

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-Graduação em  
Cultura Visual - Mestrado



**ARTE/ VIDA/TRABALHO  
E EXPERIÊNCIA DOCENTE:  
Produção de sentidos de  
*hiphoppers* da Vila Pedroso**

**Vânia Olária**

**Goiânia / GO**

**2010**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Autora:	Vânia Olária Pereira		
E-mail:	vania.olaria@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Secretaria Municipal de Goiânia - SME		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	Arte / vida / trabalho e experiência docente: produção de sentidos de hiphoppers da Vila Pedrosa		
Palavras-chave:	Cultura, educação, arte popular, cotidiano		
Título em outra língua:	Arts, life, work and teaching experience: senses production of Vila Pedrosa's hiphoppers		
Palavras-chave em outra língua:	Culture, education, folk art, daily		
Área de concentração:	Educação e visualidades		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	22/03/2010		
Programa de Pós-Graduação:	Cultura Visual – FAV/UFG		
Orientador (a):	Drª Leda Guimarães		
E-mail:	ledafav@gmail.com		
Co-orientador (a):			
E-mail:			

**3. Informações de acesso ao documento:**

Liberação para disponibilização?<sup>1</sup>       **total**       **parcial**

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-graduação em Cultura Visual - Mestrado

**ARTE/ VIDA/TRABALHO  
E EXPERIÊNCIA DOCENTE:  
Produção de sentidos de *hiphoppers* da Vila Pedroso**  
**Vânia Olária**

Goiânia / GO

2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
GT/BC/UFG**

P436a      *Pereira, Vânia Olíria.*  
    *Arte / vida / trabalho e experiência docente [manuscrito]:*  
    *produção de sentidos de hiphoppers da Vila Pedrosa / Vânia*  
    *Olíria Pereira. - 2010.*  
    225 f. : il.

    Orientadora: Prof. Dr. Leda Guimarães  
    Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
    Faculdade de Artes Visuais, 2010.

    Bibliografia.

    Apêndices.

    1. Hip-Hop – Goiânia (GO) 2. Arte Popular – Vila Pedrosa,  
    Goiânia (GO) 3. Docência – Experiência - Cotidiano 4. Fotografia  
    – Beicim, Tatuagem de, I. Título.

    CDU: 316.723(817.3)

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-graduação em Cultura Visual - Mestrado

**ARTE/ VIDA/TRABALHO  
E EXPERIÊNCIA DOCENTE:  
Produção de sentidos de *hiphoppers* da Vila Pedroso**

**Vânia Olária**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, sob orientação da Profa. Dra. Leda Guimarães.

Goiânia / GO

2010

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-graduação em Cultura Visual - Mestrado

**ARTE/ VIDA/TRABALHO  
E EXPERIÊNCIA DOCENTE:**

**Produção de sentidos de *hiphoppers* da Vila Pedroso**

**Vânia Olária**

Dissertação defendida e aprovada em 22 de maio de 2010.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Professora Dr<sup>a</sup> Lêda Guimarães  
Orientadora e Presidente da Banca

---

Professora Dr<sup>a</sup> Ana Mae Barbosa  
Membro Externo

---

Professor Dr<sup>o</sup> Ronaldo Oliveira  
Suplente de Membro Externo

---

Professora Dr<sup>a</sup> Irene Tourinho  
Membro Interno

---

Professora Dr<sup>a</sup> Maria Elízia Borges  
Suplente de Membro Interno

Dedico este estudo a minha mãe, Maria Olária

Agradeço a **Lêda Guimarães,**

**Irene Tourinho,**

**Noeli Batista,**

**Amélia Teles e**

**Neide Rodrigues.**

Agradeço também a

**Marcos Antônio Figueredo,** diretor da Escola Municipal Regina Helou e ao

**Pe. Francisco Prim,** diretor do Departamento de Gestão de Pessoal

da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

## RESUMO

Esta pesquisa se insere na área de Educação e Visualidade do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual e discute os significados produzidos pelos atores sociais participantes do movimento hip hop. O quadro instrumental de sustentação para as interpretações é composto por noções teóricas pós-modernas e a investigação é inserida no Campo dos Estudos Culturais.

O trabalho de campo resgata experiências vividas, além das que foram realizadas para este estudo. Assim, utilizo três grupos de elementos de análise, para as reflexões: minha experiência docente anterior ao mestrado, apresentada nos relatórios de aulas, entrevistas e registros imagéticos. Adoto princípios metodológicos qualitativos e reflexivos para a pesquisa.

Partindo de uma situação inicial de intenções e desconhecimentos, exponho a motivação e as origens deste estudo: reflito sobre minha formação docente e sobre o Projeto Hip Hop, realizado na Escola Municipal Madre Francisca, no ano de 2005.

Sigo a trajetória dos integrantes do Grupo Madre Hip Hop, já fora da escola, buscando contextualizar o bairro onde moram e onde se localiza a escola - a Vila Pedroso, na região Leste de Goiânia.

Busco aproximações com a cultura dos sujeitos da pesquisa, discutindo sobre suas condições e situações sociais, políticas e estéticas, por meio de ensaios com sínteses interpretativas. Procuo identificar a forma como os analistas classificam e compreendem suas produções artísticas, contrapondo-se a alguns argumentos gerais da crítica à arte popular.

Finalizo refletindo sobre alguns pontos de minha aprendizagem com este estudo e discutindo sobre o caráter polissêmico das realidades pesquisadas.

### **Palavras-chave**

Cultura, educação, arte popular, cotidiano.

## **ABSTRACT**

This research falls within the area of Education and Visuality of the Post-Graduate Visual Culture and discusses the meanings produced by social actors participating in the hip hop movement. The instrumental framework of support for the interpretations is composed of theoretical notions and postmodern research which is inserted in the Field of Cultural Studies.

The work field rescues experiments that are carried out, in addition to those undertaken for this study. So, I use three groups of elements of analysis for the reflections: my teaching experience before the masters, presented in the classroom reports, interviews and records imagistic. I adopt methodological quality / reflexive principals for the research.

Starting from a baseline of intent and ignorance, I expose the motivation and the origins of this study: I reflect on my teacher training and the Hip Hop Project, held at the Municipal School Madre Francisca in 2005.

I follow the trajectory of the members of the Madre Hip Hop group, already outside the school, seeking to contextualize the neighborhood where they live and where the school is located - Village Pedroso, in the eastern region of Goiania.

I seek an approach with the culture of the research subjects, discussing its conditions and social situations, political and aesthetic, through testing interpretive summaries. I attempt to identify how the analysts classify and understand their artistic productions, in contrast to some general arguments of the critique of popular art.

### **Keywords**

Culture, education, folk art, daily

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
<b>1 “DE BOB, FESSORA”?</b> .....	<b>22</b>
1.1 O MADRE FRANCISCA .....	32
1.2 PROFESSORA ‘MALA’ .....	44
1.3 PROJETO HIP HOP: REFLEXÕES .....	60
<b>2 A VILA PEDROSO</b> .....	<b>86</b>
<b>3 JOGO DE SIGNIFICADOS</b> .....	<b>100</b>
3.1 SENTIDOS PARA O HIP HOP: IMAGENS E AFETOS .....	114
3.2 ESTILO: VER E SER VISTO .....	115
3.3 VISUALIDADES, IDENTIDADES .....	121
3.4 HIP HOP: A ARTE DE VIVER .....	126
3.5 O <i>RAP</i> : MC E DJ .....	128
3.6 O <i>BREAK</i> .....	131
3.7 O GRAFITE .....	135
3.8 CONHECIMENTO: OS “OUTROS QUINHENTOS” .....	140
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>149</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	155
BIBLIOGRAFIA GERAL .....	162
ANEXO .....	164
APÊNDICE A – Relatório das aulas do Projeto Hip Hop .....	166
APÊNDICE B – Transcrição das primeiras entrevistas .....	180
APÊNDICE C – Plano de aula .....	208
APÊNDICE D – Transcrição de entrevistas e grupo de discussão .....	210

## INTRODUÇÃO



Imagem 1- Apresentação do Grupo Madre Hip Hop no evento Hip Hop Leste, promovido pelo grupo, no dia 27/09/2009, em frente à Escola Municipal Madre Francisca.  
Autoria da foto: Vânia Olária, 27 set. 2009.

Uma vez suprimida a garantia que Deus confere à evidência, todo pensamento se torna humano e falível e não está mais protegido da discussão<sup>1</sup>.

Esta pesquisa discute os significados produzidos pelos atores sociais participantes do movimento hip hop. Minha motivação baseia-se na necessidade de se construir novos caminhos para as práticas e os sentidos na escola, o que penso ser uma exigência para todos os profissionais da educação. Tenho como objetivo, nesta discussão, também contribuir para a construção de conhecimentos profissionais para as práticas educacionais, na realidade coletiva escolar, com jovens do ensino público.

Oriento as reflexões da investigação em aportes do campo dos Estudos Culturais, buscando utilizar “sua antidisciplinaridade e sua metodologia ambígua, muitas vezes chamada *bricolage* [...], como uma postura política” (SANTOS, 2005, p. 19), engajada na reafirmação de uma estética voltada para a validação social e a valorização humana. Utilizo essa postura política em busca da compreensão de um mistério<sup>2</sup> que eu via no cotidiano escolar dos sujeitos desta pesquisa. Como afirma Costa (2005, p. 112), “se existe algum segredo nas coisas que não conseguia entender é o de que somos [eu, eles e as ‘verdades’ em geral] fruto e invenção das relações de poder”.

A situação inicial deste estudo é marcada por intenções: procuro mostrar o percurso e, no caminho, descobrir significados e o próprio objeto, à medida que minhas reflexões avançam, me conduzindo em um universo desconhecido. Utilizo princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, pois os acontecimentos são apresentados antes que eu possa compreender o sentido e a importância que poderão ter, ou não, para o desenvolvimento das reflexões, expondo uma visão que deverá se modificar no final, quando almejo alcançar um novo ponto de vista, com relação ao problema. Caracterizo esse processo como um jogo de pensamento<sup>3</sup> em que, refletindo com os autores, busco apresentar meu processo de compreensão e de conhecimento, ilustrando com minhas convicções pessoais.

---

<sup>1</sup> Perelman (1977 apud MELUCCI, 2005, p. 305).

<sup>2</sup> Discussão a ser apresentada na próxima parte deste texto, p. 55

<sup>3</sup> Utilizo essa expressão inspirando-me no professor Milton Santos que, ao falar sobre “verdade” – palavra que, segundo ele, provavelmente não é usada como metáfora – a relaciona diretamente ao método de aproximação das situações, no qual o agente, pensador ou pesquisador, “se debruça sobre esta situação com a preocupação única de interpretá-la após entendê-la, e descrevê-la após interpretá-la” (SANTOS, 1998, p. 35). De acordo com o autor, as regras do “jogo de pensar” e a pertinência histórica das variantes com as quais jogamos conduzem para considerações de que “pessoas diferentes podem chegar a resultados diferentes partindo da mesma situação e todas elas, apesar de suas divergências ocasionais, estarão ativas na mesma busca da verdade, o que não desmerece qualquer delas, não importam os resultados alcançados” (SANTOS, 1998, p. 35).

Como busco a inserção desta investigação no campo dos Estudos Culturais, interesso-me pelo que vejo como intersecção de 'disciplinas', como abordagem ampliadora para as interpretações, o que me permite retirar significados de diferentes contextos, a fim de compreender os sentidos dos sujeitos, com relação ao hip hop. Considero noções que ressaltam importância de análises situadas

[...] nas margens e fronteiras de muitos campos de saber disciplinares ou não. Tais análises, tantas vezes referidas como Análises Culturais, assumem a incumbência de fazer incursões a diferenciadas produções / instituições culturais para nelas perceber alguns dos movimentos e das lutas, nas quais se processa, por exemplo, a atribuição de significados para determinados sujeitos, situações e questões (COSTA; BUJES, 2005, p. 63).

Considero o teor revolucionário de teorias adotadas para esse estudo. Para os objetivos dessa investigação, busco pelo pensamento progressista para a ideia de igualdade e justiça social, que sinto, tanto em princípios da metodologia qualitativa quanto nos estudos culturais, mais especificamente com as reconceitualizações de culturas.

A metodologia qualitativa se presta ao campo dos Estudos Culturais. De acordo com Melucci (2005), essa metodologia resulta da exigência pela qualidade, na sociedade em geral e nas ciências sociais. Trata-se de uma mudança cultural realizada em muitos países e em decorrência de mudanças na demanda, "mas também da influência direta da cultura feminista, do debate sobre pós-modernidade e da riqueza dos *cultural studies* nas ciências sociais" (MELUCCI, 2005, p. 19). Assim, tomo como base metodológica para minha produção alguns aspectos centrais discutidos pelos autores que analisam esse tipo de pesquisa. O que primeiro considero nesta investigação diz respeito à reflexividade, que se traduz em minha postura de não me considerar "outro" em relação aos 'observados', uma vez que sou parte do campo social investigado. Considero também as análises sobre as subjetividades do cotidiano dos sujeitos com o hip hop, além dos detalhes descritivos para o enriquecimento de minhas opções interpretativas. Esses dois últimos são pontos de divergência entre pesquisadores qualitativos e pesquisadores quantitativos, sendo que, segundo Becker (1986 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23) não restam dúvidas de que tanto uns como outros "imaginam que sabem alguma coisa a respeito da sociedade que vale a pena contar para os outros [...]".

Mesmo tendo estudado sobre reflexividade em pesquisa e sobre a ideia de construção interativa - não de conhecimentos absolutos, mas de interpretações -, durante a realização das entrevistas tive em mente que não deveria atrapalhar o aparecimento das ideias dos entrevistados, com alguma interação inadequada de minha parte. Ao mesmo tempo, pensava nas teorizações sobre reflexividade em pesquisa e a legitimação das

subjetividades e parcialidades dos pesquisadores. Encontro explicações para esse meu ‘conflito’ na noção de prática profissional de pesquisa, sob a perspectiva de que

[...] a reflexão sobre os aspectos propriamente metodológicos e técnicos da pesquisa é colocada nesta situação de passagem que nos obriga a utilizar categorias cuja inadequação é sempre mais perceptível, mas sem desprezá-las. Não se trata de um desajuste psicológico, mas preferencialmente cognitivo e institucional: fazer disso um componente explícito da própria posição tem importantes componentes de moralidade da atividade intelectual e da condição de pesquisador. (MELUCCI, 2005, p. 323)

Assim, busco interações também com os leitores deste texto. Apresentando minhas características pessoais, minhas motivações, tendências e até mesmo simpatias / antipatias pessoais, explico meu ponto de vista - particular e parcial -, evidenciando a necessidade de problematização de minhas próprias interpretações. Considero o caráter aberto de minhas ‘conclusões’, que estarão sempre carentes de interpretações complementares, sob pontos de vistas diferentes dos meus.

Buscando aproximações com os pressupostos adotados, tento encaminhar a pesquisa em duas direções: “[1] a necessidade de reconhecer que os atores são capazes de definir o sentido daquilo que fazem, [2] a necessidade de fazer da relação [pesquisadora e informantes] um objeto explícito de observação, de negociação e de contrato na tese da não identificação entre analistas e atores [...]” (MELUCCI, 2001, p. 163).

Os sujeitos foram selecionados entre os sete integrantes do Grupo Madre Hip Hop, formado nas aulas de uma atividade extracurricular intitulada “Projeto Hip Hop”, sob minha responsabilidade de docente, e que abordou questões de educação e arte popular<sup>4</sup>, ‘arte de massa’. O projeto foi realizado aos domingos, na Escola Municipal Madre Francisca, na Vila Pedroso, em Goiânia, no ano letivo de 2005, período em que lá atuei como professora regente de artes, no turno noturno. Ao longo das aulas, a formação do grupo se concretizou baseada nos conhecimentos dos integrantes e em suas atuações individuais anteriores como *hiphoppers*. Baseou-se também em suas atuações no antigo grupo *Aero Break*, bem como em suas inter-relações pessoais anteriores à realização do projeto.

O quadro instrumental de sustentação para as interpretações é composto por noções teóricas pós-modernas, consideradas “não como uma etapa ou tendência que

---

<sup>4</sup> Sobre arte popular e conceituações de arte, adoto a noção de Richard Shusterman de que o valor da discussão sobre redefinições para o conceito de arte não reside em ideias sobre “revolução conceitual global, satisfazendo nosso tradicional anseio por uma definição exaustiva, mas no fato de nos indicar como remediar as limitações penosas que encontramos na prática artística institucional” (SHUSTERMAN, 1998, p. 52). Assim, trabalho com sua perspectiva de que “redefinir a arte como experiência a libera do estrangulamento da prática institucional das belas-artes” (p. 51), a fim de explorar o potencial social democrático e integrador da arte, em minha atuação docente e em minhas pesquisas.

substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se” (CANCLINI, 2000, p. 28). Considero que nos modos científicos que adoto nesta pesquisa - e mesmo em minha inicial curiosidade docente com o hip hop - estão operando “interesses, relações de poder [...], que ‘revelam’ que a ciência nada mais é que a política por outros meios” (LATOUR, 1994, apud SANTOS 2005, p. 19). Assim, busco regras para um jogo de pensar que seja favorável ao meu objetivo de discutir significados para o hip hop, a fim de contribuir para elucidações sociais, estéticas e educacionais.

Trata-se de um trabalho no qual procuro me desvencilhar da herança moderna dualista entre estrutura e ação, bem como de outras prováveis dicotomias, mediante um processo investigativo que, para mim, assume também um caráter de experiência pessoal. De acordo com Melucci (2005), a convicção moderna de que os sujeitos, mesmo favorecidos por condições estruturais, não interferem nem possibilitam conexões entre a ordem vigente, e seus comportamentos concretos levam à necessidade de se ter sempre um “*tertium*”, interferindo e possibilitando as relações, introduzindo um terceiro que sirva de ponte. Esse “outro”, segundo o autor, se configura, ora como os intelectuais, ora como o partido político e, mais recentemente, como a própria prática profissional de sociólogos. “Hoje, o que se coloca em relação à estrutura e a agência, o ator e o sistema, são, de fato, as técnicas de pesquisa social” (MELUCCI, 2005, p. 322). Influenciada por essas noções, enfrento o desafio pessoal para a superação de dicotomias e mudanças de paradigmas.

Nas discussões e na criação de opções interpretativas para os significados e as práticas relacionadas ao hip hop, considero as condições econômicas e sociais da vida dos sujeitos em suas relações de poder na sociedade. Observo os significados e as subjetividades que esses sujeitos imprimem às discussões para as análises e definições das interpretações oferecidas. Identifico-os pelos seus próprios nomes, adotando a noção de que os sujeitos (pesquisadores e ‘colaboradores’) devem ser “precisamente caracterizados, apresentados em suas atividades cotidianas, com um nome, com expectativas, com emoções, com preocupações, sempre fotografados de modo a torná-los sujeitos concretos” (MELUCCI, 2001, p. 279). Assim, perguntei-lhes como gostariam de ser apresentados na escrita deste texto. Pediram para ser identificados por seus apelidos, nomes pelos quais são conhecidos no hip hop e na comunidade do bairro onde vivem. De acordo com Felix (2005, p. 24), essa preferência se dá “porque ao ingressarem no hip hop as pessoas optam por serem conhecidas por um novo nome, como se começassem um novo momento”. Comprovando tal

entendimento, Beicim, sujeito deste estudo, diz que prefere ser chamado por seu apelido porque, para ele, “é um outro nome”. Diz que o apelido é “de lei” no hip hop e que, para ele, é como se fosse um codinome<sup>5</sup>.

Para orientar as análises e interpretações sobre questões sociais e estéticas das práticas artísticas dos colaboradores da pesquisa, busco uma interlocução com os autores. Com eles, busco construir um quadro teórico abrangente, que possa oferecer demonstrações e explicações diversas para os sentidos sociais e estéticos das produções e usos da arte, compreendendo significados para o hip hop.

Nas análises com os dados construídos, procuro uma composição entre os autores, tentando demonstrar as ideias dos atores sociais, a fim de compreender suas questões sociais e artísticas. Considerando o valor de outras interpretações, apresento as transcrições integrais do relatório de aulas e das entrevistas nos Apêndices. Minha intenção é que outras avaliações e considerações possam ser feitas, com a disponibilidade do material ‘bruto’.

Neste texto opto por não transcrever as falas dos sujeitos desta investigação - frequentemente em desacordo com a ‘língua culta’ - discriminadas pelas aspas, como o usual. Minha intenção é a de não indicar qualquer ressalva ou estranhamento ao modo de falar dos entrevistados, e sim ressaltar o caráter polêmico da dicotomização abstrata do binarismo culto / inculto. Afirma Bagno (1999, p. 51) que “a determinação das normas culta e não-culta é uma questão de grau de frequência das variantes (o que os normativistas considerariam erros ou acertos)”. Busco uma abordagem inserida na

discussão de como as escolhas lingüísticas e semióticas posicionam escritores e leitores em termos de visões de mundo, papéis e relações sociais, e como outras escolhas teriam modificado a visão de realidade que o texto representa e constrói, as conseqüências dessas escolhas para a identidade do escritor, e a forma como a relação autor-leitor é estabelecida (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 430)

Para a discussão de significados e sentidos, busco orientar o texto com formas retóricas de narração reflexiva, contando particularidades de meu trabalho, minha construção dos dados,

[...] oferecendo detalhes [...] sobre as situações de observação: explicitando as questões que orientam a pesquisa, as posições teóricas iniciais; refletindo sobre os erros e sobre os obstáculos encontrados, [...] [buscando] não esconder o caráter construído da pesquisa. (MELUCCI, 2005, p. 282)

---

<sup>5</sup> Breve entrevista não planejada, por telefone, conforme registro em meu caderno de campo, dia 16/06/2009.

Procuro me orientar também pela noção de que o discurso pode pertencer a um “gênero misturado” (MELUCCI, 2005, p. 268), contagiado por linguagens de outros campos. Contudo, a efetiva realização de tais orientações, neste texto, está condicionada às minhas circunstâncias pessoais para as reflexões e para a produção da narrativa.

Orientando-me pela etnografia crítica, considero a possibilidade de restituições, no sentido de validação social dos participantes, por meio de justificações culturais, estéticas e pedagógicas das manifestações artísticas e do ideário do movimento cultural do hip hop. Tenho como preocupação poder garantir uma troca justa com os sujeitos desta pesquisa. Existe um tipo de retorno para a sociedade que independe de minhas disposições pessoais para que isso aconteça. Trata-se de uma pesquisa social institucionalizada, e

A difusão institucional do conhecimento restitui ao sistema o que o sistema produz sobre si mesmo. A atividade de pesquisa não tem necessidade, nesse sentido, de ter um constituinte específico ou destinatário: ela tem lugar enquanto existe uma delegação, um mandato social cristalizado nas instituições de pesquisa. (MELUCCI, 2005, p. 333)

Entretanto, para além da circulação institucional deste texto - junto a tantos outros no âmbito dos estabelecimentos acadêmicos - e de sua utilidade como requisito para minha obtenção do título de mestre, além de meu prazer pessoal com a própria atividade intelectual, preocupo-me também com algum tipo de retribuição aos colaboradores da pesquisa, concordando com esse princípio da metodologia qualitativa / reflexiva.

Para o trabalho de campo, compilei informações e pressupostos dos autores de minha bibliografia e construí uma metodologia para meu trabalho, buscando desenvolver uma compreensão reflexiva de meus procedimentos e escolhas. Utilizo três grupos de elementos de análise para as reflexões: 1) minha experiência docente anterior ao mestrado, apresentada nos relatórios de aulas<sup>6</sup>; 2) entrevistas - elementos de análise produzidos para essa investigação; 3) registros imagéticos.

Busco pela construção de interpretações reflexivas para as entrevistas e os dados construídos, considerando a via da “auto-reflexão (reflexão sobre as ideias pré-concebidas do próprio investigador), as ideias pré-concebidas das pessoas estudadas e mesmo as reflexões feitas por quem ler as conclusões [...]” (JAMAL, p. 169, 2008). Adoto essas considerações em meu zelo com o rigor metodológico e a credibilidade para as interpretações que, de acordo com os princípios qualitativos / reflexivos para pesquisa, são sempre suscetíveis de interpretações complementares.

---

<sup>6</sup> O registro das aulas é de 2005, concomitante à realização do Projeto Hip Hop. Considerando a insuficiência das informações, em alguns trechos busco fornecer algumas reflexões complementares, por meio da inserção de notas de rodapé em sua apresentação, para a manutenção do texto original. Apêndice A, 166.

Assim, considero as implicações reflexivas sobre um campo social onde estou também imersa com meus ‘colaboradores’. Lembro-me do sentido da palavra especulação como “negócio em que uma das partes abusa da boa fé da outra” (BUENO, 1985, p. 445) e preocupo-me com uma forma de compensar os sujeitos. Mas para além dessas preocupações éticas, considero também a interação existente entre ‘observadora’ e ‘observados’ e a contaminação de um sobre o outro, bem como as minhas interferências nesse campo, predominantemente eivado, em suas pulsações de realidade viva. Parece mesmo não se constituir em uma relação observador / observado, na qual o partícipio da palavra não dá conta de seu raio de atuação. Qual poderia ser uma palavra mais indicada para nomearmos esse sujeito da pesquisa, que não fosse colaborador, informante ou entrevistado / pesquisado<sup>7</sup>?

As entrevistas narrativas, abertas e aprofundadas foram adotadas como instrumentos para o trabalho de campo. Registrei-as por meio de um equipamento de gravação digital, com editor de voz. O objetivo das entrevistas em meu trabalho de campo foi a interação / imersão no cotidiano, no contexto social e nas relações sociais dos sujeitos, a fim de identificar, analisar e relacionar, dentro do quadro teórico adotado, teorias e explicações pertinentes – as teorias utilizadas por mim e as que, possivelmente, seriam apresentadas pelos atores sociais.

A constituição dos sujeitos para esta pesquisa parte de meu conhecimento sobre suas realizações sociais e artísticas como praticantes do movimento cultural hip hop no bairro onde moram: Vila Pedroso. Negão, Chiquinho, Beicim, Jony, Keivinho e os irmão gêmeos Kenny<sup>8</sup> e Luizinho são os integrantes do Grupo Madre Hip Hop. Foram meus alunos e os identifico por meio de suas práticas de expressões artísticas nesse agrupamento social: são grafiteiros, *happers* e *b-boys* (*breakers boys*: dançarinos de hip hop). Apresentam particularidades em suas linguagens ou no vestuário característico, reconhecido na comunidade como “roupas de hip hop” - especificidades que se configuram em um estilo, o que considero relevante para esta pesquisa. Com seus comportamentos apresentam também valores e atitudes que imprimem características de resistência a tradições escolares, evidenciando antagonismos atribuídos ao movimento. A atuação dos sujeitos como membros do movimento cultural hip hop é reconhecida no bairro onde moram e seus familiares também convivem com

---

<sup>7</sup> Influenciada pelas noções de Melucci (2001), optei pelos termos: sujeitos, entrevistados, atores sociais e analistas, usando ora um, ora outro, de acordo com os sentidos que busco expressar, em distintos contextos, no decorrer dessa discussão. Quando os chamo de analistas quero ressaltar o fato de que, na condição de entrevistados e colaborando para esta investigação, eles analisam suas realidades, suas produções, seus cotidianos.

<sup>8</sup> Kenny é o único do grupo que não possui apelido. Segundo sua mãe, Sula, em entrevista registrada no diário de campo em 02/07/2009, ele “nunca pegou apelido”; em sua primeira infância era chamado de “Gordinho”, mas esse tratamento não perdurou.

suas ideias, valores e atitudes. Apresentam posturas identitárias específicas desse agrupamento social, demonstrando a introjeção de um ideário. Têm experiências com práticas de produção e apresentação de suas manifestações artísticas em seus espetáculos de hip hop.

Parti de dois fundamentos elementares para a escolha dos participantes. O primeiro critério está diretamente relacionado ao meu interesse em tornar presentes significados sociais e estéticos dos colaboradores. Para isso, busco a intensidade de vivência no ideário e nas práticas do agrupamento social do hip hop. Em segundo lugar, quis facilitar minha aproximação, mediante a escolha de pessoas com as quais pudesse compartilhar afinidades (afetos, interesses sociais, gostos e estilos pessoais, etc.), uma vez que já havia trabalhado anteriormente com os integrantes do grupo. Além disso, preoquei-me com possíveis inibições ou outros obstáculos quaisquer para as falas, nas entrevistas.

Diante de minhas incertezas quanto às tomadas de decisão, tranquilizei-me com a consideração de que mudanças podem ser feitas, não apenas na definição das pessoas, considerando suas especificidades pessoais ou na definição da quantidade. Considerei também a possibilidade de mudanças para outros trechos das entrevistas e / ou para outras formas de abordagens, buscando a qualidade requerida para o material construído, a profundidade e o grau de recorrência e divergência dessas informações, de modo a atender os objetivos do trabalho de campo. Para isso encontro fundamentações em minha bibliografia, e inspiro-me na poesia que apresento como epígrafe (Apêndice B), para a transcrição das entrevistas.

Chega mais perto e contempla as palavras. / Cada uma / Tem mil faces  
secretas sob a face neutra / e te pergunta, sem interesse pela resposta /  
pobre ou terrível, que lhe deres: / Trouxeste a chave?

(Antologia Poética. Carlos Drummond de Andrade).

Para as primeiras entrevistas (Apêndice B), planejei um roteiro aberto e utilizei a seguinte questão como tópico central introdutório:

- Conte-me como começaram suas experiências com o hip hop, o que ele representou para você no percurso da sua vida... E o que é o hip hop, hoje, para você...

Além dessa questão principal, pensei ainda em outras quatro que pudesse desenvolver, partindo de alguma 'deixa' que algum de meus colaboradores pudesse me oferecer:

- Ao longo da sua vida você percebeu, alguma vez, algum tipo de exclusão?

