

HIP HOP: CULTURA DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA A PARTIR DO CONHECIMENTO

Maria Isabel Baldo¹

Resumo: Respalado no horizonte de *educação popular* de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à prática educativa como a junção do saber popular com o saber erudito, e na perspectiva da *ecologia de saberes* promulgada por Boaventura de Sousa Santos, o presente artigo pretende situar a cultura Hip Hop — por nós aqui entendida também como um movimento social urbano — como possibilidade possível de educação emancipatória e, deste modo, de empoderamento e visibilidade social de vozes silenciadas nas periferias, respaldada na resistência e na participação coletiva.

Palavras-Chave: Cultura Hip Hop. Educação Popular. Ecologia de Saberes. Emancipação.

HIP HOP: RESISTANCE AND RE-EXISTENCE CULTURE FROM THE KNOWLEDGE

Abstract: Based on Paulo Freire's popular education horizon, especially in the educative practice as the junction between the popular knowledge and the erudite knowledge, and in the ecology knowledge perspective said by Boaventura de Sousa Santos, this article aims to place the Hip Hop Culture — here understood also as an urban social movement — as a possible way in the emancipatory education and, this way, of empowerment and social visibility of silenced voices in the suburb, based on the resistance and collectivity participation. *Keywords:* Hip Hop Culture.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Campus de Franca – SP. Endereço eletrônico: mariaisabelbaldo@gmail.com.

Introdução

Pensar sobre a educação no Brasil e, assim, sobre a política educacional, requer uma lembrança histórica no que se refere aos aparatos legais que constituíram legitimidade à política pública em educação. Neste sentido, interessa-nos reportarmo-nos aos avanços concernentes após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, após a sistematização das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — a primeira promulgada em dezembro de 1961 e, a atual, em vigor desde dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, de nº 9.394/96 —, as quais estabeleceram a educação como direito social.

A partir destas legislações a educação passou a ser um direito de todos, inclusive daqueles em que a idade ultrapassasse a faixa etária prevista, e um dever do Estado em assegurar sua gratuidade, bem como em proporcionar a igualdade nas condições de acesso e permanência dos alunos às instituições de ensino.

No entanto, refletir sobre a educação no Brasil pressupõe também esforço intelectual a fim de compreender os interesses de uma classe dominante aspirante, especialmente a partir dos anos 1920 com o imperativo da reformulação do Estado e, posteriormente, na década de 30 com a intensificação do processo de industrialização e urbanização do país.

Neste sentido, com a construção idealizada do Estado-nação como representação da identidade nacional promulgou-se a necessidade de uma escola pública, enquanto escola do Estado, para a construção da socialização e centralização de identidades dispersas, sendo, portanto, a escola, local

privilegiado para a transmissão de valores os quais integram um projeto societário homogeneizante. Em seguida, com o advento da urbanização, resultado do período de industrialização, impulsionado por Getúlio Vargas, a escola, também nesta perspectiva homogeneizadora, passa, sobretudo, a trilhar seu projeto pedagógico no caminho dos interesses da classe dominante que necessita, nessa conjuntura, de mão-de-obra especializada para o trabalho nas emergentes indústrias.

Assim, o processo educativo implantado por esse Estado que atende aos interesses de uma classe dominante, reproduz os modos de vida hierarquizados e especializados da sociedade industrial, efetivando a distinção entre o trabalho manual e trabalho intelectual, sendo o primeiro destinado aos que têm acesso à escolaridade média, já historicamente fundada com esse intuito; e o segundo predestinado a própria classe dominante, que tem acesso ao nível superior de ensino.

Não obstante, a escola, através da violência simbólica — conceito estudado por Pierre Bourdieu — a qual é compreendida genericamente como a imposição legítima da cultura dominante desconsiderando as diferenças socioculturais, privilegia teorias e práticas da classe dirigente que comumente obscurece as desigualdades sociais, efetivando o discurso meritocrático, no qual as disparidades sociais são convertidas em fracasso individual cognitivo. Nessa medida, pressupõe-se uma distinção entre os mais inteligentes e estudiosos, que naturalmente por serem mais dedicados têm sucesso escolar e pessoal, e os pouco esforçados, os quais, por mérito de não se dedicarem, estão fadados ao fracasso escolar e pessoal. Desta forma, como nos afirma Oliveira, a desigualdade propiciada por essa ideologia na escola se reproduz também na sociedade, contribuindo, aliás, para sua reprodução e legitimidade.

A escola constituída para os competentes, hierárquica e meritocrática, no seu cotidiano reproduz representações e valores excludentes que interferem negativamente na vida das crianças. [...] A superioridade versus a inferioridade implementada como prática na escola é introjetada pelos discentes como algo “natural”. E esse aprendizado escolar passa a ser vivido por eles também na sociedade. (OLIVEIRA, 2003, p. 112).

