recorrerei ao *Hip-Hop* para pensar em que medida o movimento pode auxiliar na reposição de uma experiência perdida, preservando no sujeito o seu poder de criticidade em relação à situação limite, entre a vida e a morte, destinada ao povo negro, que nos revela histórias de resistência no Atlântico, na escravidão, no fogo cruzado, nas balas perdidas, nos assassinatos causados por gangues de polícia, nos barracos, nas favelas, nos becos, nas vielas, no Hip-Hop... Uma situação que exige a recriação de novas relações entre a história, a consciência, a educação e a cultura, fazendo pulsar em nosso povo o espírito de uma mente vitoriosa, coletiva e decolonizada.

Desse modo, o povo preto “reexiste”. E “é nois”⁴⁷ reescrevendo a história por meio dos riscos, do ritmo, dos pensamentos afrocentrados e da luta pela libertação, proporcionando,

⁴⁶ Ver em FREUD, S. (1930). **Obras psicológicas completas**. O Mal-Estar da Civilização. Rio de Janeiro: Imago Editora.

⁴⁷ “É nois” expressão periférica que aqui refere-se à uma vitória coletiva.

segundo Asante (1988, 2003, p.85), “[...] a libertação da mente, a precursora adequada para a libertação do corpo” negro.

2 ORIGENS DA VIOLÊNCIA CONTRA O NEGRO NO BRASIL

Nota-se, portanto, que os problemas encontrados na educação estão intimamente relacionados às precárias condições de sobrevivência dentro desse universo hostil que assola a periferia de metrópoles como São Paulo. A minha realidade e as próprias experiências em campo, permitiram-me que eu conhecesse de perto situações bastante delicadas e doloridas de pessoas muito jovens. Foi preciso, no entanto, tomar algum distanciamento para analisar o processo histórico que institucionalizou a violência marcando de modo profundo o corpo negro compreendido como uma verdadeira caixa de ressonância da memória ancestral.

Na atualidade, a violência se faz presente em um lugar que simboliza o modo como este corpo negro foi excluído da sociedade – a favela – onde há um número elevado de jovens com seus corpos negados historicamente, expostos em situação de vulnerabilidade social e de risco de vida. Endo (2005)⁴⁸ refere-se a um corpo impróprio, definindo-o assim:

O corpo impróprio é revelador da experiência de um ego reduzido e coincidente ao corpo, que busca, na sobrevivência – ou na morte – física, sua lógica e seu sentido. Aliança inexorável entre ego e corpo diante de situações extremas na qual manter-se vivo impõe-se como tarefa. (ENDO, 2005, p.115).

Nesse sentido, tal lógica de sobrevivência perpassa historicamente, de forma mais dramática, as populações negras no Brasil. Tais contextos de luta pela vida nos remetem a histórias de sequestros, massacres, estupros, ou seja, implica tocar em assuntos que não são prioridades de políticas públicas. Embora, em nosso país, a maioria da população seja composta por afrodescendentes, ainda notamos uma prevalência da produção de conhecimento acadêmico e das diretrizes do currículo escolar que considera quase que exclusivamente o conhecimento ocidental eurocentrado. Sobrepondo, dessa forma, as epistemologias advindas das populações africanas do contexto da diáspora engendrada no processo da escravização nas Américas. Neste ponto, evocamos Paul Gilroy (2012)⁴⁹, que nos elucida sobre esta desconsideração.

Devemos reconsiderar as possibilidades de escrever relatos não centrados na Europa sobre como as culturas dissidentes da modernidade do Atlântico negro

⁴⁸ ENDO, Paulo Cesar. (2005). **A violência no coração da cidade:** um estudo psicanalítico sobre as violências na cidade de São Paulo. São Paulo: Escuta/Fapesp.

⁴⁹ GILROY, P. (2012). **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, prefácio à edição brasileira.

têm desenvolvido e modificado este mundo fragmentado, contribuindo amplamente para a saúde de nosso planeta e para suas aspirações democráticas. (GILROY, 2012, p. 16).

De acordo com Gilroy (2012, p. 171), a formação de uma consciência crítica negra é premente, considerando que “[...] a diáspora ainda é indispensável no enfoque da dinâmica política e ética da história inacabada dos negros modernos no mundo”. No entanto, os estudos historiográficos no Brasil têm se eximido de examinar⁵⁰ as lutas do povo preto em prol de sua liberdade e reconhecimento ao longo da história, criando assim, um grande abismo entre a educação e a formação das novas gerações fazendo com que a escola não represente o lugar de empoderamento juvenil.

Daí a necessidade de proceder ao aprofundamento teórico de dois autores pouco estudados na academia, considerados, porém, clássicos e de fundamental importância para quem os toma como base para a investigação étnico-racial, visto que se busca aqui falar de histórias fora do âmbito eurocêntrico. Assim, o psiquiatra e filósofo antilhano Frantz Fanon e o filósofo Achille Mbembe servirão de importantes pontos de reflexão para que possamos avançar em busca de uma educação que dialogue com a realidade da juventude negra.

Frantz Fanon nasceu na ilha de Martinica na Argélia em 20 de julho de 1925 e morreu em 1961, nos Estados Unidos, vítima de leucemia. Lutou junto à Frente Nacional de Libertação da Argélia (FLN) pela independência da Argélia, foi psiquiatra, atuando no Hospital Blida que hoje leva seu nome, além de filósofo e ensaísta marxista. Seus estudos estão voltados aos temas referentes à descolonização⁵¹ e à psicopatologia da colonização, em que analisa as consequências psicológicas deste processo, tanto para o colonizador quanto para o colonizado. O autor estuda o século XX, anunciando que a revolução é possível por meio da transformação social, mostrando claramente a importância da descolonização das nações, mas que, para isso, é preciso que os seres humanos procedam à decolonização de suas mentes. Seu pensamento africano libertário e revolucionário servirá de base para se compreender o sentido de libertação para a juventude negra da periferia que se reinventa por meio da arte.

⁵⁰ Vale ressaltar que em nossa atualidade existem muitos estudos a respeito e embora tenha havido muitas iniciativas dentro das escolas, ainda não se cumpriu plenamente a Lei 10639/03, segue alguns trabalhos relevantes, além dos já mencionados durante este trabalho.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917- 1945**. São Paulo: UNESP, 2006. SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

⁵¹ Descolonização – refere-se ao desligamento econômico e político que ocorre no término da colonização. Esta por sua vez, deixa marcas mais profundas que transforma as relações humanas, os pensamentos.... Essa herança colonial é denominada de coloneidade por alguns críticos, tais como, a professora dra. Vera Candau.

Nesta exposição, darei ênfase a algumas ideias das obras de Fanon, *Os Condenados da Terra* (1968) e *Pele Negras Máscaras Brancas* (1963, 2008).

Em *Os Condenados da Terra* (1968), o autor aborda o contexto de formação do pan-africanismo e oferece certas coordenadas de natureza epistemológica que nos permite refletir a respeito da relação entre o colonizador e o colonizado, remetendo-se aos corpos negros violados, dos quais depreende o ódio acumulado da exploração física e mental. O autor faz uma reflexão a respeito da alienação de acordo com dois vieses: segundo a concepção hegeliana, em *Fenomenologia do Espírito* (1807,1939), a partir da qual analisa como o homem fica alheio à sua essência e de acordo com a concepção marxista, apontando como o trabalho o escraviza. Como salienta Amaral (2016):

No item “Consciência de si” desta mesma obra, Hegel (1807, 1939)⁵² sustenta, a propósito da dialética do senhor e do escravo, que o reconhecimento só se dá como “reconhecimento recíproco”, esclarecendo, no entanto, que no caso do escravo, é pela mediação do trabalho que a consciência surge para o sujeito como consciência para si. Já segundo Marx, conforme bem observara Maar (1995)⁵³, há que se atentar à práxis inconclusa da formação no presente, dado o caráter deformador do trabalho sob o Capital. (p.46-47).

No entanto, Fanon, cujas ideias foram desenvolvidas em outro contexto do debate emancipatório e racial, como sustenta Gilroy (2012), considera que a autocriação, por meio do trabalho, como enunciara Hegel, não seja mais possível, ou mesmo, ponderando sobre o caráter deformador do trabalho sob o Capital, acabou enfatizando outro aspecto da dominação que incide sobre o negro: quando este se encontra aprisionado ao ideal do senhor. E somente quando conseguir romper com esse ideal e com toda a racionalidade branca a ele associada, é que poderá ir ao encontro de seu corpo negro e consciência negra em sua plenitude.

Essa *desintoxicação* deve ser feita contra o colono para que o colonizado se liberte do sentimento de inferioridade que só passa quando houver uma oportunidade de decolonizar a mente. Segundo Fanon (1968):

A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta [...] é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa

⁵² HEGEL, G. W. F. (1939). *Phénoménologie de l'esprit*. Trad. Par. J. Hyppolite. Paris: Aubier-Montaigne. Tomo I.

⁵³ MAAR, W. L. (1995a). *À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa*. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 11-28.

espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. [...] A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta. (p. 52-53).

Dentro dessa perspectiva, no que se refere à questão do negro na atualidade, a obra contribui para a decolonização do pensamento em busca de uma mudança de ótica do agente produtor das culturas historicamente negadas para que se possam desconstruir todos os paradigmas interiorizados em nossa psique. Dessa maneira, o autor diagnostica a violência e afirma que o único meio da *coisa* se tornar homem é se livrando da alienação e do domínio cultural partindo da busca da sua verdade por meio da valorização de seu passado. Para tanto, a única forma encontrada pelo autor de curar as feridas abertas é por meio da expulsão dos colonizados de suas terras através da violência.

Já em *Pele Negras Máscaras Brancas* Fanon (1963, 2008, p. 29) realiza uma obra “clínica” e acrescenta: “[...] acredito que aqueles que com ela se identificarem terão dado um passo à frente. Quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão”. A leitura psicológica feita pelo autor é de cunho humanista e universalista, para entender e dar sentido à humanidade nos planos objetivo e subjetivo. Apontando que o negro deve reivindicar a razão para si. Nesse sentido, a luta contra o racismo deve se dar rompendo a autoalienação, a fim de promover o reconhecimento de sua história e cultura negada. Nota-se que a obra faz da racialização uma realidade global e atual ao tratar da negação do reconhecimento do corpo do outro (negro), observado pelo autor no tratamento que o próprio negro dá a si mesmo em face do branco. São resquícios que fazem parte do período colonial dentro de sua fenomenologia na medida em que o racismo e o impacto da escravidão ainda são problemas que afligem a população negra também em nossa atualidade. Do mesmo modo, a questão da identidade do branco e do negro, dentro desse contexto histórico, encontra-se sob o jugo da necessidade de reconhecimento mútuo. Segundo Fanon (1963, 2008, p. 180-181), “[...] deve haver um reconhecimento recíproco entre os diferentes grupos humanos, que não pode ser unilateral como ocorre em sociedades racistas onde apenas o grupo dominante é reconhecido”.

Dessa forma, o filósofo Achille Mbembe⁵⁴, nascido em Camarões no ano de 1957, professor de História e Ciência política na Universidade Duke nos Estados Unidos e na

⁵⁴ MBEMBE, Achile. (2014). **A crítica da razão Negra**. Antígona Editoras Refratários.

Universidade Witswatervand em Joanesburgo na África do Sul, convida-nos a refletir sobre a contemporaneidade a partir da experiência negra fazendo uma crítica ao conceito de negro, aprofundando o pensamento teórico sobre o processo colonial europeu e todas as ideologias construídas para a manipulação e construção da invisibilidade do mesmo. Nesse sentido, a *Crítica da Razão Negra* (2014) traz à luz o conceito histórico do Negro e coloca a nu o seu corpo para ir à busca do *devir* negro. Sua contribuição se deve à aproximação e releitura dos escritos de Fanon para refletir a respeito do racismo e da violência enraizados em nossa sociedade. De acordo com Mbembe (2014):

Rer Fanon hoje em dia é, por um lado, aprender a restituir a sua vida, o seu trabalho e a sua linguagem, na história que o viu nascer e que se esforçou, pela luta e pela crítica, por transformar. Por outro, é traduzir na língua da nossa época as grandes questões que o obrigam a erguer-se, a ser arrancado às suas origens, a caminhar com os outros, companheiros numa estrada nova que os colonizados traçavam com a sua própria força, a sua própria inventividade, a sua irredutível vontade. (p. 285).

Ainda de acordo com Mbembe (2014), a colonização apresenta duas outras características, às quais segundo o autor, Fanon, não dá devida atenção. Segundo Mbembe (2014, p. 196-197), “[...] a primeira é a violência da ignorância – a ignorância profunda que já em 1837, Alexis de Tocqueville⁵⁵ salientou em sua carta à Argélia” e a “segunda característica é que a colonização é uma prodigiosa máquina produtora de desejos e de alucinações”, requerendo um enorme investimento nos afetos, nas cerimônias.

Nessa ótica, ainda segundo Mbembe (2014, 19), “[...] o Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria – a cripta viva do capital”, estando associado à questão da raça e a toda carga negativa e perversa do homem branco.

Essas questões sofridas pelas populações negras hoje são ressignificadas e transmitidas por meio da estética da música e da dança pela cultura *Hip-Hop* e o *rap*, que, por sua vez, procura dar voz a esta população silenciada, como bem salientado no refrão da letra da música *Boa Esperança*, do Emicida⁵⁶:

⁵⁵ Alexis de Tocqueville, De la colonie em Algérie, op. Cit., p38.

⁵⁶ EMICIDA. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. *Boa Esperança*. c2015. CD. Faixa 10 (7min). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/boa-esperanca.html>. Acesso em 20/01/2017.

[...] por mais que você corra irmão / Pra essa guerra vão nem se lixar / Esse é o xis da questão / Já viu eles chorar pela cor do orixá? / E os camburão o que são? / Favela ainda é senzala jáo / Bomba relógio prestes a estourar [...].

Diante do cenário de guerra e do descaso social que o trecho da música do Emicida nos revela, nota-se a falta de políticas públicas para essa população pobre e de cor preta, que vive amontoadada em barracos de madeira ou alvenaria, sem perspectivas de mudanças, impondo-lhes dificuldades crescentes para que essa população possa se autoafirmar como cidadã. Endo (2005) salienta:

Neste contexto, evidencia-se que a relação orgânica entre estes anseios e as sucessivas políticas públicas em prol das elites minoritárias, têm se mostrado eficazes e catastróficas, ao longo da história da cidade, na desconstrução sucessiva de espaços em que a cidadania possa se exercitar e na dificuldade crescente que um habitante destas zonas tem para construir-se como cidadão (p.115).

A denúncia do descaso do conjunto da sociedade para com a periferia, apontada pelo autor, faz-se ressoar no grito da juventude negra em suas letras de *rap* que evidenciam essa constante dificuldade do negro em se tornar cidadão, ao mesmo tempo em que denuncia a violência a que está sujeito. Um problema social que resulta dos privilégios concedidos a uma pequena parcela da sociedade, a elite branca, em detrimento de uma maioria negra e pobre.

Decerto, a violência tem cor e ranço, remete-nos a uma história que começa com a diáspora do Atlântico, a partir da qual foram impostas diversas formas de inferiorização, animalização e enfraquecimento do povo de origem africana. Uma diáspora que instituiu a diferença entre raça e racismo. Este ganhou força como estratégia de dominação dessas populações negras desterradas de África, que foi sustentada por essas formas distorcidas e desumanizantes de se pensar o negro.

O racismo é, pois, fruto desse esquema ideológico do período colonial que será tratado aqui para que possamos entender toda a crueldade e a brutalidade que recaíram sobre o corpo negro, reproduzindo-se de forma viral ainda no tempo presente. Portanto, o racismo colonial é o pilar ideológico do colonizador, que está presente em todas as suas ações, assim como o modo com que os costumes e estética africanos foram tratados nas Américas. Um projeto político ideológico que foi reproduzido pelo Estado brasileiro por meio da política do braqueamento e da ideologia da democracia racial.

No prefácio do livro *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*⁵⁷, o especialista em antropologia da população afro-brasileira Kabengele Munanga discorre sobre a importância de se colocar a nu o preconceito racial no contexto histórico-político e social nas Ciências Sociais e principalmente no campo da Psicologia:

Mas o que nesse pensamento mais interessa às ciências do homem, a psicologia social incluída, são as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem no processo de identificação individual e de construção de identidade coletiva. (MUNANGA, 2009, p. 11).

Munanga refere-se à construção ideológica que sustentou a inferiorização dos costumes e de toda a organização social e política das nações africanas que eram distintas do modo de ser europeu. Por sua vez, o domínio europeu apoiou-se na superioridade técnica e bélica, graças à qual o colonialismo agiu com força durante séculos sobre os povos africanos, indígenas e asiáticos. A inferiorização destes povos afetou a alma do escravizado, bem como a dos afrodescendentes espalhados por todo o mundo com a diáspora do Atlântico no período colonial e no período pós-colonial.

O autor evidencia como se deu o racismo no Brasil, desvelando as marcas causadas por essa violência, apresentando um olhar que é de suma importância para o processo de ressignificação do povo negro e para possível reparação dos danos causados pelo Estado brasileiro aos afrodescendentes:

O racismo à brasileira, como os demais racismos que se desenvolveram em outros países, tem sua história diferente dos outros e suas peculiaridades. Entre essas, podemos enfatizar notadamente o significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate ideológico-político que batizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. (MUNANGA, 2009, p. 10).

⁵⁷ MUNANGA, K. Prefácio. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.9-11.

Esse racismo à brasileira constitui-se enquanto um projeto ideológico, pautado pela mestiçagem que sob a máscara da democracia social, na verdade, promove a assimilação do negro ao ideário do branco.

Tal orientação, muitas vezes, levou-nos à despersonalização e ao embranquecimento estético e cultural, muito semelhante ao sofrido pelos africanos sob o colonialismo, tendo como uma das consequências mais danosas o fato do branqueamento ser visto como um problema exclusivo do negro. Nesse sentido, em outro artigo, Munanga (2004)⁵⁸ afirma que essa discussão sobre o conceito de racismo é sempre pautada nas suas relações com o conceito de raça que está presente em nosso cotidiano por meio de práticas discriminatórias. Munanga (2004):

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (p. 24).

Nessa perspectiva, elucidarei algumas formas de resistência do Brasil colonial, promovida pelas lutas dos escravizados em meio às revoltas do período abolicionista. Tais lutas criaram uma série de rupturas no interior do sistema escravista que conduziram ao seu fim em 1888, sendo, porém, duramente reprimidas. Até mesmo o relato dessas histórias foi silenciado, resumindo-se, muitas vezes, a um parágrafo nos livros didáticos.

Assim, pode-se dizer que a pressão pela liberdade tornou insustentável a permanência do regime escravista e isso contribuiu para a eclosão das diversas revoltas, tais como: a Revolta

⁵⁸ MUNANGA, K. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Cadernos Penesb**, 5. Org. A. A. P. Brandão. Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 15-34. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2017.

de Carrancas – uma das rebeliões escravas, mais significativas, do ponto de vista das estratégias de aniquilamento – promovido pelo escravizados no Brasil colonial em 1833, bem como pela resposta também violenta e duramente reprimida, com um número significativo de condenações, dos escravizados envolvidos, à pena de morte e execuções em praça pública; a Revolta dos Malês, que foi uma revolta contra a escravidão e a intolerância religiosa ocorrida em 1835, em Salvador, cujas condenações à pena de morte foram convertidas em açoites.

Houve casos, ainda, em que a resistência se deu de modo diferente, quando, por exemplo, alguns escravizados conseguiam comprar a sua alforria. Como se nota no caso da Greve Negra (1857), em que os escravos de ganho recebiam pelo seu trabalho, o que favorecia a compra de sua alforria e também, a compra de propriedades, como no caso da insurreição na Fazenda do Castelo (1882) em que um ex-escravo compra uma propriedade e junto com os demais escravizados construíram uma seita passando a viver de uma forma autossustentável. Além disso, muitos alforriados possuíam escravos a fim de buscar uma aceitação na sociedade, em que ter escravo era sinônimo de poder econômico e social.

De acordo com Fanon (1968), isso ocorre quando o negro perde a noção de si, inconscientemente, deixa de ser negro e passar a querer ser o branco e estar nessa condição, transformando-se em agente da violência, paradoxalmente indo contra o ideário colonialista. Daí é que surge outra ordem de conflitos, pois tal assimilação se dá quando o negro quer ser igual ao colonizador; porém, esta equiparação nunca será permitida pelo senhor branco. O branqueamento cultural o impulsiona a uma assimilação que não podia existir, visto que não havia meios legais que respaldassem a inserção do negro na sociedade.

Desse modo, o autor sustenta que a revolta violenta é a única forma de recuperar a dignidade humana. A violência colonial estava impregnada no corpo e na mente das pessoas de tal modo que se via naturalizada em dois níveis – no colono e no colonizado, como observaremos também mais adiante na Revolta de Carrancas (1833). Do ponto de vista do colonizador, o autor sustenta que a violência é perpetuada nos sentidos, simbólico e físico, não restando ao colonizado outra solução a não ser a revolta violenta como o único meio de resistência e de combate ao racismo. Processo que em muito se assemelha ao modo como o racismo e a violência foram instituídos como forma de dominação em nosso país, a qual se perpetua até o presente.

Por esse ângulo, a violência, embora possa ser considerada inerente ao Estado, é fruto de um ideal colonial que fomentou o racismo, tornando-se este um elemento divisor. Tal violência penetrou em todas as dimensões da vida da sociedade colonial, principalmente no que diz respeito às relações de trabalho em África, em que os europeus detinham o poder e eram

donos dos escravizados. Esse modelo foi amplamente reproduzido nas Américas, para onde foram trazidos à força os povos africanos que foram obrigados a abandonar suas Nações, em razão da diáspora forçada do Atlântico e de sua escravização nas Américas.

Como bem corrobora Endo (2005, p. 21), no Brasil, “[...] a violência é uma forma socialmente aceita de enfrentamento de situações conflitivas, o que a torna um elemento entre outros no seio do convívio e que tem surpreendido por seu uso banal e corriqueiro”.

O contexto histórico em que se deu a formação da sociedade no Brasil nos legou uma violência caracterizada, de um lado, pelas desigualdades e injustiças sociais e de outro, por uma organização estatal policialesca, oriunda de uma herança colonial, totalmente excludente, racista e violenta. Ao contribuir para a manutenção do *status quo* de uma elite branca e minoritária, que incide de modo perverso na estrutura de metrópoles, como São Paulo, a violência, de acordo com Endo (2005),

[...] é uma herança que se mantém viva e determinante na formação da sociedade brasileira, como um modelo de organização social violenta não superado e de diversas maneiras mantido intacto em zonas onde o Estado se ausentou e nas quais vigoram os padrões de ilegalidade da própria democracia e que, nas últimas décadas, vem contribuindo decisivamente na ampliação de zonas de exclusão, nas quais a desigualdade e a violência determinam sua condição de não cidade, de não-lugar. (p. 27).

Mesmo com o fim da escravidão no Brasil, na qual se observou a substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra imigrante, os libertos sem emprego passaram a viver na região central das cidades. Em São Paulo, por exemplo, viviam nos cortiços, mas aos poucos foram sendo expulsos das regiões centrais, migrando para as periferias, onde passaram a viver nas favelas, espaços ocupados de forma irregular, em sua maioria, passando a viver amontoados em barracos, em péssimas condições de vida, o que tem inviabilizado a ascensão social do negro. Como salienta Endo (2005, p.53): “A cidade, recortada em função da discriminação e da segregação entre os espaços elitizados e os espaços deteriorados, clandestinos e ilegais, define linhas de corte que recaem invariavelmente, sobre o corpo do cidadão”.

É nesse contexto que se tem produzido corpos calejados e reprimidos passíveis de serem *aniquilados*, em conformidade com a lógica estereotipada sobre o modo como deve ser tratado o negro pobre estigmatizado, veiculada pelas autoridades governamentais e policiais, amplamente orquestrada pela mídia. De acordo com essa lógica, a população, em sua maioria negra, traz no seu *eu* pouca ou quase nenhuma perspectiva de mudança. Ainda que saia da favela, carrega consigo o racismo, um constrangimento sofrido por essa população a todo o

momento, tornando a violação do corpo uma constante em seu cotidiano. Segue abaixo um relato:

Foda mano tava caminhando nesse lugar de burga do caralho uma mulher me estranhou... Ela correu com dois filhos super brancos... Então é na Av. Braz Leme, depois olha no Google... Ela tá toda arborizada... Tipo tem um parque no meio da avenida... E perto tem um puta bairro de rico... Rico mesmo... Tá ligado! Foda ser preto! De bobeira tomo um tiro da polícia... Sempre corro aqui com roupa de corrida e tal... Como corri ontem, hoje só vim andar... Pensar... E aí resolvi alongar no aparelho de barra... Com roupa normal: jeans e blusa... A mulher me estranhou. (...) e aí a mulher tava sentada num banquinho desses... E eu tava fazendo uma barra só, na hora que eu subi pra fazer e eu voltei ela correu pegou as crianças que tava brincando perto desse negócio de balançar... Ela correu... Andou depressa... Loko o bagulho veio! Fiquei com um puta medo de tomar um enquadro... Achei que ela ia chamar a polícia... (SIC).

A narrativa acima é de Edvaldo⁵⁹ negro oriundo da periferia de São Paulo, acadêmico com título em universidade. Desde o início da conversa, a percepção foi de que só queria correr e praticar uns exercícios ao ar livre na Avenida Braz Leme, uma importante avenida da zona norte da cidade São Paulo.

Nesse depoimento, percebe-se que a colonização deixou feridas e estigmatizou as pessoas de origem africana enquanto negro e as transformou em *coisas*. A criança sente medo porque em seu inconsciente o preto é feio, é sujo, é bicho. Isto se reflete de maneira naturalizada, uma vez que o imaginário construído faz o negro reproduzir o medo e a tensão psicológica. A esse respeito Mbembe (2014), propõe a seguinte reflexão:

Através de um processo de disseminação, mas sobretudo de inculcação, já muito estudado, esta enorme ganga de disparates, de mentiras e de alucinações tornou-se uma espécie de invólucro exterior cuja função foi, desde logo, substituir-se ao seu ser, vida, trabalho e linguagem. Começando como revestimento exterior, tal invólucro estratificou-se, transformou-se num conjunto de membros e acabou por transformar-se, ao fim de algum tempo, numa casca calcificada – uma segunda ontologia – e uma chaga – ferida viva que ruma, devora e destrói todos os que sentem. É essa ferida e as condições da sua cura que, por exemplo, Frantz Fanon (2008) aborda em *Pele Negra Máscaras Brancas*. (...) A palavra Negro remete em primeiro lugar, para uma fantasmagoria. (...) E o processo de transformação das pessoas de origem africana em negros, isto é, em corpo de exploração e em sujeitos de raça, obedece, em vários aspectos, a uma tripla lógica de ossificar, envenenar e calcificar. (p. 77-78).

⁵⁹ Por razões de ética e preservação da identidade optamos por adotar um nome fictício (Edvaldo) para explorar este debate sem prejuízo de personalidades.

Nota-se, portanto, que a ferida ainda está aberta e que todos os dias os negros estão sujeitos a esse tipo de racismo. Percebe-se a presença da ferida aberta pelo racismo mencionada por Fanon (1963, 2008) que se abriu em Edvaldo: preconceito racial no caso do relato, embora ele tenha ascendido socialmente e passado a residir próximo de lugares normalmente frequentados por brancos, ainda representa aquilo que boa parte da sociedade presume em relação ao negro, tomando-o como sinônimo de bandido, pobre e marginal, estereótipo que recai sobre seu corpo. De acordo com Mbembe (2014),

O primeiro objeto de fixação desta disputa é o corpo. Em Fanon, a aparição do terceiro campo do racismo efetua-se, primeiro, sob a forma de um corpo. À volta deste corpo reina uma densa atmosfera de incertezas⁶⁰. Despreza o corpo se torna um peso – peso de uma maldição, que faz um simulacro do nada e da precariedade. Antes mesmo de aparecer, tal corpo foi já posto em processo: Eu acreditava estar construindo um eu, mas o Branco tece-o através de mil pormenores, anedotas, relatos⁶¹. O corpo será, depois, uma forma, aparentemente informe que suscita surpresa, assombro e terror. Olhe, um preto! [...] mamãe, olhe o preto, estou com medo! Só existe pela sua inspeção e a sua inscrição num labirinto de significações que ultrapassam: Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Para que o Negro seja visto e para que seja identificado como tal, pôs-se de antemão um véu no seu rosto e foi-lhe criado um rosto, do qual toda a humanidade fugiu⁶². O Negro não existe sem este véu. O Negro é uma sombra no centro de um comércio dos olhares. Este comércio tem uma dimensão tenebrosa, quase fúnebre, de tal maneira que exige, para o seu funcionamento, elisão cegueira. (p. 192-193).

Essa invisibilidade social é produzida por meio de ações como as mencionadas acima, cujo peso do racismo recai sobre o corpo negro, quando o sujeito negro se dá conta de sua negritude. Fanon (1963, 2008, p. 104) diz o seguinte a esse respeito:

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas [...]. Na América, os pretos são mantidos à parte. Na América do Sul, chicoteiam nas ruas e metralham os grevistas pretos. Na África Ocidental, o preto é um animal (p. 104).

⁶⁰ Mbembe (2014) refere-se a obra de Frantz Fanon (1963, 2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, p. 104.

⁶¹ Ibid., p. 155.

⁶² Mbembe refere-se à obra de Frantz Fanon (1968). *Os condenados da Terra*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.

Ambos os relatos, tanto de Edvaldo, quanto de Fanon (1963, 2008), demonstram que eles só queriam ser vistos como homens e poder sair do estado de *coisa*. Embora sejam duas situações em momentos históricos diferentes, remete-nos a um dos maiores problemas da nossa sociedade - a invisibilidade da questão racial vivida pelo negro – a qual se revela nos meios de comunicação, sobretudo nos grandes noticiários relativos a situações de violência, estas associadas, em sua maioria, à cor da pele dos sujeitos envolvidos, que é tomada como um referencial para qualificar os pretos como vadios e bandidos e, claro, potencialmente violentos.

Em nosso país, a invisibilidade da questão racial é reproduzida funcionando como cordão de isolamento, que segrega a população negra em bairros periféricos nas favelas, um lugar que mais a neutraliza pela atmosfera do medo criada por um Estado genocida. A população negra, muitas vezes, inconscientemente, silencia-se a respeito das agressões e tende a se “embranquecer” para amenizar a violação de seus corpos.

Isto remete-me a uma atividade desenvolvida com os jovens da ONG Casa do Zezinho no ano letivo de 2011, em que era perceptível a falta de reconhecimento de si e do próprio local onde os jovens moravam. Trazê-los para dentro de sua realidade – a favela – e estimulá-los a refletir sobre essa condição, conduzia-nos a uma ancestralidade coletiva, mas a maioria dos jovens participantes da pesquisa não se identificavam como afro-brasileiros. Fazê-los entrar em contato com essa origem negada foi um exercício feito à exaustão.

As atividades eram realizadas no auditório, havia espelhos móveis no espaço, porém os jovens não queriam se ver, então, os espelhos eram dispostos contra a parede, para que os mesmos conseguissem participar das atividades com o corpo e principalmente das atividades com a dança.

Certa vez, um jovem disse, após rever sua imagem em um vídeo, realizado pelo cinegrafista da pesquisa, que não tinha percebido que sua pele era tão preta. E só após vários exercícios envolvendo os espelhos e a dança, por exemplo, organizá-los em duplas para que um aluno imitasse o outro, como se um refletisse o outro, após a qual o mesmo jovem conseguiu dizer: “*nossa eu sou preto!*” A utilização também dos espelhos como coxias, contribuíram para encorajá-los (as) a se enxergarem.

Outro ponto, era que os jovens não paravam para falar entre eles e com educadores e pesquisadores, simplesmente davam as costas e procuravam sempre algo para se ocupar. Era como se evitassem a aproximação do outro. Na verdade, muitos jovens não tinham voz no espaço que teoricamente deveria oferecer essa oportunidade. Eles eram ofuscados, sem nenhum tipo de encorajamento para um engajamento dentro da ONG. Percebia-se que nos davam as costas, do mesmo modo que a instituição não os escutava.

Tais problemáticas do nosso cotidiano eram compreendidas e discutidas por meio de letras de *rap*, livros, clipes. Muitas vezes, procurei levar aos jovens o que discutíamos em nosso grupo de pesquisa a fim de provocá-los a interpretar e criar uma nova leitura sobre o mundo. Nesse sentido, ao tomar contato com o livro *Cabeça de Porco*⁶³ em uma discussão realizada pelo grupo de pesquisa, decidi levar para os jovens dois textos: *Etiquetas do Olhar*⁶⁴ e *Invisibilidade, Reconhecimento e a Fonte Afirmativa do crime*⁶⁵, a fim de instigá-los para uma discussão. A atividade foi denominada *Não somos invisíveis!*.

2.1 NÃO SOMOS INVISÍVEIS

Durante a realização da atividade, objetivou-se contribuir para o despertar do questionamento a respeito da invisibilidade e do racismo. Alguns jovens se dispuseram a fazer a leitura em voz alta, porém, após a leitura do primeiro texto, que suspeitávamos ser consequência do tema definido para pensarmos, ou seja, o racismo, a violência e a invisibilidade. Iniciamos a reflexão com uma tímida discussão sobre suas vivências cotidianas. Seguimos a leitura quando um menino começou dizendo que não existia esse negócio de racismo. Já uma menina de pele clara, de ascendência indígena, retrucou: “Tá bom!” Arregalou os olhos continuou dizendo: “Vai lá no bairro do Morumbi pra ver o que acontece”. Daí começaram a conversar entre si, surgindo os seguintes comentários: “É, realmente, a gente nem entra no bairro, a polícia mata a gente”. Outro jovem relatou que na escola os alunos o “zoavam” só porque morava em um barraco à beira do córrego, porém, disse que não se sentia magoado, pois essa era “a sua condição”. Outro disse que era discriminado pelo fato de ser negro. Uma das perguntas que me chamou a atenção foi a seguinte: “Somos invisíveis aos olhos de quem”? Os jovens, muitas vezes, sentiam-se em uma vitrine dentro da ONG ou em um zoológico, sabiam que naquele espaço eram bem-vindos aos olhos de quem circulasse por lá, porém se fossem até “o outro lado da ponte” em direção ao bairro do Morumbi tinham consciência de

⁶³ ATHAYDE, C.; MV Bill; SOARES, L. E. (2005). **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 174-175.

⁶⁴ *Etiquetas do Olhar* – nessa seção é transmitida a ideia de não ser visto, não ser notado, no seu ambiente de convívio social. Aqui estou enfatizando a questão do negro que muitas vezes não se identifica com o outro porque não quer tocar na ferida, em questões que muitas vezes o machuca.

⁶⁵ *Invisibilidade, Reconhecimento e a fonte afetiva do crime* – aqui foram tratadas as questões do racismo e da indiferença sendo projetados no preconceito e no estigma. Este por sua vez cria estereótipos que destroem nossa identidade.

que seriam vistos como marginais. Isso os deixava confusos, pois a maioria não se considerava negro, talvez porque tivessem vergonha da pele e do cabelo.

Luis Eduardo Soares, antropólogo e um dos autores do livro *Cabeça de Porco*, Athayde et al (2005), traz em seu relato intitulado *Invisível*, sua experiência, resultando em uma importante reflexão a respeito destas questões acima descritas:

Aprendi na própria pele que a gente vê o que a cultura e a sociedade permitem que se veja. Essas operações não são racionais e conscientes. Ninguém planeja ver o que não via ou, por livre e espontânea vontade, num estalar de dedos, deixa de ver o que é incomodo ou impróprio. A gente simplesmente percebe ou deixa de perceber, de acordo com os limites e pressões psicológicas, sociais e culturais. Nossa sensibilidade segue uma disciplina que está longe de ser cognitiva: é também emotiva, psicológica, simbólica e valorativa. (ATHAYDE et al, 2005, p. 163).

Como bem sustenta o autor, a invisibilidade é relativa e depende da situação em que o sujeito se encontra. No caso do autor, ele estava em meio a um ritual indígena, no interior do Maranhão. Por mais diferente que parecesse ser naquele momento, era como se ele não existisse aos olhos da comunidade.

Do mesmo modo, recorrentemente, os jovens passavam anos na ONG e não eram percebidos. Ainda que fosse notável o impacto do *Hip-Hop* na vida de alguns deles no que se refere ao engajamento e à visibilidade dentro do grupo, era nítida a insistência de alguns em negar a sua própria condição social e até mesmo a sua própria cor.

Evitavam tocar no assunto e a situação social na qual se encontravam, parecia não reativar a memória, pois, ao serem colocados em uma situação limite, a fuga era a melhor opção. Então essa manutenção da invisibilidade os levava a uma situação de fuga da própria identidade, da própria existência, o que era reforçado pela ONG que tendia a negar os aspectos difíceis da vida da comunidade. O prolongamento dessa invisibilidade contemporânea na vida da comunidade e da ONG Casa do Zezinho criava ecos e ressoava de forma tão complexa, que me remeteu a questões de natureza filosófica. Como observa Mbembe (2013), em relação ao que se vê e ao que se olha, *a raça só existe por aquilo que vemos*. Então, de acordo com o autor:

Ver não é a mesma coisa de olhar. Podemos olhar sem ver. E não é certo que aquilo que vemos seja efetivamente aquilo que é. Olhar e ver têm em comum solicitar este juízo, encerrar aquilo que vemos ou aquilo que não vemos em inextricáveis redes de sentimento – as malhas de uma história. Na distribuição

colonial do olhar, existe sempre um desejo incestuoso⁶⁶, assim como um desejo de posse ou violação. Mas o olhar colonial tem também por função ser o véu que esconde esta verdade. O poder na colônia consiste, portanto fundamentalmente no poder de ver ou de não podermos ver. E se é certo o mundo é isto que vemos⁶⁷, podemos então dizer que, na colônia, quem decide do que é visível e do que deve ficar invisível, manda. A raça só existe por aquilo que nós vemos. Para além do que não vemos, não existe raça. Com efeito, o poder⁶⁸ racial exprime-se no fato de aquele que escolhemos não ver nem ouvir não poder existir ou falar de si só. Em última instância, é preciso fazê-lo calar-se. Em todos estes casos, a sua palavra é indecifrável ou, no mínimo, desarticulada. É preciso que outra pessoa fale em seu nome e no seu lugar, para que o que ele pretende dizer faça completamente sentido na nossa língua. Como muito bem mostrou Fanon e, antes dele, W.E.B. Dubois, aquele a quem foi retirada a faculdade de falar por si é constrangido a pensar-se sempre como um intruso, pelo menos a surgir na esfera social apenas como um problema. (MBEMBE, 2014, p. 193-194).

A questão da invisibilidade institucionalizada e banalizada desde o período colonial descrita por Mbembe (2014) e de como esta se manifesta na atualidade no Brasil, tal como descrita por Athayde et al (2005), nos conduz a repensar os mecanismos estruturais da educação, que reproduzem o racismo institucional, a fim de viabilizar que a juventude afro-brasileira ressignifique sua realidade, dialogue e questione a respeito do racismo; falar do problema com o outro e falar de si para si é de suma importância, neste sentido tanto o caso de Edvaldo, como a discussão dos jovens da ONG Casa do Zezinho são relevantes para que aja um auto reconhecimento entre esta juventude, a fim de viabilizar a afirmação da sua negritude.

Essa invisibilidade é tratada em letras de *rap*, tais como no verso da música “Quanto Vale o Show?” “Muleque magro e fraco invisível na esquina/Planejava a chacina da minha mente, hein⁶⁹”! Assim, a manutenção da invisibilidade fica plantada em nosso pensamento, em nossa alma. Os brancos criam um cinturão segregador, que nos faz acreditar em sua realidade/necessidade. E vivemos assim, conformados e pensando: “*o melhor é sobreviver deste lado do muro!*”.

Tal legado contribui para que a juventude negra permaneça em seus bairros sem ao menos conhecer outros espaços, com medo de sofrerem abuso policial, ou de serem vítimas de violência. Essa situação é, via de regra, manipulada pelo Estado, quando se criam instalações

⁶⁶ Mbembe refere-se aos capítulos relacionados à sexualidade inter-racial da obra de Frantz Fanon, *Os condenados da Terra...*, op. Cit.

⁶⁷ O autor refere-se a Maurice Merleau-Ponty, *Le Visible et L’Invisible*, Paris: Gallimard, p. 17. Ou seja, entre poder e ser em francês a mesma raiz.

⁶⁸ Em nota o autor explica que (pou) voir no original: trata-se de um jogo de palavras entre o *pouvoir* e *voir* (N.T.).

⁶⁹ Verso da letra da música do grupo de rap Racionais MC’s: Quanto vale o show? Do álbum *Cores e Valores*, 2014, Cosa Nostra/Boogie Naípe.

culturais, empregos dentro da própria favela, como é o caso da região do distrito do Capão Redondo, onde o comércio local e o entretenimento atendem a todas as necessidades dos moradores fazendo com que estes circulem pouco nas áreas centrais da cidade.

Embora pareça prático, na realidade, esse mecanismo faz desse indivíduo um ser à margem do sistema. Esses indivíduos marginais estão expostos a todo tipo de violência causada pelo temor branco que tem como consequência a exposição do corpo negro e periférico, sendo este definido por Endo (2005) como *não-cidadãos* ou *excluídos socialmente*, como se depreende do trecho abaixo:

Na verdade, estar entre os não-cidadãos numa cidade como São Paulo é aterrorizante, e suas consequências podem ser dramáticas, entre as quais figura a máxima exposição do corpo e, com ela, a nudez da própria vida, exposta à eliminação. (ENDO, 2005, p. 31).

Essa exposição do corpo intitulado negro, a todo o momento faz refletir sobre como dizem o grupo Racionais MC's na interpretação do diretor/ator Jé Oliveira na peça *Farinha com Açúcar*⁷⁰: a respeito desse prolongamento do racismo institucional. E tudo isto: “Só porque é Preto. / 1 carro branco, / 5 moleques Pretos e 111 tiros. / Só porque é preto, / preto, / preto. / “O preto vê 1000 chances de morrer⁷¹”. Será que conseguiram dizer alguma vez na vida: “eu te amo”. / Será que mereciam? Será?”. Esse trecho da peça, seguido do verso da música dos Racionais MC's revela-nos a falta de perspectiva de vida dos jovens negros em que a probabilidade do ódio, da violência e da morte é mil vezes maior do que da vida e do amor. Em uma tempestade de chuva de bala, quem aguenta as chacinas e os genocídios?

A violência é, assim, escancarada, tanto na peça, quanto no trecho da letra da música, em que o corpo negro é exposto como carne entre becos e vielas. É sempre a mesma história: a mãe chega se joga com intenção de ressuscitar aquele corpo estirado ao chão, as pessoas observam a cena de um fato real e seguem como se nada estivesse acontecido.

O racismo tem cheiro de morte está impregnado em nossas mentes, pois sabemos onde somos invisíveis e quando nos transformamos em uma ameaça aos olhos do branco. Essa

⁷⁰ Fala da encenação do diretor/artista Jé Oliveira, do Coletivo Negro na peça *Farinha com Açúcar* ou *Sobre a Sustança dos Meninos e Homens*, um tributo ao grupo de rap *Racionais MC's*. Jé pesquisou o homem negro periférico, mas leva ao palco a sua própria experiência, por ser preto, ter sido morado da favela. O trecho exposto refere-se à chacina no Rio de Janeiro em 2015, o fato repercutiu em todo o Brasil. <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/12/pms-atiraram-111-vezes-com-fuzil-e-pistola-contra-jovens-no-rj.html>, Acesso em 21 jun. 2017.

⁷¹ Verso da letra da música do grupo de rap Racionais MC's: Quanto vale o show? Do álbum *Cores e Valores*, 2014, Cosa Nostra/Boogie Naípe.

mutação do corpo negro, a despeito das formas de enfrentamento do racismo e da violência institucionalizados, apenas sofreram mudanças aparentes. Conforme discorre Carone e Bento (2009):

O racismo, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais e expressões. Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racionalizada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenótipos aliados a estereótipos sociais e morais. As consequências são inevitáveis: a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social. (CARONE; BENTO, 2009, p.23).

A argumentação de Carone e Bento (2009) reforça a ideia e a crítica explícita à desumanização inerente ao racismo e à invisibilidade. Tudo isso nos faz pensar que a ferida ainda está aberta. O resultado da pesquisa apresentado pelas autoras é o testemunho da permanência da falsa ideia de democracia racial brasileira. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa empírica, de entrevistas feitas com sujeitos comuns, entre outros, trazendo exemplos do cotidiano, que representam formas de preconceito e racismo enraizados em novos costumes, linguagem e modos de ser. Ao mesmo tempo, remontam ao projeto de modernidade pautado em diferentes vertentes da miscigenação, resultando na imagem distorcida do negro com base em estereótipos sociais e morais.

Voltando no tempo, as origens históricas do racismo à brasileira, perceberemos que a história apenas vai sendo moldada e repetida ao longo de séculos. Nota-se que o país passava por uma série de transformações visando à modernização para tentar estar ao lado das grandes potências nos anos idos de 1870, mas para isso, tinha que converter a sua mão-de-obra escrava negra em mão-de-obra livre. Para tanto, no imaginário da classe dominante da época fazia-se necessária a busca de uma identidade nacional que levasse a Nação ao progresso, era preciso eugenizar a população e higienizar os pobres do Brasil. Esses argumentos pró-branqueamento estavam fundamentados na “teoria científica” de Joseph Arthur Gobineau⁷². Segundo Carone e Bento (2009):

⁷² Refiro-me à obra de José Arthur, Conde Gobineau, - *Ensaio sobre a desigualdade da raça humana*, de 1853-5, em que considerava a raça branca e ariana superior às outras.

O racismo de Gobineau estava fundado numa visão poligenista da humanidade e condenava o cruzamento inter-racial, que teria como consequência a perda da pureza do sangue da raça branca e superior e a produção de seres inférteis e incapazes – os sem raça – que viriam a comprometer o potencial civilizatório de nosso povo. O mestiço seria o mulato, equivalente a mulo, animal híbrido e infértil derivado do cruzamento do jumento com a égua ou do cavalo com a jumenta. (CARONE; BENTO, 2009, p. 14).

De acordo com as autoras, o preceito de eugenia fora criado na Inglaterra no século XIX e fundamentado em teorias científicas com vistas à manipulação, à orientação e ao controle dos *incapazes*, tornando-se a base para se obter um operário padrão, na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Brasil. Já a higienização era sinônimo da eugenia idealizada por Francis Galton em 1883 na Inglaterra, segundo a qual era preciso mudar hábitos, sendo necessário realizar terapias que atendessem a toda a *família* do trabalhador. Era necessário, naquele momento, separar a classe dominante do povo, sendo imprescindível a construção de vilas próximas às fábricas para que o pobre não tivesse contato com a elite branca.

De acordo com Roberto Schwarz (1997), no Brasil, observou-se o envolvimento dos principais pensadores que faziam parte desta pequena elite formada por advogados, médicos, dentre outros, compactuando com tais ideologias, para que o país fizesse uma limpeza de caráter racial. E esses pensadores de 1870 constituíram um verdadeiro movimento, produzindo artigos e textos sobre o tema. Desse modo, formou-se toda uma geração de intelectuais positivistas, que se inspirou no mesmo modelo de sociedade em que se baseou a monarquia francesa, cuja elite “esclarecida” ganhava o direito à ocupação de cargos no Estado. Nesse sentido, para legitimar e manter o *status quo* formalizou-se todo um conhecimento científico que dava sustentação a esse movimento, em que política e literatura encontravam-se intimamente relacionados. Na ausência de uma especulação científica e de produção de ciência no país, tínhamos um cientificismo retórico que se difundiu no senso comum.

Segundo Schwarz (1997, p.21), ao “[...] longo de sua reprodução social, incansável o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio⁷³”. O autor afirma que o difícil era combinar esse ideário racista e higienista com os novos ideais liberais, vistos como prova de modernidade e distinção servindo muito mais para justificar e maquiar uma sociedade de mentalidade escravocrata, patriarcal e clientelista. A respeito disso, Schwarz (1997) sustenta:

⁷³SCHWARZ, R. (1997). **Ao vencedor as batatas**: formas literárias e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas cidades, p.21.

Portanto, para bem lhe reter o timbre ideológico é preciso considerar que o nosso discurso impróprio era oco também quando usado propriamente. Nota-se, de passagem, que este padrão era repetir-se no século XX, quando por várias vezes juramos, crentes de nossa modernidade, segundo as ideologias mais rotas da cena mundial. Para a literatura, como veremos, uma espécie de oco dentro do oco. Ainda que Machado de Assis será o Mestre. (p.21).