- Como poderia ser, para você, uma maneira de inclusão das pessoas na sociedade?
- Para você, quais são as influências do trabalho de professores com o hip hop nas inter-relações com os alunos?
- O hip hop, para você, é arte? Como assim?

Iniciei sempre com os esclarecimentos, explicando sobre o objetivo das entrevistas e sobre o problema para o qual minha pesquisa está voltada. Falei do papel dos atores sociais, em aproximações gerais aos pressupostos qualitativos e reflexivos para a pesquisa. Procurei delinear como seria a entrevista, explicando seu caráter aberto, com finalização livre, a fim de que pudéssemos trabalhar com pontos de vista diversos e, talvez, aprofundarmos no jeito de ver as coisas. Falei da necessidade da autorização dos participantes para registrar e utilizar suas ideias, bem como do sigilo nas identificações e de suas liberdades de condições, podendo escusar-se a qualquer momento, mesmo depois de iniciada a investigação. Os três, Chiquinho, Beicim e Sula, de forma bem natural, consideraram desnecessário omitir suas identidades, optando por serem identificados por seus apelidos. Sula disse seu nome completo, mas também pediu que fosse identificada pelo seu apelido.

Desde minha preparação para a seleção do mestrado, mantive todos os integrantes do grupo informados sobre meus planos e desejos para o futuro, com relação ao Projeto Hip Hop. Falei com eles sobre o pré-projeto que elaborei para o processo de seleção e depois informei-lhes sobre a aprovação. Antes do término do primeiro semestre do curso, divulguei entre eles alguns materiais que produzi nas disciplinas, por exemplo, uma narrativa visual, na qual apresento aspectos e imagens do Projeto Madre Hip Hop, desenvolvida na disciplina “Cultura Popular e Produção Áudio-visual” e o pôster do projeto, realizado na disciplina “Metodologia de Pesquisa em Arte e Cultura Visual”. Quanto às transcrições das entrevistas, providenciei uma cópia para cada um dos entrevistados.

Para a realização das três entrevistas e para os esclarecimentos aos entrevistados, utilizei o roteiro planejado. Para mim, foram de fundamental importância meus estudos específicos sobre procedimentos metodológicos, quando fiz uma compilação das informações bibliográficas consultadas. Sistematizei um roteiro para meu trabalho, em um texto que intitulei de “Como Fazer o Trabalho de Campo”, com a intenção de construir um manual prático que me orientasse. Vinha desenvolvendo estudos mais filosóficos e menos com informações / compreensões sobre práticas, técnicas e procedimentos. Tinha muitas dúvidas e desconhecimentos, o que me deixava um tanto insegura para essa que foi minha primeira experiência.

Considero o planejamento que fiz de forma positiva, pois me forneceu alguma segurança e capacidade de empreendimento nas entrevistas, por meio de reflexões e encaminhamentos práticos, tais como: maiores esclarecimentos sobre as definições de objetivos para o trabalho de campo; critérios para identificação e seleção dos sujeitos; compreensões sobre os elementos adicionais das situações de contato como dados significativos e também importantes para as interpretações; reflexões sobre como poderia (ou deveria) ser minha postura para a realização das entrevistas; a ideia de “contrato” para a entrevista narrativa; as vantagens de se construir / planejar as perguntas – que, para mim, tiveram o significado de aprender a ‘puxar uma conversa’ e ajudaram-me a uma melhor comunicação com os analistas. Além disso, o estudo sobre as principais fases de uma entrevista me proporcionou uma confiança e flexibilidade que inicialmente não sentia para ir a campo, naquele primeiro momento das investigações.

Contudo, minha trajetória nesta pesquisa está marcada também pelo exame de qualificação. Nos cinco meses de trabalho que se seguiram a ela, desde maio a meados do mês de outubro de 2009, foi mantido um diálogo com a banca, sendo que as orientações e observações para este estudo adquiriram uma presença concreta, por meio das anotações que recebi em uma cópia do texto. Com o acesso irrestrito que tive às ponderações, foram-me garantidas condições favoráveis para o desenvolvimento de novas percepções. Com isso, buscando sentidos para o hip hop, a investigação é redirecionada para questões de identidade, afetos e para as visualidades dos sujeitos. Algumas questões iniciais, elaboradas ainda no pré-projeto para esta pesquisa, são retomadas e volto-me novamente para as entrevistas (Apêndice B), porém com um novo olhar.

- Quais são as imagens que constroem de si mesmos? Que visualidades (estilo) os analistas ressaltam, como parte de suas identidades?

- Que significados os analistas constroem para expressões artísticas, como o grafite ou o *rap*?

Encaminhando para a finalização desta investigação, voltei-me para as percepções do Grupo Madre Hip Hop sobre a Vila Pedroso, sobre o Projeto Hip Hop / 2005 na Escola Municipal Madre Francisca e para os significados da participação do Grupo Madre Hip Hop na festa junina. Além disso, busquei pelos seus sonhos e expectativas e pelo significado que veem para este estudo. Assim, no dia 17/10/2009 iniciei uma volta ao campo, que se constituiu em dois encontros, um para a segunda série de entrevistas e outro para uma conversa em grupo (Apêndice D).

Encontro I – Entrevistas com Jony e Beicim

– Como vocês veem a Vila Pedroso? Para vocês, o que significa o Projeto Hip Hop, em 2005, no Madre Francisca? Quais são os significados da participação do Grupo Madre Hip Hop, na festa junina?

Encontro II – Grupo de discussão

Perguntei-lhes sobre seus sonhos e expectativas. Apresentei uma síntese da investigação e solicitei-lhes que fizessem comentários e apreciações sobre o estudo. Essa segunda série de entrevistas e as discussões do grupo foram registradas em um gravador de voz e transcritas (Apêndice D).

Utilizo também para este estudo uma breve entrevista que fiz com o *raper* MV Bill, quando esteve presente em Goiânia para um evento de hip hop, no dia 13/09/2009. Registrei-a em meu diário de campo. Fiz-lhe duas perguntas e busco uma das reflexões do cantor para interpretar um trecho da entrevista de um dos sujeitos dessa investigação (Apêndice B). A outra pergunta que lhe fiz foi sobre o seu nome artístico: MV Bill – Mensageiro da Verdade.

Na primeira parte deste estudo, intitulada “De bob, ‘fessora?’”, exponho a motivação e as origens desta pesquisa, apresentando descrições e reflexões sobre minhas experiências como arte-educadora, especificamente com o Projeto Hip Hop realizado na Escola Municipal Madre Francisca, no ano de 2005. Ao descrever como se deu minha aproximação com o hip hop no contexto escolar, busco expor os conflitos, as surpresas, os desvelamentos e revelamentos de olhares que essa aproximação propiciou na minha ação docente e na forma como “me vi e me viram” como educadora naquele contexto. Mapeio o processo em que meu interesse educativo torna-se interesse investigativo, em torno do hip hop.

Em seguida, na segunda parte, “A Vila Pedroso”, sigo a trajetória dos integrantes do Grupo Madre Hip Hop, já fora da escola, contextualizando o bairro onde moram: a Vila Pedroso, na região leste de Goiânia. Construo uma breve noção histórica do espaço social do grupo, para sua contextualização na Escola Municipal Madre Francisca, localizada no mesmo bairro.

Na terceira parte, “Jogos de Significados”, ensaio com sínteses interpretativas de trechos das conversas das entrevistas, busco aproximações iniciais com as condições e situações sociais dos sujeitos da pesquisa. A partir da primeira subdivisão, redireciono a investigação para construções identitárias: afetos e visualidades dos sujeitos. Trata-se de uma reflexão sobre os elementos construídos, o que se constitui em uma discussão de significados e sentidos sobre as narrativas com as quais interagi e registrei, com ênfase nas visualidades.

Por meio de identificações de como os analistas classificam ou compreendem suas produções, ainda na terceira parte intento uma discussão sobre alguns argumentos gerais da crítica à arte popular, buscando apresentar estímulos intelectuais, criticidade e valor estético para os elementos do hip hop – o *rap*, o DJ, o *break*, o grafite e o conhecimento. Meu objetivo é contribuir com elucidações sobre condições sociais e estéticas - produção e usos - de expressões artísticas e sociais dos sujeitos desta investigação, valorizando-as no contexto cultural para a arte-educação.

Na conclusão, discuto alguns pontos de minha aprendizagem com este estudo e o caráter polissêmico que se apresenta para as realidades pesquisadas.

No Anexo, apresento as declarações, de próprio punho, de Beicim sobre seus grafites em cadernos.

No Apêndice A, apresento o relatório das aulas do Projeto Hip Hop, realizado por mim na Escola Municipal Madre Francisca, no ano de 2005. Esse relatório foi escrito durante a realização do projeto. Considerando a insuficiência das informações, em alguns trechos insiro notas de rodapé com complementações para este estudo, a fim de conservar o texto original. Assim, as notas de rodapé no Apêndice A - relatório das aulas constituem um trabalho de rememoração e revisitação.

No Apêndice B, apresento as transcrições das entrevistas realizadas para essa investigação. No Apêndice C, um plano de aula, utilizado como base para uma reflexão da terceira parte.

O Apêndice D traz dados construídos em minha volta ao campo, encaminhada para a finalização da investigação, com novas entrevistas e uma discussão em grupo.

## 1 “DE BOB, FESSORA”?



Imagem 2 – O Leste (detalhe da imagem 42, p. 105).

Aproximei-me inicialmente do hip hop logo após ter concluído minha segunda graduação, em uma complementação do curso de Licenciatura em Artes Visuais – FAV/UFG (1999 a 2000). Antes, com um bacharelado (1984 a 1989) no Instituto de Artes da UFG, tive minhas primeiras experiências com a docência em artes, no prazo estipulado pela LDB 9.394/96 para a restrição da atividade docente com exclusividade para licenciados. Minhas primeiras experiências se limitaram à rede privada de ensino médio em Goiânia, no turno matutino. Durante o curso de Licenciatura - talvez só aí iniciando, de forma mais consistente, meu processo de construção identitária de arte-educadora -, em minhas reflexões para a disciplina História da Educação Brasileira, optei por desligar-me da rede privada e me integrar à educação pública.

Tal opção foi influenciada<sup>9</sup> pela noção de revolução social para ações pedagógicas, elaborada por meio de leituras, como a do livro *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, de Moacir Gadotti, que motivaram minhas reflexões iniciais sobre a docência na Rede Municipal de Educação. Assim, para mim, os alunos de escolas públicas periféricas de Goiânia, muitas vezes considerados como os oprimidos na sociedade, deveriam ocupar o lugar central no processo educativo que planejava desenvolver.

Esse foi um momento de minha vida influenciado por convicções ideológicas com forte apelo social, quando concordava com pensamentos ditos de esquerda, com militância política na associação de moradores do bairro onde moro, Jardim Novo Mundo II. Hoje considero um afã messiânico - que parece ter influenciado minha trajetória identitária - inspirada nos diálogos que mantinha com um professor, político profissional experiente de minha região, quando de minha iniciação na vida comunitária.

Trata-se do professor José Eduardo da Silva Nascimento (1949-1999)<sup>10</sup>. Natural de Sergipe, mudou-se para Goiânia, integrando-se ao seminário da Igreja Católica – Arquidiocese de Goiânia, no Centro Pastoral Dom Fernando, no Jardim das Aroeiras, entre a Vila Pedroso e o Jardim Novo Mundo, região Leste de Goiânia. Ex-seminarista, fixou residência no Jardim Novo Mundo, atuando na região como educador e líder político e religioso. Como seminarista, foi o principal articulador para a construção

---

<sup>9</sup> Compreendo o processo de formação de identidade profissional como “o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação [e que] exerce um papel fundamental nos processos de construção da identidade docente. A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, nas análises sistemáticas das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 112).

<sup>10</sup> As interpretações sobre o professor José Eduardo são baseadas em minhas observações pessoais e nas informações a mim concedidas (por telefone, no dia 04/10/2009) por Orlando Alves, que havia me apresentado ao professor, em 1991. Utilizei também os dados biográficos que estão disponíveis no site: < [http://www.assembleia.go.gov.br/conheca\\_assembleia/parlamentares/1947\\_2002/JOSE\\_EDUARDO\\_SILVA\\_NASCIMENTO.html](http://www.assembleia.go.gov.br/conheca_assembleia/parlamentares/1947_2002/JOSE_EDUARDO_SILVA_NASCIMENTO.html)>. Acesso em 04 de ago. 2009.

da Capela Bom Jesus e, mesmo não tendo sido ordenado padre, realizava missas, casamentos e batizados. Por tais “travessuras”, teria sido expulso do seminário. Elegeu-se vereador por três mandatos consecutivos, de 1977 a 1992, pela Aliança Renovadora Nacional - ARENA e pelo Partido da Frente Liberal - PFL. Como líder, foi-lhe construída uma imagem de desprendimento e generosidade pessoal, sendo que sua atuação política era percebida por muitos moradores com um caráter de doação pessoal, em prol do desenvolvimento da região, mesmo com sua costumeira resposta àqueles que lhe vinham insistentemente agradecer: a de que não estava fazendo nenhum favor, mas sim sua obrigação como vereador, e que estava sendo pago e muito bem pago. É autor da lei que fundou a Escola Municipal Madre Francisca (local da realização do Projeto Hip Hop, investigado neste estudo), na Vila Pedroso, em 1979. Foi o fundador do Educandário Paroquial, da igreja católica, no Jardim Novo Mundo, hoje Escola da Providência, conveniada com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Foi diretor nomeado para a Escola Municipal Mônica de Castro, no mesmo bairro; diretor e professor da escola de ensino fundamental Educandário Memorial, de sua propriedade, por cerca de dez anos, até 1999, ano de sua morte, sendo que, recentemente, no dia 06/06/2009, foi inaugurada uma escola municipal de tempo integral no mesmo endereço, utilizando suas antigas instalações. Foi deputado estadual, suplente pelo Partido da Renovação Nacional - PRN, atuando na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, de 1993 a 1994. É reconhecido na região como um grande educador e gestor escolar, sendo que os moradores mais velhos, que foram seus alunos, lembram-se com admiração de suas aulas, e, apesar de considerá-las tradicionais, com um estilo autoritário e severo, exaltam “a educação e o carinho que ele dava para as pessoas”. Formou-se em Teologia, Filosofia, Pedagogia, Direito e Assistência Social. José Eduardo, para Orlando Alves, foi um político “misto”, com práticas que considera como progressistas e conservadoras, ao mesmo tempo. Orlando é também um líder comunitário da região, sócio-fundador e presidente da Associação de Moradores do Jardim Novo Mundo por três mandatos. Atuou como líder estudantil de esquerda no início dos anos 1980 e teve participação política e comunitária na região, filiando-se ao Partido dos Trabalhadores - PT. Conviveu com o professor José Eduardo e considera-se um discípulo seu, apesar da divergência política que, segundo ele, existia entre os dois.

Como práticas progressistas, um exemplo seria a opção declarada por José Eduardo de morar na “periferia”, ou seu envolvimento com a cultura popular, por exemplo, quando escolheu um artista popular, morador da Vila Pedroso, para fazer as pinturas da Capela Bom Jesus; ou o fato de até um pouco antes de sua morte acompanhar

a Folia de Reis do Divino Espírito Santo pelas ruas da região Leste de Goiânia<sup>11</sup>. A faceta conservadora, de direita, que Orlando vê em José Eduardo apresenta-se na sua reação exaltada, ao retrucar que não era comunista, em resposta à brincadeira de Orlando que o chamou de “camarada”, por causa de suas práticas consideradas populares.

Ao saber da presença desse político atuante na região, que era também um professor, procurei-o, acompanhada por Orlando Alves, em busca de procedimentos para a fundação da Associação de Moradores do Jardim Novo Mundo II, bairro recém-implantado em Goiânia, para onde houvera me mudado, em 1990. Ele se mostrou inteiramente disponível e mantivemos diálogo por alguns anos. Por exemplo, em uma de nossas visitas a repartições públicas, me chamou a atenção a maneira como ele era tratado, com as portas todas se abrindo e todos aqueles sorrisos dos servidores. Ele então me disse para aproveitarmos enquanto ele tinha um mandato, porque “político sem mandato é como um corpo sem alma”. Pude manter com o professor José Eduardo um relacionamento de amizade e companheirismo em empreendimentos comunitários comuns – eu, inexperiente e cheia de ânimo, e ele um professor para mim: aprendi sobre magistério, cidadania, movimentos sociais, histórias da região, relações humanas, cultura, política...

Em minhas reflexões presentes, além de um afã messiânico, também considero um forte apelo moral para minhas ações e meus projetos naquela época, tanto no trabalho comunitário na associação de moradores como em minha atuação docente e nos meus planos para o futuro, as escolhas educacionais que ia fazendo. Concordando com a ideia de que os estudantes da escola pública eram oprimidos pela sociedade, parece que, talvez inconscientemente, tinha o desejo de guiá-los para a libertação, e com aulas de arte! Hoje, concordando com Veiga-Neto (1997, p. 94), considero o equívoco de ter tomado o currículo como redentor de grandes transformações.

Penso que isso pode ter sido ocasionado por um mal-entendido de minha parte, em minha formação. O curso de Licenciatura em Artes Visuais que fiz já no século XXI foi caracterizado, principalmente, pela diferenças epistemológicas e metodológicas que percebi em relação ao Bacharelado. Chamava-me a atenção, por exemplo, as noções de arte como cultura e o combate às dicotomias arte popular/erudita, baixa/alta cultura, teorias inovadoras para mim, mas que vinham ao encontro do que vivenciava em minhas práticas sociais. Comparava com o meu antigo curso e, como

---

<sup>11</sup> Mas poder-se-ia também desenvolver uma interpretação dessas práticas populares de José Eduardo como um tipo de populismo político, considerando a noção de que, “ao reivindicar o saber e as práticas tradicionais, [os populismos políticos] constituíram o universo do *popular*” (CANCLINI, 2000, p. 21).

aluna da Licenciatura, encantava-me a novidade de práticas pedagógicas diferentes. Interessava-me especialmente por uma postura docente, presente ali, de não dar respostas prontas e imediatas para as perguntas que fazia; isso foi o que mais estranhei, pois pela primeira vez em toda a minha vida escolar o professor não ocupava o centro da relação pedagógica. Um sentimento imediato tentava me informar, dizendo-me que a professora ‘não sabia’, em minhas comparações com posturas de outros professores (penso que são os condicionamentos de minha formação escolar tradicional). Mas a ideia de que a professora não sabia era rapidamente dissipada e percebia que aquela que não oferecia respostas prontas prestava mais atenção e dispendia mais tempo (e, parece, tinha mais prazer) em formular outras perguntas, a partir da que eu havia feito, me fazendo pensar; ou me indicando uma série de leituras, por causa de uma só pergunta que houvera feito.

Durante meu curso de Licenciatura, interessei-me também por novas propostas metodológicas para o ensino de arte. A minha percepção sobre o avanço que representa a Proposta Triangular (BARBOSA, 1991)<sup>12</sup>, da pesquisadora Ana Mae Barbosa, para a construção histórica do ensino de arte brasileiro (eu comparava com as aulas de desenho geométrico que tive em minha infância) parece ter me levado, equivocadamente<sup>13</sup>, a endeusar o currículo.

Contudo, o desejo de integrar-me à docência pública estava, e ainda está, pautado pela convicção da necessidade de invenção de novas esperanças de lugares de liberdade e maioria, depois da negação, feita pelo historicismo radical, das promessas iluministas (VEIGA-NETO, 1998, p. 103). O concurso veio antes do término do curso e fui chamada antes de obter minha habilitação oficial para a sala de aula. Tomei posse na Rede Pública Municipal de Goiânia, em 2001.

No momento de minha modulação<sup>14</sup>, a servidora, admirada, identificou-me como a

---

<sup>12</sup> A proposta triangular de Ana Mae Barbosa baseia-se em um tripé para a abordagem metodológica para o ensino de arte: que o aluno possa ser capaz de *conhecer, contextualizando (tempo e espaço) as obras de arte; apreciar, analisando* as qualidades da obra de arte e do mundo visual do aluno; e fazer arte, desenvolvendo-se em sua capacidade de expressão artística.

<sup>13</sup> Moreira (1997, p. 94) faz valer a reflexão de Silva (1992, p. 85), que afirma: “Exatamente como nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo de reprodução social, nenhum currículo vai garantir a transformação social”. O autor valida tal afirmação apenas sugerindo a substituição da ideia de ‘reprodução social’ por outra, a de ‘produção da sociedade”.

<sup>14</sup> A palavra “modulação”, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, indica a prática de encaminhamento oficial de um(a) professor(a) contratado(a), a uma das unidades escolares que compõem a rede de ensino, onde deverá, efetivamente, trabalhar, compondo o quadro de determinada escola.

pessoa classificada em primeiro lugar no concurso, dizendo que eu poderia escolher a escola que quisesse. Escolhi a Escola Municipal Pedro Ciríaco, na Vila Concórdia, bairro originário de uma ocupação urbana, na região Leste da cidade.

A servidora, estranhando, disse que eu não deveria perder a oportunidade de escolher uma escola “melhor”. Eu já havia atuado naquela escola, pois, mesmo sem a habilitação em Licenciatura, tinha sido contratada em regime especial de trabalho: uma escola como aquela era o que tinha pensado para mim nas aulas de História da Educação Brasileira, em meu segundo curso de graduação. Escolhi o turno noturno<sup>15</sup>. As diferenças entre meu trabalho anterior - uma escola particular no Setor Oeste e no turno matutino, eram muitas. Por exemplo, um dia não entendi o cumprimento de uma aluna, que me disse: “E aí, ‘fessora, de bob?” Por um momento, pensei que ela se referia ao meu cabelo, e me diverti muito quando aprendi o significado da frase: “De boa, professora?” ou: “Tudo bem, professora?”.

Logo nos primeiros dias em que cheguei à Escola Municipal Pedro Ciríaco – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, percebi a presença de uns rapazes diferentes, com umas artes diferentes, que eu ainda não conhecia, pois não se identificavam com nenhum dos conteúdos desenvolvidos nas duas graduações que cursara, em artes visuais. Ao final da Licenciatura, tinha feito um exercício de ‘levantamento’ de ‘todos’ os conteúdos possíveis a serem trabalhados em uma docência com artes visuais para a Educação Básica<sup>16</sup> e não havia encontrado qualquer referência àquela arte<sup>17</sup>. Perguntei a eles e me disseram que era o hip hop

---

<sup>15</sup> Em minhas reflexões atuais, compreendo melhor aquela minha intuição. Penso que aquele foi um momento de escolha em meu percurso de formação identitária docente, uma ‘escolha’ certamente condicionada pela minha trajetória de vida. Decidi-me pela Educação Popular e queria uma escola como as preconizadas por Trindade (2009, p. 31 *apud* GOIÂNIA, 2010) e que, “partindo das experiências das classes populares, resgatam e enriquecem o conhecimento clássico, estudando a realidade atual, penetrando nela, vivendo nela”.

<sup>16</sup> Essa iniciativa se deu por sentir falta, em minha prática docente nas escolas, de prescrições institucionais para conteúdos mínimos em Artes, o que não acontecia com as disciplinas de Matemática ou Português, por exemplo. Hoje considero que talvez tenha dado um valor excessivo aos conteúdos, em meu desejo de ‘ser uma boa professora de artes’. Isso também me levava a um erro primário: meus planos para uma aula poderiam (tiveram de ser) desdobrados em dois, três, às vezes até quatro. Além disso, parece que valorizavam mais o aspecto de transmissão do que o de transformação cultural. Quanto ao levantamento dos conteúdos cabíveis, isso foi repensado. Com a influência de meus estudos sobre cultura visual, o leque foi ampliado, não me restringindo apenas ao que é tradicionalmente considerado arte necessidade, que sentia naquela época.

<sup>17</sup> De acordo com Sousa (2007), o movimento cultural hip hop tem suas origens entre a população negra da Jamaica, na América Central, na primeira metade do séc. XX. Desenvolve-se nas grandes metrópoles dos Estados Unidos, nas décadas de 1930 e 1940, com a emigração de jovens negros para aquele país, em busca de melhores condições de vida. Alcança grandes repercussões na década de 1980, e expande-se mundialmente, chegando ao Brasil nessa mesma década, ainda em um contexto de opressão da Ditadura Militar.

e o que eu via, rapidamente, é que eles estavam hip hop de corpo e alma, por assim dizer.

Movimentos [sociais] são meios que se expressam através de ações. Não é que eles não falem palavras, que eles não usem slogans ou mandem mensagens. Mas sua função enquanto intermediários entre os dilemas do sistema e a vida diária das pessoas manifesta-se principalmente no que fazem: **sua mensagem principal está no fato de existirem e agirem.** (MELUCCI, 1997, p. 12, grifo meu)

O trecho 17 da entrevista com Beicim (Apêndice B, p. 183), um dos sujeitos desta pesquisa, traz sua resposta à minha pergunta de como poderia ter sido sua vida se não tivesse o hip hop, e parece ilustrar tais noções:

*Ixi, acho que seria muita diferença. Eu acho que se separasse assim, por exemplo, separasse o meu corpo do meu espírito; se meu corpo não tivesse envolvido com a cultura [hip hop] e meu espírito tivesse acompanhando, o que eu sou hoje, eu acho que eu ia rir da minha própria cara: Ah-rá-rá, olha aquele maneirão! Eu sou mais o meu estilo.*

Tem sido possível verificar, na minha experiência docente, o interesse de jovens pelo ideário e pelas práticas do movimento cultural hip hop. Convivo cada vez mais com o envolvimento dos estudantes com as expressões artísticas de seus elementos, o grafite, o rap (*Rhythm and Poetry*), o DJ (*Disc Jockey*) e o break. Se antes era mais visto pelas administrações escolares como coisa de ‘maloqueiros’, envolvidos com drogas, hoje o hip hop parece ser utilizado como uma forma de motivação e controle dos alunos. De acordo com Melucci (2005), o controle, a repressão ou a “reeducação” são legitimados pela ideologia interessada em converter cada comportamento antagonista a um desvio, orientada pela noção de movimentos sociais em uma perspectiva do tipo funcionalista clássico durkheimiano de perda de

---

Félix (2005) localiza o surgimento do hip hop no Brasil no início dos anos 1980, em um contexto de redemocratização política. “Neste momento aportava nos bailes *black* um novo tipo de música negra norte-americana, em que mais se falava do que se cantava. O público, inicialmente, passou a denominar este estilo de ‘tagarela’ e passou a perceber que quase todas as músicas falavam de negros. Como a música de fundo era quase sempre um *funk*, ele passou a ser chamado de ‘funk falado’.” (p. 71). “[...] A dança apresentada nesses *clips* também era uma novidade, embora alguns de seus passos já viessem sendo praticados por parte dos frequentadores daqueles espaços. Surgiu de forma ‘parcelada’, isto é, os seus diferentes elementos foram sendo adotados por pessoas que não viam maiores ligações com a dança que praticavam nos bailes *black*. O fato é que tais expressões culturais, antes do surgimento do Hip Hop, não assumiam, aqui no Brasil, uma posição politicamente contestadora explícita” (p. 77).

identidade, exclusão e anomia<sup>18</sup>, em decorrência da desagregação do intercâmbio social (MELUCCI, 2005, p. 78).

Em uma das três escolas onde trabalhei com o Projeto Hip Hop, conheci gestores escolares convictos de que a concessão de alguns espaços para tais expressões afasta os bandidos, uma vez que uns marginais afastariam outros ainda mais indesejados. Tais ideologias parecem fazer parte da interpretação dos conflitos como patologia social, o que se efetiva como preconceito, discriminação e opressão social. No que se refere às filosofias tradicionais para a arte, presentes nas três escolas onde desenvolvi o projeto, o hip hop convive com a ideia de uma suposta pobreza e ilegitimidade estética.

Primeiro na Vila Concórdia e depois na Vila Pedroso, na região Leste de Goiânia, convivendo com aquele pessoal todas as noites, ia percebendo que as vestimentas eram de hip hop, a linguagem era de hip hop, a consciência social e política era do hip hop.

Se o hip hop nasceu nas ruas e teve a exclusão como um de seus elementos fundantes, hoje ele é uma referência global e transversal. As mudanças conquistadas por essa forma de ser e de se expressar ganharam o mundo. Com mais ou menos três décadas de existência o hip hop se faz presente em todas as grandes metrópoles. Ele acontece tanto no Bronx como em Paris, tanto em Lisboa como em Bombaim, tanto em Florença como no Rio de Janeiro. Isso porque a condição de exclusão, miséria e violência vivida pelo jovem negro continua semelhante nos dias atuais. (SOUZA, 2007, p.9)

Em suas categorizações dos movimentos sociais, Melucci fornece distinções analíticas que permitem a compreensão do hip hop como um movimento social (MELUCCI, 2001, p. 33-47). A constituição do hip hop como a expressão de conflitos, seu caráter de ação coletiva orientada pela solidariedade e as rupturas implicadas, seus sistemas simbólicos de referências para além dos lugares concretos onde acontecem empiricamente as ações de suas práticas sociais, além da diversidade de seus significados, problemas, atores e de seus objetivos, tudo isso leva a considerações do hip hop como um movimento social.

