

O hip-hop vai à escola: embates culturais

Daltro Cardoso Rotta
Tatiana Teixeira Silveira
Eliane Ribeiro Pardo
Luiz Carlos Rigo

Resumo

Este artigo é resultante de uma das “frentes” de investigação e de intervenção do projeto de pesquisa e extensão que trata do movimento Hip-Hop da cidade de Pelotas, desenvolvido no decorrer de 2000 e 2001 por membros do núcleo Estudos Culturais em Educação Física da ESEF/ UFPel. Apesar de ser parte de um projeto maior — estudos do Hip-Hop local — neste texto, procuramos, dentro do possível, deter-nos mais especificamente em algumas questões que dizem respeito às relações entre a cultura escolar e a não escolar, tais como: o tratamento delegado ao corpo, as relações de poder que circulam em ambas as culturas e suas possíveis interfaces. Essas questões foram tematizadas tendo o Hip-Hop como a referência cultural norteadora. Para fazer isso, utilizamos, basicamente, o arquivo de fotografias do projeto, com destaque para as fotos das oficinas de grafite realizadas por nós junto a duas escolas municipais.

Palavras-chave: cultura; Hip-Hop; corpo; escola; rua.

The hip-hop is in the school: cultural shakes

Abstract

This text is an article of the research/extension project that is engaged in the Hip Hop movement from Pelotas done during the years of 2000 and 2001 by members of the center of cultural studies of the Physical Education College of the Federal University from Pelotas (ESEF/ UFPel). Besides being part of a bigger project — the local Hip Hop study —, in this text we look for, as soon as possible, focusing specifically in some questions about the school and not school culture, such as: the treatment delegated to the body, the relations of the power that there are in both and its possible inter-relations. These questions were mattered using the Hip Hop as the cultural line reference. For doing this we used, basically, the file of photography from the project, highlighting the graffiti workshop photos made by us with two schools from Pelotas.

Key-words: culture; (Hip Hop); body; school; street.

O corpo do texto

O presente texto emerge de um contexto em que vem sendo desenvolvida uma prática de pesquisa e extensão que visa a assinalar algumas ambigüidades características do embate cultural existente entre as práticas escolares e aquelas próprias das ruas dos centros urbanos de médio e grande porte. A problematização dessa temática emergiu de um primeiro trabalho extensionista, do qual participaram alguns integrantes do atual grupo de pesquisa, com crianças que vivem em situação de risco nas ruas de Pelotas: o Projeto Amizade. Algumas das inquietações dali oriundas foram problematizadas na pesquisa “Narrativas Corporais de Rua: problematizando a emergência de saberes e gestos de crianças e adolescentes em situação de risco”. Essa pesquisa, logo de saída, demandou um campo empírico e acabou levando-nos à construção do Projeto de Extensão “Cartografando o corpo das Ruas: estéticas do Hip-Hop”, o qual, ao tomar de empréstimo algumas práticas do movimento Hip-Hop na cidade de Pelotas, acabou por fornecer dados riquíssimos para a construção de uma análise em torno das relações instituição escolar e espaço urbano, entendendo este último como promotor de práticas culturais ambivalentes quando confrontadas às produzidas na instituição escolar.

Num primeiro diagnóstico qualitativo sobre o espaço escolar, identificamos o que chamamos de choque cultural, instituído entre uma certa cultura curricular oficial e a cultura que acompanha os jovens urbanos em espaços informais. Esse fenômeno ganha maior visibilidade quando as crianças na condição de rua¹ adentram os muros escolares. Mesmo com o “acesso” formal à escola de um número significativo dessas crianças e jovens, há uma tendência a não-permanência nessa instituição durante um período significativo em termos de aprendizagens relevantes para a sua inserção social no mundo do trabalho adulto, bem como a conquista de sua cidadania. Essa constatação não somente atesta os altos índices de evasão escolar como também nos leva a pensar que os freqüentes, e, às vezes bastante divulgados, movimentos que se pautam por matricular o maior número possível de crian-

¹ Nossos projetos consideram crianças na condição de rua todas aquelas que dependem da rua para a sobrevivência material maior e que estabelecem laços familiares com outros moradores de rua - crianças, adolescentes e adultos, bem como aquelas que voltam para suas casas no fim do dia, mas que também fazem da rua um espaço de continuidade da casa. É importante ressaltar que consideramos fundamental todo um trabalho a ser desenvolvido concomitante a qualquer intervenção que pretenda adquirir sucesso em termos da construção de políticas públicas incisivas de saúde e educação dessas populações, com os familiares das crianças, jovens e adolescentes que vivem nas e das ruas; porém, por razões metodológicas, não iremos tratar desse ponto neste artigo.

ças e jovens na “condição de rua” na escola formal não bastam, por si só, para acabar com a exclusão ou a evasão escolar. Tampouco são eles suficientes para garantir uma escola democrática, atraente, não homogeneizadora e aberta às diversidades culturais contemporâneas.

Outra questão sobre a qual nossa pesquisa vem-se debruçando diz respeito às diferentes práticas constitutivas da cultura das ruas em suas mais diversas manifestações (religião, trabalho, linguagem, lazer, entre outras) e como elas acabam por singularizar, no cotidiano das crianças e adolescentes, uma forma complexa e diversa de estar no mundo e significá-lo em termos de valores e, ainda, como essa singularidade pode estar ou não em sintonia com aquelas práticas culturais com as quais trabalha a escolarização formal.

Em função dos eixos temáticos que estamos priorizando em nossas práticas de pesquisa/extensão, podemos caracterizar o trabalho desenvolvido como um processo de investigação associado ao fomento das práticas do movimento Hip-Hop na cidade de Pelotas. Inseridos nessa problemática durante os últimos dois anos, estamos construindo um acervo de dados a partir dos documentos orais e fontes iconográficas sobre a vida e a cultura de crianças e adolescentes vinculados com o movimento Hip-Hop na cidade.