A produção científica, no Brasil do final do século XIX, e o emprego de teorias eugenistas, inspiradas nos modelos evolucionistas e no darwinismo social, traziam a proximidade com o mundo europeu e ofereciam às elites intelectuais e políticas uma crença na possibilidade de sua inserção no progresso e na civilização. No entanto, isso expôs as fragilidades e especificidades de um país miscigenado, sobretudo, após a abolição. “Em suma, a própria desqualificação do pensamento entre nós que tão armazenadamente sentíamos e que ainda hoje asfixia o estudioso do nosso século XIX, era uma ponta, um ponto nevrálgico por onde passa e se revela a história mundial⁷⁴”. Corroborando esta tese, Mbembe (2014) afirma:

Falamos de razão mercantil que mantém o mercado enquanto mecanismo por excelência de trocas e lugar privilegiado de certificação tanto do político como do valor e da utilidade das coisas em geral. A expansão do liberalismo enquanto doutrina econômica e arte específica de governar foi financiada pelo comércio de escravos, num momento em que, submetidos a uma grande concorrência, os estados europeus procuraram melhorar sua força e consideraram o resto do mundo sua pertença e seu domínio econômico. (p. 141).

Tal doutrina justificava a superioridade europeia, que, por outro lado situava a África e sua Diáspora na parte inferior dessa *escala*. Assim, este “corpo mercadoria” continuou a sofrer violações e, no decorrer do tempo, a reverberação da violência racial na atualidade é evidenciada na periferia de diferentes formas: como visto no relato de Edvaldo, ou na letra de rap, anunciando uma virada criativa e contestatória desta realidade.

Na letra da música dos Racionais MC's, do Álbum Mil Trutas e Mil Tretas⁷⁵, a letra *Negro Drama*, por exemplo, faz uma denúncia de todo um processo histórico, que fora instituído em nossa sociedade:

(...). Negro drama / Cabelo crespo / E a pele escura / A ferida, a chaga / À procura da cura (...). Me ver / Pobre, preso ou morto / (..) / Já é cultural / (...)

⁷⁴SCHWARZ, R. (1997). **Ao vencedor as batatas**: formas literárias e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas cidades, p. 28-29.

⁷⁵ RACIONAIS MC's. *Mil Trutas e Mil Tretas. Negro Drama*. São Paulo: COSANOSTRA, 2006, DVD (92m).

A letra traz a questão do racismo institucionalizado como sendo um problema sociocultural, enraizado no corpo e na alma do negro e no modo como a classe dominante o enxerga independentemente de sua posição social. Nesse sentido, o negro é visto como pertencente a uma raça inferiorizada, que foi posta nessa condição, como parte da coletividade de um grupo oprimido pela classe dominante branca, que realça os estereótipos sociais e morais impregnados em nossa sociedade como um todo.

Ao mesmo tempo, a exposição e o questionamento desta situação, por meio da arte, promovem a ressignificação da identidade negra, trazendo à tona uma consciência histórica e coletiva que por muitos anos fora negada ao afrodescendente. Desse modo, de forma irreverente e crítica, a estética do *Hip-Hop* viabiliza o enfrentamento das marcas nocivas deixadas pelo passado, fazendo emergir uma afro-memória evidenciada e expressa por meio do corpo, da oralidade e da cultura. Por meio da irreverência, simultaneamente, há o resgate e refazimento de identidades. Antes silenciadas e vilipendiadas, agora (por meio do *Hip-Hop*), munidas de alteridade, força e “expressão ativa”, a nosso ver, numa espécie de *front* de batalhas, na reivindicação e reinvenção da sociedade.

2.2 PELAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO: NO TRIÂNGULO DA MORTE

Em decorrência de todo esse processo histórico, que levou ao deslocamento da população negra e pobre do centro para as periferias da metrópole paulista, formando grandes conglomerados, como as favelas.

Nota-se, por exemplo, que a violência⁷⁶ no Distrito do Capão Redondo, no qual está concentrado o maior número de excluídos, apresenta as maiores taxas de mortalidade por homicídios. De acordo com Endo (2005), o processo de segregação da população pobre e negra proporciona a prática de uma violência naturalizada, a sua exclusão da região central a expõe a todo tipo de violência longe dos olhos da população abastada das regiões centrais, restringindo-a à favela. Ou seja:

A expressão concreta, material, da segregação, elabora, historicamente ressentimentos e subjuga, no próprio desenho da cidade, expectativas, desejos

⁷⁶ Segundo Endo (2005, p. 21), a violência em nosso país pode ser definida aqui como: “uma forma socialmente aceita de enfrentamento de situações conflitivas, o que se torna elemento entre outros no seio do convívio e que tem surpreendido por seu uso banal e corriqueiro”.

e anseios, de quem nunca pode usufruir dos benefícios de urbanidade, próprios a uma metrópole. (...). Os territórios de exclusão, nos quais a deformação ocorre de forma lenta e insistente, representam um ideário de cidade injusta e desigual. (ENDO, 2005, p.50).

Esse cenário, de uma cidade injusta e desigual que se encontra ancorado no ideário colonial, na atualidade, traduz-se pelo genocídio da juventude negra nas periferias e nos presídios das cidades brasileiras. Diante dessa realidade, muitas pessoas buscaram alternativas para a sobrevivência, para a moradia e para o emprego. Desenvolve-se, assim, uma nova forma de desigualdade, de acordo com a qual as pessoas, embora incluídas no mercado, encontram-se no que Carril (2006)⁷⁷ denomina de “mundo à parte”. A ocupação territorial divide-se entre o requinte e a miséria. A violência urbana fortalece o cinturão de isolamento, transformando os jovens em seres invisíveis, os quais dificilmente saem dessas zonas periféricas, pois existe uma série de dificuldades que torna inviável o acesso dos mesmos a outros ambientes da cidade. Segundo Carril (2006):

Os condomínios fechados, onde mora a classe média alta, tem segurança privada e impõem um sistema de fortificação à cidade. Favelas próximas ao bairro do Morumbi tornam visíveis as preocupações com o retorno das classes perigosas. São símbolos territoriais que anunciam as marcas dos lugares, dividindo seus moradores. (CARRIL, 2006, p.161).

Em contraposição a essa situação privilegiada dos condomínios de luxo, nota-se que, nas periferias, os serviços públicos são precários, sendo visível a deterioração das escolas e dos hospitais. O crescimento da violência visto a partir deste ângulo pode ser relacionado à insuficiência do atendimento público, porém, o Estado, na maioria das vezes, tende a tratar a questão da violência como uma questão de segurança. A partir de intervenções policiais envolvendo repressão violenta e exposição de tais locais na mídia de forma estereotipada, aumenta ainda mais a segregação socioespacial da cidade, criando todas as condições para a discriminação do povo da periferia. Em conformidade com Carril (2006):

A violência que marca a cidade de São Paulo nesse período contemporâneo guarda correspondência com o acirramento de tensões sociais antigas que fazem parte da relação entre Estado e sociedade no Brasil, mas que retornam em determinados momentos. O controle dos movimentos que outrora

⁷⁷ CARRIL, L. (2006). **Quilombo, favela e periferia** – a longa busca de cidadania. São Paulo: Annablume/FAPESP.

abalaram as frágeis estruturas sociais na maioria das vezes foi feito com o aumento da repressão. Essas considerações devem levar ao entendimento de que a ausência do Estado se apresenta como forma de caracterizar o descumprimento de suas funções no estabelecimento das condições mínimas que o poder público deve estabelecer para garantir a dignidade social. Equipamentos urbanos, infraestrutura sanitária, saúde e educação pública e legislação de garantia do acesso à terra no campo e na cidade são pré-requisitos mínimos de oferta social como mediação que possibilita reduzir as distancias entre os mais pobres e os mais ricos em uma sociedade capitalista. (p. 163-164).

O Estado brasileiro mantém uma trajetória de controle social pela opressão, pautado pela mesma truculência com que as revoltas de escravos foram reprimidas no passado. Hoje, as manifestações oriundas das camadas mais humildes da sociedade, tendem a ser tratadas do mesmo modo pela polícia, seguindo a tradição de criminalizar os pobres, como podemos observar nas manifestações e na greve geral de 2017.

Carril (2006) afirma que um dos fenômenos mais notáveis do final do século XX em São Paulo foi o crescimento da violência, sobretudo nos bairros periféricos, que caminhou ao lado de uma nova forma de exclusão social envolvendo jovens que não eram incorporados ao mercado de trabalho.

Ainda dentro desse contexto, fazendo um recorte deste cenário, segundo Carril (2006, p. 161), “[...] encontramos as contradições de uma urbe expandida em que o poder público abandonou funções essenciais para a reprodução social desde a década de 1990”. Nesse período, houve o extermínio deliberado de jovens negros nos arredores do cemitério São Luiz, localizado na zona Sul que, muitas vezes, serviu, e ainda serve, de desova de corpos que são depositados durante a madrugada em seus arredores, segundo relatos de moradores da região. Nessa perspectiva, o jornal Folha de São Paulo, de 1998, revela que no cemitério São Luiz⁷⁸ foi registrado 53% dos óbitos causados por violência, sendo que 46% eram de jovens entre 16 e 25 anos⁷⁹.

53% dos óbitos relacionados com a violência 46% dos óbitos são de jovens entre 16-25 anos.

Tabela 1 – Violência na Zona Sul (Cemitério São Luiz)⁸⁰

⁷⁸ F. São Paulo de 21/09/1998: Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff09099832.htm>, Acesso em: 06 out. 2016.

⁷⁹ GOMES DA SILVA, José Carlos. **Rap, a trilha sonora do gueto:** um discurso musical no combate ao racismo, violências e violações aos direitos humanos na periferia. José Carlos Gomes da Silva² Departamento de Ciências Sociais da UNIFESP – Campus Guarulhos, acesso em 06/10/2016.

⁸⁰ Tabela veiculada pelo jornal Folha de São Paulo em 21/09/1998. Dados fornecidos pela Delegacia Seccional de Santo Amaro e PRO-AIM (Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo). (GOMES DA SILVA, 2016).

Conforme a Tabela a seguir, exposta no artigo de Gomes (2016), a violência no distrito policial do Jardim Ângela, região em que se localizam bairros, como o Parque Santo Antônio, próximos ao cemitério São Luiz, descortina-se um verdadeiro palco da violência por homicídio, evidenciando que os crimes acontecem geralmente aos sábados, dia em que os jovens saem para as festas e estão mais vulneráveis, entre 20h e 24h, em vias públicas. São jovens considerados “desocupados” e geralmente com Ensino Fundamental incompleto. Vejamos como essa violência se traduz em termos percentuais:

Dias com mais Homicídios	Horário dos Crimes	Local das Mortes	Perfil das vítimas
Sexta feira: 10,95	16h e 20h 13,54	Vias Públicas: 69,27	14-25 anos: 57,30
Sábado: 30,73	20h à 24 h: 37, 50	Residências: 18,23	Desocupados: 84,38
Domingo: 23,3	0 h e 4h 22,4	Bares 11,46	Primeiro Grau Incompleto: 87,50

Tabela 2 – Violência no Jardim Ângela

Esse estado de coisas é muito bem representado pelo processo que vai da formação das periferias da cidade de São Paulo, como um aglomerado humano caótica e abandonado pela ação dos poderes públicos, até a aceitação da periferia, dos cortiços, dos pobres, como a representação inerente do mal, ante o qual o bem, por meio da violência, triunfará. (ENDO, 2005, p. 105).

Em contrapartida, o *rap* na região ganha força e denuncia o abandono da população periférica ao mesmo tempo em que luta por seu reconhecimento. Os jovens começam a ouvir as letras de rap, a vestir as mesmas roupas e a participar do movimento *Hip-Hop*. O período é marcado também pelo lançamento do Álbum *Raio X do Brasil*, do grupo Racionais MC's⁸¹, que denota o potencial contestador dos jovens logo na introdução:

1993 fudidamente (*sic*) voltando Racionais, usando e abusando da nossa liberdade de informação, uns dos poucos direitos que o jovem negro ainda tem nesse país, você está entrando no mundo da informação, alto conhecimento, denúncia e diversão esse é o Raio X do Brasil, seja bem-vindo! (Introdução de Primo Preto)⁸².

⁸¹ RACIONAIS MC's. *Raio X do Brasil*. São Paulo: Boogie Naípe, c1993, Introdução. <https://www.youtube.com/watch?v=t3RrTMAXd1A>, acesso em 20/01/2017.

⁸² Ibid.

Portanto, o *Hip-Hop* se transforma em um veículo de comunicação entre os jovens para se expressarem por meio de sua estética, tais como a do *rap* e a do *breaking*, sendo o *rap*, a fonte denunciadora deste estado constante de guerra. O grupo de *rap* Racionais MC's contribui para a conscientização negra da juventude em São Paulo, sobretudo na região mencionada até então. Ao fazer um alerta no sentido de que o jovem negro da favela não vai calar-se perante a opressão e a violência, convoca-o para que entre em contato com a sua negritude, bem como com sua ancestralidade para a retomada de sua consciência.

2.3 GUERRA É GUERRA. UM MORRE PARA OUTRO VENCER!

Certa vez, saí de casa pensando no que iria ler no trajeto, já que levaria cerca de quatro horas para ir do extremo Sul ao extremo Leste de São Paulo. Estava em meio ao trabalho de campo desta pesquisa, na EMEF Saturnino Pereira, em 2015, ao mesmo tempo em que estava mergulhada em disciplinas do mestrado.

Isso me fez refletir, pois estava entre duas “quebradas” vítimas do abandono – Distrito do Jardim São Luís, zona sul e Distrito de Guaianases, zona leste – e descaso do governo, como se não bastasse a violência sofrida pelo fato de sermos afro-brasileiros... Ônibus lotado, trem, metrô, trem de novo, ônibus e sigo a leitura da obra de *Frantz Fanon – Os Condenados da Terra*.

Às vezes me perco no tempo, de que terra eram tais condenados? A nossa ou a deles (Brasil ou África)? No Brasil, logo cedo o negro aprende a ser “sujeito homem” criando mecanismos de sobrevivência e resistência na favela. Eis que desse pensamento surgiu o título dessa seção; note-se que esta reflexão surgiu após um dia muito tumultuado na escola, cujo relato intitulei: *Condenados “nóis” somos: minhas reflexões de volta para casa*.

Naquele dia, saí traumatizada da escola, ao ver o comportamento de alguns professores que se encontravam muito exaltados⁸³. No caminho de volta, conversava com Habib Msallem⁸⁴ via *whatsapp* que estava assistindo um documentário chamado “*Desagregation*”, a respeito de

⁸³ O motivo da punição dos (as) alunos (as) era porque eles (elas) estavam compartilhando um vídeo em que uma das colegas estava tendo relações sexuais. Isso irritou profundamente coordenadoras e professores (as) que não souberam lidar com a questão no momento.

⁸⁴ Habib Msallem, londrino, estudante na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – FFLCH, curso de pós-graduação: Cultura Africana, Poder e Resistência. Em conversa, discutindo o problema da educação no Brasil realizada em 01 de outubro de 2015.

uma professora dos Estados Unidos... Disse-me que discutiam sobre os alunos que eram mal-educados, violentos, mas, que no fundo o problema maior estava relacionado à questão da “raça” e que isso se refletia no comportamento dos alunos e talvez fosse fruto do preconceito que os professores já traziam em seus inconscientes. Porém, ninguém falava nesse assunto nas escolas, a não ser em momentos pontuais. Como o que aconteceu no ano anterior, em que a Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou o *Novembro Negro*⁸⁵ e promoveu uma série de ações pontuais a respeito da cultura africana e afro-brasileira em algumas escolas da rede municipal.

A questão da negritude nas escolas é pouco abordada e isso me parece um problema porque o aluno não se identifica em nada com a escola, sendo considerado apenas como um corpo negro, em um país em que ser negro significa ser pobre favelado e, por conseguinte, acaba deixando de lado sua subjetividade. Parte-se, no fundo, de um estereótipo da figura do negro e da figura dos alunos da periferia.

Meus pensamentos, acerca do que Habib Msallem dissera sobre o documentário, foram interrompidos por um pedido do mesmo para que eu contasse mais sobre esses “professores terroristas”. Então meu amigo me disse: “conte-me mais sobre esses professores terroristas”. Depois me perguntou se havia sido uma boa aluna. Essa pergunta mexeu comigo. Voltei ao passado e me vi no 7º ano... Até a sexta série, havia sido aluna exemplar e tinha um ótimo comportamento, mesmo a escola sendo violenta, pois havia gangues por lá, e eu vivia fugindo das “tretas”. Era vista como a “branquela do cabelo duro”, a favelada.

Entretanto, os professores achavam que eu “colava”, como se não fosse capaz de ter boas notas, por isso minha média era sempre “C”. Lembro-me que, movida pela raiva, comecei a passar “cola” para a sala toda tirar boas notas. E foi assim que me tornei popular. A professora de matemática começou a desconfiar e fazia cinco tipos de prova, respondia as cinco provas e passava para os demais, isso era divertido. Sentia como se estivesse me vingando da falta de crédito dos professores quanto à minha capacidade. Por outro lado, comecei a me envolver em várias brigas. Logo aprendi que, desde que não assinasse o *Livro Negro*⁸⁶, não poderia ser expulsa da escola, então não assinava. Embora a diretora insistisse colocando a caneta na minha mão, não assinava! Por isso, fui vítima de todos os castigos possíveis, como varrer o pátio, ficar segurando a bandeira nacional por horas, lavar o banheiro masculino e reconstruir a biblioteca.

⁸⁵ *Novembro Negro* – realização de seminários, formações, oficinas e atrações artísticas que geralmente ocorrem no mês de novembro nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), tendo como objetivo valorizar as influências culturais de matriz africana para a formação da cultura brasileira.

⁸⁶ O livro negro era o caderno de ocorrências da escola para que os alunos considerados indisciplinados assinassem. Na escola em que estudei três assinaturas nos levava a expulsão.

Mas foi na biblioteca que me encontrei de novo, ao conhecer Machado de Assis. Espiei uma capa bonita, folhee, peguei o livro *Dom Casmurro*, coloquei embaixo da camiseta e saí... Li, mas não entendi nada, percebi no final que fazia parte de uma literatura entre o Romantismo e o Realismo. O inspetor de alunos foi quem me explicou, deu-me um livro de literatura, pesquisei e vi que existia uma literatura, e isso tinha relação com a nossa história, reli o livro, me apaixonei, depois achei Camões.... Nenhum professor me falou que existia literatura, tive que aprender sozinha.

Após essa lembrança, comecei a me questionar: Onde estava o professor? O que há com os professores das escolas públicas? Por fim, fui para a Faculdade de Educação da USP – FEUSP, onde assisti ao filme *Queimada*⁸⁷, que fazia parte do conteúdo programático da disciplina que cursava, como exigência do meu Mestrado – *Revoluções, Revoltas, Motins e Estratégias de Sobrevivência: Homens Livres Pobres, Libertos e Escravos no Império do Brasil* – na FFLCH, ministrada pelo professor convidado oriundo de Moçambique, José Luis Cabaço. Em seguida, estive em um evento da Pedagogia, onde assisti ao filme *Preciosa* (2010, direção Lee Daniels)⁸⁸. O conteúdo da disciplina e os filmes me trouxeram questões importantes sobre o debate a respeito da “raça”.

Influenciada pelo professor e pelo diretor Gillo Pontecorvo comecei a aprofundar a minha leitura da obra *Os Condenados da Terra*⁸⁹. Como disse anteriormente, Fanon (1968) sustenta que o processo de *descolonização é sempre um fenômeno violento*, faz parte do estado natural de Estado, mas é intensificada pelo racismo e atua como um elemento divisor. Dessa forma, nos países africanos sob o domínio colonial, a violência racista institucional impregnava todas as esferas da sociedade, como as relações de trabalho e as relações pessoais, ficando “marcada” no corpo das pessoas, e sendo naturalizada, tanto no colono, quanto no colonizado.

O filósofo Asante (1988, 2003), em sua obra *Afrocentricidade: a teoria da mudança social* considera que Frantz Fanon defende a negritude como tomada de consciência de si por meio de uma tentativa de negociação, abrindo espaço para o nacionalismo pela conquista da independência. E que foi nesse sentido que ele considerava que a violência libertava os sujeitos,

⁸⁷ Filme *Queimada* (1969): Direção de Gillo Pontecorvo, um leitor da obra de Franz Fanon. O filme mostra como é possível construir um “líder popular nato”, conduzindo os seus íntimos impulsos para o bem comum do povo. A estratégia utilizada denomina-se: “Maiêutica” da filosofia Socrática. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-14313/> Acesso em: 10 jan. 2017

⁸⁸ Filme *Preciosa* (2010): Direção de Lee Daniels, O filme retrata a história de Clarice Preciosa gorda, negra e pobre de 16 anos moradora do bairro do Harlem nos Estados Unidos, onde é violentada pelo pai e abusada pela mãe. Tem dois filhos do pai, a primeira filha fora apelidada de “Mongó”, portadora de Síndrome de Down, sendo criada pela avó. Na segunda gestação, ela é obrigada a ir para uma escola alternativa e para fugir de seu drama ela entra no mundo do faz de conta, da imaginação. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132242/#>, acesso em 10/01/2017.

⁸⁹ FANON, Frantz. (1968). **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora. Ed.UFJF.

fosse enquanto indivíduo, comunidade ou nação. O papel do intelectual urbano consiste em se diluir na sociedade e no seio do povo, e se colocar inteiramente a seu serviço, segundo o autor.

Voltando à nossa História, embora haja a obrigatoriedade de cumprimento da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08⁹⁰ nas escolas, pergunto-me até que ponto os (as) professores estão preparados (as) para fazer uma reflexão sobre si mesmos, pois me parece ser preciso que suas formas de pensar e agir sejam “decolonizadas” para, assim, entenderem aquilo que fora negado em nossa história⁹¹.

Nesse sentido, nosso projeto⁹² visa contribuir para a construção de políticas públicas em Educação, com ênfase na cultura africana e afro-brasileira, a partir das ações e rotinas estabelecidas nas escolas, na tentativa de romper com o pensamento eurocêntrico, bem como recriar um olhar atento ao que a juventude está pensando na atualidade. Potencializar o professor para que o mesmo desenvolva conteúdos para atender à demanda dos alunos, constitui um verdadeiro desafio para o fomento de diálogos entre os mesmos, no intuito de romper com as bases do currículo escolar atual.

Orientada por essas ideias, em nosso último trabalho⁹³ de campo, surgiu a necessidade de abordar, em sala de aula, algumas lutas dos escravos no período abolicionista, a fim de elevar o corpo negro à condição de um corpo capaz de ressignificar uma afro-memória, contribuindo com o rompimento da violência que recai sobre o corpo negro. Esta violência é atemporal e faz com que se crie uma atmosfera do medo, tornando-se muitas vezes, alucinatória, Mbembe (2014)⁹⁴ ressalta como sendo ancestral e atual, sobretudo entre os jovens negros.

Essa realidade exigiu de mim uma compreensão que foi muito penosa, pois mexeu com minha própria história. Tive que criar meios alternativos para entender os jovens na tentativa de propiciar-lhes um ambiente atrativo. A resposta estava na falta de conexão dos jovens com

⁹⁰ Lei 11.645/08 – diz respeito à inclusão e obrigatoriedade da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e reforça ainda que se deva ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira, preceitos antes estabelecidos pela Lei 10.639/03. A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes para valorizar e ressaltar a presença da cultura africana na sociedade. Como um instrumento no combate ao racismo, objetiva-se levar às escolas a cultura afro-brasileira e a história africana.

⁹¹ Após as minhas impressões em relatório referentes à escola, a minha orientadora Profa. Dra. Mônica G.T. do Amaral reuniu-se com o corpo docente, com as coordenadoras pedagógicas e a diretora da para abordar, desde o autoritarismo na escola até as dificuldades de tratar a questão sexual entre os alunos, de maneira que a doutrinação moral pudesse dar lugar à autorreflexão, de professores e alunos. Isso colaborou para melhorar o diálogo entre os professores e alunos.

⁹² O projeto *O ancestral e contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (2015-2018).

⁹³ *Hiphopnagô: letramentos rítmicos e sonoros* na EMEF Saturnino Pereira em 2016.

⁹⁴ Achille Mbembe é professor de História e de Ciência Política na Universidade de Witwatersand, em Jonesburgo, e leciona na Universidade Duke, nos Estados Unidos. O autor “tem uma extensa obra publicada sobre história e política africana, na qual explora os temas de poder e violência”, informação retirada do próprio livro, página sem número.

os seus corpos e, acima de tudo, na falta de se reconhecerem nele. Criamos uma espécie de alerta para podermos apreender todos os pontos positivos de cada história, era preciso identificar então a resistência, as estratégias de estruturação das aulas, o segredo, a camaradagem, que se tornaram elementos fundamentais em nossos encontros. Foi uma forma de tocar na dor de modo a valorizar este corpo que foi reduzido à tonalidade da pele ao longo de nossa história. Como sustenta Mbembe (2014):

Ao reduzir o corpo e o serviço a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgado à pele e à cor o estatuto de uma ficção de aspecto biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura a da loucura codificada. Funcionando simultaneamente como categoria originária, material e fantasmagórica, a raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas e de incalculáveis crimes e carnificinas. (p. 11).

Assim, Mbembe (2014) afirma que a raça participa também de uma *bioeconomia*, de acordo com a qual o trabalho e a produção de riqueza são inseparáveis dos problemas específicos da vida e da população. Nesse sentido, a raça e o racismo estão ligados às contradições da estrutura econômica das sociedades. Ainda de acordo com o autor, o sistema de *plantation* nos Estados Unidos e a colônia na África foram fábricas de excelência da raça e do racismo. Pondera ainda que qualquer revolta dos escravizados colocaria em cheque o próprio modo de produção capitalista.

E se há algo que assombra a modernidade desde sempre é precisamente a possibilidade de um acontecimento particular, a revolta dos escravos, que assinalaria não apenas a libertação dos escravos, mas também uma mudança radical, se não do sistema da propriedade e do trabalho, pelo menos dos mecanismos da sua distribuição e, a partir daí, das bases da reprodução da própria vida. (MBEMBE, 2014, p. 74).

Como já visto, a postura de dominação violenta assumida pelo mundo europeu na África estava fundamentada em dois pontos de vista: material e simbólico, os quais estavam enraizados nos conceitos de Negro e de raça. Como salienta Mbembe (2014):

Aliás, o nome Negro tem a ver com uma relação de submissão. No fundo, só existe Negro em relação a um senhor. O senhor possui o seu negro. Todo o negro recebe a forma do seu mestre. O mestre dá forma ao seu negro, e este ganha essa forma através da destruição e da exploração da sua forma anterior. Fora desta dialética da posse, da pertença e plástica, não existe negro enquanto

tal. Toda a submissão desenvolvida implica constantemente esta relação de propriedade, de apropriação e de pertença do outro que não a si mesmo. (p. 258).

Nesse sentido, a construção do medo dentro desse cenário tinha a função de imobilizar socialmente os escravizados e produzir o seu enfraquecimento corporal, mental e simbólico. Uma violência racial que, de acordo com Mbembe (2014), possuía três funções:

Por um lado, visava enfraquecer as capacidades dos escravos para assegurarem a sua reprodução social. (...). Por outro, a brutalidade tinha uma dimensão somática. Pretendia imobilizar os corpos, destruí-los, se necessário. Por último, atacava o sistema nervoso e procurava extinguir todas as capacidades de as suas vítimas criarem um mundo de símbolos próprio. (...) ser negro, e, portanto, escravo, significava não ter futuro próprio, em si/para si. (...). Por isso, a questão do futuro enquanto horizonte a atingir, através de um trabalho seu, que lhes permitia a autoprodução de sujeitos livres, responsáveis por si e para com o mundo, era central nas lutas de escravos. (p. 259).

Parece-me que esse estado paralisante ainda nos persegue e o medo da morte é algo assombroso entre a população pobre e negra das periferias do Brasil. Foi pensando nisto que decidi retomar com os alunos o caminho percorrido nesta dissertação, dando ênfase a algumas das lutas dos escravos no processo abolicionista que eclodiram em diversas partes do Brasil nos idos de 1800, a fim de refletir sobre como a ancestralidade e as lutas pela libertação de nossos antepassados poderiam iluminar o presente e fazer-nos pensar em novas possibilidades para o futuro.

2.3.1 Algumas lutas de resistência pela libertação nos idos de 1800

Dentre essas lutas, que abalaram o sistema escravagista brasileiro, destacaremos a *Revolta de Carrancas* (1833) em Carrancas/Minas Gerais, a *Revolta dos Malês* (1835), a *Greve Negra* (1857), em Salvador/Bahia e a insurreição na *Fazenda do Castelo* (1882), em Campinas/São Paulo. Nota-se que, estas revoltas, referem-se às regiões sudeste e nordeste do país.

Deve-se ressaltar que a região sudeste do Brasil colonial era composta, em sua maioria, por negros bantos oriundos da área central da África (BASTIDE, 1973, p. 196,197)⁹⁵. Nesse sentido, o sudeste caracterizou-se por importar mão-de-obra centro-africana, das regiões do Congo e Angola. E “[...] também ajuntaram pessoas de várias partes de Moçambique às populações africanas já estabelecidas e nas regiões produtoras de café que estavam se desenvolvendo em São Paulo e no Vale do Paraíba, no Sudeste brasileiro”. (HEYWOOD, 2009)⁹⁶. Esse trâmite somou cerca de 45% de uma média de 5 dos 11 milhões do total de escravizados no território nacional, no período de 1519 a 1867⁹⁷.

Por outro lado, de acordo com Reis (2003), pelo menos 234.400 escravizados tinham sido exportados da Costa Leste da África para a Bahia entre 1801 e 1830, somando 54% de sua população, composta por *nagôs*, *haussás*, *jejes* e *tapas*. Naquele período, era comum a utilização de medidas repressivas para a manutenção da ordem devido à falta de controle exercida pelas autoridades. Além disso, em 1817, iniciava-se uma pressão internacional pela abolição, a partir da criação de leis contrárias ao comércio de escravizados, resultando em uma grande crise econômica nacional, gerando brechas no interior do regime escravocrata. Os escravizados, ao perceberem a desestabilização nacional, aglutinavam-se em levantes e rebeliões por todo o país. A atmosfera do medo era uma via de mão dupla e os escravizados sabiam que seus corpos eram mera mercadoria, e que poderiam ser mortos a qualquer momento. No entanto, desenvolveram uma série de estratégias de resistência e de sobrevivência que os conduziam, muitas vezes, à tortura e ao massacre,

Foi nesse período que dimensões importantes da cultura *nagô* se enraizaram no meio baiano. De acordo com Reis (2003)⁹⁸, a força desta cultura pode ser revelada de diversas formas, dentre as quais se destaca o sincretismo religioso. As diversas manifestações religiosas praticadas pelos escravizados proporcionavam não só o compartilhamento da mesma fé entre os grupos, mas revelaram-se como importantes estratégias de organização social e de plano para possíveis levantes.

Por fim, para que possamos compreender a maneira como os negros se relacionavam e se organizavam no enfrentamento das opressões impostas durante o período colonial, nos

⁹⁵ BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-brasileiros**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1973.

⁹⁶ HEYWOOD, Linda M. Introdução. In. HEYWOOD, Linda M. (org) **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, p. 24. 2009.

⁹⁷ Atualmente, podemos acessar, via internet, um importante banco de dados sobre o comércio de escravizados africanos no mundo, configurando importante ferramenta para as recentes (re)interpretações científicas. Fonte: O Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico www.slavevoyages.org (acessado em 05/10/2016).

⁹⁸ REIS, João José. (2003). **Rebelião Escrava no Brasil: a História do Levante dos Malês em 1835**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

atentaremos as diversas formas de resistência que se tornou o elo unificador dos escravizados pela emancipação, evidenciando-se como símbolo desta luta.

2.3.2 A Revolta de Carrancas (1833)

Em 1831, as autoridades e proprietários do Rio das Mortes na região da Freguesia de Carrancas em Minas Gerais, estavam apavorados com o poder das rebeliões dos escravizados em seus arredores. De acordo com Andrade⁹⁹ (1998-1999), os rebelados resolveram recuar por motivos estratégicos por um período que perdurou por dois anos até a Revolta de Carrancas, iniciada na Fazenda Campo Alegre no dia 13 de maio de 1833, em que foi assassinado o filho do proprietário e deputado da Província de Minas Gerais. A insurreição concentrava um percentual significativo de escravizados, a maioria constituída por africanos e alguns crioulos que possuíam grande capacidade de aglutinação e circulação de informações adquiridas durante os levantes anteriores, o que colocou em sobressalto toda a região centro-sul repercutindo nas províncias de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os escravizados tinham ciência dos demais movimentos de resistência do país, pois o tráfico entre províncias permitia o deslocamento de escravos entre um estado e outro, facilitando o compartilhamento dos levantes. Conforme discorre Andrade (1998-1999):

A insurreição teve início na Fazenda Campo alegre, de propriedade de Gabriel Francisco Junqueira, deputado da Província de Minas no parlamento nacional, e se encontrava na Corte no momento em que os escravos se rebelaram e assassinaram seu filho, Gabriel Francisco de Andrade Junqueira. Este, além de dirigir os negócios do pai em sua ausência, era também juiz de paz do Curato de São Tomé da Serra da Letras. Por volta do meio-dia do dia 13 de maio de 1833, alguns escravos do deputado se encontravam trabalhando na roça, quando o “senhor moço” – definição utilizada pelos escravos – chegou com o objetivo de supervisionar o trabalho deles. Achando-se ainda montando em seu cavalo, os escravos Ventura, de nação mina, Domingos, crioulo, e Julião, congo, o atacaram e o assassinaram. (p. 61).

Ainda de acordo com o autor, após o ataque, os escravizados seguiram para a Fazenda Bela Cruz, na qual assassinaram todos os moradores da *casa grande* e conseguiram novos

⁹⁹ ANDRADE, Marcos Ferreira de. (1998-1999). **Rebeliões escravas na Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais: o caso Carrancas**. Afro-Ásia, Salvador, n. 21-22, p. 45-82.

escravizados adeptos à insurreição. Ao chegarem à Fazenda Bom Jardim, o proprietário ciente da movimentação que ocorria na região, articulou seus escravizados para lutarem em defesa de seu senhor, gerando um forte confronto entre eles. Aqui se encontra outro fato intrigante e questionador: *por que os escravizados da Fazenda Bom Jardim, ao invés de aderirem à insurreição, lutaram a favor de seu senhor?* O ranço do medo era nítido, além disso, existia o receio da revolta se expandir e os rebelados ganharem força, pois havia uma organização entre os mesmos que causava temor nas autoridades e nos proprietários da província. Como forma de repressão e de conter os mais exaltados, e claro futuros levantes, os líderes dos revoltosos foram cruelmente assassinados pelas autoridades, proprietários e Guarda Nacional.

O grau de organização e planejamento da revolta foi revelado pelo sucesso do movimento e a articulação entre os escravos de várias fazendas. Alguns desses escravos foram acusados de serem *os cabeças* da insurreição, tais como Ventura Mina (Fazenda Campo Alegre), Joaquim Mina (Fazenda Bela Cruz), Jerônimo Crioulo e Roque Crioulo (Fazenda da Prata) e Damião (Campo Belo). Este último se enforcou quando soube que fora denunciado. (ANDRADE, 1998-1999, p. 68).

Os escravizados objetivavam matar todos os brancos, para alcançar a liberdade e tomar posse dos bens de seus senhores. Há indícios de que foram influenciados por políticos locais com a falsa promessa de liberdade, mas não se pode negar que a insurreição atemorizou os proprietários e as autoridades. Como forma de repressão, a província de Carrancas assistiu a um dos maiores massacres já vistos na História do Brasil, no entanto, a violência ocorrera em via de mão dupla, tanto do lado das autoridades e senhores, quanto do lado dos escravizados.

De acordo com Ribeiro (2005)¹⁰⁰, as autoridades seguiram à risca as leis e os envolvidos foram condenados à morte, segundo os artigos 113 (insurreição) e 192 (homicídio qualificado) e julgados de acordo com as regras do Código do Processo de 1832, que dava direito de protesto aos escravizados. Os julgamentos seguiram o decreto de 1829, “[...] que vedava aos escravos que matavam seus senhores impetrar petição de graça”, fazendo com que todos fossem condenados. Conforme salienta Ribeiro (2005):

Fato singular: em toda a história da repressão à resistência escrava na Regência e no segundo Reinado, que terá na execução das sentenças de morte baseadas na lei de 10 de junho de 1835 seu ponto alto, não encontraremos nenhum caso com número tão grande de execuções como o da insurreição de

¹⁰⁰ RIBEIRO, J. L. (2005). **No meio das galinhas as baratas não têm razão. A lei de 10 de junho de 1835: os escravos e a pena de morte no Império do Brasil 1822-1889.** Rio de Janeiro: RENOVAR.

Carrancas. Por três dias seguidos São João del Rei assistiu cenas de enforcamento. (p. 50).

Os escravizados estavam convictos e certos da vitória para salvarem suas vidas e, para tanto, utilizaram-se de ataques violentos. A extrema violência, evidenciada nessa insurreição de Carrancas, pode ser associada à situação de extrema vulnerabilidade e violência, à qual a juventude negra está submetida nas favelas. O envolvimento dos jovens na criminalidade é destaque na mídia brasileira, apresentando-os na condição de delinquentes e de indivíduos de alta periculosidade. O Estado, por sua vez, é conivente com o genocídio dos jovens moradores das periferias que vem sendo denunciado no mundo. O abuso do crime organizado e da polícia isola a população por meio da atmosfera do medo criada a partir do toque de recolher. Com isso, a população moradora dessas regiões submete-se a uma disputa territorial entre policiais e facções, como salientada e denunciada por meio da letra de *rap*, *Quem sabe um dia*¹⁰¹, do grupo Realidade Cruel:

O bagulho é monstro “cê” tá nos morro / se esconde lá vem o Caveirão com sede pra abater os bondes / sobram tiros e mais tiros e balas traçantes em pleno meio dia toque de recolher / os traficantes mandam aviso hoje vai ter / outro corpo de PM morto pra aparecer na TV.

2.3.3 A Revolta dos Malês (1835)

Dando continuidade ao cenário de rebeliões, de acordo com Reis (2003), a tensão dos conflitos intensificou-se, em Salvador, a partir de 1830. Em abril desse ano, 20 africanos roubaram quinze espadas e facas longas importadas da Alemanha e atacaram um posto policial nas redondezas, matando um soldado. Os rebeldes libertaram os africanos recém-chegados da zona portuária, convocando-os a fazer parte do motim. Contudo, esse movimento de resistência acabou subjugado pelas tropas armadas, as quais, em quantidade muito maior, perseguiram e castigaram cruelmente os participantes da luta. Como consequência, o governo aumentou a vigilância instaurando o toque de recolher, condicionando a circulação dos escravos à autorização por escrito do seu senhor.

¹⁰¹ Realidade Cruel Quem Sabe um dia. Quem sabe um dia. c2007. CD. Ao vivo. (6min). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/realidade-cruel/quem-sabe-um-dia.html>. Acesso em 20 jan. 2017.

É preciso observar também que havia uma concentração de mulçumanos com potencialidades militares, o que contribuiu decisivamente para os novos rumos das demais revoltas na Bahia, uma vez que a identidade étnica tinha a capacidade de promover alianças de cunho político e social entre os rebeldes.

Entre os rebeldes de 1835 não se encontravam apenas fervorosos religiosos, mas homens com currículo militar nas guerras civis iorubas, indivíduos que, além de terem vivido na paz a tradição de seus povos, vivenciaram afiliação étnica como fenômeno político em seu sentido mais extremo - o da guerra. E a identidade étnica continuaria a ser, na Bahia, um guia fundamental de organização e dinamismo social e político entre os africanos. Mas não uma identidade transferida da África. Aqui muitas coisas novas seriam inventadas inclusive um parentesco étnico ampliado e associado à noção de nação. (REIS, 2003, p. 310).

Segundo Reis (2003), a vida urbana tornou-se difícil para os escravizados e medidas repressivas maciças recaíram intensamente sobre os corpos individualmente e/ou coletivamente, ao mesmo tempo em que almejavam sobrevivência e dignidade; por isso, esperaram planejando por alguns anos para fazer irromper um novo ataque em Salvador, com uma audácia jamais vista. Dentre os mortos de 1830, muitos deles eram líderes, deixando um vazio a ser preenchido aos poucos que restaram. Esses líderes catalisavam experiências e memórias de batalhas coletivas na construção de uma tradição rebelde na Bahia. As fugas, a desobediência, a ousadia individual e a resistência cultural substituíram a revolta coletiva. Neste quadro, explodiu a Revolta dos Malês na noite do dia 24, na passagem para o dia 25 de janeiro, em que os africanos enfrentaram soldados e civis armados durante mais de três horas. Segundo Reis (2003):

Liderança religiosa e política se fundiram no movimento de 1835. Conseguiu identificar sete importantes líderes mulçumanos, mestres malês envolvidos ou acusados de envolvimento na rebelião. Eram eles: Ahuna, Pacífico Licutan, Luís Sanin, Manoel Calafate, Elesbão do Carmo (Dandara), Nicobé (Sule), e Dasalú (ou Damalu talvez). A quantidade e a qualidade das informações sobre cada um desses homens variam na documentação, mas são suficientes para estabelecer suas atividades religiosas e políticas, sua presença na comunidade africana e, em alguns casos, também traços de personalidades. (p. 283).

O levante foi amplamente documentado servindo de amparo à análise historiográfica. O autor baseia-se em mais de duzentos interrogatórios lavrados pelos escrivães de polícia, também, em outros documentos oficiais nos quais os africanos falaram de aspectos relativos à

rebelião, bem como de suas vidas, nas dimensões: cultural, social, econômica, religiosa, doméstica e amorosa. A quantidade e qualidade desses documentos são um testemunho extraordinário sobre a escravidão urbana e o caráter de resistência da cultura de origem africana nas Américas. Como bem observa Reis (2003):

A fórmula de punição aos rebeldes foi clara: açoite para os escravos, deportação para os libertos, embora, como veremos, muitos escravos vendidos para fora da Bahia, na prática, tenham sido punidos dos dois modos. Mais difícil, a vida continuou para os africanos depois de 1835.... Enquanto muitos africanos eram executados e surrados nas ruas, ou começavam a cumprir suas penas de prisão, outros banidos da província. Os que ficaram, mas não foram formalmente castigados, africanos escravos ou libertos, iriam ser submetidos a um severo controle policial, além de uma maior vigilância por parte dos baianos em geral. (p. 478-479).

Mesmo com o massacre e a repressão a que foram submetidos, os escravizados da Bahia mostraram seu poder de contestação e continuaram resistindo para sobreviver, como se pode constatar pelo papel desempenhado pelos “escravos de ganho” durante a greve negra de 1857.

2.3.4 A luta pelos direitos dos escravos de ganho na Bahia (1857)

Os “escravos de ganho” permaneciam nas regiões urbanas circulando entre a casa do senhor e a rua, o que facilitava a comunicação e organização em grupos por meio de suas canções que muitas vezes estavam relacionadas ao trabalho. Nesse sentido, Gilroy (2012) afirma que:

[...]. A música, o dom relutante que supostamente compensava os escravos, não só por seu exílio dos legados ambíguos da razão prática, mas também por sua total exclusão da sociedade política moderna, tem sido refinada e desenvolvida de sorte que ela propicia um modo melhorado de comunicação para além do insignificante poder das palavras – faladas e escritas. (p. 164).

Embora todos almejassem a liberdade, havia uma organização semelhante a dos escravos de ganho no Brasil e nos Estados Unidos. Os escravizados seguiam compassados no ritmo do trabalho árduo, embalados por músicas, embora este cenário fosse observado em nosso

país no meio urbano, diferentemente dos escravizados norte-americanos que estavam no campo, lugar onde trabalhavam e produziam suas canções de trabalho. Segundo Smith (2015)¹⁰²:

Elas ajudavam a regular o ritmo da tarefa durante a execução do trabalho e criavam um movimento unificado. Também colaboravam para que o tempo dos trabalhadores passasse mais rápido já que os ajudavam a manter a mente distante do repetitivo trabalho cotidiano. Um dos elementos principais das canções de trabalho se dá pela chamada e resposta. Um trabalhador chamava e outros, no campo, escondiam. Isso servia para dar a todos a noção de onde cada um estava no campo e também manter o ritmo do trabalho compassado. (p. 95).

De acordo com Reis (1993), essas canções ritmadas que acompanhavam o trabalho dos “escravos de ganho”, no Brasil, proporcionavam-lhes uma organização do trabalho e uma circulação incontrolável por parte de seus senhores e autoridades. Como já dito, anteriormente, a identidade étnica e religiosa, além da identificação com a mesma língua facilitavam as relações sociais e contribuía para a troca de informações. E mesmo sabendo que essa circulação de escravizados representava um perigo para os senhores, havia uma necessidade econômica e comercial que sustentava esta mobilidade, aumentando a possibilidade organizacional entre os escravos de ganho. Essa nova conjuntura social que permitia ao escravizado a circulação e a venda de mercadorias no perímetro urbano, trouxe-lhe uma percepção mais ampla de sua identidade, impedindo que seu corpo fosse reduzido a uma mera mercadoria, abrindo assim, possibilidades para negociações. Havia, por exemplo, casos em que alguns escravizados negociavam seus castigos, pagando a redução das penalidades com sua renda, outros compravam sua liberdade parcial ou total. Segundo Reis (1993), os escravizados:

Precisavam de independência e liberdade de movimento para dar conta do serviço, dar lucro ao seu senhor e fazer a economia funcionar. Os ganhadores iam à rua encontrar eles próprios o trabalho. Era comum, embora não fosse generalizado, que os senhores permitissem que os escravos morassem fora de casa, em quartos alugados às vezes de ex-escravos. Eles só voltavam à casa, para “pagar a semana”, ou seja, a soma semanal (que podia ser também diária), contratada com os senhores; o que mais ganhassem podiam embolsar. Escravos que dessem duro, em condições favoráveis de mercado, chegavam a poupar o suficiente para comprar a alforria. Libertos, muitas vezes, continuavam nas mesmas ocupações de ganho, embora alguns prosperassem a ponto de se tornarem eles próprios senhores de ganhadores de escravos. O trabalho ombro a ombro de escravos e libertos dava significados de liberdade

¹⁰² SMITH, W. E. (2015). O hip-hop e suas conexões com a diáspora africana. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. **O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, 2015, p. 93-105.

aos primeiros e significados de escravidão aos segundos que faziam das relações de ganho na cidade um curto-circuito permanente. De vez em quando dava incêndio. (REIS, 1993, p. 10).

Um dado importante, em relação aos “escravos de ganho”, diz respeito à falta de controle sobre a carga horária de trabalho, podendo parar a qualquer momento para praticar suas atividades extras de lazer, onde praticavam a capoeira, sua religiosidade e até mesmo para se reunirem contra seus senhores e autoridades. Nesse sentido, segundo Smith (2015, p. 101), “[...] a improvisação é um elemento chave da diáspora africana”. Tal improvisação é uma agência no sentido de não perder a sanidade em meio à coisificação humana, a rememoração persistia e conduzia o ritmo de trabalho desses escravizados, no compasso marcado por corpos suados e cantos improvisados. De acordo com Gilroy (2012):

As músicas do mundo atlântico negro foram as expressões primárias da distinção cultural que esta população capturava e adaptava a suas novas circunstâncias. [...]. Essa herança musical gradualmente se tornou um importante fator facilitador da transição de colonos diversos a um modo distinto de negritude viva. Ela foi fundamental na produção de uma constelação de posições temáticas que era francamente devedora, para suas condições de possibilidade, do Caribe, dos Estados Unidos e mesmo da África. Também foi indelevelmente marcada pelas condições britânicas nas quais cresceu e amadureceu. (p. 173)¹⁰³.

Observe-se que, no Brasil, a juventude negra das favelas, hoje, fala de sua realidade e de seu estar no mundo por meio de rimas improvisadas, remetendo-se a essa ancestralidade. Percebe-se, nessas batalhas de rimas, alguns pontos de contato com o modo como os escravizados iam tocando em suas feridas e/ou até mesmo contestando as relações que os senhores e as autoridades mantinham com eles.

Segundo Reis (1993, p. 11): “Os ganhadores de pau e corda, por exemplo, quando no transporte de volumes pesados em grupo de quatro, seis, e oito, trabalhavam movidos por canções cantadas em língua da África”. Observa-se, em nossa atualidade, um papel semelhante sendo exercido pelo MC, o animador das festas de *Hip-Hop*, cuja função é animar, contagiar e transmitir o conhecimento aos jovens. E, com isso, muitas vezes, utiliza-se de versos para que os jovens repitam ou respondam à voz de um chamado, do mesmo modo como se nota ainda,

¹⁰³ GILROY, P. (2012). **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora: 34, cap. 3, p. 157-221.

de acordo com Reis (1993, p. 12) que “[...] dentro da tradição rítmica africana havia o ‘puxador’ do canto, a quem os demais respondiam em coro”.