Dentre os meus alunos que “eram” do hip hop, uns compunham *raps* e escreviam as letras dessas músicas em seus cadernos. Outros desenhavam grafites, também nos cadernos. Antes de conhecê-los, não via tanta arte - e tão viva daquele jeito - em cadernos de alunos. De forma diferente de outros, que também desenhavam em

---

<sup>18</sup> Anomia aqui utilizada como desregramento social, conceito criado pelo sociólogo Emile Durkheim, para “sintetizar a ideia de que o progresso constitui uma ameaça às estruturas éticas e sociais. O conceito de anomia, tal qual o de alienação, se propõe a dimensionar as sociedades concretas através da idealização de um modelo social em que os indivíduos estejam plena e harmoniosamente integrados à sociedade.” Disponível em: < [http://www.geocities.com/carlaoliveira.geo/soc\\_turismo\\_05.html](http://www.geocities.com/carlaoliveira.geo/soc_turismo_05.html) >. Acesso em: 25 de jan. 2009.

seus cadernos - retratos ou paisagens naturalistas, por exemplo -, aqueles grafites já me pareceram, naquela época, fazer parte de um discurso maior que encerrava uma mensagem específica, como o demonstrado por Felix (2005, p. 181):

[...] é por meio do canto, da dança e do grafite que os participantes do hip hop demonstram suas posições políticas e ideológicas. [...] o fazer político não está reservado apenas para as pessoas que se especializam nessa área. O hip hop mediante suas rimas no *rap*, seus passos no *break*, e imagens transmitidas em seus desenhos reproduzidos nos grafites está assumindo uma posição política e fazendo alianças com outras formas de expressão que são, a um só tempo, políticas, sociais e culturais. [...] a cultura carrega um potencial político transformador.

Alguns deles ficavam pelos corredores, ou em algum canto da escola, principalmente na hora do recreio, exercitando ou criando passos de dança, *break*. Eram intrépidos, inquietos, pareciam diferentes de meus alunos da escola particular. Estes estudavam no turno matutino, e muitos chegavam sonolentos e ficavam assim até por volta da hora do recreio.

Entretanto, tal diferença também parece demonstrar as noções de Sousa (2007), de que esse movimento cultural constitui-se com noções gerais e valores próprios, originários das condições de vida nas periferias das grandes cidades. Os *hiphoppers* buscam a expressão das ideias de grupos marginalizados e alternativas para as situações de exclusão social das comunidades. Beicim, sujeito desta investigação, declarou em entrevista (Apêndice B, trecho 28, p. 186) que: *“igual os índios tem as cultura deles, os africano tem as cultura, a periferia também tem as cultura, e é chamado hip hop”*.

O hip hop é um movimento social eminentemente juvenil. Mas quais são as noções de juventude? Regina Novaes nos lembra que tais conceitos são construtos históricos e culturais e que suas definições sempre mudam e são diferentes em culturas e espaços sociais diversos. “Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais.” (NOVAES, 2006, p. 105). Isso pode ser demonstrado, por exemplo, pelos diferentes significados sobre o comportamento dos jovens de sentarem-se no chão. Em minha vivência, percebo que jovens estudantes da EAJA, em comparação com jovens universitários, ou com outros de escolas da rede privada onde trabalhei no turno matutino, mesmo com idades aproximadas apresentam reações diferentes no que se refere ao ato de sentar-se no chão, nos pátios de suas respectivas escolas. No noturno da rede pública, pelo que vi nas quatro escolas onde trabalhei, características juvenis de irreverência ou liberdade não se concretizam em práticas como a de se sentar no chão, como eu estava acostumada a ver em alunos das outras escolas. Os alunos são resistentes a esse ato que, possivelmente assumindo outras significações, provoca reações diferentes. Logo percebi que meus planos de

aula que contavam com isso, até pela falta de recursos na escola, precisavam ser revistos.

Assim, algumas especificidades daqueles alunos – os do hip hop – cada vez mais se apresentavam para mim. Por exemplo, eles falavam alto e era só puxar conversa que se colocavam logo, com suas ideias, cheios de “atitude”. Explicavam-me que hip hop, para eles, é isso mesmo: atitude. Presenciei a uma apresentação deles, de dança (*break*), em um projeto denominado “Talentos da Escola”, na Escola Municipal Pedro Ciríaco, na Vila Concórdia.

Fiquei maravilhada com a apresentação deles. Foi o primeiro espetáculo de hip hop que assisti. Entre meus colegas professores, sentia uma desvalorização social e estética para aquelas expressões artísticas dos alunos.

Logo saí dessa escola, pois de 2001 a 2003 fiz o curso de especialização no Ensino de Artes – FAV/UFG, com aulas noturnas. Mudei meu horário de trabalho para o vespertino – séries iniciais, em uma outra escola. Depois de pouco tempo, voltei para o noturno – EAJA, na Escola Municipal Madre Francisca, onde desenvolvi o trabalho que baseou meu pré-projeto para o mestrado.

## 1.1 O MADRE FRANCISCA



Imagem 3 - Madre Francisca (detalhe). Capturada *on line* em 25 jul. 2009. (GOOGLE, 2009)

Parece suficientemente claro, para todo educador comprometido e consciente de seu papel, que os problemas da educação brasileira [...] são muito menos técnicos-pedagógicos e muito mais políticos. Isto porque, se forem analisados, com cuidado, verificar-se-á que muitos dos primeiros decorrem de políticas sociais desastrosas, que se refletem no âmbito escolar. (GRACINDO, 1994, p. 15).

Ao iniciar esta parte, faço uma breve digressão sobre a utilização de imagens neste texto. Os deslocamentos provocados pelos estudos sobre cultura visual levam-nos a repensar compreensões sobre as imagens e sobre sua utilização como meras ilustrações. Considera-se que cada intérprete constrói um sentido diferente para a imagem, em seus processos de formação de sentidos e significações. A referência para o interpretador não tem uma realidade física e poderá ser criada pela sua imaginação, a partir de suas próprias perspectivas quando, afinal, terá ele/a a autonomia para as significações. O texto visual - como o escrito - se constitui, mesmo, em uma obra aberta para diferentes indagações, avaliações e conclusões. Assim, neste estudo, quero tentar usar as imagens como agência, como diz Meneses (2003, p. 15), “em sua capacidade de provocar efeitos, produzir e sustentar formas de sociabilidade, tornar empíricas as propostas de organização e atuação do poder, etc”. Busco aproximações com a noção de que a palavra

[...] fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual. Por isso mesmo, uma imagem não vale mil palavras, ou outro número qualquer. A palavra não pode ser a moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua co-relação com o verbal (SOUZA, 2001).



Imagens 4, 5, 6 e 7 - Escola Municipal Madre Francisca. Autoria das fotos: Vânia Olária, abr. 2009.



Imagem 8 - Mural confeccionado pela professora Magda Rissatti, coordenadora pedagógica do Ciclo III – Matutino. Autoria da foto: Vânia Olária, 09 ago. 2009.

A Escola Municipal Madre Francisca foi fundada em 1979, em uma área pública, e seu nome é uma homenagem a uma instituição religiosa da igreja católica, denominada “Mães Dolorosas”, na Vila Pedroso, em Goiânia, e que tinha uma de suas congregantes, a Madre Francisca, reconhecida como uma lutadora por melhorias sociais para o bairro.



Imagens 9 e 10 - Placas de inaugurações afixadas na parede frontal da escola.  
Autoria das fotos: Vânia Olária, 04 maio 2009.

Localiza-se na Avenida Central, esquina com a Rua 4, na Vila Pedroso. No início de seu funcionamento, atendia a uma grande demanda da região, pois, até então, havia apenas uma escola de ensino fundamental no bairro. Hoje, com cerca de 1.100 alunos, o Madre Francisca, como é chamada a escola pela comunidade, funciona nos três turnos: o matutino – Ciclo III; o vespertino – Ciclos I e II, e o noturno com a modalidade Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.



Imagem 11 - Escola Municipal Madre Francisca.  
Autoria da foto: Vânia Olária, 13 ago. 2009.

Um sistema baseado nos ciclos de desenvolvimento humano foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Goiânia - Ensino Fundamental, durante a administração do prefeito Nion Albernaz, no período entre 1997 e 2000, cujo comando executivo foi composto por uma coligação entre partidos, na qual o Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB foi o majoritário<sup>19</sup>. A mudança na relação tempo / avanço escolar para o sistema de ciclos foi implantada no bojo de uma reforma educacional para o sistema de ensino local. Segundo documento programático produzido pela administração, intitulado *Proposta político-pedagógica escola para o século XXI*, datado de 1998, trata-se de “uma nova proposta de trabalho”, configurando-se em uma reformulação curricular de quem pensa “em novas diretrizes para o ensino” e propõe “outros mecanismos de ação” (GOIÂNIA, 1998, p. 6).

Essa proposta, configurada no projeto Escola para o Século XXI, obteve a aprovação do Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 266, de 29/05/1998. Foi implantada naquele ano em 39 escolas e de forma parcial nas demais 120, todas em caráter experimental com previsão de avaliação diagnóstica no decorrer de seu desenvolvimento (GOIÂNIA, 1998, p. 6).

De acordo com Fonseca (2001, p. 15), o que vinha se intensificando no Brasil desde 1995 era a adequação da educação nacional à reestruturação da economia, dentro do processo de reforma do estado e em atendimento à exigências de organismos como o Banco Mundial, por exemplo, numa orientação para reformas educacionais, particularmente em países da América Latina. Possivelmente essa reforma curricular empreendida em Goiânia em 1998 possa ser discutida também como concretização de uma postura economicista, afinada com preceitos neoliberais para a educação.

O sistema de ciclos foi implantado em 1998, no Madre Francisca e em outras 39 escolas. Atualmente, todas as escolas da rede municipal de Goiânia seguem essa orientação. Contudo, a antiga seriação permanece com seus significados presentes entre a comunidade escolar - profissionais, estudantes e pais ou responsáveis, apesar da orientação institucional para o sistema de ciclos. Recentemente, a essa trajetória de significações e práticas educacionais vem sendo agregada também outra inovação, ocasionada pelo Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, da Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação – MEC. De acordo com o relatório do programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009), essa ampliação iniciou-se em Goiás no ano de 2004.

---

<sup>19</sup> De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, Secretaria de Informática: Estatística de Candidatos e Eleições. Dados coletados em 2003, por ocasião do desenvolvimento de minha monografia de Especialização no Ensino de Artes – UFG / FAV, intitulada “Ensino de Arte, currículo e política educacional”. No TRE, meu acesso aos dados foi facilitado por Domingos Lobo Silva, Técnico Judiciário do TRE / GO. Em 2003, o meu acesso aos documentos programáticos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia só foi possibilitado pela compreensão e auxílio da professora Arlene Clímaco, então Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei Federal nº 10.172/2001, em sua Meta 2 para o Ensino Fundamental, torna obrigatória em todos os estados brasileiros, até 2010, a matrícula escolar aos seis anos de idade, ampliando o Ensino Fundamental Brasileiro de oito para nove anos. Assim, a pré-escola (antigas salas do pré) passa a ser chamada de 1º ano e a oitava série, 9º ano. Os alunos com seis anos de idade matriculados no primeiro ano são inseridos no Ensino Fundamental. Mesmo com a declaração de que “os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009), nas escolas esse nível de educação deverá ser organizado de acordo com as regras comuns para a educação básica – níveis fundamental e médio - orientadas pela LDB 9394/96, em vigor (Art. 24), inclusive para efeitos de classificação (reprovação ou promoção).

O PNE apresenta, em primeiro lugar, como objetivos e prioridades, em seu título 2, “a elevação global do nível de escolaridade da população” (BRASIL, 2001), buscando a compatibilização da educação brasileira à de “países desenvolvidos”, e incluindo a necessidade de os sistemas de ensino oferecerem a todos condições para o “usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna”. Com tais objetivos, estabelece uma série de diretrizes e metas para os diversos níveis e modalidades de ensino, dentre elas, a educação a distância e as tecnologias educacionais.

Na Escola Municipal Madre Francisca, a idade de ingresso dos alunos é de seis anos nas turmas “A”, do Ciclo I, desde a implantação do sistema de ciclos. No entanto, outras mudanças, a fim de adequar a escola para o trabalho educativo com essa faixa etária, não ocorreram. Por exemplo, a escola continua com a mesma estrutura física, inadequada até para os alunos mais velhos, como demonstro adiante neste texto.

Com o quadro a seguir busco facilitar uma visualização do jogo de significados entre diferentes sistemas que se entremeiam, configurando a dinâmica organizacional pedagógica do Madre Francisca.

Sistema de Ciclos de Desenvolvimento Humano		Antiga Seriação	Ampliação do Ensino Fundamental	
Turno Vespertino	Ciclo I	1ª Etapa: Turmas "A"	Alfabetização	1º Ano
		2ª Etapa: Turmas "B"	1ª Série	2º Ano
		3ª Etapa: Turmas "C"	2ª Série	3º Ano
	Ciclo II	1ª Etapa: Turmas "D"	3ª Série	4º Ano
		2ª Etapa: Turmas "E"	4ª Série	5º Ano
		3ª Etapa: Turmas "F"	5ª Série	6º Ano
Turno Matutino	Ciclo III	1ª Etapa: Turmas "G"	6ª Série	7º Ano
		2ª Etapa: Turmas "H"	7ª Série	8º Ano
		3ª Etapa: Turmas "I"	8ª Série	9º Ano
Turno Noturno	EAJA		5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries	6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente

Imagem 12 - Tabela única

O turno noturno no Madre funciona com a EAJA - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. De acordo com o PNE, em sua segunda parte, *Modalidades de Ensino*, título 5 (BRASIL, 2001, p. 27), a EAJA destina-se aos jovens e adultos que "não lograram completar a escolaridade obrigatória". No diagnóstico para o estabelecimento das diretrizes para essa modalidade, o Plano Nacional de Educação apresenta a seguinte argumentação:

Como há reposição do estoque de analfabetos, além do fenômeno da regressão, é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica seja insuficiente para promover a redução em níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações (BRASIL, 2001, p. 27).

O texto usa uma linguagem formal na terceira pessoa que, a meu ver, busca uma ideia de objetividade e verdade para a questão do analfabetismo brasileiro. Assim, parece apresentar uma solução acabada para o problema do analfabetismo no Brasil, ignorando reflexões críticas<sup>20</sup>, por exemplo, a necessidade de se adotar políticas

<sup>20</sup> Para uma inserção no pensamento crítico sobre a política brasileira para a educação básica, ver Frigotto e Ciavata (2003).

libertadoras que levassem o indivíduo ao reconhecimento de dominações ideológicas, como a que me pareceu estar presente no próprio discurso do PNE. O trecho citado parece corroborar essa tendência, pois apresenta uma clara orientação para uma linguagem de mercado<sup>21</sup>, demonstrando que no “discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 2). Tal postura política volta-se, especificamente, para o problema do analfabetismo, diretamente relacionado, pelo documento, à educação de adolescentes, jovens e adultos.

Contudo, encontra-se em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME uma proposta para a EAJA<sup>22</sup>, cujos pressupostos declaram o “reconhecimento [de] que as dimensões do político e do pedagógico encontram-se em um mesmo nível de importância”, em uma perspectiva que relaciona a EAJA “à educação popular, visando a emancipação dos sujeitos” (GOIÂNIA, 2010, p. 5). A versão preliminar dessa proposta retoma as lutas dos movimentos sociais para as discussões específicas sobre essa modalidade. Citando o estudo de Clímaco (1991)<sup>23</sup>, o documento informa que a SME atende o ensino noturno desde sua criação em 1961, quando contava com duas escolas que funcionavam no terceiro turno. No entanto,

[...] não existia uma proposta específica para esse grupo. No bojo do processo de redemocratização, a década de 1980 caracterizou-se, na SME, por um quadro de lutas envolvendo sindicatos, associações de pais e mestres e movimento estudantil [...]. (GOIÂNIA, 2010, p. 8)

Buscando aproximações históricas, o texto ressalta as tensões e conflitos das políticas públicas brasileiras para a Educação de Jovens e Adultos. Diz que, no entanto, mesmo inserida nesse contexto, a SME, desde 1990, busca assegurar os direitos desse agrupamento social no que se refere à escolarização. Em 1992 foi criado um grupo de estudos para a política de Educação de Jovens e Adultos - EJA, em parceria com a Universidade Federal de Goiás – UFG e em 1993 foram incorporados os princípios do Projeto Alfabetização e Cidadania, uma modalidade experimental desenvolvida apenas dentro da universidade e que foi expandida pela rede, com recursos do Tesouro

---

<sup>21</sup> Segundo Lopes e Caprio (2008), “[...] o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo; nasceu na chamada Escola de Chicago, através dos postulados de dois economicistas Milton Friedmann e Frederic Hayek, na crise econômica dos anos 60, com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 2).

<sup>22</sup> Goiânia, 2010. Esse trabalho encontra-se em fase de elaboração e a proposta foi encaminhada para análise do Conselho Municipal de Educação, com publicação prevista pelo Departamento de Administração Educacional – DAE, da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>23</sup> CLÍMACO, Arlene C. de Assis. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino**: a Secretaria Municipal de Goiânia (1961-1973). Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

Municipal. Em 1994, depois da implantação do projeto AJA e com a convivência das diferentes formas de atendimento, foi desencadeado um processo de reflexões sobre mudanças para a EAJA, em busca de adequações às realidades dos alunos, como a presença de adolescentes no ensino noturno. Em 1998 iniciaram-se as plenárias para as discussões sobre a grade paritária<sup>24</sup> que foi implantada em 2000. Em 2001 essa modalidade adquire mais importância para a SME, com a implantação da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – DEF/AJA como parte integrante do Departamento Pedagógico daquela Pasta. Os anos que se seguem, de acordo com o documento, são caracterizados pela busca de aprimoramento de uma proposta político-pedagógica para a EAJA. Ainda em 2001 foi iniciada mais uma pesquisa, com a assessoria da Faculdade de Educação da UFG, para a construção de uma proposta democrático-popular para a educação. Os três anos seguintes, de acordo com o texto, são caracterizados pelas discussões com os coletivos escolares, inclusive servidores administrativos, em busca de mudanças e melhorias para a modalidade.

Quando me integrei ao coletivo de profissionais do noturno do Madre - EAJA, em 1994, encontrei uma realidade escolar voltada para as (más) condições de vida do aluno trabalhador. Por exemplo, o horário de entrada é flexibilizado, buscando acolher as pessoas que, ao final de um dia de trabalho, no regime brasileiro de 44 horas semanais, e dependendo de um sistema de transporte coletivo precário, necessita de um tempo maior de ‘tolerância’ para o horário. Assim, é permitida a entrada de alunos até por volta das 20 horas. O horário das aulas mudava de uma semana para a outra. As últimas aulas de artes das sextas-feiras, por exemplo, deslocavam de turma, de uma semana para outra. Para mim significava, entre outras vantagens, não ter de conviver regularmente com a ausência dos mesmos alunos no último dia letivo da semana, com turmas específicas, uma vez que estas apresentavam comportamentos diferentes. Por exemplo, na Escola Municipal Regina Helou, um grupo de amigos, alunos da 7ª série, costumava faltar às últimas aulas das sextas-feiras e iam para uma casa noturna, depois da abertura desta, nas proximidades da escola.

Já os significados disso para um aluno que faltava regularmente no mesmo dia da semana, por exemplo, poderia ser a minimização dos prejuízos com relação

---

<sup>24</sup> Organização em que “todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares [...]” (GOIÂNIA, 2010, p. 9). Tais mudanças implicaram em melhorias imediatas para a situação do ensino de artes na rede, antes com uma carga horária menor, com relação à outras disciplinas. Para os professores de arte o ganho também foi considerável em suas condições de trabalho, uma vez que antes era necessário se fazer um rodízio por várias escolas da rede, a fim de completar uma carga horária de trinta horas (um turno completo).

a uma disciplina específica, com a flexibilização da frequência. De acordo com as diretrizes (GOIÂNIA, 2009, p. 68), o horário de aulas das disciplinas na EAJA “deve ser, preferencialmente, rotativo devido às especificidades do aluno trabalhador [...] No caso de uma interrupção inesperada, a frequência dos componentes curriculares é garantida.”

Outro exemplo é com relação ao lanche. Com a EAJA, foi instituído o jantar para os alunos do noturno. No Madre, tal alimentação atende a dieta básica das principais refeições: geralmente arroz, feijão, carne e salada, servida agora em pratos, e não mais em outros vasilhames como canecas, utilizadas nos outros turnos<sup>25</sup>.

Um outro exemplo das especificidades dessa modalidade é o sistema de “avanços”. Os alunos que demonstrarem condições pedagógicas para cursar a série subsequente são promovidos antes do final do ano letivo, de acordo com as decisões de um conselho do coletivo de profissionais (professores, coordenação pedagógica e direção). Além disso, a documentação exigida para a entrada é flexibilizada pelo sistema de reclassificação: ao aluno que não apresente uma escolarização regular anterior é aplicada uma avaliação que o conduzirá para a série considerada pertinente<sup>26</sup>.

Outra especificidade da EAJA com a qual convivia era o tempo garantido pelas diretrizes do sistema para as reuniões de planejamento semanal, além do tempo reservado para a formação continuada. Penso que essas condições de trabalho contribuíram para a idealização e a efetivação do Projeto *Hip Hop*.

As discussões atuais do DEF/AJA (GOIÂNIA, 2010, p. 40) orientam para uma pedagogia de projetos na EAJA, afirmando que essa pedagogia é uma invenção antiga. De acordo com a proposta, trata-se de uma reação às práticas tradicionais de ensino que têm o educador como o centro e que surge com a emergência das ciências modernas e com

---

<sup>25</sup> “O projeto Estudar sem Fome foi criado no Departamento de Alimentação Escolar (DAE) e no Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), a partir de reivindicações dos educandos em pesquisa ocorrido em 2001-2004 [...]. Constitui-se em um jantar todas as noites.” (GOIÂNIA, 2010, p. 18).

<sup>26</sup> As *Diretrizes de Organização para o Ano Letivo 2009*, da Secretaria Municipal de Educação – SME orienta que, quanto à matrícula, “será efetuada pelo Sistema de Telematrícula, durante todo o ano letivo. Caso o educando ou responsável não apresente, no tempo próprio, a documentação hábil, a matrícula deverá ser efetuada em caráter especial, sendo o educando submetido, em época específica, à classificação ou à reclassificação, de acordo com as características de cada caso. É garantida a flexibilidade de ingresso e avanço do educando a qualquer momento.” (GOIÂNIA, 2009, p. 26). De acordo com as diretrizes, a fundamentação legal para a Classificação ou Reclassificação e para o Avanço são, respectivamente: Resolução CME nº 001, de 1/12/98 e LDBN Nº 9394/96, art. 24, inciso II, alínea c; e Resolução CME nº 003, de 13/1/99.

o movimento da Escola Nova. Dewey<sup>27</sup> e seu discípulo Kilpatrick são os autores que mais impulsionaram essa pedagogia.

Embora a metodologia de projeto fundamente-se na concepção liberal de educação, na perspectiva da Nova Escola, ela possibilita uma intervenção crítica na realidade e a construção interdisciplinar do conhecimento, se, de fato, partir de um problema concreto da realidade social e o educando (seus interesses e necessidades) for o centro do processo [...] (GOIÂNIA, 2010, p. 40).

Minha experiência pedagógica com a EAJA é marcada pelas dificuldades e, ao mesmo tempo, pelas riquezas de trabalhar com salas tão heterogêneas. Imagine o que é desempenhar o papel de professora regente para uma sala onde um rapaz de 17 anos, por exemplo, com a sexualidade à flor da pele, que fala alto, inquieto e que gosta de hip hop, encontra-se com uma senhora com mais de 60 anos, que não suporta palavras consideradas obscenas, algazarra e desobediência ao professor e que não levanta da sua carteira nem na hora do recreio. Além disso, na mesma sala, podemos encontrar um homem adulto, com família e responsabilidades, que procurou a escola também como um lugar que o ajudaria a se livrar do alcoolismo.

Os diferentes objetivos e expectativas dos alunos do noturno é um tema que me instiga na convivência diária com eles. Em 2006, na Escola Municipal Regina Helou, fui encaminhada por meus colegas professores, junto com um aluno, para o Projeto Vídeo Escolar, a ser desenvolvido em meus horários de formação continuada. Foi um projeto com oficina de audiovisual, realizado em parceria entre as secretarias municipais de Educação e de Cultura e a Produtora Caravídeo<sup>28</sup>.

Produzimos um vídeo na escola, intitulado *Educação de Adolescente, Jovens e Adultos: encontros e desencontros*, que, com outros 14 desenvolvidos pelo projeto, foi apresentado no 2º Festicine – Goiânia: Festival Brasileiro de Cinema, realizado em 2007. O trabalho é um documentário com cenas que despertam reflexões dos alunos sobre seus objetivos em frequentar a escola. Um quadro é construído com motivações que vão desde namorar, brincar, fumar e fazer bagunça, passando pelo interesse por conhecer novas pessoas, além dos objetivos relacionados à formação escolar para profissionalização e melhorias salariais.

---

<sup>27</sup> “John Dewey (1859-1952) tem sido possivelmente um dos filósofos mais influentes na América do Norte. Sua obra abrange questões de epistemologia, educação, teoria política e estética. Seus escritos evidenciam uma “nova filosofia” uma filosofia que ressalta a importância da experiência considerada em termos relacionais, com o que busca superar as cisões que boa parte da metafísica ocidental nos tem deixado como herança.” (DEWEY, 2008, contra-capá. Tradução minha).

<sup>28</sup> “Desde sua fundação [1988, Goiânia], a Caravídeo exerce importante papel no cenário cultural goiano, pois não somente possui um dos maiores acervos de filmes clássicos, nacionais, americanos e europeus, documentários, longas e curtas-metragens, como também promove palestras, eventos e oferece cursos, tais como: cursos de formação sobre cinema e educação, cursos de cinema com debates temáticos, lançamentos de livros, música, teatro, exposições, etc.” (CARAVÍDEO, 2009)

Assim, encontrei alunos que estudam a fim de conseguir um trabalho “de caneta”, mas também encontrei um aluno, na sala da 5ª série, que um dia olhou-me nos olhos e afirmou que se eu o dependurasse de cabeça para baixo “não cairia nenhuma letrinha”, em resposta à minha insistência de que ele seria capaz de obter bons resultados, mesmo tendo voltado à escola depois de tanto tempo e ainda não se encontrar efetivamente alfabetizado. Nessa mesma sala estudava também um *rapper* que, às vezes, alheio às aulas, costumava escrever letras de suas canções.

Com uma realidade semelhante à Escola Municipal Regina Helou, o Madre Francisca teve o início de seu funcionamento com a EAJA no mesmo ano em que também foi implantado ali o sistema de ciclos - diurno, no bojo da reforma intitulada “Escola para o século XXI”, em 1998.



Imagem 13 - Madre Francisca. Capturada *on line* em 25 jul. 2009, com indicações gráficas inseridas por mim. (GOOGLE, 2009)

A escola está situada em frente à praça principal do setor, que abriga um ginásio de esportes e uma quadra polivalente. Contíguo à praça encontra-se o Colégio Estadual Juvenal Pedroso. A praça oferece também um parquinho de areia, com alguns brinquedos infantis, como balanço e escorregador, além de uma pista de *skate*. Também caracterizada pelo consumo e tráfico de entorpecentes, suas instalações físicas são usadas nos três turnos (as cenas com jovens usando drogas e as ações policiais na praça são comumente visualizadas por nós, profissionais do Madre).

A escola não conta com quadra de esportes, nem mesmo com um espaço em que pudessem ser reunidos todos os alunos de uma só vez. O recreio e outras atividades,

como as aulas de educação física, ficam prejudicados pela falta de espaço físico, principalmente no turno vespertino, com crianças entre 6 e 12 anos de idade.

De acordo com o histórico constante em seu Projeto Político Pedagógico, “os alunos são oriundos, em sua grande maioria, de famílias desfavorecidas economicamente”.

Tal afirmação demonstra um conceito fixo de identidade para os alunos que, no discurso do PPP, adquirem formas estáticas, vitimizadas, distanciando-se da consideração de que “os sujeitos são encontrados ‘no meio de’ domínios ou espaços liminares de diferença como raça, classe e gênero, nos interstícios em que esses domínios se interceptam” (JAGODZINSKI, 2005, p. 672).

No Madre Francisca, encontrei princípios semelhantes aos meus para arte-educação. Isso, para mim, foi muito positivo, principalmente porque nas escolas em que tinha trabalhado anteriormente, a expectativa de algumas gestões com relação a professores e alunos de arte era a de atividades manuais e decoração da escola. Ali encontrei uma colega arte-educadora, Amélia Teles, atual diretora da escola, que respeitava “as artes dos alunos” e se preocupava com o desenvolvimento e com a aprendizagem ‘até’ dos alunos L.A.<sup>29</sup> Alguém com conhecimentos sobre a Proposta Triangular e, sem dúvida, aquele também foi um momento significativo para minhas definições profissionais como arte-educadora.

---

<sup>28</sup> L.A. é a abreviação para Liberdade Assistida. Tais alunos, entre 14 e 18 anos, encontram-se em cumprimento de pena por condenação da justiça e com a obrigação de frequentarem as aulas, apresentando regularmente a documentação escolar ao juiz responsável.

## 1.2 PROFESSORA 'MALA'



Imagem 14: **Projeto Hip Hop** (detalhe). Autoria da foto: Neide Rodrigues, jun. 2005.

Entre os alunos, encontrei-me novamente com aquela arte desconhecida para mim. O hip hop estava lá, distribuído por quase todas as séries, exceto na oitava “A” - uma seleção dos alunos mais adultos. A Sexta “B” foi a origem e sede do que viria a ser o Projeto Hip Hop, com o aluno Jony, por exemplo, que escrevia letras de *rap*. Na Oitava “B”, encontrei os *B´Boys*, Negão e Chiquinho. Na Sétima, os gêmeos Kenny e Luizinho, também dançarinos. Esses rapazes se apresentavam a mim sempre na companhia de mais dois: Keivinho, irmão dos gêmeos, com apenas dez anos e Beicim, então com dezesseis anos, também morador do mesmo bairro e ex-aluno da Escola Madre Francisca. A maioria deles era de ex-integrante do Grupo Aero Break – amigos que ensaiavam em casa e que chegaram a fazer algumas apresentações no próprio bairro. Esse grupo já havia se desfeito, quando os conheci na escola.