Podemos afirmar, portanto, que os interesses da escola tradicional, a qual conhecemos hoje, caminha interligado aos interesses da classe dominante que, é também, desta forma, dirigente, e procura cotidianamente reproduzir sua própria ideologia, legitimando as disparidades sociais.

A despeito do que tradicionalmente a escola tem apreendido, de um saber vertical e opressivo, buscamos referência — para visualizar como possibilidade possível uma forma de educação mais horizontal — o que acontecia no continente africano em período antecedente à colonização, onde a educação era entendida como aquisição de certos conhecimentos e normatizações sociais que preparavam o indivíduo para a sociabilidade. Era apreendida por meio da participação no grupo familiar, no campo e no meio social, e também através da escuta dos relatos dos anciãos e da participação em cerimônias coletivas; assim, a própria vida cotidiana era o local privilegiado para a transmissão do saber, sendo ele advento da experiência de vida (FREIRE; OLIVEIRA, R. D; CECCON; OLIVEIRA, M. D, 1984).

Ademais, também em contraposição ao que é instituído na prática educativa, no artigo primeiro da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressa-se a defesa de uma concepção de educação ampliada, onde promulga-se que a educação deve abranger e desenvolver-se na vida cotidiana e sua sociabilidade, nos movimentos sociais e culturais, para além das instituições de ensino e pesquisa. Dessa maneira:

Ao situar a educação escolar no espectro amplo da vida social, a LDB induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional: a forma estreita como ela vem sendo concebida, o isolamento da escola em relação ao mundo exterior, a distância entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, a organização escolar rígida, o ensino e as práticas de adestramento e, em especial, a formação de atitudes que, contrariando interesses e necessidades da maioria, levam à obediência, à passividade e à subordinação (PEREIRA; TEIXEIRA in BRZEZINSKI, 2008, p. 103).

Além disso, no artigo 26, defende-se a valorização, por parte dos estabelecimentos de ensino, das características locais e regionais e, assim, da cultura, das comunidades onde estas escolas estão inseridas, sendo imperativo a apreensão dessas singularidades na prática pedagógica (DEMO, 1997).

Neste sentido, para o presente estudo, vislumbrando a possibilidade efetiva de uma educação que proporcione libertação em oposição a opressão, e emancipação em contrapartida a alienação, buscaremos colocar luz em duas perspectivas que objetivam uma atenção aos saberes populares que comumente são obscurecidos e deslegitimados dentro da prática pedagógica tradicional e, que, no entanto, são considerados importantes inclusive no regimento da lei de educação. Assim, analisaremos o que Boaventura Santos chama de *ecologia de saberes* e o que Paulo Freire caracterizou como *educação popular*.

Partindo destes pressupostos, apresentaremos ao leitor as principais características que compõem a cultura Hip Hop a partir de sua gênese, e que entendemos que a caracterizam como ferramenta possível e efetiva de apropriação para uma prática pedagógica de educação popular, respaldada na valorização do saber não formal e de práticas de participação coletiva e, portanto, de uma educação horizontal que

valoriza o indivíduo e suas potencialidades, bem como proporciona empoderamento, emancipação e libertação.

A ecologia de saberes

Boaventura de Sousa Santos indica-nos a chamada *Sociologia das ausências e das emergências*, a qual tem por objetivo colocar na realidade aquilo que é ausente como presente, aquilo que é impossível como possível, com a intenção de se valorizar formas de saber e alternativas próprias de um dado grupo em oposição às condições a que este grupo está imerso, como possibilidade fecunda de reexistência.

Para o autor, coexistem alguns mecanismos que formam a não-existência, entre os quais *a economia dos saberes*, na qual é alimentada a perspectiva de que há uma predominância e legitimidade de um único conhecimento/saber. Neste sentido, “a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2002, p. 16).

Esta *ecologia de saberes* pretende justamente colocar luz ao conhecimento que é desconsiderado, que é obscurecido pelo conhecimento formal. Nesta perspectiva não existe um saber universal e de exclusiva verdade, tampouco uma ignorância completa, sendo necessário, portanto, no âmbito da aprendizagem, a relevância de todos os saberes, tanto aqueles que estão sendo apreendidos quanto o conhecimento que, neste processo, é esquecido e desqualificado; para o autor, a *ecologia de saberes* significa “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2007, p. 27). Sendo assim, entendemos que se caracteriza como uma ferramenta que possibilita o enfrentamento da não visibilidade, uma possibilidade de resistir aos mecanismos de silenciamento e proporcionar a apreensão de um conhecimento que tem muito a contribuir e necessita de valorização, pois pode impulsionar criticidade e liberdade às práticas educativas.