O “escravo de ganho” denunciava a escravidão cantando e a música o acompanhava em tudo desde os momentos de alegria até os momentos de dor. Havia momentos, inclusive em que eles se organizavam para ofertar seus serviços por meio dos cantos. Segundo Reis (1993, p. 13), os “[...] ganhadores estavam organizados em *cantos*, como se chamavam os grupos etnicamente delimitados, que se reuniam para oferecer seus serviços em locais também delimitados da geografia urbana”.

O canto era o elo dos escravizados com a terra de origem, a África, que se encontrava inserida em todo o movimento de suas vidas em forma de gestos e de rituais africanos, fazendo parte das relações sociais e de trabalho. Pode-se observar, em nossa atualidade, que entre o *rap* e as “canções de trabalho” dos escravizados há uma relação de similaridade, porém o tempo fez com que esses elos com a ancestralidade se tornassem invisíveis. Segundo Smith (2015):

De modo similar, há séculos, os primeiros africanos que vieram para a costa das Américas como escravos encontram novos modos de se adaptarem a um ambiente completamente diferente. Eles utilizavam códigos de comunicação da diáspora para lidarem com os inúmeros desafios que enfrentavam. Os primeiros afro-americanos usavam o *double-entendre*, ou duplo sentido, para esconder as mensagens que estavam codificadas para serem passadas para o outro. Canções como *Wade in the Water* [Canção de trabalho] contava sobre as táticas para tentar esconder seus cheiros dos cachorros enquanto esperavam para conquistar a liberdade. Elementos como a “chamada e resposta” [*call and response*], o *Signifying* e a improvisação foram essenciais aos afro-americanos e ainda o são à cultura *hip-hop*, que de forma consciente, vem redefinindo. (p. 94).

Assim, essa readaptação da maneira pela qual os negros articulavam as suas “canções de trabalho” na África, e depois, nas Américas, ganhou outros elementos de natureza social, cultural e política para que obtivessem o reconhecimento e a liberdade. Em 1835, na Bahia, o governo proibiu os cantos que eram a forma dos “escravos de ganho” organizarem seus negócios e manterem o comércio de alimentos, mas isso causou um mal-estar, deixando-os furiosos. As várias restrições ao serviço dos escravizados, somadas a uma nova lei em 1857 criou uma tensão entre os ganhadores. Naquele momento, iniciou-se um movimento grevista, que duraria dois dias:

Os cantos certamente tiveram um papel fundamental na organização da parede grevista. Para que todos mudos parassem em ordem e “uma só voz”, foi

necessário discutir, combinar, decidir e mobilizar numa extensão só possível a partir de uma estrutura organizacional preexistente. (REIS, 1993, p. 28).

Os ganhadores, em greve, tiveram apoio da Associação Comercial, que acreditava que o motivo da paralisação dos escravizados eram os impostos, no entanto, eles estavam, na verdade, reivindicando a matrícula, a fiança e principalmente a chapa que utilizavam no pescoço, que os relegava a uma condição sub-humana. Segundo Mbembe (2014):

Na dialética do Negro e do seu senhor, duas imagens que traduzem bem a submissão são as correntes e a trela. A trela é uma espécie de corda que se ata no pescoço de quem não é livre. Aquele que não é livre equivale àquele a quem não se pode dar a mão, e que se deve, por conseguinte, arrastar pelo pescoço. A trela é o significante por excelência da identidade servil, da condição servil, do estado de servidão. Experimentar a servidão é ser colocado à força na zona de indiferenciação entre o homem e o animal, nesses lugares onde se observa a vida humana a partir da posição do animal – a vida humana que reveste a forma da vida animal até ao ponto de ser impossível distingui-lo, até ao ponto de não se saber se o animal é mais humano do que o homem ou se o homem é mais animal que o animal. (p. 258).

Os escravizados, que no período de greve usavam tais chapas, foram repelidos pelos livres, ex-escravizados, sendo humilhados em roda chegando a ser até mesmo espancados. Os africanos sentiam que estavam sendo discriminados e, por isso, lutaram para obter uma declaração para que pudessem circular sem a chapa. Em seu movimento grevista, tinham a intenção de superar a percepção de escravizado enquanto um “corpo propriedade” que, segundo Reis (1993, p.107) deu origem a “uma espécie de pan-africanização da identidade étnica na segunda metade do século XIX”. Embora o pan-africanismo seja uma ideologia desenvolvida na diáspora, a partir do século XX foi (re) conceituada por Du Bois e Garvey nos Estados Unidos e no Brasil, por Abdias do Nascimento, conforme foi assinalado anteriormente.

Depreende-se dessas leituras que havia uma população africana que, embora oriunda de etnias distintas, unia-se por meio da cultura e da religião na Bahia do século XIX. Mesmo na Revolta do Malês, apesar dos revoltosos serem, em sua maioria, mulçumanos, o candomblé os unificava. Vimos que os mulçumanos alfabetizavam os seus pares e que isso facilitava a circulação contribuindo para que os mesmos trocassem informações a respeito de suas lutas. Todas as circunstâncias sofridas nesse período geraram um incômodo fazendo-os refletir, ainda mais, segundo Reis (1993, p. 24), sobre sua condição de “[...] escravo e de corpo

propriedade”¹⁰⁴. Além disso, eles estavam mais organizados do que os trabalhadores livres que se opunham ao movimento grevista, deixando-os ainda mais revoltados.

Nessa direção, as insurgências, levantes e revoltas dos escravizados foram se intensificando, pois não havia um controle da circulação dos mesmos, o que facilitava a transmissão das conspirações e deixava em evidência seu caráter ameaçador e revolucionário. Em suas inúmeras revoltas, os escravos mostraram seu poder de organização por meio da atuação de lideranças muitas vezes carismáticas.

2.3.5 – Mata branco! E viva a liberdade! (1882)

Segundo Machado (1994, p. 91)¹⁰⁵, com a “[...] abertura das novas fronteiras do café a noroeste, num contexto de imigração de fluminenses e de mineiros, naturalmente com seus escravos” na região da Província de São Paulo, os senhores chegaram com muita violência para expulsar os índios e quem tivesse nas terras, expondo a violência a olho nu. Os escravizados residentes trocavam informações com os demais que chegavam às terras paulistas rompendo com as paredes do sistema, o que aumentava o anseio por liberdade. De acordo com Machado (1994):

Carregadores de café, tropeiros, quitandeiros toda uma gama de atividades escravas animavam as estações nos finais do século XIX, abrindo oportunidade para que estes trabalhadores conversassem com viajantes e caixeiros, trocassem informações e enviassem notícias e recados para parentes e amigos de outras cidades situadas às margens das ferrovias, ao mesmo tempo, estes escravos, quando retornavam a noite às casas ou fazendas podiam socializar com os outros a variedade de experiências e ideias novas adquiridas no correr do dia. (MACHADO, 1994, p.92).

De acordo com Machado (1994), a configuração de uma cultura orgânica em face de uma realidade pluriétnica derivada do tráfico, na primeira metade do séc. XIX, no cenário da Província de São Paulo, ecoaram uma série de cultos, práticas e concepções de etnia oriunda do povo banto, mesclando com os elementos provenientes de outras configurações culturais,

¹⁰⁴ REIS, J. J. (1993). A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista da USP**, n. 18, p. 7-29, p. 24, jun.-ago.

¹⁰⁵ MACHADO, M. H. P. T. (1994). **O plano e o pânico**. Os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo, EDUSP, p. 91-127 (cap. “Com dois te vejo, com cinco te prendo: os escravos e suas estratégias de libertação”), p. 91.

africanas ou não, produzindo-se um processo de assimilação e sincretismo. Conforme salienta Machado (1994)¹⁰⁶:

A agitação da escravaria da Província, o avolumar dos crimes, das sublevações e das fugas de escravos, a crescente perda de controle dos senhores sobre plantéis inteiros, embora, enquanto eventos mais ou mesmo isolados, não apresentam grande novidade nos quadros da escravidão, sempre tumultuada pela rebeldia escrava, ganhavam, nos anos 80, novas conotações. (p. 91).

Em 1882, foram marcantes as inúmeras insurreições na região do Oeste Paulista uma delas ocorreu na Fazenda do Castelo em Campinas. O levante aconteceu em meio à abertura de vias e construção da estrada de ferro que facilitava a circulação de informações sobre os acontecimentos, além da obtenção de armas. Dando início à revolta, os escravizados ao perceberem que o seu senhor Luiz Antônio de Souza Pontes havia ido à procura das autoridades, amontoaram-se na senzala e começaram a disparar tiros de garrucha aos gritos de *Mata Branco! e Viva a Liberdade!* Benedito era um dos escravos do senhor Pontes, que fazia parte de uma seita religiosa denominada Arasia. A seita era liderada por Felipe Santiago, um ex-escravizado, que, ao conseguir comprar sua alforria, foi morar em um sítio nas imediações mantendo relações com os escravizados. A sua fama de feiticeiro fazia com que diversos seguidores lhe ofertassem contribuições dando em troca a vida eterna. Segundo Machado (1994):

Organizando uma seita religiosa baseada em práticas mágicas e voltada para a obtenção da liberdade, Santiago retomava a função do líder religioso e feiticeiro (no sentido de articular o sagrado) comum a grande parte dos povos africanos, por outro lado criando uma estrutura autoritária o mesmo procurava tanto se precaver contra a defecção e a delação quanto reunir os poucos recursos materiais disponíveis entre os escravos para a compra do armamento necessário, desta forma Felipe Santiago e Arasia, na medida em que se reportavam a um padrão cultural orgânico a cultura crioula e escreva surgiam como canais legítimos de expressão da crença no advento de uma nova era, pela qual era preciso não apenas esperar, mas, sobretudo lutar. (p. 98).

No dia da revolta, 31 de outubro de 1882, estando Felipe Santiago à frente, os noticiários de jornais denunciaram os escravizados com medo de um número maior de aglutinados, devido ao seu poder messiânico. Com medo do caráter violento da revolta, as autoridades locais

¹⁰⁶ MACHADO, M. H. P. T. (1994). **O plano e o pânico**. Os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo, EDUSP, pp. 91-127 (cap. 3 “Com dois te vejo, com cinco te prendo: os escravos e suas estratégias de libertação”).

pediram ajuda ao governo Imperial, os insurgentes foram brutalmente punidos, a título de cumprimento da lei.

Nota-se que as resistências presentes nas lutas dos escravos em destaque aqui, nos revelam mais do que um corpo propriedade, mas aludem a um corpo cantante em luta por liberdade, movido pelo ritmo de seu trabalho e como estratégia de sobrevivência. Por intermédio do canto, eles resistiam, protestavam contra os abusos, vendiam seus produtos, relacionavam-se com os senhores e as autoridades, mas os escravizados sentiam o ranço da discriminação racial que se perpetua até hoje por meio de ideologias e projetos nacionais, implementados ao longo dos últimos dois séculos. A luta em São Paulo apresentou um viés religioso, uma vez que o poder de aglutinação adquiriu, por vezes, um caráter messiânico, mas mesmo apresentado essa singularidade o objetivo era o mesmo – a conquista da liberdade.

2.3.6 “... não me deram chances de vencer: rumo à abolição”¹⁰⁷

Os embates dos escravizados com senhores e governo abalaram as relações internas no Brasil, afetando o próprio sistema escravagista, cuja permanência saiu do controle das autoridades. Essa crise instaurada por inúmeras insurreições gerou uma pressão por seu fim, culminando na promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888. No entanto, houve uma omissão por parte da História oficial e um verdadeiro abafamento de tais movimentos abolicionistas por iniciativa dos escravizados. Esses fatos históricos servem para que entendamos as raízes da violência e do racismo instaurados e institucionalizados na atualidade e a relevância de uma reflexão profunda sobre o modo como o corpo negro fora e continua sendo violado, com base no apagamento da memória histórica-social.

Embora distintos, tanto o processo de emancipação do negro, no Brasil como na África, revelam momentos de grandes conflitos e de estratégias criadas pelos escravizados no Brasil, em sua maioria guerreiros, pelo próprio contexto histórico no qual estavam inseridos em seus países de origem. O racismo e a violência denunciados por Fanon (2010), no contexto da diáspora colonial e pós-colonial africana, apresentam alguns aspectos semelhantes em nosso país, na luta pela libertação. No Brasil, alguns elos unificadores, tais como a língua, as relações de parentesco, o sincretismo religioso, a capoeira e o papel da mulher escrava foram elementos

¹⁰⁷ Os Metralhas. *O som das ruas*. Rap da Abolição. Kaskatas. c1989. LP Faixa 01 (4min15seg).

que criaram um ambiente propício para a reflexão e o fomento de ideias contestatórias que excitaram a Insurreição de Carrancas (1833), a Revolta dos Malês (1835), a Greve Negra (1857) e a Insurreição da Fazenda do Castelo (1882).

Nesse cenário, a participação de algumas mulheres negras na luta pela liberdade foi excluída da nossa história, cujos relatos e imagens, muitas vezes, resumem-se à circulação das mulheres escravizadas entre a senzala, a casa do senhor e a feira vendendo seus quitutes. Ora, diante desse quadro de relativa liberdade, é de se esperar que circulassem com elas todo tipo de informação oral e escrita.

Temos, por exemplo, o caso de Luíza Mahin, uma quituteira que morava em Salvador, africana da nação *jeje*, originária do Golfo de Benin, pertencente à tribo Mahin, parece ter sido uma princesa em seu país. Segundo relatos de seu filho Luis Gama (1830-1882), poeta e abolicionista, Luíza esteve envolvida em todos os levantes que abalaram a Bahia, sendo a mais relevante a Revolta dos Malês (1835). Conseguiu fugir da opressão e penalidades indo para o Rio de Janeiro, mas sendo presa em 1838. Seu filho, por vezes, tentou procurá-la sem sucesso, havendo indícios de que tenha sido deportada para África.

No entanto, segundo Reis (2003, p. 155), Gertrudes, “uma escrava *nagô*, que morreu a tiro de espingarda”. Única mulher entre os mortos, teria ela participado do levante, ao modo de Zeferina dez anos antes? Ou fora morta por uma bala perdida?” O autor sugere que existe uma possibilidade de Gertrudes ter participado da revolta, assim como Zeferina que foi uma rainha quilombola que lutou contra escravidão na Bahia no século XIX. Segundo relatos, muitas vezes, ela comandou os escravizados em alguns confrontos contra os colonizadores. Na época, não havia registros por gênero quando se tratava de escravizados, isso acabou dificultando o estudo de algum tipo de envolvimento das mulheres ao longo desse período. Segundo Reis (2003):

A historiadora Kátia Mattoso, que propôs talvez o modelo mais abrangente de estrutura social para Salvador no século XIX, distingue quatro categorias básicas: no topo, os senhores, de engenho, grandes negociantes, altos funcionários do Estado e da Igreja, e finalmente os oficiais militares acima da patente de sargento-mor. [...]. Finalmente, na base da pirâmide social estavam os escravos, mendigos e vagabundos – as “classes perigosas” baianas da época. (p. 27).

Por fim, devido à crise do fluxo de escravizados centrados no Sudeste, as primeiras províncias a abolirem a escravidão foi a do Ceará e a do Amazonas em 1884 e após as pressões na luta dos escravizados, o país caminha para o fim da escravidão em 13 de maio de 1888.

Nota-se ainda que a resistência foi uma característica comum entre todas as revoltas mencionadas, portanto, a discussão acerca desses embates encontrados parece estar pautada pelas contrariedades acerca das questões raciais envolvidas nos conflitos históricos e sociais em torno de nossa sociedade. Assim como no passado, as condições objetivas nas quais se encontram esses indivíduos, em nossa atualidade, não são levadas em consideração. A falta de oportunidades de trabalho e educação, por exemplo, nos conduz a um estado de violência. Conforme sustenta Souza em prefácio da obra *Educação, psicanálise e Direito* (2006)¹⁰⁸, tendo como consequência, em face de um sistema pautado pela dominação, a necessidade de extravasar o ódio e a violência é maior do que o desejo de amor. O preconceito e o racismo omitem a exigência de reconhecimento que se encontra por trás desses atos violentos.

Tomo como exemplo, na atualidade, o número crescente de pancadões¹⁰⁹, como o *baile da 17* em Paraisópolis, zona Sul de São Paulo, que consegue atrair jovens de diversas favelas espalhadas pelas periferias, mas, devido ao número exorbitante de jovens e por falta de estrutura no transporte público, muitos deles vão embora a pé, visto que os ônibus que circulam na região não param nos pontos nas imediações da favela no período em que ocorre o evento. Desse modo, ficam todos à mercê da violência policial e dos traficantes.

Diante disso, questiono-me se a agressividade generalizada dessa juventude, muitas vezes, tem motivos coletivos e estruturantes, cuja resposta explode em crimes e pequenos delitos, por exemplo, a pichação nos pontos de ônibus, a destruição dos cestos de lixo, furiosos por não conseguirem voltar para suas residências.

Parece-me que, de qualquer modo, isso acaba deixando-os a mercê de todo tipo de violência, como a dos policiais que cercam a região, dificultando inclusive a circulação dos moradores. A violência entre os jovens é justificada pelo consumo exagerado de bebidas alcoólicas e do uso de drogas, sendo o crack a droga que mais vem preocupando os seus familiares devido ao seu baixo custo dentro da favela.

Nessa acepção, podemos estabelecer uma relação entre esses meios coletivos de expressão e o movimento *Hip-Hop* que assume um novo papel no cenário urbano para reivindicar um lugar para a juventude afrodescendente na sociedade em nossa atualidade. A estética do *Hip-Hop*, dentre outras, pode servir como uma das formas de superação da desvalorização oriunda da negação do reconhecimento da população afro-brasileira. A imersão

¹⁰⁸ SOUZA, M. C. C. de. Prefácio. In.: AMARAL, M.G. T. do (Org.) (2006). **Educação, Psicanálise e direito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.9-14.

¹⁰⁹ Baile de *funk* ou baile de favela realizado nas ruas das periferias em São Paulo e Rio de Janeiro.

do jovem nas expressões verbais e corporais possibilita o contato com a dor ancestral e coletiva que assume a forma de resistência política.

O engajamento sócio-político e cultural promovido pelo *Hip-Hop* tem a função de arrancar o jovem da situação paralisante de rebaixamento proporcionando uma relação nova e positiva consigo mesmo, com sua história e com sua cultura. É como se a juventude conseguisse restituir seu respeito social mesmo que as condições existentes insistam em negá-las, a luta por reconhecimento é uma luta por liberdade, encontrada aqui nas obras de Fanon, Asante e Mbembe. Nesse sentido, dar voz e consciência a juventude periférica seria aqui a busca de um devir no mundo – dando sentido de humanidade.

Esse sentido de humanidade fez com que os escravizados “reexistissem”, desde a travessia do Atlântico. Essa atmosfera conduziu-nos a uma ressignificação de todo esse histórico de resistência negra, assim como dos escravizados no Brasil e demais lutas e conquistas do movimento negro no período republicano. Por sinal, já reivindicavam o direito à educação, cujo anseio de adquirir conhecimento para obter a emancipação se aproxima da luta dos escravizados nos Estados Unidos como veremos na próxima seção.

2.4 OS ESTADOS UNIDOS E A LUTA POR EMANCIPAÇÃO: ÂNGELA DAVIS¹¹⁰

Adentraremos nesta seção, a fim de analisar, o anseio pela educação da população negra que sempre existiu, mas lhes era proibido o acesso ao conhecimento formal, porque poderia alimentar insurreições e rebeliões. Essa luta, nos Estados Unidos, teve o apoio dos ex-escravos e a intervenção de algumas feministas brancas de classe média que, em suas lutas pelo sufrágio feminino, se aproximaram do movimento abolicionista.

Segundo Davis (2016, p.113), “[...] em todo o Sul, os proprietários de escravos recorriam ao tronco e ao açoite para conter o desejo irreprimível que as escravas e os escravos tinham em aprender. O povo negro queria ser educado”. Os negros estudavam clandestinamente, em grupos ou sozinhos. Em uma petição, reivindicaram o direito de

¹¹⁰ Ângela Davis é “filósofa, professora emérita do departamento de estudos feministas da Universidade da Califórnia e ícone da luta pelos direitos civis, integrou-se ao grupo dos Panteras Negras e ao Partido Comunista dos Estados Unidos, presa na década de 1970, sua campanha ficou mundialmente conhecida, “Libertem Ângela Davis”, foi candidata a vice-presidente da República em 1980 e 1984”, informação tirada da capa do livro.

*DAVIS, A. (2016). **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. – 1. ed. - São Paulo: Boitempo, p. 113.

frequentar a escola de Boston no ano de 1787. Lucy Terry, uma ex-escrava, lutou pelo direito de seu filho frequentar a escola, mas teve o direito negado em 1793. Dois anos depois, foi a primeira mulher a se dirigir à Suprema Corte dos Estados Unidos defendendo, com sucesso, uma reivindicação pela posse de terras. Nesse mesmo ano, outra ex-escrava abre uma escola conhecida como Escola Katy Ferguson para pobres, retirando os negros dos abrigos e matriculando-os junto com brancos pobres.

A autora discorre sobre a intensa resistência, rebeliões e greves que culminaram no movimento abolicionista nos anos idos de 1830. Isso fez com que as mulheres brancas de origem humilde comesçassem a perceber que havia diferenciação no grau de instrução entre elas e as mulheres de classe média e a inferioridade no tratamento e reconhecimento das mulheres em relação aos homens. O estopim ocorreu na transferência da produção manufatureira realizada por mulheres em seus lares para a indústria, o que reduziu os seus afazeres domésticos produtivos, e, por conseguinte, iniciou-se toda uma campanha a respeito do papel de esposa e mãe ideal como modelos, por meio da ideologia da feminilidade. Isso gerou uma aproximação estratégica da luta dessas mulheres com o movimento abolicionista.

Ainda de acordo com Davis (2016), em 1833, foi criada a Sociedade Antiescravagista Feminina da Filadélfia e a professora Crandall da Escola Prudence Crandall, mostrou-se íntegra e inflexível ao aceitar uma menina negra em sua escola. Esses acontecimentos causaram repúdio no país, e as alunas brancas do Estado de Connecticut, voltaram-se contra a postura da professora que, apesar disso, seguiu o conselho de uma funcionária negra e criou uma escola somente para meninas negras. Houve uma reação em cadeia contrária à sua iniciativa. Apesar de contar com o apoio de um jornal, a cidade inteira fechou o comércio proibindo a compra dos materiais necessários para a manutenção da escola, sendo que suas alunas foram vetadas até mesmo do atendimento à saúde. Atearam fogo na escola e a professora foi presa. Tempos depois, Crandall juntamente com Margaret Douglas decidiram fundar uma faculdade de professoras negras. Myrtila Miner conseguiu montar a Escola Miner de Formação de Professoras Negras que também foi incendiada. Prudence Crandall, Margaret Douglas e Myrtila Miner, todas elas mulheres brancas, arriscaram suas vidas na luta pela educação dos negros, contando com o apoio de Frederick Douglas, um ex-escravo, que assumiu uma postura antissexista durante o movimento abolicionista e defendia o reconhecimento da luta das mulheres, que para ele, teriam um lugar de reconhecimento quando a história antiescravista fosse escrita de fato.

A luta pela educação perdurou mesmo após a abolição (1863), que aconteceu em meio à Guerra Civil (1861-1865). As lutas não cessaram devido às leis de segregação racial que

estabeleciam uma hierarquia racial desde a escravidão, mas que permaneceu no período pós-abolição. Apesar das tentativas de inclusão da população negra no período de reconstrução do país (1865-1877), houve muita resistência dos brancos sulistas à inclusão dos negros, criando um ambiente hostil, que se viu alimentado por ideias supremacistas e que deram origem à seita paramilitar *Ku Klux Klan*, extremamente racista e violenta.

Davis (2016) considera que o processo de Reconstrução Pós-Guerra Civil foi de suma importância, bem como a solidariedade entre as mulheres brancas e as negras do Sul na batalha contra o analfabetismo, uma vez que trouxe avanços, ainda que pequenos, no que se refere à construção de escolas e de Faculdades que possibilitaram o ingresso de brancos e negros em condições de igualdade. Segundo Asante (1988, 2003):

Depois da guerra, no entanto, o deslocamento industrial para uma economia de tempo de paz fez diminuir a procura de mão-de-obra negra barata e causou grandes convulsões no seio das forças laborais de que os negros tinham tornado parte. A despeito disso, o desejo dos africano-americanos por uma educação de qualidade, habitação e emprego manteve-se inabalável. (p. 24).

Assim, seguiremos com a história de lutas e resistências dos negros da diáspora do Atlântico, avançando em direção ao século XX, para entendermos a luta dos (as) jovens negros (as) na atualidade.

2.5 A LUTA PELOS DIREITOS CIVIS NO SÉCULO XX

Somente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os ativistas negros norte-americanos encontraram uma brecha política para exigir igualdade de direitos, uma vez que o país difundia para o mundo a imagem de que era um modelo de democracia. O estopim ocorreu quando uma negra e militante de nome Rosa Parks¹¹¹ tomou a atitude de não ceder o seu lugar no ônibus para um homem branco no Estado do Alabama em 1955. Parks estava no seu lugar de direito previsto em Lei, sentada do meio para trás, por isso, ela foi presa e solta após pagar fiança.

¹¹¹ Disponível em:

<<https://historiazine.com/rosa-parks-e-a-eterna-luta-contra-o-racismo-df9e6ec93ae2>>

<<http://origin.veja.abril.com.br/historia/morte-martin-luther-king/causa-direitos-civis-onibus-rosa-parks.shtml>>
Acesso em 03 out. 2017.

De acordo com Asante (1988, 2003), Martin Luther King Jr, líder da Igreja Batista de Montgomery militante pela igualdade civil, apoiou a luta pelos direitos civis e começou a usar como exemplo a atitude da militante como uma maneira de expandir o movimento. Isso se transformou em um dos principais atos que deu início à luta antissegregacionista. Parks e King se mobilizaram em uma campanha para que os negros não utilizassem o serviço de transporte coletivo, o movimento resistiu por 381 dias, espalhando-se por diversas cidades dos Estados Unidos. Em 1956, a Suprema Corte decretou o fim da separação entre negros e brancos dentro dos ônibus. E a militante Rosa Parks se tornou a “mãe dos direitos civis norte americano”, contribuindo para o fortalecimento do movimento. Abaixo segue um trecho de uma entrevista de Rosa Parks a UOL em 2005¹¹²:

Eu não imaginava que ficaria envolvida até o pescoço no Movimento Pelos Direitos Civis e muito menos que meu ato naquele dia teria um impacto tão grande. Mas já ansiava e lutava por mudanças há muito tempo. Em 1943, entrei ao lado do meu marido para a National Association for the Advancement of Colored People (NAACP, entidade de defesa dos direitos dos negros) de Montgomery. A segregação nos ônibus era uma questão frequente na NAACP. Nós éramos maioria, o sistema de ônibus dependia da gente. E obedecíamos às regras deles sem questionar. Anos antes do incidente que deu origem ao boicote, eu tive problemas com o mesmo motorista (todos os passageiros negros eram obrigados a entrar pela porta da frente para pagar a passagem, sair do ônibus e entrar de novo por trás. Não era raro o motorista ir embora antes que todos tivessem entrado. Rosa não quis descer certa vez e foi expulsa depois de discutir com o motorista). Mas nada aconteceu daquela vez. Em 1955, estávamos mais unidos e conseguimos chamar a atenção de todos para a minha prisão, a nossa situação e, claro, para o boicote. O incidente não foi planejado, mas já era esperado por causa de toda a tensão que havia entre negros e brancos na época.

Se voltarmos a Paul Gilroy (2012), o tráfico do Atlântico, a escravidão e a própria racialização constituem os fundamentos para a compreensão do negro nas Américas.

Como foi possível a apropriação dessas formas, estilos e histórias de luta em tão grande distância física e social é por si só, uma questão interessante para os historiadores culturais. Ela foi facilitada por um fundo comum de experiências urbanas, pelo efeito de formas similares – mas de modo algum idênticas – de segregação racial, bem como pela memória da escravidão, um legado de africanismos e um estoque de experiências religiosas definidas por ambos. (GILROY, 2012, p. 175).

¹¹² Ver entrevista na íntegra. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/personagem/rosa-parks-orgulho-e-preconceito.mhtml>. Acesso em: 05 jan. 2018.

* Segundo o site da UOL “esta matéria foi publicada originalmente na edição de dezembro de 2005, meses após a morte da ativista”.

Com base nessa análise do autor, é possível supor que a resistência ao racismo e as lutas pelos Direitos Civis fizeram ecoar o orgulho de ser negro em torno do mundo, ao mesmo tempo que se viram inspirados pelo movimento *Black Power* da Jamaica dos anos de 1920, que teve como representante o jamaicano Marcus Mosaiah Garvey (1887-1940), líder do movimento de *volta para a África*.

De acordo com Asante (1988, 2003), Garvey foi aos Estados Unidos em 1916, onde difundiu o pan-africanismo, bem como suas ideias relativas à emancipação. No entanto, em 1927, foi preso e deportado. De volta à Jamaica, fundou *People's Political Party*. O movimento *Black Power* jamaicano era um movimento emancipatório e sócio-político que visava realocar o povo negro no centro, de modo a romper com os padrões eurocêtricos. O rompimento com os padrões eurocêtricos foi marcado pelos cabelos *Black Power*, cujo movimento contou com grande participação das mulheres que passaram a veicular a ideologia *Black Beautiful*. Essa ideia foi marcante, por exemplo, nas músicas de Bob Marley na Jamaica e de James Brown nos Estados Unidos nos anos de 1970. Seu pensamento também teve forte influência na ação de líderes, como Malcom X.

Segundo Gilroy (2012, p. 175), “[...] o estilo, a retórica e a autoridade moral do movimento dos direitos civis e do Poder Negro sofreram destinos similares”, fazendo com que a estética do corpo fosse marcada pela rebeldia, expressa tanto na forma de exibir os cabelos e de se vestir, quanto na forma de expor suas ideias. Tudo isso permitiu que o movimento negro ganhasse força nos Estados Unidos.

As revoltas nos anos 1960 nos Estados Unidos, contra o racismo e o *apartheid*, fortaleceram o movimento *Black Power*¹¹³ no país, que, por sua vez, ganhou força na luta pelos direitos civis e pela emancipação. Foi nesse período que Ângela Davis destacou-se por seu estilo afro, sendo uma das principais referências da militância de sua época.

Seria importante ressaltar, ainda, o surgimento do partido *Black Panthers* (Panteras Negras), do qual Davis fez parte, e que foi um dos grupos mais radicais na luta contra o preconceito racial. O partido tinha o marxismo como orientação política e filosófica e o armamento das comunidades negras como uma estratégia de luta, como forma de enfrentamento

¹¹³ O movimento Black Power na Jamaica surgiu em 1920, numa época de manifestações, greves e conflitos, para valorizar a população negra resgatando suas origens e reconectando-a ao centro. Marcus Garvey foi um grande ativista do movimento negro para a emancipação da mente do sujeito negro. A partir dos anos de 1960, o movimento Black Power ganha força nos Estados Unidos por meio da luta pelos direitos civis e das mulheres que expuseram seus cabelos, tal como Ângela Davis. Nos anos 2000, cantoras como Lauryn Hill fortaleceram novamente o movimento e, com o passar do tempo, vem aumentando o número de adeptos. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/black-power-instrumento-de-resistencia-e-cultura/>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

do assassinato das populações negras, além de promover diversas ações afirmativas para o povo preto.

Em 2017, a exposição *Todo Poder ao Povo*, sobre a história do Partido dos Panteras Negras no SESC Pinheiros, sob a curadoria de Juan Pablo Fajardo, relata o seguinte sobre esse período:

Nos anos 60, a busca pelo fim da segregação racial e por condições dignas e igualitárias eram reivindicações da comunidade afro-americana que ainda não haviam sido conquistadas. Ainda hoje, muitas delas permanecem válidas e atuais. Até o início da década de 1970, por exemplo, o Estado deveria proteger os estudantes negros que ingressassem nas escolas dos brancos, a porcentagem de afro-americanos inscritos ou capazes de participar das eleições era mínima, e a representação política quase nula.

Testemunho desse fato é a conhecida fotografia de Ruby Bridges (1954), primeira aluna negra a ingressar numa escola de brancos no sul dos Estados Unidos, a William Frantz Elementary School, na cidade de Nova Orleans, Lousiana. Por muito tempo, Ruby teve de assistir as aulas acompanhada por agentes federais, ouvindo insultos e recebendo ameaças dos alunos brancos. (FARJADO, 2017, s/p.).

De acordo com o curador Juan Pablo Farjado (2017), uma passeata pelo direito ao voto foi realizada pelos afro-americanos, no Alabama, em março de 1965, data que ficou conhecida como domingo sangrento, em que foram assassinadas 50 pessoas em confronto com a polícia. Em outubro desse mesmo ano, dois brancos agrediram um motorista negro em Watts Rice, bairro negro no sul de Los Angeles, resultando em 34 mortos e 1 milhão de feridos em 6 dias de confronto. Em outubro de 1966, foi fundado o Partido dos Panteras Negras que, em seu manifesto, exigia o fim da brutalidade e dos abusos policiais contra a comunidade afro-americana. O partido foi dissolvido em 1982. No entanto, sua luta, que se somou à de Martin Luther King e Malcom X, no movimento pelos direitos civis nos anos de 1960/1970, acabou influenciando toda a população afro-americana.

De acordo com Asante (1988, 2003), o líder nacionalista Martin Luther King Jr., nasceu em 1929, período da grande depressão econômica mundial, com um alto índice de desemprego ocasionado pela crise da bolsa de valores. King cresceu em meio aos linchamentos de negros no sul, a depressão e as duas guerras mundiais. Com o passar do tempo, torna-se um dos maiores líderes contra a opressão racial, adotando uma linguagem pacificadora, influenciando as mudanças legais e sociais do país que culminaram na assinatura da Declaração de Direitos Civis (1964-1968), o marco do fim da discriminação nas instituições e locais públicos dos Estados Unidos. Segundo Asante (1988, 2003):

[...] sua filosofia foi mais um legado de como segurar todas as partes de nossa comunidade do que um apoio firme àqueles que rejeitavam as vãs promessas americanas. King via a si mesmo como uma força positiva para os brancos que queriam afugentar os profetas raciais do nacionalismo, enquanto simultaneamente ajudava os negros indiferentes a perceber quem eram. O resultado, claro, foi a radicalização dos indiferentes e a ostracização de King por parte dos nacionalistas. Consequentemente, quanto mais se colocavam entre estas forças opostas dentro da comunidade, mais contradições emergiam. (A Afrocentricidade estava apenas começando a se desenvolver e King foi incapaz de projetar ou desenvolver as noções filosóficas que radicalmente desafiavam a realidade europeia).¹¹⁴ (p. 25-26).

Por outro lado, Malcom-X, manteve-se fiel aos jovens negros retomando a ideia de África mãe e de *raça*, defendendo a emancipação econômica e a criação de um Estado para os negros. Para Fernandes Gonçalves (2015):

Malcom-X foi um dos maiores líderes negros antirracistas dos EUA, defendeu o nacionalismo negro e fundou a Organização para a Unidade Afroamericana, como estratégia de autodefesa da comunidade negra contra a injustiça e a opressão dos brancos sobre os negros nos EUA. No caso de Malcom-X, a resistência convergiu para a religião mulçumana. (p. 19-20).

De acordo com Asante (1988, 2003), Malcom-X, Muhammad Ali e Louis Farrakhan, foram influenciados pelo Objetivismo de Elijah Muhammad¹¹⁵. Para o autor (p. 28), “[...] estes mensageiros tornaram-se símbolos da herança criativa, excepcional e poderosa que Elijah nos legou. Na verdade, ele inspirou toda uma geração de pesquisa, literatura, expressão artística e ciência”. Ou seja:

Na visão de Malcom, os Estados Unidos tinham uma enorme dívida para com os africano-americanos pelo trabalho prestado por nossos ancestrais escravizados. Dizia ele que esta forma escandalosa de tratar os africanos existia porque não tínhamos insurgido e reclamando nossos direitos, junto ao Tribunal Mundial e das Nações Unidas. Malcom, como Walter Rodney e Frantz Fanon, era um crítico, um ativista crítico numa trajetória revolucionária para uma visão Afrocêntrica. (ASANTE, 1988, 2003, p. 34).

Porém, tanto King quanto Malcom sabiam que não poderiam e não deveriam recuar na luta contra o racismo e pelos direitos dos negros. Essa desobediência ativa deu origem a uma

¹¹⁴ Ibid., p. 26.

¹¹⁵ Ver em Asante, p. 26, objetivismo é uma organização detalhada da afrocentricidade.

espécie de busca por uma consciência negra e de uma maior vinculação com a África e seus movimentos de libertação. Segundo Asante (1988, 2003):

Paul Cufee, fazendo o seu melhor para recuperar “Kofi”, um nome twi; Edward Blyden balizando nosso pensamento filosófico; Martin Delaney que em África negociou com reis e chefes de territórios para uma colônia; e mais tarde, ambos Booker T. Washington e W.E. B. Du Bois realizando conferências em África, literalmente, é impossível entender Marcus Garvey sem a sua procura da essência da alma africana que deu a conhecer a milhões de pessoas. Assim, personalidades excepcionais, como Garvey e o bispo Turner, enfrentaram a tempestade e mantiveram a chama acesa a apontar o caminho.

A consciência precede a unidade. Acredito que tenha sido isto que Malcom X entendeu quando avançou com a Consciência Negra Nacional para contrapor à Consciência Branca Nacional. Malcom X reconheceu que unidade significava entender que a integração era uma tentativa de absorver a cultura negra pela cultura branca. Malcom X argumentava que as massas tinham de aprender o significado de consciência. (p. 43).

As revoltas que assolaram a África nos anos 1950 e os Estados Unidos nos anos 1960 foram denominadas por Fanon (2010) como dilema não resolvido. Defendendo a negritude como tomada de consciência de si e como uma tentativa de negociação, considerava que se abrisse um espaço para o nacionalismo na África, na luta pela conquista da independência. Nesse sentido, o autor defende a violência como um meio legítimo de luta, considerando que somente por meio desta, dado o histórico de violência colonial contra os povos africanos, é que a liberdade poderia ser conquistada, seja enquanto indivíduo seja enquanto comunidade e nação.

Uma vez acolhida as ideias de consciência, tendo ponderado sobre elas, aceitando o conceito de pan-Africanismo, relacionando nossa Afrocentricidade com a África e com a diáspora e tendo reatado nossos laços com nossos ancestrais, teremos ultrapassado com sucesso o predicamento da consciência (ASANTE, 1988, 2003, p. 34).

A necessidade de desenvolvimento da consciência negra vai sendo explicada pelo autor no sentido de que não consiste apenas na aceitação do passado, mas “[...] é resposta, é ação demonstrável e significativa em termos de ação política e psicológica” (ASANTE, 1988, 2003, p. 44), ou ainda, uma consciência coletiva e memorável. Nesse sentido, entende-se por Afrocentricidade “[...] este olhar filosófico determinado pela história” (ASANTE, 1988, 2003, p. 45).

A resistência ao racismo e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos viabilizaram o surgimento de uma geração de jovens comprometidos com as questões relacionadas ao combate à violência e à intolerância racial, fazendo-nos refletir sobre suas incidências em todas as lutas da juventude negra dentro da cultura *Hip-Hop*. Asante (1988, 2003) repensa a ideia de Afrocentricidade a partir do que denomina Revolução *Hip-Hop*, pois a luta por reconhecimento dos direitos da população negra vai mover jovens do mundo inteiro, fazendo do *Hip-Hop* um movimento internacional que se repete em várias sociedades multirraciais com presença negra.

3 DIÁSPORA URBANA DO HIP-HOP¹¹⁶

O movimento *Hip-Hop* é uma cultura juvenil, criada, originalmente, em sua maioria por jovens afro-americanos e pela população pobre, os quais foram influenciados por todo o contexto histórico da diáspora africana e da luta pelos direitos civis, em um momento de forte recessão mundial.

Chang (2008)¹¹⁷ afirma que o *Hip-Hop* é uma cultura de rua que reflete o abandono a que foram relegadas as vizinhanças do Bronx. Nota-se que, nos anos de 1960, metade dos brancos tinha mudado da região, o governo retirou seus serviços e os empregos deixaram o bairro, restando apenas moradores negros e pobres. Nessa situação, com a região abandonada pelo comércio, pelo governo e pela população branca, os que ficaram formaram gangues para se protegerem. No final de 1968 – um ano histórico de protestos juvenis mundiais –, parte do Bronx estava tomada por gangues e traficantes. A violência chegou ao seu auge em 1971, após o assassinato de Black Benjy, um dos líderes da gangue *Ghetto Brothers*. Na ocasião, as gangues se reuniram para se vingar. Esperava-se um grande massacre entre os jovens, e a mídia, autoridades e governantes assistiam passivamente como plateia.

3.1 A ARMA DO NEGRO: UM MICROFONE NA MÃO E UM CORPO QUE FAZ TREMER O CHÃO...

Eis que Benjy Melendez, apesar de ter presenciado a morte de seu companheiro, clama por paz e o corpo juvenil reage pedindo socorro para que cessassem as guerras entre eles e parassem de se matar uns aos outros. Após as dores terem sido desveladas em suas faces sofridas, os jovens com seus corpos violados puderam se ver novamente recompostos. Assim, os jovens líderes das gangues decidiram pelo fim das mortes entre eles no maior tratado de paz que New York já viu; o acordo foi realizado devido ao desgaste causado pelo caos da violência e do descaso causado pelos verdadeiros assassinos sociais: o Estado e as instituições públicas.

¹¹⁶ Este título foi inspirado no capítulo intitulado *A Diáspora urbana do Hip-Hop: Territórios da Periferia. “As quebradas como espaço cultural e de resitência: a Posses das Posses”*, da obra de Kaseone & MC Who intitulada *Hip-Hop cultura de Rua*, 2016.

¹¹⁷ Chang - Em entrevista à Folha Dirigida no dia 15 de novembro de 2005 feita por Adriana Ferreira Silva. Ver em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u55195.shtml>, acesso em 11 out. 2017.

Desse modo, subscreveram um tratado de paz¹¹⁸ que marcou a história, reconectando-os com a arte engajada dos guetos de New York, ao mesmo tempo em que se permitia a livre circulação pelos bairros, dando origem ao *Hip-Hop*. Segundo Voloj e Ahelering (2016):

No dia 8 de dezembro de 1971, Nova Iorque se preparava para a guerra. Mais de 100 dos líderes das gangues de rua da cidade se reuniram no Bronx num encontro que poderia resultar em uma carnificina. *Ghetto Brothers, Black Spades, Savage Skulls, Savage Nomads, Seven Immortals, Reapers, Turbans...* A situação era muito tensa. Poucos dias antes, Black Benjy, dos *Ghetto Brothers*, havia sido assassinado. Os *Ghetto Brothers* eram uma das maiores gangues da cidade. Só no Bronx tinham 2000 membros. As outras gangues esperavam vingança. Uma guerra, a maior, parecia inevitável. Então, Benjy Melendez, o jovem líder do *Ghetto Brothers*, tomou uma atitude surpreendente. Ao invés de vingança pela morte do companheiro, chamou a paz. “Eu estava machucado”, diz Melendez, “A reação natural de um líder é buscar a vingança. Todas as gangues já estavam prontas para a guerra. Mas isso era exatamente o que todo mundo esperava de nós”. Era isso que as autoridades esperavam para justificar o descaso com as regiões pobres da cidade, era isso que a polícia esperava para justificar a violência indiscriminada contra as populações negras e latinas. Era isso que o sistema queria: que aqueles jovens se matassem. “Nós estávamos no jogo” diz o DJ Afrika Bambaataa, que na época participou da reunião como um dos líderes dos *Black Spades*. “O que o irmão Benjy conseguiu foi poderoso”. O impacto da paz alcançada foi, como diz Bambaataa, algo poderoso e profundo. Mudou a geografia de Nova Iorque. Jovens passam a circular livremente, sem medo dos ataques das gangues rivais. Passaram a fazer festas em vez de guerras, trocaram as armas por aparelhos de som e inventaram a cultura *hip hop* que acabou tomando a juventude do mundo inteiro. Essa é a história de um jovem que mudou a história do seu tempo (VOLOJ; AHELERING, 2016, contracapa)¹¹⁹.

¹¹⁸ Segundo VOLOJ & AHELERING: 2016, Apud Tratado de Paz. Esse tratado foi escrito após acordo de paz entre as gangues: A todos os Irmãos e Irmãs: Nós percebemos que somos todos irmãos e vivemos nos mesmos bairros e temos os mesmos problemas. Também percebemos que brigar entre a gente não vai resolver nossos problemas em comum. Se nós queremos transformar nossa comunidade em um lugar melhor para nós e nossas famílias, temos que trabalhar juntos. Nós que assinarmos este acordo prometemos a paz e a união de todos. Todos que assinarem este documento serão conhecidos a partir de agora como A Família.

Os termos de Paz são os seguintes:

1. Todos os grupos devem respeitar uns aos outros – facções, membros individuais e suas mulheres. Cada membro de uma facção da Família poderá usar suas jaquetas na área de outra facção sem ser incomodado. Eles devem se lembrar de quem manda naquela área e respeitá-la como se fosse a sua.
2. Se uma facção tiver um problema com outra facção, os presidentes de cada uma devem se encontrar para resolver. Se um membro de uma facção tiver um problema com um membro de outra facção, os dois devem discutir. Se isso não der certo, os dois devem brigar entre si, depois disso o caso será considerado encerrado. Se houver qualquer rumor de facções brigando entre si, os líderes devem se encontrar e resolver.
3. Para as facções que não fazem parte do acordo de Paz, os presidentes da Família se encontrarão com a facção para explicar os termos de Paz. À facção será oferecida a oportunidade de: se juntar; se dissolver; ser dissolvida.
4. Os presidentes da Família se reunirão periodicamente para discutir assuntos de interesse dos grupos.

¹¹⁹ VOLOJ, J.;AHELERING, C. (2016). **Ghetto Brothers**: uma lenda do Bronx. Trad. De Alexandre Matias e Mariana Moreira Matias. Introdução de Chef Chang. – São Paulo: Veneta.

A pacificação entre as gangues possibilitou a participação de jovens nas festas onde expressavam o seu estilo musical. A música negra norte-americana exalava a negritude em suas letras que denunciavam o sistema segregacionista e violento, reafirmando toda a luta pelos direitos civis e o poder do povo preto. James Brown, com sua performance musical e corporal recolocou a juventude afro-americana no centro e o orgulho negro foi fundamental para que a mesma se identificasse e buscasse formas alternativas de se reconstruir diante do caos instaurado em suas vidas, e essas músicas se tornaram grandes hinos libertários para essa juventude, cujas letras se eternizavam por sua atemporalidade, ao mesmo tempo que traziam questionamentos sociopolíticos.

Talvez seja na música que tenhamos visto os nossos exemplos mais autênticos de continuidade. Inquestionavelmente, os espirituais que são sinônimos de arte elegante, os blues que falam de nosso *pathos*, e o *jazz* que refleti toda a complexidade da nossa forma de criar e comunicar, são legados de nossas memórias épicas. As formas musicais representam uma continuidade com os rituais e com as formas de representar de representar da África Ocidental. [...]. Se uma inovação ocorre na política, os músicos vão refleti-la na arte. Por outro lado, nossos políticos têm frequentemente tentado perceber os conceitos presentes em nossa música. James Brown, o rei da música *soul*, cantou “*get on th good foot*” e os nossos políticos entenderam o significado daquela canção. Brown é uma força dinamizadora, pode-se dizer com um espírito de dádiva e missão, cuja música brota de nossas emoções coletivas. Ele canta o que milhões de vozes cantariam se lhes fosse dada a oportunidade de se expressarem, e esta é justamente a força apelativa. (ASANTE, 1988, 2003, p. 106-107).

James Brown influenciou toda uma geração que iria criar e consolidar o *Hip-Hop*, no início dos anos idos de 1970, repetindo em seus shows que suas músicas *não eram para serem cantadas, mas para serem dançadas*. Assim, o cantor cria o *break* na música, e conseqüentemente, um estilo musical que leva o nome pejorativo que os brancos utilizavam para inferiorizar os negros, *funk* – que significava algo do tipo: os negros só fazem merda, mas que se converteu em uma cultura e um estilo de vida para a juventude negra. A população negra dizia – estou *funk* – embalada ritmicamente por sua estética musical e corporal, em uma espécie de transe que influenciou o mundo todo, mas o fator fundamental para que se transformasse em um movimento cultural, foi a chegada do DJ Kool Herc ao bairro do Bronx.