Hoje, o noturno do Madre conta com um número bem menor de alunos e, conseqüentemente, de professores. A evasão escolar na EAJA atinge índices crescentes e preocupantes a cada ano e é uma realidade explicitada na proposta político-pedagógica daquela escola. Mas em 2004 a escola possuía oito turmas, da 5ª a 8ª séries, com dois grupos de oito professores cada, para cada grupo de quatro turmas, com as disciplinas regulares do currículo. Contudo, já naquela época, com grupos de apenas quatro turmas e ordenamento para grade paritária entre as disciplinas, já não completávamos a carga horária regular prevista em sala de aula

Para solucionar esse problema, a administração pedagógica apresentou uma proposta para desenvolvimento de projetos extracurriculares e, assim, complementar nossa carga horária, no horário regular do próprio turno. Para mim, esses acontecimentos viabilizaram a efetivação do projeto com o hip hop, que acabou sendo realizado também aos domingos.

A idealização do projeto foi permeada pelo que eu via como um conflito instigante: como entender que uma arte capaz de provocar tanta emoção e prazer podia ser tão desvalorizada e estigmatizada como algo inferior a outros conteúdos, por exemplo, o hábito de confeccionar flores em papel crepom para a decoração das festas juninas? Ou a decoração de painéis alusivos a datas comemorativas, por exemplo, à base de TNT<sup>30</sup>? Por que aqueles artistas, capazes de provocar encantamento em quem assistia (o que eu verificava na face das pessoas e em mim mesma), como a dança dos *b-boys*, por exemplo, podiam ser tratados como pessoas de “segunda classe” e chamados de ‘maloqueiros’, ‘descontrolados’, como eu ouvia de algumas pessoas? Hoje penso que essa rejeição pode se dar, também, por causa justamente das emoções e das sensações corporais provocadas pelo hip hop. Segundo Boler (1999, p. 159), a emoção, na história da educação, representa uma tendência ao pecado, às faltas, às manchas, aos erros que desafiam o controle social. Isso reflete o medo ocidental da ameaça à racionalidade e ao autocontrole.



Imagem 15 - **Chiquinho**, sujeito desta pesquisa. Autoria da foto: Vânia Olária, jan. 2009.

---

<sup>30</sup> “TNT é a sigla para Tecido Não Tecido (carece de fontes), é um tecido classificado como um não tecido. É produzido a partir de fibras desorientadas que são aglomeradas e fixadas, não passando pelos processos têxteis mais comuns que são fiação e tecelagem (ou malharia).” (TECIDO TNT, 2009). É um tecido sintético com cores suaves ou vibrantes, muito usado pelas escolas, inclusive no Madrugada. Pode ser usado para confeccionar bichinhos de enfeite, forrar mesas para lanches, cobrir paredes sujas, ou para a confecção de figurinos para apresentações escolares.

O pessoal do hip hop apresentava-se na escola de forma diferenciada dos demais<sup>31</sup>. Com uma linguagem repleta de gírias, pareciam expressar um mundo cultural próprio e uma mensagem com conteúdos sociais específicos, por exemplo, a determinação que se via neles em apresentar e, se fosse o caso, defender suas artes, o que não se observava – ao menos de forma tão nítida - em outros alunos que gostavam de arte; ou, por exemplo, suas disposições para falarem sobre as discriminações sociais que sofriam, por serem negros e/ou por serem pobres, na escola. Fazendo um paralelo com a discussão de Felix (2005, p. 183), considero que a atuação política desses rapazes é feita também por meio de metáforas, símbolos e retórica, enxergando na cultura as condições de se fazer política, também de forma menos direta, previsível.

O que eu via, cada vez mais, era uma marcante narrativa, que utilizava a dimensão visual como um ponto comum para alinhar suas 'artes', com o propósito de divulgação de suas mensagens. Usavam as próprias visualidades como parte integrante, tanto do grafite quanto da dança e do *rap*, como pude observar nos vários espetáculos produzidos por eles. E, de resto, uma narrativa que se apresentava em todos os momentos de suas presenças na escola, em suas atitudes ou gestos mais banais, como no jeito de sentar ou de andar, quando apresentavam uma expressão corporal própria.

Com as imagens a seguir, procuro oferecer alguns aspectos de um estilo para os integrantes do Grupo Madre Hip Hop.

---

<sup>31</sup> Segundo Felix (2005, p. 104), a partir de 1989 começou a chegar “[...] dos Estados Unidos a ‘moda’ de os participantes do hip hop se vestirem de forma especial. Assim começou a predominar o uso de roupas largas, tênis de marca (Nike, Reebok, etc.), com números maiores e com cadarços soltos; na cabeça, bonés, chamados por eles de ‘bombetas’, com nomes de times de basquete norte-americanos”. Contudo, segundo o mesmo autor, “não resta às culturas populares ou periféricas apenas ‘resistir’. Elas são portadoras de lógicas próprias; ressignificadas em diferentes locais culturais. [...] em nosso país o hip hop tem uma característica bastante distinta do seu similar norte-americano e representa bem mais que uma importação. Nesse caso, possuímos o processo de ‘originalidade da cópia [...]’”. (FELIX, 2005, p. 165)



Imagem 16 e 17 - **Beicim**, sujeito desta pesquisa  
Autoria da foto: Vânia Olária, 13 set. 2009.



Imagem 18 - Fotonarrativa 1. As seis fotografias são de um desfile de carros para o evento de hip hop promovido pela Central Única das Favelas – CUFA, na Praça do Avião, Setor Aeroporto, Goiânia. Autoria das fotos: Vânia Olária, 13 set. 2009.



Imagem 19 – **Kenny**, integrante do Grupo Madre Hip Hop. Autoria da foto: Vânia Olária, jan. 2009.



Imagem 20 - Fotonarrativa 2



Imagem 21 - Fotonarrativa 3



Imagem 22 - **Keivinho**. Autoria da foto: Chiquinho, 09 ago. 2009<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> As referências para as imagens 20 e 21 (fotonarrativas 2 e 3, p. 50 e 51) são:

**Primeira:** Jony, Beicim e Cocão; autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009. **Segunda:** Chiquinho, sujeito desta investigação; autoria da foto: Denise Lopes, 09 ago. 2009. **Terceira:** Em primeiro plano: Chiquinho e Keivinho (sujeitos desta investigação) e Tiago Alves Pereira. Em segundo plano, da esquerda para a direita: Tim Gonçalves, Magdiel Felipe dos Santos e Fábio Alves dos Santos; autoria da foto: Vânia Olária, 09 ago. 2009. **Quarta:** Beicim, sujeito dessa investigação; autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. **Quinta:** Beicim e Jony; autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. **Sexta:** Keivinho; autoria da foto: Chiquinho, 09 ago. 2009. **Sétima:** Jéssica Gonçalves e Kenny; autoria da foto: Vânia Olária, maio 2009. **Oitava:** Beicim; autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009. **Nona:** Jony, autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009. **Décima:** Chiquinho; autoria da foto: Vânia Olária, maio 2009. **Décima primeira:** Jony; autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. **Décima segunda:** Chiquinho; autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. **Décima terceira:** Beicim; autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. **Décima quarta:** Jony; autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. **Décima quinta:** Luizinho; autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. **Décima sexta:** Beicim; autoria da foto: Vânia Olária, set. 2009. **Décima sétima:** Chiquinho; autoria da foto: Vânia Olária, maio 2009. **Décima oitava:** Jony; autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009. **Décima nona:** Detalhe de um grafite, no muro da casa de Beicim; autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009. **Vigésima:** Chiquinho, Magdiel, Fábio, Tim, Rodrigo Duarte e Fernando Gomes; autoria da foto: Vânia olária, maio 2009.

Apresentavam visualidades tais que era fácil identificar o “pessoal do hip hop”. Penso que tal fato pode ser explicado pela discussão contemporânea sobre

[...] a propagação das identidades locais como mecanismo de afirmação de referências e de fortalecimento de representações simbólicas e dos sistemas culturais locais [...], [desenvolvendo] explicações sobre o processo de afirmação de identidades locais frente ao mundo globalizado, demonstrando que tais constituições identitárias reproduzem, de forma cada vez mais visíveis, seus valores simbólicos e suas afirmações. (SILVA, 2007, p. 614)

Suas roupas destoavam daquelas usadas pela maioria dos alunos: camisetas e calças largas, lenços na cabeça, bonés e tênis mais vistosos. Suas presenças provocavam percepções marcantes entre as pessoas da escola. Usavam acessórios como correntes e anéis, diferenciando-se também pelos movimentos do corpo ao andar. Sempre encontravam um jeito de demonstrar suas práticas artísticas próprias: *break*, *rap* e grafite. Tudo isso compunha aspectos visuais e aparências que levavam a comunidade escolar a percepções de uma identidade própria para aqueles rapazes. Eram caracterizados como “aquele pessoal do hip hop”, demonstrando “que tais constituições identitárias reproduzem, de forma cada vez mais visível, seus valores simbólicos e suas afirmações sociais e culturais, com o fim de se tornarem socialmente reconhecidas por meio da propagação de sua imagem” (SILVA, 2007, p. 614). Chiquinho, por exemplo, declara que nunca deixará de usar roupas de hip hop.

A desvalorização social com a qual eram tratados ficou muito visível para mim. Percebia, entre alguns professores, alunos e trabalhadores da escola, considerações de inferioridade cultural, marginalidade social e ilegitimidade estética para as práticas, os hábitos e os costumes representados por eles.

Trata-se de um contexto no qual a educação é considerada com sérios problemas, praticamente ineficaz, sendo que objetivos propostos não são alcançados, pois conteúdos escolares - que tanto professores, quanto a sociedade em geral pensam<sup>33</sup> como básicos para a formação dos estudantes - não são efetivados. Ideias sobre a incapacidade dos alunos e sentimentos de impotência, por parte dos professores<sup>34</sup>, são visíveis nos conselhos de classe, por exemplo, quando alunos que foram reprovados nas avaliações, não alcançando uma média final, são aprovados pelo conselho, com

---

<sup>33</sup> Discursos institucionais e saberes reconhecidos como os verdadeiros pela sociedade podem operar como uma estratégia de condicionamento ‘educacional’ para a população, e “é possível perceber os saberes – constituídos historicamente – como aparatos de verdade, que possibilitam uma série de operações para a produção de sujeitos de determinado tipo.” (COSTA; BUJES, 2005, p. 112)

<sup>34</sup> Uma inversão dos termos, pensando-se, por exemplo, na incapacidade da escola e na importância da integração dos alunos e de toda a comunidade escolar no projeto político pedagógico, não é frequente. A própria orientação das diretrizes para a participação de alunos em conselhos de classe não ocorre, regularmente.

o coletivo (professores, coordenação pedagógica e direção) ponderando sobre a orientação institucional que desencoraja os altos índices de reprovação e repetência.

Esse conflito constitui um incômodo docente e é vivenciado, atualmente, nas escolas em geral e também por nós, no Madre, com confrontos (mesmo amistosos) configurados entre atitudes pela não reprovação e atitudes revoltadas contra a chamada aprovação automática.

Poderíamos indagar-nos por que uma prática [a reprovação] que era tão natural, que era um comportamento docente tão aceito virou uma tensão pessoal e coletiva? Por causa dos ciclos, da progressão continuada ou da promoção automática? Essas medidas podem, apenas, ter contribuído para deixar ainda mais expostas as feridas e para explicitar novas sensibilidades profissionais. (PARO, 2001, p. 7)

A reprovação me incomoda pela minha sensibilidade humana educada na luta pelo direito de se ter direitos, na luta contra as formas de exclusões - como as sofridas por meus alunos negros, pobres, *hiphoppers* e moradores da 'periferia'. Mas muitos colegas meus que parecem ter essa mesma sensibilidade, posicionam-se contra a promoção automática.

No 'chão da escola', entre os professores, é forte a sensação de que esse sistema foi implantado para 'mascarar' os índices de evasão e repetência para os organismos internacionais. E o sentimento de alguns professores antigos da rede, com os quais convivo, é o de que a reforma não foi feita com a participação dos profissionais da educação. A orientação institucional para a mudança teria surpreendido a maioria dos professores, que se sentiram perdidos, sem a menor noção sobre o que era aquele tal de ciclo (ou "circo", como ouvi alguns falarem, de forma pejorativa).

De forma semelhante a tais desentendimentos e insatisfações políticas, e talvez conseqüentemente, as relações interpessoais na escola vão de mal a pior, especialmente entre professores e alunos. O que é chamado de indisciplina é o que impera. Os profissionais da escola não dão conta dos alunos, ao contrário, muitas vezes se veem como reféns deles. A polícia é constantemente chamada, mas o problema parece aumentar ainda mais<sup>35</sup>. É visível o insucesso, e as desintegrações sociais são gritantes, no dia a dia escolar.

---

<sup>35</sup> A Secretaria de Educação do Estado de Goiás, no dia 01/04/2009, firmou um convênio, intitulado "Operação Azul", com a Polícia Militar do Estado de Goiás, institucionalizando a ação policial nas escolas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE repele tal ação que, segundo Nota de Repúdio divulgada no dia 03/04/2009, "promete 'descontaminar' o ambiente escolar por meio de ações dentro das unidades escolares e que, em primeiro momento, vai transformar professores(as), alunos(as) e funcionários(as) das 1,7 mil escolas estaduais, em Goiás, em meros informantes da própria Polícia Militar. O convênio, que prevê ainda a colocação de policiais dentro das escolas, é, lamentavelmente, a forma que o Governo encontrou para evitar o debate com a sociedade sobre a questão da violência que toma conta das ruas e hoje chega às escolas." (SINTEGO, 2003)

Há uma desorientação geral hoje na sociedade: quer se superar o velho, mas não se sabe como é o novo. Há crise da racionalidade, crise dos projetos sociais, das utopias, do sentido para viver, crise da autoridade em nível mundial, mudança no sistema de valores. Constatamos que as agências produtoras de sentido (partidos, igreja, família, escola, ciência) estão em crise. (VASCONCELLOS, 2000, p. 25)

Os conflitos são de toda ordem, como os de geração, até mesmo entre os próprios alunos, com idades tão diferentes entre si; choques culturais e de valores; conflitos de identidade e de autoestima - com professores se sentindo ameaçados, de um lado, e alunos se sentindo discriminados, incompreendidos e inferiorizados, de outro, ambos diretamente afetados na construção de suas trajetórias autorrepresentativas. A escola configura-se como uma arena, cujo centro é ocupado pelo embate entre diferentes significados culturais, como os significados institucionais, os juvenis e os da comunidade, convivendo com sentidos identitários ainda voltados para os primórdios da origem de fundação da Vila Pedroso, influenciada pelo passado rural de sua população.

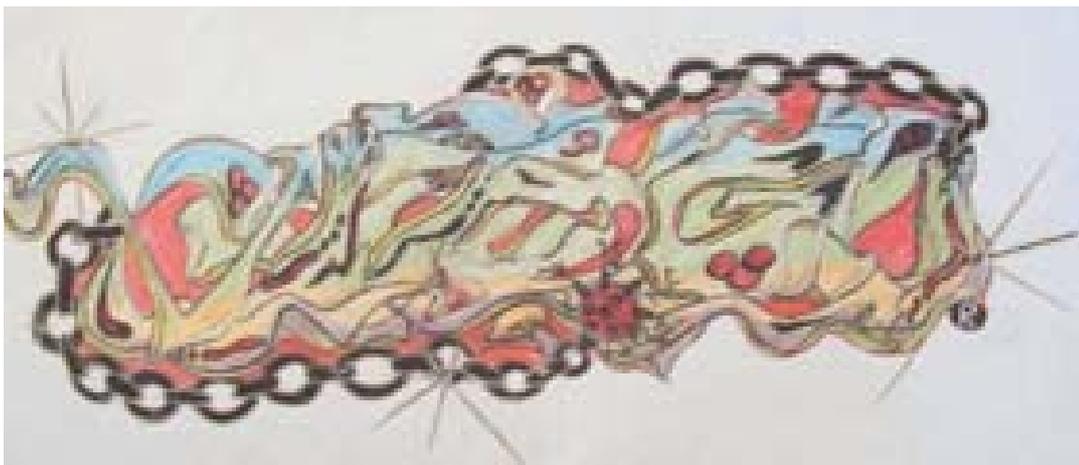
Imersa nessa realidade, para a minha docência em artes no noturno de uma rede pública de ensino, eu buscava trabalhar conteúdos e assuntos de interesse dos estudantes, enfrentando nossas diferenças, diferenças que vou chamar aqui de culturais. Não foi fácil, para mim, tentar assumir o papel de professora com rapazes e moças que não sabiam, como diz o senso comum, aquelas três palavrinhas mágicas: “com licença”, “por favor” e “obrigada”. E esse é apenas um exemplo entre outras tantas ‘diferenças’. De um lado, uma mulher, quarenta e dois anos, com formação superior em artes - bacharelado e licenciatura, recém- saída de um curso de especialização no ensino de artes. Dois filhos menores sendo educados em ‘boas’ escolas, onde vão adquirindo bons hábitos e boas maneiras e se tornando, cada vez mais, jovens de ‘fino trato’. Eu própria tendo preferência por tais atitudes, mesmo não tendo tido acesso, em minha educação básica, às condições materiais que meus filhos tiveram.

Demorou um pouco até que eu me acostumassem com os alunos falando sem levantar a mão, interrompendo uns aos outros, em uma movimentação que, para mim, se configurava como uma desordem que me atordoava. Do outro lado... Rapazes, que eu costumava chamar de ‘mininos’. Altos, fortes, negros, mestiços. Brincalhões, alguns calados (pareciam esconder um mistério). Moças, usando roupas que eu considerava absolutamente inadequadas para uma sala de aula. Todos pareciam me ver como um ET quando, por exemplo, eu queria (nunca conseguia) exigir que eles me pedissem licença para sair ou entrar na sala.

À medida que as aulas regulares se desenvolviam, os conflitos ficavam cada vez mais visíveis para mim; minhas avaliações mostravam o insucesso dos objetivos planejados.

Vi também que os conteúdos tradicionais de História da Arte, bem como alguns métodos, não tinham para eles importância suficiente ou não eram adequados para prender-lhes a atenção. Por exemplo, nunca conseguia fazer com que assistissem, do início ao fim, alguns filmes que eu considerava interessantes, como *Agonia e êxtase*, sobre a vida de Michelângelo, com uma duração de 1 hora e 38 minutos, ou o filme *Goya*, com duração de 1 hora e 32 minutos, ambos avaliados por mim como pertinentes para aulas de arte e de fácil acesso para nós, professores. Os alunos demonstravam desinteresse por tais conteúdos (ou abordagens). Ao mesmo tempo, eu ia descobrindo (eles me mostravam, timidamente, abrindo o caderno 'acidentalmente', para que eu visse uma letra de *rap*, ou um grafite), coisas do interesse deles.





Imagens 23-26 - As quatro fotografias são de desenhos de Beicim, em seu fichário escolar (fev. 2009). Fotos: Wellington Gabriel, maio 2009.

Beicim, autor desses desenhos e sujeito dessa investigação, se declara um *rapper* “guardado no estilo gangsta”<sup>36</sup>. De acordo com Felix (2005),

O estilo *gangsta rap* privilegia a crítica à violência policial, condena o consumo de drogas e denuncia as péssimas condições de vida dos moradores dos bairros periféricos [...]. Predomina um realismo explícito, onde a descrição das condições de vida dos moradores dos bairros pobres das áreas não atendidas pelo Estado é direta, crua, sem a utilização de qualquer figura de linguagem para amenizá-la. A estética do ‘gangsta rap’ é a da fome, da miséria, do abandono. (FELIX, 2005, p. 186)

Os desenhos parecem demonstrar também tais noções e, na tentativa de construir interpretação para essas imagens, busquei pelos significados do próprio autor.

Para a primeira imagem, Beicim usa alguns versos de um *rap* do grupo *Racionais MCs*, para complementar seus significados: *crianças, gatos, cachorros disputam, palmo a palmo, seu café da manhã na lateral da feira*. Diz que o sistema cruel do Brasil, “fome, morte, polícia”, deve ser traduzido no papel, para que essa realidade fique exposta. Ele se pergunta pelas razões de vidas tão sofridas assim.

Na segunda imagem, o autor faz uma reflexão sobre a raiva e o bem e o mal. Diz que a palavra “ferro” tem vários significados, mas que ele a usou com o significado de “arma” – significado que diz gostar, como na gíria do *rap*, com a finalidade de considerar a raiva que pode levar a que se machuque alguém.

Sobre o conteúdo da terceira imagem, ele diz não ter muito o que falar, pois considera que as pessoas em geral, assim como ele, gostariam de ter um pacto com alguma coisa e que o dele é com “Deus, o todo poderoso”. Chama a atenção para uma análise

<sup>36</sup> Apêndice B, trecho 5, p. 181.

formal de seu desenho, julgando positiva a combinação de cores e letras, dizendo que ficou “massa”.

Beicim diz<sup>37</sup> acreditar que existem coisas reveladoras na vida e sobre a quarta imagem, diz estar se expressando através de uma arte que é discriminada e chamada de “grafite”, mas que para ele é como se fosse Pablo Picasso. Assim, usa o grafite para chamar a atenção. Pensa que o emaranhado e o colorido de seu desenho possam servir para que as pessoas prestem mais atenção e se interessem pelo que ele escreveu ali: seu próprio nome.

Em busca de compreender meus alunos, em pouco tempo havia aprendido o significado que davam a algumas palavras e que, até então, eram desconhecidas para mim. Termos como “massa” (bom, bacana), “páia” (ruim, chato, negativo), “dá ideia” (falar o que se pensa sobre um determinado assunto), “tá ligado” (prestando atenção), “demorô” (concordância com algo; aceitação para um convite), “meu chegado”, “meu truta” (amigo, colega), “X-9” e “cagueta” (delator), “pode crer” (resposta afirmativa), “correria” (ir atrás de alguma coisa), “trampar” e “ralar” (trabalhar), “na moral” (tudo bem), “mano”, “chegado” (amigo, irmão), “paga pau” (puxa-saco), “dá um look” (olhar em volta), “só o ouro” (elogiar alguma coisa), por exemplo, me despertaram o gosto e o interesse. Convivendo com eles, percebia que “o vocabulário utilizado nas conversas do meio do hip hop funciona como um reforço na identificação dos participantes do grupo” (FELIX, 2005, p. 29).

Assim, procurando aproximações e aberturas, inclusive de cadernos (o que me parece uma questão com suas especificidades, em se tratando de jovens e adolescentes), fui buscando pelos significados e pela arte deles. Tais expressões, como a linguagem, os desenhos (grafites) e as letras de *rap* em seus cadernos, desvelaram possibilidades para um projeto com o qual fui me envolvendo. Nos embates em sala de aula, sentia que

Os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais ‘modernos’ e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da ‘verdadeira’ cultura, passa a ser concebida como um espaço de cruzamentos, conflitos e diálogos entre diferentes culturas.” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23)

Enfrentando os conflitos e buscando refletir sobre tais questões, utilizava minha experiência e minha convivência com meus alunos que, às vezes e por algumas

---

<sup>37</sup> Os dados encontram-se em quatro declarações de próprio punho, fornecidas em entrevista no dia 02/08/2009. Em seu texto escrito, Beicim falou ter buscado falar diretamente com o leitor. (Ver Anexo, p. 164 e 165).

pessoas, são chamados de “malas”... Andava com eles pela escola, me integrava com eles, procurava pelos modos de construção de seus conteúdos e significados. Com isso, parece que ganhei uma visibilidade tal que comecei a ser chamada por alguns de meus colegas educadores de *professora 'mala'* - carinhosamente, felizmente para mim.

Percebia que as expressões artísticas que aqueles rapazes desenvolviam na escola, dentro da cultura hip hop, estavam inseridas em um contexto de desvalorização social e estética, bem como em um contexto de dificuldades na relação ensino-aprendizagem.

Assim, minha experiência docente levou-me ao Projeto Hip Hop, dando origem a esta investigação de mestrado, motivada pela minha inquietação com a discriminação social e estética vivenciada por alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, simpatizantes e praticantes do hip hop, especificamente sobre as vivências dos integrantes do Grupo Madre Hip Hop.

### 1.3 PROJETO HIP HOP: REFLEXÕES



Imagem 27 - Fotografia de participantes no evento Hip Hop Leste (detalhe).  
Autoria da foto: Vânia Olária, 27 set. 2009.

Fundamentei o Projeto Hip Hop no que considerava como ideias progressistas para a educação. Contava com seis títulos para a bibliografia: Saviani (1986), Demo (2000), Gracindo (1994), Athayde et. al. (2005), Barbosa (1998) e Freire (1996).

Estudei as ideias de Demerval Saviani em um texto publicado em 1986 pela revista *Ande*, denominado *O crítico-reprodutivismo e seus limites*, tentando a aplicação de suas noções às aulas. O livro *Educar pela pesquisa*, de Pedro Demo, me serviu com sua discussão sobre a capacidade de pesquisa e independência dos alunos, o que também foi de grande importância para meu trabalho, com um projeto relativamente sem recursos. A dimensão sociopolítica da educação, sempre presente para mim, e talvez a princípio de forma intuitiva, avançou com o livro *O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos*, de Regina Vinhaes Gracindo, livro que havia utilizado em minha monografia de especialização. Sobre o hip hop e sua imersão nas questões sociais, obtive maiores conhecimentos com o livro *Cabeça de Porco*, que é um estudo sobre comunidades periféricas de grandes cidades brasileiras. São registros etnográficos sobre juventude, violência e polícia realizados pelo *rapper* MV Bill, seu empresário Celso Athaíde e o antropólogo Luiz Eduardo Soares, ex-subsecretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro e ex-secretário Nacional de Segurança Pública.

Encontrei orientações também no livro *Tópicos Utópicos*, da pesquisadora Ana Mae Barbosa, que me forneceu uma discussão abrangente sobre o ensino de artes e, especificamente para o projeto com o pessoal do hip hop, aproveitei principalmente o capítulo intitulado *Ecologia da diversidade*. Mas, sobretudo, desde minha formação e intensamente em minha prática com o Projeto Hip Hop, no Madre Francisca, fui influenciada por Paulo Freire. Recorri principalmente ao livro *Pedagogia da Autonomia*, para a idealização de minhas ações pedagógicas com os alunos.

O projeto efetivou-se de maio a dezembro de 2005, na Escola Municipal Madre Francisca e no ano de 2008, na Escola Municipal Regina Helou, na Vila Maria Dilce, também em Goiânia. Nesta investigação, utilizo os relatórios das aulas da primeira versão do Projeto Hip Hop (Madre Francisca), para reflexões.



Imagem 29 – Entrada da E. M. Madre Francisca, portão principal. Em segundo plano, da esquerda para a direita: S. João (guarda escolar), Cláudia, Chiquinho, Neguinho, Jony e Paulo. Em primeiro plano: Daygoro, Jalinho, Daigom e eu. Autoria da foto: Negão, maio 2005.

No Madre Francisca, as aulas, que a princípio seriam apenas em meu turno de trabalho, de segunda a sexta-feira, no período noturno, estenderam-se também aos domingos. Em seguida, os alunos movimentaram-se para aumentar a própria aula, que passou de uma duração de três horas, para cinco, das 13 às 18 horas. O interesse era tanto que, no mês de julho, aborreceram-se com as férias. Eles participavam do planejamento e da idealização das aulas, regularmente; mediam o tempo para o desenvolvimento dos conteúdos que eu sugeria, sempre insistindo em aprofundamentos, buscando as qualidades que eles mesmos consideravam para a aprendizagem, como reflexões sócio-históricas sobre o movimento cultural do hip hop (por exemplo, a relação do estilo hip hop de se vestir e os uniformes de presidiários norte-americanos); ou mais tempo, nas oficinas, para o aprimoramento técnico e artístico da dança, por exemplo.



Imagem 29 – Grupo Madre Hip Hop. Chiquinho, Débora, Cláudia, Fernando e plateia. Autoria da foto: Neide Rodrigues, jun. 2005.

Minha decisão e empreendimento para que pudéssemos utilizar a escola também nos fins de semana se deu, em grande parte, por causa de uma parceria que possibilitou meu trabalho. Trata-se de Neide Rodrigues, cozinheira da escola no período noturno. Muito envolvida com os alunos, identifica-se e tem boas relações com eles. Encontrei afinidades com ela, conversávamos muito e, ao relatar o desejo dos alunos de aumentarem o número de aulas e minha vontade de implementar ainda mais o projeto, ela se dispôs a ajudar. Ficamos todos esses meses sem folga aos domingos e sem poder cuidar de alguns assuntos pessoais, como viajar, por exemplo.



Imagem 30 - **Neide Rodrigues**, servidora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Escola Madre Francisca. Autoria da foto: Amélia Teles, abr. 2006.

Começamos o projeto, que chegou a atingir um número de trinta alunos, em sua grande maioria composta por homens – havia apenas duas mulheres. Talvez esse número relativamente pequeno de mulheres se deva ao fato de a cultura hip hop ser eminentemente de rua e um dado significativo para tal ideia é que uma das duas únicas alunas do projeto trabalhava como vendedora de picolés pelas ruas do bairro, utilizando esses carrinhos fornecidos pelas fábricas: isso foi motivo de admiração para o grupo. Pode-se considerar as influências rurais e as questões de gênero no processo

de formação de identidades dos moradores da Vila Pedroso como uma explicação para a minoria feminina no projeto, bem como para a dificuldade das meninas em lidar com seus próprios corpos e com a exigência de vigor físico no *break*. A outra aluna atuou como cantora, mas antes do final do ano de 2005, depois que engravidou, deixou suas atividades como *rapper*, desligando-se do grupo.