O texto que segue trata de refletir a respeito dos embates culturais escola e rua partindo da problematização de mais uma das frentes de intervenção do grupo de pesquisa e extensão, um campo configurado na dupla tentativa de, por um lado, retomar as questões que deram origem aos projetos e que estavam aguardando um direcionamento maior de nossa parte e, por outro, de levar o Hip-Hop à escola.

Nesse sentido, estabelecemos uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e, a partir do segundo semestre de 2001, iniciamos um projeto piloto que visava a realizar oficinas rotativas de grafite (um dos quatro elementos constitutivos do movimento Hip-Hop) no interior de algumas escolas do município. A participação conjunta da Secretaria Municipal de Educação nessa frente do projeto foi fundamental porque, além de avaliar institucionalmente o projeto, nos concedeu o material necessário para a realização das oficinas (tintas, papel, tecidos, cartolinas, lápis de cera, etc).

Para selecionar as escolas que iriam acolher os projetos, partimos da sua própria predisposição. Assim, em uma reunião com as direções escolares, o projeto foi apresentado pela Coordenadora Municipal de Educação Física da SME que, posteriormente, nos passou a lista com os estabelecimentos de ensino inicialmente interessados em fazer parte do projeto. Em função da longa greve das instituições federais de ensino superior, ocorrida no segundo semestre de 2001, a pesquisa defrontou-se com problemas de

calendário devido aos quais conseguimos realizar as oficinas em apenas duas das quatro escolas programadas.

Ministradas pelos próprios grafiteiros do projeto de extensão, as oficinas de Hip-Hop tinham sua condução metodológica também centrada neles. Enquanto se desenvolviam as atividades, nós, professores e alunos do projeto, ficávamos na retaguarda, atuando como suporte infra-estrutural, fazendo os registros fotográficos e interagindo com a direção da escola.

As oficinas foram desenvolvidas durante o período da tarde nas duas escolas e seguiram uma mesma seqüência metodológica, composta de dois momentos: no primeiro, os grafiteiros reuniam os alunos, passavam a eles informações gerais e algumas técnicas básicas do grafite e, logo em seguida, todos experimentavam juntos algumas noções daquele elemento. Na segunda parte da oficina, os grafiteiros escolhiam um lugar na escola (muro ou quadra de esporte) onde, sob o olhar atento e curioso da comunidade escolar, realizavam uma grafiteagem, interagindo com os alunos que haviam participado da oficina. Durante esse processo, eles comentavam as técnicas, os procedimentos e os cuidados básicos que estavam sendo seguidos.

Para organizarmos metodologicamente essa experiência analítica sobre as práticas do Hip-Hop e as oficinas de grafite no espaço da educação formal, fizemos uso da oralidade, fragmentos de depoimentos dos “rappers” e dos grafiteiros que participaram conosco da atividade e, principalmente, das imagens. Em conjunto (membros do projeto), selecionamos uma série de fotografias significativas sobre o projeto e as oficinas nas escolas.

A decisão de priorizarmos a experiência do Hip-Hop em projetos de pesquisa/extensão universitária e de apostarmos na sua propagação cultural, bem como no incentivo à sua intervenção junto à cultura escolar, foi feita por encontrarmos nessa prática cultural, que emerge das periferias de nossas médias e grandes cidades, uma gama de elementos éticos e estéticos capazes de contrabalançar certos vetores de segregação e exclusão escolar, social e cultural, presentes nas culturas juvenis urbanas.

O texto que segue, feito mais com imagens do que com a palavra escrita, além de ser o registro de uma experiência específica, quer também constituir-se em uma reflexão ou talvez num instrumento produtor de inquietações. Inquietações diante de certos valores e “verdades” que dizem respeito ao corpo, à cultura, e, mais especificamente, à cultura escolar.

Imagens panorâmicas do projeto

As oficinas na ESEF/UFPel



A série de fotos acima ilustra algumas das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão da ESEF/UFPel. Além de servir como um local de “ensaio”, o projeto destaca-se por ser um espaço propício à sociabilidade já que se tornou um ponto de encontro do movimento Hip-Hop da cidade. Todas as quintas-feiras, a partir das 19 horas, os jovens se encontram para praticar o Break, o Grafite, ouvir música, assistir a algum vídeo e discutir questões referentes ao Hip-Hop. (Fotos: Élio Stolz e Fabiana Faleiros).

Os Shows



Na foto à esquerda: membros de grupos de Hip-Hop na organização de eventos do movimento na cidade (Davi, Gabriel). Na foto da direita: o grupo Consciência Negra apresenta-se em show na Praça do Mercado de Pelotas. (Fotos: Fabiana Faleiros).

Show no bairro Fragata



Além da participação massiva, a foto destaca também alguns elementos marcantes na vestimenta dos participantes dos shows (camisetas, blusas, bonés). O estilo singular de vestirem-se já se tornou praticamente uma marca dos integrantes do movimento Hip-Hop. (Foto: Fabiana Faleiros).

O Grafite





Nas duas fotos acima, também tiradas nas oficinas do projeto de extensão, o grafite é o elemento em destaque. Na foto da esquerda, vemos o grafiteiro Bethoven tirar o ar do spray antes de começar a pintar, uma técnica básica para grafitar. Já na foto da direita, vemos um grupo de jovens aprendendo a grafitar. Exercita-se primeiro no papel com lápis de cera, depois passa-se a usar a tinta e o spray. (Fotos: Élio Stolz e Carlos Diogo Niemeyer).



Foto tirada por ocasião da 1ª Mostra Hip-Hop pela Paz da cidade de Pelotas, (dezembro, 2001). O grafiteiro Bethoven (em pé sobre a cadeira) e um companheiro estão pintando uma tela representativa do evento durante a apresentação dos grupos musicais. (Foto: Tatiana Silveira).