O catalisador imediato para seu desenvolvimento foi a relação de Clive Campbell “Kool DJ Herc” Campbell de Kingston para a rua 168 no Bronx. A dinâmica sincrética da forma foi ainda complicada por uma contribuição claramente hispânica e uma apropriação de movimentos da *break dance* que

ajudaram a definir o estilo em seus estágios iniciais. Mas o *hip-hop* não foi apenas o produto dessas tradições culturais negras convergentes. A centralidade do “break” dentro dele e o ulterior refinado das técnicas de mixagem por meio do *sampling* digital, que levou a forma muito além da competência das mãos sobre os *pick-ups*, significam que as regras estéticas que o governavam são pressupostas em uma dialética de apropriação de resgate e recombinação que cria prazeres especiais e não se limita ao complexo tecnológico no qual se originou. (GILROY, 2012, p. 211).

Apesar da juventude circular em festas entre os bairros foi a partir do aniversário de Cindy Campbell, irmã de Clive Campbell (DJ Kool Herc), que se consolidou como momento histórico, *tornando-se o marco* do nascimento do *Hip-Hop* na Av. Sedwick, 1520, no bairro do Bronx, em 11 de agosto de 1973. As festas do DJ Kool Herc começaram a fazer sucesso, porque os jovens estavam procurando uma alternativa de entretenimento.

Os componentes musicais do *hip-hop* são uma forma híbrida nutrida pelas relações sociais no *South Bronx*, onde a cultura jamaicana do *sound-system* foi transplantada durante os anos de 1970 e criou novas raízes. Em conjunto com inovações tecnológicas específicas, essa cultura caribenha expulsa a reenraizada acionou um processo que iria transformar a autopercepção da América negra e igualmente uma grande parcela da indústria da música popular. (GILROY, 2012, p. 89).

Além disso, segundo relato do DJ A G Naja¹²⁰, o DJ Kool Herc foi responsável por dar ênfase ao *break beat* – um trecho de uma música normalmente perto do refrão ou o próprio refrão, momento em que ela fica instrumental sendo introduzidos elementos rítmicos percussivos. Algumas músicas permitiam o uso desses trechos e no *cut’n back* (voltar ao trecho exato do início da música e repeti-la várias vezes normalmente num compasso de 4 ou 8 tempos) cuja técnica era usada para estendê-las usando os dois toca-discos e um *mixer*, e isso dependia da habilidade de cortar e soltar a música no trecho exato parecendo que ela era mais longa do que a versão original, alternando com o *scratching*. O *Scratching* refere-se a uma decomposição rítmica de algumas métricas, por meio da fricção de duas platinas, alternando uma e outra. Em lugares diferentes das faixas de um mesmo disco, produz-se um movimento de vai e vem em cada uma das faixas selecionadas, mudando de um *break* para outro constantemente. Já pelo termo *sampler*, compreende-se a extração de um pedaço de algum trecho musical para uso em alguma produção.

¹²⁰ A G. DJ Naja (Rooneyoyo O guardião, b-boy Due) – pesquisador, colecionador da primeira geração de *Breaking* do Brasil.

De acordo com Osumaré (2015)¹²¹, os tambores do congo afro-cubanos influenciaram as primeiras improvisações do *break*, cujo ritmo efervescia entre a juventude e foi fundamental para a criação da dança *breaking*. Herc contribuiu para o alargamento do *break beat* e também criou o termo *b-boy*, referindo-se aos dançarinos que dançavam no *break* da música. No Brasil, os tambores ressoaram nas religiões afro-brasileiras, na capoeira e no samba, transformando-se em símbolos de resistência e de luta da população negra.

Os ecos dos tambores, na cultura *Hip-Hop*, refletiram-se nas *pick-ups* dos *DJs* e os seus *scratch's* deram origem à febre do *breakdance*, expressão assim conhecida no mundo nos anos de 1980 para designar a dança, que acompanhava as batidas da música e do canto falado do *rap*, que talvez tenham explodido devido à necessidade dos (as) jovens sentirem a batida da música e poderem dançar livremente, como se, desse modo, pudessem recriar novas formas de se reconectarem à Mãe África.

Nota-se, ainda, que os movimentos do DJ com seus discos fazendo o *scratching*, quando o *b-boy*¹²² na dança *breaking*, expressa, em seu corpo, a circularidade dos movimentos, remetendo-se inconscientemente à ancestralidade africana, em cuja tradição a roda é um símbolo de respeito e construção da cultura africana, afro-americana e afro-brasileira.

Retomando o contexto histórico, em 12 de novembro do mesmo ano, em que ocorrera a festa de Cindy, o DJ Afrika Bambaataa, um dos líderes da gangue *Black Spades* – com o apoio dos membros das gangues que se reuniram no tratado de paz de 1971, tais como: *Savage Nomads*, *Seven Immortals*, e *Savage Skulls*, dentre outras – cria a *Universal Zulu Nation* (1973).

Nesse sentido, a luta pela sobrevivência e pelo reconhecimento, fez do *Hip-Hop* um movimento atrativo e de acolhimento da juventude. Segundo Gilroy (2012, p. 219-220), essa manifestação cultural “[...] acaba por ser um retrato de adolescentes que, de volta ao seu quarteirão resistem aos processos genocidas do centro da cidade por meio do poder redentor de sua arte racial autêntica”. Os sentimentos de dor e de vingança continuavam presentes em suas almas, entretanto essa juventude ia construindo meios criativos de resistência e de autoafirmação no desenvolvimento de suas estéticas presentes nas festas.

¹²¹ Halifu Osumaré – Ph.D. Profa. Titular da University of Califórnia, onde é diretora do Programa de estudos Afro-americano, informação retirada do livro em que seu artigo foi publicado.

* OSUMARE, H. (2015). Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. **O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, 2015, p. 63-92.

¹²² Até meados dos anos de 1970, não há relatos de mulheres dançando Breaking por esse motivo foi criado a simbologia dos elementos referente ao b-boy, anos depois surgiram as b-girls que seria interessante descobrir quem foi a primeira dançarina a descer para o chão.

À medida que a juventude se engajava de forma cultural e sociopolítica, as estéticas ganhavam visibilidade na mídia. Para resguardar a essência, o DJ Afrika Bambaataa definiu como cultura *Hip-Hop* todos os elementos artísticos vivenciados pela juventude do bairro do Bronx em 12 de novembro de 1974. De início, foram considerados por Bambaataa quatro elementos, sendo eles: o *DJ*, o *MC*, o *Graffiti*, o *Breaking*, posteriormente ele chamou de quinto elemento o Conhecimento. O *DJ* é a alma, a essência e a raiz da cultura, responsável por criar técnicas musicais; o *MC* é o cérebro e a consciência, que pode ser representado pelo cantor de *rap* (*Rhythm and Poetry* – ritmo e poesia), a expressão musical e verbal da cultura; o *Breaking* é um dos primeiros elementos a surgir tendo como característica a expressão corporal; o *Graffiti* é o meio de expressão por meio da arte visual; o Conhecimento¹²³ surgiu posteriormente aos demais elementos para evitar que a cultura desaparecesse, ao conferir-lhe um papel fundamental na formação dos jovens.

Assim, a documentação desse momento histórico, a sua difusão e de seus criadores, bem como a influência dos líderes norte-americanos na vida de Bambaataa o conduziram ao centro: à África, era nítida a sua conscientização negra explicitas em suas roupas e em suas músicas influenciando jovens do mundo todo¹²⁴. Segundo Osumaré (2015):

A cultura *hip hop*, como extensão da cultura popular afro-americana e latina, então, torna-se um significante global para diversas formas de marginalização. Em cada caso, a “negritude”, com seu significado em cada lugar, encontra-se implicada enquanto um sinal global. (p. 69).

Finalmente, o corpo ganha outras proporções e a potencialização de sua criatividade, por meio da estética do *Hip-Hop*, ecoou mundo a fora e o grito pelo reconhecimento, assim como o desejo de liberdade “globalizou-se” sem perder sua essência, servindo de atrativo para a juventude periférica, como é o caso, no Brasil. O movimento considerado marginal deslocou-se para o centro, contagiando a juventude ao fazer de sua arte multifacetada uma arma de contestação e de crítica social, criando conexões culturais e sociopolíticas entre os povos

¹²³ Bambaataa (2007) afirma que nós podemos amar a cultura *Hip-Hop*, mas se não tivermos conhecimento de como podemos modificar nossa situação, nossa comunidade e nosso espaço e aprendermos a respeitar nossos ancestrais, seremos sempre escravos. Ame a você mesmo, ame seus ancestrais, ame seu povo e tente fazer algo por você, pelos outros e pelo seu povo. Mas, principalmente, respeite a Mãe Terra! Disponível em: < <http://www.afroeducacao.com.br> > Acesso em 02 jan. 2010.

Pesquisamos também em: *HIP HOP HISTORY*. Disponível em < <http://www.zulunation.com> > Acesso em: 10 mai. 2009.

¹²⁴ *HIP HOP HISTORY*. Disponível em < <http://www.zulunation.com> > Acesso em: maio/2009.

espalhados pelo mundo, em sua maioria descendentes da diáspora africana colonial e pós-colonial. Segundo Osumaré (2015)¹²⁵:

As conexões culturais e sociopolíticas da diáspora africana, referindo-se a questões específicas de marginalidade social e denunciadas pelos jovens do *hip-hop* em cada lugar, são tema deste ensaio. Para demonstrar estas ressonâncias sociais através das fronteiras dos países por meio do *hip-hop*, sustento que a mesma crítica social sobre as desigualdades sociais existentes estende-se desde as favelas brasileiras, os pobres bairros afro-cubanos aos guetos urbanos dos EUA e tem sido uma parte significativa da história da diáspora africana. O resultado é que a cultura negra norte-americana exportada continua a ser vista nas narrativas sociais de “negritude”, que se multiplicam multidimensionalmente na arena internacional, mesclando-se com outras questões nacionais de marginalidade social, particularmente no que se refere à diáspora africana nas Américas. (p. 64).

No Brasil, a juventude afro-brasileira – cansada da violência e do racismo, aos quais vinha sendo submetida, com o fim da ditadura militar, particularmente estafada da ação repressiva dos policiais nas favelas de São Paulo nos anos de 1980 – começou a se organizar em torno do movimento *Hip-Hop* que se tornou um dispositivo para resistir a opressão policial, em meio ao genocídio da população negra.

A primeira onda da cultura global *hip hop* se iniciou com a gravação do grupo Sugarhill Gang’s “Rappers Delight” em 1979 e continuou dos anos 80 com filmes de Hollywood sobre o *breaking*, como também filmes e documentários independentes de *hip-hop*, como *Wild Style* (1992) e *Style Wars* (1983). A cultura *hip hop* surgiu nos EUA na esteira do Movimento de Direitos Civis, do Black Power e dos movimentos de Arte Negra, com a geração do *hip-hop* herdando as marginalidades duais persistentes refletidas no sul do Bronx na cidade de New York: ambos, pobreza e racismo, produtos da negligência pós-industrial dos anos 70, reificação e sucateamento dos poucos serviços sociais nos bairros latinos e negros. A juventude do *hip-hop* usou uma nova e vibrante cultura de rua para elevar sua voz marginalizada na era das discotecas de New York, frequentadas pelos ricos – a então considerada “beautiful people” das regiões centrais. (OSUMARÉ, 2015, p. 81-82).

O processo histórico, no Brasil, como ressaltado, anteriormente, deixou marcas no corpo cansado de nossa juventude e o grito dos jovens da favela fez surgir uma linguagem corpórea

¹²⁵ OSUMARE, H. (2015). Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. **O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, 2015, p. 63-92.

baseada no *Hip-Hop*, permitindo o ir e vir entre o passado e o presente, que os agrega e desnuda o sistema opressor e excludente. Nesse sentido, segundo Kaseone & MC Who (2016, p. 33), “o *Hip-Hop* é uma construção coletiva. Em cada quebrada seus moradores ou elementos da comunidade na inspiração da cultura, ocupa o seu espaço merecido”.

Além disso, de acordo com os autores, o surgimento do *Hip-Hop* reconectou a juventude negra ao centro de São Paulo, tornando-se o ponto de encontro entre as *gangles/crew* nos anos de 1980. A rua 24 de maio e a estação São Bento efervesciam ao mesmo tempo em que produziam artistas que hoje são renomados: Thaíde, DJ Hum, Style Selvagem, Região Abissal, Nill, Sergio Riky, Defh Paul, MC Jack, Sharylaine, MT Bronks, Rappin’ Hood, Bombetas Mágicas, Funk Cia. O primeiro disco de *rap* nacional foi denominado *Hip-Hop Cultura de Rua*, uma coletânea que incluiu os trabalhos de diversas personalidades: Thaíde e DJ Hum, Código 13, O Credo e MC Jack. A estação São Bento passou a ser o berço do *Hip-Hop* promovendo a conexão de jovens das zonas mais afastadas do centro, o grupo Racionais MC’s foi formado dentro desse contexto, na junção de jovens do extremo Sul, Capão Redondo, e extremo Norte, Tucuruvi.

A cultura do *hip-hop* no Brasil é um indicativo de todas as marginalidades conectivas, incluindo classe, raça, opressão histórica e a conexão com o *hip-hop* norte-americanos e o contexto dos guetos pobres de onde ele surgiu. O reconhecimento das marginalidades conectivas do *hip-hop* promove vigilância, particularmente no nível do *hip-hop* independente, em direção à busca de verdade que transcende fronteiras. (OSUMARÉ, 2015 p. 90).

Dessa forma, o *Hip-Hop*, nas periferias do Brasil, tem promovido ações de resistência cultural juvenil de combate ao racismo e à violência. Nota-se a relevância do impacto social desse movimento que põe em evidência uma juventude negra, à frente do seu tempo, capaz de recriar seus espaços nas favelas, por exemplo, através do canto falado. Um movimento, muitas vezes, que o remete à ancestralidade afro-brasileira como se pode notar no novo trabalho do grupo de *rap* RZO que faz uma reflexão em seu álbum *Quem tá no jogo?*. Na letra da música *Jovens à frente do tempo*, denunciam a resistência e o racismo impregnados no corpo e na alma, a consciência negra e a necessidade da tomada do poder são desnudadas pelo grupo da seguinte forma:

“O *rap* nasceu na senzala onde o amor a vingança cantava”... “A pele tem raiva da carne (revolta) / A carne odeia os ossos (revolta) / A mente não quer o coração (revolta) / Mas o coração curte o som (revolta) / Jovens à frente do

tempo (vonvê) / Favela é um monstro dormindo (vonvê) / É o sono bem calmo da morte / O foda que a alma não morre¹²⁶”.

O *rap* “nasceu na senzala”, como dizem esses *rappers*, remetendo-se, retrospectivamente, ao lugar onde os escravizados de ganho cantavam de forma improvisada, organizando-se para exercer seu ofício, por meio do qual avivavam sua afro-memória, ou ainda, como denúncia da opressão, como foi o caso da Greve Negra na Bahia ocorrida em 1857, em que o canto improvisado, muitas vezes, denunciava o modo de vida dos escravizados. Segundo Mbembe (2014, p. 230), “[...] o corpo só é corpo porque é potencialmente matéria de carne, comestível”, como sentir qualquer sentimento por algo sem valor sentimental, inferior, um animal? A profundidade do problema instaurado na construção de tais ideologias levou o africano colonizado a sentir ódio da própria pele, do próprio corpo e, assim, a negação de si passou a ser uma constante em sua vida. Isso foi readaptado, moldado e hoje ecoa na vida dos jovens periférico que, muitas vezes, são vítimas do genocídio e outras vezes se automutilam porque se sentem estrangeiros em seus corpos, havendo ainda aqueles que se suicidam.

O *hip-hop* é essencialmente um movimento social organizado pelos jovens afro-brasileiros como resposta ao abandono social, os *rappers* brasileiros, têm um papel importante contra hegemônico, referindo-se ao combate à violência, ao crime, às desigualdades sociais, ao racismo. (OSUMARÉ, 2015 p. 82).

Assim, como nos Estados Unidos, a música e a dança têm sido responsáveis, no Brasil, por fazer com que o *Hip-Hop* estenda-se a diversos ambientes, para além das favelas e bairros periféricos. Nos últimos anos, por exemplo, o vínculo entre a favela e as universidades tem crescido devido ao interesse pelo caráter contestador e de resistência do *rap*, cuja produção tem sido fonte de pesquisas acadêmicas em diversos campos do saber. Um dos grupos mais citados, no meio acadêmico, são os Racionais MC's, por sua genialidade na composição das letras, música e clipes, por meio dos quais coloca-nos não somente em conexão com nossa ancestralidade recorrendo às tecnologias digitais contemporâneas, mas nos põe em contato direto com todo o cenário da periferia, com o racismo e as violências institucionais a que o jovem negro está sujeito. Por outro lado, a dança *breaking* é ainda um elemento pouco abordado na universidade havendo poucas referências científicas sobre o assunto, por isso,

¹²⁶ RZO - Quem tá no jogo. *Jovens à frente do tempo*.c2017.

contextualizaremos brevemente o seu histórico, por ser um dos elementos estéticos fundamentais do *Hip-Hop* e ter encontrado adeptos no mundo todo.

3.2 *BREAKING* NÃO É SÓ DANÇAR NO CHÃO, *BREAKING* É TRANSMITIR EMOÇÃO¹²⁷”

A dança *breaking* surge em Nova Iorque na década de 1970. De acordo com Holman (2004) suas origens remontam principalmente à ancestralidade africana, com influência da China, da Eurásia tribal e da dança americana, sendo definido como um estilo livre de dançar (*freestyle*). O *breaking* foi fortemente influenciado por James Brown, que incendiou a juventude negra ao apresentar-se nos palcos com seu estilo musical *funk* e seus passos *funkeados* dançados em conjunto com sua banda em performances apresentadas em seus shows. A dança foi evoluindo para uma forma ainda mais *freestyle* carregando consigo a história da dança negra e da cultura de rua, sendo que New York tornou-se a primeira cidade a desenvolver e aperfeiçoar a dança de rua *freestyle*, que se espalhou por todo o Bronx. As batalhas entre *breakers* aconteciam em todo lugar – a escola, por exemplo, era um lugar comum para a sua prática durante o almoço, no refeitório, ou nos corredores. Entre 1978 e 1979, a dança *breaking* entrou em decadência por causa das danças *The Freak* e *The Spank*, porém, alguns jovens negros e porto-riquenhos começaram a dançar um novo estilo da dança *breaking* com passos mais acrobáticos.

A capoeira teve uma grande influência na construção da dança *breaking*, uma vez que esteve presente em suas origens nas escolas de New York em meados dos anos de 1970. Esse hibridismo cultural se deu e está presente nos passos e na formatação estrutural de alguns movimentos do *breaking*.

O New York Times publicou uma matéria me dando crédito como o pai do *breaking*, o que não é verdade. Quando eu cheguei aqui, eu fazia muito trabalho nas escolas públicas, vinha muito ao Bronx e antes do *breaking* ser dança.... Fazer sucesso, não tinha nem música naquela época, eu vi uns garotos fazendo *breaking* pelo recreio das escolas, pelas ruas, nas esquinas, principalmente durante o verão. Isso em 75 e como eles, às vezes, participavam, eram o público que eu tinha nas escolas públicas, eles começaram a ser introduzidos na capoeira e colocar no *breaking* o peão de

¹²⁷ Trecho da letra da música retirada do álbum: União *Break Rap*. Procuro te dar um toque. *Break é emoção*. LP1995. Faixa2 Lado B. Label: Produções Nosso som.

cabeça. O Loremil fazia peão de cabeça muito bem [...]. Eles começaram a tirar muitos movimentos da capoeira e colocar dentro do breaking, eu influenciei, eu e o Loremil, com a nossa presença aqui. [...]. Crazy Legs. [...]. Ele se inspirou muito, ele treinou, ele fez aula de capoeira e se inspirou muito em capoeira para desenvolver o próprio estilo dele em breaking (RIBEIRO; CARDOSO, 2011, p. 38-39)¹²⁸.

Nesse sentido, as danças de matriz africana e a capoeira tiveram um papel ressignificador por meio da expressividade corpórea, o que justifica o nome de nosso último projeto: *O ancestral e contemporâneo nas escolas públicas brasileiras: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas urbanas negadas* (FAPESP:2015/2018), cuja relevância consistiu na capacidade de proporcionar à juventude que frequentava as escolas públicas de ensino fundamental pesquisadas, o engajamento e o reconhecimento da sua história como estratégia de luta e fortalecimento sociopolítico e cultural. Nota-se que existem semelhanças em alguns passos da dança *breaking*, por exemplo: *top rock* refere-se aos movimentos realizados no plano alto; o passo *indian step* é um movimento que, quando realizado – abrindo a perna direita e cruzando a perna esquerda para trás – muitos confundem com a ginga da capoeira; *footwork* remete-se aos movimentos realizados no plano baixo; o *hook* se assemelha ao negativo cruzado; *freeze* é o nome que designa os movimentos usualmente utilizados para finalizar as *sessions*, em que os dançarinos ficam parados em uma determinada posição por alguns momentos; o *baby freeze* se assemelha à queda de rim e o *power move* são os giros de cabeça, giros de mão, *flaire* e saltos mortais e alguns movimentos acrobáticos se assemelham à capoeira e à ginástica.

Os porto-riquenhos acrescentaram a toda essa influência uma pitada de Salsa, uma dança de salão de origem caribenha que surgiu nos anos 1960, chegando aos Estados Unidos nos anos 1970, passando a ser dançada por toda a juventude pelo seu poder *caliente*. Uma das equipes que se destacaram foi a *Rock Steady Crew*, sendo que um de seus membros, *Crazy Legs*, tornou-se um *b-boy* importantíssimo, nesse processo, porque contribuiu com vários movimentos que colaboraram para a formatação da dança que ficou assim estruturada: *top rock*, *footwork*, *freeze*, *power move*.

De acordo com Osumaré (2015), essas experiências conectivas transformaram o *breaking* em uma das danças urbanas de maior expressividade e com uma crescente participação nas redes sociais. A resposta está no que a autora denominou de “marginalidades conectivas do *hip-hop*”, assim a classe, a opressão histórica, as culturas afro-americanas e

¹²⁸ Trecho de entrevista concedida por JELON VIEIRA ao Núcleo de Estudos e tradição Oral da USP.

latinas são para a autora marginalidades conectivas compostas em um diagrama de marginalidades no *Hip-Hop*.

Assim, os conflitos e as diferenças entre as gangues, que antes eram expressos pela violência, passam a ser resolvidos na e por meio da dança *breaking*, tornando-se sinônimo de movimentos rítmicos diaspóricos. Em meio aos gestos circulares e sinuosos, a força e a resistência, em superar o seu próprio corpo, como forma de combate às ações e rituais impressos em um corpo inválido (ou melhor, invalidado) vão desnudando as problemáticas da vida sofrida em sociedade.

Esse “corpo impróprio” se impõe como forma de contestação por meio de diferentes expressões estéticas: em meio aos movimentos de contração e aos movimentos ziguezagueantes (*breaking*), que mimetizam o sofrimento e a dor desse corpo mutilado como forma de reconstituí-lo e fortalecê-lo; do canto falado, que serve como arma de denúncia das desigualdades sócio-raciais (*rap*); ou ainda, pelas palavras e imagens do *graffiti* que expandem o olhar periférico para toda a cidade.

No Brasil, segundo relatos dos precursores do movimento, as informações iam sendo reproduzidas por meio dos que tinham acesso ao cinema, que ficavam horas a fio assistindo a várias sessões para aprenderem os passos nos anos de 1980. A praça Roosevelt, a rua 24 de maio e, por fim, a estação São Bento foram os cenários onde se deu a invasão dos dançarinos com suas gangues para dançar.

A estação São Bento tornou-se o marco oficial do *Hip-Hop*, com encontros realizados todo último sábado do mês, mantendo-se em atividade até o presente momento. Em 1999, a produtora Rooneyoyo¹²⁹ trouxe ao Brasil Crazy Legs, um dos dançarinos mais importantes da Rock Steady Crew, para realizar uma palestra sobre o *Hip-Hop* e as danças urbanas - *breaking*, *popping* e *locking*. Nesse ano, promoveu-se, pela primeira vez, A Batalha Final, evento que reunia jovens do Brasil para competir com suas equipes.

Isso fez com que a juventude se movimentasse das periferias para o centro, dando-lhe autonomia no momento em que seu corpo, passível de ser aniquilado e morto, torna-se capaz de ressignificar a sua afro-memória, ao mesmo tempo em que se conecta com um movimento mundial de jovens e se fortalece. Assim, as expressões estéticas do *Hip-Hop* convertem-se em arma de defesa e de denúncia do jovem afro-brasileiro, transformando-se em sujeito a partir do momento em que esse corpo lhe é restituído.

¹²⁹ Rooneyoyo O Guardião (b-boy Due, DJ A G. Naja) – *b-boy* da primeira geração de *breaking* no Brasil iniciou nos anos de 1983, criador da Batalha Final e primeiro produtor de festas de *breaking*, membro da *Street Warriors*, produziu a primeira competição nacional denominada, Batalha Final em 1999.

Por fim, embora exista uma tensão de gênero dentro do *Hip-Hop*, salientarei a necessidade e o desejo da juventude de ser ouvida fazendo-a ocupar diversos espaços transformando-os em ambientes de empoderamento e tomada de seus direitos. De acordo com Ribeiro (2017, p. 22)¹³⁰, dar voz seria “o ato de restituir humanidades negadas”, que se encontram intimamente relacionadas à principal pauta do feminismo negro no Brasil.

3.3 RAPPENSAR O DIREITO À PLURALIDADE DAS VOZES MENORES

Embora exista uma tensão entre os gêneros, dentro da cultura, salientarei uma reflexão no sentido de discutir em que medida estas intervenções urbanas contribuem para a formação de jovens mulheres pretas e periféricas no *Hip-Hop*.

Não se pode esquecer que o reconhecimento dos jovens que fazem parte do movimento *Hip-Hop* envolve um problema estrutural de acordo com o qual a história do Brasil foi construída, como um sistema excludente e racista. Isto faz com que a busca pela emancipação do negro nos conduza, necessariamente, à *luta por reconhecimento*. Por isso, segundo Ribeiro (2017) temos que tomar consciência de nossas histórias e verdades, pois,

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando o poder. (RIBEIRO, 2017, p. 79).

Ciente do discurso baseado no preconceito e na discriminação sexual transformando-nos, ao longo do tempo, em seres sem história e consequentemente, sem voz, Djamila Ribeiro¹³¹, em uma palestra sobre inclusão social e justiça, afirma que:

Em se tratando do respeito do direito à voz em uma sociedade silenciadora e desigual romper com o silêncio é romper com as violências naturalizadas e cotidianas que, muitas vezes, não percebemos como violência. Então é necessário se questionar em diversos aspectos, é preciso que a gente se incomode diante das vozes menores e que esse incômodo seja visto como algo positivo, pois sem o incômodo a gente não promove mudança, nesta situação,

¹³⁰ Djamila Ribeiro é ativista do feminismo negro, Mestre em Filosofia Política pela Universidade de São Paulo e foi Secretária Adjunta de Direitos Humanos de São Paulo.

¹³¹ Para ver a apresentação na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc>. Acesso em 24 fev. 2017.

é necessário sim que o sujeito privilegiado se incomode para ele se perceber como um ser responsável pela necessidade de mudança. Se colocar no lugar de uma escuta sincera de quem ouve e está disposto a se desconstruir a fim de propor um novo pacto de humanidade em que outras vozes possam falar como vozes necessárias e potentes, é de urgência em nossa sociedade.

Como se pode notar, o silenciamento da mulher preta se manteve ao longo de séculos. A história nos revelou que somente as quituteiras e as mulheres consideradas de vida fácil circulavam pelas ruas e a sociedade patriarcal e machista brasileira nos ensinou que a noite e a rua são sinônimos de ameaça, um espaço reservado às mulheres vulgares.

Segundo Gilroy (2012, p. 176) “A representação conflituosa da sexualidade tem rivalizado com o discurso da emancipação racial na constituição do núcleo central das culturas expressivas negras”. Ao remontarmos ao período colonial, observa-se que, quando se tratava de trabalho escravo, não havia distinção de gênero e a mulher negra só era vista como tal para realizar os trabalhos domésticos na Casa Grande, sendo condicionada a ser ama de leite e escrava sexual do seu senhor.

Segundo Adichie (2015, p. 36-37) “[...] o problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivesse o peso das expectativas do gênero”. O que sinto é que a mulher negra traz em seu corpo o peso de sua ancestralidade, com as opressões nela presentes, inclusive.

No Brasil, essas questões foram sendo amalgamadas entre si, mas nunca deixaram de existir. Desse modo, cria-se uma falsa atmosfera cultural de imposição do poder da masculinidade como um todo, um lugar sem limites para o ser masculino. Tal cultura denomina-se “masculinidade tóxica” que é definida como o ideal cultural da masculinidade dentro de um pensamento de dominação, a fim de manipular a população menos favorecida e garantir o *status quo* por meio da manutenção da supremacia masculina branca. Vale mencionar que a exaltação exagerada desse movimento se denomina sexismo.

O gênero é a modalidade na qual a raça é vivida. Uma masculinidade ampliada e exagerada tem se tornado peça central de fanfarronice de uma cultura de compensação, que timidamente afaga a miséria dos destruídos e subordinados. Essa masculinidade e sua contraparte feminina relacional tornam-se símbolos especiais da diferença que a raça faz. Ambos são vividos e neutralizados nos padrões distintos de vida familiar aos quais supostamente recorre a reprodução das identidades raciais. Essas identidades de gênero passam a exemplificar diferenças culturais imutáveis que aparentemente brotam da diferença étnica absoluta. Questioná-las e questionar sua constituição da subjetividade racial é

imediatamente ficar sem gênero e colocar-se fora do grupo de parentesco racial. (GILROY, 2012, p.179).

Isso faz parte de nossa história e está pautado, também, dentro desse conceito de “masculinidade tóxica”; o racismo e a violência que, por sua vez, potencializam a vulnerabilidade social e os altos indicadores de criminalidade entre os jovens pretos, que são vítimas dos homicídios por arma de fogo. Logo, para sobreviver dentro desse contexto, os meninos aprendem, desde cedo, a se relacionar entre si por meio da violência e do machismo, que funcionam como uma válvula de escape. Nesse sentido, o machismo, em nossa sociedade, é reafirmado a todo o momento de forma sutil e hostil, em que a masculinidade é alimentada por um ideal criado pelo opressor branco, que, por sua vez, ao longo da história, infantilizou e animalizou os pretos desde a travessia do Atlântico.

Em contrapartida, as mulheres pretas, na atualidade, estão promovendo ações afirmativas no sentido de fazer valer a luta pela igualdade de gênero e, com isso, de algum modo, provocam um incômodo de maneira a levar a sociedade como um todo à reflexão do lugar a ser ocupado pela mulher. Nessa perspectiva, as mulheres pretas periféricas tendem a fazer com que os homens pretos compreendam que os mesmos também são vítimas de uma superioridade masculina branca. Um debate que coloca em xeque a falsa supremacia masculina negra, fazendo-os refletir acerca da condição de ser machista dentro de uma sociedade que nos impôs uma cultura de dominação eurocêntrica.

Nesse sentido, o *Hip-Hop* transforma-se em um elemento potencializador para essa juventude oriunda de bairros marginalizados que foi historicamente prejudicada. Parece-me um assunto de suma importância dentro da estética dessa cultura, em nossa sociedade, visto que esta pauta está dentro do conceito de *lugar de fala*. Assim, seguiremos a hipótese de Ribeiro (2017):

A nossa hipótese é que a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala, ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidade que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. (p. 60).

Nota-se que o papel do *Hip-Hop* é dar voz à juventude periférica que fora historicamente silenciada. Essas vozes menores criam ecos em suas letras de *rap*, dança, graffiti e toca-discos.

Estas estéticas vão contribuindo para que se rompa com uma violência estrutural, bem como para que as mulheres comecem a falar e a se reconhecer também nesta fala.

Nessa acepção, Angela Garcés Montoya (2011) no artigo *Culturas juveniles en tono de mujer*¹³² resgata a identidade do feminino em Medellín e na Colômbia, fazendo-nos pensar a respeito dos espaços e movimentos femininos diante da presença do masculino, pois cada um tem um critério de existência a partir do outro. A mulher vincula-se à essa realidade e encontra um meio para expressar o seu estado de abandono social.

Assim, nesse contexto, a dança *breaking* foi o elemento que mais inspirou a juventude a se envolver dentro do *Hip-Hop*. Na medida em que as mulheres começaram a se envolver com a dança, passaram a entrar em confronto com o corpo educado na delicadeza, na suavidade, na ternura, na família, no Estado e na religião. A dança *breaking* acaba rompendo totalmente com os valores femininos que proíbem que as meninas dançam até o chão ou que se expressem com movimentos violentos, fortes e compulsivos.

Do mesmo modo, uma *MC* constrói sua identidade no encontro com outros pares e com a vinculação do *Hip-Hop* iniciando um processo de legitimação de si mesma e dos outros por meio da incorporação e da aceitação dos elementos culturais que lhes são oferecidos.

Assim como na Colômbia, o *Hip-Hop* no Brasil é recente e a dança *breaking* também foi a grande atração inicial para a juventude sustentada por um universo predominantemente masculino. Ser mulher preta e pertencer à cultura *Hip-Hop* é algo muito complexo, visto que, na escala social, a mulher negra está numa posição de dupla submissão em relação ao resto da população. De acordo com Ribeiro (2017, p. 40), “[...] reconhecer o status de mulheres brancas e homens negros como oscilante nos possibilita enxergar as especificidades desses grupos e romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras”.

A exemplo disso vale ressaltar mais do que a tensão a participação e contribuição dessas mulheres dentro da cultura. No Brasil, temos algumas mulheres que são referências dentro do *Hip-Hop*, tais como: Sharylaine, Rose MC, Rúbia, Dina Di, Nenesurreal que são mulheres empreendedoras e que influenciam a juventude dentro do movimento. Temos, ainda, Luana Hansen que também assume a função de *DJ*, é iluminadora, tem seu próprio estúdio e faz a

¹³² Garcés Montoya, Culturas juveniles en tono de mujer. Hip Hop em Medellín (Colômbia). Revista de Estudos Sociales. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81565004>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

*De acordo com a autora este artigo faz parte da investigação Mediações musicais juvenis, financiada pela Vice-reitoria de pesquisas da Universidade de Medellín; o projeto faz parte da linha de pesquisa Comunicação e Culturas juvenis. Historiadora e Mestre em Estética: culturas urbanas latino-americana da Universidade Nacional da Colômbia.

produção para outras mulheres, além de apoiar o movimento Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero (LGBT) dentro do *Hip-Hop*.

No mundo da dança *breaking*, as dançarinas e produtoras Fabgirl, Miwa, Nathana (e me coloco nesse meio) conseguem realizar seus eventos e influenciar outras mulheres dentro do movimento *Hip-Hop* e LGBT.

Dessa forma, o *Hip-Hop* nos auxilia, nessa querela, visto que, no Brasil, esse movimento sociocultural e político se difundiu entre as favelas dando voz aos silenciados periféricos, servindo como componente transgressor e de resistência contra a opressão. No entanto, essa reflexão nos conduz a pensar a respeito da promoção de certos impasses que se dão no processo de reconhecimento dentro da cultura para as mulheres que foram historicamente marginalizadas desse universo proibido socialmente: a rua e a noite. Hart (2014)¹³³ oferece-nos, em seu relato, algumas pistas que nos auxiliarão nessa reflexão:

No fim da década de 1970, quando comecei a frequentar festas, o hip-hop (ou rap, como era então conhecido), ainda não ganhara força fora de New York. Lá é que a mãe do rap, uma cantora e produtora de meia-idade chamada Sylvia Robinson, tinha fundado a Sugar Hill Records, no início da década. Ela escolhera o nome em homenagem ao bairro mais abastado do Harlem. Sylvia foi uma das primeiras pessoas a enxergar o potencial da batida e das performances a que vinha assistindo nas apresentações de DJs em clubes e em festas de rua. Foi ela que montou a Sugar Hill Gang, escolhendo caras de aparência cool para se apresentar – exatamente como produtores do sexo masculino escolhiam mulheres sexy para montar as “bandas femininas”. “*Rapper’s deligth*”, da Sugar Hill, foi a primeira gravação de rap a obter sucesso comercial. Sylvia Robison também esteve por trás do Grand Máster Flash and The Furious Five, convencendo o grupo a gravar “*the message*”, que foi seu grande sucesso e conferiu certa sensibilidade política ao rap dos primeiros tempos. (HART, 2014, p. 93).

O namorado de Brenda (irmã de Hart) apresentou a ele os toca-discos, e assim Hart descreve como aprendeu a ser homem, na rua e na noite, dentro das festas de *Hip-Hop*, por intermédio de mulheres que passaram por sua vida. Essas relações com as outras irmãs, namoradas e mães serviram, de algum modo, para protegê-lo de certos danos.

¹³³ Dr. Carl Hart é um neurocientista, professor do departamento de Psicologia e Psiquiatria na Universidade Columbia. Em sua juventude foi DJ conhecido como Cool Car membro do grupo *Bionic DJs*, um estilo que ficou conhecido como “*Miami bass*” e influenciou muitos artistas do início do *Hip-Hop*.

*HART, Carl. (2014). **Um preço muito alto**: a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre as drogas. Tradução: Clóvis Marques. – 1ed. – Rio de Janeiro: Zahar.

Diaz (2015, p. 167)¹³⁴ também nos oferece alguns sinais da força do papel da mulher no *Hip-Hop* quando aborda o contexto histórico da cultura e de seus pioneiros: “Herc e Campbell realizavam festas em áreas de recreação e nos parques e quadras da vizinhança. Como empreendedora natural, Campbell cobrava 25 centavos das garotas e 50 centavos dos garotos para entrarem nas festas de seu irmão”.

É interessante ressaltar as atitudes de novas mulheres dentro do movimento, que ousam transgredir o papel atribuído ao gênero feminino, de modo a ampliar suas perspectivas de vida, atuando na arte e na resistência cultural, o que as tem conduzido a ocupar um lugar de empoderamento e de reconhecimento. Nessa perspectiva, “[...] pensar o lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado”. (RIBEIRO, 2017, p. 90).

Dessa maneira, as estéticas do *Hip-Hop* vão se transformando em recursos por meio dos quais essas jovens se tornam agência dentro da perspectiva afrocêntrica. Um modo pelo qual elas se apropriam da cultura para recriarem seus espaços e isso torna ainda mais consciente o seu estar no mundo, como bem diz a letra *Preta de Quebrada* de Flora Matos:

E a minha mente conclui que eu mereço ser respeitada / Sou uma mulher de garra, preta de quebrada / E o conforto que eu tenho é o meu dinheiro que paga / E seja na favela ou nos prédios eu tô em casa / Faço rap bem feito que é pra não me faltar nada / Eu vou ficar milionária, milionária / Sem nunca depender de um homem pra ter minhas parada / Faço minha caminhada / Sou um exemplo vivo de mulher que não se cala¹³⁵.

Nessa direção, Ribeiro (2017, p. 64) pondera que “[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. É preciso que todas as camadas sociais tomem consciência para que juntos possamos contribuir para uma sociedade igualitária, que respeite as diferenças.

O *Hip-Hop* contribui para, no mínimo, provocar um confronto de ideias entre os gêneros e permitir a conscientização do indivíduo a respeito do seu lugar de fala. Segundo Adichie (2015, p. 50), “[...] existe um problema de gênero e todos nós temos que melhorar”, homens e mulheres.

¹³⁴ Martha Diaz é professora Adjunta da New York University (NYU) e diretora do Centro Educacional H2ED, responsável por pesquisas e intervenções em escolas, envolvendo o *hip-hop* e educação.

* DIAZ, M. Renegado: os empreendedores sociais do Hip-Hop liderando o caminho para uma mudança social. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. (2015). *O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade*: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, p. 307.

¹³⁵ Flora Matos – *Preta de Quebrada*. 2017. Estúdio Flap c4. 3min26seg.

A questão de gênero é importante em qualquer parte do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mas autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente. (ADICHIE, 2015, p. 28).

Desse modo, o *Hip-Hop* tem servido como arma de combate à violência contra as mulheres pretas periféricas, sendo um agente multiplicador de todo o conceito a respeito do feminismo das pretas, podendo exercer um papel fundamental em se tratando de políticas públicas para as mulheres negras no contexto dessa cultura.

Por sua vez, o movimento *Hip-Hop* faz dos jovens sujeitos portadores de uma cultura específica, criadora de sentidos e práticas culturais locais/globais, um espaço de fala. Por fim, repensar o lugar onde a juventude pode discutir essas questões a respeito das dimensões éticas, culturais, educacionais, sociais de uma sociedade democrática seria a escola, porém existem lacunas entre os jovens e a educação.

4 CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Considerando que o propósito desse trabalho é dar voz à juventude negra para contribuir com a ressignificação de suas experiências, em direção a uma educação justa, adotou-se como caminho metodológico o percurso da própria experiência prática de campo, pois, foi por meio dela, e à medida que ela acontecia, que se fez necessário “criar” modos para se apreender a realidade.

Assim, percorrerei os caminhos de construção e de reconstrução do que se chamou de “docência compartilhada”. Para tanto, procurou-se retomar aspectos significativos de nossa história e direcionou-se o olhar para a juventude afro-brasileira segundo uma estratégia didática interdisciplinar e transversal em que envolviam as questões mais relevantes: raça, violência e gênero, sendo abordadas por meio da história oral, expressividade corpórea, poética e musical.

Temos, como exemplo, o nosso último trabalho de campo realizado na EMEF Saturnino Pereira em 2016. Foi no sentido de propiciar diferentes modos de expressão estética aos alunos por meio dos instrumentos musicais afro-indígenas, da dança *breaking* e do *rap*, para que fosse possível potencializar o letramento. A ideia de realizar uma docência compartilhada entre uma professora de português, uma musicista e uma dançarina de *breaking* envolveu não apenas a expressividade por meio da leitura e da escrita, mas todo um processo capaz de reavivar a memória afro-brasileira, ou como aqui denominamos - a afro-memória – daqueles jovens alunos.

Partindo do pressuposto de que, no Brasil, estamos diante de um ensino público precário e defasado, durante a realização dos projetos desenvolvidos, constatou-se que, em todas as nossas vivências, havia professores desmotivados e alunos sendo considerados – um problema.

A questão que levantávamos era: Problema para quem? Pois eram alunos saindo do Ensino Fundamental II com dificuldades na escrita e na leitura. Embora a educação seja um dever do Estado, a falta de estrutura e de investimentos são fatores que contribuem para o declínio do ensino público no Brasil.

Nesse sentido, Souza (2006, p.13)¹³⁶ afirma que “[...] o problema central da educação dos adolescentes e dos jovens não é, assim, um problema de ordem ou disciplina, o problema central é o problema de justiça”.

¹³⁶ SOUZA, M. C. C. de. Prefácio. In: AMARAL, M. G. T. do (Org.). (2006). **Educação, Psicanálise e direito**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ao lado de uma sociedade extremamente iníqua, o escravismo deixou-nos como herança a opção entre a ordem social imposta pela violência – portanto, pelo medo – ou ser cooptada pelo favor. Tanto no uso da força bruta, como na indulgência, há uma escotomização da Lei, uma confusão entre autoridade e autoritarismo, entre demanda e desejo.

Ora a psicanálise veio demonstrar que, tanto em termos psíquicos quanto em termos sociais, uma lei justa é impeditiva de abusos e, simultaneamente, propiciadora de abertura no universo de convívio social. Pois, ao lado do teor repressivo, há um lado amoroso e protetor na Lei. O rigor da lei, quando existe justiça, não é contrário aos direitos humanos, mas condição dos direitos humanos. (SOUZA, 2006, p. 14).

Ainda, de acordo com a autora, tal questão se configura como um problema urgente, enfrentado pelas escolas, e que liga a adolescência à educação e ao direito. Os alunos querem uma educação com disciplinas que façam sentido em suas vidas, a questão da violência é tratada, nesse livro, como a oportunidade de *agir e pensar uma nova escola brasileira*. Por fim, nossas ações, bem como o presente trabalho, têm o propósito, justamente, de traçar os pontos de intersecção entre a educação e a cultura *Hip-Hop*.

Dessa forma, recuperamos a pesquisa que se iniciou na ONG Casa do Zezinho em 2010, a partir de cuja experiência depreendemos que, muitas vezes, os jovens desistem da escola passando a frequentar espaços onde haja possibilidades de um ensino alternativo, um lugar onde o respeito prevaleça nas relações.

Devido à carência afetiva, com uma formação educacional precária e a falta de reconhecimento social, os jovens ficam à deriva e ao perigo eminente das diversas formas de violência. Assim, a juventude procura esses espaços em busca daquilo que fora moralmente perdido, o sentido de ser.

Nessa perspectiva, adentraremos em alto mar a fim de reconectá-los com um passado marcado por uma diáspora forçada, ressignificando a força propulsora das culturas de matriz africana, para que essa juventude pudesse percorrer as rotas e encontrar os seus caminhos. Nosso papel foi o de conduzi-los às descobertas, sempre a postos, servindo como bússolas e tendo como centro as culturas africanas e afro-brasileiras, com ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais, na cultura *Hip-Hop*, nos processos indidentários e na diversidade, tomando a história oral como eixo fundamental do processo como um todo.

Assim, o caminho encontrado por nós será o da escuta e o do olhar para acolher esses jovens com respeito. Daremos ênfase, nesta narrativa, aos momentos mais significativos da ONG Casa do Zezinho, localizada na zona Sul de São Paulo, no período de 2010 a 2012. Pretendemos contribuir, por meio de práticas pedagógicas, utilizando as linguagens do *Hip-*

Hop, na medida em que serão apresentadas histórias e experiências vivenciadas pelos jovens dentro dos processos negociados¹³⁷ para a prática das atividades no decorrer do desenvolvimento do projeto.

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ONG CASA DO ZEZINHO¹³⁸

De acordo com a caracterização oficial da ONG, a Associação Educacional e Assistencial Casa do Zezinho, fundada em 1994, é uma organização social sem fins lucrativos. Está situada no Parque Maria Helena, na zona sul de São Paulo, localizada no distrito do Campo Limpo, próximo ao bairro do Parque Santo Antônio e do distrito do Capão Redondo¹³⁹. Anualmente, recebe, de segunda a sábado, cerca de 1.500 pessoas, dentre as quais a maioria crianças e jovens entre 6 e 21 anos, atendendo também adultos. Todos são envolvidos em atividades de educação, arte, cultura, formação geral e em oficinas de capacitação profissional.

Cabe apontar que a metodologia pedagógica utilizada denomina-se *Pedagogia do Arco-Íris*, baseada nos quatro pilares da educação: Ser, Conhecer, Saber, Fazer. Assim, cada cor do arco-íris remete a uma fase da vida da pessoa no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as crianças e os adolescentes de idades entre 6 e 13 anos são incorporadas ao *Projeto Aprender Brincando*, distribuídos, conforme seu desenvolvimento, pelas cores do Arco-íris: Violetas, Jeans, Mares e Rios, Matas, Solar. Já no Projeto Educação para o Século XXI, encontram-se as salas designadas como Oriente e Coração, atendendo adolescentes e jovens entre 14 e 21 anos, funcionando nos períodos da manhã e da tarde. Além disso, havia o *Projeto Vagalume* que atendia jovens e adultos no período noturno, incluindo o cursinho pré-vestibular e as oficinas profissionalizantes; e, por fim, aos fins de semana acontecia um projeto chamado *Arte e Cultura na Periferia* aberto aos familiares dos articuladores e comunidade local.

Grande parte dos usuários chegava, por exemplo, ao espaço Oriente, uma das últimas séries (que corresponderia aos últimos anos do ensino fundamental II), com dificuldades de leitura e escrita, embora tivessem oficinas de língua portuguesa.

¹³⁷ Referem-se como processo negociado as interlocuções entre o que estava proposto pelas Diretrizes Curriculares e aqueles temas que geravam interesse aos (as) alunos (as).

¹³⁸ Disponível em: <<http://www.casadozezinho.org.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

¹³⁹ Essa região é composta por aproximadamente 1,2 milhões de habitantes, local que já foi considerado um dos lugares mais violentos do mundo pela ONU e ficou conhecido como “triângulo da morte” devido ao alto índice de assassinatos por arma de fogo.

No entanto, a prioridade da ONG em relação a estes jovens, não era necessariamente a educação em seu estrito sentido, mas a educação, na perspectiva da ONG, era a ponte para o acesso à lógica trabalhista. A *Casa do Zezinho* compreendia que o caminho fosse a inserção dos usuários no mercado de trabalho, havendo uma espécie de escambo entre as empresas e a ONG, em que se trocava apoio financeiro por jovens trabalhando em qualquer função. Portanto, para melhor entender o lugar onde esses jovens moravam e circulavam, faz-se necessário uma breve caracterização do Distrito do Capão Redondo.