Contudo, se nas aulas regulares do projeto a atuação feminina era pequena, nas apresentações de hip hop, tanto naquelas em que o grupo se apresentava quanto nas que ficava na plateia, as mulheres sempre compareciam em grande número - alunas da escola, namoradas ou parentes dos rapazes, simpatizantes do hip hop. Penso que isso se explica com noções sobre o “hip hop não somente como espaço dos rappers, dançarinos, grafiteiros e DJs, mas também como cultura juvenil daqueles e daquelas que participam enquanto fãs desse ‘estilo que ninguém segura’” (WELLER, 2005, p.115).

A princípio, só usávamos as dependências exteriores da escola, o pátio e as salas de aula, que não são monitorados pelo serviço de alarmes. Depois de pouco tempo, Neide abria lugares importantes da escola para nós, como a cozinha - ela fazia lanche comunitário com os alunos. Também livrava-nos do risco de constrangimento sonoro com a desativação do alarme. O sistema de vigilância significava opressão para nós, em processos visuais e auditivos. Havíamos conseguido a permissão da direção da escola para usarmos suas dependências, mas com restrições. A origem do projeto fora a exigência de complementação da carga horária para professores da EAJA, mas no horário regular, no tempo excedente do horário de estudo. Entretanto, tais projetos extracurriculares não foram desenvolvidos entre outros professores, com uma posterior flexibilização das regras, de forma que as aulas do Projeto Hip Hop aos domingos caracterizavam-se como algo fora da ordem, extracurricular, extrainstitucional, quase clandestinas.

Aos domingos e sem vigilância, a escola ficava diferente. Por exemplo, o lanche comunitário que a Neide fazia com os alunos, para nós configurava-se como um “comer juntos”, com os alunos entrando e saindo da cozinha na hora que eles bem queriam. Serviam-se de água da geladeira, podendo dispensar o desconforto dos bebedouros do pátio ou o dos corredores. Sentíamos-nos “em casa” e aquele espaço institucional tornou-se uma cozinha doméstica. Eu, apesar de todo o risco, pois afinal houvera me comprometido com a diretora - que tinha suas razões para impor as restrições - vivi um tempo de uma felicidade gostosa.

Hoje, identifico aquele momento com outro bem mais antigo, em minha vida escolar, quando, fazendo a tarefa, geralmente cópias em que eu caprichava na caligrafia e

‘viajava’ na história do livro, parava um pouquinho e pegava escondido um bocado (uma bocada) de leite em pó que estava em um saco enorme, bem do meu lado, morrendo de medo que a professora me surpreendesse naquele ato. Era o ano de 1972 e eu fazia a 3ª série do primário; a professora era a minha própria mãe que, por falta de escola para seus três filhos e para as outras crianças moradoras da região em que cresci, fundou uma escola rural - ela que tinha apenas a 4ª série do primário<sup>38</sup>. Morávamos na Fazenda Monjolo Velho, na zona rural da cidade de Turvânia, interior de Goiás, a 100 quilômetros de Goiânia. A escola funcionava em nossa casa, antes que a prefeitura do município construísse as instalações, que se resumiu a um cômodo só: uma sala grande, multisseriada, de tábuas e na beira da estrada.

A princípio, era para ter carteiras apenas na sala da casa, que era o que meus pais consideravam o mais plausível. As ‘carteiras’ eram bancos que meu pai construía com galhos e paus que colhia no mato e que tinham incrível funcionalidade, como as de marcenaria (o mais usual, naquela época e lugar), mas que ainda hoje me parecem mais bonitas. Depois, foram colocadas carteiras no quarto que era meu e dos meus irmãos, em seguida na cozinha, o que para mim, naquela época, não combinava de jeito nenhum. Foram colocadas carteiras até no quarto do meu pai e da minha mãe. Na despensa, que era bem pequena e usada para guardar os ingredientes da merenda escolar oficial, só ficava uma carteira. Não sei ao certo, mas lembro-me de ficar por lá, sem nenhum colega ao lado.

Minha mãe não tinha relógio e, para marcar o horário de saída, fez um risco no chão, rente à casa, no horário previsto, a fim de que a sombra projetada pelo sol orientasse a hora de ‘soltar’ os alunos. Com o tempo e as imprecisões que fomos descobrindo haver naquele risco no chão, compreendemos melhor - todos juntos, professora e alunos do ‘pré’ à 4ª série - um conteúdo do livro de ciências: as mudanças das estações do ano, estampadas, para nós, naquele chão batido.

Depois de uma vivência como essa, no Madre e já no novo milênio, senti um conforto interior muito grande e mesmo uma alegria zombeteira quando a Neide, que foi ‘do’ hip hop quando mais jovem, em uma atitude que percebo como similar à da minha

---

<sup>38</sup> Com as exigências institucionais e, ao meu ver, seu amor pelos estudos, minha mãe foi se graduando em cursos de formação continuada. Segundo ela, por volta de 1979, concluiu um supletivo para o Segundo Grau – Magistério - pelo Projeto Lume, do governo federal. Em 1989, concluiu um curso de graduação em Pedagogia, de dois anos, com aulas de fins de semana e durante as férias escolares. Esse curso foi oferecido pela Faculdade de Anicuns, em uma cidade com o mesmo nome, no interior de Goiás, relativamente longe de Turvânia, onde morávamos. O curso destinava-se exclusivamente para professores atuantes em sala de aula. A faculdade é particular e minha mãe pagou pelos seus estudos. Naquela época, de acordo com ela, funcionava em condições muito precárias, com prédios emprestados, e era comum que os alunos chegassem de suas cidades sem saber onde seria a aula, naquele dia. Mesmo tendo entrado na primeira turma, sua colação de grau aconteceu junto com a terceira turma, quando, só então, a faculdade encontrava-se regularizada para a expedição de diplomas.

mãe, ultrapassou limites: ativava e desativava o alarme quando bem queria, me chamando de ‘orêia’<sup>39</sup>, quando percebeu que eu não sabia fazer aquilo. Mesmo antes de ler Stuart Hall – que afirma a importância da cultura mesmo antes que se dê a ela a “centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece” –, parece que senti o caráter de sustentação e a importância do lugar da cultura “na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (HALL, 1997, p. 17), imiscuindo-se em dimensões políticas, econômicas e em hierarquias institucionais. Tal reflexão se dá para mim por meio das interpretações que faço sobre as práticas sociais dessas duas mulheres.

Com o alarme desativado e a câmara desligada, sentíamos-nos livres no Madre, pois sem isso poderíamos ser ‘enquadrados’. Convivíamos com a certeza de que, se o alarme disparasse, o telefone tocava imediatamente. Mesmo ausentes, “viam-nos” e talvez fosse ainda mais opressor. A câmara

Funciona como um terceiro olho que, embora seja em parte uma extensão da função normativa do olhar social, exclui qualquer intersubjetividade possível e, conseqüentemente, qualquer negociação e interação ‘olho a olho’, sendo ao mesmo tempo emissor e receptor da imagem. (BRUNO, 2009)

Mas depois daquela “atitude” da Neide, eu trabalhei com os alunos até no laboratório de informática, com vinte computadores, onde fazíamos pesquisas pela Internet, o que nos possibilitou uma ampliação de conhecimentos sobre as histórias do hip hop e seus fundamentos. Tivemos a oportunidade de conhecer grafites de vários países, entre outros exemplos. Foi nesse momento que obtive as primeiras informações mais concisas sobre o movimento cultural hip hop e suas artes.

Estava com ideias que interpretava sobre a Proposta Triangular: queria que os alunos se dedicassem também à dimensão reflexiva e que conseguissem discutir os contextos, sociais e históricos, relacionados às suas práticas com o hip hop.

Procurei desenvolver as três abordagens da Proposta Triangular nas aulas. Os alunos do *Rap* faziam suas oficinas de criação da letra para as músicas. Tínhamos também as oficinas de grafite, que ficavam mais nos desenhos e projetos, pela falta de materiais. Só conseguíamos *sprays* quando fazíamos apresentações públicas. Em casos assim, percebe-se uma clara orientação administrativo-pedagógica centrada na produção para a disciplina, além de uma situação para a arte como uma disciplina periférica do currículo. Os alunos do *rap* faziam suas oficinas de criação da letra para as músicas.

---

<sup>39</sup> “Orêia” parece ser uma variação para orelha, “orelha seca”, expressão usada para nomear pessoas jovens, inexperientes, iniciantes em um trabalho desconhecido, aprendiz.

A oficina de dança era a mais movimentada, com mais alunos, e nela as coreografias eram criadas.



Imagens 31, 32 e 33 - As três fotografias são de uma 'roda' de *break*, formada pelo Grupo Madre Hip Hop para a festa junina da escola. **Keivinho, Chiquinho e Negão** apresentam-se no meio da roda (respectivamente, na ordem das fotos).

Autoria: Neide Rodrigues, jun. 2005.

Cada oficina era conduzida por um participante do projeto, aqueles mais experientes, que formaram o Grupo Madre Hip Hop. Beicim encarregava-se do grafite. Os “da dança” eram em maior número: Chiquinho, Negão, Luizinho, Kenny e Keivinho. O Jony fazia *rap*, sendo que Beicim participava também dessa oficina.

Mas tínhamos também as ‘aulas teóricas’, conduzidas por mim. Os alunos, todos juntos, apresentavam os resultados de suas pesquisas e suas reflexões, feitas durante a semana. Debatiam entre si e tiravam suas conclusões. Isso sempre forneceu vitalidade para as aulas, quando ficávamos com a sensação de aprendizagem, depois das apresentações e discussões das pesquisas realizadas como tarefa de casa, durante a semana. Os alunos se sentiam mais capazes, mais conhecedores de temas ligados ao hip hop, sentiam-se mais ‘cultos’.

Nos momentos de análise, quando assistíamos às filmagens das oficinas ou das próprias apresentações, por exemplo, o interesse dos alunos aumentava. Aos poucos, foram se vendo melhor nos filmes, perdendo a timidez, olhavam com olhares analíticos, repensavam e replanejavam, refaziam. Para mim, o progresso se dava a olhos vistos, por exemplo, quando um participante de uma oficina interessava-se pelos conteúdos de outra.

Consegui levar um convidado, professor de História, Edielson Jean da Silva Nascimento, que naquele ano mesmo voltou para seu estado natal, Paraíba. Edielson disponibilizou-se para uma sequência de três aulas, cujo assunto principal centrou-se nas relações entre o rock e o hip hop no Brasil e a Ditadura Militar pós-1964. A culminância do trabalho desenvolvido se deu quando os alunos empreenderam uma reflexão sobre o surgimento do hip hop brasileiro no contexto sociopolítico da época. Desenvolveram temas como expressão cultural e artística e repressão militar. Com referência a dois artistas da música brasileira, Chico Buarque e Geraldo Vandré, compreenderam noções sobre mensagem explícita e implícita, símbolos e imaginário coletivo, relacionando-as com o caráter político-ideológico de mensagem implícita (ou mesmo secreta) de um tipo de grafite, no hip hop. Construíram e elaboraram tais conhecimentos, sistematizando-os a partir do que já sabiam ou ouviram falar: a aula do professor foi teórica, mas baseando-se na participação dos alunos. Apresentou grande capacidade de motivar e, rápida e fluentemente, elaborou as ideias dos alunos, potencializando-as no debate. Orientou a parte prática que permeou toda a aula e, em um momento, concentrou-se com os alunos criando símbolos no quadro-giz, para posteriores reflexões. Tais símbolos, desenhados pelos alunos e expostos no quadro, como a suástica do nazismo e símbolos sobre xingamentos e palavras das histórias em quadrinhos, ofereceram análises e reflexões sobre as formas históricas para a construção de seus significados e a utilização de suas visualidades

pela cultura, construindo expressões e percepções. De acordo com as lembranças de Jony<sup>40</sup>, sujeito desta investigação, as reflexões constituíram uma “troca de ideias”, quando o professor ofereceu aos alunos explicações sobre a dimensão arquetípica de símbolos que eles usavam “sem nem saber por quê” e quando os alunos desenharam no quadro, para o professor, símbolos que este ainda não conhecia. Lembro-me das imagens que se formaram no espaço daquela sala, com os alunos levantando-se e indo à frente, voltando e repetindo o movimento, quando as ideias e as descobertas sobre os significados de seus desenhos, não querendo esperar para o “momento posterior”, já iam sendo colocadas, com entusiasmo.

Além do professor Edielson, consegui também a participação de uma colega, professora de Inglês, que ministrou algumas aulas nos dois primeiros meses do projeto. Considerávamos a necessidade de que os alunos perdessem o medo da língua inglesa, para se desenvolverem melhor com palavras-chave do hip hop.

Hoje considero a relativa facilidade dos alunos com os termos em inglês para as denominações relacionadas ao hip hop, comparando com as dificuldades de ensino enfrentadas com os mesmos alunos, conforme avaliação da professora regular dessa disciplina. Tive a oportunidade de conversar sobre esse assunto com ela, quando fiquei encarregada, junto com outra colega, professora de História, pela “Aula da Saudade” em 2005, no Madre. Esse evento era tradicionalmente realizado pela escola, como despedida para os alunos das 8ª séries. Para idealizar a festa, buscamos subsídios com os professores de todas as disciplinas. Naquela ocasião, a professora me disse que os alunos do noturno não conseguiam aprender inglês.

O projeto com o hip hop durou até o fim do ano. Lembro-me que foi uma dificuldade, para mim, não dar continuidade às aulas, no ano de 2006. Os alunos insistiam muito e eu nunca cheguei a dizer que não queria mais continuar. Estava cansada de trabalhar todos os domingos, além de trabalhar regularmente durante a semana como regente de artes no noturno - EAJA. Além disso, transferi-me para uma outra escola, pois a evasão escolar aumentou, diminuíram-se ainda mais as turmas e o coletivo de professores foi reduzido mais ainda.

Nessa outra escola, onde tive uma curta passagem, também trabalhei com o hip hop. Lá conheci uma colega, que falou de meu trabalho para o diretor de uma outra escola. Motivada pelo interesse desse diretor pelo projeto com o hip hop, transferi-me novamente, dessa vez para a Escola Municipal Regina Helou, na Vila Maria Dilce, onde fiquei por dois anos. No primeiro ano, 2007, desenvolvi o projeto com professores convidados: meus ex-alunos integrantes do Grupo Madre Hip Hop: Chiquinho, Negão,

---

<sup>40</sup> Em entrevista, por telefone, no dia 19/08/2009, conforme registro no caderno de campo.

Luizinho, Kenny, Keivinho, Jony e Beicim, os fundadores do Grupo Madre Hip Hop. Eu os levava uma vez por semana. Pegava-os em frente ao Madre, na Vila Pedroso, e levava para a outra escola, que fica em uma região oposta da cidade. Nas reuniões pedagógicas no Regina Helou, o projeto foi avaliado como proveitoso e produtivo pelo coletivo de professores da EAJA. Interrompi minha participação assim que consegui licença para o mestrado. O diretor continuou desenvolvendo o projeto: buscava-os em seu próprio carro e fora de seu horário de trabalho. Assim permaneceu até o final do ano, não tendo continuidade em 2009. Foram consideradas as dificuldades de se atravessar a cidade todos os dias, para buscar e retornar, com os alunos-professores.

As aulas do Projeto Madre Hip Hop no Madre Francisca foram marcadas pelo envolvimento e compromisso dos alunos. Enquanto nas aulas regulares apresentava-se uma situação de conflito, o que comumente é considerado pelos professores como resultado da falta de interesse por parte dos alunos, no projeto esses mesmos alunos assumiam atos de vontade e compromisso. Um exemplo disso é a firmeza de suas solicitações para que o início de cada aula fosse reservado para a expressão e discussão de suas ideias e vivências sobre o assunto em pauta, como pesquisas desenvolvidas por eles sobre aspectos históricos ou a biografia de algum artista do hip hop; ou a discussão de um filme, abordando aspectos sociais, juvenis ou familiares relacionados ao movimento. Considero tais fatos como uma clara demonstração daquela primeira condição necessária para o ser que é capaz de se comprometer: “[...] exatamente esta capacidade de [atuar, operar, transformar a realidade de acordo com finalidades propostas [...]]” (FREIRE, 1979, p. 17).

De forma semelhante à dos alunos, para mim foi uma experiência prazerosa, além de minha dedicação profissional. No entanto, considero um amadorismo, talvez, em alguns registros das aulas, como a do dia 14/08/2005, por exemplo, que não passam de sete ou oito linhas, em tópicos que poderiam ter sido muito mais desenvolvidos. Chama-me a atenção a superficialidade e desatenção das informações, que hoje me parecem mecânicas, atendendo apenas à minha decisão, na época, de não deixar nenhuma aula sem registro, mas com um descuido pelos possíveis desdobramentos do projeto.

Também percebo uma espontaneidade e sentimentalismos em minhas anotações, como na seguinte anotação para a aula de 25/09/2005 (Apêndice A, p. 176-177): “Aula linda! Finalmente toquei no assunto das drogas, via maconha”. Diante da inadequação desse registro, lembro-me de uma postura que tenho com relação a planos de aula, por exemplo. Para mim, um plano de aula deve ter um texto claro, com as ideias organizadas e apresentadas de forma que qualquer professor possa compreender e

desenvolvê-lo, com os alunos, no caso de uma eventual substituição. No mínimo, deveria ter pensado nisso quando escrevi o relatório, que evidentemente poderia ser lido por outras pessoas. No entanto, o que vejo é uma escrita para mim mesma, como se fosse um diário pessoal. Além disso, tecnicamente, o conteúdo foi desvirtuado. Pode parecer que o assunto das drogas tenha sido abordado de forma temerosa, o que não me parece ter sido o caso. Lembro-me de ter passado vários dias estudando sobre como poderia abordar o assunto, recorrente entre os alunos do Projeto Hip Hop.

A aula em que falei sobre drogas só ocorreu depois de um planejamento e de discussões com meus colegas da EAJA, além de ter conversado também com a coordenadora pedagógica, professora Amélia Teles, que, apesar de não participar do projeto, sempre foi uma pessoa com a qual eu contava para trocar ideias. Tive a sorte de encontrar uma reportagem de revista bastante significativa para aquele momento e que me pareceu favorável para o tipo de abordagem que queria fazer e que, em linhas gerais, não deveria ser uma discussão moralista. Procurei considerar perspectivas diferentes, como as da área da saúde. Mesmo sem levar conhecimentos especializados para aquela aula, pensei que o assunto poderia ser abordado de forma adequada, partindo dos conhecimentos próprios do grupo, dos estudos que fiz sobre o tema e de minha capacidade profissional de coordenar uma discussão com os alunos. Minha avaliação sobre essa aula foi a de que se aproximou do resultado planejado. O sentimento de beleza que tive é inseparável da necessidade que vi para aquela discussão com o grupo e das dificuldades que encontrei para ministrar a aula, que resultou na sensação de completude, ao final, daquilo que foi também uma experiência estética para mim. Mesmo considerando cabível esse sentimento, vejo que a falta dos dados no relatório da aula impossibilita tais compreensões.

Penso que o caráter amador de minha escrita também se apresenta na incoerência de, ao mesmo tempo em que tem um jeito de diário, o relatório procura um tipo de impessoalidade. Hoje sinto um incômodo quando leio o relatório das aulas que, apesar de ter sido feito por mim, uso apenas a terceira pessoa no discurso, chegando a ponto de me chamar de “a professora” (Ver, por exemplo, o segundo parágrafo do Apêndice A, quarta linha, p. 166). No entanto, percebo nas “incoerências” uma busca construtiva de meu estar-sendo professora pesquisadora. Assim, como de resto em meus estudos para este mestrado, considero a oportunidade de formação e crescimento pessoal, além do objetivo de contribuir para as legitimações sociais e estéticas do hip hop e dos meus alunos.

Considero a indissociabilidade do pessoal e do profissional, por exemplo, na necessidade que tinha de contar, aliviada, que “a aula foi tranquila, sem problemas”

(Ver aula 22/09, última linha, p. 175-176, no Apêndice A). Mesmo considerando a responsabilidade e os riscos que corria abrindo a escola nos fins de semana - o que não era usual na rede municipal de Goiânia naquela época e, além disso, sem a guarda escolar -, considero minha hesitação, e muitas vezes minha recusa excessiva para enfrentar possíveis conflitos e incidentes, como traço de personalidade que não se manifestava apenas na escola. Hoje penso tratar-se de uma limitação pessoal a ser trabalhada, mas que, talvez, só começou a aparecer no curso de especialização em gestão escolar, que concluí em 2007. Tal observação alcançou maior nitidez agora, com a releitura dos registros daquelas aulas e também com a noção de que educar e educar-se passa fundamentalmente pela dimensão conflituosa daquilo em que podemos nos tornar.

Reflito também sobre a imprudência da exposição a riscos pessoais, diante de um problema - uma briga de um rapaz do hip hop, na noite anterior à aula, e que se desdobrou na escola - como uma atitude que, pertinente com minha postura profissional de cuidar e educar, pode ter sido também influenciada por alguma inexperiência de minha parte. Como diz Paulo Freire,

“se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo<sup>41</sup>, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. [...] o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade.” (FREIRE, 1997, p. 21)

Em minha experiência docente, verifico que a “popularidade” de alguns professores - como a minha com meus alunos - sempre é refletida nas inter-relações, facilitando as interações em sala de aula. Com a arte dos alunos, essas afinidades podem se dar a partir de noções filosóficas sobre seu

[...] potencial democrático e progressista, a fim de considerar as formas de expressão artística que hoje dominam nosso mundo, quer dizer, as artes populares da mídia, quase sempre ignoradas pelas filosofias tradicionais da arte. (SHUSTERMAN, 1998, p.8)

Quanto ao “falar a mesma língua do aluno”, um jargão entre professores e uma necessidade diante dos graves conflitos, isso pode ser facilitado por meio do entendimento de que tais linguajares e gírias são manifestações culturais tanto quanto o padrão oficial e que, como manifestações culturais, são válidas tanto umas quanto outras formas; eu vejo, no Madre, que professores podem transitar entre elas. Por

---

<sup>41</sup> O entendimento de Paulo Freire para humanismo, o qual influenciou minha formação como arte-educadora, é o de um “[...] compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja impedido de ser mais”. (FREIRE, 1979, p. 22)

exemplo, as gírias do hip hop são palavras cujos significados são conhecidos pelos profissionais da EAJA e, muitas vezes, incorporadas ao nosso próprio vocabulário. No entanto, muitas vezes o que se configura é uma situação de crise, quando a diferença de sentidos, em um universo tão diversificado como as salas de aula,

[...] transforma-se em verdadeiros abismos que separam brutalmente as pessoas umas das outras. Acrescente-se a este mundo um elemento, o professor, cuja função se destaca e se diferencia por sua própria dinâmica, e tem-se uma brutal separação: a terra de ninguém, que separa as duas trincheiras [...]. (VASCONCELLOS, p. 33)

A alegria dos jovens com o presente, suas esperanças no futuro e suas capacidades de sonhar, vivenciadas por mim nas aulas do projeto, podem reforçar a tese de que “a escola precisa ser mais alegre para ser mais séria” (GADOTTI, 1988, p. 49). O valor “progressista” desses sentimentos é considerado para a educação, na sua tarefa de desmistificação pedagógica. O entusiasmo dos alunos (que, como já disse, me contagiou), mesmo com as dificuldades para a efetivação de nossos planos, foi decisivo para a sustentação do projeto e para o enfrentamento de algumas reações contrárias de profissionais da escola e de membros da comunidade. Mesmo não sendo o pensamento predominante, percebíamos as interpretações das aulas de hip hop aos domingos, com “desconfiança em relação ao mundo considerado como lugar de corrupção, ou, ao menos, de tentações” (VASCONCELLOS, p. 50). É nesse sentido que, concordando com Gadotti, considero a alegria como uma força revolucionária, contra pensamentos retrógrados na educação. O interesse irônico de uma colega das aulas regulares, de saber se eu dançava *rap* me parece ser um exemplo para tais pensamentos; ou as justificativas e explicações que muitos alunos tinham que apresentar às suas famílias, a fim de obter permissão para integrarem-se ao projeto; ou a decisão de um pai de proibir seu filho de participar das aulas, por considerar que incitavam a violência que via no rapaz (registrado na aula 08/09/2005, p. 173-174, Apêndice A).

Contudo, o projeto foi marcado por um “estar de bem com a vida” e por uma força juvenil que, ao meu ver, foi também o que garantiu sua existência. Vejo explicações para essa força por meio da caracterização que Alberto Melucci faz para a juventude, como uma

[...] expansão dos campos cognitivo e emocional (tudo pode ser conhecido, tudo pode ser tentado); a reversibilidade de escolhas e decisões (tudo se pode mudar); a substituição de constructos simbólicos pelo conteúdo material da experiência (tudo pode ser imaginado). (MELUCCI, 1997, p. 10)

Relendo minhas anotações sobre a aula do dia 11/09/2005, por exemplo, recupero os sentimentos que tive, naquele dia, quando os alunos me contagiavam com a

alegria e seus sonhos e aquela força sempre presente nas aulas. Com eles, reaprendi a rir, a brincar, a me deitar em uma carteira da escola e ficar sem fazer nada. Olhar embaixo e ver o que pode existir ali, os chicletes pregados... Assim, fui compreendendo melhor a escola e me descobrindo, por meio da convivência com aquelas formas de representação da realidade.

A adolescência é a idade em que a orientação para o futuro prevalece e o futuro é percebido como apresentando um maior número de possibilidades. Uma perspectiva temporal aberta corresponde a uma forte orientação para a auto-realização, resistência contra qualquer determinação externa dos projetos de vida e desejo de uma certa variabilidade e reversibilidade de escolha. (MELUCCI, 1997, p. 9)

Além de considerar as características próprias juvenis apresentadas pelos alunos no Projeto Hip Hop, reflito também sobre a alegria e a leveza de alma para quem aprende / ensina.

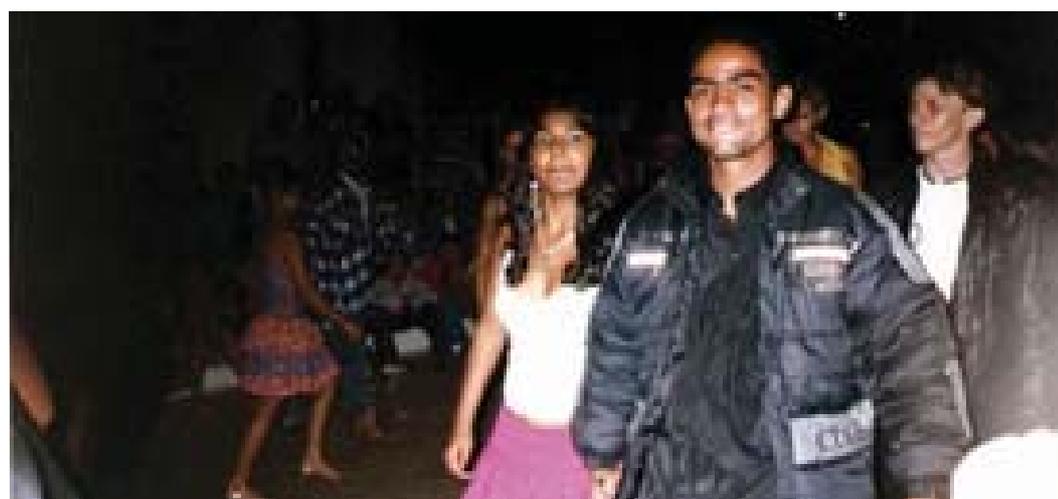


Imagem 34 - **Luizinho**, integrante do Grupo Madre Hip Hop. Autoria da foto: Vânia Olária, fev. 2009. Imagem 35: **Jony** e **Chiquinho**, sujeitos desta investigação. Autoria da foto: Vânia Olária, mar. 2009. Imagem 36: **Gabriela** e **Paulo Nascimento**, alunos do projeto Hip Hop. Autoria da foto: Vânia Olária, jun. 2005.

A apresentação dos alunos do hip hop na Festa Junina, em junho de 2005, ficou definida duas semanas antes com a direção. Conseguir um espaço oficial de interação, com uma 'barraquinha' para o hip hop, foi considerado um avanço para o grupo, na dinâmica político-educacional da escola.

A festa aconteceu na rua em frente à escola, que foi fechada, e que se configurou em um painel caracterizado pela tradição religiosa, com comidas típicas e uma apresentação de hasteamento da bandeira do Divino, com o acompanhamento de um grupo de violeiros. O Grupo Madre Hip Hop integrou-se ao quadro.



Imagem 37: Festa Junina no Madré.  
Autoria da foto: AméliaTeles, jun. 2005.



Imagem 38: Projeto Hip Hop. No primeiro plano, da esquerda para a direita: Jalinho, Bruno, Jonathan e Jonny. Atrás, da direita para a esquerda: Neguinho, Paulo, eu, André, Jony. Autoria da foto: Neide Rodrigues, jun. 2005.

Os alunos decidiram vender bebidas: quentão e “batida” – uma mistura de aguardente, leite condensado e frutas. Fizeram uma apresentação de *break*, que demandou uma preparação prévia para a adequação do piso, no asfalto da rua, além dos planejamentos usuais do grupo para as apresentações em geral.

Jony considera (Apêndice D, p. 210) tal integração com uma certa ironia. Diz que o pessoal do hip hop, na festa junina, mesmo não tendo muitas relações com a tradição, participou de “outras coisas” e ao mesmo tempo entendeu que a ocasião não era adequada para que o som fosse só de *rap* - a meu ver, em uma espécie de negociação cultural. Assim, segundo ele, o grupo aproveitou a oportunidade para divulgar seu trabalho e talento. Diz ter percebido a mudança de opinião de pessoas que a princípio estranharam um grupo de hip hop participando de uma festa junina, mas que, ao final, aplaudiram. Pensa que essa integração se deu também pelo fato de que eles sabem entrar e sair de quaisquer lugares, sabem dialogar, sendo que às vezes saem até “com uma moral mais alta”, apesar do estilo que eles têm de se vestir, o que, segundo ele, ainda é visto com muito preconceito.