A educação popular como prática libertadora

Como vimos anteriormente, o conhecimento, em uma sociedade altamente hierarquizada que dissemina seu poder através da ideologia, é repassado de forma vertical, onde grupos que detêm o poder determinam qual o tipo de saber que deve ser transmitido, em uma intenção clara de reproduzir o seu próprio poder. Dessa maneira, por meio da dominação desses grupos, os responsáveis por repassar o conhecimento acabam por ser induzidos a contribuir para a disseminação da ideologia dominante, apresentando um saber dito como universal, um conhecimento passivo, de dependência. E, que por consequência, também reproduzem as desigualdades sociais.

Contrariando esta perspectiva, com a intenção de garantir uma prática educativa libertadora, Paulo Freire nos apresenta o que ele denomina como *educação popular*. Ela tem sua gênese no Brasil a partir dos anos de 1960, inserida em um contexto justamente de reprovação ao sistema educacional que limita o conhecimento, bem como de contestação às contradições de classe e à alienação produzida pela cultura dominante em relação a cultura popular, como nos afirma Oliveira:

Do ponto de vista da classe dirigente, a tarefa principal da educação é reproduzir a ideologia dominante, mas dialeticamente há outra tarefa a ser cumprida, que é a de “denunciar e de atuar contra a reprodução ideológica”, desmistificando as ideologias e construindo um contradiscurso em favor das classes populares, com uma perspectiva de transformação social (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Neste horizonte, o primordial é compreender a realidade na qual estão inseridos aqueles onde esta prática pedagógica irá se instalar, cujo intuito é apreender os conhecimentos e os instrumentais que possibilitarão efetividade ao processo educativo e de intervenção dessa realidade. Assim,

como nos diz Oliveira (2003), nesta conjuntura, os movimentos sociais que exerciam influência através de intervenção cultural e práticas de escrita e oralidade, contribuíram também aos processos educativos de libertação.

Podemos afirmar, portanto, que a prática da educação popular pressupõe a participação coletiva e um ideal de transformação da realidade. A educação deve estar interligada ao desenvolvimento e, para tanto, a apreensão e a participação da comunidade se fazem primordiais.

A participação, no entanto, exige com que se estabeleça uma relação horizontal de educação, na qual o conhecimento deixa de ser único e opressivo, passando a ser uma troca contínua entre educadores e educandos e, assim, nesta relação, ambos enriquecem e valorizam o conhecimento do outro e a individualidade deixa espaço para a coletividade. Ademais, a participação e a troca de saberes propiciam também a consciência crítica, a qual é fundamental para a transformação da realidade, como nos afirma Gutiérrez:

A participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que se produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social, e, dessa maneira, consegue-se influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade (GUTIÉRREZ apud GADOTTI; GUTIÉRREZ, 1999, p. 27).

Dessa maneira, podemos compreender que a transformação da realidade implica um ato educativo de participação coletiva, a qual coloca luz também nos processos culturais, uma vez que, para o desenvolvimento, se faz necessário entender as singularidades da realidade a qual pretende-se transformar e, para isso, se faz fundamental a participação da comunidade para refletir e exteriorizar suas

necessidades, através da consciência crítica, produzindo, assim, uma prática educativa de libertação.

É possível afirmar, ademais, que o próprio saber da comunidade é, portanto, um conhecimento, o qual, partindo da premissa de educação como prática de liberdade e transformação da realidade, possibilita a elaboração de uma infinidade de instrumentais que podem interferir de maneira efetiva na resolução das problemáticas apresentadas, caracterizando o processo de conhecimento como um processo coletivo, o qual demanda a participação e a interação do saber erudito com o saber popular, além da reflexão com a ação.

Todo o processo de educação deve ser concebido como um processo que deveria permitir a apropriação de um “saber fazer” e um “saber ser”, que seria destinado a instaurar, na medida do possível, um novo poder-saber mais democrático, mais justo, mais solidário. É por isso que a participação de toda a comunidade na programação das atividades, na determinação dos objetivos e dos métodos é essencial. É através desta participação que a comunidade deveria se apropriar não somente do saber destinado a resolver os problemas econômicos, políticos, sociais culturais com os quais ela é confrontada, mas deveria aprender também a reforçar seu poder, organizando-se de uma maneira crítica e audaciosa ao mesmo tempo (FAUNDEZ, 1993, p. 43).