4.1.1 Formação do Capão Redondo

A área do Capão Redondo era conhecida como Guavirituba, nome indígena que se dá em razão da forma de ocupação circular na qual aqueles que se estabeleciam no local levantavam acampamento. A circulação dessas populações na região do Capão Redondo intensificou-se a partir de 1915, onde até então se praticava a pesca, a caça e o lazer já que era uma área rural com grandes fazendas e córregos com água limpa. A partir de 1950, inicia-se o processo de loteamento e a “chegada” de energia elétrica a fim de acompanhar o crescimento do mercado imobiliário, sendo, muitos desses espaços, solicitados por proprietários particulares.

Esse início de desenvolvimento social era parte do projeto de modernização local e estava dentro de uma política desenvolvimentista, que, ao mesmo tempo, prosseguia com uma política higienista em prol do branqueamento, empurrando a população negra para a periferia, sendo obrigada a trabalhar em locais distantes de suas moradias. Com o decorrer dos anos, verificou-se que, embora o progresso na região tenha trazido um número expressivo de empresas, bancos e projetos imobiliários, não houve uma melhoria da condição de vida da população negra. Esse abandono social era expresso nos altos índices de violência, assassinatos e desemprego dentro dos morros, becos e vielas, cuja aglomeração deu origem às extensas áreas ocupadas pelas favelas (CARRIL, 2006).

De acordo com Carril (2006), os grandes investimentos imobiliários eram direcionados à classe média, de modo que a implantação desses projetos habitacionais gerou o afastamento da população negra e pobre para locais desprovidos de infraestrutura e a região passou a ocupar o primeiro lugar no “*ranking* de favelização por distrito”. O adensamento populacional dessa região foi acompanhado por um intenso processo de favelização que não pode ser discutido sem

levar em consideração o aspecto negativo a ele associado. O negro morador da periferia passa a sofrer uma dupla exclusão – a racial e a econômica.

Na década de 1980, diversos movimentos sociais pressionaram o governo reivindicando financiamento e regulamentação de loteamentos ocupados anteriormente de forma irregular. Tais situações desencadearam algumas melhorias nessas regiões periféricas. Entretanto, essas regiões continuam a crescer de maneira irregular e desenfreada devido à chegada de mais moradores e do crescimento das famílias. Nesse sentido, a favela do “fundão” é um exemplo de bolsão de pobreza no convívio lado a lado com bairros da classe média alta e grandes empresas. Segundo Carril:

[...] a população foi sendo empurrada cada vez mais para espaços de miséria, levada à imobilidade espacial devido à falta de recursos financeiros até para pagar o transporte, numa tendência ao confinamento territorial. (sic) O afrodescendente vem sendo penalizado não apenas quanto à dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, mas também por localizar-se em espaços segregados, de miséria e de escola pública sem investimentos. A baixa escolaridade e má qualificação profissional lhes restringem oportunidades no mercado de trabalho. Assim, cabe analisar quais têm sido as perspectivas, as formas de organização e de luta dessa comunidade no espaço urbano, sua expressão e seus significados. (2006, p. 145).

Desse modo, ainda em conformidade com a autora, o termo periferia refere-se às áreas localizadas em regiões mais distantes do centro da metrópole, que, de forma geral, caracterizam-se, em sua maioria, pela falta de infraestrutura. Assim, mergulhamos nesse cenário para realizarmos nossas pesquisas e a partir do olhar frente às necessidades juvenis é que construímos o método de estudo.

4.2 TRABALHO DE CAMPO NA ONG CASA DO ZEZINHO

O presente trabalho teve a preocupação de *pensar e agir* tendo em vista novas formas de atrair a juventude negra para o universo escolar, de modo que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser significativo para sua vida. Refiro-me às atividades desenvolvidas na ONG Casa do Zezinho entre os anos letivos de 2010 e 2012, no âmbito do projeto de Pesquisa de Políticas Públicas *Rapper's, os novos mensageiros urbanos na Periferia de São Paulo: a*

contestação estético-musical que emancipa e educa (FAPESP: 2011/2014), sob a coordenação da Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral.

O trabalho foi desenvolvido por meio de oficinas que ocorriam uma vez por semana com duração de duas horas. Inicialmente, foi realizado com 60 jovens do espaço Oriente, com idades entre 13 e 17 anos, sendo que muitos deles tinham necessidade de uma atenção especial, pois havia, no grupo, desde traficantes, viciados em drogas até vítimas de abuso sexual. Por isso, o grupo oscilava muito e éramos obrigados sempre a recomençar, sem contar a troca de turma conforme o amadurecendo de cada um.

No decorrer do projeto, os que se familiarizavam com a oficina pediam para permanecer na turma, momento em que os mediadores e coordenadores eram chamados para avaliar as possibilidades de atender a demanda dos mesmos. É preciso observar que a ONG tinha rotinas e ações semelhantes às das escolas, porém, com atividades culturais e profissionalizantes, das quais os jovens eram obrigados a participar. As atividades eram elaboradas pelo educador responsável e seguiam de acordo com as determinações de projetos em apoio a ONG, cujo planejamento e cursos disponíveis eram distribuídos ao grupo.

Como mencionado, anteriormente, eu estava atuando com as oficinas de *Hip-Hop*, na ONG, pela segunda vez. Ao retomar as oficinas em 2010, iniciou-se um projeto apoiado pelo Itaú Cultural, denominado 5º Antídoto – Mostra Internacional de Ações Culturais em Zonas de Conflito em parceria do Grupo Cultural AfroReggae, levando para a ONG um grupo de *breaking* chamado *Bad Test Cru* da Irlanda com a intenção de fazer um intercâmbio e um *workshop* de *breaking*. Na ocasião, a ONG pediu para selecionar 60 jovens da comunidade local. O *workshop* ocorreu por meio de troca de ideias e prática dessa modalidade de dança.

Após essa vivência, convidei alguns jovens para irem até a apresentação do grupo AfroReggae e Bat test cru, junto com meu grupo, na época – Silêncio Crewativo. Nós dançamos no palco junto com esses grupos e quando acabou o evento fomos para a calçada na avenida Paulista e fizemos uma *cypher* (roda de dança). Houve a participação de vários dançarinos que passavam pelo local ou que estavam no evento. Isso gerou um maior interesse entre os jovens pela dança *breaking*. A partir daí os jovens participantes perceberam que, em grupo, conseguiriam adquirir visibilidade e reconhecimento.

Após essa experiência, reuni esse grupo misto com a turma do espaço Oriente e, juntos, criamos um festival de danças urbanas interno, chamado *Se essa rua fosse em casa*¹⁴⁰, enfatizei que o festival era uma construção conjunta e democrática e que poderiam colaborar como

¹⁴⁰ Trocadilho com *Se Essa Rua Fosse minha* – cantiga popular. Compositor: Domínio Público.

quisessem. A ideia surgiu de uma brincadeira entre a turma e seguida de uma pergunta: E se essa rua fosse na casa? Remetiam-se à Casa do Zezinho, queriam trazer as brincadeiras e as suas culturas de rua para dentro da ONG. As meninas logo se manifestaram dizendo que deveria haver *axé*, *funk* e gostariam de misturar várias danças.

Diante disso, organizei um projeto para viabilizar a realização do festival na Casa do Zezinho, a fim de que a coordenação disponibilizasse o espaço e horário, e foi agendado para 11 de dezembro de 2010. Foram criados alguns critérios de avaliação para que crianças e jovens participassem, visto que abordava o *breaking* e as danças urbanas. As coreografias foram construídas com base nos fundamentos aprendidos em cada estilo de dança e tomando em consideração toda disposição, paciência e competência dos grupos para a construção das coreografias. Cada grupo teve como base uma coreografia do seu espaço¹⁴¹ sob minha orientação e dos demais auxiliares (jovens que se destacavam nos espaços).

Mesmo diante dessa agitação, a maioria dos jovens do espaço Oriente estava apática, podemos dizer que foi este o panorama encontrado pelo pesquisador Vinicius Puttini. Além desse pesquisador, os demais colaboradores do projeto foram se envolvendo, em meio às diversas atividades e eventos ocorridos no período, decorrentes do encerramento dos diversos projetos existentes na ONG. Isso estimulou Vinicius Puttini, que ficou encantado com a energia dos jovens durante o festival de dança e mesmo diante da desconfiança dos mesmos. Notava-se a expressão de tio Viny balançando o corpo e sorrindo para os jovens, que vibravam nas rodas de dança.

Nesse primeiro evento, como a quantidade de grupos era pequena, foi proposto que as equipes fossem mistas com idades variadas entre 6 e 21 anos, totalizando 8 equipes com 54 participantes. Decidimos que seriam realizadas “batalhas” nas quais todos estariam contra todos e venceria o grupo que tivesse a maior pontuação geral.

A ONG disponibilizou troféu para os três primeiros lugares e certificado para todos os participantes. Na ocasião, convidei três profissionais para serem jurados: Carlos Roberto (Carlostep, arte-educador), Evandro Jerônimo (Herói arte-educador) e Edson Dias (Edsoulfive *b-boy*/meu irmão), componentes do grupo *Silêncio Crewativo*, moradores da região e já conhecidos por parte dos jovens por já terem participado de apresentações e eventos na própria ONG e imediações, enquanto que eu fiquei como *MC* (Mestre de cerimônia/apresentadora do evento).

¹⁴¹ Lembrando que eu era arte-educadora e meu trabalho percorria os dois espaços mencionados anteriormente: Aprender Brincando e Século XXI.

Figura 1 - Festival de Dança da Casa do Zezinho – *Se essa rua fosse em casa*

No dia 9 de novembro, selecionei um grupo de crianças e jovens e montei um miniespectáculo, que foi apresentado como uma prévia do festival e da construção das parcerias para que os pesquisadores e os jovens se conhecessem. O espaço Oriente, do período da manhã, virou uma referência para as crianças, contribuindo para que todos demonstrassem vontade de participar do festival, que consistiria na apresentação de uma performance, envolvendo teatro, música e dança denominada pelo grupo de *Pacto*, inspirados na música *Pacto* do grupo de rap gospel *Expressão Ativa*¹⁴². Essa música foi utilizada para discutimos sobre drogas e violência, fruto de um trabalho conjunto e de iniciativa do grupo de jovens. E por meio das batidas do tambor e da letra de *rap* expressavam suas experiências no limiar do vício das drogas e dos assassinatos na região. Era um pedido de socorro de uma juventude silenciada e sufocada em meio ao caos.

E ri-se a orquestra, irônica, estridente... / E da ronda fantástica a serpente, / Faz doudas espirais... / Se o velho arqueja... se no chão resvala, / Ouvem-se gritos... o chicote estrala. / E voam mais e mais... / Presa dos elos de uma só cadeia, / a multidão faminta cambaleia / E chora e dança ali!¹⁴³

¹⁴² Expressão Ativa. Dinastia. *Pacto* – grupo de rap Expressão Ativa. c2000. CD. Faixa (4min48).

¹⁴³ Caetano Veloso. *Livro (Álbum)*. Navio Negreiro. c1997. Faixa 9 (5min24seg).

Emocionados ao tocar na dor, não quiseram apresentar a música que haviam criado, mas reproduziram a letra de *rap* tocando instrumentos percussivos, com improvisação de movimentos em uma roda de dança livre. Alguns educadores sentiram-se irritados, para não dizer incomodados, com a estridência musical, mas os incansáveis participantes seguiram até o fim e deram o seu recado. Além disso, o grupo já havia produzido uma coreografia coletiva denominada por eles: *Um tributo a Michael Jackson*, uma mistura dos passinhos do *funk* (carioca) e das danças urbanas, ficando em terceiro lugar no festival de dança. Já o espaço Oriente da tarde demonstrou maior insegurança, porém socializou com os outros espaços, pois se espalharam entre os grupos participantes.

Após a realização do festival, fiz a devolutiva das notas dos jurados com todos os espaços, o que lhes permitiu opinar, além de compreender a importância de estarem atentos nas oficinas para poderem evoluir nos passos e no trabalho em equipe. Com isso, ganhei mais adeptos ao *Hip-Hop* e fiquei conhecida por todos, mesmo os que não gostavam, respeitavam de algum modo a minha oficina.

A contribuição do educador do grupo foi no sentido de liberar os jovens para o ensaio junto aos demais espaços, já que eles estavam inseridos em outros grupos. A equipe vencedora do festival do período da tarde chamava-se Zezinho Crew, composto por jovens que já haviam feito oficina comigo em 2006. Foram a sensação do evento, passando a representar a ONG em diversos lugares. Refleti que era exatamente isso que precisavam: reconhecimento e visibilidade.

Figura 2 – Primeira Formação do Grupo Zezinho Crew – campeões em 2010

Diante da demanda de jovens querendo conhecer mais sobre a dança *breaking* e a cultura *Hip-Hop*, solicitei à coordenação um espaço para ensaiarmos em um horário definido com o propósito de construirmos um espetáculo para que os jovens pudessem participar de eventos fora da Casa do Zezinho. Como não obtive sucesso, não recuei, fui além, decidi procurar, na região, um espaço para os ensaios. Passamos a ensaiar em duas escolas públicas da região e no Sacolão das Artes, um espaço cultural, e, somente em meados de 2011, a ONG nos cedeu um lugar. “Vibrai rijo chicote, marinheiros! / Fazei-os mais dançar!”¹⁴⁴.

Lembro-me que findei o ano letivo pensando em como construir uma nova etapa, visto que iniciaria o trabalho como pesquisadora e bolsista FAPESP (TT-III), compartilhando a oficina com o pesquisador Vinicius Puttini. Deu-se início o nosso sonho; cada um desenvolvendo aquilo que acreditava e discutindo a melhor forma de passar nosso conhecimento adiante, com o cuidado de sermos apenas uma das referências para a travessia daqueles (as) jovens.

No início, sugeri ao Vinicius que compartilhasse sua história de vida antes de apresentar sua proposta. Naquele dia, os espaços estavam ocupados, portanto fizemos a atividade na Casa da Mãe Guacyara, um terreiro de umbanda que pertence à diretora da ONG, e servia de espaço alternativo para a realização de atividades. No entanto, o grupo de jovens não gostava de ir para lá, ficava agitado, talvez pelo caráter religioso do espaço. Vinicius Puttini achou que “se apresentaram, no primeiro contato, arredios”, mas, a meu ver, o pesquisador estava muito ansioso. Fazia parte do jeito de ser dos jovens que frequentavam a ONG Geralmente os jovens se aproximavam depois que fosse estabelecido um elo de confiança. Eles não se sentiam totalmente confortáveis para vivenciar o *ring shout*¹⁴⁵ proposto por ele; essa experiência que pressupunha a liberação das emoções deveria ser apresentada quando os jovens não tivessem mais receio de demonstrar seus sentimentos e suas fraquezas. Por fim, o pesquisador entendeu que os jovens precisavam confiar nele e assim demos início ao projeto denominado: *As rodas de celebração, o canto falado e o breaking: a telescopia histórica do hip-hop*¹⁴⁶. Vinicius Puttini (2011-2012), em seu relatório, assim discorre sobre o início de nosso trabalho:

¹⁴⁴ Caetano Veloso. *Livro (Álbum)*. Navio Negreiro. c1997. Faixa 9 (5min24seg).

¹⁴⁵ Segundo Puttini (2015) - O *Ring Shout* é o canto falado em roda, herança cultural de ex-escravos, no qual se pratica o improviso; o desafio ainda é praticado na região sudeste dos Estados Unidos. Esta fusão do círculo, grito e dança, sempre girando no sentido horário, com um chamado e um responsório cantado, tendo como percussão a batida das palmas das mãos e de um bastão em um chão de madeira, no ritmo de tambores é claramente africano nas suas origens e uma de suas características mais marcantes. O *Ring Shout* é uma forma de preservar a unidade do Espírito com os ancestrais, bem como a coesão na comunidade.

¹⁴⁶ Esse projeto foi vinculado, institucionalmente, à Faculdade Educação – USP, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP: 2010/52002-9) sob o título *A telescopia histórica do breaking: no ritmo das ruas* em que recebi uma bolsa de treinamento técnico (TT-III) com vigência entre 03/05/2011 a 30/09/2013, FAPESP: Processo nº: 2011/08948-8.

Na última vez que os vimos, no início de dezembro de 2010, com a Casa pulsando com eventos, levei o meu computador, mostrei-lhes imagens de Ring Shout, capoeira, etc. Gostaram, ficaram com a cópia do material para transformá-lo em DVD. A ideia era que iríamos criar um banco de imagens para as nossas oficinas¹⁴⁷.

4.3 A TELESCOPIA HISTÓRICA DO *BREAKING*

Observe-se que, quando o projeto foi iniciado, havia muita tensão e um pesar que contaminava e permanecia devido aos assassinatos e as violências ocorridos na região, portanto, as ausências de jovens eram constantes: “faltei porque a polícia matou meu irmão”, “meu pai me bateu”, “fugi de casa”, “estou em L.A (Liberdade Assistida) e escolhi você para me ajudar”, “fui estuprada”... Assim, procuramos ter muita cautela nas questões que envolviam esses assuntos à medida que íamos construindo um olhar periférico. Todas essas questões teriam que fazer parte dessa narrativa, visto que éramos oriundos da periferia, por isso o trabalho de campo será apresentado, ora de acordo com o olhar dos pesquisadores, ora do lugar de fala dos jovens participantes do projeto, ora por meio de letras de músicas. Adentraremos nessa história no limiar entre a vida e a morte na tentativa de cruzar as margens do rio¹⁴⁸:

“Stamos em pleno mar /Era um sonho dantesco... o tombadilho, / Que as luzernas avermelha o brilho. / Tinir de ferros... estalar do açoite... / Legiões de homens negros como a noite, / Horrendos a dançar...¹⁴⁹”, estaremos direcionando e acolhendo este corpo que carrega consigo o peso da dor a fim de fazer uma travessia menos árdua.

Dessa forma, pode-se mencionar que a busca do caminho metodológico de pesquisa ocorreu por meio de uma “ação participativa”, no decorrer do qual as coisas pareciam acontecer naturalmente: os jovens iam se envolvendo pouco a pouco, sem que se sentissem forçados. Porém, foi necessário trazê-los para perto de suas vidas e dilemas, assim fomentamos assuntos que remetessem às questões sobre o racismo velado e à invisibilidade do jovem negro e pobre

¹⁴⁷ Ver em Relatório Científico Parcial do Projeto de Pesquisa (2011-2012) *Rappers, os novos mensageiros urbanos na Periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*, vinculado institucionalmente à Faculdade Educação/FE/USP, p. 283.

¹⁴⁸ Refiro-me ao Rio Pinheiros, porque se costuma falar da “ponte do lado de cá” e “de lá” para delimitar a região central da cidade com maior investimento e a região periférica praticamente sem contar com investimentos públicos.

¹⁴⁹ Caetano Veloso. *Livro (Álbum)*. Navio Negreiro. c1997. Faixa 9 (5min24seg).

morador de periferia, para aproximá-los de si mesmos. De início, o projeto foi apresentado a todos, em seguida, iniciou-se o delineamento dos planos estéticos e históricos do *breaking*, viabilizando o aprender de forma criativa, ao mesmo tempo em que procurávamos reconectá-los (as) com a história dos negros na diáspora do Atlântico, da qual éramos herdeiros.

Assim, Vinicius Puttini adotou as rodas de celebração, denominadas *Ring Shout*, e eu, a dança *breaking*, de cujo diálogo emergiu a intersecção entre o ancestral e o contemporâneo. Inspirados nas ideias de Béthune (2003)¹⁵⁰ sobre a “*telescopia histórica*”, bem como nas ideias de Osumaré (2015)¹⁵¹ sobre “*marginalidades conectivas*” foi possível viabilizar a ressignificação da história a partir da estética do *Hip-Hop* e pensar nas intersecções entre as relações sociais dos grupos historicamente marginalizados e espalhados pelo mundo na diáspora de modo forçado. Nesse sentido, Puttini (2015) afirma:

Decidi incluir o *ring shout* na pesquisa motivado pelo conceito de *telescopia histórica*, de Chistian Béthune (2003). Para o autor, o *hip-hop* teria retomado uma prática ancestral das culturas africanas. O *ring shout* (que poderíamos traduzir por “clamor ou grito em círculo”) consiste num círculo de canto e dança onde se pratica uma forma de estética de “expressão comunitária”. Na cerimônia, se alternam músicos e expectadores, não há lugares fixos da roda, todos podem participar e, em geral, os mais experientes conduzem algumas performances. (p. 46, 47)¹⁵².

Ora, o *breaking* também é feito em roda, onde se alternam dançarinos e expectadores, que passam também a dançar, alternando-se, portanto, artistas e expectadores. Cabe apontar que o histórico dos jovens afro-americanos no Bronx dos anos de 1970 era semelhante ao dos jovens afro-brasileiros em 2011, uma vez que ambos os grupos carregavam consigo uma vida sofrida no presente e no passado, cujos antepassados eram ligados, respectivamente, às culturas afro-caribenha e norte-americana e à cultura afro-brasileira, cujas condições de vida os levaram a criar e a cultivar a cultura *Hip-Hop*. Dessa forma, o nosso desafio foi relacionar a cultura africana, afro-americana e afro-brasileira à vida dos jovens da ONG.

¹⁵⁰ BÉTHUNE, Christian. (2003). **Le rap: une esthétique hors de la loi**. Paris: Autrement.

¹⁵¹ OSUMARÉ, H. (2015). Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brail. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. **O hip hop e as diáporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, p. 63-92.

¹⁵² PUTTINI, V. M. **Dos terreiros ao Hip Hop: às voltas com os ancestrais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Notei que não podia prosseguir na transmissão do conhecimento que eu tinha do elemento *breaking* antes de fazê-los sentir algo que os fizessem questionar a si mesmos, levantando algumas questões, como: Quem sou eu? De onde vim? Qual o meu papel nessa sociedade? O que é estar e fazer parte dessa sociedade? Ao mesmo tempo em que caminhando sob a atmosfera cinzenta que nos rodeava tentávamos seguir conversando pelos cantos do auditório onde realizávamos nossas atividades, Entre “cores e valores¹⁵³” recorri aos *stickers art*¹⁵⁴, ao *ring shout* e à origem do *breaking* como uma manobra para sair daquele céu cinzento que insistia em ficar...

“No entanto o capitão manda a manobra / E após, fitando o céu que se desdobra / Tão puro sobre o mar...”¹⁵⁵, eis que conseguiam desabafar indo ao encontro da ideia de que o caminho era expressar-se por meio de palavras, da palavra poética, o seu estado emocional; expliquei em uma atividade que para dançar *breaking* era preciso expressar sentimentos, quaisquer que fossem: raiva, amor, vingança, esperança. Após entenderem a atividade *stickers art* foram capazes de criar, recriar e colar, transferindo o rascunho para as etiquetas, e à medida que ficavam empolgados, iniciava-se o processo criativo com cores e desenhos, de acordo com o potencial de cada um e dentro de suas limitações da escrita. Podiam ajudar-se mutuamente e, aqueles que não sabiam escrever, expressavam-se em forma de desenhos. A atividade chamou a atenção das crianças e dos jovens matriculados na ONG. Tamanho foi o interesse despertado em outras turmas que a atividade passou a ser realizada com todos.

¹⁵³ RACIONAIS MC's. *Quanto vale o show?* Cores e Valores, c2014, Cosa Nostra/Boogie Naípe.

¹⁵⁴ *Sticker art*, criada nos anos 1990 pelos jovens urbanos alternativos, é uma arte visual, feita para ser executada rapidamente, porém, bem chamativa, contemporânea e adesiva. Pode passar uma mensagem ou ser usado de forma decorativa; remete-nos aos lambe-lambes dos postes. Na ONG Casa do Zezinho, teve características de lamentações dos jovens pelas perdas sofridas pela violência e também como forma de reconhecimento.

¹⁵⁵ Caetano Veloso. *Livro (Álbum)*. Navio Negreiro. c1997. Faixa 9 (5min24seg).

Figura 3 – Parede *sticker art*

A partir dessa atividade, criamos o *Scrap Book* (Diário de Bordo), um lugar em que, por meio da escrita e desenhos, nós, pesquisadores e jovens participantes do projeto, contávamos sobre o nosso cotidiano. Isso aconteceu após uma roda de conversa, na qual exemplifiquei que poderíamos criar personagens todas as vezes que entrássemos no auditório. Note-se que, para abordar o campo histórico, foi preciso navegar no imaginário, no diário de bordo, e lhes dizer que poderiam deixar suas impressões como faziam na página do *Orkut*, plataforma mais usada pelos jovens na época, na qual tudo era permitido, colar fotos, falar sobre assuntos que estavam incomodando, contar sua história, enfim, podiam ficar à vontade. Mesmo sem ter aprofundado na experiência de Hill (2014)¹⁵⁶, eu estava mergulhando em algo que se assemelhava com seu trabalho. Vinicius Puttini relata a atividade da seguinte forma:

Ao chegarmos à sala, vimos que todos estavam nos esperando, com uma atividade em andamento: desenhavam pequenos graffitis com lápis coloridos, em pedaços de papéis do mesmo tamanho, o equivalente a uma carteira de identidade brasileira e, com estes papéis desenhados, fariam um mural. A Educadora propusera tal atividade porque, de acordo com ela, com a não definição da grade, pensou em promover atividades mais livres, no que concordamos plenamente.

¹⁵⁶ Marc Lamont Hill foi professor de educação urbana e estudos americanos na Temple University entre 2005 e 2009, período em que realizou sua pesquisa em que usa o *rap* para atrair os alunos para as atividades em sala de aula. Como resultado desse projeto, o autor publica, em 2009, o livro *Beats, Rhymes, and Classroom Life: Hip-Hop Pedagogy and the Politics of Identity* traduzido em 2014 por Vinicius Puttini e Paola Pandrini.

Aos poucos, as paredes do auditório, espaço no qual realizávamos as oficinas, iam se transformando com os trabalhos expostos pelos alunos, com a autorização da coordenação pedagógica da ONG.

Figura 4 – Paredes coloridas

4.3.1 “Stamos em pleno mar”: da Fênix ao Navio Negreiro

Durante as atividades teóricas, era permitido aos jovens o uso de celulares e fones para ouvirem as suas músicas, pois não seguíamos uma organização padrão. Podiam estar sozinhos ou em grupos, na disposição que escolhessem. Alguns ficavam em pé, alternando entre desenhar e dançar. O *breaking* ia sendo introduzido, aos poucos, por meio de seus fundamentos, tais como o *footwork*, que são passos feitos no plano baixo com mãos e pés e o *hook*, um passo feito em posição de agachamento no plano baixo com mãos e pés nos chãos, assemelhando-se à queda de rim da capoeira.

Na última parte da atividade, utilizávamos sempre um *rap* mais suave ou o estilo musical *R&B*, para que fossem executados de forma isométrica os alongamentos e o trabalho de força e, desse modo, evitar que se machucassem. Com isso, eram garantidos o equilíbrio de cada parte do corpo e certa paz. O ritmo e a soltura deram a oportunidade aos jovens de se expressarem por meio do corpo, possibilitando a criação dos *stickers*, nos quais deixavam suas impressões em palavras, versos, desenhos.

Por fim, manifestavam-se nas rodas de celebração e de improviso da dança *breaking* e do *ring shout*, sendo esta a forma como agradecíamos pelo dia, movimentando os corpos suados quase entrando em transe aos gritos de socorro: “Oh Lord”! Pois, se usualmente traziam consigo

um corpo descoordenado, invisível que vivia entre esbarrões e brigas dentro da ONG, passível de ser violado pela própria história do local onde esta estava inserida, depois da atividade, sentiam-se aliviados ao se recompor de outro modo.

Os jovens, muitas vezes, demonstravam-se infantilizados, talvez pela falta de afeto e a exigência de uma atitude precocemente amadurecida diante dos desafios da vida. Era normal vê-los entre os corredores ou durante a atividade chupando o dedo. Por diversas vezes, o grupo de jovens assistia à atividade que eu estava realizando no Projeto Aprender Brincando com as crianças e pedia para que eu passasse também para eles.

4.3.2 Quando o amor é a última palavra

Assim, em uma atividade chamada “jogo das cores”, cada jovem recebeu um lápis, uma tira de papel e um balão. Após encher o balão era colocado uma tira de papel com uma palavra ou expressão e, ao finalizarem, espalhavam-se pelo espaço. A ideia era fazer passos de *top rock* circulando pelo auditório sem deixar o balão cair no chão. Logo, o colorido apareceu no céu, em forma de arco-íris, balões iam se misturando cismavam em cair, mas, com um passo improvisado eles os protegiam. As palavras foram se misturando, dançando, para não exporem seus sentimentos e, ao fim da atividade, estouraram o balão que parou em suas mãos; quem se sentia à vontade lia o que estava escrito. Identifiquei diversas palavras, como amor, respeito, tristeza, ódio... O interessante foi que a primeira palavra a ser lida foi dor e a última, amor.

Essas palavras serviram de conforto, mas o tempo logo virou e os trovões vieram e logo tudo escureceu. Embora seguissemos com as atividades do mês de junho de acordo com a demanda da turma, as faltas e a tristeza no olhar eram constantes, porque os assassinatos tornaram-se cada vez mais frequentes. Pus-me a chorar ao ver “tanto horror perante os céus... / Ó mar, por que não apagas / Co’a esponja de tuas vagas / De teu manto este borrão?... / Astros! Noite! Tempestades! / Rolai das imensidades” / Varrei os mares, tufão! ...”¹⁵⁷. Vinicius relatou que percebeu logo de imediato, a tristeza em nossos olhos:

Todos estavam meio apáticos, pois mais um menor foi assassinado na comunidade, encontraram o corpo em uma caixa de água. Na impossibilidade de elaborar ou acolher os jovens explicitamente, ficamos por ali. Vinicius abraçou a Cris. Depois, relatou o que viu e sentiu no grupo de apoio

¹⁵⁷ Caetano Veloso. *Livro (Álbum)*. Navio Negreiro. c1997. Faixa 9 (5min24seg).

psicológico, coordenado por Laura Granado, que faz parte da equipe. Depois, compartilhamos nossos sentimentos com a coordenadora do Projeto, a Profa. Mônica do Amaral, que também soube desta tensão entre o tráfico e a polícia que tem levado os jovens à morte na comunidade. Vinicius foi orientado no sentido de trabalhar todos aqueles sentimentos de perda e de revolta, via metáforas, poesia, música, dança quando se sentisse preparado. (AMARAL, 2012, p. 330)

Esse sentimento de perda se estendeu durante o semestre e no dia 21 de junho um dos componentes do grupo Zezinho Crew aproximou-se de mim perguntando se já sabia o que havia acontecido com os painéis que estavam sendo construídos no auditório, respondi-lhe que não. Ao chegar no auditório olhei para as paredes com tinta fresca, pintadas recentemente e que desenhos estavam rasgados e jogados no camarim, um espaço utilizado para guardar materiais, senti-me muito mal.

Decidimos colocar os trabalhos no auditório e tentar recuperar alguma coisa, mas cerca de 70% estava danificado. Conforme iam chegando, um rio de lágrimas se formava no auditório. Pedi que alguns dos meus auxiliares chamassem as mediadoras, para sabermos o que havia acontecido. Mesmo não concordando com alguns posicionamentos da mediação, naquele momento, não havia muito o que fazer a não ser acalmar os ânimos. Uma mediadora batizou o ocorrido de *Oficina Fênix*. O pesquisador encerrou com um *Ring Shout* de lamentação para tirar o *banzo*¹⁵⁸ do grupo e assim chegamos ao fim daquele dia.

Segui refletindo a respeito do ocorrido, sobre o trabalho construído pelos jovens durante o semestre e que tinha um valor simbólico relevante para eles, pois era o elo com o passado, com as mortes de seus entes queridos, com a vida dura da periferia. É preciso observar que havia histórias de superação entre os jovens, por exemplo, quando me deparei com o jovem negro autista, participando de todas as atividades e até pediu para o colega escrever seus pensamentos; e com a jovem com surdez que dançou apenas sentindo a vibração do som; outro jovem que sofreu a perda do pai e conseguiu se expressar.... Isso tudo serviu para nos unirmos em torno de um trabalho de reconstrução. A seguir, meu relato na ocasião:

A arte é para ser sentida em todo o corpo e que isso sirva de lição a todos para valorizarem todas as culturas, pois o que estava acontecendo no auditório era espontâneo e de criação dos jovens, sendo o jeito que eles encontraram para mostrar para a sociedade que eles existiam e que estavam

¹⁵⁸ Banzo é um termo que vem do *quimbundo mbanza* e significa melancolia. Foi um termo apropriado para aquele dia, pois este era o estado emocional que muitos escravizados sentiam ao chegarem ao Brasil, a morte por tristeza, suicídio, aborto, greve de fome. Nesse sentido, dada a fragilidade dos (as) jovens, o trabalho desenvolvido com eles (as) era importantíssimo para o empoderamento dos (as) mesmos (as). A tristeza que tomou o grupo tinha que ser revertida em protesto e resistência, para que a instituição os (as) valorizasse.

ali, gritando a sua existência, o seu estar no mundo em forma de painéis que representava este protesto, a dificuldade de estar na sociedade... e a dança na Casa do Zezinho é repleta de afetos...assim como começou no Bronx (EUA), aqui eles estão criando um estado emocional, uma identidade cultural... (AMARAL, 2012, p.333).

Alguns educadores, insensíveis, repetiam pelos corredores que era um exagero tanta lamentação por causa de um papel: “Isso vocês fazem de novo!”. “É só reconstruir!”. “São só desenhos!”. Porém os jovens sentiam-se muito tristes. Estávamos abalados porque nosso lugar de refúgio estava em ruínas. Isso me fez refletir até que ponto o *Hip-Hop*, na Casa do Zezinho, estava sendo respeitado e a metáfora da Fênix não saía de minha mente.... Dormi entre lágrimas, pensando qual o sentido da reconstrução quando nunca se teve nada. Fiquei muito irritada com tamanha indiferença!

4.3.3 “Perante a noite confusa... Dize-o tu, severa musa¹⁵⁹”

Parece-me que, de algum modo, a metáfora da Fênix insistia em se tornar viva, não apenas em meus pensamentos sobre a ONG, mas também na própria favela... Fora preciso buscar as cinzas em meio às chamas, onde rastejei, sentindo-me sem ar, quando encontrei o caminho em meio à nuvem de fumaça, restando-me apenas meio metro entre chão e fumaça para me evadir... E encontrar uma saída.... Um clarão se abriu em meio ao choro e ao desespero coletivo...

Esses foram os sentimentos que me invadiram quando o lugar onde eu morava pegou fogo. A favela estava em chamas, restava-me naquele momento apenas lembranças das experiências vividas. Não houve tempo para pegar nada. Os bombeiros vagorosamente tiravam as mangueiras que não funcionaram, sobraram apenas as cinzas, oshorrendos urubus logo vieram comer a comida carbonizada. Cena de guerra? Não! Especulação imobiliária. Os urubus eram pessoas que comiam desesperadamente os alimentos carbonizados. As cinzas não eram um mito ou uma metáfora, invadiram o meu lar e de muitas outras pessoas que ali habitavam.

E isso tudo aconteceu logo após o episódio desastroso na ONG Casa do Zezinho quando os trabalhos dos jovens foram destruídos pelo pessoal responsável por pintar as paredes.

¹⁵⁹ Ibid.

Enquanto a notícia corria em programas de TV, no desespero de querer socorrer as pessoas e tentar recuperar algumas coisas, surgiu o Jailton, um jovem da ONG, a primeira pessoa de fora da comunidade a ajudar. Além dele, a professora Mônica do Amaral e o grupo de pesquisa também ofereceram auxílio. Enquanto isso, na ONG, os (as) jovens exigiram que a tia Dag me ajudasse, porque lá havia um bazar; consegui, com ela, peças infantis e fraldas para levar à favela. Saímos em uma *Kombi* lotada de roupas e alimentos para compartilhar com a comunidade. Em seguida, a comunidade do *Hip-Hop* também nos ajudou e pudemos contribuir dessa forma com os familiares e a comunidade local.

Depois de uma oficina em que percebemos que desenhos nossos haviam sido danificados por problemas de comunicação, pois a sala passou por uma pintura de paredes no final de semana, uma mediadora pedagógica da Casa compartilhou com os coordenadores o relatório semanal que eu enviava à Mônica do Amaral, relatório onde explicava o trabalho sobre morte que fizéramos diante da inexorabilidade da perda dos desenhos e articulando-as a outras que ocorriam e que ocorreriam na comunidade. Nomeadamente, o assassinato de jovens da Casa pelo narcotráfico e um incêndio na comunidade onde morava a professora de *hip-hop*. O incêndio fora, provavelmente, criminoso, e a educadora perdeu sua casa e todos os seus objetos pessoais. Membros da Casa e da comunidade e nossa equipe organizaram uma campanha de solidariedade para ajudar não apenas a ela, mas a todos aqueles que tinham sofrido perdas no incêndio, que, por muita sorte, não fizera vítimas fatais. (PUTTINI, 2015, p. 58- 59).

A dor não era só dos jovens, era a minha dor também. Compartilhávamos juntos, sentíamos na pele o peso da nossa ancestralidade. Eis aqui “os filhos do deserto / Onde a terra esposa a luz. / Onde voa em campo aberto / a tribo dos homens nus¹⁶⁰”. Expostos e colocados a nu com todas as feridas abertas, buscávamos um antídoto para que ao menos pudéssemos amenizar as nossas dores... O grito pela liberdade, *Oh Lord!* Ecoava nos corredores da ONG e isso me deixava feliz, era terapêutico, participei de vários momentos.... Reunidos nos corredores, entre becos e vielas no trajeto de ir para casa ninguém viu, mas eu estava lá.

4.3.4 Museu Afro-Brasil e o despertar da afro-memória na estética do *Hip-Hop*

¹⁶⁰ Caetano Veloso. *Livro (Álbum)*. Navio Negreiro. c1997. Faixa 9 (5min24seg).

Durante o mês de julho, a professora. Mônica do Amaral organizou a ida ao Museu Afro-Brasil. Depois de sensibilizarmos o grupo quanto à importância dessa visita, refletimos sobre suas histórias de vida e as relações com esse passado escravista. Serviu também para que repensássemos tudo que estávamos sentindo e aprendendo até aquele momento. A réplica do navio negreiro emocionou os jovens a tal ponto que eles tiveram a ideia de construir uma imagem do navio por meio dos seus corpos. O grupo tomou então a iniciativa de criar um espetáculo de dança em torno do tema. Tio Vinny propôs um roteiro com o tema *Navio Negreiro*, que foi lido e bem discutido.

Na oficina “Navio Negreiro I”, nossa proposta foi utilizar como fonte para interpretação corporal o poema *Navio Negreiro* de Castro Alves, que teria como introdução o *ring shout*, para o qual deveríamos criar uma base coreográfica. A inspiração veio após a apresentação do dia 20 de novembro de 2010, no festival interno de Danças urbanas em que o grupo *Zezinho Crew* simulou uma cena do filme *Titanic*¹⁶¹. A base para a introdução seria a formação de um navio feita com maestria, composto por corpos suados e calejados simbolizando o “navio” em alto mar, sequestrando vidas partidas de homens, mulheres e crianças. Quem eram eles? E quem são eles? “*Foram nossos antepassados, mas também somos nós! Levando nas costas açoites a sangrar. Então, o ring shout é o grito dos nossos, para que não se deixem maltratar e sequestrar*”, trecho de uma passagem do mini-espetáculo.

No centro, Anderson, o moleque “*ranhento*” sabia representar os negros cativos, açoitados no navio. O navio singrava e a proa quem fez foi uma jovem que se tornou símbolo da Liberdade, juntos, o Cativo e a Liberdade compuseram um pequeno *rap* sobre a cidade de São Paulo, a Casa do Zezinho, a liberdade e as dificuldades que enfrentavam.... Todos dançaram, à volta deles, dançando *breaking* e fazendo gingar a capoeira. No espetáculo, a capoeira foi utilizada como nas senzalas – ora como luta, ora como dança disfarçada – mas sempre como elemento de contestação. Fizemos os textos de improviso e foi possível identificar a capacidade dos jovens no processo de elaboração de textos sobre outros textos se ampliava. Durante o processo houve brincadeiras, inseguranças, mas o resultado geral foi emocionante. Segundo Puttini (2015):

Foram semanas de intenso trabalho. Dividimos a turma entre os que dançariam e os que produziram material artístico para a apresentação: de murais de graffitis, poemas, letras e um blog. Montamos um *scrapbook*, que é uma espécie de diário, uma grande colagem em forma de álbum, que ficou exposto durante o evento. As apresentações foram muito bonitas – arrebatadoras,

¹⁶¹ Coreografia apresentada pelo grupo Zezinho Crew, campeão no festival “Se essa rua fosse em casa” da ONG em 2010.

mesmo. Nosso navio singrou outros mares e conquistou novas terras. Não adentro os altos e baixos por que passamos para levá-los a cabo, mas o esforço valeu a pena. (PUTTINI, 2015, p. 66- 67).

Esse relato refere-se ao período posterior às grandes turbulências pelas quais passamos, momento em que os jovens já estavam prontos para apresentar o trabalho aos pais e para a comunidade. Produzimos uma programação para o mês de novembro que finalizaria com o II Festival de dança e a Semana Cultural era um sonho nosso¹⁶². Algumas datas foram alteradas como a do festival de dança, mas tentamos garantir que todas as atividades previstas na programação acontecessem. Por exemplo, o educador Banks¹⁶³ não pode estar presente e nem todos os seus alunos do Programa Einstein da Comunidade de Paraisópolis¹⁶⁴ então o educador Leonardo Guimarães garantiu o *workshop* e trouxe quem pode para a apresentação e para o racha show, que consiste na simulação de uma batalha de *breaking*.

No dia da apresentação aos pais, os jovens mais assíduos estavam fazendo a decoração do ambiente com seus painéis. O pesquisador Vinicius ficou impressionado quando chegou e notou que a coreografia estava pronta. O resultado era visível. Foi emocionante, pois consegui combinar elementos de *ring shout*, de *breaking* e de danças africanas, na mesma coreografia, e que foram associados a ginga com suas mentes criativas. Textos trabalhados ao longo do ano surgiram na roda. Notei que o educador do grupo observava estranhamente, “dizei-me vós, Senhor Deus! / se eu deliro... ou se é verdade¹⁶⁵” quase tive um “treco” quando me relatou que talvez a apresentação não ocorresse. Os jovens perceberam a minha reação e de imediato disseram que se não pudéssemos apresentar os trabalhos, fariam greve.

Uma greve dos jovens implicaria em perdas de recursos para a ONG, visto que havia vários projetos em finalização e a instituição necessitava de todos – educadores e jovens – para concluir os trabalhos e continuar recebendo os patrocínios. Esse episódio, além de significar falta de respeito para com os envolvidos, remeteu-me à greve negra de 1857, mencionada anteriormente, uma vez que os jovens tiveram aqui a mesma sensação de inferiorização sentida por nossos insurgentes do passado: “São os guerreiros ousados, / [...] / Homens Simples, fortes, bravos... / [...] / São mulheres desgraçadas / [...] / E existe um povo que a bandeira empresta /

¹⁶² Ver em anexo II toda a Proposta de Programação para a “Semana Cultural” Mês da Consciência Negra em comemoração ao Aniversário da cultura *hip-hop* (De 21 a 24 de novembro de 2011).

¹⁶³ Ericson – b-boy Banks (arte-educador/ativista do *hip-hop*, do grupo *Back Spin Crew*/Eternos Suspeitos/ Slam Resistência).

¹⁶⁴ Grupo de jovens que fazia uma oficina de *Hip-Hop/breaking* na instituição e foram convidados (as) a apresentarem uma coreografia e a fazer um racha show (simulação de batalha) entre alguns (as) jovens da Casa do Zezinho e do Programa Einstein.

¹⁶⁵ Caetano Veloso. *Livro (Álbum)*. Navio Negreiro. c1997. Faixa 9 (5min24seg).

[...] / mas que bandeira é esta¹⁶⁶”. Os (as) jovens perceberam, assim como os escravos de ganho no século XIX, que estavam sendo excluídos. O educador pediu calma, ainda que tivesse ficado bastante irritado, telefonou para a coordenadora pedagógica, procurando negociar a respeito de nossa participação e, por telefone, ela disse que se limitássemos o tempo de apresentação seria possível sim que fizéssemos a exposição da amostra dos trabalhos.

Contudo, inconformados com a limitação do tempo de nossa apresentação, o pesquisador Vinicius e uma jovem levaram alguns desenhos à sala da coordenação, onde se encontraram com a diretora pedagógica e explicaram a situação. Ela deixou claro que se tratava de uma restrição necessária, pois todos os projetos da ONG seriam apresentados aos pais, mas se comprometeu a nos atender e estruturar uma apresentação mais longa para as famílias no semestre seguinte.

Parecíamos estar sempre em alto mar nos arriscando em meio a tempestades sucessivas; não entendíamos a rigidez do planejamento do evento imposto pelos coordenadores. Perguntávamo-nos: qual seria o problema de alterar a logística da ONG, uma vez que o grupo estava interessado em compartilhar suas experiências? Mesmo assim, continuamos empenhados, com a participação de toda a equipe de pesquisa, na preparação do material que foi mostrado aos pais do grupo. Para termos uma ideia do empenho do grupo, entre preparação e apresentação, permanecemos das 14h às 21h, no galpão, local onde seria feito o evento. Juntamos os painéis com as produções das oficinas em um *scrapbook*, um diário feito à mão com colagens, ilustrações, elementos decorativos, depoimentos e textos, que resultaram nos seguintes painéis:

¹⁶⁶ Ibid.

Figura 5 – Fotos do *Scrapbook*

Nós caíamos, levantávamos, resistíamos e, ao mesmo tempo, trabalhávamos com a ideia de realizar o segundo festival de dança. Paralelamente ao projeto, trabalhei com o grupo a possibilidade de fazermos o II Festival de dança, *Se essa rua fosse em casa*, contando com a empolgação do grupo, que se sentiu estimulado com a repercussão das coreografias construídas no projeto de pesquisa. Decidi fazer a premiação por categoria.

Desse modo, foram construídas coreografias que dialogassem com as seguintes danças: *locking*, *popping*, *hip hop dance*, *house*, *waacking* e *breaking*, cada grupo escolhia os estilos que queriam desenvolver, visto que já conheciam seus passos básicos. As equipes tinham o *breaking* como dança base, por influência do grupo Zezinho Crew, além da presença do projeto de pesquisa USP/FAPESP do qual eu também fazia parte.

A construção coreográfica contou com meu apoio, mas os participantes tinham que trazer um repertório, uma ideia inicial. Assim, criei um critério de “apadrinhamento”, sendo que cada membro do grupo Zezinho Crew teria que adotar uma equipe... O grupo achou a ideia ótima.

O festival ocorreu em 8 de dezembro no galpão da ONG, do qual participaram 10 equipes do período da manhã e 13 equipes do período da tarde. Dividi as equipes por chaves de acordo com a configuração de cada espaço (aprender Brincando e Século XXI) – Anexo III. Foram 101 participantes de manhã e 104 participantes à tarde, totalizando 205 jovens, resultando em três primeiros lugares, no período da manhã, e quatro à tarde. Os figurinos e as maquiagens foram customizados com o auxílio dos educadores do espaço.

Figura 6 – Festival *Se essa rua fosse em casa*

Para compor o júri, convidei três jovens com representatividade na dança da região: Edson Dias (Edsoulfive, meu irmão), Leonardo Guimarães (*b-boy* Léo, já falecido) e Rafael Souza. Os dois primeiros que eram *b-boys* e o terceiro, dançarino de *hip hop dance*, tinham a função de avaliar cada grupo. O grupo *Zezinho Crew* e *Silêncio Crewativo* fizeram uma apresentação show, nessa época, com o apoio dos quais viabilizávamos a ida desses jovens a eventos de *hip-hop*.

O projeto FAPESP motivou não só os (as) jovens que participaram do mesmo, mas influenciaram todos aqueles que se envolveram com a apresentação, fazendo com que a dança *breaking* passasse a ser dançada por todos. Dentre eles, muitos começaram a se destacar por treinarem em seus lares. As crianças queriam saber os nomes dos passos e queriam dançar com os maiores, desafiando-os o tempo todo. Rememoro uma oficina em que o espaço Violetas desafiou o espaço Oriente e os convocou para um “racha”.

Figura 7 – Festival *Se essa rua fosse em casa*

Dando continuidade ao projeto, no ano letivo de 2012, iniciamos a proposta de uma investigação que culminou em um jogo de ideias, conflitos de identidade e de movimentos, até que o grupo foi ganhando cada vez mais autonomia. O grupo *Zezinho Crew* começava a por à prova sua própria existência. Era esse o sentido da libertação que lhes proporcionava visibilidade dentro e fora da ONG.