A Rua Cinco, em frente à Escola Municipal Madre Francisca, na Vila Pedroso transformou-se em um espaço de fronteiras, revelando as noções de Canclini sobre hibridismo, em sua discussão sobre as relações entre tradição e modernidade, sendo que



Imagem 39: Festa Junina na Escola. A praça, a Rua Cinco e o Madre.  
Autoria da foto: Amélia Teles, jun. 2006.

O que desvanece não são tanto os bens antes conhecidos como cultos e populares, quanto a pretensão de uns e de outros de configurar universos auto-suficientes, e de que as obras produzidas em cada campo sejam unicamente “expressão” de seus criadores. (CANCLINI, 2000, p. 22)

A apresentação de *break* despertou grande interesse do público presente, composto também por pessoas mais velhas, com procedências rurais, ligadas aos antigos modos de vida e às características originárias do povoamento do bairro. Chamou-me a atenção um homem, aparentemente com mais de 60 anos, que assistiu, parecendo-me encantado, espichando-se na ponta dos pés e esforçando-se para visualizar a “roda” de *break*. Essa imagem ficou gravada em minha mente e considero-a como uma demonstração de

[...] inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. (RICHTER, 2002, p. 86)

As oficinas do projeto ocorriam em lugares separados, as salas de aulas comuns da escola. O hip hop configurou-se em três grupos - a sala do grafite, a do *break* e a do *rap*. O grupo de *break* era o que mais apresentava a necessidade dessa separação, por causa da disposição da sala, em que eles afastavam todas as carteiras para as laterais, criando um espaço livre para os exercícios de aquecimento, as coreografias e os movimentos corporais com saltos e rodopios, com forte influência da capoeira.

Sempre levavam um balde com água, um rodo e pano de chão, para umedecerem o piso, a fim de deslizarem melhor. Além disso, a música que acompanhava a dança era colocada em um volume alto, conforme a necessidade da dança e a orientação dos líderes dessa oficina, Chiquinho, Negão, Luizinho, Kenny e Keivinho. Mas isso foi avaliado por todos os alunos - também os da dança – como um empecilho para as criações do grafite e, principalmente, para o *rap*.

A integração entre os elementos do hip hop das três oficinas foi sempre observada por mim, por exemplo, na hora do lanche, quando eles se agrupavam indiscriminadamente, ou durante as próprias oficinas, em que ficavam transitando de uma sala para outra, em um tipo de movimentação que nas aulas regulares costuma ser considerada prejudicial para a aprendizagem, mas que no projeto demonstrava um clima de interesse pelos diferentes conteúdos e o envolvimento criativo dos alunos. Assim, nas aulas teóricas, transformavam-se em um só grupo, desenvolvendo conteúdos socio-históricos sobre o movimento hip hop, ou em análises sobre filmes, por exemplo. Uma oficina sempre se interessava pelos avanços das outras, quando os alunos buscavam também uma integração para os momentos das apresentações que faziam durante a realização do projeto, demonstrando serem um só grupo.

As reflexões com o Grupo Madre Hip Hop, a meu ver, podem questionar uma visão de dificuldades para a reunião dos elementos do hip hop, confrontando noções de que

[...] em uma apresentação de um grupo de *rap*, quando muito, se pode ter a participação de *b. boys* e *b. girls* dançando o *break*, como convidados. Por vezes, pode-se perceber a reunião de três elementos do hip Hop. O quarto elemento, porém, o grafite, devido ao incômodo, ou mesmo o prejuízo à saúde (que representa a inalação da tinta de *spray* em ambiente fechado), acaba somente quando o evento ocorre em céu aberto. Essa é uma explicação pragmática, mas também podemos levar em consideração que este é o elemento que mais se distancia dos outros três. O que queremos ressaltar é que o grafite pode fazer sentido no discurso sobre o hip hop, mas no momento de praticá-lo ele é o elemento mais distante do cotidiano do público do hip hop. (FÉLIX, 2005, p. 84)

De modo diverso, no espetáculo que apresentaram para o Colégio Estadual Juvenal Pedroso, na quadra coberta em frente ao Madre, por exemplo, Jony ficou com o microfone e cantou um *rap*, o grupo do *break* apresentou um espetáculo de dança e Beicim fez um grafite, ao vivo, com o nome do grupo, “Madre Hip Hop”. As ações foram conjuntas e sincronizadas e a apresentação teve uma duração de menos de quatro minutos.

Nas aulas do projeto, muitas vezes grafite e *rap* trabalhavam na mesma sala, com praticamente os mesmos materiais, uma vez que as pinturas com *sprays* só foram

realizadas nas apresentações. Assim, tanto para a criação das letras das músicas quanto para os desenhos, usavam papel, caneta, lápis preto e lápis de cor. No entanto, caso pudéssemos contar com as tintas, penso que continuariam juntos como nas apresentações, nas quais não observei nenhuma demonstração de incômodo.

Os projetos desenhados não eram reproduzidos nos grafites realizados nas apresentações. Beicim, líder dessa oficina, sempre demonstrou sua discordância em fazer rascunhos antes. Afirmava que o grafite nasce na hora em que é feito. Mesmo com a prática de grafitar em muros e paredes do bairro, o grupo só pintou em faixas de tecidos de algodão, com os escassos *sprays* que só conseguíamos com as apresentações, como já disse.

O grupo do *rap* foi liderado por Jony. A primeira vez que ouvi falar dele foi em um conselho de classe da EAJA - alguns professores chamavam a atenção para sua facilidade de escrever e o consideravam um poeta, com suas letras de música. Lembro-me que, ainda recém-chegada à escola, depois de ouvir essa avaliação sobre ele fiquei interessada e busquei identificá-lo melhor, entre os alunos de sua sala.

As letras de Jony falam de opressão social e marginalidade, com mensagens muitas vezes contextualizadas no lugar onde mora e foi criado - a Vila Pedroso:

É a volta da ameaça / é a volta da caça / mais forte sem acreditar na sorte  
/ só levando na raça / levantando e brindando as taças / champanha pra  
esperança / um abraço nas crianças / apostando em tudo no mundo / nos  
vagabundos / tô até vendo meu futuro em um CD de cristal / na moral / quem  
duvidou paga pau / mas sem dar brecha, nada vai passar batido / falando  
da Zona Leste / ligando os bandidos / mas sem incentivo / passando um  
corretivo / mostrando pra minha quebra / que ainda estou vivo / e vivão tô na  
luta / junto com meus trutas / desafio na frente / a gente chuta. / Falô, tá falado  
/ tipo: tá gravado / na mente, na corrente / vários aliados / fazendo sombra  
na noite / eclipses no dia / amizade não é lema / rap é minha vida / Deus é o  
sustento / pra manter nossa trilha / ocasião fez o ladrão / e eu tô na quadrilha  
/ mais do que nunca na rima / vô levando a vida / mandando um salve pros  
muleque perifa / reaje, aí! / vem pra guerrilha / solte a corda da guilhotina no  
egoísmo / corte a raiz / do pessimismo / levante a cabeça / e venha agora /  
chegou nossa hora.

De acordo com Felix (2005, p. 158),

O *rap* é, desse modo, uma fala privilegiada para o hip hop. Nas letras das músicas não estão só os grandes temas – o racismo, a violência, a exclusão -, mas eles também representam um símbolo da contestação. Com seus vocábulos, roupas e corporalidade dão lugar a certas visões acerca do que é ser 'periferia'.

Jony sempre foi reconhecido pelos alunos do projeto como cantor e letrista, como um *rapper*, e era autorizado pelos integrantes a passar as mensagens do grupo, de acordo com as ideias e a qualidade que queriam para as rimas.

Os ‘rachas’ ou batalhas (as competições) de *break* foram comuns no projeto, na própria escola ou em alguns campeonatos de hip hop de que participamos, como um realizado no Liceu de Goiânia. Mas os alunos do projeto queriam também campeonatos de *rap - Free Style* – nos quais as rimas são improvisadas e há competição entre eles. Não contávamos com um evento como esse na região, ou mesmo em outros lugares da cidade que pudesse oportunizar a participação do Madre Hip Hop. A ideia de que podíamos organizar um evento desses esteve presente no projeto, mas não se concretizou.

A parte instrumental do hip hop, com a utilização de toca-discos, também foi um desejo dos integrantes do projeto, mas que também não aconteceu. Fizemos um contato inicial com um DJ, morador da região, que ao ficar sabendo do hip hop aos domingos, na Vila Pedroso, fez-nos uma visita. Chegou acompanhado de três amigos e declararam possuir um equipamento de som completo para o acompanhamento do MC (*Master of Cerimonies*), mas parece que por problemas pessoais, de trabalho, aqueles rapazes não se integraram ao projeto.

Beicim, em entrevista para este estudo, (Apêndice D, p. 212) considera a importância do projeto na escola para o desenvolvimento do hip hop, na Vila Pedroso, com a integração dos três elementos, *rap*, grafite e *break*. Chama a atenção para minha participação no projeto e para a possibilidade que tiveram de “reunir a galera”. Jony ressalta o potencial de aprendizagem para o projeto, o que, segundo ele, o grupo soube aproveitar. Apesar de lamentar “*umas coisas que não foi muito legal*” (segundo ele, o fato de ter enfraquecido e, ao final, o projeto não ter continuado) lembra-se de que foi muito importante para o movimento em Goiânia. Diz que 2005 foi o ponto-chave, uma vez que muitas pessoas do hip hop, que dançavam, cantavam, etc., não tinham apoio e que tiveram a oportunidade de conhecer pessoas que ajudaram. Para ele, o projeto foi como “um empurrão inicial” (Apêndice D, p. 210).

Em nossa convivência nas aulas, eu observava o processo de criação dos artistas “populares”<sup>42</sup>. Em uma delas, o que me chamou mais a atenção foi o grupo “da letra” (o *rap*), como eles se autodenominaram. A princípio, falavam da eventual necessidade de condições específicas para o momento de criação, uma vez que se tratava de um trabalho “de pensar”, sendo que poderiam precisar de uma sala mais afastada e silenciosa. Logo depois, percebo que os seis rapazes mais velhos mudaram-se de sala e ficaram na penumbra – não quiseram acender a luz – criando em grupo e pensando juntos.

---

<sup>42</sup> Adoto o termo “arte popular” relacionado à “cultura de massa”, no sentido de “formas de expressão artística que hoje dominam nosso mundo, quer dizer, as artes populares da mídia [...]” (SHUSTERMAN, 1998, p. 8).

Considero, com tal vivência, a debilidade de noções sobre falsidade e engano para os prazeres e as sensações oferecidas pelas experiências com a arte popular, “enquanto as artes maiores são, ao contrário, tidas como fonte de algo autêntico” (SHUSTERMAN, 1998, p. 110). Tais conceitos não podem ser aplicados aos fenômenos que eu observava. Um problema se configurava para mim com relação à formação dos sentidos e valores para a arte e as produções sociais do Grupo Madre Hip Hop. Como o explicado por Shusterman, sentia que a

[...] presunção de falsidade, uma estratégia do imperialismo intelectual, implica que a elite cultural não apenas tenha o poder de determinar, contra a opinião popular, os limites da legitimidade estética, mas também de decretar, contra a evidência empírica, o que pode ser chamado de experiência ou prazer reais. (SHUSTERMAN, 1998, p. 110)

Essas noções podem explicar a discriminação e inferiorização social e estética sofridas por meus alunos na Escola Municipal Madre Francisca, em suas experiências com as artes do hip hop.

Partindo dessa problemática envolvendo o Grupo Madre Hip Hop, essa investigação se constitui em uma congruência entre minhas inquietações e reflexões iniciais, originadas com a prática de meu trabalho docente, e minhas reflexões sobre o livro *Vivendo a Arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*, de Richard Shusterman. Buscando fundamentações também em aportes teóricos desenvolvidos por esse autor, pretendo, com esta investigação, vivenciar o desafio que ele propõe:

Estou mais que disposto a admitir as tendências e limitações filosóficas de meu estudo, e aproveito a oportunidade para encorajar estudos mais empíricos e etnográficos da cultura popular, sem os quais tal cultura nunca poderá receber o entendimento completo que merece (SHUSTERMAN, 1998, p. 12).

A questão norteadora de investigação volta-se para as significações, a questão norteadora de investigação volta-se para as significações e formação de sentidos dos sujeitos, ativistas do movimento social do hip hop, integrantes do Grupo Madre Hip Hop, do qual fui professora em 2005. Procuo adentrar as ações cotidianas, seus projetos, seus sonhos. Com ênfase nas expressões artísticas e sociais dos sujeitos, em seus processos de formação identitária, busco pelos sentidos que constroem para suas atitudes e visualidades. Quais são as imagens que constroem de si mesmos? Que significados constroem para expressões artísticas como o grafite ou o rap? Meu objetivo é discutir os significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a partir dos processos sociais de construção de sentidos, em suas experiências cotidianas relacionadas ao hip hop.

Deslocando-me do local de origem desse projeto - a escola – a investigação volta-se

para questões gerais do cotidiano de integrantes do grupo que, egressos da Escola Municipal Madre Francisca, separaram-se em suas vidas escolares. Dos sete rapazes, apenas um, Beicim, 20 anos, concluiu o ensino médio, em 2007, em um colégio estadual em frente ao Madre. Negão, 21 anos, cursou até a última série da EAJA e iniciou o ensino médio no mesmo colégio em frente, mas abandonou os estudos no segundo ano. Chiquinho, hoje com 24 anos, não concluiu o ensino fundamental, mas é portador de um diploma, expedido por uma escola da rede privada de ensino. Keny e Luizinho, irmãos gêmeos, 21 anos, pararam de estudar aproximadamente juntos, em 2006, no oitavo ano (sétima série). Jony, 23 anos, foi o primeiro a parar de estudar, ainda na sexta série (sétimo ano) da EAJA. Apenas Keivinho, hoje com 14 anos, não interrompeu seus estudos e está cursando o 9º ano, no turno matutino de uma outra escola pública municipal, no mesmo bairro.

Minha problematização também sai da escola, buscando olhar para o bairro onde eles moram, seus cotidianos e questões gerais de suas vidas. Representam, para mim, um importante recorte da realidade social, para o tema da pesquisa.

A intenção (indignação) inicial - a de entender a causa da desvalorização social e estética de meus alunos, partindo de minha experiência em sala de aula - foi se reorganizando. Parece ser um processo iniciado em minha experiência com os professores das disciplinas do mestrado, na Faculdade de Artes Visuais; na disciplina Cultura Política, na Faculdade de Educação, e de minha vivência com minha orientadora. Fui influenciada por autores como Robert Castel e seu livro *As metamorfoses da questão social* e o livro *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*, organizado por Sonia Alvarez, Evelina Dagnino e Arturo Escobar. Foram também importantes para mim os livros *Crítica da Imagem Eurocêntrica*, de Ella Shohat e Robert Stam e *Culturas Híbridas*, de Nestor Canclini. Tais leituras, e as outras constantes na bibliografia deste estudo, instauraram, para mim, uma nova visualidade sobre as dinâmicas das situações culturais - estéticas e sociais dos sujeitos. Meu olhar muda de lugar: da escola para o bairro onde eles moram - o mesmo lugar onde fica a Escola Municipal Madre Francisca - em busca dos significados, sentidos e dos olhares culturais da comunidade.

Nesse amálgama que parece constituir a própria vida dos rapazes - seus ativismos e suas artes do hip hop, suas vivências na escola, as situações no mercado de trabalho, suas subjetividades e o bairro onde moram - vejo uma circularidade de vasos comunicantes, artérias irrigadoras que nutrem essas ligas viscosas e em rede, produzindo sentidos, valores, atribuindo poderes e distribuindo hierarquias. Como são articulados os discursos representativos na produção dos sentidos do hip hop, na vida dos sujeitos desta investigação?

Redireciono a investigação, que se insere na área de arte e educação, ampliando para reflexões sobre o bairro onde moram os sujeitos. “O aspecto geográfico ou espacial parece ser de extrema importância no que tange ao enraizamento da cultura” (SCANDIUCCI, 2006). Buscando aproximações com os jogos de exclusão / inclusão, na dinâmica social, procuro um mapeamento de significados hoje atuantes, relacionados ao hip hop. Como foram construídos os significados encontrados? Como se articulam entre si? Como se constituem dentro das relações de poder? Como vão sendo construídas as identidades e subjetividades desses rapazes?

Por meio de entrevistas e registros imagéticos, busco identificar como os sujeitos classificam ou compreendem suas produções sociais. Busco por elementos que possam apresentar estímulos intelectuais, criticidade e valor estético para o hip hop, a fim de contribuir com elucidações sobre condições sociais e estéticas - produção e usos - de expressões artísticas dos atores sociais desta investigação. Para compreender a formação dos significados do hip hop, amplio o contexto para as interpretações, estendendo o foco. Em busca de interações e imersão no cotidiano dos colaboradores, suas relações sociais e seus sentidos estéticos, saio da escola para seu entorno, procurando outros olhares / lugares. Assim, volto-me para a Vila Pedrosa, último bairro na fronteira Leste de Goiânia, divisa com a cidade de Senador Canedo.



Imagem 40- Base Cartográfica: Prefeitura de Goiânia/SEPLAM/DPGEO – Ago. 2003. (GOIÂNIA, 2005, p. 202).

A 'Vila', como é chamada pelos moradores de lá, adquire importância para minha investigação por ser o lugar da Escola Madre Francisca e também o lugar de moradia de todos os sujeitos desta pesquisa. São jovens que foram nascidos e criados naquela "quebrada", como eles dizem – demonstrando a importância do lugar para suas construções identitárias. Assim, os elementos do hip hop oferecem

[...] uma gama de referenciais para essa juventude [a do Hip Hop], que passa a se constituir, portanto, como grupo diferenciado. Tais indicações questionam o imaginário social de nossa sociedade, refletindo-se em novas identificações alicerçadas em três pilares: a cor da pele, a origem social e o **local onde moram** (TELLA, 2006, p. 4) [Grifo meu].

Para Jony, a Vila Pedroso "é tudo": sua área, sua quebrada (Apêndice D, p. 210). Para Beicim, as ruas da Vila Pedroso são "uma grande mãe". Uma grande escola onde ele aprendeu a sobreviver (Apêndice D, p. 212).



Imagem 41- Grafite de Beicim, pintado no muro da quadra de esportes, em frente o Madre, por ocasião do evento Hip Hop Leste.  
Autoria da foto: Vânia Olária, 27 set. 2009.

Eu também moro na região Leste de Goiânia, no Jardim Novo Mundo II, próximo ao bairro deles. Trabalhei por muito tempo no Madre e estou novamente naquela escola, integrando-me à comunidade. Convivo com três linhas que cindem o mapa da região e que são importantes para o lugar - atravesso diariamente o Rio Meia

Ponte e os trilhos do trem de ferro (atualmente desativados fisicamente, mas com uma simbologia arraigada nas histórias de vida dos moradores), em meu caminho para a escola. Transito pela BR-153 frequentemente para chegar até a FAV, por exemplo, no Campus Samambaia da UFG.

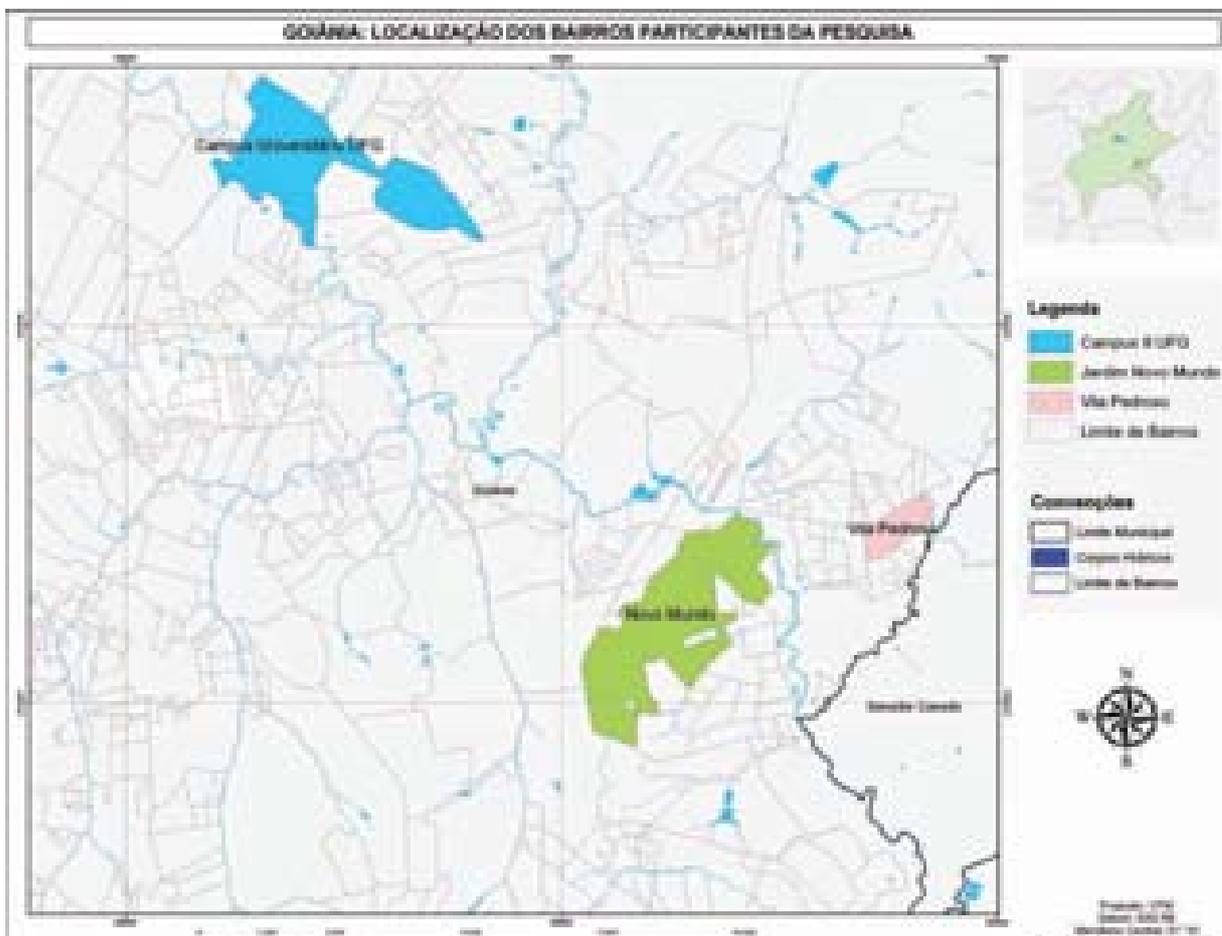


Imagem 42- Projeção: UTM; Datum: SAD 69; Meridiano Central: 51 W; Base de Dados: CONDATA/MUBDG v 21.

Busco conhecer a Vila Pedrosa compreendendo o seu espaço articulado com a dimensão social. Procuo por compreensões sobre os modos de construção desse espaço, por meio das práticas sociais e situações políticas desde seu povoamento, buscando pelas percepções e sensibilidades dos moradores, com relação à sua inserção nos mapas e contextos da cidade de Goiânia.



Imagem 43- Capturada *on line*, em 29 set. 2009, com modificações de perspectiva e indicações gráficas inseridas por mim. (GOOGLE, 2009)

## 2 A VILA PEDROSO



Imagem 44- Avenida Francisco Sales, Vila Pedrosa, Goiânia (detalhe).  
Autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009.

“Não devemos nos apoiar na sensibilidade para entender o mundo; mas não podemos descartar que a sensibilidade ‘do’, e, ‘no’ lugar transforma o mundo”. (SILVEIRA, 2007, p. 38)

Em minha primeira visita à Secretaria de Planejamento Municipal / SEPLAM - Prefeitura Municipal de Goiânia, para investigar sobre a Vila Pedrosa, fui logo informada de que sobre o bairro que estava pesquisando não tinha muita coisa, uma vez que se trata de um setor com poucos equipamentos urbanos, se comparado, por exemplo, com o Setor Sul, que abriga a classe média alta e que tem mais projetos, estudos e serviços, enfim, tem mais presença da Prefeitura. Penso que tal afirmação pode ser considerada como uma demonstração de que “a segregação urbana é a expressão espacial da distância social” (VICONDE, 2002, p. 51). Quanto às pesquisas acadêmicas, a funcionária (conforme registros em meu caderno de campo) também disse não saber de nada sobre a região, uma vez que, segundo ela, “só agora é que os professores vêm sugerindo pesquisas sobre os bairros mais afastados”. Sinal dos tempos? Pode-se inferir dessa declaração que essa recente adesão de professores a tais estudos, em uma inversão centro-periferia, teria se dado com a influência de preocupações pós-modernas e os estudos da cultura, necessariamente articulados com o jogo social das relações de poder. Talvez esses professores a que se refere a funcionária estejam afinados com noções sobre o “policentrismo celebratório”, que “pensa e imagina ‘direto das margens’, pois encara as comunidades não como ‘grupos de interesse’ a serem ‘adicionados’ a um núcleo pré-existente, mas como participantes ativos no centro de uma história comum de conflitos” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 77).

O início do povoamento da Vila Pedrosa se deu por volta do ano de 1955, com apenas cinco casas, sendo que as benfeitorias iniciais foram realizadas com a ajuda da “irmã Francisca”<sup>43</sup>. Localiza-se acerca de vinte quilômetros do centro de Goiânia, distância relativamente grande quando se trata de uma fazenda situada fora dos limites urbanizados da cidade. Somente em 1957 os antigos moradores puderam contar com a primeira “jardineira”, transporte coletivo da época, do governo do Estado de Goiás, e que “passava” apenas quatro vezes por dia<sup>44</sup>.

Depois de 32 anos, a situação do transporte coletivo ainda encontrava-se em condições de insuficiência e desqualificação, de acordo com notícia veiculada pelo jornal O Popular, de 07/03/1989.

Recentemente, no dia 13/08/2009, fiz o trajeto, utilizando ônibus do transporte coletivo,

---

<sup>43</sup> De acordo com reportagem do jornal Diário da Manhã, de 15 de maio de 1987, Caderno Bairros, p. 7. A irmã Francisca foi uma freira congregante no convento Mãe Dolorosa, uma instituição da igreja católica, sediada na Vila Pedrosa.

<sup>44</sup> De acordo com reportagem do jornal O Popular, domingo de 1989, fl. 01, “Vila Pedrosa: Luta para vencer atraso de 40 anos”.

do centro da cidade até a Vila Pedroso. A viagem completa levou 23 minutos. No dia 10/09/09, fiz o mesmo trajeto, no sentido contrário, da Vila para o Centro, e cheguei à Estação 13 - Rua 20, às 17h05m, depois de 30 minutos. Em seguida, iniciei o trajeto de volta, como em minha primeira experiência, mas em um horário diferente: um pouco mais tarde. Dessa vez, a viagem para a Vila Pedroso levou um tempo de 45 minutos.

Pelo que me pareceu com essas três experiências, o trânsito Centro-Vila e seu inverso podem ser considerados equivalentes, uma vez que o tempo e as condições das duas viagens que fiz, nesse sentido, foram praticamente os mesmos. Já no que se refere ao horário, constatei o que se ouve comumente de quem usa o transporte coletivo sobre os “horários de pico”, depois das 17 horas, pois levei o dobro do tempo de minha viagem anterior, fui em pé do início até o final da viagem, sendo que os ônibus permaneceram lotados o tempo todo. Parece que, ao menos nos horários de ida e volta ao trabalho, os moradores da Vila Pedroso continuam enfrentando más condições nos “baús” - palavra usada pelo pessoal do hip hop quando se referem aos ônibus do transporte coletivo.

O loteamento e a comercialização das terras do bairro foram aprovados pela Prefeitura em 1954, em um processo solicitado por Juvenal Pedroso e sua esposa, que lá residiram até o ano de 1987. A família Pedroso teria chegado em Goiânia em 1942, adquirindo parte da Fazenda Retiro<sup>45</sup>, de propriedade de Antônio Canedo, no limite entre Goiânia e a cidade de Senador Canedo, onde se constituiu a Vila Pedroso.

De acordo com Visconde (2002), o processo de formação das cidades goianas e a fundação da capital, em 1933, estão inseridos no processo de interiorização do Brasil moderno, no contexto da Revolução de 30, com as transformações político-econômicas e espaciais para o Brasil e para Goiás. No período de 1945, ocorre a chamada Marcha para o Oeste, financiada pelo governo de Getúlio Vargas, atendendo a interesses das elites paulistas e do mercado interno. Os avanços de fronteiras estão ligados ao processo de expansão capitalista, refletido principalmente na modernização e urbanização, segundo a ideologia do progresso, com as colonizações oficiais e aberturas de estradas, por exemplo.

A aprovação do loteamento da Vila Pedroso se dá com a nova política para Goiânia, a partir de 1945, quando os proprietários privados de terras passam a participar do parcelamento urbano da cidade.

Desde a fundação de Goiânia, em 1933, a intenção do governo é manter sobre seu controle, não só o uso do solo urbano, mas também o parcelamento e a venda de lotes, como o disposto no Decreto nº 3.359, de Maio de 1933. Os padrões de loteamento, àquela época, não visavam lucro, mas sim, o

---

<sup>45</sup> Conforme certidão de Milton Ribeiro Guimarães, oficial substituto do Cartório de Registro Geral do Termo e Comarca de Goiânia, Capital de Goiás, datada de 08/10/1953, constante na pasta 1 de 2, Vila Pedroso, divisão de Cartografia da Secretaria Municipal de Planejamento – SEPLAM, Prefeitura de Goiânia.

tipo de uso ao qual se destinavam. Na proposta inicial, Goiânia contava com três setores, Setor Central, Setor Sul e Setor Norte. Até o ano de 1945, o acréscimo foi de apenas mais três setores, Universitário, Oeste e Vila Nova. (VISCONDE, 2002, p. 33)

Durante quase duas décadas, a Vila Pedrosa permaneceu como “um imenso vazio humano, sendo que suas imediações eram reservadas à criação extensiva de gado, situação que só se modifica no final da década de 1960, com a formação da Vila Concórdia, terreno vizinho ocupado por meio de uma invasão de terras” (jornal Diário da Manhã, 09/05/87, Caderno Bairros, p. 11).