O lugar das fotografias no corpo do texto

É notório e indiscutível, nos dias atuais, o fato de que imagens das mais diversas naturezas — cinema, fotografia, televisão — ocupam um lugar de destaque no seio do contexto cultural. A presença explícita dessa efervescência ótica é tal que, em certos meios acadêmicos, já é possível apontar indícios da emergência de um novo campo de saberes congregados no conceito — tratado amplamente por Tomaz Tadeu da Silva em “Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico” — de cultura visual (SILVA, 2000, p.33), uma espécie de ramificação dos Estudos Culturais que teria a sua atenção voltada, em especial, para aspectos e experiências visuais singulares das mais diferentes culturas.

No âmbito da investigação acadêmica, não é de hoje que as fontes imagéticas (documentos e fotografias, entre outros) fazem parte do suporte metodológico dos pesquisadores das mais distintas áreas do conhecimento. Olga von Simson assinala que

Desde o século XIX, praticamente logo após o invento da fotografia, a nova técnica de fixação da imagem sobre papel começou a ser utilizada pelos estudiosos dos fatos sociais como auxiliar na apresentação dos seus textos de pesquisa e, prossegue a autora, era muito comum encontrar relatórios de pesquisa fartamente complementados por fotos dos fenômenos estudados, seja entre sociólogos europeus, seja entre os estudiosos norte-americanos. (VON SIMSON, 1999, p.3).

Se, inicialmente, as imagens, de uma maneira geral, eram usadas quase que exclusivamente como fontes ilustrativas ou como anexos, o mesmo não procede hoje quando presenciamos as imagens sendo utilizadas de diversas formas e por diferentes motivos: como fonte documental, em função de seus atributos estéticos, como material de interpretação e análise etc. As imagens, assim como ocorre com a escritura, também formam textos, textos visuais². Essa mudança do lugar, atribuído às fontes imagéticas nas pesquisas em ciências humanas, deu-se por vários fatores, dentre os quais poderíamos destacar: os avanços das novas tecnologias, que facilitaram e democratizaram o uso de instrumentos como: câmaras fotográficas, computadores, scanners, etc; a ressignificação do lugar e do poder das imagens em nossa cultura e os recentes debates epistêmicos, que ampliaram e diversificaram a noção de conhecimento com valor acadêmico. Especificamente sobre o caso da fotografia, Olga von Simson observa que

... a tendência, hoje em dia, é utilizar o recurso da fotografia em todas as fases da pesquisa: no registro dos dados, complementando a descrição da situação estudada, como auxiliar na análise de dados de realidade e principalmente na devolução dos resultados da pesquisa ao grupo social investigado e a um público mais amplo. (VON SIMSON, 1999, p.3).

Em seu clássico livro “A Câmara Clara: notas sobre a fotografia”, Roland Barthes (1984, p.45) comenta a relação fotografia/espectador, utilizando para isso dois termos oriundos do latim — o “studium” e o “punctum”. Barthes usa o termo “studium” para nomear o interesse histórico-cultural, o conhecimento, o arcabouço diferenciado de informações que cada espectador traz consigo toda vez que olha, curioso, para uma fotografia. Nesse momento, segundo o autor, entra em cena “uma espécie de educação (saber e polidez)”³, que guia a interação do espectador com a foto. Já o termo “punctum” Barthes utiliza para falar da minuciosidade, dos detalhes imagéticos e das combinações que, presentes na fotografia, capturam o espectador, muitas vezes independente do conhecimento, maior ou menor, possuídos por ele sobre o contexto histórico-cultural da imagem. Barthes diz que “são precisamente pontos . . . o punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)”⁴. Diferente do “studium”, que emana mais do espectador, o “punctum” é a soma dos efeitos que a foto é capaz de produzir sobre o espectador.

As contribuições trazidas por Barthes, longe de serem uma meta metodologia constituem muito mais, uma referência possível de ser utilizada para pensar a intensa e complexa interação que sempre se estabelece entre o sujeito — espectador — e o objeto — a fotografia. Nessa relação, que nunca é totalmente objetiva, não nos podemos esquecer de que a atração que sentimos por certas fotografias parece ser o componente e o guia mais significativos a serem seguidos, pois, como diria o próprio Barthes, “dessa atração eu estava certo”⁵.

³ BARTHES, Roland. “A Câmara Clara: notas sobre a fotografia”. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 45.

⁴ Ibid. p. 46.

⁵ Ibid. p. 35. Outras considerações sobre o uso de imagens e fotografias na pesquisa em Ciências Humanas podem ser encontradas em: SAMAIN, E. (Org). “O fotográfico”, 1998 e MOREIRA, Leite & FELDMAN-BIANCO, B. (Orgs). “Desafios da Imagem”, 1988.



Foto da oficina de grafite realizada na Escola Municipal Piratinino de Almeida, bairro Areal (setembro de 2001). Destaque para a menina que observa o grafiteiro ao fundo e ao centro agachado, com a mesma atenção com que se mantém agarrada a sua boneca. (Foto: Fabiana Faleiros).

A Escolarização da cultura ocidental: o corpo da cidade violenta os indivíduos

Mesmo considerando a existência de práticas educativas em outras épocas, é a Modernidade o momento histórico no qual é possível identificar a consolidação e a proliferação de uma forma bastante singular de pensar a educação, traduzida em um amplo projeto que reúne práticas e discursos direcionados para uma crescente escolarização da cultura ocidental. Esse projeto formal de educação cultural das massas foi disseminado em todo o corpo social e, principalmente, pelo “status quo” alcançado, pelo lugar que passou a ocupar nas mais diversas hierarquias sociais, poderíamos dizer que há na Modernidade um certo “ethos” referencial da educação escolarizada, um “ethos” pedagógico de onde emerge a escola moderna similar aos moldes da que temos hoje.