O conhecimento, nesta perspectiva de educação popular, é, pois, uma construção que demanda coletividade, além de respaldar-se sob o âmbito da transformação social através da consciência crítica e, assim, por meio do desvelamento das necessidades do grupo. Constrói-se, desse modo, a partir das experiências e vivências da própria coletividade; as experiências, as problemáticas e as histórias de vida individuais, nesse contexto, tornam-se plurais, comum a todo o grupo e

fazem emergir uma consciência crítica da sociedade e uma nova maneira de olhar o mundo, ou seja, fazem emergir um conhecimento libertador. Portanto:

[...] a reinvenção da educação se faz e se refaz à medida que avança o processo de transformação da sociedade, pois é o desenvolvimento deste processo que exige e favorece a aquisição pelos grupos dominados de uma consciência nova e de conhecimentos novos que a velha escola não é capaz de fornecer (OLIVEIRA, M. D; OLIVEIRA, R. D apud FREIRE; OLIVEIRA, R. D; CECCON; OLIVEIRA, M. D, 1984, p. 124).

Dessa maneira, o ser humano é entendido como ser inacabado, na medida em que necessita de adquirir conhecimentos durante toda a sua trajetória e, não menos importante, como ser coletivo, pois precisa das relações sociais, da interação com um grupo, para ser um sujeito de conhecimento, de cultura, de história. Nesta relação de aquisição de conhecimento e prática social o ser humano torna-se uma junção de reflexão e ação, a qual é imprescindível para o processo de educação como horizonte de desalienação, libertação e crescimento.

A pedagogia para uma prática educativa libertadora deve partir dos seguintes pontos: por uma pedagogia humanista, na qual há o repúdio de toda forma de manipulação e alienação do homem, bem como o considera como ser sujeito de educação; por uma pedagogia do oprimido, na qual considera-se a educação como prática de libertação e desalienação e busca-se, a partir da educação, uma transformação social; por uma pedagogia da pergunta, a qual, em oposição a pedagogia da resposta, estimula a criticidade, o questionamento, a curiosidade e a problematização da realidade social; por uma pedagogia da esperança, na qual solidifica-se uma educação compromissada com a mudança da sociedade; por uma pedagogia da autonomia, onde a educação respeite e preserve os sujeitos enquanto seres de cultura, histó-

ria e conhecimento; por uma pedagogia da indignação, na qual a educação naturalmente se mobilize contra as injustiças sociais e discriminações; e por fim, por uma pedagogia dos sonhos possíveis, na qual a educação seja comprometida ética e politicamente por uma sociedade e por escola mais igualitárias, justas, democráticas e solidárias.

Educação ético-crítica que deve considerar a relação intersubjetiva no processo educativo, a interação de alteridade entre o “Eu” e o “Outro”, que significa superar a formação tradicional de “escuta”, dos “conteúdos”, das “respostas prontas”, para uma educação, na perspectiva freireana, “dialógica”, da “pergunta”, da “problematização”, da “reflexão crítica sobre a realidade social”, da autonomia dos atores educacionais, da “valorização das experiências de vida e da pessoa humana” (alunos/as e professores/as) (OLIVEIRA, 2003, p. 49).

A educação popular consiste, então, numa tentativa de desalienação e libertação de homens que se encontram na condição de oprimidos, a partir de uma prática educativa que priorize a reflexão e a crítica, pois através dessa consciência esses homens podem se engajar na luta coletiva para a liberdade e para igualdade, visando eliminar a dicotomia de classes. Neste sentido, a escola, a partir de uma pedagogia crítica, criativa, participativa, dialógica e conscientizadora, tem como função integrar os indivíduos oprimidos à sociedade, prospectando uma transformação social.

Nessa busca por uma educação horizontal a valorização do saber popular, juntamente com o incentivo à participação coletiva, são pressupostos fundamentais para o enfrentamento da naturalização do poder dominante, uma vez que valorizando o conhecimento informal confronta-se o que é instituído, o saber erudito e, assim, o poder da classe dominante.

Em direção simultânea, a consciência crítica propiciada pelo conhecimento libertador a partir da pedagogia da pergunta, consegue, a partir da práxis, fazer com que os homens se descubram como sujeitos coletivos, que tomem consciência de classe, enquanto sujeitos oprimidos e, dessa forma, que resistam e combatam o instituído, tanto no âmbito da sociedade quanto no âmbito da escola.

Educação como formação de uma consciência crítica e como um processo libertador. Pelo processo educativo, podemos aprender como nos libertar pela luta política na sociedade. O trabalho educativo consiste em desmistificar as ideologias que ocultam a verdadeira realidade para o ser humano poder transformá-la. Segundo Freire, a constatação de uma realidade social de classe injusta faz que homens e mulheres lutem pela transformação do mundo, para que seja mais justo e solidário. Essa luta pela libertação dos seres humanos oprimidos é uma questão ético-política e educacional (OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Portanto, a educação popular, ao passo que propicia a consciência crítica e, assim, engendra espaço para a prática contestatória e revolucionária da realidade, objetivando à transformação social, por outro lado valoriza e necessita das próprias práticas coletivas e saberes populares para se concretizar. A luta e a resistência, por parte de um grupo, para o enfrentamento das problemáticas cotidianas, constitui um saber e uma prática popular, as quais são parte fundamental de um processo educativo que vislumbra a libertação, constituem o próprio aparato teórico da educação popular.