Estas invasões ou “áreas de posse”, como são conhecidas em Goiânia, se dão num primeiro momento, de forma desorganizada e espontânea e, a partir de 1979 (com a ocupação da Fazenda Caveirinhas, que originou o Jardim Nova Esperança), de forma mais planejada, denotando um maior nível de organização do movimento de posseiros na capital. (Goiânia, 2002, p.41)

A BR-153 (Goiânia-São Paulo), pavimentada em 1959, os trilhos da estrada de ferro e o Rio Meia Ponte sempre representaram obstáculos para a comunidade da “Vila”, impedindo o acesso à cidade e à modernidade. Goiânia, em seu plano originário, fora planejada de forma a se situar longe de equipamentos como rodovias, ferrovias ou rios.

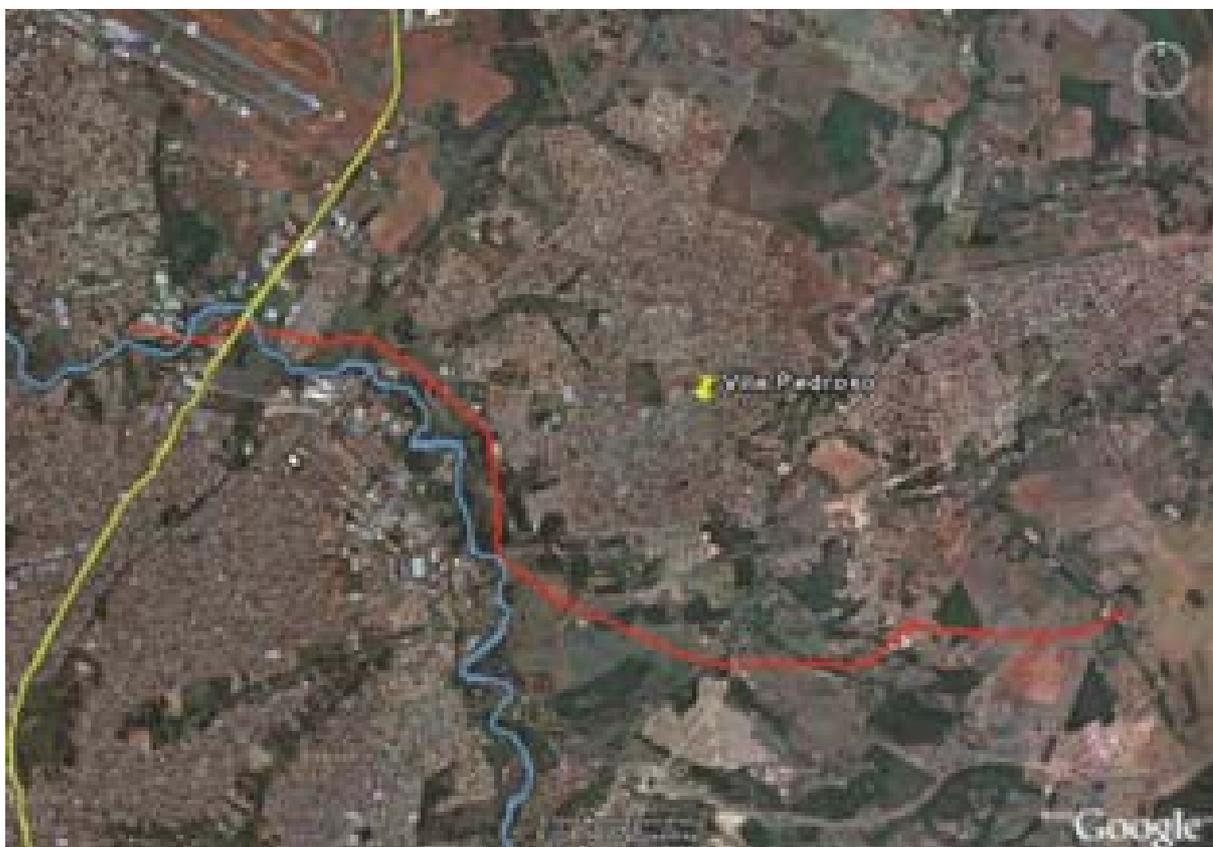


Imagem 45: Linha azul: Rio Meia Ponte; linha amarela: Br-153; linha vermelha: trilhos do trem de ferro. Capturada *on line* em 27 fev. 2009, com indicações gráficas inseridas por mim. (GOOGLE, 2009)

O sentido do trecho urbano da rodovia BR-153, para os moradores da Vila, se configura como uma barreira de difícil superação, dado o intenso trânsito de veículos – carros, caminhões, etc. - representando risco de vida. Os significados para a “estrada de automóveis”, como era chamada pelos antigos moradores, são justificados pelos acidentes frequentes, também na atualidade - mesmo depois da construção do viaduto - o “Viaduto do Palmito” - e da instalação do semáforo, ou da construção das passarelas sobre a rodovia. Tais acidentes são quase sempre noticiados, algumas vezes em reportagens de capa de jornais, como matéria do Diário da Manhã, de 16/06/2008, registrando o atropelamento de um homem ao tentar atravessar a via. Tais acontecimentos na BR-153, no trecho que toca a região Leste de Goiânia - junto com as outras duas “barreiras” consideradas para este estudo, o Rio Meia Ponte e os trilhos do trem de ferro - podem reforçar o significado de confinamento para os moradores do extremo da região Leste, segregando-os de regiões mais centrais da cidade. Se considerarmos a localização de equipamentos sociais importantes, os moradores também se encontram às margens de políticas públicas sociais, prejuízo que possivelmente influenciará um **futuro** de desfiliações persistentes. Por exemplo:

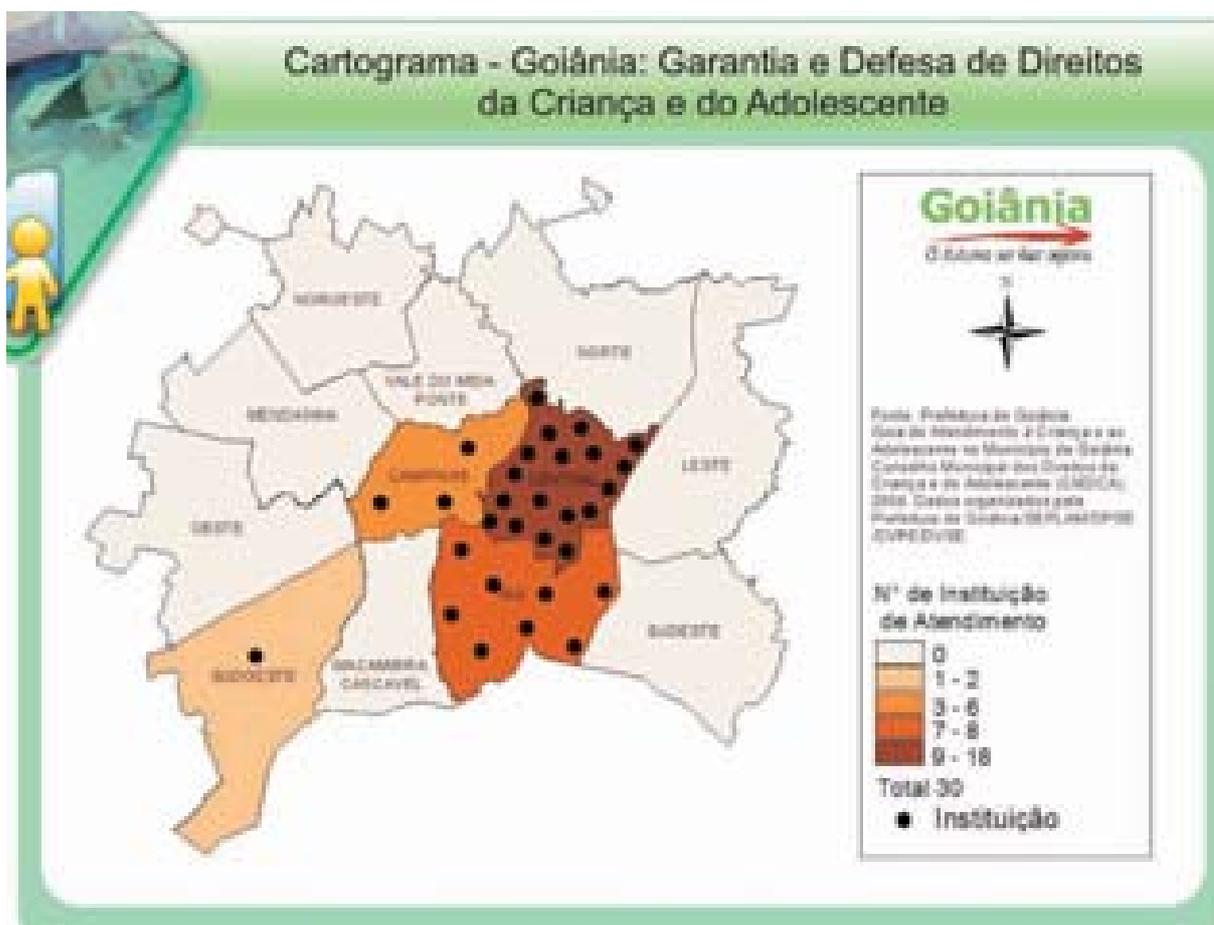


Imagem 46 (GOIÂNIA, 2005, p. 224).

Segundo Castel, “pôr fora-do-jogo” uma parte de até 30%, ou mais, da população, é o preço pago pela sociedade pós-moderna pela eficácia econômica e pela competência social. Mas, segundo ele, ocorre um efeito bumerangue, quando os problemas das populações fronteiriças fracassadas voltam-se para o seu centro, uma vez que

[...] a condição preparada para os que estão ‘out’ depende sempre da condição dos que estão ‘in’. [...] Mas a recíproca é igualmente verdadeira, a saber, os poderosos e os estáveis não estão colocados em um Olimpo de onde possam contemplar impavidamente as misérias do mundo. Integrados, vulneráveis e desfiliaados pertencem a um mesmo conjunto, mas cuja unidade é problemática. (2008, p. 34)

Quanto ao uso que faço do tema desfiliação, no lugar de exclusão, adoto-o em concordância com a noção, do mesmo autor, de que essa palavra fala da reconstituição de um percurso, e não do sentido que a anterior passa, de desfecho de um processo. A exclusão indica um estado de privação estanque. Mas o que é preciso é a recuperação dos processos que engendram essas situações para a comunidade da Vila Pedrosa, berço dos integrantes do Grupo Madre Hip Hop. Falar em desfiliação pode remeter à necessidade de se “procurar a relação entre a situação em que se está e aquela de onde se vem, não autonomizar as situações extremas, mas juntar o que se passa nas periferias com o que acontece em direção ao centro” (CASTEL, 2008, p. 26).

A dissociação, desqualificação ou a invalidação social da Vila Pedrosa pode ser reforçada por sua localização “depois” do Rio Meia Ponte. Mesmo hoje, com a pavimentação e duplicação da Avenida Anápolis - principal via de acesso ao setor, passando sobre o rio -, bem como a ponte de concreto armado, o Meia Ponte pode constituir-se com significados de barreira, também por motivos de segurança pessoal, uma vez que os acidentes ali são frequentes, com automóveis que não conseguem concluir a curva onde está situada a ponte caindo no rio e com vítimas fatais, muitas vezes. Eu mesma já tive a oportunidade de testemunhar dois desses acidentes, um com vítima fatal.

Diferentemente, o rio também adquire um sentido de barreira difusa naquela paisagem, inclusive por causa de suas próprias especificidades climáticas, que se fazem sentir na pele das pessoas que passam por ali em dias de chuva, por exemplo. Um fenômeno que observo e que me chama a atenção é que muitas vezes a ponte separa a chuva. Isto é, de um lado da ponte está chovendo e do outro, não. Se o trajeto está sendo feito de motocicleta, como já aconteceu comigo - a pé ou de bicicleta, como também é comum para muitos moradores - a experiência é mesmo significativa, e a expressão “na própria pele” pode ser usada de forma literal para a descrição.

Isso ocorre em razão do aguçamento do microclima do rio, que é naturalmente condicionado pela sua baixa altitude, pela temperatura de suas águas e pela vegetação que tem em sua volta, mas que é levado a extremos pelo processo de urbanização e ‘progresso’ - neste caso, pelo processo de impermeabilização da cidade<sup>46</sup>. Um outro fator negativo decorrente desse tipo de progresso (a impermeabilização indiscriminada) são as chuvas isoladas em diferentes regiões de Goiânia, por exemplo no Setor Oeste, quando acontecem precipitações de 100mm de um lado – um volume brutal, com inadequações de tempo e espaço, enquanto lugares próximos permanecem secos.

Como se não bastassem essas duas ‘limitações’ (o rio e a rodovia), a estrada de ferro, só desativada recentemente, reforça significados de separação física e limitação social, com seus trilhos e um trem que, ainda no imaginário das pessoas, pode passar a qualquer momento. Nesse sentido, constitui uma fronteira contundente para o território (diferentemente da fronteira rarefeita do rio): uma linha de ferros, densa e explicitamente impositiva para os que moram de um lado que já fora o lado de fora da cidade e que continua sendo para alguns. Além das dificuldades físicas, tais barreiras representam segregação, fronteiras simbólicas, sociais e culturais, funcionando como separação, tanto para os de dentro como para os de fora desses “limites” da cidade. Podemos verificar tais significados em expressões como “semana que vem, vou lá em Goiânia”, muito comum de se ouvir nessa comunidade. Assim, a Vila Pedrosa não é Goiânia.

---

<sup>46</sup> De acordo com os conhecimentos de Wellington Gabriel Borba, graduando do 6º período do Curso de Geografia da UFG, em uma conversa que tivemos no dia 14/07/09, registrada em meu caderno de campo.

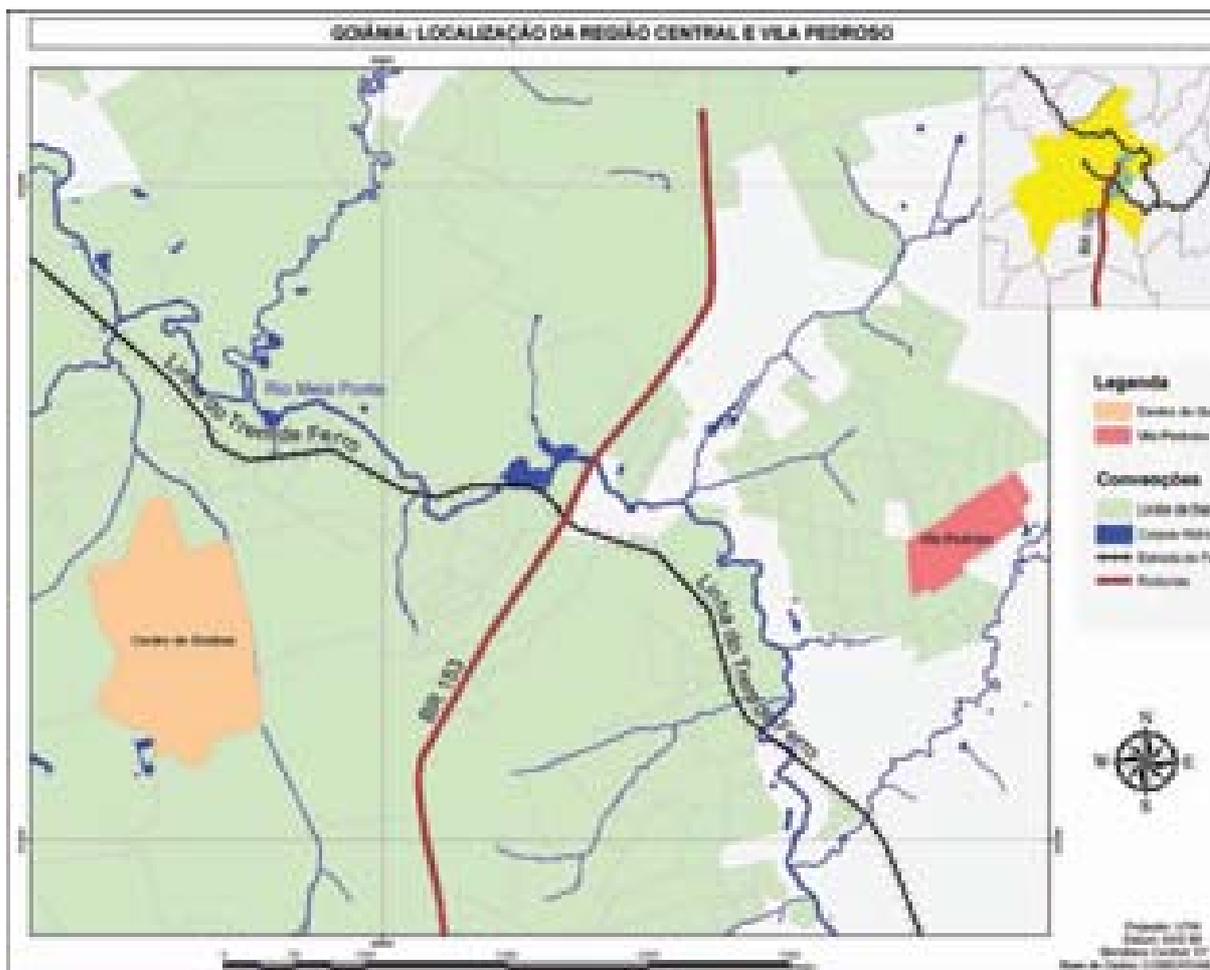


Imagem 47- Projeção UTM. Datum: SAD 69. Meridiano Central: 51° W. CONDATA/MUBDG, v. 21.

Na Escola Municipal Madre Francisca, pode-se encontrar ideias como a de que “esses alunos não passam do Meia Ponte”.

Contudo, as narrativas podem efetuar “um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares” (CEARTEAU, 1994, p. 203). Em um cenário pós-moderno, um outro sentido pode se configurar, refletindo noções de fronteiras com significado de espaços para hibridismos culturais e trocas, nos quais questões e tensões podem ser desenvolvidas, caracterizando avanços em processos de construção de novos sentidos e experiências, em tensionamentos conceituais cotidianos no desenvolvimento de uma Goiânia contemporânea. Essas linhas / lugares fixos se reconfiguram no sentido de regiões de trocas, espaços para trânsitos e fluxos, em uma clara distinção entre a operação de identificar lugares e a de efetuação de espaços (CEARTEAU, 1994, p. 203).

Penso que tais noções possam ser demonstradas pelas andanças dos jovens da Vila Pedrosa, atravessando de um lado para o outro nas madrugadas de final de

semana, indo e voltando de festas e passeios, inclusive depois que o transporte coletivo da cidade para de funcionar, de madrugada. Neide Rodrigues, por exemplo, minha parceira no Projeto Hip Hop, contando sobre seus passeios noturnos, nos anos 1980, fala de como ela, com sua turma de amigos, cruzava a pé da Vila Pedrosa para o Setor Universitário ou outros bairros considerados mais “nobres”, livremente, ignorando ou enfrentando as barreiras, bem como as transformando em áreas de trânsitos socioculturais.

Ao final da década de 1980, os assentamentos realizados pelo Estado naquele lugar fazem com que o perfil socioeconômico das famílias da Vila Pedrosa altere-se profundamente em comparação com as primeiras famílias, oriundas de bairros próximos, menos desvalorizados, como Vila Nova e Jardim Novo Mundo. As famílias vindas do interior de Goiás e de outros estados modificam toda a região, e a população passa a ser classificada como de baixa renda, ao que parece, em decorrência do baixo poder aquisitivo demonstrado, por exemplo, na forma de aquisição dos lotes – “doados” pelos programas oficiais. A formação étnica se dá com grande número de imigrantes, depois da consolidação de Goiânia como polo de desenvolvimento regional, o que ocorreu no período de 1964-1975. Os assentamentos do governo recebem nordestinos, paraibanos, baianos e cearenses, em bairros como Jardim das Oliveiras e Jardim das Aroeiras, próximos à Vila Pedrosa, influenciando diretamente o mundo do trabalho, as artes, a cultura em geral.

O jornal Diário da Manhã de 31/01/1989 (Caderno Bairros, p. 8) publica uma notícia sobre um grupo musical denominado Trio os Filhos do Nordeste, composto por um maranhense e dois mineiros: Antônio Terno da Silva, Joaquim Aguiar e Zé da Silva. Apesar de o nome do trio assinalar uma mesma identidade fixa para os três integrantes - todos nordestinos, e apelando para a força da hereditariedade -, o que vemos, de fato, é uma mistura em transformação: um maranhense e dois mineiros, em suas construções identitárias no Centro-Oeste brasileiro, a Vila Pedrosa e o interior de Goiás, em seus deslocamentos para algumas cidades, em suas apresentações. Para compreender tal fato, considero

[...] que por sermos a pátria do pastiche e do bricolage, onde se encontram muitas épocas e estéticas, teríamos o orgulho de ser pós-modernos há séculos e de um modo singular. Nem o “paradigma” da imitação, nem o da originalidade, nem a “teoria” que atribui tudo à dependência [...] conseguem dar conta de nossas culturas híbridas. (CANCLINI, 2000, p. 24)

De acordo com a reportagem já citada, o trio Os Filhos do Nordeste encontrava-se em atuação em 1987, com participação em programas e eventos institucionais, “artísticos e culturais”, em Goiânia e em outras cidades do estado, além de se apresentarem em

programas de rádio e de TV. Apresentavam-se com uma sanfona Todeschini e ritmos de Baião, Xaxado, Xote, Marcha e Carimbó. As noções demonstradas por Canclini (2000, p. 206-207) podem ser verificadas na reportagem do jornal, quando o conceito implícito de cultura afina-se com construções que apreendem o popular por meio das correntes do folclore, da indústria cultural e do populismo político; de acordo com o autor, um tipo de definição clássica para culturas populares.

O trecho abaixo, cuja fonte é a publicação do jornal já citado, apresenta a letra de uma composição do trio e demonstra noções de Canclini sobre a perspectiva de trocas de sentidos culturais entre elite e popular, refutando visões clássicas de que culturas subalternas estariam fadadas a reproduzir a tradição.

Na casa que a mulher manda / Vai pra traz e vai de banda / O homem tá na cozinha / E a mulher tá na varanda / Toda cheia de razão / Nesta casa ninguém manda.

Tais versos, nos quais o humor é a tônica, parecem demonstrar especificamente a quinta refutação do autor, a de que “o popular não é vivido pelos sujeitos populares como complacência melancólica para as tradições”. A ideia de que “a mulher manda” – mesmo que contraditoriamente apresentada com a ideia de que ela continua em casa, “na varanda” – parece contribuir para a produção de uma nova ordem, demonstrando alterações em uma tradicional relação de gêneros, lançando mão do “riso para ter um trato menos angustiante com seu passado” (CANCLINI, 2000, p. 221).

Pesquisando notícias do bairro nos dois jornais de maior circulação de Goiânia, O Popular e o Diário da Manhã, de 1987 a 2005, verifiquei a ocorrência de um grande número de reclamações e reivindicações de bens e serviços públicos para a Vila Pedrosa, tais como: construção de rede de águas pluviais (até 1988 encontram-se notícias de alagamento de casas e ruas); precariedade dos serviços de saúde (como o fechamento de uma única unidade no bairro, um posto médico municipal, os populares “postinhos”); precariedade do serviço de transporte coletivo (linhas indiretas para o centro da cidade, veículos escassos, superlotação, descumprimento de planilha de horários, alta velocidade e falta de segurança para os passageiros); carência de locais de lazer; falta de pavimentação nas ruas ou asfalto de baixa qualidade, falta de rede de coleta de esgoto e fornecimento de água tratada; nenhuma escola de ensino médio. Tudo isso já no final do século XX e início do XXI, quando o bairro contava com cerca de 5.700 pessoas. Notícias sobre violência e tráfico de drogas na região também são comuns. Tal fato demonstra que o “espaço da cidade capitalista é fortemente dividido em áreas fragmentadas / segregadas, refletindo a complexa estrutura social” (VISCONDE, 2002, p. 23).

Sobre a construção histórica da exclusão social e do empobrecimento econômico dos moradores da Vila Pedrosa, podemos encontrar algumas explicações no tipo de sociabilidade emergente caracterizado por Santos (1999), denominada por ele de “fascismo societal”. A presença do Estado ali parece ser ditada também por uma combinação de duas – ou mais – formas distintas de sociabilidade fascista: o “fascismo do apartheid social” e o “fascismo do Estado paralelo”.

[A primeira] Trata-se da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas. As zonas selvagens são as zonas do estado de natureza hobbesiano. As zonas civilizadas são as zonas do contrato social e vivem sob a constante ameaça das zonas selvagens. Para se defenderem, transformam-se em castelos neofeudais, os enclaves fortificados que caracterizam as novas formas de segregação urbana (cidades privadas, condomínios fechados, gated communities). A divisão entre zonas selvagens e zonas civilizadas está a transformar-se num critério geral de sociabilidade, um novo espaço-tempo hegemônico que atravessa todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais e que por isso é comum à ação estatal e à ação não estatal. (SANTOS, 1999, p. 103)

A região Leste de Goiânia, localização da Vila Pedrosa, cada vez mais se transforma em uma região de grande diversidade econômica. Os contrastes são visíveis, com suas áreas de posse e assentamentos, como o Jardim das Aroeiras e os bairros D. Fernando I e II de um lado, e condomínios fechados, como o Aldeia do Vale, do outro.

A segunda forma para o fascismo societal de Boaventura Sousa Santos trata-se do Estado paralelo e constitui-se na distância entre o direito escrito e o que realmente o Estado efetiva com sua ação. Pensando na relação da “Vila” com outros setores de Goiânia, como o Setor Sul, por exemplo, podemos sentir o

duplo padrão da ação estatal nas zonas selvagens e nas zonas civilizadas. Nas zonas civilizadas, o Estado age democraticamente como Estado protetor, ainda que muitas vezes ineficaz ou não confiável. Nas zonas selvagens, o Estado age fascisticamente como Estado predador sem qualquer veleidade de observância, mesmo aparente do direito (SANTOS, 1999, p. 104)

Uma outra forma, o fascismo paraestatal, parece-me também presente em “ações sociais”, no bairro. “Trata-se da usurpação de prerrogativas estatais (de coerção e de regulação social) por parte de atores sociais muito poderosos, muitas vezes com a conivência do próprio Estado, que ora neutralizam, ora suplementam o controle social produzido pelo Estado” (SANTOS, 1999, p. 104). O jornal Diário da Manhã, em matéria do dia 06/05/88, em seu Caderno Bairros, p. 12, noticia que uma deputada parlamentar constituinte, à época, mesmo não tendo trabalhado para a liberação de verbas e equipamentos urbanos para o bairro, “apoia” os moradores com serviços

como exames de fezes (convênio com laboratórios particulares) e distribuição de alimentos e leite do programa federal.

A dinâmica social da Vila Pedroso, constituindo-se em um laboratório cultural, com sua história de segregação e opressão social, parece ter se constituído em um campo social fértil para o desenvolvimento da cultura do hip hop, que tem em seus fundamentos a luta contra desfiliações sociais. Ao lado disso, as políticas de inserção do Estado, por meio da escola<sup>47</sup>, voltando-se cada vez mais para o “tratamento localizado dos problemas”, disponibilizam contratualizações de projetos. “Faça um projeto, envolva-se na busca de um emprego, de uma moradia, em suas combinações para criar uma associação ou lançar um grupo de rap, e o ajudaremos” (CASTEL, 2008, p. 605).

A década de 1980 na Vila Pedroso, que produziu o trio Os Filhos do Nordeste, foi a mesma que recebeu e (re)produziu elementos da história geral da cultura hip hop. É comum entre os membros do Grupo Madre Hip Hop uma certa rejeição pela música sertaneja e autoafirmações, por meio da propagação do ideário do movimento. Garcia (2005) discute a influência dessa cultura sobre jovens goianienses que se diferenciaram tanto de gerações anteriores como de outros jovens com os quais convivem. Diz ser uma história da juventude em Goiânia “que trava uma relação específica de gosto, afetividade e reconhecimento, a partir de uma imbricada rede multicultural transnacional” (GARCIA, 2005, p. 01). Chiquinho, por exemplo, dançarino de hip hop, diz respeitar a música sertaneja e a dança de salão, mas não tem interesse em desenvolver uma dessas oficinas no Projeto Escola Aberta, conforme sua resposta a uma proposta da coordenação do projeto, na Escola Municipal Madre Francisca. Considero esse fato como uma demonstração das diversas lutas nas quais esses indivíduos se engajam para construir suas identidades e diferenças nos espaços da “Vila”, distanciando-se de noções liberais de tolerância à pluralidade e à diversidade cultural e aproximando-se de noções de sujeitos como o explicado por Stuart Hall:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades, dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2001, p. 27)

O pessoal do hip hop está em permanente contato com o movimento global – e não apenas estadunidense - por meio de CDs, vídeos, inclusive os clandestinos, filmes,

---

<sup>47</sup> Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, verificam-se números crescentes de projetos institucionais envolvendo o hip hop, por exemplo, o Projeto Escola Aberta, um convênio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia com o Ministério da Educação e a UNESCO.

revistas, material que era utilizado nas aulas do projeto e que muitas vezes tomei de empréstimo, como um vídeo de um campeonato de hip hop – *break e free style* - na França. Constroem suas identidades e diferenças por meio das visualidades de seus ídolos – cores, movimentos, roupas, estilos de música e comportamento social; representações apropriadas de outras representações discursivas e estéticas, como as do cantor 2-Pac<sup>48</sup>, com grande influência sobre os membros do Grupo Madre Hip Hop. Beicim conta que em suas primeiras aproximações com o *rap*, com poucos anos de idade, as pessoas com as quais convivía “gostavam também muito *rap* internacional” (trecho 01, Apêndice B, p. 180). Tella (2006, p. 14) discute a influência da cultura afroamericana, principalmente via videoclipes norte-americanos veiculados desde o início da década de 1980:

É por meio desse material que eles se deparam com gestos, estilos de roupas, símbolos, temas da resistência internacionalizados. Os jovens afro-descendentes não entendiam o conteúdo das letras, no entanto, as imagens os seduziram. Os videoclipes tiveram para eles um papel importante nas suas primeiras construções de identificação, motivando-os a conhecerem tais símbolos. Os *rappers* realizam uma bricolagem cultural, ou seja, sem um plano pré-concebido (Levi-Strauss, 1976) esses grupos de rap promovem ressignificações das histórias norte-americanas de protesto social, introduzindo nelas memórias do cotidiano da população afro-descendente das periferias [...].