Assim, iniciamos outros processos de desconstrução para um novo caminho a ser trilhado por ocasião de uma apresentação *no Colóquio Internacional de Culturas jovens Afro-Brasil América: encontros e desencontros* (2012)¹⁶⁷, para o qual fomos convidados para realizar a abertura. Foi coordenado pela professora Dra Mônica do Amaral e organizado por nós pesquisadores, uma experiência muito importante para que os jovens pudessem se aproximar das personalidades do *Hip-Hop*, nacional e internacionalmente.

¹⁶⁷ Esse colóquio foi organizado pelo nosso grupo de pesquisa e segundo Amaral (2015, p.13), também foi “[...] promovido pela FEUSP e programa de Pós-Graduação da FEUSP e contou com o financiamento da Pró-Reitoria de Cultura e extensão da USP, da Comissão de Graduação da FEUSP, CAPES e FAPESP. Local: FEUSP, SESC Pinheiros e UNINOVE”.

4.3.5 “Fazer nascer flores do concreto” (Tupac)

A pesquisa com os (as) jovens na ONG Casa do Zezinho continuou por meio da exposição do filme *Beat Street* (1984)¹⁶⁸, bem como a partir dos trechos dos filmes *Flash Dance* (1983) e *Wild Style* (1983), assistidos por eles em 2011 e *Breakdance* (1984). O primeiro passo seria assistir ao filme, não como telespectador, mas como pesquisador, com olhos atentos a todos os acontecimentos. A forma escolhida pelo grupo para proceder a uma leitura crítica dessa produção fílmica se deu por meio da produção de desenhos e frases sobre o assunto. Em seguida, fizemos uma reflexão sobre como estava estruturada a sociedade norte-americana e o lugar ocupado pela juventude negra na época e, ao aproximarmos o filme da própria realidade vivida pelo grupo, foi possível estabelecer uma relação dialética entre o passado e o presente.

Após esse processo, realizamos uma divisão dos grupos de acordo com o interesse e afinidade de cada um com a atividade proposta, mas todos falariam a mesma linguagem. Assim, foi formado o grupo de estética responsável por desenvolver todos os fundamentos básicos do elemento *breaking* e toda a expressão corpórea do *ring shout*; o grupo da pesquisa histórica delinearía todo o contexto histórico retratado nos filmes por meio de imagens (fotos, filmagens) e faria a manutenção do *blog* do espaço Oriente, construído anteriormente junto com o educador; o terceiro grupo ficou responsável por toda a expressão plástica, criando painéis com base no elemento *graffiti*.

Para fazer com que todos vivenciassem os conceitos práticos, elaborei uma roda de vivência sobre ritmo, tempo, acento e contratempo, bem como os conteúdos que levaram ao ritmo envolvente do estilo musical *funk soul*, de James Brown. Vinicius Puttini nos acompanhou, propondo uma atividade com o *stepping*¹⁶⁹. Em seguida, foram introduzidos exercícios rítmicos a fim de fazê-los experienciar a diáspora africana no plano estético-musical.

Inspirando-nos também em Ness (2007)¹⁷⁰, foi introduzido um conceito importante – a batalha. Disse-lhes que estávamos em uma guerra, lembrando-lhes que um soldado quando está

¹⁶⁸ Filme *Beat Street* (1984) dirigido por Stan Lathan – conta a história de um jovem que sonhava em ser um DJ profissional. O filme evidencia as estéticas do *hip hop* e como a *dança breaking* atraiu milhares de jovens no mundo todo no trecho em mostra o racha real entre a Rock Steady Crew (em azul) vs NYC Breakers (em vermelho). Além de uma trilha sonora que moveu a juventude, com a participação de Kool Moe Dee, DJ Jazzy Jay, Afrika Bambaataa, Grand Master Flash & the Soul Sonic Force.

¹⁶⁹ Stepping é uma dança norte-americana que surgiu nos anos de 1900. Vale ressaltar que a sua característica percussiva está relacionada à proibição do uso dos tambores desde 1740. A partir desse período ficou proibido tocar e dançar porque as autoridades temiam insurreições. Nesse sentido, os (as) jovens passaram a utilizar do próprio corpo como um instrumento percussivo com gritos de comando para mudança de passos ou para transmitir energia e contagiar o público, uma mistura de canto, fala, dança, interpretação.

¹⁷⁰ NESS, Alien. (2007). **The art of Battle**: understanding Judged Boy Battles. EUA: Eastpark – Throwdown.

em confronto e precisa vencer por uma questão de sobrevivência, dá tudo de si. Assim, cada um teria que vencer uma batalha individual contra si mesmo, por meio da superação de seus medos, sentimentos e (pré) conceitos, e que só desse modo compreenderia o que é ser *breaker*, o que é ser *b-boy* ou *b-girl* - desafio aceito.

4.3.6 “A Guerra começou”

O grupo escolheu quais elementos queria aprofundar, assim ficamos entre o *graffiti* e a dança *breaking*, além do grupo de manutenção do *blog*. Os projetos foram rascunhados para ampliarmos a ideia iniciada do *Navio Negreiro*. Referimo-nos à escravidão, à vinda dos imigrantes, dos migrantes e à morte. Essa última, segundo a mitologia grega, é apenas um cruzar às margens do rio – o barco estava presente em todas as discussões.

Nossa intenção foi ampliar o sentido que deram ao navio, expandindo a compreensão do navegar. De qualquer maneira, o trabalho sempre iniciou e findou conjuntamente para manter a unidade do grupo e a execução do *ring shout* – a roda que abre os trabalhos era para todos.

O reencontro com a coreografia deu uma animada ao grupo que gostava de ser desafiado, nesse sentido, à ideia da batalha vinha sendo cada vez mais comentada nas oficinas. Fui fazendo com que refletissem sobre a dança como uma exposição do corpo, uma exposição do eu. Então, o *breaking* era um estado emocional, como já mencionado em outras atividades e o *ring shout* nos permitia o extravasamento dessa emoção no grito cantado em lamentações do cotidiano.

Depois de um longo trabalho rítmico, fez-se necessário o conhecimento das nomenclaturas clássicas dos passos já aprendidos pelo grupo. Os passos característicos da dança *Funk Styles (good foot): funk chicken, rock steady, funk penguin*. A dança *breaking: o top rock: indian step e salsa rock*, as variações dos passos com deslocamento do espaço; o *go down* que é a transição para introduzir os *footwork's*, mudança de plano do alto para o baixo.

Cabe dizer que o fundamento *footwork* caracteriza-se por movimentos feitos com pés e mãos, no plano baixo. Holman (2004)¹⁷¹ afirma que surgiu a partir da necessidade dos jovens mostrarem algo mais impactante nas festas, visto que uma dança chamada *Rocking*, originada

¹⁷¹ HOLMAN, M. (2004). **Breaking: The History**. New York: Routledge, p. 31-39.

do bairro do Brooklin, estava dominando a cena. Isso foi fundamental para a evolução da dança *breaking* e, assim, vários passos de *footwork* foram originados dos *top rock's* (CC é um exemplo disso).

Assim, foram aprendidos os seguintes *footwork's*: *6step*, *4step*, *Hook*, *CC* e suas variações foram vivenciados por eles, bem como os *freezes* de bases (*Baby Freeze*), as paradas de mãos, movimentos que exigem força, flexibilidade e equilíbrio, serviram para completar o aprendizado dos fundamentos básicos da dança *breaking*.

A construção dos planos¹⁷² de aula também foram se estruturando. Conforme os jovens evoluíam, as minhas pesquisas aumentavam o meu repertório em realção aos nomes dos passos aprendidos. Dessa forma, dividi as atividades de *breaking* de acordo com a estruturação dos fundamentos mencionados anteriormente. Segue, abaixo, um modelo de plano de aula:

Atividade: Jogo das estações

Circuito com duração de uma hora/aula

Aquecimento: trabalhe a batida da música (*break beat*). Solicite que o aluno circule pelo espaço no ritmo da música; comece com uma batida mais lenta e vá acelerando até que os mesmos estejam andando rápido ou correndo.

Nessa atividade, sugere-se que o educador divida os fundamentos por estações e os alunos em 4 grupos. A cada 10 minutos, os estudantes devem trocar a estação de modo que todos vivenciem os fundamentos propostos no dia. Pode-se anotar com giz cada estação ou com uma plaquinha feita com cartolina, da seguinte forma:

- Estação *Top Rock*: *indian step* (passo do índio) – passo mais conhecido, *top rock* original e suas variações com os pés cruzando um a frente do outro, deslocamentos rotações.
- Estação *Go-Dow*: *Drop* – agachar, mudar o plano, *Zig-Zag Go-Down* descer balançando os joelhos juntos de um lado para o outro.
- Estação *Footwork*: *Hook* – movimento em que uma perna envolve a outra na frente do tronco, feito com pés e tronco em reverência, e suas variações.

¹⁷² Este plano foi realizado em uma das atividades previstas em classe, podendo ser reaproveitado pelos professores da rede. Para tanto, basta acessar o you tube e clicar em tutorial de *breaking* seguido de nome do passo, por exemplo: tutorial *kickout* b-boy Storm – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7SRuyFEZfAI>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

- *Freeze Baby Freeze*: – as mãos são usadas para o contrapeso, com o lado o mais próximo de sua cintura, em um cotovelo e de um joelho no outro, trocando às vezes a colocação do pé.

Finalização: nessa atividade, pode-se finalizar de duas formas: espalhar os alunos para que pratiquem os passos aprendidos, construindo uma *session* (conjunto de passos que compõem a entrada de apresentação de um dançarino); estimular que cada equipe monte uma sequência e apresente na aula seguinte.

Podem-se inserir bolas de basquete no fundamento *Footwork*, assim os alunos que nunca tiveram contato com a dança, executam o movimento sentados em cima da bola. A atividade fica ainda mais divertida. Coloque tapete ou tatame para a realização dos *freezes*, isso proporcionará mais segurança.

Atividades como essa foram estimulando e desafiando os jovens e o corpo começou a ganhar dimensões estéticas. A fala e a dança seriam os motivos para conduzi-los ao conhecimento desse corpo que tanto negavam. Foi um longo processo para fazê-los se olharem nos espelhos móveis da sala que serviam para expor os painéis. Aos poucos, no entanto, foram virando um, outro, até que todos os espelhos estivessem virados.... As meninas começaram a passar batom, a arrumar os cabelos e a dançar olhando para o espelho finalmente entraram no ritmo. – Então vamos causar, disse uma das meninas e respondi: – É isso! Vamos causar, provocar, incomodar! A tarefa foi convencer o grupo de que a dança era uma maneira de se expressar, de mostrar para todo mundo a sua existência em um simples gesto: *eu estou aqui*, mais uma vez tive que provar ao grupo sua existência dizendo: – Andem, levantem! Esse é o chute na cara da sociedade que reprime o povo da periferia.... Vamos mostrar que na periferia tem jovens de atitude.

Assim, pudemos remontar a coreografia *Navio Negreiro*, uma tarefa muito difícil visto que a maioria deles estava iniciando o processo de aprendizagem, mas tive também um olhar ao convidar para o projeto o grupo *Zezinho Crew* e, deste modo, houve uma integração ainda maior e o grupo ficou mais animado.

Durante as atividades práticas, eles podiam escolher os fundamentos que mais gostavam e criavam suas *sessions* (entradas para dançar livres ou em *cyphers*-rodas), depois de analisar os movimentos que o grupo mais assimilou em termos de técnica e aprofundamento, criei uma rotina nova para otimizá-los, dessa nova produção foi elaborado um novo arranjo coreográfico ao trabalho proposto e juntos criamos movimentações que fariam parte das próximas apresentações.

Por fim, em conjunto com o grupo *Silêncio Crewativo* e alguns jovens do Projeto Einstein na Comunidade de Paraisópolis, findamos o espetáculo que foi apresentado no colóquio no SESC Pinheiros.

As oficinas começaram a ser bem executadas, mesmo com as oscilações, porque os grupos já sabiam como trabalhar, mas tivemos alguns problemas com agressões entre jovens e muito estresse causado por falta de entendimento, entre pesquisadores e ONG. Isso foi nos silenciando, e, o diálogo entre o projeto e a ONG estava no limite porque outros pesquisadores também sabiam da dificuldade que tínhamos em manter os jovens nas oficinas e do compromisso real da coordenação com o nosso projeto. Em meados de outubro, havia uma rica mescla de sentimentos entre educandos, educadores e pesquisadores, pois sabíamos que se tratava de nossa apresentação de término do *Navio Negreiro*.

Todos ficaram muito eufóricos diante da necessidade de se fazer algo relevante para o grupo, assim denominamos *ensaição* a amostra de trabalhos desenvolvidos no projeto. Finalizamos falando a respeito dos trabalhos realizados e de tudo que haviam construído até então, bem como a capacidade de compartilhar o conhecimento adquirido com os demais colegas. Combinamos as estratégias da apresentação e o pesquisador pediu para alguns jovens (as) que trouxessem os painéis para serem expostos no auditório, todos admiraram o lindo trabalho dos (as) jovens. A coreografia estava cheia de novidades: apresentava mais longa que a versão anterior e havia participantes de outros espaços que aderiram ao projeto e foram criando diversos movimentos em conjunto.

No meio do caminho, outro impasse surgiu, e novamente o grupo não pode ensaiar, visto que eu estava com problema de saúde e me fiz presente apenas momentos antes da apresentação. Emocionei-me ao ver que os jovens se organizaram e estavam ensaiando mesmo sem nossa presença porque queriam mostrar algo bonito para nós. A coordenação não permitiu que o grupo ficasse ensaiando sem educadores e todos comentaram o ocorrido. Estavam nervosos porque era sempre um empecilho atrás do outro, de qualquer forma, o grupo cresceu e era nítida a importância dada ao projeto, por mais conturbado que pudesse parecer. Durante a apresentação, percebi que minha presença era relevante para o grupo e que em forma de gestos me agradeciam ao olharem para mim, um sorriso, uma troca ao errar, ao acertar, a felicidade estava estampada em cada rosto.

Por fim, todos os pesquisadores despediram-se da ONG, porém, permaneci, mesmo não havendo mais diálogos entre a coordenadora do esporte e eu, devido ao mal-estar instaurado no primeiro semestre. Por causa disso, ela não autorizou o III Festival de Dança, mesmo que as crianças e os jovens estivessem pedindo a realização do mesmo. Para que não ficassem

desmotivados, resolvi fazer diferente naquele ano. Isto é, seriam realizadas batalhas nos espaços; o trio ganhador de cada espaço participaria da batalha interespaço. Sendo assim, foram estabelecidas as regras para a organização dos rachas para crianças e jovens.

Voltando a realização da proposta, participaram 137 equipes totalizando 411 inscritos entre crianças e jovens. Pode-se mencionar que em relação ao festival de dança do ano anterior o número de participantes dobrou, porque os mesmos estavam com um repertório individual maior devido às atividades e exercícios realizados com a dança *breaking*. As batalhas foram realizadas dentro de cada espaço e o educador estava ciente de que necessitaria do finalista de cada espaço para a final interespaço. Todavia, não foi possível finalizar as competições, pois a coordenação resolveu dar por encerrado o meu trabalho na ONG.

Pareceu-me que a coordenadora do esporte não leu meu plano, pois agiu de forma insensível a ponto de interromper uma atividade que abarcava todos os espaços. Não percebeu que a competição havia movimentado cerca de 500 participantes diretos e indiretamente dentro das batalhas.

Finalmente, o navio singrou os mares das culturas distanciadas geograficamente e próximas em suas essências, a afro-brasileira e a afro-americana resultaram em um conjunto de ações e negociações tomadas durante as oficinas, entre pesquisadores e jovens. As expressões estéticas do *Hip-Hop* desvelaram o peso ancestral que carregavam no corpo tão novo e tão calejado.... Remontá-lo foi um trabalho árduo, porém, transformador, sigamos nos curando, nos acolhendo, construindo e renascendo, em busca de um novo mar.

4.3.7 Resultados de impacto social e formação da cidadania

Além dos festivais de dança, que envolviam as crianças e os jovens dentro da ONG, havia também o Jornal *Fala, Zezinho* e a revista *Zzine* que mantinha a comunidade local informada sobre as atividades culturais realizadas pelos (as) participantes da ONG, isso viabilizou o interesse pela dança *breaking*, além disso, entre 2010 e 2011, a criação do grupo *Zezinho Crew* e a montagem de um espetáculo *Racha das Ruas*, fez com que os participantes entrassem no universo do *Hip-Hop*.

O trabalho construído para o espetáculo começou a ter visibilidade, pois tratava de uma história construída a partir do jogo de Play station chamado Underground, por isso o nome Racha das Ruas, em que dois carros humanos saem em alta velocidade indo ao encontro das *danças urbanas: breaking, popping, locking, hip hop dance e waacking*.

Esse trabalho circulou nas escolas e em outras ONG's da região e foi inscrito em festival de danças, tais como: Taboarte, Festival de Dança do CEU Casa Blanca, Festival Bravos da Dança. Alguns jovens integraram ao grupo Silêncio Crewativo participando de batalhas de breaking tais como: Circuito Arena Caieiras, Batalha da Amizade, também auxiliaram na produção de eventos como o Manifestarte B-boy, Hiphopolis evento realizado em Paraisópolis. Os jovens também participaram de ações de pacificação nas escolas públicas de São Bernardo do Campo na região conhecida como Calux, com personalidades do *Hip-Hop*, tais como: King Nino Brown, DJ Tano, Bgirl Cris, Carlostep e a ONG Fazendo O Bem. Também participaram de ações beneficente no Pocket Show do CQC denominado *Um banquinho para três*, o dinheiro arrecadado de todo o trabalho dos profissionais envolvidos e bilheteria foi destinado a ONG Casa do Zezinho.

Figura 8 – Mostra de danças urbanas CEU Casa Blanca: Zezinho Crew e Silêncio Crewativo

O *Hip-Hop*, em especial a dança *breaking*, deu à essa juventude a oportunidade de mudança, uma gota no oceano para quem sonha com um Brasil mais justo e com uma educação de qualidade. Oferecer um sentido à vida desta juventude frente aos desafios enfrentados na rua em que ou se aprende a empinar pipa e a jogar bola ou se envolve com o crime foi um grande desafio diante as atrações da favela: a função à espreita, o avião, o passa-repassa, tiros, balas perdidas, e um mundo de ilusão...

Como alternativa de alto proteção e de poder mostrar a sociedade a sua existência este projeto evidenciou o jovem da favela como agente social e transformador de sua comunidade. Isso promoveu o engajamento de muitos jovens que participaram da pesquisa transformando-os em empreendedores sociais. Alguns jovens tornaram-se musicistas, *MCs*, dançarinos, ativistas, continuando dentro da cultura *Hip-Hop*.

A história do menino, sujeito, homem

Dar à juventude a oportunidade de mudança é de suma relevância àqueles que sonham com um Brasil mais justo. Assim começa a história dos meninos que, logo cedo, descobrem que, para sobreviver nas favelas, é preciso ser *Homem de Aço*¹⁷³. Os desafios enfrentados estão na rua em que ou se aprende a empinar pipa e a jogar bola ou se envolve com o crime. Assim, o moleque grita, manda buscar em meios aos gritos pedindo que entre para casa, no ritmo entre becos e vielas, o menino se perde nos sons que ecoam na favela: samba, *rap*, *funk*, mas logo ali adiante tem a função à espreita, o avião, o passa-repassa, os tiros, as balas perdidas, em um mudo de ilusão...

O sonho de ser jogador de futebol, de calçar o tênis da moda são possibilidades ainda tão distantes, que, muitas vezes, é melhor ser igual ao pai, servente, carpinteiro, motorista.... Que tal ser igual ao dono da boca? Aí sim! É dinheiro que entra e sai da favela... E o menino vê e sonha! O crime garante a festa do dia das crianças, leva os moleques ao *shopping* com aquela moto *mil grau*, mas *ae tá ligado!* – Será que tem aqui outra opção? Grito do menino em silêncio, meio cabisbaixo.

Como alternativa de alto proteção, ele segue e se esconde nas ONG's e muitos de seus colegas também estão lá e, possivelmente, permanecerão até que alguém os lance ao mercado de trabalho: peão, auxiliar de qualquer coisa, não importa, *dá para garantir a comida e juntar aquela verba para comprar o tênis da hora*. – Aê mãe, tem jeito de pagar no crédito! – Meu filho a mãe vai ver.... A mãe se esforça para o seu filho não morrer da guerra da fome, da miséria, dos homens, tem medo da morte matada; quando vê, ninguém sabe ou finge que não viu. O menino ligeiro, muitas vezes se blinda dos ataques violentos que a favela lhe proporciona. Assim, fora jogado na oficina de *Hip-Hop* na ONG Casa do Zezinho.

Certo dia, estava fazendo uma atividade com um grupo quando, de repente, uma educadora de sala entra e deposita o menino no espaço. Olhou para a educadora e ela dizia: – Ninguém aguenta este moleque, deixa ele ai sentado! Ela saiu resmungando. Eu disse que ele podia ficar. O menino sentou-se, abraçou os joelhos, abaixou a cabeça e ficou... O tempo foi passando. Às vezes a levantava e olhava um passo e outro.

Passaram-se semanas e o menino continuava a frequentar o espaço e, aos poucos, a pesquisadora foi conhecendo sua história. Era o terceiro filho, o mais velho dos homens, a mãe

¹⁷³ DMN. Saída de Emergência. H.Aço. cd2002. Faixa15. (5:32min).

trabalhava por horas para sustentar os 11 filhos, o pai ficava ausente sendo devorado pelos vícios da favela.

O menino, aos 13 anos, ainda que, timidamente, começava a balançar a cabeça. Eis o sinal: a música e a dança estavam entrando em sua vida. Em seu relato, Anderson Ferreira¹⁷⁴ descreve:

“Conheci a dança breaking na Casa do Zezinho em 2010. Fui colocado na aula por mau comportamento; o no começo não gostei da ideia fiquei sentado no chão abraçando as pernas e olhando a aula por cima dos joelhos; os dias foram passando e quando me dei conta eu estava em pé tentando pegar os passos, mas como eu era muito tímido, quando a professora Cristiane Correia Dias (Cris) olhava para trás eu parava automaticamente. No decorrer das aulas, fui me aproximando da turma. Quando me dei conta, estava ansioso esperando a próxima aula, ficava sempre no fundo, até que um dia fui para o meio da sala para visualizar melhor os passos, depois disso, queria aprender mais e mais sobre aquela cultura, então comecei a ser o primeiro a chegar. Assim podia conversar com a Cris, tirar dúvidas e pegar passos novos”. (SIC).

O menino estava voando, dançando muito, mas pouco falava. Em uma das aulas, notei sua ausência, uma menina disse que ele estava doente e assim foi durante a semana. Perguntei para a educadora o motivo de sua ausência, e fiquei sabendo que a família era muito complicada.

Quando Anderson apareceu, descobri que ele estava com muita dor de dente. As fichas foram caindo: era este o motivo de sua timidez e comportamento – sempre nervoso e calado. Foi solicitado que o serviço social da ONG encaminhasse o menino até o dentista, já que a própria instituição tinha o serviço, porém passaram-se semanas e não obtiveram resposta. Devido à demora resolvi pedir autorização da mãe do garoto e o levou ao dentista particular. Chegando lá, o tratamento ficou em torno de 5 mil reais. Isso era inviável para mim. Consegui o e-mail da diretora da ONG e logo o problema foi resolvido e o menino voltou a sorrir.

Com isto fui me destacando cada vez mais, o breaking passou a fazer parte de minha vida. Como ninguém dava importância se eu estava ou não fazendo algo na ONG, comecei a frequentar o horário das outras turmas. Eu ia para ONG só para fazer aula de dança, passava a tarde inteira dançando. Meu comportamento foi melhorando gradativamente, as pessoas ao meu redor viram o quanto foi importante na minha educação a cultura hip-hop. Depois de passar um bom tempo fazendo as aulas, Cris pediu para que eu a ajudasse nas aulas auxiliando os outros alunos. (SIC).

¹⁷⁴ Estudante de graduação no curso de Design Gráfico da UNIP, militante, dançarino de *breaking*, componente do coletivo Guetto Crew.

No final do mês de setembro de 2010, iniciaram-se as oficinas *Roda de celebração, o canto falado e o breaking: a telescopia histórica do hip hop* desenvolvidas via projeto FEUSP. Meses depois, pedimos para a profa. Mônica para colocar o Anderson como monitor durante o desenvolvimento da pesquisa e o menino evoluiu e ganhou responsabilidade e respeito dentro da ONG.

Certa vez, seu educador de sala disse-lhe: - Anderson todo mundo já viu que você evoluiu, melhorou, agora está na hora de você fazer algo sério! O educador, assim como muitos na ONG não enxergavam o *Hip-Hop* e a dança *breaking* como algo que fosse produtivo para os jovens, ou que lhes oferecesse um futuro promissor.

O menino não ligou, começou a dançar no grupo externo com jovens da ONG que ensaiavam pelo bairro, depois, juntamente com alguns jovens, ingressou no grupo de Cristiane denominado *Silêncio Crewativo* onde permaneceu até 2015. O grupo passou por conflitos e hoje a pesquisadora, o Anderson e mais alguns jovens decidiram montar um coletivo de danças urbanas com jovens afro-brasileiros da zona sul denominado *Guetto Crew*.

Hoje sou conhecido como b-boy Makaya, arte-educador e estudante de Design Gráfico. Fui voluntário, atuando como monitor das oficinas de Danças Urbanas na Casa do Zezinho, bem como na Casa Popular de Cultura do M'Boi Mirim, orientado pelo Grupo Silêncio Creewativo na qual fiz parte como membro de 2011 a 2015, além dos trabalhos realizados em grupo como apresentação, palestras, oficinas e workshop's". (SIC).

Por fim, o menino virou sujeito homem, um ativista, um empreendedor social. Anderson é apenas mais um que precisava de uma oportunidade para voltar a sorrir, ser notado. O *breaking* deu voz ao seu corpo por meio de gestos que o conduziram ao movimento. E o que é esse movimento senão a resistência? Antes um menino calado, sem voz; hoje um símbolo, uma referência para tantos outros que virão. Eis aqui um modelo de jovem protagonista social da favela que multiplicou o nosso projeto em sua comunidade atuando como arte-educador.

4.4 FORMAÇÃO DO PESQUISADOR E DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Adentrei em outros mares em meio a pesquisadores, artistas, em que foi possível repensar nossas experiências na ONG para construirmos um trabalho compartilhado entre professor e arte-educador. A ideia de docência compartilhada já estava sendo idealizada pelo grupo de pesquisa e por fim, aceitei um novo desafio na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP). Pretendi validar o projeto realizado anteriormente, por meio de práticas conjuntas com a professora da disciplina de Educação Física Mildred Sotero.

Na Escola de Aplicação, tínhamos que ter um olhar minucioso, no sentido de que os jovens eram, em sua maioria, de classe média e o caminho seria inverso ao trabalho realizado na ONG Casa do Zezinho. Pareceu-me que a sensibilização seria por meio do elemento artístico *breaking* para, depois, mostrar a realidade de jovens que tinham a mesma idade, mas que viviam realidades distintas nas periferias de São Paulo, a fim de que refletissem sobre o estereótipo de que todo jovem negro da periferia é marginal e que *Hip-Hop* é coisa de bandido. Essas vivências serviram-me de experiência para refletir sobre como o *Hip-Hop* seria possível dentro do currículo escolar.

Conversando com minha orientadora, abriu-se uma possibilidade, quer seja, que pudéssemos construir, com a equipe o projeto atual, a ideia da valorização tanto do trabalho do professor quanto a do artista-educador e que engendrássemos um plano de ensino, conjunto, baseado no *Hip-Hop*.

Nesse sentido, um novo projeto foi realizado: *O multiculturalismo contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas urbanas negadas*, sem financiamento, realizado entre 2014 e 2015. Solicitei à professora Mônica que o *Hip-Hop* estivesse centrado em uma única escola. Na EMEF Gianfrancesco Guarnieri desenvolvemos a ideia de dialogar com a cultura *Hip-Hop* inserida no plano de ensino do professor e o projeto – em que fui responsável pelo trabalho artístico – foi denominado *Em busca de uma educação justa: cultura hip hop na escola*. Convidei alguns protagonistas sociais, ativistas e arte-educadores do *Hip-Hop*: Carlostep (*breaking* e *graffiti*) e Leonardo Guimarães (*breaking*), Rodrigo dos Santos – Rodstyle (*breaking* e danças urbanas), Ericson Carlos – B-boy Banks (Conhecimento) e Joaquim de Oliveira - King Nino Brown (Conhecimento), Vagner Oliveira - Gaspar Z’Afrika Brasil e Lindemberg Alves Marques (MCs), Daniel Silva (DJ). Essa equipe, passou a dar formação à coordenação pedagógica e professores da escola, chegando a atuar com algumas classes. Assim, cada elemento era distribuído por disciplina, dei formações aos professores e arte-educadores em grupo e individualmente. Algumas aulas iniciaram, porém devido à falta de financiamento, greves e rearranjos na escola ficou inviável, prosseguirmos.

Passei por outras experiências piloto, até que a SME se tornasse uma parceira efetiva do novo projeto de pesquisa de políticas públicas¹⁷⁵ e iniciássemos uma parceria com o DOT Étnico-Racial, o qual publicou um edital para contratação de arte-educadores e formadores a fim de desenvolvermos um trabalho nas escolas públicas de São Paulo, contribuindo para a decolonização do currículo.

Alguns dos pesquisadores, artistas do nosso projeto, foram contratados, de modo que essas formações que tínhamos na SME e no grupo de pesquisa foram me transformando também.

Nesse momento, remonto a realização do II Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, ocorrido em junho de 2016, realizado pelo grupo Étnico-racial, o qual objetivava a conscientização e o combate ao racismo. Lá estavam às *gentes* de toda espécie, o negro, o índio e o imigrante.

Nesse Congresso, a temática de uma educação antirracismo estava presente nos trabalhos apresentados pelos professores da rede municipal em suas práticas de diversas atividades em sala de aula. O envolvimento e a participação de todos trouxeram-me a impressão de que os dois dias haviam sido mágicos: estávamos *macumbizados*¹⁷⁶, exalando a libido que aflorou em todos os corpos, embalados pelo ritmo, em uma espécie de orquestramento por meio do show da Rainha Fanta Konate¹⁷⁷.

A presença dos elementos artísticos africanos, a própria apresentação nos conduzia à aparência de ritual. Chamou-me a atenção a presença da capoeira, que transformou o evento em um encontro entre ancestral e contemporâneo unindo as danças temáticas e o *Hip-Hop*, todos expostos em uma roda. Uma verdadeira hibridização de culturas oriundas da mesma matriz africana, portanto, aquilo que chamo de ritual pode ser na verdade considerado como uma expressão da manifestação cultural afro-brasileira.

¹⁷⁵ Projeto de Pesquisa de Políticas Públicas – processo: FAPESP: 2015/50120-8 – O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras, coordenado pela profa. Dra. Mônica Guimarães do Amaral.

¹⁷⁶ O termo macumbização foi utilizado pelo palestrante principal, Prof. Dr. Bas'llele Malomalo, ao tratar o tema Decolonização do Currículo. Na argumentação Bas'llele utilizou o termo para expressar a relação epistemológica contida na espiritualidade provinda de África em confronto com a “racionalização” provinda da Europa. Ou seja, para decolonizar o currículo é necessário também descolonizar os paradigmas do conhecimento. Dessa maneira, a espiritualidade contida nas relações sociais emana em energia e contatos racionais direcionados ao bem comum. O termo macumbizado, portanto, poderia ser traduzido como influenciados pela cultura e conhecimentos provindo de África e dos descendentes africanos.

¹⁷⁷ Fanta Konate, cantora e bailarina Conakry da Guiné, filha do Mestre Djembefola Famoudou Konaté, realizou o show que representava a ancestralidade nos convidando voltarmos os olhos à África.

Com a experiência dessa aproximação cultural, senti a energia da terra e entrei em contato com minhas raízes e a minha consciência negra, inclusive, me fez imaginar que estávamos em uma grande *família* e ali todos éramos irmãos, filhos da Mãe África.

Isso tudo transformou-se em um desejo de fagocitar todos e tudo que estava presente naquele ambiente, a minha mente decolonizou, o meu desejo fora canalizado e essa vivência foi o ponto de partida para que eu trouxesse a resistência dos africanos escravizados no período abolicionista, junto a isso, ter participado da aula com o Prof. Dr. José Luiz Cabaço¹⁷⁸ de Moçambique, além dos estudos do nosso grupo de pesquisa sobre as culturas e histórias africanas e afro-brasileiras, foram fundamentais para a formação da docência compartilhada do último campo na EMEF Saturnino Pereira denominada *Hiphopnagô: letramentos rítmicos e sonoros*.

Nota-se que, paralelamente ao trabalho realizado em SME, continuávamos a desenvolver nosso trabalho de pesquisa, quando fui convidada para fazer parte do trabalho na EMEF Saturnino Pereira, em 2015 e 2016. Mesmo diante dos diversos problemas encontrados, iniciamos o processo de construção e efetivação da docência compartilhada. Esse campo pretendo discutir em trabalhos futuros com aprofundamento da teoria crítica do negro, junto à psicologia social do racismo e à pedagogia *Hip-Hop*.

Nesse sentido, para fazer avançar os princípios de uma pedagogia baseada no *Hip-Hop*, como salientado em nossas experiências, é importante destacar a necessidade da luta por uma educação emancipatória da juventude afro-brasileira urbana e periférica, com vistas a reconstruí-la de modo significativo.

¹⁷⁸Professor Dr. José Luís de Oliveira Cabaço, antropólogo social, convidado da FFLCHUSP para ministrar a disciplina do curso da pós-graduação denominado: Áfricas, Cultura e Poder: os Outros e seus sentidos, no segundo semestre de 2015.

5 PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS NEGROS PERIFÉRICOS

Parece-me que uma educação baseada no *Hip-hop* pode ser uma proposta cabível em termos da luta por reconhecimento e por uma redistribuição do conhecimento. Tendo em vista que os estudos realizados pelo grupo de pesquisa que participo se direciona à relevância das culturas e das histórias ocultadas em nossa sociedade mediante as inúmeras contradições legais, burocráticas e institucionais que nos levou a diagnosticar a existência do ensino eurocêntrico nas escolas públicas.

Também percebemos que nossas leis estão em um plano abstrato e a existência das mesmas não garante a sua implementação, como é o caso da Lei 10.639/03. Por isso, faz-se necessária uma luta para o desmonte do racismo psicológico, situação que explica a persistência do racismo nas escolas, nas instituições e na sociedade de modo geral. Talvez a luta por uma política reparatória viabilize a difusão dos projetos de políticas públicas para podermos averiguar os impactos que recaem aos *ethos* sociais de nossa cultura eurocêntrica vigente.

No Brasil, não existe uma política reparatória para os danos causados para os afro-brasileiros, o que dificulta a difusão das políticas públicas tais como as desenvolvidas em nosso grupo de estudo.

Diante disso, retomo as Leis que nos amparam e viabilizam a sustentação jurídica do nosso embasamento teórico, possibilitando novas situações didáticas incorporadas às relações étnico-raciais dentro da sala de aula. O projeto alinhou-se à Lei 10.639/03, que entrou em vigor em 2003, acrescentando-a ao caput do Art. 26-A da Lei 9394/96, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo alterada pela Lei 11.645/08, com o acréscimo de História e Cultura do povo indígena.

Além disso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação legalizou as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana no país:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que

eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 11 conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10-11).

Nesse sentido, levou-se em consideração alguns princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira de 2004, tais como o Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações; Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação.

Embora estejamos amparados por Leis e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que contribuem diretamente para a construção dos currículos escolares e do Projeto Político Pedagógico (PPP), ainda estamos mergulhados nos problemas sociais de desigualdade e injustiça que inviabilizam a construção de um saber justo, igualitário e de relevância para essa juventude, visto que as iniciativas realizadas pelo governo não causam efeito abrangente nas redes públicas e acabam se configurando somente como atividades pontuais devido ao jogo de interesse político vigente.

Temos como exemplo, o nosso projeto que recebeu o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME) - DOT Étnico-Racial nos anos letivos de 2015 e 2016. Faltou-lhes a efetivação dos contratados, bem como a ampliação na contratação de mais profissionais visto que a procura pelas formações era enorme e não havia formadores e arte-educadores suficientes para atender a demanda. Devido ao grande impacto causado na sociedade, esse trabalho deveria ter sido inserido como uma Política de Estado em âmbito nacional.

Com a crise política, o DOT foi extinto e não houve a continuidade do trabalho, via SME, porém para que possamos nos apropriar das leis que nos regem, de acordo com as bases nacionais brasileira, o projeto educacional visa à construção de uma sociedade livre, justa e igualitária. Segundo as Diretrizes Curriculares (2013):

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2013, p. 16-17).

Vejamos aqui que as categorias raça e cor já trazem consigo o peso do racismo institucionalizado à brasileira, em que a cor da pele define qual a sua raça. Segundo Fanon (1963, 2008, p. 108)¹⁷⁹, “[...] nenhuma chance é oferecida e a cor é o sinal exterior mais visível da raça, portanto a cor tornou-se critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais”. A luta é uma busca por vencer esse racismo que nos foi imposto de forma neurótica nos condenando a sobreviver diante dos problemas sociais que nos foram condicionados ao mesmo tempo em que nos afetam em nossa individualidade.

Nessa atmosfera de luta é que nos vem à tona a realidade humana. Segundo Fanon (1963, 2008, p. 110), “[...] o racismo é irracional, assim o que é neurotizante para o homem que tem como arma a razão é lidar com o irracional¹⁸⁰”. Embora exista diferenciação na idealização do que é ser negro ante o preconceito racial, e, apesar do branqueamento estar exposto e imposto entre linhas na nossa Constituição, existe uma Lei contra o racismo e contra o preconceito de cor e raça. A lei é oriunda da pressão dos movimentos negros denominada Lei ordinária nº 7.716/89¹⁸¹, referindo-se a qualquer tipo de cor e raça.

Enfatizando essas questões ao âmbito educacional com o propósito de subsidiar políticas públicas voltadas à melhoria do ensino público, considera-se que nossas experiências e vivências narradas das culturas ancestrais e urbanas de matriz africana, nos possibilitam novas

¹⁷⁹ FANON, F. (1963, 2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, p. 108.

¹⁸⁰ Ibid., p. 110.

¹⁸¹ Lei do Crime Racial - Lei 7716/89 | Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, discorre que, Art. 1º serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

propostas de ensino nas periferias de São Paulo. Pretende-se viabilizar os estudos que se inter-relacionam entre as relações étnico-raciais e a educação no Brasil para juntos construirmos uma sociedade livre, igualitária e justa conforme nos rege a Constituição. Segundo Noguera (2010):

[...] A abordagem aqui escolhida para o tema passa pela análise da lei 10.630/2003, especificamente do Plano Nacional que instituiu as diretrizes curriculares para educação das relações etnicorraciais. Em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/2003, o objetivo da Lei é a obrigatoriedade da presença de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas da Educação Básica, com ênfase nas disciplinas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A Lei é resultado de vários dispositivos legais presentes na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de reivindicações legítimas de diversos movimentos sociais, como o movimento negro. Um dos desdobramentos do parecer 003/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) está na necessidade de trabalhos conjuntos de diversos setores no processo de implementação da Lei 10.639/2003. O Ministério da educação tem papel indutor conforme consta no Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africanas que está na esteira da resolução 001/2004 do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em junho de 2009, complementando o documento que no currículo de todas as disciplinas devem constar conteúdos de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, o protagonismo das disciplinas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa e literatura Brasileira não sugere a exclusividade delas no processo de combate ao racismo antinegro no sistema educacional brasileiro. O documento explicita que todos os níveis de educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino de Educação de Jovens e adultas (os) e Educação Tecnológica e formação Profissional) devem estar de acordo com a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645, que dá a mesma orientação quanto á temática indígena. (NOGUERA, 2010, p. 7)¹⁸².

Além disso, podemos colocar em evidência as Leis 11.769/2008 e 12.287/2010 que alteram os parágrafos 6.º e 2.º da LDB. Prescrevendo respectivamente que a “[...] música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2.º deste artigo”, e, “[...] o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Ao longo dos anos, o movimento *Hip-Hop* também obteve algumas conquistas em relação às Leis. Em São Paulo temos a Lei 13.924/04, lei municipal, que instituiu a Semana do

¹⁸² NOGUERA DOS SANTOS JR. R. (2010). **Afrocentricidade e educação:** os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, Ano 3, n. 11, nov., 2010 – ISSN 1983-2354.

Hip-Hop e a lei 14.485/07 –que inclui na consolidação de datas comemorativas e institui-se os dias: 09 de março dia do DJ; 21 de março o dia do MC; 27 e março o dia do Graffiti; 30 de março o dia do *Breaking*. Essas leis permitem a viabilização de rubrica orçamentária para a realização da Semana do *Hip-Hop* dividida por região: norte, sul, leste, oeste e centro, possibilitando que diversos artistas/arte-educadores realizem shows, debates, oficinas, entre outros, atividades pontuais que ocorrem em diversos equipamentos culturais, educacionais e esportivos entre os meses de março e abril.

Por outro lado, a Secretaria de Estado da Cultura também instituiu a partir do projeto de lei 306/12 que institui a Semana Estadual do *Hip-Hop*. A realização do evento ocorre na semana do dia 21 de novembro, anualmente, no Encontro Paulista de *Hip-Hop*.

Diante da expressividade global do *Hip-Hop* em causar impacto à sociedade urge a necessidade de uma transformação do ensino frente às experiências vivenciadas. Cabe-nos validar como uma ferramenta que viabiliza o diálogo entre o universo juvenil e o universo escolar, um chamariz que potencializa o interesse em aprender as disciplinas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)¹⁸³ compreende-se que:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2013, p. 16).

Nesse sentido, nosso grupo de pesquisa vem recriando os processos didáticos sobre um olhar sensível às culturas negadas ao mesmo tempo em que se promovem diálogos com a juventude periférica.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004):

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Como bem salientou Frantz Fanon¹⁸⁴, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade

¹⁸³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 nov. 2017.

¹⁸⁴ FRANTZ, Fanon. **Os condenados da terra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 13).

Diante disso, nota-se que a luta por uma educação justa é um dos problemas que aflige a população negra desde a travessia do Atlântico, mudando apenas a forma como nos apoderamos da causa. Dessa maneira, observa-se, dentro dos espaços na qual as pesquisas vêm sendo desenvolvidas, quando as atividades potencializam uma nova consciência entre professores, alunos, pesquisadores, existe uma ruptura do currículo vigente e o currículo oculto contribui para as discussões conforme as questões como racismo, violência, aparecem a partir das relações dos alunos nas suas realidades, assim a pesquisa esteve respaldada em alguns dos princípios destas Diretrizes:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 19-20).

Embora as leis e as diretrizes estejam muito bem elaboradas, parece-me que falta ao governo elaborar um plano continuado de formação integral dos professores para que estes estejam preparados para atuar em sala de aula. Com isso, pode-se dizer que existem lacunas entre as leis educacionais e os problemas relacionados à educação do negro no Brasil diante à falta de interesse do poder público em viabilizar os recursos para implementar e difundir projetos de políticas públicas que auxiliem o professor em sala de aula.

Dentro desses princípios e leis, busca-se dar bases legais para a viabilização e realização de um novo olhar sobre o mundo atual, glocal/global¹⁸⁵, no sentido de propiciar a oportunidade de realizar propostas emancipatórias¹⁸⁶ e culturalmente relevantes. (HILL, 2014).

Pensando nisso e nos trabalhos que vêm sendo realizados nos ambientes formais e não formais no país, buscaram-se novas teorias relacionando-as com práticas e situações didáticas que nos conduzissem a uma educação baseada no *Hip-Hop*.

5.1 A PEDAGOGIA *HIP-HOP* E A LINGUAGEM DA JUVENTUDE NEGRA E PERIFÉRICA

Nos Estados Unidos, os estudos referentes aos trabalhos realizados com o *Hip-Hop* e a educação, vêm sendo discutidos há anos, tais como o projeto *Hip Hop Education*, em que a comunidade e a universidade se unem para desenvolver uma educação alternativa e o *Hip-Hop* é utilizado como uma ferramenta interdisciplinar, coordenado por Martha Diaz. Segundo Diaz (2015)¹⁸⁷:

O valor educacional inerente ao *hip-hop* deriva de sua autoconsciência, determinação e expressão. A verdadeira educação do *hip-hop* é fundada na pedagogia do *hip hop* que procura processos de aprendizados alternativos e múltiplas teorias e práxis de ensino aprendido. (p. 171).

¹⁸⁵ Glocal/global – refiro-me aos termos utilizados por Halifu Osumaré (2015), em seu artigo - *Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil*, para explicar a ideia complexa de como as culturas juvenis têm em sua formação a capacidade de atrair jovens das diversas comunidades do mundo de diversas gerações. O *hip-hop* é uma cultura juvenil que reinterpreta não só a vida dos jovens, mas o seu espaço no qual os jovens estão inseridos, mas por outro lado, o *hip hop* cria pontos de conexões entre os jovens do mundo que se conectam e interseccionam globalmente, dentro do que a autora define como *marginalidades conectivas*, e o que os unificam é a luta por reconhecimento e igualdade. De acordo com Osumaré (2015), o *hip hop* torna-se um “significante global para diversas formas de marginalização”.

¹⁸⁶ Adorno (1995), em seu livro, *Educação e Emancipação* 1995, afirma que os ecos do passado perduram em nossa atualidade, e a melhor forma de combater os resquícios da barbárie é conduzir a educação ao seu combate, mas para isso necessita-se estabelecer ao jovem uma autorreflexão, no sentido de emancipação do ser humano. Avançaremos na ideia de Adorno para disponibilizar a público práticas de ações educacionais no combater a barbárie promovendo a desconstrução da ordem social que a produz e a reproduz, nesse sentido objetiva-se a contribuição da decolonização do currículo escolar e das mentes dos jovens e professores.

¹⁸⁷ DIAZ, Martha. Renegado: os empreendedores sociais do Hip-Hop liderando o caminho para uma mudança social. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. (2015). *O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, p. 307.

Esses trabalhos são inspirados nos estudos denominados pedagogia do *Hip-Hop* que, de acordo com Hill (2014, p.44)¹⁸⁸, são amparados “[...] pela intersecção da pedagogia crítica e os estudos de tradições culturais”. Em sua obra o autor inova ao compartilhar a docência com o professor de inglês e por trazer conteúdos que se aproximam da realidade dos alunos, via letra de *rap*, mantendo um elo entre ele e os educandos dentro de um espaço de negociações e de confiança.

Em prefácio da tradução brasileira da obra de Hill (2014)¹⁸⁹, Mônica do Amaral afirma o seguinte:

A pesquisa de Hill insere-se na mesma tradição etnográfica nas escolas ensejada pelo multiculturalismo crítico, tornando o Hip-Hop não apenas como estratégia de ensino “culturalmente relevante”, mas sobretudo, como salienta Gloria Ladson-Billings, no prefácio da edição americana, como sendo fundamental para o desenvolvimento da identidade, contribuindo, desse modo, para o engajamento da juventude negra e latina nos Estados Unidos com a educação. De acordo com Hill, o Hip-Hop não é subgênero cultural, mas é expressão de uma identidade libertadora e de afirmação dos jovens afro-americanos das periferias das metrópoles espalhadas pelo mundo. É com essa postura que ele propõe a *Pedagogia Crítica do Hip-Hop*, como expressão de uma política de identidade para esta população. (AMARAL, 2014, p. 9).

Nesse sentido, apropriar-nos-emos de alguns dos conceitos abordados pela pedagogia crítica para compreendermos o avanço representado por Hill (2014) em direção a uma proposta de pedagogia do *Hip-Hop*.

De acordo com McLaren (1997)¹⁹⁰, entende-se por pedagogia crítica o conjunto de saberes que estão relacionados às ações educacionais e às práticas de atividades libertadoras e emancipatórias realizadas em sala de aula. Propicia-se ao aluno uma leitura crítica dos conteúdos aprendidos, fazendo com que o processo de aprendizagem seja interessante e de troca de experiências, ou seja, “culturalmente relevante”, à medida que se pretende romper com os padrões eurocêntricos existentes nas escolas, busca-se uma pedagogia comprometida com os oprimidos. (FREIRE, 1987).

¹⁸⁸ AMARAL, M. G. T. do. Prefácio. HILL, M. L. (2014). **Batidas, rimas e vida escolar** - pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

* Marc Lamont Hill é professor – associado da Teachers College Columbia University, atuando nos campos de Antropologia e de Educação em Inglês.