A cultura hip hop

Por cultura Hip Hop podemos compreender a junção dos seguintes elementos artísticos: o DJ (disque jôquei), isto é, o comandante dos toca-discos, aquele que produz as batidas e bases musicais que serão pano de fundo de letras rit-

madras; o MC (mestre de cerimônia), que é propriamente quem proclama as palavras, longas e ritmadas, sob as bases musicais feitas pelo DJ; o Breaking, o qual corresponde a expressão da dança dentro dessa cultura; e o Graffiti, cuja expressão encontra-se no campo das artes plásticas, especificamente na pintura de muros dentro da cidade.

Fielmente, na sua tradução, Hip Hop significa movimentar os quadris e saltar — termo criado pelo DJ Afrika Bambaataa. Sua gênese configurou-se no subúrbio do Bronx, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, no ano de 1973 e está inserida nas denominadas *park jams* e *block parties* — festas de quarteirão com numerosos aparatos de som — introduzidas nas ruas e nos parques do Bronx pelo DJ advindo da Jamaica, Kool Herc. Ambos, juntamente com o DJ Grandmaster Flash são considerados os criadores da cultura Hip Hop nos guetos deste bairro periférico de Nova York.

O período que compreende ao surgimento do Hip Hop neste local compreende também ao tempo histórico em que a sociedade pós-industrial efetivou a precariedade urbana, conduzindo mudanças significativas no que se refere aos mais diversos âmbitos da vida social, tais como habitação, trabalho e serviços públicos. E, no Bronx, não foi diferente, como nos elucida Wacquant (2008), ao afirmar que a paisagem presente neste bairro foi composta, durante esse período, por construções abandonadas, comércios saqueados, bem como por terrenos baldios enfeitados por entulho, lixo e mato, caracterizando um cenário de uma cidade em destroços.

Caminhando na mesma perspectiva, Gomes (2009) nos afirma que, com a reestruturação urbana, implementada por Robert Moses, em Nova York, este bairro, que era habitado por imigrantes negros e latinos, perdera ainda mais prestígio, sendo visto o “desgosto americano”. Aliado a isto, cabe ressaltarmos a diminuição das receitas federais destinadas aos investimentos sociais e a transferência do setor fabril para os

conglomerados financeiros, alterando toda a cadeia produtiva. Além disso, com a especulação imobiliária, que colocou à margem a população ali residente, os investimentos em serviços públicos tornaram-se escassos e o desemprego tornou-se uma constante para a população do Bronx.

Somadas a estas condições, destacamos ainda expressões da questão social como a pobreza generalizada, a violência, o racismo e o tráfico de drogas, que propiciaram espaço para a gênese de gangues de rua, as quais disputavam — violentamente — entre si espaço e reconhecimento. Portanto, “essa insegurança aguda e endêmica está em essência ligada às lutas internas entre gangues [...] e à explosão da economia ilegal associada em especial ao tráfico de drogas num contexto de desemprego permanente” (WACQUANT, 2008, p. 24).

E, é neste contexto de caos social que emerge os primeiros resquícios da cultura Hip Hop nos guetos do Bronx, nos Estados Unidos. Sua origem, portanto, está nas ruas, especificamente nas ruas das periferias, como uma resposta evidente às condições de vida vivenciadas pelos moradores destas localidades e, sobretudo, como alternativa criativa de enfrentamento da precariedade urbana. As festas, realizadas nas ruas do Bronx, tinham como intuito o lema da cultura Hip Hop: *paz, amor, união, diversão e respeito*, especialmente no sentido de trocar as lutas e guerrilhas entre as gangues pelas batalhas simbólicas de breaking. Além disso, a autoafirmação etnicorracial também se inseria como pilar de sustentação para realização destes eventos. Conforme observa Gomes, nas periferias:

[...] a capacidade de sobrevivência dos jovens é testada no cotidiano, que serve de inspiração para as crônicas que se transformam em rimas de rap ou em coreografias de break. Elas narram o lugar reservado ao corpo, e são capazes de mostrar espaços, reais e imaginários, frequentemente em conflito. Claro está

que o Hip Hop para estes jovens não é, primeiro, uma escolha estética. Trata-se de uma questão existencial que encontra na arte as possibilidades para sua reflexão (GOMES, 2009, p. 8).