Desde sua emergência fortemente elitista até os dias atuais, quando, na maioria dos países ocidentais, já alcança um grau considerável de massificação, o projeto de escolarização moderna constituiu-se sintonizado com uma gama de discursos diferenciados acerca da própria escola, seus atores, seu papel social, suas estruturas internas. Provenientes das mais diversas áreas do conhecimento — Psicologia, Sociologia, Filosofia, Economia, Biologia e da própria Pedagogia — esses discursos problematizam di-

dáticas escolares (diferentes concepções metodológicas, planejamento, técnicas de ensino, avaliação e conteúdos); aspectos estruturais da escola (modelos arquitetônicos, distribuição de seu espaço interno); questões sociopolíticas do currículo etc.

Sobretudo a partir dos anos 90, em parte fomentada por uma crítica epistemológica radical dirigida diretamente ao centro do projeto de construção das racionalidades modernas em suas inserções sobre a produção científica das ciências humanas⁶, em parte pela aproximação maior da Pedagogia aos debates socioantropológicos referentes às diferenças culturais⁷, foram reordenadas algumas preocupações levantadas pelos educadores, agora também em torno das relações de poder e saber forjadas e referendadas pelos currículos escolares⁸.

Quais as conseqüências socioculturais desse processo em que os currículos escolares referendam determinados saberes em detrimento de outros? Quais as culturas mais ou menos contempladas nesse processo de formalização curricular? Quem passa a acumular maior capital cultural em função dessa seletividade escolar? Quem se sente culturalmente mais 'em casa' dentro do ambiente escolar e quem mais excluído? Ou ainda, quais são as repercussões culturais deste lugar um tanto privilegiado que costumamos delegar ao saber escolar? Na esteira dessas questões, outras tantas começam a aparecer em diferentes cenários configurados pelos mais diversos discursos e pelas mais variadas práticas, as quais hoje tematizam o currículo e o projeto moderno de escolarização.

Se, por um lado, tais interrogações não se prestam a análises negativas a respeito do papel social da educação formal, por outro, elas são bastante procedentes diante de certos discursos educacionais quase ufanistas, que parecem apostar em uma cultura, toda ela escolarizada, bem como diante da necessidade de buscarmos ferramentas teóricas e metodológicas que desnudem as forças visíveis/invisíveis que configuram a instituição escolar como espaço relacional dos poderes, dos saberes, dos processos de subjetivação daí decorrentes. Tais interrogações apontam para uma análise

⁶ Para mais, ver FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985 e MAILLARD, Chantal. *La Razon Estética*. Barcelona: Laertes, 1998.

⁷ Neste assunto, podemos destacar, por exemplo, as contribuições advindas do multiculturalismo e dos estudos culturais, os quais, apesar de suas diferenças, têm em comum a preocupação de colocar a cultura no centro do debate pedagógico.

⁸ No Brasil, por exemplo, podemos apontar as análises curriculares que tomam por base os estudos de Michel Foucault representando mais uma possibilidade de crítica que se diferencia radicalmente das Pedagogias Críticas (Marxistas) em termos dos fundamentos de suas análises bem como dos problemas colocados.

das forças constitutivas da trajetória tensa dessa instituição, que, no dizer de Mariano Enguita no seu clássico “A Face Oculta da Escola” (1989), ao ganhar luminosidade, revela uma história das escolas nem sempre tão “cor de rosa”⁹.

Nessa ótica, entender o movimento de escolarização da cultura ocidental como uma prática política e, em especial, como um conjunto de discursos e práticas fortemente articulados no interior do projeto burguês, significa procurar analisá-lo também em termos micropolíticos, ou seja, destacando nele algumas dessas forças invisíveis que atuam no contexto e configuram na superfície da paisagem um plano devidamente consistente e coerente do ponto de vista de uma determinada lógica. Dentro dela, um indivíduo é configurado em termos da sua docilidade obediente e da utilidade produtiva de suas forças vitais, criando condições de possibilidades para a implementação do projeto de massificação social da burguesia em ascensão. A partir de que parâmetros nos é possível pensar a constituição escolar de nós próprios? Que lugar coube às práticas corporais escolares nesse projeto?

A escolarização dos valores morais serviu a esse projeto na medida em que foi devidamente inserida nessa coerência lógica que engloba e dá a direção a todo discurso e a toda prática social. Sendo assim, um indivíduo psicológico sentimentalizado¹⁰ é configurado sob a capa dos discursos a respeito do papel da educação formal no projeto de modernização da sociedade, um indivíduo cuja curiosidade se insere no terreno puramente ontológico, semelhante a si mesmo, cuja emergência autores como Nietzsche, Freud, Marx assinalaram bem, embora de diferentes perspectivas.

Faz-se necessário apontar aqui o quanto o corpo esteve no centro desse projeto de escolarização da cultura ocidental. Sobre o corpo incidiram tecnologias invisíveis que traçaram sobre a superfície do mapa social o projeto de massificação e, para isso, instituíram um ideário educacional, lançando mão de práticas educativas pautadas pela busca da formação humanística do educando. Essa formação englobava, entre tantas outras particularidades, os mais variados mecanismos discursivos e práticos oriundos das instituições religiosas, militares, médicas, filantrópicas e leigas, reordenadas em torno do que podemos chamar de dispositivo pedagógico de disciplinarização

⁹ Termo utilizado por Mariano Enguita em seu Livro “A face oculta da escola” (1989) para denunciar a docilização corporal e o processo de aculturação que as escolas exercitaram sobre os trabalhadores por ocasião da emergência do capitalismo e do processo de industrialização. Ver também Enguita, Mariano. *La Escuela a Examen*, 1997.