¹⁸⁹ Mônica G. T. do Amaral - Revisão da tradução e prefácio à edição brasileira do livro **Batidas, rimas e vida escolar**- pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

¹⁹⁰ MC. LAREN, P. (1997). **A vida nas escolas uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução Lucia Pellanda Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho, Juliana Bertolotti; consultoria, supervisão e revisão técnica Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 353 p.

A pedagogia crítica se propõe a estimular e ensinar os alunos a questionar como estão sendo educados na escola. Em um primeiro momento, o aluno compreende que ele faz parte de uma sociedade e depois começa a analisar os problemas dessa sociedade para, em seguida, sugerir modificações em sua estrutura.

De acordo com McLaren (1997, p. 192), “[...] uma grande tarefa da pedagogia crítica tem sido descobrir e desafiar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural”.

Nota-se que, com a defasagem do ensino público, muitas ONG’s cumprem o papel de educar para o *serviço de preto*¹⁹¹, inserindo esse contingente no mercado de trabalho em tarefas de servidão como faxineiro, atendente, servente. Nessa direção, parece-me que o sonho desses jovens, em sua maioria, não é realizado ou simplesmente é manipulado para tais serviços, não sobrando tempo para estudar e refletir sobre si mesmo.

Isso nos faz refletir a respeito da tarefa do professor em sala de aula no sentido de fazê-lo ultrapassar o sentido de educar, pois é preciso atrair esses jovens para dentro da escola tendo em vista que o maior desafio é romper com a manutenção do *status quo*.

Desse modo, ao se refletir a respeito, percebemos que as ações e rituais da escola são afetados diretamente por meio da manipulação de políticas públicas que favorecem a classe dominante e a sua manutenção, no caso do Brasil, a elite branca. Eis a tarefa diária para o educador: desenvolver uma educação dentro de uma perspectiva revolucionária, capaz de romper com as desigualdades sociais, o racismo e a violência institucionalizados.

Os intelectuais de tradição crítica têm começado a revelar as maneiras pelas quais o currículo escolar, o conhecimento e os métodos dependem do mercado corporativo e das riquezas da economia. O objetivo é desmascarar a desigualdade de interesses pessoais competitivos dentro da ordem social que proíbe as oportunidades iguais. A pedagogia crítica tenta oferecer aos pesquisadores e professores um meio de melhor entender o papel que as escolas de fato representam dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero. [...]. A pedagogia crítica compromete-se com formas de aprendizado e ações compreendidas em solidariedade em grupo subordinados e marginalizados. Em adição ao questionamento dos conceitos estabelecidos sobre a escolarização, os teóricos críticos se dedicam aos imperativos emancipatórios de *conferir poder ao indivíduo e de transformação social* (MCLAREN, 1997, p. 196).

¹⁹¹ Refiro-me a letra de *rap* do Hiphopper/pesquisador Daniel Garnet. A letra é dividida em duas partes, uma que se refere à captura dos africanos e seu envio como escravizados para as Américas e outra, que diz respeito à situação de abandono dos afro-descendentes após a abolição, denunciando o preconceito, o racismo e a discriminação na sociedade brasileira atual, em que se espera que o preto esteja para server e não em profissões de alto nível.

Nesse sentido, a pedagogia crítica vem, por meio de reflexões como estas, dar luz e nos auxiliar na análise da escola periférica e de cor dentro de seu contexto histórico e cultural. Segundo McLaren (1997, p. 196), compreendemos que o presente trabalho, viabiliza o acesso à promoção de práticas educacionais realizadas com a intenção de fornecer “[...] categorias críticas ou conceitos que lhes possibilitarão analisar as escolas como lugares que produzem e transmitem práticas sociais que refletem os imperativos ideológicos e materiais da cultura dominante”.

Peter McLaren (1997) baseia-se nos estudos de Paulo Freire e Henry Giroux para estabelecer uma diferenciação entre *escolarização* e *educação*. A escolarização seria constituída por ações de rotina e de ritual praticados usualmente na escola, para o controle e a manutenção da classe dominante; a educação propõe-se a colocar o aluno como sujeito das ações, contribuindo, por meio de suas culturas originárias de fora do universo escolar.

Enfatizarei a educação para que possamos avançar junto aos estudos referentes à pedagogia *Hip-Hop* e a crítica referente à educação no Brasil que, há muito, encontra-se defasada e apartada dos interesses dos jovens.

De acordo com Giroux (1998), em à *Pedagogia Radical e o discurso das culturas vividas*:

Em primeiro lugar, é necessário reconhecer as formas subjetivas de vontade política e de luta que confere significado à vida dos estudantes. Em segundo lugar, como um tipo de crítica, o discurso das culturas vividas deve questionar os modos nos quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas, que colocam um sentido de determinação e ação. (GIROUX, 1998, p.95).

Para Giroux (1998), é preciso que os educadores procurem saber o que atrai esses jovens nos aspectos sociopolítico e cultural. Em seguida, que fomentem a criação de uma atmosfera capaz de viabilizar uma escuta em que se construam experiências pedagógicas em torno das inter-relações de tais discursos, no contexto de uma política cultural em que disponibilize o acesso de uma pedagogia radical. Poder dar voz a essa juventude em uma via de mão dupla, é um exercício para a promoção de saberes e de troca em que todos possam ser ouvidos, professor e alunos.

Nesse sentido, para os críticos dessa linha de pensamento, deve-se conceber o currículo como uma *Prática de Política Cultural*. Segundo Giroux (1998, p. 219), “[...] consiste em ligar a teoria social crítica a um conjunto de práticas estipuladas por meio do qual, professores podem dismantelar e examinar criticamente as tradições educacionais e culturas dominantes”.

Dentro desta perspectiva, pretendeu-se, em nossas pesquisas, fazer uma reflexão crítica às ações e rotinas que acontecem no cotidiano dos espaços em que atuamos – ONG e escolas, como as descritas por meio das diversas experiências vivenciadas em uma proposta pedagógica relevante.

A fim de compreenderem e de questionarem os múltiplos e variados significados que constituem o discurso da “voz dos estudantes”, os educadores radicais devem confirmar e recuperar criticamente as linguagens polifônicas que seus alunos trazem para a escola. (GIROUX, 1998, p.98).

Nesse ponto de vista, em nossas vivências, procurou-se construir um método de planejamento conjunto, considerando-se os a opinião dos jovens. Dessa forma, as experiências em campo nos auxiliaram na obtenção de práticas e de atividades de caráter inovadoras no contexto da sala de aula, ambos passíveis de diálogos com a demanda cultural dos jovens. Foi possível a construção de um senso crítico e emancipatório para os envolvidos diretamente na pesquisa de campo.

Nota-se esse processo emancipador, tanto na pesquisa de Hill (2014), quanto em nossas pesquisas quando, por exemplo, desconstruímos as ideologias dominantes enunciadas nas letras de contestação de *rap*.

Ponderando sobre a experiência que tivemos com os jovens na ONG Casa do Zezinho, acredita-se que tenhamos construído alguns caminhos para explorar possibilidades de negociação das identidades sociais e culturais trazidas pela juventude por meio do *Hip-Hop*. Assim como Hill (2014, p. 39) demonstra, a partir de sua análise de pesquisa em sala de aula, “como as identidades são renegociadas quando a cultura *hip-hop* se torna uma parte do currículo oficial da sala de aula”, é justamente essa relevância que se buscou ressaltar em minha análise. Segundo Amaral (2014):

A proposta de utilizar a cultura Hip-Hop em sala de aula, não como um método prescritivo, mas como uma estratégia de negociação e de diálogo entre educador e jovens, no que diz respeito às suas subjetividades e identidades, articulando as singularidades dos alunos com experiências coletivas, parece-me fundamental para engajá-los em um projeto educacional, como condição do aprofundamento do aprendizado da cultura democrática na escola e do exercício pleno da cidadania. (p.13).

Dessa maneira, o caminho foi potencializar o processo criativo dos jovens para que pudessem apreender com prazer, despertando o interesse em pesquisar e em desconstruir conteúdos estereotipados para se apropriarem de histórias como algumas lutas dos escravos no Brasil no processo abolicionista. Como foi o caso da EMEF Saturnino Pereira em que o método foi sendo criado por meio de um olhar telescópico, assim, as estratégias, a organização e a negociação, foram categorias relevantes para que gerássemos uma transformação social, viabilizando a construção de uma pedagogia democrática e suficientemente comprometida com a emancipação social.

Desse modo, construímos pontos de intersecção entre os conteúdos obrigatórios definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e as culturas trazidas pelos jovens, a fim de viabilizar o processo de construção das identidades sociais e individuais de cada um. Segundo Hill (2014):

Desde o início da década de 1990, os acadêmicos da pedagogia culturalmente relevante têm demonstrado a importância de apelar para as experiências, para as orientações culturais, para os valores e para as visões de mundo dos alunos, a fim de obter maiores resultados educacionais. (p. 48).

A cultura *Hip-Hop* parece-nos ser uma das ferramentas das mais eficazes para se (re) criar um espaço transgressor e interdisciplinar, na direção de possibilitar ao aluno um conhecimento que faça sentido para a sua vida, dando-lhe voz e corpo.

Nota-se que as angústias sentidas em campo, na ONG Casa do Zezinho, assemelham-se àquelas, presentes no processo vivido por Hill (2014), pois este demonstra em seus escritos a mesma preocupação que me aflige, ou seja, a violência dentro e fora do ambiente escolar. Assunto também comum em nossa periferia, como retratado anteriormente.

Como mencionado, o autor relata sua experiência em seu projeto de Literatura *Hip-Hop* em uma proposta de docência compartilhada com o professor de inglês dentro de uma escola que tem um programa de educação no período noturno chamado *Crepúsculo*, atendendo jovens entre 15 e 23 anos. Tal experiência se assemelha a minha docência compartilhada com a professora de Educação Física, na EMEF Des. Saturnino Pereira, na qual pude perceber que faltou engajamento e envolvimento dos professores para que efetivamente ocorresse o referido processo metodológico, talvez pelo medo de perder a autonomia.

Vale dizer que a vivência de Hill (2014) ocorreu em um programa educacional semelhante à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de jovens com atraso na formação educacional devido a fatores diversos, como falta de estrutura governamental, trabalho,

gravidez na adolescência, uso de drogas, relação com o crime, características que se assemelham em ambos os programas.

O autor buscou discutir, por meio do *rap* e textos de *Hip-Hop*, os problemas e as experiências de vida dos jovens, isto é, por intermédio dos temas que surgiam da escuta e da leitura. Para isso, foi necessário que o mesmo se envolvesse com a classe no sentido de também se expor ao grupo. O objetivo era que o enxergassem como uma pessoa confiável e pudessem trocar experiências de vida para se aproximarem da escrita e da leitura de letras por meio de *letras* que traduzissem suas realidades. Alguns alunos o questionaram no sentido de trazer *raps* que eles definiam como não *real*, tema invariavelmente questionado por seus alunos, chegando ao ponto de, em uma dessas atividades, um dos alunos perguntar-lhe: *Será que esta aula vai, tipo, ser real?*

Os alunos de Hill (2014) esperavam que realmente se falasse do *Hip-Hop real*. Eles achavam que, para ter autoridade no *Hip-Hop*, era preciso ser da cultura, e, apenas os *MCs* podiam falar sobre as suas realidades. Era preciso atenção do autor para adotar às letras que os representassem, talvez, faltou-lhe sentar com os alunos para pensarem juntos o plano de ensino e também fazer uma pesquisa conjunta dos seus gostos musicais para saber quais músicas gostariam de ouvir em sala de aula.

Na última docência compartilhada, por exemplo, antes de iniciarmos o projeto fizemos um levantamento do gosto musical da classe, bem como, quais os grupos de rap e *funk*, estavam acostumados a ouvir. Os temas abordados em nossas atividades eram tirados a partir de palavras ou ideias que partiam da classe, também das letras e da escuta do grupo. Lembro-me ainda que uma aluna e um aluno vieram perguntar se nós pesquisadoras havíamos percebido que na letra da música abordada em sala de aula, por várias vezes, repetia a palavra quilombo e a classe não havia elegido e nem pensado nesta palavra, a partir dessa observação foram criadas atividades referentes ao assunto.

No Brasil, dizemos algo semelhante ao que foi corroborado com a pesquisa de Hill (2014), a saber, o *real hiphopper* seria aquele que vive a cultura na sua essência, ou seja, aquele que tem o *Hip-Hop* como um projeto de vida, vivenciam, estudam e trabalham. No livro, o autor chama este grupo de jovens de *Cabeças*, sendo que destes 99% eram negros, estavam envolvidos com um dos elementos da cultura *Hip-Hop* e controlavam a autenticidade do que consideravam de *real*. Segundo Hill (2014):

Uma das principais formas que os Cabeças registravam a autenticidade dos textos do curso foi por distinções esquematizadas entre “rap” e “Hip-Hop”.

(...). Os cabeças articulavam um quadro mais sutil e refinado que excluía textos que eles determinaram como inautênticos. Para eles, o termo “Hip Hop” servia como uma abreviação para textos de Hip-Hop “reais”, enquanto o “rap” foi usado, muitas vezes, pejorativamente, por todos os textos que estavam do lado de fora de suas concepções de autenticidade. (p.84).

Mas, tudo isso, muitas vezes, era contestado por outros jovens também participantes de seu curso. No que se refere à questão da autenticidade, para alguns, tinha que ser *underground*, que não necessariamente era o “mano da quebrada”. Para outros, o *real* teria que ser oriundo do seu habitat, que retratasse a sua realidade. Dessa forma, os conteúdos foram sendo tratados por meio de narrativas diversas, baseadas no contexto histórico afro-americano, a partir das quais se estabeleceu um debate sobre a negritude.

Como resultado, pode-se dizer que a sala de aula transformou-se em um espaço de autenticidade, que permitiu discutir diversas questões como raça em contato com outros assuntos como o aborto, por exemplo, que eram marginalizados em outras aulas. Desse modo, o curso proporcionou um espaço em que os alunos puderam sentir-se “reais”.

A formação do Curso de Literatura Hip-Hop como um espaço negro não só criou novas possibilidades para o trabalho de identidade em sala de aula, mas também novas concepções de “alteridade” dentro do mesmo espaço. Por “alteridade”, refiro-me aos processos pelos quais os alunos vieram a se sentir estrangeiros. (HILL, 2014, p. 120).

Por outro lado, não eram somente os alunos brancos que se sentiam estrangeiros, chamados pelo autor de *aliens*. Segundo Hill (2014, p. 127), “[...] para alguns dos estudantes, a incapacidade de satisfazer as condições de autenticidade e negritude os fizeram se sentir não autorizados a participar plenamente em certos aspectos da vida em sala de aula”, ou seja, falavam pouco, ou não falavam. Tais narrativas levaram o autor a refletir a respeito do sofrimento e das feridas abertas daqueles alunos.

Utilizando-se da história de *Chiron*, um deus da mitologia grega, que conta que um médico se machucou e não pode curar a sua própria ferida, mas mesmo com dor prosseguiu com sua prática de “*wounded healers*”¹⁹². Segundo Hill (2014, p. 130), “[...] por cura de feridas, referiu-se não só as dimensões terapêuticas de contar histórias, pessoais e coletivas,

¹⁹² Curandeiros feridos – De acordo com Amaral (2014), o termo utilizado pelo autor *wounded healers*, refere-se àquele cujo sofrimento pode curar, a tradução no Brasil pelo nosso grupo de pesquisa fez menção às práticas das religiões de matriz africana. O autor compartilha histórias sofridas por eles, como condição de “cura”, os temas são abordados de acordo com a letra trazida no dia, além dos seus diários de bordos, lugar em que os alunos podiam expressar seus sentimentos.

mas também a um engajamento crítico, com narrativas majoritárias, que expõe e produz novas possibilidades” de cura para as marcas pessoais e ideológicas. Percebe-se, em seu trabalho, que embora tocar em feridas fosse um processo difícil, inclusive para o autor, a classe, no geral, se sentia bem após relatar suas narrativas, e, o envolvimento nas histórias dos colegas oferecia-lhes algo prazeroso e ao mesmo tempo possibilitava a troca de experiências semelhantes. Em conformidade com Hill (2014):

Através dos atos de divulgação pessoal, coautoria e desafio, os membros do Curso de Literatura *Hip-Hop* foram capazes, de envolver-se em processos de cura. Vale ressaltar que o uso do termo “cura” não supõe nem sugere uma recuperação médica, psicológica ou ideológica. Pelo contrário, refere-se ao meio pelo qual os membros da Literatura *Hip-Hop* foram capazes de encontrar diferentes níveis de percepção, alívio, apoio empatia e crítica no seio da comunidade do curso para suas feridas pessoais e ideológicas (HILL, 2014, p. 142).

Diante disso, o autor nos leva a pensar sobre a seguinte questão: educar como “curandeiros feridos” ou não? Ele relata que a sua postura nem sempre foi acompanhada pelo professor Colombo, com quem fez docência compartilhada durante o ano.

Em campo, na ONG Casa do Zezinho percebi que tinha mais liberdade porque não estava condicionada a sistematização do ensino público, mas à *pedagogia do Arco-íris*. Como o educador de sala não se envolveu na construção do plano de atividade, isso me dava autonomia para construí-lo com os jovens, de acordo com os problemas da comunidade em que morávamos. Isso fazia com que as histórias emergissem a ponto de criarmos uma atmosfera que propiciassem a *cura de feridas*.

Ao refletir sobre esta *cura*, recorro ao que foi proposto por Freud (1910)¹⁹³, como a fala assume papel central na própria psicanálise, como curativa, ao demonstrar, a partir das reflexões geradas pela fala de Ana O., que o ato de poder se colocar e dizer de si, por si só é terapêutico. Isto é,

A própria paciente, que nesse período da moléstia só falava e entendia inglês, deu a esse novo gênero de tratamento o nome de ‘talking cure’ (cura pela fala) qualificando-o também, por gracejo, de ‘chimney sweeping’ (limpeza da chaminé). Verificou-se logo, como por acaso, que, limpando-se a mente por esse modo, era possível conseguir alguma coisa mais que o afastamento passageiro das repetidas perturbações psíquicas. Pode-se também fazer desaparecer sintomas quando, na hipnose, a doente recordava, com

¹⁹³ FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XI. Imago, 2010.

exteriorização afetiva, a ocasião e o motivo do aparecimento desses sintomas pela primeira vez. (FREUD, 2010, p.4).

Nessa direção, a fala assume um papel catártico à medida que é a partir dela que o sujeito tem a possibilidade de ter contato com os afetos patogênicos, revivendo os acontecimentos traumáticos a eles ligados e assim estabelecendo uma nova cadeia associativa, em outras palavras é no ato de falar que os afetos podem ser eliminados. (ROUDINESCO, 1998)¹⁹⁴.

Retornando a Hill (2014), pode-se conjecturar que havia se estabelecido, assim como na Casa do Zezinho, um ambiente que propiciava a cura pela palavra/fala. O autor revela, em sua pesquisa, momentos de análise assinalando ao iniciar a Unidade Amor, a partir da letra da música *Manifest* da cantora Lauryn Hill houve um maior envolvimento do grupo. Por sinal, suas narrativas começaram a ser cada vez mais pessoais, basta observar o seu relato no diário: “Eu amei uma garota uma vez, quando eu morava em Atlanta na época da faculdade” (HILL, 2014, p. 157).

Em outro momento, ele conta que conhecia o lugar onde os alunos moravam, porque também “morou por lá”. E se surpreendeu durante a Unidade Família, quando os alunos pararam no trecho: “para sempre, sempre?”¹⁹⁵, e uma aluna pergunta a ele sobre o que achava da letra da música, deixando-o pensativo e com vontade de ignorar a questão, como já fizera. Na ocasião, decidiu responder contando parte de sua história pessoal, dizendo aos alunos que “para sempre” era algo que o remetia à situação de estar ligado à mãe de seu filho, fruto de uma gravidez não programada, após isso, os alunos relataram suas experiências tentando confortá-lo.

Para o autor, o professor Colombo permaneceu em sua posição de acolhimento e não de envolvimento pessoal, a qual chamou de *proibitiva e de poder*. O professor de inglês, por sua vez, ponderou que o autor falara demais. Os jovens provocaram Hill (2014) para saber o porquê da falta de participação do professor Colombo em compartilhar suas narrativas com eles (as).

Nessa direção, Hill (2014, p. 165), pondera que a postura do docente, “[...] pode marginalizá-lo ainda mais, e o silêncio de alunos e de professores mina o espírito de cura de feridas, de várias maneiras”.

¹⁹⁴ Ver em Dicionário de Psicanálise de Roudinesco.

*ROUDINESCO, Elisabeth, 1944 — R765d **Dicionário de psicanálise**/Elisabeth Roudinesco. Michel Plon; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

¹⁹⁵ HILL, M. L. (2014). **Batidas, rimas e vida escolar-** pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 159.

A meu ver, a posição do autor, como um mediador de conflitos, foi de suma relevância dentro de sua pesquisa, porém faltou-lhe sensibilidade ao tratar de assuntos mais desconfortáveis, como exemplo, a unidade Família em que tratou o aborto. Talvez achasse esse assunto normal para os jovens, ou que não fosse realidade deles, no entanto era uma sala em que a probabilidade de encontrar meninas que tivessem passado por alguma situação de aborto era grande, ou melhor, significativa. O autor acreditava que sua proximidade com a classe, permitia o contato com as narrativas pessoais, mas foi infeliz ao resolver tratar desse assunto, aborto, em um dia que chegaria mais tarde.

Nessa direção, para melhor entendimento de minha percepção, recorro ao relatado por Hill (2014). Ele pediu ao professor de inglês, que não tinha nenhum tipo de vínculo emotivo com a classe, para começar a atividade, compartilhando a pergunta do dia. Ao chegar à sala, Keneda – uma aluna, lhe pergunta, “*por que havia escolhido aquela questão?*” O autor respondeu-lhe, brincando, que fora o professor Colombo quem havia elaborado a pergunta. Irritada, a aluna afirma fora o próprio autor quem havia planejado a atividade.

Após o ocorrido, no mesmo dia, o autor solicitou que os alunos compartilhassem suas narrativas, porém, mesmo depois de ouvirem a música do dia, permaneceram em silêncio. Keneda, entretanto, colocou-se como porta voz da classe, dizendo que estavam em silêncio porque não gostaram da música. No entanto, um aluno pontuou que o motivo do silêncio e do comportamento arreado da aluna tinha relação com o assunto proposto para a discussão, quer seja, o aborto, e que isso estava constrangendo algumas alunas, pois já estavam fazendo um esforço para estarem presentes.

No dia seguinte, sensibilizado pelo que ocorreu, o autor, chegara mais cedo para pedir desculpas a Keneda pelo desconforto causado, mas ela não apareceu. Depois de uma semana, a aluna retornou e mostrou-se distante, e, diante da falta de resposta o mesmo cancelou a unidade.

Após alguns dias a aluna conta que ficou grávida e abortou e havia se ausentado das aulas porque não queria tocar nessa ferida.

As semelhanças entre a narrativa trazida pelo professor e a exposta pela aluna, envolveu o grupo a tal ponto que fez com que o olhar sobre o tema fosse detalhado e profundo, *os silêncios e os atos de silêncio* foram também relevantes dentro da pedagogia *Hip-Hop*.

Pode-se mencionar que, entender essa postura dos jovens, foi uma constante em nossas experiências, porque a recordação, muitas vezes, involuntária, de experiências nem sempre agradáveis, suscitava nossos sentimentos, gerando incomodo, e porque não dizer que está relacionada às memórias ancestrais e as experiências coletivas do povo negro.

O momento mais difícil, entre minhas experiências, foram as perdas dos jovens e amigos assassinados, além das desapropriações, as quais foram infinitamente desgastantes, e ainda quando os alunos perderam seus trabalhos e junto a isso minha casa pegou fogo.... Posso dizer que perdi o chão e para nos restituir foi preciso tocarmos todos os dias nesses assuntos até que as feridas cicatrizassem.

O *Ring Shout* foi o nosso elo entre a dor e o sentido de libertação. Os jovens passaram a ter voz, esses exercícios muitas vezes involuntários, serviu-nos de “terapia” e nos recolou ao eixo. Recordo-me que, às vezes, nos perdíamos em gritos de lamentações e entrávamos em uma espécie de transe coletivo, os corpos suados ora unidos ora separados, eram castigados pela complexidade dos movimentos, a dor se tornou movimento e muitos desses jovens se tornaram *b-boys/b-girls* após esse período.

Nossas experiências puderam, segundo Hill (2014, p. 175), “[...] reafirmar e desafiar as identidades sociais particulares que articularam e refletiram as suas experiências vividas”, bem como convertê-las em “formas de memória coletiva reiteraram e legitimaram discursos públicos altamente problemáticos em torno de identidades geracionais dos jovens de hoje” (HILL, 2014, p.24).

Assim, em conformidade com o autor as identidades geracionais foram moldadas por suas memórias do passado recente, ou seja, “[...] a memória coletiva é um conceito central na análise das políticas culturais da EBHH”. (HILL, 2014, p. 180).

Outra complexidade surgida no livro é que o autor queria reinventar as possibilidades pedagógicas em sala de aula, sem moldar a cultura *Hip-Hop*, sem criar um programa formal baseado na mesma. Dessa forma, por meio de estratégias buscaram-se soluções para resolver os “problemas”, ou, no mínimo criar condições de elaboração para os mesmos.

Nesse sentido, as estratégias são desafiadoras e criadas a partir das identidades sociais de professores e alunos. Coube-nos, também, pensar em estratégias de ensino que passassem por um estudo de textos relacionados à estética do *Hip-Hop* e as histórias pessoais de temas tratados que suscitaram a reflexão dos jovens por meio de suas experiências presentes em seus cotidianos.

Nessa direção, a cultura *Hip-Hop*, segundo Hill (2014, p. 209), “funciona como um terreno de luta, sobre significados de competência, valores e reivindicações da verdade, servindo, para posicionar-nos para engajarmo-nos em pedagogias sobre *Hip-Hop*”.

Ao entrar nos textos de *Hip-Hop*, os professores vão se deparar com assuntos que estão relacionados à raça, gênero, sexualidade, entre outros, colocando em xeque os traumas, os medos e até mesmo os princípios éticos de cada um. Para tanto, é preciso que o professor

também passe por um processo de ruptura e decolonização de sua mente, assim quando os jovens expuserem tudo em público, o docente estará preparado para fazer um exercício de escuta e de respeito aos limites individuais de cada um.

Note que o espaço de confiança é construído por meio da conduta ética do professor para que os jovens não sejam expostos além do espaço da sala de aula. Desse modo, mostra-se como de suma importância esta postura e responsabilidade do educador que estará presente como um mediador de conflitos. Nesse sentido, Hill (2014) sugere que:

Educadores e estudiosos se movam a fim de desenvolver uma visão da pedagogia *Hip Hop* que leve a sério a importância do desempenho acadêmico. (...) A fim de envolver pedagogias com *Hip Hop*, os educadores devem identificar como os textos de *Hip Hop* podem ser usados para navegar pela questão acadêmica tradicional” (p. 212).

É preciso ressaltar que não há no livro de Hill (2014) uma fórmula de como desenvolver as pedagogias baseadas no *Hip-Hop* em sala de aula, com jovens em sua contemporaneidade, embora pressuponha que se deva mergulhar no universo subjetivo de cada um. O autor propõe uma pedagogia crítica que seja relevante para os jovens e para nós mesmos enquanto educadores e pesquisadores, no sentido de que é preciso criar espaços de abertura confiáveis para ambos.

Mesmo na ausência de um foco explícito na cura de feridas, o uso efetivo do currículo e da pedagogia culturalmente relevante, inevitavelmente, cria novas relações entre professores, alunos, e a comunidade escolar. (...) Finalmente, os *insights* deste capítulo nos obrigam a repensar a sala de aula como um espaço em que professores e alunos podem "arriscar a si mesmos", por meio de contação de histórias individuais e coletivas. Apesar de estudos em áreas como a teoria da composição e a teoria crítica racial defendem o uso da narrativa, ainda há uma necessidade de se desenvolver a teoria e a prática educacional que nos preparem para os benefícios, desafios e consequências do uso da abertura pessoal dentro da sala de aula. Como este capítulo demonstra, a ausência em não se levar tais considerações comprometem seriamente a nossa capacidade de transformar a sala de aula em um espaço mais seguro, democrático, produtivo e culturalmente sensível. (HILL, 2014, p. 175-176).

Dessa forma, os diversos tipos de letramento por meio do *Hip-Hop*, em nossas experiências, colocaram-nos em descoberta de um corpo que fala em gestos, expressões e experiências. Dar voz ao jovem da favela, por exemplo, foi uma oportunidade para que juntos (as) engajássemos em pedagogias do *Hip-Hop*.

Nesse sentido, de acordo com Hill (2014, p. 209), “[...] ao engajar-se em pedagogias sobre *Hip-Hop*, estudantes e professores funcionam como críticos culturais que põem em ação os letramentos críticos, a fim de identificar e responder às estruturas de poder e significado a partir de textos de *Hip-Hop*¹⁹⁶”.

Dentro dessa perspectiva, no sentido de aprimorar nosso olhar ao letramento proposto pelas pedagogias sobre *Hip-Hop*, interessou-me a leitura de outro livro, que foi fruto de um trabalho de tese da professora Ana Lúcia Souza, pesquisadora da UFBH e ativista do movimento negro. Em prefácio, em seu livro, Marcos Marcionilo¹⁹⁷,

Classifica o movimento cultural *Hip-Hop* como uma agência de letramento e seus ativistas, em suas comunidades de pertença com os quais estão em contato, como agentes de letramentos. (...). O reconhecimento desses sujeitos históricos como agentes de letramento nos leva a constatar a reinvenção de práticas de uso da linguagem que são implementadas levando em conta: a esfera escola, a esfera do cotidiano e as esferas que os jovens fazem parte, especialmente os movimentos negros. (SOUZA, 2011, p. 12).

Parece-me que o trabalho de pesquisa de Hill (2014) vai ao encontro do trabalho de pesquisa de Souza (2011), e vice-versa, na medida em que a primeira salienta que, por meio de letras de *rap*, os (as) alunos (as) possam reinterpretar o espaço escolar e seus cotidianos e colocam em ação os letramentos críticos; e a segunda pondera que os diversos tipos de letramentos, que os (as) jovens engajados (as) na cultura *Hip-Hop*, são desenvolvidos junto a atividades socioculturais e políticas.

Em conformidade com Souza (2011):

É justamente a complexidade desse processo que me levou à investigação dos letramentos na cultura *hip-hop*, o que, necessariamente, implica aprender a indagar de que maneira essa inserção instiga práticas singulares de leitura, a escrita e a oralidade e afeta a construção das identidades sociais dos envolvidos. (p. 17).

Souza (2011), apesar de fazer sua análise com jovens ativistas da cultura *Hip-Hop* fora do ambiente escolar, demonstra que é uma agência de letramento que promove a reinvenção e a existência do (a) jovem no sentido de se repensar uma nova escola para os mesmos.

¹⁹⁶ HILL, M. L. (2014). **Batidas, rimas e vida escolar-** pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 209.

¹⁹⁷ Editor do livro *Letramentos da reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*.

Já Hill (2014) faz sua análise com jovens dentro do ambiente escolar, com alunos que não necessariamente são ativistas ou vivenciam um dos elementos do *Hip-Hop*, e nos demonstra que por meio dos diversos tipos de letramentos é possível promover uma educação crítica.

Ambos os autores mostram que as negociações entre alunos e professores são muito importantes para a obtenção de um diálogo capaz de gerar um clima de confiança. Hill (2014) avança no sentido de que esteve como mediador de tensões, ao criar um ambiente em que era possível trocar experiências, mostrando os erros e acertos de sua vivência.

De acordo com Souza (2011), seu trabalho teve início dentro da ONG Ação Educativa, em 2004. Após uma semana, apresentou o projeto a 15 pessoas, mas a maioria não demonstrou interesse e teve que ceder e mudar seu projeto inicial. Depois de muitas tentativas, um pequeno grupo permitiu o desenvolvimento do projeto, desde que, participassem de todo o processo e ver os resultados dos trabalhos compartilhados nos espaços culturais, escolares e acadêmicos.

Dessa forma, os ativistas, puderam se reencontrar e reescrever todo o conceito pré-existente de *resistência de letramento*, imprimindo suas identidades sociais. Segundo Soares (2011, p. 24), “[...] essa resistência se destinava à academia como um todo e à própria pesquisadora que mesmo negra e com histórico de ativista, ela só era uma pesquisadora inserida no universo acadêmico, no meio dos jovens”.

Note-se que, para os ativistas, a autora não era *real*, como os alunos de Hill (2014) colocaram anteriormente, pois não pertencia ao movimento *Hip-Hop*, por isso os ativistas estavam exigindo o lugar de fala que lhes era legítimo.

Assim, era preciso reescrever novos caminhos de interpretação para que os (as) jovens se aproximassem e se sentissem importantes dentro da pesquisa, sendo preciso transformá-los, a pedidos dos mesmos, em pesquisadores, efetivando a aceitação da pesquisadora frente ao grupo, o que potencializou a dimensão de *re-existência*. Nesse sentido, a autora proporcionou um ambiente capaz de fazer com que os jovens resistissem e existissem como seres sociais humanos e letrados.

Os letramentos em suas singularidades tratam da complexidade social e histórica, contribuindo para a desestabilização do que já está consolidado e, desse modo, possibilitando novos olhares para os letramentos escolares. Por esse ângulo, a educação e o domínio da palavra são “marcados pelo esforço de reconhecimento de si”.

Segundo Souza (2011, p. 30), “[...] participar de um movimento como o *Hip-Hop*, que tem como cerne a questão da resistência e da transformação, é fundamental para que se possam

escrever outras histórias¹⁹⁸”. Ao resistirem, os participantes estavam reafirmando a sua existência que a todo o momento lhes fora negada, devido ao próprio contexto histórico em que nossa sociedade se formou.

Para a autora (2011, p. 43), “[...] o *Hip-Hop* mostra-se como um inventor de tradições, por recriar toda a história que lhes fora negada, de algum modo o movimento social negro ao longo de séculos desde a chegada dos africanos ao Brasil”.

Discutir os letramentos como práticas sociais por meio do *Hip-Hop* possibilita a promoção da ressignificação da consciência negra considerada fundamental para definir, de acordo com Souza (2011, p.52), “[...] o que é ser jovem, ser negro, ser *rapper*, ser de periferia, ser letrado, cujas identidades do sujeito são configuradas e moldadas em função de presença do outro”.

O resultado do trabalho da autora foi construído por meio de negociações em rodas de conversas que se configurou com a construção de uma letra de *rap*, a gravação de um CD, a confecção da capa do CD, o contato com o *fanzine* - numa temática do *Hip-Hop* construída por eles. Pode-se dizer que o meu campo na ONG Casa do Zezinho se aproxima dentro desse processo de construção pedagógica, porém o trabalho resultou em experiências estéticas e históricas em que o corpo fez a ressignificação, por meio de exposição de trabalhos e mini espetáculo, dialogando entre as histórias e culturas afro-brasileira e de matriz africana e ainda, a partir do *Ring Shout*, capoeira, dança afro e *breaking*, além disso, a pesquisa viabilizou o contato dos (as) jovens com representantes da cultura *Hip-Hop* nacionais e internacionalmente, parte do grupo viraram membros desta cultura.

Essas foram as diversas formas de leitura, de escrita, de escuta, de fala e de oralidade, construídas e reconstruídas por diversas possibilidades de leitura e compreensão do mundo por meio de discursos e de afirmações de identidades. Nesse sentido, segundo Souza (2011, p. 114), a “alteridade é constitutiva de nossa identidade, e por isso nossas vozes estão impregnadas pelo outro, pelo dizer do outro, pela palavra do outro em uma relação de aproximação, distanciamento, tensão e conflito” demonstra-se como o *Hip-Hop* pode ser uma estratégia pedagógica.

Por fim, ainda em conformidade com a autora, o espírito de luta pelo reconhecimento passou a fazer parte das diversas formas de batalhas promovidas pela estética do *Hip-Hop*. Os jovens com quem ela havia feito à pesquisa queriam ser reconhecidos no âmbito escolar,

¹⁹⁸ Ibid., p. 30.

tomando-o como universo transformador, daí o tema da reexistência, que segundo Souza (2011, p. 158), pressupõe outras “[...] formas de dizer o já dito, imprimindo suas identidades sociais”.

Assim, o que os ativistas estavam buscando era um espaço de fala junto com professores e alunos, visto que a troca de experiência dentro de uma cultura faz sentido para quem dela vivencia. Souza (2011, p. 172), caracteriza o “[...] Hip-Hop como agência de letramentos e os ativistas como agentes de letramentos”.

5.2 UM CURRÍCULO BASEADO NA PEDAGOGIA *HIP-HOP*

Por fim, essa seção pretende contribuir para uma educação de qualidade por meio da pedagogia *Hip-Hop*, baseando-se também no quinto princípio da Declaração de Paz do *Hip-Hop*¹⁹⁹ realizada em 2001, assinada por pioneiros da modalidade, UNESCO, entre outros. Em que corroboram da seguinte maneira:

A capacidade de definir, defender e educar a nós mesmos é encorajada, desenvolvida, preservada, protegida e promovida como um meio para a paz e a prosperidade, e para a proteção e o desenvolvimento de nossa autoestima. Através do conhecimento do propósito e do desenvolvimento de nossas habilidades naturais e aprendidas, os Hiphoppers são encorajados a sempre apresentar seus melhores trabalhos e ideias.

A busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências no *Hip-Hop*, também, pode-se relacionar ao quarto dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável²⁰⁰ em acordo global realizado pela Cúpula da ONU em 2015, que propõe que até 2030 *fomentar meios para assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos* e no item 4c deste objetivo pretende-se aumentar o número de professores qualificados dando oportunidade de formações para os mesmos. Nesse sentido, a nova agenda 2030 no item 25 propõe:

Fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça,

¹⁹⁹ Disponível em: <<https://thetempleofhiphop.wordpress.com/hip-hop-declaration-of-peace/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

²⁰⁰ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas. (AGENDA 2030).

Baseando-se nisso e na *Década Internacional do Afrodescendente 2015-2024*, em que se prioriza o reconhecimento, a justiça e o desenvolvimento dos povos afrodescendentes, enfatiza-se aqui uma interpretação por reconhecimento, viabilização e fomento da execução de mais projetos como estes, nos espaços educacionais e para jovens em vulnerabilidade social. A fim de que se fomente a promoção de ações afirmativas e a realização de projetos educacionais de melhoria do ensino público que vislumbrem a continuidade e o desenvolvimento assegurando uma educação pública de qualidade.

Na intenção de fazer avançar esse debate e fomentar novas pesquisas, com base nas experiências realizadas na ONG Casa do Zezinho, resolvi mostrar aqui como a educação pode ser realizada de modo a dialogar com as experiências vividas pelos jovens em suas realidades.

Nesse sentido, utilizou-se para realização da pesquisa na ONG diversas ferramentas para que fosse garantindo o sucesso na economia do conhecimento²⁰¹ por meio do universo do letramento, proporcionando novas leituras de mundo através de atividades intelectuais e artísticas que potencializassem a promoção da cidadania, consequentemente que fizessem com que a cultura *Hip-Hop* interferisse no modo de viver, de fazer e de criar de muitos jovens, à medida que foram influenciados com sua realização. A pesquisa revelou a importância de se desconstruir os espaços de aprendizagem em que os alunos ficam sentados dispostos em fileiras e a aula acontece centrada na figura do professor.

Sobre ultrapassar o modo como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem, centrado no professor como detentor de suposto saber, parece viável mencionar que, quando o educador é aberto às indagações dos alunos, há trocas, pois, à medida que ensina, também aprende, e não se restringe à memorização de conteúdo, mas que compreende a necessidade de contextualização com a realidade sócio histórica do aluno a prática educativa pode ser consolidada, e por fazer sentido ao educando, pode extrapolar ao contexto escolar. Ou seja,

²⁰¹ Entende-se por economia do conhecimento, a capacidade dos países em construir uma educação de qualidade para o século XXI, em que se priorize a inovação articulada as fortalezas do país e que consiga conectá-las às ações dos governos e da sociedade envolvendo jovens talentos em seus empreendimentos.

“[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.52)²⁰².

Dentro dessa perspectiva, Amaral (2016) sustenta que:

A ideia era que a razão reinante na cultura escolar, sustentada por professores, coordenadores e direção da escola de Ensino Fundamental (respeitados seus diferentes matizes), pudesse ser rompida e renovada por dentro, a partir do contato com o que há de mais crítico e transformado das culturas juvenis; estas, portadoras das vozes dissonantes e marginalizadas, concebidas pelos autores por nós estudados como potencialmente críticas. (AMARAL, 2016, p. 198)²⁰³.

Dessa forma, a fim de tensionar e renovar o sistema educacional brasileiro podemos dizer que esta pesquisa, assim como as demais que tratam das questões relacionadas a cultura *Hip-Hop* no âmbito escolar que estão vinculadas ao nosso grupo de pesquisa, sob orientação da professora Mônica Amaral, tendem a construir práticas de atividades em sala de aula delineadas a partir da reinvenção de uma educação baseada na pedagogia *Hip-Hop*, como um meio legal de reparação, reconhecimento e educação.

A escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos. (GIROUX, 1998, P. 102).

Nesta direção, a educação baseada na pedagogia *Hip-Hop*, está comprometida em transformar os alunos em cidadãos, ao passo em que se mostra também como uma forma de reeducação das nossas relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que oferece ao aluno um currículo moderno baseado em tendências de habilidades e de competências que o auxiliaram em suas relações futuras, tais como: multidisciplinaridade, inteligência social e pensamento crítico, os torna capaz de se reinventarem a todo o momento. A respeito disso Diaz corrobora, salientando:

²⁰² FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora: Paz e Terra.

²⁰³ AMARAL, M. G. T. do (2016). **O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo**. São Paulo: Alameda Editorial.

Muitos estudiosos de Hip-Hop concordam que a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire seja a inspiração da pedagogia crítica do Hip-Hop. [...]. A teoria de Freire liberta o opressor e o oprimido, pondo fim à “cultura do silêncio na qual aqueles socialmente sem-posses internalizam as imagens negativas de si mesmos, criadas e propagadas pelo opressor em situações de extrema pobreza” (Freire, 1970). Freire fez isso através do que chamou de “conscientização” ou tomada de consciência, para provocar novos níveis de consciência e por fim seguir na direção da libertação da consciência (DIAZ, 2015, p. 173).

Em conformidade com a análise de Diaz (2015), vale ponderar que o modelo de educação emancipatória para os oprimidos da obra de Freire (1970) ao ser transformadas em práticas de ensino-aprendizagem dentro da pedagogia *Hip-Hop* se mostra como grande desafio por proporcionar, como descrito nos relatos em campo, a exploração de um corpo como ressignificação de uma afro-memória nos revelando um lugar comum – a resistência tanto dos escravizados quanto dos afrodescendentes que, ao entrarem em contato com a História, reencontram sua negritude, seja no campo do trabalho forçado, seja no trabalho assalariado. Trata-se de uma busca pela reinvenção de um corpo passível de ser aniquilado e morto na História da humanidade por interesses econômicos de uma sociedade elitista e branca.

Cabe deixar em evidência que a reinvenção desse corpo perpassa a proposta de educação centrada no aluno das periferias e vai de encontro com as habilidades modernas do século XXI, tais como: potencialização da criatividade, liderança, capacidade de solucionar problemas e por fim a capacidade de revelar o protagonismo da juventude. Isso só é possível se a educação estiver pautada em linguagens modernas que dialogue com a juventude, cujas formas de expressão estética estejam pautadas pela oralidade. Nesse sentido, corrobora Freire (1987)²⁰⁴:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (p. 44).

Além da busca pela palavra, pode-se avançar ao potencializar uma consciência negra aos envolvidos: pesquisadores, artistas, professores, alunos, comunidade escolar e comunidade local desconstruindo o pensamento eurocêntrico, oferecendo-lhes um sentido de humanidade e libertação.

²⁰⁴ FREIRE, Paulo. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11. ed.

Paul Gilroy (2012) denominou de *autocriação* como uma condição da busca pela consciência e da luta pela liberdade. Segundo o autor (2012, p. 16-17), “[...] enfaticamente recusada em favor de outras estratégias de autoconstrução social que reivindicaram o corpo do mundo do trabalho e o fizeram ao invés disso o *locus* do jogo da resistência e do desejo”.

Lembrando, também, que dar sentido à humanidade, dentro de uma perspectiva afrocêntrica, significa dispor das categorias de agência e de localização. Segundo Asante (2009, p. 94)²⁰⁵, a agência é “[...] a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da humanidade” e a “localização”, “refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história” (ASANTE, 2009, p. 96).

Nesse sentido, Asante (1988, 2003), como já mencionado anteriormente, ao se deparar como o surgimento do *Hip-Hop* sente a necessidade de repensar a teoria da Afrocentricidade nos Estados Unidos, para poder entender e contribuir com a formação da juventude afro-americana emergidos de consciência negra.

Rememorando, a estética do *Hip-Hop* é fruto das culturas trazidas nos corpos dos escravizados. De acordo com Osumaré (2007)²⁰⁶, o poder de movimentar-se por meio da música e da luta era símbolo de resistência no período colonial e o *Hip-Hop* faz deste poder *que move*, instrumento de comunicação e se camufla em um ir e vir dentro desse modelo econômico capitalista. O corpo se torna para a autora “corporalmente visceral”, um lugar de uma estética africana, e, por conseguinte, a estética da dança *breaking* é uma via de acesso e de ressignificação desse corpo como impróprio. O *power move* na dança *breaking* é um dos fundamentos mais complexos da dança, envolvendo força, flexibilidade, equilíbrio e resistência.

Desse modo, repensar o corpo como elemento fundamental para se construir um currículo baseado na pedagogia *Hip-Hop*, parece-me que tem criado uma atmosfera de engajamento e envolvimento dos alunos dentro da sala de aula.

Para tanto, o caminho a ser percorrido é construir um currículo desafiador que dialogue com as habilidades atuais ao mesmo tempo em que o passado se presentifique e se atualize, por meio da memória, para fabricação de outras memórias a fim de se criar novas perspectivas para o futuro dessa juventude.

²⁰⁵ ASANTE, M. K. (2009) Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro.

²⁰⁶ OSUMARÉ, H. (2007). The Africanist aesthetic in global hip-hop: Power moves. Palgrave Macmillan US.

Assim, o olhar de telescopia histórica²⁰⁷ contribui para uma nova perspectiva escolar brasileira em que se priorize recolocar a juventude afro-brasileira no centro da “discussão”, como sujeita da sua história e da sua cultura, para que sejam devolvidos os interesses e ofertados um sentido de humanidade. Segundo Noguera (2010):

Pois bem, uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apoiados na história dos povos africano, numa linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem as sociedades africanas e afrodiasóricas, e, numa psicologia aforcentrada. É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo gravite ao seu redor. Mas, não se trata, somente, de identificar os padrões hegemônicos; mas, de propor e sustentar a afrocentricidade. É preciso conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida. (p.6)²⁰⁸.

Além disso, mediante aos avanços realizados em nosso grupo de pesquisa, no que se refere a inserção de práticas em sala de aula por meio da pedagogia *Hip-Hop* em docência compartilhada entre professor e artistas, parece viável tecer um modelo de plano de ensino interdisciplinar para alunos nos anos finais do Fundamental II, do ciclo autoral (do 7º ao 9º ano), vislumbrando que outros pesquisadores possam colocá-lo em prática.

Desse modo, pode-se hipotetizar a ideia de como seria um projeto piloto de uma educação centrada na pedagogia *Hip-Hop*, em que se prioriza dar movimento ao corpo e dismantelar com a ideia espacial que professores e alunos têm do sentido de ensinar e aprender, baseando-se na construção do Trabalho de Conclusão Autoral (TCA), para que seja um trabalho contínuo durante os três anos letivos.

Portanto, sugere-se, inicialmente, que os professores criem pontos de intersecção, entre suas disciplinas, por exemplo, a disciplina de Ciências e de Educação Física podem fazer docência compartilhada com o arte-educador da dança *breaking*, criando conteúdos que contemplarão os eixos de aprendizagem fazendo com que o aluno compreenda, conheça e reconheça suas limitações, respeitado que cada corpo é um corpo. Buscando-se o equilíbrio do corpo, por meio

²⁰⁷ Dr. Christian Béthune é filósofo pela Universidade de Paris, defendendo a tese: *Le jazz comme critique des catégories de l'esthétique*, em 1992. Foi um dos pesquisadores estrangeiros convidados pela USP, para o Colóquio Internacional de Culturas Jovens Afro-Brasil América, em 2012.

*Ver em AMARAL, M. G. G. do; CARRIL, L. (2015). **O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade:** uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, p. 303.