Embora não de forma tão expressiva quanto aconteceu nos Estados Unidos, no Brasil, a gênese da cultura Hip Hop é também vinculada a conjuntura social, política e econômica do período, a qual compreende ao início dos anos 80. Nesta década a sociedade brasileira ainda vivenciava o regime da ditadura militar iniciada no ano de 1964. Quem governava no período era o general João Batista Figueiredo e o país presenciava o período que ficou conhecido como *década perdida*, haja vista que durante a ditadura a economia permaneceu estagnada. Neste mesmo contexto eclodiu o movimento chamado *Diretas Já*, no qual os brasileiros foram às ruas lutar pelo direito de escolher o presidenciável pelo voto (FELIX, 2005).

Não obstante, como nos diz Gomes (2009, p. 34) “No Brasil, o impacto do processo de industrialização se deu nos anos 80, e não por acaso, momento também da chegada da cultura hip hop”. Neste sentido, podemos salientar a existência dos conflitos trabalhistas e sociais vivenciados pelos moradores da grande e mais industrializada metrópole do nosso país: São Paulo.

É importante dizermos também sobre a atuação da *Black Music* nesse processo, especificamente a desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro na década de 70. Nesta cidade aconteciam bailes que reuniam cerca de 15 mil pessoas. Embora, em um primeiro momento, aparentasse que os bailes black não tinham nenhum viés social e político, Felix (2005) nos informa que foram nestas festas os locais os quais onde se deu início a um movimento que culminou na valorização etnicorracial da sociedade brasileira. Desta maneira, elucidamos indícios de um *funk falado*, denominado como *tagarela*, o qual mais se falava do que se cantava, sendo tais falas relaci-

onadas ao racismo, à violência policial e à discriminação racial — temas ainda recorrentes nos discursos dos MC's da cultura Hip Hop na contemporaneidade.

Além dos quatro elementos artísticos já mencionados, a cultura Hip Hop conta também com o chamado quinto elemento, o Conhecimento — elemento cujo objetivo é difundir a cultura, bem como utilizar-se dela para promover ações de cunho cultural, social e político dentro das comunidades periféricas — emergiu em um segundo plano, quando Afrika Bambaataa deu vida à chamada *Zulu Nation*, cujo intuito era de unificar a cultura e promover, de forma mais organizada, as batalhas simbólicas de breaking, com vistas a substituir a violência que se alastrava por meio das gangues de rua. Esta corresponde à maior posse de Hip Hop existente em todo o mundo.

Entendemos por posses vinculadas ao Hip Hop as organizações de grupos ou pessoas que tenham ligação com algum dos elementos artísticos constitutivos de expressão desta cultura, a fim de promover ações para a disseminação desta arte, bem como a promoção de ações sociais que possam efetivar mudanças na rede de sociabilidade das periferias, interrompendo a cotidianidade destes espaços, os quais são notadamente circunscritos pela violência e pelas injustiças em seus mais diversos âmbitos. Como nos diz Felix (2005) são os meios os quais materializam-se discussões políticas e ideológicas vinculadas às vivências dos moradores das periferias e dos militantes da cultura Hip Hop.

Através do quinto elemento procura-se conhecer, internamente, as raízes históricas, sociais, políticas e econômicas que proporcionaram pano de fundo para a gênese do Hip Hop. Neste sentido, um sujeito que tem a intencionalidade de integrar a esta cultura, se vê imerso na necessidade de conhecer os fatos sociais e históricos que compõem a formação do Hip Hop ao longo do tempo. Como nos diz uma depoente da pesquisa de Gomes (2009, p. 100): "Passei a ler a

partir do hip hop, porque esta cultura nos força a buscar conhecimento. O hip hop me deu consciência negra, feminista, como uma possibilidade de resistência e de autorreconhecimento e autoconhecimento”.

Não obstante, é preciso que o conhecimento seja difundido, que ultrapasse os limites internos e, deste modo, o intuito é que a cultura se dissemine, por exemplo, através de oficinas e eventos voltados para celebrar o Hip Hop nas periferias e, de modo geral, nos espaços da cidade, propiciando o trabalho coletivo do quinto elemento com as posses — ou coletivos, como denominados na contemporaneidade.

Contudo, para além de uma cultura, que busca nas suas ações artísticas promover a interrupção do cotidiano de precariedade vivenciada pelos moradores das periferias, bem como, por meio do quinto elemento juntamente com as posses, realizar a promoção de ações que efetivem a transformação social através da resistência e criticidade, podemos entender o Hip Hop também como um Movimento Social, uma vez em que estes, enquanto ações coletivas, desenvolvem-se a partir da solidariedade e como consequência de determinado conflito, por meio do envolvimento de atores sociais que partilham de interesses e identidades comuns, proporcionando, no seu espaço de atuação, uma pressão e uma mobilização que podem significar uma ameaça à ordem vigente. Caracterizam-se, portanto, por promoverem ações e objetivarem uma mudança no seio social ou no grupo ao qual pertencem na sociedade.