¹⁰ Para Foucault, os sentimentos constituem a substância ética do modo de subjetivação moderno. en el optimismo progresista del siglo 19, ni en muchas discusiones pedagógicas actuales.

dos corpos, remetendo a essa análise apontada anteriormente, uma analítica do detalhe, uma espécie de microfísica do poder em que o pano de fundo seria a compreensão do papel histórico das instituições na formação de um modo de ser psicológico na Modernidade, tendo como ponto de intersecção um trabalho incisivo e metuculoso sobre o corpo dos indivíduos.

Algumas generalidades morais sobre o corpo da Pedagogia Moderna

As práticas corporais no âmbito escolar acabaram por imprimir nos indivíduos os valores da docilidade e da utilidade — valores esses sedimentados no dia-a-dia das fábricas, das escolas, das igrejas, dos hospícios, dos mercados públicos, dos asilos, das prisões.

Do ponto de vista da lógica que sustenta essas práticas, é possível assinalar o forte apelo destas ao corpo higiênico das futuras gerações; ao corpo urbano e produtivo dos trabalhadores; ao corpo nucleado da família moderna; corpo assexuado das ciências sexuais; corpo preguiçoso dos desempregados. As atividades físicas, organizadas de forma sistemática pelos militares, referendadas pelos médicos higienistas, perpetuadas pela grande maioria das populações em seus espetáculos nacionalistas acabaram por encontrar uma, no mínimo, estranha, ampla e indiscutível legitimidade social que lhes garantiu, de saída, um lugar de destaque em se tratando das estratégias fundamentais para o sucesso do projeto. Assim, as práticas corporais adentraram os currículos escolares¹¹ convictas quanto à necessidade de estarem ali.

Um indivíduo educado, produtivo e saudável seria então um indivíduo branco, médio, cuja energia corpórea estaria em sua máxima otimização e cuja devoção à causa maior do projeto seria a maior demonstração de que teria sido vitoriosa a modernização — que incluía, entre outros aspectos, um projeto maior de urbanização dos espaços públicos e privados que previa práticas de disciplina e controle sobre as moradias das famílias e também dos indivíduos. Esse planejamento tinha como fim a delimitação daquilo que poderíamos chamar de corpo da cidade — a própria lógica da disciplina em operação nos espaços urbanos.

¹¹ Faz-se necessário assinalar algumas opções teóricas a respeito da educação, do currículo e do que chamamos de cultura escolar, ou seja, utilizamos como aporte a cultura na linha de pensamento dos Estudos Culturais, como campo de luta entre os diferentes grupos sociais, ou entre alguns lugares dessa sociedade, a escola e a rua, em torno de uma significação que deseja pensar a produção do conhecimento desses locais, bem como a identidade que cada um traça na busca de seus territórios de luta e de sua produção estética e artística.

Um projeto sustentado em longas e fastidiosas jornadas de trabalho institucional sobre o corpo dos indivíduos acabou por forjar novos valores: o trabalho produtivo, o individualismo, o consumo, a velocidade, a esportividade, o corpo ágil e resistente etc.

As tensões e, até mesmo, a violência desse processo, porque de forma alguma ele teria sido harmônico, esteve um bom tempo camuflada pelo discurso oficial, foi apagada pelo discurso humanista da educação ou, então, foi mostrada do ponto de vista de uma classe e, mais recentemente, de uma raça, uma etnia, uma diferença sexual, um gênero.

O Hip- Hop vai à escola: as oficinas de grafite

Os grafiteiros que pintam os muros, não é pixá não, escrever umas letras. Não. Aquilo ali tem uma espécie de gravura, uma cultura, como é que vou lhe dizê, é uma arte.¹² Em Pelotas, temos ótimos grafiteiros, como Bethoven, Troco e Yuri (os dois últimos participaram de um Encontro Nacional de Grafiteiros em Santo André/São Paulo)¹³.

As oficinas de Grafite nas escolas



¹² Entrevista realizada na ESEF/ UFPel dia 09/12/1999.

¹³ GAGUI. Grafite: Teoria de incentivo à prática. (Fanzine, p. 159). IN: PARDO, E. & RIGO, L. (Orgs.). Cartografias urbanas: dobras na iniciação científica. Pelotas: Editora Universitária & Seiva, 2002.



A série de fotos acima é das oficinas de grafite realizadas nas escolas, as duas da direita, na Escola Municipal Santa Irene, no bairro Pestano, e as duas da esquerda, na Escola Municipal Piratinino de Almeida, no bairro Areal. Pelas imagens, podem-se visualizar a curiosidade, a atenção, enfim, a receptividade que as oficinas tiveram por parte dos alunos dessas escolas. (Fotos: Fabiana Faleiros e Carlos Diogo Niemeyer).

A proposta de realizarmos oficinas rotativas de grafite no interior das escolas nasceu nos encontros do grupo envolvido nos projetos de extensão e de pesquisa com os membros do movimento do Hip-Hop. Inicialmente, as oficinas de grafite aconteciam junto com as oficinas de dança no espaço da própria ESEF/UFPel e atendiam às crianças e jovens que freqüentavam o grupo. Num segundo momento, surgiu a proposta de pensarmos possibilidades viáveis de ampliação do acesso às oficinas para além do espaço do projeto. Nesse sentido, apresentamos o projeto das oficinas rotativas de grafite nas escolas para a Secretaria Municipal de Educação, a qual entrou como parceira do projeto, fornecendo o material necessário para as mesmas.

Além de as crianças das escolas terem um acesso direto às técnicas da grafiteagem, a proposta consiste também em fazer dessas oficinas um espaço para divulgar o que é o movimento Hip-Hop em seu sentido mais amplo. Por isso, as oficinas não só eram ministradas por jovens pertencentes ao movimento como também aconteciam contextualizadas dentro da cultura Hip-Hop.