²⁰⁸ NOGUERA, Renato. (2010). **Afrocentricidade e educação:** os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, ano 3, n.11, nov.

do estudo do sistema respiratório, muscular e ósseo e o balanceamento da alimentação, para que o sujeito entenda que é preciso estar bem, exercitando o autocuidado em saúde, para que seu corpo se mova.

Nessa direção, a dança *breaking* pode ser utilizada como estratégia metodológica, em que os alunos possam aprender sobre o sistema muscular e ósseo, por meio de expressões corporais de isolamento de parte do corpo, representando um mosaico. Isto é, intenciona-se que os alunos conheçam as articulações móveis, semimóveis; o sistema muscular pode ser compreendido por meio de contração e relaxamento do músculo é importante que o aluno se reconheça e se aceite em seu corpo.

Cabe dizer que, enquanto educadora física por formação, assim como pela prática como arte-educadora, esta proposta contempla a Disciplina de Educação Física incluindo as questões relacionadas à saúde e ao bem-estar, além da dança estar inserida como conteúdo obrigatório na Cultura Corporal do Movimento.

Também, poderíamos inserir a disciplina de História em docência compartilhada com o MC e abordar, por exemplo, o movimento negro afro-americano e afro-brasileiro, no período em que surge a cultura *Hip-Hop*, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil para saber o que a juventude estava pensando na época e correlacioná-la ao cotidiano dos alunos e a sua realidade. Além disso, pode-se co-relacionar aos temas transversais²⁰⁹ a partir das letras de *rap* e questões relacionados aos problemas sociais e possíveis resoluções.

Ainda, pode ser realizada uma pesquisa com os alunos em que eles diagnostiquem os problemas enfrentados em seus bairros por meio de fotos, filmagens e depois que se viabilize possíveis soluções por meio de intervenções sociais realizadas pelos alunos.

Aproveitando o papel fundamental da Geografia, em que a relação entre escola e cotidiano é de suma importância porque se aborda conceitos diretamente relacionados com a estrutura e a conjuntura social, econômica, política e ambiental desde sua escala local até a global; pode-se abordar as questões econômicas e a influência em nosso cotidiano por meio da análise do bairro do Bronx, pensar em como a juventude conseguiu sair da extrema pobreza através da Cultura *Hip-Hop*.

O empreendedorismo do universo do *rap*, por sua vez, possibilitaria uma discussão sobre o seu auge e o crescimento dos bailes *black's* e a transformação de empreendedores culturais na economia nacional e internacional. Nesse sentido, poder-se-ia pensar setores da economia marginal, digamos assim, em confronto com a desigualdade econômica do nosso país

²⁰⁹ De acordo com os PCN's, os temas transversais da educação são assuntos relacionados a uma educação comprometida com a cidadania, tais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual.

relacionando ainda o papel fundamental do *Hip-Hop* na formação do jovem: profissão, desafios e evolução, cabendo uma reflexão de como a indústria enxerga este mercado.

A sala de leitura pode oferecer um universo cheio de autores periféricos como Ferrez, Sérgio Vaz, Celso Athayde, dentre outros. Em diálogo com a Disciplina de Língua Portuguesa o arte-educador pode abordar a história do *graffiti*, biografias tais como: Gêmeos, Basquiat, as gírias e as *tag's* (assinaturas), buscando entender a estética visual local e seu envolvimento na comunidade escolar, pode-se abordar o universo do letramento, desenvolver um estilo de compreensão de mundo por meio do graffiti poético, no universo entre poesias e letras de rap.

Nota-se que existe um universo de possibilidades e de práticas de atividades que permitem um diálogo entre o universo escolar e o universo juvenil periférico, tendo em vista potencializar o currículo para que a juventude entre em contato com as suas competências e habilidades, que são um dos requisitos, para o sucesso e o desenvolvimento dos países no século XXI, isto é, de um país que preze pela educação de qualidade.

Em outras palavras, pode-se dizer que, ao transformar o espaço educacional por meio de atividades inspiradas pela pedagogia *Hip-Hop*, se evidenciou o interesse e envolvimento dos alunos dentro do universo escolar. Conforme salienta Amaral (2016):

Nossas pesquisas em escolas públicas de São Paulo têm demonstrado a importância da escuta e de um olhar, atentos à diversidade étnica e cultural dos alunos, a qual deve ser contemplada por todo e qualquer projeto de renovação da educação pública deste país. (p. 15).

Por fim, acredito, assim, ter contribuído na mesma direção do trabalho de pesquisa realizado por Mônica do Amaral (2016):

Daí nossa intenção de contribuir com este trabalho, para uma reflexão sobre os rumos da educação pública de nosso país, sobretudo se considerarmos que uma escuta atenta aos desses jovens possa nos fazer repensar a autoridade do professor, os valores que sustentam a relação entre os agentes escolares, os alunos e a comunidade, e por fim a própria relação da escola com conhecimento, a arte e todo o rico e complexo matriz cultural e interétnico que constitui o tecido social das metrópoles brasileiras. (p. 35).

Projetos como estes vão revelando o protagonismo da juventude, que, por sua vez, está conectada com o mundo global em busca de uma transformação social em nossa atualidade.

Nesse sentido, nossas pesquisas atuais propõem a inserção da cultura *Hip-Hop* dentro do currículo, nas escolas, devido ao seu potencial aglutinador, inovador e central.

Dentro dessa perspectiva é que as experiências internacionais e nacionais realizadas a partir da pedagogia *Hip-Hop*, incluindo este trabalho, parece-nos de suma importância, visto que, a cultura *Hip-Hop* é hoje uma rede qude conexão juvenil por meio da arte e das plataformas digitais, ferramentas que se mostram relevantes para o mundo global em nossa atualidade, além disso, a dança *breaking* é umas das maiores redes de conexão com a juventude global. (DIAZ: 2015, p. 173).

Por fim, Segundo Diaz (p. 174), “[...] a Cultura e mídia do Hip-Hop no currículo pode servir como catalisador e ferramenta para fortalecer o educar”. Nesta direção, acreditamos ainda que, tanto esta pesquisa/ experiência, quanto o plano piloto brevemente delineado, possam servir de aporte para pesquisas posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão a que podemos chegar, referente à proposta deste trabalho, é que se impõe ao (a) educador (a) o desafio de reinventar o espaço de educação, colocando os (as) jovens como pesquisadores das histórias ocultas e ocultadas em nossa sociedade. Isso significa romper com os padrões eurocêntricos de nossa sociedade, sendo a decolonização da mente o primeiro passo para buscar o caminho de uma educação justa.

Nossa principal estratégia de decolonização do currículo foi buscar entender as bases em que se formou “o racismo à brasileira”. Como vimos, foram criadas políticas que visavam à “limpeza” étnica (eugenia) da sociedade, que deram sustentação ideológica às ações que excluía ou diminuía a capacidade intelectual e física do negro.

As práticas racistas e a banalização da violência precisam ser denunciadas como racismo para que seja feita uma reparação em nossa sociedade. Nessa direção, uma parcela relevante da juventude periférica tem adotado o *Hip-Hop* como expressão de resistência cultural contra a opressão e o racismo. Trata-se de um movimento de resistência negra juvenil, de afirmação étnico-racial e antirracista que consegue agrupar o maior número de jovens centrados na promoção de denúncia das opressões escravocrata, patriarcal e machista que restou das práticas bárbaras do colonialismo português.

Portanto, nossos estudos partem de um movimento constante que capacita o indivíduo a apreender novas dimensões de sua própria identidade, tendo a estética multifacetada do *Hip-Hop* como proposta a ser implementada no currículo, que envolve uma pedagogia inovadora, capaz de contribuir, também, ao lado de outras práticas ancestrais de matriz africana, para o cumprimento da Lei 10.6039/03. (AMARAL, 2014, p. 13).

Além disso, esta dissertação buscou construir uma prática interseccionada com as pesquisas realizadas por Hill (2014) referente à pedagogia do *Hip-Hop* e por Souza (2011) no campo do letramento, ressaltando que uma educação *culturalmente relevante* para jovens negros (as) periféricos (as), faz parte de um jogo envolvendo negociações, tensões e construção de saberes. Recorrer ao *Hip-Hop* como agência de letramentos e como forma de dar voz aos (as) alunos (as) foi um modo de convertê-los em agentes das ações emancipatórias, como bem salientou Asante (1988, 2003).

Buscou-se promover a construção de um saber por meio de diversos tipos de leituras e impressões, construindo narrativas que faziam ecoar as experiências trazidas pelos jovens

ativistas do *Hip-Hop*, como bem demonstrou Souza (2011) em sua experiência. Nossos esforços então se nortearam por esse propósito e caminhamos no sentido de mostrar as possibilidades de uma educação afrocentrada baseada na pedagogia *Hip-Hop*, para que se cumpram as leis que exigem a introdução de conhecimentos sobre a África e as culturas afrobrasileiras no currículo escolar.

Nesse sentido, a luta por reconhecimento não está longe do fim, uma vez que fomos prejudicados historicamente, nossos direitos foram violados e nos foi negado o acesso a uma educação justa e culturalmente relevante. A ênfase na história africana e afro-brasileira é fundamental para sairmos dos padrões formais da “educação à brasileira”, pautada, como vimos anteriormente, por forte “racismo à brasileira”. A discussão dessa temática é urgente e se faz necessária para se fomentar políticas públicas de modo a reparar as cicatrizes deixadas pelo racismo, visto que somos fruto de um sistema criado para servir à classe dominante, marcado pela branquitude, ou seja, pelos privilégios destinados a uma elite branca.

Uma proposta como essa, a ser desenvolvida nas escolas, – centrada no *Hip-Hop* e, em particular, em um de seus elementos, o *breaking* – em que os (as) alunos (as) possam vivenciar a dança, e por meio dela, tenham contato com a ancestralidade e com sua própria história, parece-nos uma oportunidade ímpar, com grande potencial de formação para a juventude negra e periférica. E que, desse modo, possa compreender o corpo como um elemento ressignificador.

Ressalte-se, em nossa atualidade, que o Comitê Olímpico Internacional (COI) oficializou a entrada do *breaking* nos Jogos Olímpicos da Juventude de 2018, cuja competição acontecerá em Buenos Aires – Argentina, para atletas entre 14 e 18 anos, na tentativa de despertar nos jovens o espírito olímpico, atraindo assim mais adeptos. Canadá e China, por exemplo, já incluíram a modalidade de dança *breaking* no currículo escolar como forma de, não apenas preparar os jovens para as Olimpíadas, como também difundir a cultura entre os jovens em formação.

A nosso ver, no Brasil, cabe unir forças em conjunto com a Federação Paulista de *Breaking*, criada em 2017, para se pensar formas de difusão da dança, a fim de reconectar a juventude ao universo escolar. Se levarmos em consideração nossa experiência na ONG Casa do Zezinho, na qual, dentre os 1500 participantes que viveciaram a dança, cerca de 500 competiram nesta modalidade no último evento realizado na instituição, é possível depreender seu grande potencial unificador e de formação da juventude brasileira.

Acreditamos que esta pesquisa identificou na dança *breaking* um potencial para uma formação justa, democrática e emancipatória, sobretudo para os (as) jovens negros (as) periféricos (as), ao desvelar toda a barbárie a que o negro foi submetido e ainda o é. Para tanto,

foi necessário provocar o *choque*, por meio de experiências e narrativas no ir e vir entre o passado e o presente, gerando práticas educativas capazes de permitir tocar em feridas abertas, tornando possível, ao mesmo tempo, potencializar a criatividade dos (as) jovens, utilizando o *Hip-Hop* como um universo de possibilidades.

Sendo assim, esperamos que este trabalho possa servir de reflexão a todos (as) que dela fizeram parte e possivelmente para educadores que se interessem pelo assunto.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. (2015). **Sejam todos feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, M. G.T. do. Prefácio. In: HILL, M. L. (2014). **Batidas, rimas e vida escolar - pedagogia hip hop e as políticas de identidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- _____. (2016). **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda Editorial.
- _____. (2012). **Rappers, os novos mensageiros urbanos da diáspora afro-brasileira na periferia de São Paulo**: a contestação estético-musical que emancipa e educa. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de “Políticas Públicas”, FAPESP, São Paulo. (Processo: 2012/52002-9).
- _____. (2014). **O multiculturalismo contemporâneo nas escolas**: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas urbanas negadas. Projeto de pesquisa sem financiamento.
- _____. (2015). **O ancestral e o contemporâneo nas escolas**: reconhecimento de histórias e culturas afro-brasileiras. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de “Políticas Públicas”, FAPESP, São Paulo. (Processo: 2015/50120-8).
- ANDRADE, M. F.de. (1998-1999) Rebeliões escravas na Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais: o caso Carrancas. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 21-22, p .45-82.
- ASANTE, M. K. (2009). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 93-110.
- _____. (1988, 2003). **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Tradução de Ana Ferreira e Ama Mizani. (2014): Afrocentry Internacional. 193 p.
- ATHAYDE, C., et al. (2005). **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-brasileiros**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1973.
- BÉTHUNE, C. (2003). **Le rap - une esthétique hors de la loi**. Paris: Autrement.
- _____. (2015). A propósito da expressão “menor”: o que o rap faz à cultura dominante. In: AMARAL, M. G. T. do e CARRIL, L. **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda Editorial. p. 27-47.

_____. (2015). Sobre os traços do rap. In: AMARAL, M. G. T. do e CARRIL, L. **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda Editorial. p. 235-260.

BRASIL. **Diretrizes** Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Diretrizes** Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>

Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 7716 de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 jan. 1989.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2017.

CARRIL, L. (2006). **Quilombo, favela e periferia** – a longa busca de cidadania. São Paulo: Annablume/FAPESP.

CARONE, I.; SILVA BENTO, M. A. (orgs). (2009). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

CHALHOUB, S. (2011). **Visões da liberdade**: uma das últimas décadas da escravidão da Corte. São Paulo: Companhia das Letras.

CHANG, J. (2005). Can't stop, won't stop: a history of the hip hop culture. Introduction by DJ Kool Herc. New York: St. Martin's Press.

DÁVILA, J. **Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917- 1945**. São Paulo: UNESP, 2006.

DAVIS, A. (2016). **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, p. 113.

DIAS, C. C. A telescopia histórica do *break*: no ritmo das ruas.... In: ANAIS DO PRIMEIRO COLOQUIO INTERNACIONAL CULTURAS JOVENS AFRO-BRASIL AMERICA: ENCONTROS E DESENCONTROS, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000132012000100005&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 04 ago. 2013.

DIAZ, M. (2015). Renegados: os empreendedores sociais do Hip Hop liderando o caminho para a mudança social. In: AMARAL, M.G. T. do; CARRIL, L. **O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda.

ENDO, Paulo Cesar. (2005). **A violência no coração da cidade: um estudo psicanalítico sobre as violências na cidade de São Paulo**. São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 21.

FANON, F. (1963, 2008). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA.

_____. (1968). **Os Condenados da Terra**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.

FERNANDES GONÇALVES, J. F. (2015). **O Jovem Malcom X (p.19-20)**. Ed. Nova Alexandria.

FREIRE, Paulo. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora: Paz e Terra.

FREUD, S. (1930). **Obras psicológicas completas**. O Mal-Estar da Civilização. Rio de Janeiro: Imago Editora.

_____. (2010) Cinco lições de psicanálise. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XI. Imago.

GARCÉS MONTROYA, A. (2011). Culturas juvenis em tono de mujer. Hip Hop em Medellín (Colombia). **Revista de Estudos Sociales**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81565004>> Acesso em: 23 nov.2017.

GILROY, P. (2012). **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, prefácio à edição brasileira.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução: Dagmar M. L. Zibras. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

GOMES DA SILVA, J. C. (2012). **Rap, a trilha sonora do gueto**: um discurso musical no combate ao racismo, violências e violações aos direitos humanos na periferia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UNIFESP – Campus Guarulhos.

HART, C. **Um preço muito alto**: a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre as drogas. Tradução: Clóvis Marques. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

HEYWOOD, L. M. (org). (2009). **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, p. 24.

HILL, M. L. (2014). **Batidas, rimas e vida escolar** - pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

HOLMAN, M. (2004). Breaking: The History. In: FORMAN, M.; NEAL, M. A. (2004). **That's the joint!** The hip-hop Studies Reader. New York: Routledge, p.31-39.

KASEONE; MC WHO. (2016). **Hip-Hop Cultura de Rua**. São Paulo: Eixo 1.

MACHADO, M. H. P. T. (1994) **O plano e o pânico**. Os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo, EDUSP, p. 91-127.

MBEMBE, A. (2014). **A crítica da razão Negra**. Lisboa: Antígona Editoras Refratários.

MC LAREN, P. (1997). **A vida nas escolas**- uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução: Lucia Pellanda Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho, Juliana Bertolotti. Porto Alegre: Artes Médicas.

MUNANGA, K. (2009). Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes.

_____. (2004). Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, n. 5, p. 15-23. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

NESS, A. (2007). **The art of Battle**: understanding Judged Boy Battles. EUA: Eastpark – Throwdown.

NOGUERA, R. (2010). Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades** – ano 3 – n.11, nov. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com>> Acesso em: 07 nov. 2017

_____. (2014). **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Palha; Biblioteca Nacional.

OSUMARE, H. (2007). **The Africanist aesthetic in global hip hop**: Power moves. Palgrave Macmillan US.

_____. (2015). Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. **O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação.** São Paulo: Alameda, 2015, p. 63-92.

PUTTINI, V. M. **Dos terreiros ao Hip Hop: às voltas com os ancestrais.** (2015). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

REIS, J. J. (1993). A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista da USP**, n. 18, jun-ago, p. 7-29.

_____. (2003). **Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835.** RJ, Companhia das Letras.

RIBEIRO, A. C.; CARDOSO, R. (2011). **Dança de Rua.** Campinas, SP: Ed. Átomo.

RIBEIRO, D. (2017). O que é o lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento.

RIBEIRO, J. L. (2005). **No meio das galinhas as baratas não têm razão.** A lei de 10 de junho de 1835: os escravos e a pena de morte no Império do Brasil 1822-1889. Rio de Janeiro: RENOVAR.

ROUDINESCO, E. (1998). **Dicionário de psicanálise.** Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar.

SANTOS, S. A. (2005). A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-37.

SÃO PAULO. **Lei N° 13.924** de 22 de novembro de 2004. Institui a semana do hip hop no município de São Paulo, a ser comemorada, anualmente, na segunda quinzena do mês de março, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=25112004L%20139240000>. Acesso em: 07 nov. 2017

SÃO PAULO. **Lei nº 14.485** de 19 de julho de 2007. Consolida a Legislação Municipal referente a datas comemorativas, eventos e feriados do Município de São Paulo, e dá outras providências.
Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=03082007L%20144850000>. Acesso em: 07 nov. 2017

SCHWARZ, R. (1997). **Ao vencedor as batatas: formas literárias e processo social nos inícios do romance brasileiro.** São Paulo: Duas cidades. cap. I, p. 11-31.

SMITH, W. E. (2015). O *hip-hop* e suas conexões com a diáspora africana. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. **O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação.** São Paulo: Alameda, 2015, p. 93-105.

SOUZA, A. L. S. (2011). **Letramentos da reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial.

SOUZA, M. C. C. de. Prefácio. In: AMARAL, M. G. T. do (Org.). (2006). **Educação, Psicanálise e direito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 9-14.

VOLOJ, J.; AHELERING, C. (2016). **Gheto Brothers**: uma lenda do Bronx. Tradução: Alexandre Matias e Mariana Moreira Matias. São Paulo: Veneta.

Websites consultados

Afrika Bambaataa - <<http://www.afroeducacao.com.br>> e HIP HOP HISTORY. Disponível em <<http://www.zulunation.com>> Acesso em: 02 mai. 2009.

Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2017

HIP HOP HISTORY. Disponível em <<http://www.zulunation.com>> Acesso em: 25 mai. 2009.

Black Power - <<http://www.afreaka.com.br/notas/black-power-instrumento-de-resistencia-e-cultura/>>
<<https://www.youtube.com/watch?v=JppOJlbq9Jk&ebc=ANyPxKr9usgCKFlicVdL8ZKuzap0S0yWXGTf4A4E3FfMC3F2sY2Pdhw9QPv3ZExq31aD0BnkYKBhZeP9kIoHXVicMbVoRTmmg>> Acesso em: 8 dez. 2015

Casa do Zezinho – Disponível em: <<http://www.casadozezinho.org.br>>, Acesso em: 19 set. 2017.

Chang - Em entrevista à Folha Dirigida no dia 15 de novembro de 2005 feita por Adriana Ferreira Silva. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u55195.shtml>>. Acesso em: 11 out. 2017.

Cinema. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-14313/>. Acesso em: 10 jan. 2017

Danças sociais:
<<https://www.youtube.com/watch?v=JppOJlbq9Jk&ebc=ANyPxKr9usgCKFlicVdL8ZKuzap0S0yWXGTf4A4E3FfMC3F2sY2Pdhw9QPv3ZExq31aD0BnkYKBhZeP9kIoHXVicMbVoRTmmg>> Acesso em: 10 jan. 2017.

Djamila Ribeiro – Palestra sobre inclusão social e justiça -
<<https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

EAFEUSP – Disponível em: <<http://www2.ea.fe.usp.br/>> Acesso em: 10 jan. 2017

Elite Force Crew, <<http://www.eliteforcecrew.com/en/history/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Fábrica de Cultura: equipamento criado pelo Governo do Estado de São Paulo, a Secretaria da Cultura e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que tem o objetivo de promover cultura aos alunos, existe um equipamento bem próximo da escola, <<http://www.fabricasdecultura.org.br/programa-fabricas-de-cultura/>>. Acesso em: 03 out. 2017.

Fábrica de Cultura - <<http://www.fabricasdecultura.org.br/programa-fabricas-de-cultura/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Folha de S. Paulo de 21/09/1998.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff09099832.htm>> Acesso em: 06 out. 2016

Folha de S. Paulo de 21/09/1998:

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff09099832.htm>>. Acesso em: 06 out. 2016

Grupo Elite Force Crew. <<http://www.eliteforcecrew.com/en/history/>> Acesso em: 13 mar. 2018.

James Brown - Disponível em: < [wikipedia.org/wiki/ Breakdance](http://wikipedia.org/wiki/Breakdance) >, a relação entre James Brown e o Hip Hop, logo daí refletimos e compreendemos o porquê da importância do cantor perante o fenômeno Break nas décadas de 60 a 70, e até mesmo a explosão para o mundo na década de 80, pois as raízes da Dança Break vêm do Funk de James Brown. Acesso em: 02 jan. 2011

HIP HOP HISTORY. Disponível em < <http://www.zulunation.com> > Acesso em: 20 jan. 2017.

Manifestação do dia 27 de agosto de 2016, <<http://www.portalctn.com/2015/08/27/reintegracao-de-posse-o-local-conhecido-como-favelinha-tem-inicio-a-desapropriacao/>> manifestação do dia 1 de setembro de 2016, <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral/tres-onibus-sao-incendiados-em-sao-paulo,1754141>>. Acesso em: 20 jan. 2018

Perfil homicídio <<http://www.ssp.sp.gov.br/novaestatistica/PerfilHomicidio.aspx>>. Acesso em: 18 set. 2016.

PIMENTEL, S.O Livro Vermelho do Hip Hop. Disponível em < <http://www.realhiphop.com.br/olivrovermelho/> > Acesso em: 3 mar. 2009. PELAES, M. L. W. Uma Reflexão Sobre o Conceito de Criatividade e o Ensino da Arte no Ambiente Escolar. Disponível em < <http://webartigos.com> > Acesso em: 7 nov. 2010.

Prefeitura SP

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/guaianases/historico/index.php?p=151>> Acesso em: 10 out. 2017.

Racionais MC's 1000 trutas, 1000 tretas, documentário parte I,
<<https://www.youtube.com/watch?v=hqPUAHTs77o>> Acesso em: 18 set. 2016.

Reportagem - <<http://www.portalctn.com/2015/08/27/reintegracao-de-posse-o-local-conhecido-como-favelinha-tem-inicio-a-desapropriacao/>>;
<<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral>>. Acesso em: 13 set. 2016

Rosa Parks - <<https://historiazine.com/rosa-parks-e-a-eterna-luta-contra-o-racismo-df9e6ec93ae2>> e <<http://origin.veja.abril.com.br/historia/morte-martin-luther-king/causa-direitos-civis-onibus-rosa-parks.shtml>> Acesso em: 12 nov. 2017.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2016** – Homicídios por Armas de Fogo no Brasil. Flacso Brasil, 2016. file:///C:/Users/TEMP.MAMARAL05.005/Desktop/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso: 10 set. 2017.

Álbuns

Caetano Veloso. Livro (Álbum). *Navio Negreiro*. c1997. Faixa 9 (5min24seg)

Consciência Humana. *Enchergue seus próprios erros*. Mãe África. c1995. Faixa 3 (6min6seg).

Emicia. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. *Boa Esperança*. c2015. CD. Faixa 10 (7min).

Expressão Ativa. Dinastia. *Pacto*. c2000. CD. Faixa (4min48).

Flora Matos. *Preta de Quebrada*. 2017. Estúdio Flap c4. 3min26seg.

GOG. Prepare-se. *Prepare-se*. c1998. Porte Legal. CD. Faixa 2 (3min29seg).

Karol Coká. Ambulantes. Lala. Boss In Drama, c2017. Universal Music. CD a ser lançado no seg. semestre de 2017. Faixa (2min59seg).

Motirô. *Um Passo à Frente*. Malandragem, Se Segure. c2005. CD Faixa 13 (4min36seg).

Os Metralhas. *O som das ruas*. Rap da Abolição. Kaskatas. c1989. LP Faixa 01 (4min15seg).

RACIONAIS MC'S. *Mil Trutas e Mil Tretas*. *Negro Drama*. c2006. DVD (92m).

_____. *Raio X do Brasil*. São Paulo: Boogie Naípe, c1993, Introdução-Primo Preto.

_____. Nada como um dia após o outro dia. *Da ponte pra cá*. c2002. Unimar Music. CD. ao vivo. Faixa 10 8min47seg.

_____. *Quanto vale o show?* Cores e Valores, c2014, Cosa Nostra/Boogie Naípe.

Rappin' Hood. Sujeito homem. *Suburbano*. c2001. Trama. CD. Faixa 9 (5min25seg).

Realidade Cruel Quem Sabe um dia. *Quem sabe um dia*. C2007. CD. Ao vivo.

RZO - Quem tá no jogo. *Jovens à frente do tempo*. c2017.

SJN. Sai Pra Lá Negativismo: ao vivo. *Viajando na balada*. c2005. CD. Faixa 1 (5min04seg).

União Break Rap. Procuro te dar um toque. *Break é emoção*. LP1995. Faixa2 Lado B. Label: Produções Nosso som.

Z' Africa Brasil. Antigamente quilombo hoje periferia. *Antigamente quilombos, hoje periferia*. c2002. CD. Faixa 4 (5min).

Filmes

Filme *Queimada* (1969): direção de Gillo Pontecorvo.

Filme *Flash Dance* (1983): direção Adrian Lyne

Filme *Wild Style* (1983): direção Charlie Ahearn

Filme *Beat Street* (1984): direção Stan Lathan.

Filme *Breakdance* (1984): direção Joel Silberg.

Filme *Vem Dançar* (2005), direção de Liz Friedlander.

Filme *Preciosa* (2010): direção Lee Daniels.

ANEXO A – LETRA DA MÚSICA NAVIO NEGREIRO (CAETANO VELOSO)

'Stamos em pleno mar
Era um sonho dantesco... o tombadilho,
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar do açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças... mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs.
E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...
Presa dos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece...
Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!
No entanto o capitão manda a manobra
E após, fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais!
Qual num sonho dantesco as sombras voam...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanaz!...
Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus...
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noite! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!...

Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?
Quem são?... Se a estrela se cala,
Se a vaga à pressa resvala
Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa musa,
Musa libérrima, audaz!
São os filhos do deserto
Onde a terra esposa a luz.
Onde voa em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados,
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão...
Homens simples, fortes, bravos...
Hoje míseros escravos
Sem ar, sem luz, sem razão...
São mulheres desgraçadas
Como Agar o foi também,
Que sedentas, alquebradas,
De longe... bem longe vêm...
Trazendo com túbios passos
Filhos e algemas nos braços,
N'alma lágrimas e fel.
Como Agar sofrendo tanto
Que nem o leite do pranto
Têm que dar para Ismael...
Lá nas areias infindas,
Das palmeiras no país,
Nasceram crianças lindas,
Viveram moças gentis...
Passa um dia a caravana
Quando a virgem na cabana
Cisma das noites nos véus...
...Adeus! ó choça do monte!...
...Adeus! palmeiras da fonte!...
...Adeus! amores... adeus!...
Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se eu deliro... ou se é verdade
Tanto horror perante os céus...
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?
Astros! noite! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!...

E existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?!...
Silêncio!... Musa! chora, chora tanto
Que o pavilhão se lave no seu pranto...
Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra,
E as promessas divinas da esperança...
Tu, que da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança,
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...
Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu na vaga,
Como um íris no pélago profundo!...
...Mas é infâmia demais...
Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...
Andrada! arranca este pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta de teus mares!

ANEXO B – SEMANA CULTURAL

Comemoração ao mês da consciência Negra e aniversário da cultura *Hip-Hop*.

Objetivo: Promover a socialização e interação entre jovens das periferias do Capão Redondo e Paraisópolis.

Propostas de programação:

21/11/2011

8:00 Divulgação da programação da Semana Cultural

9:00 Exposição dos trabalhos realizados

10:00 Origens da Capoeira (Dança da Zebra) com Gigio - Roda de Capoeira

12:00 Almoço a combinar com comidas típicas da África e Brasil

11:00 O quinto elemento conhecimento: Culturas juvenis com ênfase na cultura *hip-hop*, Africanidade, Periferia – Professora da FEUSP Mônica Amaral a confirmar

13:00 Divulgação da programação da Semana Cultural

14:00 O quinto elemento conhecimento: Culturas juvenis com ênfase na cultura *hip-hop*, Africanidade, Periferia – Professora da FEUSP Mônica do Amaral

15:00 Exposição dos trabalhos realizados

16:00 Origens da Capoeira (Dança da Zebra) com Gigio – Roda de Capoeira

22/11/2011

9:00 Exposição do documentário “Hip Hop a Lapis”

11:00 Wokshop de grafite

12:00 Almoço a combiner com comidas típicas da Africa e Brasil

13:00 Workshop de Grafite

14:00 as 15:00– Apresentação dos trabalhos realizados na oficina de Break e Ring Shout com Viny, Cris e zezinhos da Oriente

15:00 Exposição do documentário “Hip Hop a lapis”

23/11/2011

9:00 as 10:00 – Apresentação da FAPESP Prof Monica e Raquel Espaço Oriente

10:00 as 11:00 - Workshop de Break com os educadores: Banks da Back Spin e Leo do Silêncio Crewativo – Educadores sociais do Projeto Einstein da Paraisópolis

11:00 - Apresentação de Dança de Rua do Projeto Albert Einstein da Paraisópolis

11:30 – Racha Show – intercâmbio cultural

12:00 Almoço a combinar comida típicas da Africa e Brasil

14:00 - Workshop de Break com os educadores: Banks da Back Spin e Leo do Silêncio Crewativo – Educadores sociais do Projeto Einstein da Paraisópolis

15:00 - Apresentação de Dança de Rua do Projeto Albert Einstein da Paraisópolis

15:30 – Racha Show- intercâmbio cultural

A confirmar

24/11/2011

II Festival de Dança de Rua da Casa do Zezinho – “Se Essa Rua fosse Em Casa”

9:00 Apresentação do evento e dos Jurados e Zezinho Cew

9:30 Início do Festival

Apresentação de Maculelê - Gigio

Encerramento da Semana cultural e entrega da Premiação

12:00 Almoço a combinar comidas típicas da África e Brasil

14:00 Apresentação do evento e dos Jurados e Zezinho Crew

14:30 Início do Festival

Apresentação de Maculelê - Gigio

Encerramento da Semana cultural e entrega da Premiação

ANEXO C – FOLHETO FESTIVAL

II Festival *Se essa rua fosse em casa* - 08/12/2011

"SE ESSA RUA FOSSE EM CASA" 2011

2º Festival de Street Dance da Casa do Zezinho

Regulamento

Inscriva – se!

As inscrições são gratuitas e estão sendo realizadas por email. Enviar solicitação para email: seessaruafosseemcasa@hotmail.com, ou pessoalmente às terças, quintas e sextas – feira com a Cris da Dança de Rua no Auditório.

Local do Evento: Casa do Zezinho – Espaço Galpão

Horário a confirmar

Jurados a confirmar conforme a data

Mestre de Cerimônia a confirmar conforme data

Critérios para Avaliação

Utilização dos Fundamentos das Street Dance (Breaking, Hip Hop Dance, Waacking, House, Popping, Locking)	Presença de Palco: Chamar a atenção para o grupo.
Criatividade	Sincronismo: Se há ou não sincronismo no grupo.
Expressão Corporal	Musicalidade: Ritmo ao executar os movimentos.
Postura do grupo em todo o evento	Atitude: Essência do B'boy/girl. Respeito e comportamento.
Coreografia: Sequências planejadas, situações, arranjos na dança.	

Premiação

Certificados, medalhas a confirmar.

ANEXO D – MATÉRIAS SOBRE NOSSA PESQUISA

O hip-hop das ruas chega às aulas

Alunos descobrem movimentos corporais e conhecem elementos da cultura urbana

Compartilhar

Por: Sophia Winkel, Fernanda Salla

Jovens têm de superar desafios propostos pela professora para criar passos de break

Formado pelo rap, grafite e break, o hip-hop saiu da marginalidade e hoje conta com nomes brasileiros de sucesso no cenário mundial, como os irmãos grafiteiros Gustavo e Otávio Pandolfo, conhecidos como OSGEMEOS. Apesar disso e de fazer parte da vida de muitos alunos, ainda é visto com preconceito na escola. A professora Mildred Aparecida Sotero, no entanto, identificou o potencial dessa manifestação artística para desenvolver aprendizados da área de Educação Física e abriu as portas do 6º ano da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na capital paulista, para o movimento.

Aproveitar os interesses dos alunos dá sentido ao estudo e atrai a atenção de todos. "A sociedade é multicultural, e devemos contemplar na instituição de ensino a diversidade de práticas corporais existentes fora dela", diz Osvaldo Luiz Ferraz, pesquisador da Escola de Educação Física e Esporte da USP. O break, especificamente, pode ajudar a desenvolver aspectos da dança e da consciência corporal.

Para começar, Mildred perguntou o que os jovens sabiam sobre o tema. Alguns mostraram passos de break aos colegas e outros contaram sobre seus músicos preferidos. Apesar de eles terem

referências atuais, a professora notou que não conheciam os precursores do estilo. Ela apresentou, então, a origem do hip-hop e as pessoas que o protagonizaram no Brasil, a exemplo de Thaíde e do grupo de dança Back Spin Crew (*leia a próxima página*). A garotada também assistiu a filmes com essa temática, entre eles *Ela Dança, Eu Danço* (Anne Fletcher, Europa Filmes, 104 min).

Segundo William de Goes Ribeiro, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é essencial esclarecer que esse estilo não se resume à ostentação - de dinheiro, mulheres e poder -, como aparece em letras e videocliques da indústria cultural atual. Ele é também uma forma de crítica social e questiona as injustiças, a violência nas favelas e a falta de políticas para as populações periféricas.

A docente solicitou que os alunos escolhessem uma parte do corpo - entre pernas, braços, quadril, tronco e cabeça - e testassem movimentos possíveis de ser feitos com ela. Quem optou pelos braços, podia dobrar os cotovelos e virar a palma das mãos para trás, entre outros gestos. Essa atividade de pesquisa possibilitou a ampliação do acervo motor dos jovens. Em pequenos grupos, eles criaram quatro movimentos com o membro eleito e realizaram, em sequência, duas vezes cada gesto, para formar uma oitava - parte constituída por oito passos que compõe a dança -, trabalhando a coordenação motora.

"Expliquei que o modo como o dançarino se move expressa algo e que é preciso saber interpretar isso para entender a mensagem da dança e se comunicar com ela", diz Mildred. No break, gestos curtos e rápidos sugerem um estado de ânimo intenso, como alegria ou revolta. Já os lentos significam emoções mais melancólicas, como a tristeza. Feitos com os quadris, podem remeter à

sensualidade. Os grupos produziram coreografias com quatro oitavas, usando uma parte diferente do corpo para cada uma delas.

Mildred propôs desafios maiores, como inserir deslocamentos nos movimentos e fazer manobras estando sentado ou deitado. Depois, um grupo ensinou sua coreografia ao outro. Para isso, em certos momentos, tinham de descrever os passos oralmente, sem demonstrá-los. "Isso leva os alunos a transformar o repertório corporal em verbal. Assim, tomam consciência do que aprenderam, produzindo um novo tipo de conhecimento", diz Lino de Macedo, docente aposentado do Instituto de Psicologia da USP.

A professora ensinou movimentos típicos, como o *toprock* (feito para introduzir a dança) e o *footwork* (movimentação rápida com os pés), e convidou Cristiane Correia Dias, uma *b-girl* (dançarina de break), para mostrar os *drops* (formas de cair no chão para iniciar um novo passo). "As meninas achavam que essa era uma dança masculina. Com Cristiane, viram a importância feminina no movimento", diz Mildred. "As mulheres fazem parte do hip-hop desde sua criação, mas ainda sofrem preconceito. Discutir isso é uma maneira de trabalhar questões de gênero", sugere Lícia Barbosa, diretora do Ceafro, programa de Educação para igualdade racial e de gênero da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e autora de uma pesquisa sobre o assunto.

A professora também organizou uma visita ao Largo São Bento, local no centro da cidade de São Paulo onde integrantes do movimento se encontravam a partir de 1985 para dançar e fazer rap. Durante a saída de campo, ela pediu que os alunos observassem o espaço e o tipo de piso e que experimentassem fazer alguns passos. "Muitos ficaram inibidos por estarem em público. Eu pedi que imaginassem como eram as apresentações feitas naquele cenário no início do hip-hop no país, quando ninguém conhecia o estilo, considerado algo ligado a marginais", conta.

Além de ampliar o acervo corporal dos estudantes e trabalhar questões específicas da dança, a docente identificou que a visão deles em relação ao hip-hop mudou depois do que foi realizado durante a sequência didática. O movimento ganhou novo significado, ocupando um espaço como forma de expressão também dentro dos muros da escola, o que fortaleceu a cultura urbana presente na turma.

Link: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2122/o-hip-hop-das-ruas-chega-as-aulas>>. Acesso: 17 jun. 2018.

Livro conta história da autoafirmação cultural de jovens das periferias

Experiência ocorreu em escola pública do Real Parque, em São Paulo, e gerou modelo educacional alternativo, que inspirou o trabalho de docência compartilhada em outras instituições de ensino nas periferias da cidade (foto: Divulgação)

14 de maio de 2018

José Tadeu Arantes| Agência FAPESP – Se fosse necessária uma prova do potencial criativo dos jovens das áreas mais carentes das periferias, a experiência relatada no livro *O que o rap diz e a escola contradiz* poderia servir de demonstração. Escrito por **Monica Guimaraes Teixeira do Amaral**, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e publicado com **apoio da FAPESP**, o livro conta a história de uma pesquisa realizada com estudantes de 13 a 16 anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Alcântara Machado Filho, situada perto da antiga favela do Real Parque, hoje urbanizada, na cidade de São Paulo.

“Tudo que esses jovens precisam é de uma oportunidade. E essa oportunidade em geral lhes é negada pela orientação autoritária que predomina nas escolas públicas”, disse Amaral à **Agência FAPESP**.

Os relatos e análises apresentados no livro, que foram objetos da tese de livre-docência da educadora, começaram a ser recolhidos em 2006, quando Amaral, à frente de um grupo de sete pesquisadores da FEUSP, chegou ao Real Parque.

“Fomos chamados por jovens que trabalhavam na região, como estagiárias de uma organização não governamental que concedia bolsas de estudo para a formação de professores. Pressionadas de um lado pelas orientações da ONG e das empresas financiadoras e, de outro, pelas necessidades da comunidade que extrapolavam tais orientações, essas jovens se sentiam angustiadas. Elas pediram que entrássemos na escola, onde os alunos se encontravam em total abandono e por onde mais de uma geração havia passado sem conseguir obter formação alguma. Entramos na escola e nela permanecemos durante três anos, organizando atividades com os estudantes e grupos de estudo com os professores, fazendo plantões nos três turnos, intervindo em classe junto com os professores, em um sistema de aulas compartilhadas”, disse Amaral.

Um dos resultados concretos dessa atividade foi a elaboração de um currículo interdisciplinar calcado na história daquela população. E a construção de um modelo de atuação, que, agora, está sendo estendido a outras instituições de ensino.

“Toda essa pesquisa forneceu os fundamentos para outros projetos que envolvem a docência compartilhada entre professores e artistas populares, que desenvolvemos atualmente em duas escolas das periferias de São Paulo: a Roberto Mange, na Região Oeste, e a Saturnino Pereira, na Cidade Tiradentes. Culturas ancestrais, como o maculelê, e culturas contemporâneas, como o hip-hop, são temas desse trabalho em sala de aula”, disse Amaral.

Os sete pesquisadores da FEUSP distribuíram-se em várias frentes de atividade: um viria a trabalhar com a questão indígena, outro com o hip-hop, outra com a literatura de cordel, que resultou inclusive em um livro premiado (*A rima na escola, o verso na história*, de Maíra Soares Ferreira).

“Quando chegamos, fizemos um levantamento junto aos jovens, perguntando o que eles esperavam da escola. Ao mesmo tempo, entrevistamos professores e coordenadores, para saber o que estava acontecendo. De um lado, havia professores que apresentaram projetos interessantes, mas que se sentiam totalmente desanimados, pois os projetos sofriam o boicote sistemático da direção da escola. De outro lado, havia alunos que tinham grandes expectativas em relação à escola, mas que lá não encontravam nada, exceto o local onde podiam se encontrar com os colegas”, disse Amaral.

No Dia do Índio, os estudantes retrataram diversas etnias existentes no Brasil, menos os Pankararu. Os pesquisadores consideraram aquilo muito intrigante, uma vez que a comunidade Pankararu, constituída pela miscigenação de indígenas, negros e sertanejos brancos, foi a primeira a se instalar nas favelas vizinhas do Real Parque e do Jardim Panorama. Essa população chegou ao recém-implantado bairro do Morumbi na década de 1950, com a leva de trabalhadores nordestinos contratados para construir o Estádio do Morumbi, o Palácio dos Bandeirantes e outras obras de grande porte.

“Buscando conhecer o motivo dessa omissão, descobrimos que os alunos tinham vergonha de sua origem. Quando perguntamos em classe se havia alguém que pertencia à comunidade Pankararu, todos se calaram. Depois de muitos titubeios, uma jovem disse: ‘Eu conheço os Pankararu’. ‘De que maneira?’, interrogamos. ‘Meu pai é um deles’, ela respondeu. E acrescentou: ‘Eles comem com a mão’. Era um discurso totalmente cindido”, relatou Amaral.

Os pesquisadores estudaram a história dos Pankararu, que verificaram ser de “sofrimento e tenacidade”: o aldeamento forçado; a miscigenação de várias etnias indígenas, de negros e de brancos, que se reuniram em torno do nome “Pankararu”, para ter alguma identidade; as migrações para o Sudeste, provocadas pela pobreza; a construção das hidrelétricas de Paulo Afonso e Itaparica, no rio São Francisco, que cortou a relação do povo com sua ancestralidade.

Por outro lado, houve a manutenção de elementos simbólicos e rituais, que possibilitaram que os Pankararu preservassem sua “indianeidade” no contexto da diáspora. Informações mais detalhadas sobre os Pankararu pode ser acessadas nos endereços <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/pankararu> e <http://www.indiosonline.net/?s=Pankararu>.

“Toda essa saga foi resgatada durante a pesquisa. Hoje muitos desses jovens Pankararu são rappers, orgulhosos de sua ancestralidade. E tive uma prova de sucesso quando, voltando à área anos mais tarde, um menino loiro, que não tinha nada de indígena, veio me perguntar se estava tocando bem o chocalho. Eu respondi que sim. Ao que ele afirmou: ‘Então, agora, eu posso ser um Pankararu!’. A relação havia se invertido. Se, antes, ser Pankararu era motivo de vergonha, depois, passou a ser uma aspiração, mesmo para quem não era”, disse Amaral.

Mas essa transformação não ocorreu por um passe de mágica. Foi necessário superar grandes desafios. “Quando chegamos à escola, esses estudantes se encontravam totalmente abandonados. Pareciam crianças sem referências. Um falando sozinho, outro repetindo slogans da TV, outra fazendo lições de professores inexistentes, e um grupo fazendo bagunça no fundo da sala. Havia dias com seis classes sem aula, por falta de professores. Então, eu descobri que, no meio da bagunça do fundão, tinha batuque e cantoria. E havia um professor bom de rimas, que começou a desafiar os meninos. Com esse estímulo, eles passaram a construir um rap, que ficou famoso e motivou até uma reportagem de televisão”, disse.

Aqui vai um trecho da letra desse rap (citado no livro), com a ortografia, a sintaxe e a pontuação adotadas pelos autores:

“Às vezes para vencer na vida é preciso ser agressivo

Somos grupo Elementos pensamentos positivo

Nosso governo é sinistro e só quer ganhar dinheiro

Aqui os mano não se ilude aqui os mano é brasileiro

Por isso eu te falo com muita convicção

O crime é para quem é e não serve para mim não

É ‘inadmirável’uns truta da quebrada

Fazendo 157 ou seja assalto à mão armada

A falta de emprego e ‘compreensão’

Transporta o ‘piveti’ pra vida de ladrão

A falta de emprego e ‘compreensão’

Mata os sonho da pessoa e joga dentro do caixão”

O potencial crítico e criativo dos alunos estava escondido por trás da apatia e da bagunça. Era preciso que fosse reconhecido e acolhido. “Refletindo sobre tudo isso, entendemos que os rumos daquela escola precisavam ser mudados. Em primeiro lugar, era preciso ter professores. Depois, era preciso ter um currículo culturalmente relevante. Indo adiante, era preciso construir um projeto interdisciplinar, fazendo com que as diversas disciplinas (história, geografia, português, ciências, informática) reconhecessem os elementos culturais que aqueles jovens

estavam apresentando, articulassem tais elementos com suas histórias de vida, para depois articulá-los também com referências mais amplas”, argumentou a educadora.

Os professores começaram a se reunir e a montar um projeto interdisciplinar, envolvendo rap, literatura de cordel, repente, embolada, a história do sertão, a história do êxodo de indígenas e nordestinos rumo ao Sul, a história da diáspora maior, africana, através do Atlântico. Era um resgate das origens, mas que não se detinha nelas, e seguia adiante.

“Daí veio a frase que daria título ao livro: ‘O que o rap diz e a escola contradiz’. Porque o rap fala da situação do jovem na periferia. Fala da discriminação vivida por eles, principalmente em bairros de muito contraste social como o Morumbi, onde os jovens pobres são proibidos de circular livremente. Se vão a uma grande padaria, se vão a uma rua de condomínios luxuosos, eles são expulsos. Têm que ficar restritos ao pedaço em que moram, e que não dispõe de nenhum espaço de socialização, de convivência, além da escola”, disse Amaral.

“Infelizmente – e por isso eu digo que a escola contradiz –, existe uma estrutura nas diretorias regionais de ensino que cerceia a experimentação e a criatividade. Fica tudo na dependência de que haja um bom diretor e bons coordenadores, suficientemente corajosos e persistentes para bancar essa abertura”, prosseguiu.

A imagem da capa do livro, um graffiti criado pelos artistas de rua **Val OPNI e Toddy OPNI**, resume, imgeticamente, a história da pesquisa. A figura central é a de uma jovem, meio menina, meio mulher, cujo fenótipo combina elementos africanos e indígenas, e cujo olhar expressa um misto de angústia e esperança. Com as mãos, essa jovem faz uma magia e, como um mago que tira coelhos da cartola, materializa no ar os elementos distintivos do hip-hop: o spray, do graffiti; os livros, associados à escola e ao conhecimento; o microfone, do rapper; o tênis e o CD, da dança break. No fundo, a imagem mostra a construção do Estádio do Morumbi, feita por trabalhadores nordestinos na década de 1950, dentre eles, os afro-indígenas da etnia Pankararu. No fundo também, na outra extremidade do quadro, os incêndios criminosos das favelas da região, que se repetiram até que, liderados por algumas jovens que haviam participado da pesquisa, os moradores conseguiram registrar suas posses por usucapião e foi feita a reurbanização da área.

O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo

Autora: Mônica do Amaral

Editora: Alameda

Ano: 2016/2017

Link:

<http://agencia.fapesp.br/livro_conta_historia_da_autoafirmacao_cultural_de_jovens_das_periferias_/27789/> Acesso em: 17 jun. 2018.