Para o seu agrupamento e organização enquanto movimento, desta forma, faz-se necessário a presença de uma luta comum, que notadamente opõe-se à ordem hegemônica, além de uma valorização de ideais coletivos sob os individuais, viabilizando uma identidade coletiva. Neste âmbito, a presença de uma identidade comum ao grupo pode significar uma anulação do “eu individual” a fim de projetar a identidade

de coletiva como a forma de luta e referência para a efetivação do grupo.

Partindo de uma especificidade decorrente das condições de vida desenvolvidas dentro do ambiente urbano das cidades, os movimentos sociais urbanos, para além das considerações apresentadas como características próprias dos movimentos sociais, trazem como formas centrais de sua intervenção, a reivindicação pelo acesso à cidadania, em todos os âmbitos da cidade. São fundados, portanto, a partir da ação comum de atores sociais que partilham uma identidade coletiva que busca o enfrentamento das adversidades impostas pela ordem vigente no convívio dentro do meio urbano.

Dessa forma, enquanto movimento contestatório do direito a igualdade dentro do ambiente urbano, os MSUs têm, como identidade coletiva, aspectos que tangem condições precarizadas de moradia dentro da cidade, bem como as privações objetivas e subjetivas impostas pelo capital monopolista mundializado às populações especialmente marginalizadas pela urbanização. Ademais, partilham geralmente da experiência comum de exclusão e desigualdade no âmbito social, político, econômico e cultural dentro das cidades, além de partilharem de sentimentos de invisibilidade, preconceito e estigmas sociais e também raciais.

Partindo de tais pressupostos, podemos inferir que a cultura Hip Hop enquadra-se nas características que compõem um movimento social urbano, assim como também afirma Fochi (2007), uma vez que se trata de uma expressão cultural cujo gérmen está nas ruas, especialmente nas periferias formadas pelo capitalismo nas cidades, como forma de denúncia, enfrentamento e contestação das precariedades urbanas vivenciadas por seus moradores. Enquanto expressão cultural que, através da articulação do quinto elemento com as posses, possibilitou e tem possibilitado ações sociais coletivas que buscam resgatar a autoestima, enfrentar as problemáticas próprias das periferias, bem como efetivar e

disseminar o Conhecimento. Dito de outro modo, segundo Duarte in Andrade (1999, p. 18) o Hip Hop “não fica na simples denúncia, mas revela-se um “construtor” de possibilidades e de perspectivas de vida”.

Portanto, o Hip Hop, mais do que uma expressão artística-cultural, pode ser entendido e denominado como um Movimento Social Urbano, haja vista que traz, desde sua constituição histórica, resquícios de uma identidade coletiva comum às ações coletivas urbanas, pela contestação, denúncia e luta pelo acesso à cidade, e assim promove, através das posses e do Conhecimento, ações que efetivam o enfrentamento de tais problemáticas, como a exclusão, a invisibilidade social e urbana, o preconceito e o racismo. Nas palavras de um próprio militante da cultura Hip Hop, Crônica Mendes, do grupo A Família, em entrevista concedida ao escritor marginal, Buzo (2010, p. 85), no que se refere ao engajamento social vinculado ao Hip Hop “não podemos perder de vista isso porque é o que faz do hip-hop um movimento, e não uma coisa que com o tempo vai acabar”.

Portanto, partilhando dos pressupostos de Boaventura e Paulo Freire, da valorização de saberes que não são heemonicamente reconhecidos, entendemos a cultura Hip Hop como uma arma de resistência frente ao silenciamento que é imposto pela *economia de saberes*, isto é, pelo poder dirigente que busca, através da escola, insistentemente construir valores que legitimam a hegemonia dominante e, em contrapartida, ofusca e desconsidera as narrativas próprias de quem está do outro lado da margem do sistema econômico vigente.

Ao se multiplicar o conhecimento, por meio das variáveis artísticas do Hip Hop, produz-se uma forma de resistência que faz frente ao que está posto, que faz face às construções simbólicas hegemônicas, como forma de ressignificação e reexistência da própria realidade concreta. Dessa forma, partilhar conhecimento significa resistir, posto que fazer

frente ao que está construído ideologicamente pelo poder dirigente reafirma a denúncia e a crítica, bem como possibilita a construção de caminhos para outras formas de conhecimento que contrapõem a racionalidade hegemônica, os quais são potenciais de identidade, visibilidade e empoderamento. Em outras palavras, como nos elucida Moassab (2008, p. 71), o Hip Hop “coloca o jovem como protagonista e sujeito de sua própria história [...] dando voz a estes sujeitos e transformando o espaço de lazer também em espaço de luta e reivindicações”.