Apesar do movimento Hip-Hop e, mais especificamente, do grafite, facilmente serem alvos de preconceitos e rótulos sociais desqualificadores, a aceitabilidade das oficinas, principalmente por parte dos alunos, foi enorme. Essa calorosa recepção manifestava-se na forma como eles acompanhavam as atividades e se envolviam nas oficinas em que a curiosidade, a atenção e a vontade de aprender pareciam sempre estar presentes. Alguns indícios desse engajamento corporal dos alunos facilmente podem ser encontrados nas séries de imagens que seguem, como, por exemplo, aquelas fotos que

capturaram a atenção dos alunos que acompanham bem de perto o “mano” que grafita a quadra de esporte ou a parede da escola.

Além da atratividade estética específica do grafite/Hip-Hop, a receptividade das oficinas revela também a disposição dos alunos, muitos deles ainda infantes, em valorizar práticas e saberes não pertencentes aos seus currículos escolares.

Produzidas e gestadas alheias ao mundo escolar, muitas práticas culturais com seus saberes específicos, como é o caso do Hip-Hop, apesar de comporem o mundo cultural das crianças e jovens urbanos de hoje, dificilmente farão parte de qualquer programa curricular. Esta resistência tanto pode provir dos organizadores dos programas curriculares escolares, que julgam a legitimidade e validade dessas práticas na composição dos currículos escolares, como das próprias práticas que, numa espécie de instinto de sobrevivência, negam-se a moldarem suas lógicas aos códigos curriculares e, desse modo, resistem ao “convite” para fazerem parte da cultura curricular escolar.

Mesmo não fazendo parte dos currículos oficiais, estas práticas culturais ordinárias¹⁴ costumam adentrar o mundo escolar. Por serem constitutivas dos diferentes universos culturais dos alunos, estes, sem pedir autorização, as arrastam consigo para dentro das escolas e das próprias salas de aulas. Por sua condição de clandestinidade, esses saberes, apesar de intensos e corporais, são fugidios, camuflados e, portanto, permanecem latentes dentro do espaço escolar e se manifestam sempre que há uma brecha, uma possibilidade.

Em seu livro “Rituais na escola”, Peter McLaren (1992) discorre sobre a tensão forjada entre os conhecimentos próprios dos currículos escolares e aqueles pertencentes às culturas dos estudantes. Aos primeiros, o autor denomina “conhecimento de estado de estudante”, enquanto o segundo ele nomeia de “conhecimento do estado de esquina de rua”, do qual o autor destaca: “os valores que atribuo à cultura de ‘esquina de rua’ têm o propósito de ser um antídoto à consciência tecnocrata e à vocalização do caráter estudantil — não fins em si mesmo”. (MCLAREN, 1992, p.276). Ao fazer um paralelo sobre como os rituais são tratados por esses conhecimentos de natureza distintas, assim o autor os situa: “o conhecimento ritual no estado de estudante era muitas vezes maculado por um racionalismo inchado, enquanto que, no estado de esquina de rua, os estudantes tinham mais liberdade para o uso de explorações corporais e símbolos orgânicos. (Ibid, p. 276-277).”

¹⁴ Termo usado por Michel de Certeau (1994).

O Hip-Hop integra essa cultura que Peter McLaren chama de “esquina de rua” e a proposta de o levar para dentro das escolas, através de uma ação um pouco mais sistematizada, via oficinas de grafite, em última instância, visa apenas a tensionar e fomentar um aspecto do vasto “conhecimento de estado de esquina de rua” dos nossos alunos.

Quanto ao significado do grafite e sobre como ele é concebido pelo próprio movimento Hip – Hop, devolvemos a palavra para um dos “manos” que nos diz que:

A idéia que fica para os grafiteiros que estão chegando e mostrando serem bons, casos de Antônio, PC, Méia, e Kik, é que o Hip-Hop tem sempre que ser visto como filosofia, nunca como moda, e que o essencial é obter informações e passar adiante, para que os novos que irão surgir com o tempo tenham uma base onde se apoiarem, nunca deixando morrer a chama que nos guia ao encontro de um mundo melhor. Então, não importa o estilo do seu trabalho, seja ele tag (assinatura), wild style (letras trançadas), piece (área pequena pintada), 3-D, throw-up, bomb, o lance é ser original e criativo, sempre procurando a união entre os elementos da cultura Hip-Hop. (PARDO & RIGO, 2002, p.160).

O corpo do grafite





Na série acima, salientam-se o pé e a mão do grafiteiro (Michael), os olhares penetrantes das crianças, as mãos das meninas ensaiando letras de grafite no papel, detalhes corporais que evidenciam o envolvimento dos grafiteiros do projeto e das crianças das escolas nas oficinas. (Fotos: Fabiana Faleiros e Carlos Diogo Niemeyer).

Cenas do corpo do Hip-Hop:



A série anterior, toda ela composta por fotos tiradas das oficinas do projeto de extensão, destaca o Break. Elemento dançante do Hip-Hop, o Break, segundo os participantes do projeto, têm na sua gênese uma referência direta aos negros americanos que lutaram no Vietnã. De alta intensidade física, ele mescla movimentos individuais com coreografias grupais. Piruetas, giros velozes no solo, paradas de mão e de cabeça no Break ganham nomes próprios e viram: Moinho, Torre, Pião, Ponte Giratória. Dentro do movimento, seus praticantes são denominados de b'boys. Nos shows, os b'boys entram em cena no palco, geralmente quatro ou cinco, enquanto os grupos cantam suas letras de forte veio denunciativo. (Fotos: Élio Stolz e Fabiana Faleiros).

O corpo do circo cobre a cidade

Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros . . .

As duas passagens acima, retiradas do “Conto de Escola” de Machado de Assis, ao enfatizarem a angustiante divisão pela qual passa o seu personagem infantil, ao ver-se obrigado a optar entre a obrigação da cultura escolar e a sedução da cultura de rua, podem ser tomadas como ilustrações sobre como temos pensado o espaço escolar e o que visualizamos com as intervenções que nele temos feito.

A proposta de levar a cultura do Hip-Hop à escola, principalmente através das oficinas de grafite, não se pautou por apostar em uma institucionalização curricular dessa prática cultural, principalmente se a hipótese for a de o atrelar às estruturas curriculares.

Por fim, cabe aqui tecer algumas considerações finais sobre a iniciativa que tivemos de tentar levar as oficinas de Hip-Hop (mais especificamente, de grafite para dentro das escolas Públicas da Cidade). Apesar de as oficinas terem ocorrido somente nas escolas que as solicitaram, a receptividade de parte das direções das duas escolas onde elas foram desenvolvidas durante o ano de 2001 foi diferenciada: enquanto em uma a preocupação foi a de escolher o local mais apropriado, com uma maior visibilidade para fazer as pinturas e as oficinas de grafite, na outra, a preocupação maior foi a de que as oficinas não sujassem a escola. Assim, elas só puderam ocorrer nos fundos da escola, em um dos locais em que não houve o risco de estragar nenhuma pintura, na quadra de esportes. Essa situação mostra como se mantêm o desconhecimento e o preconceito da técnica do grafite como arte.

De parte dos alunos, houve uma maior homogeneidade: em ambas as escolas, predominou uma aceitação massiva. Além de disputarem quais seriam os voluntários para praticar os exercícios de grafite em papel, no

momento de realizar as pinturas definitivas nas paredes e quadras esportivas das escolas — como mostram as fotografias no início deste texto— formou-se um aglomerado de alunos junto aos grafiteiros. Eles permaneceram ali por horas, observando, fazendo perguntas e acompanhando, atentamente, todo o processo da pintura, do início ao fim.

Posterior a essa experiência de levar as oficinas de grafite às escolas, nosso projeto, que tem como objetivo maior incentivar o movimento do Hip-Hop, continua funcionando nas dependências da ESEF/UFPeL, às terças e sextas-feiras, na sala dos espelhos (como é chamada pela comunidade da ESEF). Ali integrantes do movimento continuam invadindo os corredores institucionais; circulam por lá crianças e jovens de diferentes idades que residem em vários bairros periféricos da cidade. Eles chegam lá andando ou com suas bicicletas e adentram as oficinas de grafite e de b'boys (Break) desenhando uma nova paisagem universitária.

Quanto às intervenções fora da ESEF, após uma avaliação estratégica, decidimos apostar e valorizar mais os espaços da educação não-formal. Priorizamos atuar mais junto às reuniões e os encontros do próprio movimento, como: os microeventos que costumam ocorrer em um ou outro bairro da cidade, as mostras e encontros municipais de Hip-Hop etc.

Acreditamos que as dificuldades que encontramos para adentrar os muros escolares com as oficinas de grafites não representam apenas uma desconsideração da escola com essa cultura. As diferentes manifestações culturais que compõem o universo educativo não-formal não necessitam mendigar espaço dentro do currículo escolar. Muito mais do que atestar legitimidade a esta ou àquela prática educativa, o que vislumbrávamos, com a iniciativa que tivemos, era a possibilidade de oxigenar o mundo escolar, trazendo para o seu interior experiências culturais que se pautem por princípios e métodos diferentes daqueles que são hegemônicos nos currículos escolares. Por não estarem presas às estruturas, aos códigos e às normas institucionais escolares, as práticas educativas não-escolares (como é o caso do grafite e do movimento Hip-Hop) tendem a buscar sua legitimidade e se consolidar no caldo cultural de sua época, apostando muito mais nas opções éticas e estéticas dos seus frequentadores e menos na lógica do controle, da vigilância e da obrigatoriedade, códigos que ainda continuam a dar o tom para a educação escolar.

A mostra de práticas educativas que não compõem as grades curriculares dentro da escola, como no caso das oficinas de grafite, amplia a noção de cultura escolar¹⁵, criando uma nova possibilidade para os diferentes grupos de estudantes (inclusive aqueles que se encontram excluídos culturalmente), fortalecerem, instituírem ou restabelecerem seus sentimentos de

ligação afetivo-cultural com suas escolas, o que é de suma importância para que eles permaneçam nelas com sucesso. Muitas dessas atividades, como destaca Von Simson (2001, p.8), tem-se mostrado capazes de afetar também aqueles estudantes que se encontram em “situação de risco”¹⁶.

As atividades de educação não formal, oferecidas no período contrário ao da escola formal, permitem não só a manutenção desses estudantes no ensino regular, mas, em muitos casos, provocam uma espécie de reintegração às atividades da escola formal e uma revalorização dos conteúdos escolares por parte de tais adolescentes. (VON SIMSON, 2001, p.8).

Mais do que reivindicar um lugar dentro da escola, para esta ou aquela manifestação cultural que dela se encontra excluída, o que nos move é a possibilidade, talvez ousada em demasia, de reinventar a própria escola. Ousadia é o desafio que nos colocamos quando detectamos que, apesar das mais diferentes estratégias disciplinares, de controle e vigilância reinarem dentro das mais modernas escolas do “primeiro mundo”, continuamos a identificar que muitos alunos não só não aprendem os conteúdos curriculares como fogem das próprias escolas ou, em outros casos, bem mais preocupantes, soltam bombas, explodem as escolas ou, o pior de tudo, praticam horríveis chacinhas envolvendo colegas e professores¹⁷.