Considerações finais

A partir da sistematização teórica que fora estudada neste artigo, conseguimos apreender a necessidade da escola ser repensada no sentido de romper seu fechamento em si própria. A participação da comunidade no âmbito escolar se faz fundamental para uma prática educativa libertadora e emancipatória. Assim, partindo de uma perspectiva de educação popular, a prática educativa começa a valorizar o saber popular, deixa de ser individualizada na escola, e passa a ser plural, empenhada na tentativa de mobilização e transformação da realidade.

Neste sentido, a educação popular se caracteriza por ser aquela em que há a participação da comunidade no processo educativo e na produção de conhecimento. O ato de educar passa a ser traduzido também no âmbito dos movimentos sociais, direcionando uma educação para o povo, onde a participação coletiva e o saber popular são imprescindíveis.

A cultura Hip Hop, como observamos, pode ser compreendida como um movimento social, uma vez que é composta por um ideal comum e por uma identidade coletiva, bem como se caracteriza pela resistência e pela luta ao instituído e, ademais, através do quinto elemento que a compõe,

consegue viabilizar ações que interrompem a cotidianidade de vulnerabilidade social de sua população e, assim, efetivam verdadeira transformação social. Além disso, o Hip Hop constitui uma ação político-pedagógica na medida em que trabalha com as comunidades a leitura de suas realidades, instigando a consciência crítica de seus membros, bem como planeja e objetiva projetos de ação transformadora do seu meio e fomenta o sentimento de coletividade e reconhecimento grupal, os quais constroem solidariedade e pertencimento social, viabilizando resistência e espírito de preservação e continuidade do trabalho grupal.

A educação, portanto, deve ser uma atividade permanente, não restrita à escola e aos educadores, mas pertencente à comunidade e à vida cotidiana. Deve basear-se na consciência crítica e na valorização dos saberes individuais, fomentando uma relação de troca de conhecimentos.

Referências

ANDRADE, Elaine Nunes. (Org.). *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Educação e Sociedade. v. 22. n. 75. Campinas: Agosto, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

BUZO, Alessandro. *Hip Hop: dentro do movimento*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. *A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos*. Tempus, actas de saúde colet, Brasília, 8(2), 331-338, jun., 2014.

DEMO, Pedro. *A nova LDB. Ranços e Avanços*. 22. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FELIX, João Batista de Jesus. Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. Hip Hop brasileiro. Tribo urbana ou movimento social? *FACON*, v. 17, n. 1. 2007. p. 61-69.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo. Experiências do Idac em educação popular*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GADOTTI, Moacir. GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Jacimar da Silva. *Paixão em estado bruto. Movimento Hip Hop: palco e projeto de uma juventude*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em comunicação. Universidade Federal Fluminense, 2009.

GORNO, Maria Isabel Baldo. *Transformação em movimento: a cultura Hip Hop enquanto ferramenta de enfrentamento das expressões da questão social nas periferias*. Trabalho de conclusão de curso. FCHS — UNESP. Franca, 2014.

MARTINS, Rosana. *Construções de alteridade: políticas de pertença e cultura hip-hop*. Periferia Educação Cultura e Comunicação. Universidade Nova de Lisboa. v. 4, n. 1. Jan-jul 2012.

MOASSAB, Andreia. *Brasil periferias. A comunicação insurgente do Hip-Hop*. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em comunicação e semiótica. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/oB-5EF1fE10xhcnZnRkxzYkIZSm8/edit>>

NAISON, Mark. Migração e criatividade musical nos bairros do Bronx, In: CÔRTEREAL, Maria de São José (Org.), *Revista Migrações* — Número Temático Música e Migração, Outubro 2010, n. 7, Lisboa: ACIDI, p. 217-227.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que munda. In: BRZEZINKSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patricia. *Hip Hop. A periferia grita*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. PDF, 2007. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. PDF, 2002. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>.

SANTOS, Juliana Abramides. Serviço social e cultura: os processos criativos na mediação da práxis profissional. In: *XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social*. Argentina: 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINKSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rogério de Souza. *A periferia pede passagem: trajetória social e intelectual de Mano Brown*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. Tese de doutorado. Instituto de estudos da linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

WACQUANT, Loïc. *As duas faces do gueto*. São Paulo: Boitempo, 2008.

[Recebido: 20 set. 2015 - Aceito: 21 out. 2015]