Para tentar enfrentar o estado de violência escolar e social atual, acreditamos que apostar mais nos aspectos éticos e estéticos intrínsecos aos

¹⁵ A tendência histórica dos Estudos Culturais e seus vínculos com o currículo tem pontuado a necessidade da diminuição das fronteiras entre as práticas culturais escolares e não-escolares e a revisão dos critérios valorativos que diferenciam os conhecimentos produzidos nas diferentes culturas: "Se é o conceito de 'cultura' que permite equipar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de 'pedagogia' que permite que se realize a operação inversa" (SILVA, 1999, p. 139). Nessa perspectiva, o movimento hip-hop, com seus saberes, também é uma prática educativa, ele ensina algo, talvez algo que vem sendo melhor captado pelas astúcias dos jovens do que pelos currículos escolares. Mais do que reformar para que possamos encantar os currículos, precisamos ter a coragem de (re)inventar o espaço escolar, que sempre se constituiu em: "sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder" (SILVA, 1999, p.142). As nomeadas "Pedagogias Culturais", (SILVA, 1999, p 141), por exemplo, independente do valor de seus conteúdos, há tempo já se deram conta da importância da sedução, de capturar os desejos e os afetos das crianças e jovens para as suas propostas.

¹⁶ Termo utilizado por SHULER, S. (1991) para se referir àqueles estudantes que estão nas escolas mas estão prestes a abandoná-la. SHULER, S. apud von Simson, (identidade na quebrada). Mimeo, 2001.

¹⁷ Sobre os debates epistêmico-sociais presentes nas discussões que tratam da cultura, da educação escolar e não-escolar ver, por exemplo; "Contra el fundamentalismo escolar: reflexions sobre educacion, escolarización y diversidad cultural." PLACER, F. & SANTAMARIA, E. (orgs),1998.

processos educativos e menos na normalização possa ser um caminho, o que pressupõe, entre outros aspectos, pensar uma escola culturalmente mais ampla, menos asséptica, uma escola onde os afectos corporais sejam tratados na amplitude de seus tensionamentos e ambigüidades e não mais como algo que deva ser “docilizado”, padronizado e disciplinado. Nessa linha ousada e, talvez, um tanto utópica, de reinventar a escola, antes de abandonar provisoriamente este ensaio, construímos um paralelo metafórico entre o circo e a escola. Duas instituições sobre as quais - tal como o personagem do Machado de Assis que, especialmente naquele episódio escolar, aprendera as artimanhas da corrupção e da delação, mas também a alegria - todos temos algo a dizer, já que ambas marcaram nossas infâncias e delas quase todos guardamos recordação.

Malabaristas, palhaços, contorcionistas, rappers, alunos e professores: ... sigamos a banda em direção à praia....



Jovens do projeto circulam pela cidade após terem se apresentado no evento “A universidade na rua” (Pelotas, outubro de 2001), organizado pelos sindicatos dos professores e dos técnicos-administrativos como uma atividade de greve. “A universidade na rua” caracteriza-se como um “ato” de greve que visa a aproximar universidade e comunidade; nela um pouco do ensino, da pesquisa e da extensão é levado para a rua. (Foto: Fabiana Faleiros).

O circo funciona como uma espécie de alegoria do que estamos entendendo como uma prática escolar intensa em que a escola pode ser imaginada como um tabuleiro em que se joga um xadrez sem fim. Nesse contexto, o circo serve à valorização do nomadismo e das misturas das práticas culturais. Como alegoria das práticas e também dos espaços escolares, o circo atual, ao mesmo tempo perene e mutante, permite-nos pensar também a (des)humanização dos animais, a transmutação dos humanos em monstros que dançam, bufões, bichos de estimação.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano 1: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- , *La Escuela a Examen*. Madrid: Pirâmides, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MAILLARD, Chantal. *La Razón Estética*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MOREIRA-LEITE, M. & FELDMAN-BIANCO, B. Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. *Campinas: Papyrus, 1988*.
- PARDO, Eliane & RIGO, Luiz Carlos (orgs.). Cartografias urbanas: dobras na iniciação científica. *Pelotas: Editora Universitária & Seiva, 2001*.
- PLACER, F. & SANTAMARIA, E. (coord). *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: *Contra-Virus, 1998*.
- SAMAIN, Etienne (Org). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, CNPQ, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. *Belo Horizonte: Autêntica, 2000*.
- ; *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VON SIMSON, Olga. *Som e imagem na pesquisa qualitativa em ciências sociais: reflexões de pesquisa*. Mimeo, 1999.
- , *Identidade na quebrada*. Mimeo, 2001.

Daltro Cardoso Rotta é Licenciado em Educação Física pela ESEF/UFPel. Mestrando em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Co-autor do livro: "Cartografias Urbanas: Dobras na Iniciação Científica", UFPel/Seiva (2002).

E-mail: daltror@zipmail.com.br

Tatiana Teixeira Silveira é Professora Substituta da ESEF/UFPel. Mestranda em Educação na FaE/UFPel. Co-autora do livro: "Cartografias Urbanas: Dobras na Iniciação Científica", UFPel/Seiva (2002).

E-mail: tatisilve@zipmail.com.br

Eliane Ribeiro Pardo é Professora Adjunta da ESEF/UFPel. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Autora e Organizadora do livro: "Cartografias Urbanas: Dobras na Iniciação Científica", UFPel/Seiva (2002). Autora de vários artigos em revistas da área de Educação e Educação Física.

E-mail: elipardo@terra.com.br

Luiz Carlos Rigo é Professor Adjunto da Escola Superior de Educação Física/UFPel. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Organizador e Autor do livro "Cartografias Urbanas: Dobras na Iniciação Científica." UFPel/Seiva (2002). Autor do livro "Memórias de um Futebol de Fronteira" (UFPel, 2004).

E-mail: lcrigo@terra.com.br