Tais práticas e sentidos se constituem também como luta por reconhecimento, discussões, questionamentos e denúncias sobre as dinâmicas sociais contemporâneas nas quais os rapazes se sentem inseridos.

Assim, o movimento hip hop, na dinâmica cultural da Vila Pedrosa e na vida dos membros do Grupo Madre Hip Hop, parece constituir “um diálogo entre culturas distintas, em que seus elementos, presentes nas representações, seriam apropriados, (re) produzidos, reterritorializados, de forma híbrida, diaspórica, ou seja, não essencializada ou implantada, mas sim, diversa e negociada” (GARCIA, 2008, p. 7).

As subjetividades e as trajetórias identitárias dos rapazes do hip hop parecem se formar em um amálgama cultural de relacionamento entre significados, em dinâmicas como: 1) desfiliações / integrações - são perseguidos pela polícia, mas encontram algum reconhecimento na escola; 2) opressão / liberdade - Beicim, por exemplo, tem dificuldades financeiras para custear suas despesas básicas de sobrevivência, mas

---

<sup>48</sup> Tupac Amaru Shacur, rapper norte-americano, filho de uma integrante do grupo político contra o preconceito aos Afro-descendentes, denominado “Panteras Negras”. A mãe, viciada em crack, foi presa quando estava grávida de 2-Pac. O cantor lançou seu primeiro álbum em 1991, que vendeu mais de 1 milhão de cópias. Foi acusado de tráfico de drogas e condenado por estupro. Teve um de seus álbuns em primeiro lugar das paradas de sucesso, estando preso. Foi assassinado em 1996, no auge do sucesso (2Pac, 2007, s/p).

tem esperanças de realizar um sonho seu: um projeto de comercialização para a grife B-Locus, de sua criação, com roupas de hip hop.

Tomam parte em um jogo social em que as relações de poder constituem via de mão dupla, uma vez que têm seus comportamentos condicionados - Negão, por exemplo, optou por não usar roupas de hip hop nas ruas de seu próprio bairro, a Vila Pedrosa, por medo da violência policial. Mas também produzem mudanças - por exemplo, de conceitos com relação à arte do grupo, com a emoção, admiração e respeito que provocam na comunidade com suas apresentações de hip hop. Tais interpretações reforçam teorizações sobre agência – capacidade de transformações e autoridade, para qualquer ator social.

Tais configurações se apresentaram na Escola Municipal Madre Francisca, bem como na Escola Municipal Regina Helou, de uma forma em que

Os 'outros', os 'diferentes' – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. -, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 23)

Nessa discussão de significados e sentidos, considero que, nas duas escolas - Madre Francisca e Regina Helou -, o Projeto Madre Hip Hop contribuiu para mudanças. Penso que esse projeto se constituiu em provocações que reforçam noções de um multiculturalismo crítico, contra posturas “monoculturais” para a educação.

### 3 JOGO DE SIGNIFICADOS

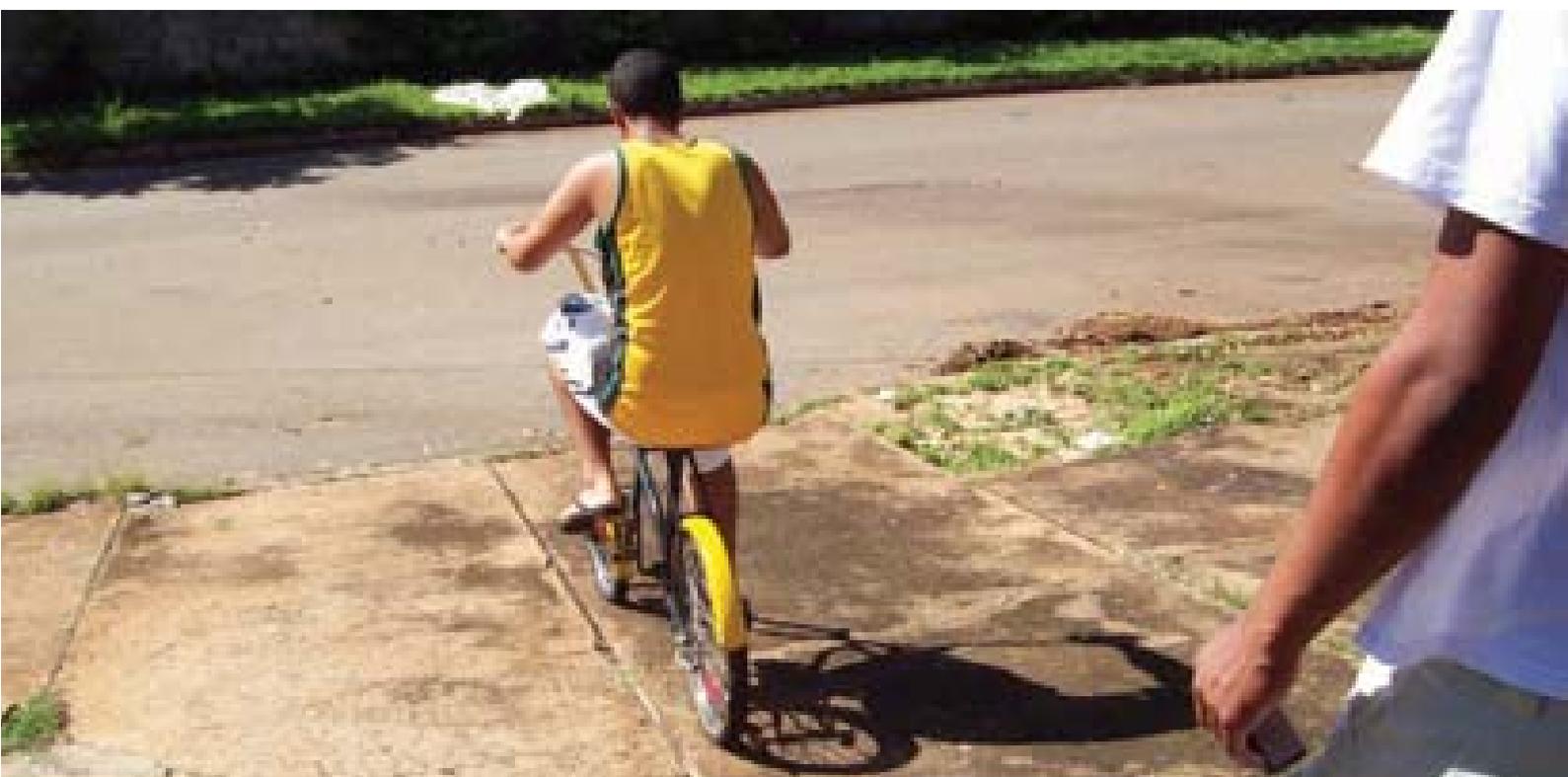


Imagem 48 - **Beicim e Jony** (detalhe). Autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009.

Os rapazes do hip hop do Madre Francisca são alunos que têm entre 12 e 22 anos e que são vistos, por muitas pessoas, como jovens “maloqueiros”, desordeiros. Junto com os movimentos ecológicos, feministas, pacifistas, etc, os movimentos juvenis são emergentes na sociedade contemporânea. Têm tido tipos gerais de interpretações (MELUCCI, 2001, p. 77) que ora consideram tais movimentos como simples efeitos de desordem, causados pela crise econômica, ora os consideram como reação à falta de legitimação política e uma forma de mobilização e de lutas para a exigência do acesso à participação social, política, institucional. As ideologias que tais interpretações podem gerar vão, no primeiro sentido - o da ordem -, apresentar uma redução para as discussões sobre o conflito dos movimentos sociais, considerando este como uma reação anômica, como patologia social, legitimando a repressão e / ou a reeducação. No segundo sentido - o das lutas -, tende a exaltar toda marginalidade e todo conflito como portadores de oposição e de antagonismos, atribuindo dignidade a cada forma de anomia. No entanto, o hip hop e os demais fenômenos coletivos emergentes na sociedade

Não podem ser considerados simples razões para a crise, efeitos de marginalidade ou de desvio, puros problemas de exclusão do mercado político. É necessário reconhecer que [...] são os sintomas de movimentos antagonistas, mesmo considerando que este não é o seu único significado. (MELUCCI, 2001, p. 77)

Nesse sentido, podemos considerar a necessidade de revisões para justificações correntes sobre o hip hop, bem como sobre o comportamento e as atitudes de seus integrantes e simpatizantes, atitudes que, muitas vezes, são tratadas como desordem e badernas de alunos “sem cultura”, por exemplo.

Em busca de fundamentos empíricos para tais revisões, a seguir volto-me para as interpretações das narrativas de um dos sujeitos desta pesquisa, sujeitos que, conforme o explicitado nos pressupostos metodológicos adotados, são considerados capazes de definir os sentidos de sua atuação na construção das realidades sociais.

Na fase de preparação das entrevistas, Beicim, Chiquinho e Sula, mãe de três integrantes do Grupo Madre Hip Hop, foram selecionados. Considerei a possibilidade de alterações posteriores, uma vez que contava com a disponibilidade de um grupo de pessoas e, naquele momento incipiente da investigação, não estava certa dos elementos que seriam necessários para as discussões. Assim, dentre os sete integrantes do Grupo Madre Hip Hop, escolhi dois deles. Escolhi também Sula, mãe de Keivinho e dos gêmeos Luizinho e Kenny.

Dos três analistas selecionados, a decisão inequívoca, para mim, recaiu sobre Sula. Tendo meu interesse focado para os ativistas, a ideia de escolher um membro da família

e que não integrava o grupo foi no sentido de buscar contradições para o objeto de estudo - os significados sobre o hip hop – por considerar possíveis diferenças de visão de mundo, por parte de uma mulher casada, com dependentes, responsabilidades pessoais como mãe, dona de casa e com o sustento de sua família. Com idade superior à dos integrantes do grupo, Sula pode ser inserida em um espaço social menos caracterizado como o espaço de “jovens”, em uma aproximação com as noções de Moreno e Almeida (2009, p. 131). Até aquele momento conhecia apenas duas mães de integrantes do grupo. Pareceu-me que Sula poderia facilitar meu trabalho, por suas características pessoais de comunicação e desinibição.

Minha intenção de escolher pessoas mais desinibidas para as entrevistas talvez tenha me levado a excluir os gêmeos Kenny e Luizinho – que, para mim, eram os menos falantes do grupo. Ou talvez tenha sido pelo fato de não ter aprendido, até aquele momento, diferenciar um do outro e por sentir-me envergonhada com isso.

A decisão de não entrevistar Keivinho se deve ao fato de ele ter idade inferior à dos outros integrantes. Em 2005, durante a realização do Projeto Hip Hop, o tinha como a criança do grupo, a quem sempre dispensara um cuidado especial; por exemplo, em nossas saídas da escola para as apresentações de hip hop. O que me proporcionava mais segurança era o fato de ele estar na companhia de seus dois irmãos, os gêmeos, maiores de idade. No momento da seleção dos sujeitos para esta investigação, quando Keivinho já contava com 14 anos de idade, o que predominou para mim foi a imagem de criança que construí para ele, bem como, talvez, algum desejo pessoal de proteção materna que lhe tenha transferido. Parece que minha intenção foi deixá-lo ‘resguardado’ de investigações.

Depois de ter escolhido Sula, contava ainda com Beicim, Negão, Jony e Chiquinho, os quatro, a meu ver, com vivências intensas com o hip hop e com os quais tenho praticamente a mesma afinidade. Desde minha aprovação para o mestrado, já pensava que Negão seria um dos principais sujeitos para a investigação. Sempre o vi como um dos mais sensíveis do grupo, quando, por exemplo, me contava sobre seu sofrimento e a dor que sentia quando era abordado de forma violenta por policiais, por ser negro e/ou por estar usando roupas de hip hop. Negão, em um momento de sua vida, fez a opção de não sair usando roupas de hip hop pelas ruas de seu bairro. Explicou-me que não queria continuar sendo maltratado “de graça”. Já Chiquinho colocava-se contrário a isso, dizendo que nunca iria deixar de mostrar seu estilo e caprichar em seu vestuário. Mas apesar de ser uma possibilidade importante para mim, Negão mudou-se temporariamente para outra cidade. Pensei em viajar para entrevistá-lo, mas desisti.

Jony, cuja frequência à Escola Municipal Madre Francisca é menor, não está na primeira série de entrevistas, mas participou da primeira sequência de fotografias, para os registros imagéticos. Chiquinho e Beicim podem ser encontrados frequentemente na escola – o que facilitou as aproximações. Assim, selecionei Beicim, Chiquinho e Sula.

Beicim, 20 anos, negro, grafiteiro e tatuador. Mantém o hábito de desenhar enquanto espera por algo ou enquanto conversa com alguém. Nas apresentações do Grupo Madre Hip Hop, Beicim consolidou uma prática de realizar grafites, simultaneamente à apresentação de dança *break* (Negão, Keivinho, Kenny, Luizinho e Chiquinho) – e do cantor MC (Jony). Assim, realizava uma pintura em três ou quatro minutos, com sprays, geralmente sobre tecidos de algodão que providenciávamos, com o Projeto Hip Hop, para as apresentações. Isso causava grande admiração e prazer para o público.

Além de fazer grafites, Beicim tem uma pequena clientela para suas tatuagens, entre seus amigos e conhecidos. Ele próprio tem várias tatuagens em seu corpo. Duas me chamaram mais a atenção: uma no abdome, com seu apelido, Beicim, e outra nas costas, com o nome “Zona Leste”, utilizada na capa desta dissertação.

Beicim concluiu o último ano do ensino básico no Colégio Estadual Juvenal Pedroso, que fica em frente à Escola Municipal Madre Francisca. Trabalha em uma empresa de transporte como lavador de ônibus e se queixa das más condições de higiene nesse trabalho.

Sula, 38 anos, morena, desde jovem trabalha como empregada doméstica e hoje também como dona de casa. Casada, mora com o marido e seus filhos. Dois são gêmeos, do primeiro casamento: Kenny e Luizinho. Keivinho é filho do segundo casamento.

Chiquinho, 22 anos, negro, trabalha no Projeto Escola Aberta<sup>49</sup>, na Escola Municipal Madre Francisca. É egresso dessa escola e parou de estudar antes de concluir o ensino fundamental, na sétima série. Conduz uma oficina de hip hop, praticando o *break* com cerca de dez alunos. Ao perguntar-lhe sobre seu objetivo com suas aulas

---

<sup>49</sup> De iniciativa do governo federal, o Projeto Escola Aberta apresenta em seu programa o objetivo de retirar as crianças e jovens de situações de violência, através de sua inclusão em atividades de final de semana, que lhe seriam úteis para inserções no mercado de trabalho ou no mercado autônomo, informal. Foi instituído em um convênio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia com o Ministério da Educação e a UNESCO. É orientado para o desenvolvimento de oficinas iniciais profissionalizantes, esportivas, oficinas artísticas e mesmo para o lazer. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – FNDE. Home Page, 2009, p. 1-2).

no projeto Escola Aberta, respondeu-me que entre eles está o de “combater o racismo”. De acordo com Felix (2005, p. 130), o hip hop “representa [...] a entrada de uma nova postura no discurso da periferia. O racismo aparece de forma direta e sem subterfúgio, assim como a cultura se mistura com a política de forma evidente”.

Demonstrando tais noções, Chiquinho procura sempre oportunidades para apresentações públicas com seus alunos na própria escola ou em eventos promovidos pela Prefeitura na região. Suas apresentações são elaboradas e percebe-se a aceitação e admiração do público, tanto entre os alunos quanto da comunidade em geral nesses eventos.

Fiz o primeiro contato específico com Beicim, para a primeira série de entrevistas, um dia antes, por telefone. Falamos rapidamente, ele se prontificou logo e acertamos o encontro para o dia seguinte, sábado, 10/01/09, mais cedo, às oito da manhã, porque ele tinha um outro compromisso como tatuador, também no mesmo período. Atenderia um cliente naquela manhã. Recebeu-me no portão, usando roupas de hip hop: calças largas, azuis, de um tecido impermeável, com bolsos nas pernas; camiseta folgada e comprida, vermelha, com numerais no peito e nas costas, parecida com as de uniformes dos jogadores de basquete norte-americano; usava um par de tênis vistosos - grande e colorido - e boné. Quando entrei, ouvi um *rap* e percebi que um aparelho de som estava ligado: ele tinha tomado a iniciativa de providenciar um fundo musical, para o momento da entrevista.

Também foi por telefone que me aproximei de Sula. Falei sobre minha pesquisa do mestrado e apresentei-lhe minha proposta de trabalho de campo, de forma breve, informando-a e situando sua participação e importância no trabalho. Ela já me conhecia como professora de seus filhos e aceitou prontamente, colocando-se à disposição para ajudar. Senti que não se tratou apenas de uma gentileza, mas que se sentiu envolvida no trabalho, também com interesses para a sua realização, possivelmente desejando maior legitimação social e estética para a arte de seus filhos. Dentre as mães de alunos integrantes do Projeto Hip Hop, sempre percebia Sula fazendo parte do grupo daquelas mães mais compreensivas com as práticas de seus filhos. Também é visível, olhando para as histórias contadas por eles, que os gêmeos e Keivinho sempre tiveram liberdade para seus ensaios e encontros de hip hop. Combinamos o encontro para dois dias depois, no domingo, dia 11/01/09, às nove horas da manhã, na casa da entrevistada.

A entrevista com Sula teve uma duração menor que a entrevista anterior. Ela usava blusa e bermuda no joelho, tinha os cabelos penteados e estava levemente maquiada.

Educada e solícita, tomou providências para que eu me sentisse confortável. Sentou-se em frente a mim, permanecendo a maior parte do tempo com as pernas juntas e com as mãos no colo. A conversa transcorreu sem interrupções, pois a maioria das pessoas da casa estava dormindo.

Aproveitei o tempo que me sobrou e realizei a terceira e última entrevista dessa série com o próximo - Chiquinho, com quem ainda não tinha estabelecido um primeiro contato específico para essa série de entrevistas. Considerando nossa relativa familiaridade, pedi sua participação para aquele momento, mesmo sem uma combinação prévia, com o qual ele concordou prontamente. Chiquinho é sobrinho de Sula e mora na casa ao lado. Estava presente no momento, o que facilitou o meu trabalho.

Essa entrevista também transcorreu tranquilamente. Ele usou a mesma cadeira anteriormente usada por Sula. Mas, diferentemente de Sula, que ficou sentada, Chiquinho deitou-se de costas - era uma espécie de cadeira de piscina. Como o gravador é bem pequeno, eu o coloquei em seu peito. Ele usava uma camiseta branca, bermuda e chinelos.

Partindo de elementos da conversa, nas entrevistas realizadas para esta investigação, meu objetivo é buscar pelos sentidos e significados sociais e estéticos existentes na relação identitária do sujeito com o hip hop. Da série de três entrevistas, selecionei<sup>50</sup>, principalmente, alguns trechos da primeira, feita com Beicim, para estas reflexões iniciais, e apenas um trecho da segunda entrevista, com Sula. Beicim tem 20 anos de idade e concluiu o ensino médio em 2007, no Colégio Estadual Juvenal Pedroso. Em 2008, frequentou um curso preparatório para o vestibular, na Vila Concórdia, bairro próximo à Vila Pedroso. De acordo<sup>51</sup> com Júlio Borges da Silveira, coordenador pedagógico do “Cursinho”, este foi desenvolvido por iniciativa solidária, com origens em movimentos sociais de base, com o objetivo de proporcionar condições de acesso à universidade para “jovens moradores da periferia”. No “cursinho”, as relações pessoais são bastante próximas e os professores conhecem os alunos e se lembram logo deles, pelo nome. Em uma visita que fiz ao curso, em junho de 2008, participei de um almoço comunitário, feito com os alimentos que cada um trouxe de suas casas. Ao me referir a Beicim, logo o identificaram como um “artista da comunidade”. Beicim é tatuador e grafiteiro. Além disso, mantém parceria com um amigo, formando uma dupla compositora de letras de *rap*. Não conseguindo remuneração financeira suficiente

---

<sup>50</sup> Para esse procedimento, baseio-me na “necessidade de reconhecer que as escolhas retóricas não são inocentes” (MELUCCI, 2005, p. 288).

<sup>51</sup> Conforme registros em meu caderno de campo, em 15/06/2008.

com tais atividades, trabalha atualmente em serviços temporários como servente de pedreiro, depois de ter se desligado de uma empresa de transporte, na qual trabalhou com limpeza de ônibus e caminhões.

Beicim mora na Vila Pedroso e a entrevista foi realizada em sua casa, próxima à Escola Madre Francisca. Para “puxar” a nossa conversa, utilizei o tópico central introdutório que tinha planejado: pedi a ele que me contasse como começaram suas experiências com o hip hop, o que esse movimento representa para ele, em seu percurso de vida. E, no presente, o que seria o hip hop, para ele. Ele falou fluentemente, partindo mesmo do que eu houvera perguntado. Para a discussão a seguir, selecionei alguns trechos da conversa, buscando pelos seus sentidos sociais e estéticos, a fim de compreender seus significados culturais, em uma interlocução com os autores adotados.

Beicim, ao discorrer sobre a falta de vagas para jovens da periferia na universidade pública, relaciona o assunto direta e instantaneamente à questão do emprego (Apêndice B, trecho 31, p. 188). Diz que tanto a falta de vagas na universidade quanto a falta de emprego fazem parte de um “ciclo”. Esse ciclo funcionaria com a sociedade comandada pelos empresários, por meio dos políticos, uma vez que quem comanda a sociedade são os políticos, mas estes não comandam os ricos. Essa situação, para ele, configura-se na falta de dinheiro e de emprego. Daí para a entrada no crime, uma “brechinha” já seria o suficiente, uma vez que a pessoa se revolta com suas condições de vida.

A questão da revolta, para os excluídos do mundo do trabalho, pode ser mais bem compreendida com a noção de políticas sociais territoriais de Robert Castel (2008). Para ele, a condição permanente de desemprego em um regime capitalista excludente pode não ser, tão-somente, por falta de qualificação, mas por falta de vagas. Ou, então, esse indivíduo pode estar no mundo do trabalho, mas em um mundo de trabalho precarizado. Um trabalho tão degradado que, mesmo ‘incluído’, o indivíduo vive em uma situação de miséria. Não tendo mais garantia de direitos e nem de proteção social, tanto trabalhadores quanto desempregados podem cair na total associabilidade, como diz o autor. A ideia que se tem de criminoso como um marginal com referência às leis adquire o significado relacionado à precarização do trabalho e suas consequências, como a inexistência de condições para a inserção na estrutura da sociedade. Tais contextualizações políticas, sociais e históricas oferecem explicações mais abrangentes sobre a atuação social dos sujeitos.

Beicim apresenta uma narrativa que parece se constituir na conformação empírica de tais discussões conceituais que explicam, justamente, características e manifestações

do agrupamento social do hip hop, como o estilo “gângsta”, por exemplo. Esse estilo do hip hop engloba *rappers* que comumente participam de gangues e têm problemas com a lei, situação diretamente relacionada às questões sociais que envolvem seus produtores e consumidores. Contudo, considerações mais abrangentes sobre a cultura dos alunos, suas atitudes, atividades e comportamentos, bem como as especificidades de sua linguagem, vistas como uma construção cultural engendrada no interior das relações sociais, podem oferecer explicações esclarecedoras para o *rap gângsta* e para o hip hop em geral. Penso que uma tal redefinição de abordagens com alunos poderia se estender até mesmo a casos extremos como os L.A. Tais pessoas podem ser mais bem compreendidas pelo sistema escolar, em um sentido de integração social e educativa.

Demonstrando consciência social e política, Beicim afirma que projetos como o Escola Aberta podem tirar jovens das ruas e de situações de violência, mesmo sendo muito difícil que isso ocorra, mas que essa situação é precária, uma vez que os jovens podem voltar, à qualquer momento, novamente para a mesma situação. Nas suas discussões sobre políticas territoriais, Castel levanta um questionamento sobre as reais possibilidades de transposições e generalizações de tais políticas, ao mesmo tempo em que também demonstra a incapacidade de ação delas sobre princípios que escapam, neste caso, da dimensão geopolítica da Vila Pedrosa, em Goiânia. Ora, como diz o autor, um bairro não constitui uma completude organizacional política ou econômica (CASTEL, 2008, p. 547). Uma escola aberta nos fins de semana não pode oferecer à comunidade o encaminhamento de uma questão social muito mais complexa. Portando, o menino pode até melhorar, “*mas corre o risco toda hora, toda hora corre o risco de voltar o que era antes*”, conforme a reflexão de Beicim<sup>52</sup>. Antes, tais projetos parecem atender a uma política de controle social para a gestão da exclusão, em uma conjuntura em que formas de administração do social voltam-se para o recurso do contrato e a gestão territorial dos problemas<sup>53</sup>. O texto institucional para apresentação do Projeto Escola Aberta, em seu Histórico, parece desviar o conflito econômico e político para o social / cultural, apresentando noções de cultura dissociadas da economia e da política:

A adoção do projeto tem como base experiências em outros países, como os Estados Unidos, França e Espanha, nos quais o trabalho com jovens nas áreas artística, cultural e esportiva tem se mostrado eficaz para a mudança

---

<sup>52</sup> Apêndice B, Entrevista 2, trecho 35, p. 190.

<sup>53</sup> Castel (2008), discutindo sobre a distinção entre políticas territoriais e políticas territorializadas, explica que “em certo sentido, sobretudo depois da descentralização, qualquer política é territorializada, porque deve ser aplicada localmente a um território. Uma política territorial, ao contrário, mobiliza, essencialmente, recursos locais para tratar *in situ* um problema”. (CASTEL, 2008, p. 550)

de comportamento, o aumento da auto-estima e a melhoria da relação dos jovens com a sociedade e da sociedade com a escola. [...] Com a adoção do programa como política pública educacional, o MEC vislumbra a possibilidade de influenciar outras políticas e contribuir para mudanças tanto no ambiente escolar quanto na vida dos jovens brasileiros. (FNDE, 2009)

As noções de Castel (2008, p. 23) sobre um novo dado contemporâneo, na França: “A presença, aparentemente cada vez mais insistente, de indivíduos colocados em situação de flutuação na estrutura social e que povoam seus interstícios sem encontrar aí um lugar designado” parecem incluir o projeto Escola Aberta. Assim, esse projeto do governo brasileiro pode ser interpretado como a adoção de um tipo de fazer social que trabalha “sobre a miséria do mundo capitalista, isto é, sobre os efeitos perversos do desenvolvimento econômico. É tentar introduzir correções às contrafinalidades mais desumanas da organização da sociedade, porém sem tocar em sua estrutura” (CASTEL, 2008, p. 316). Assim, penso compreender melhor as reflexões de Beicim quanto à precariedade e instabilidade das políticas inclusivas do projeto Escola Aberta, no lugar de uma política de integração social efetiva para os meninos da Vila Pedroso.

A desfiliação social a que se refere a análise de Beicim também pode ser compreendida com Michel de Certeau, ao demonstrar seu enfrentamento no cotidiano, na insistência (e esperança) de ir falando, falando, insistindo, cotidiana, mansa e rotineiramente naquele hábito de lutar por espaços na sociedade. Beicim apresenta uma discussão sobre o discurso de aceitação para seu estilo artístico e de vida. Diz que, apesar de ouvir dizer que ele não é discriminado, em alguns lugares onde chega percebe que as pessoas se sentem ameaçadas. São lugares que possuem uma

[...] ordem (seja qual for) segundo a qual distribuem elementos nas relações de coexistência [...] Aí impera a lei do “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1994, p.12)

Nesses lugares, afirma ser necessário que ele converse com as pessoas e se explique: ele é do estilo hip hop, mas não é bandido<sup>54</sup>

Ele diz que as pessoas fingem aceitar o *rap*, só para tentar agradá-lo. Mas que ele, nesses lugares, prefere não ouvir *rap*. Espera para quando chegar em casa. Essa sua falta de espaço nesses lugares parece-me a demonstração de que realmente

---

<sup>54</sup> Apêndice B, Entrevista 01, trecho 42, p. 192. .

[...] o espaço é “existencial” e “a existência é espacial”. Essa experiência é relação com o mundo; no sonho e na percepção [...] ela exprime “a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com o meio” – um ser situado por um desejo, indissociável de uma “direção da existência” (...) Desse ponto de vista, existem tantos espaços quanto experiências espaciais distintas. (CERTEAU, 1994, p.12)

Na falta/presença de espaço para Beicim, penso encontrar-se um tipo de jogo entre estrutura e agência<sup>55</sup>, no qual sua aparente situação de precariedade social/familiar se reconfigura na participação efetiva desse “jogador” que, ressignificando seus espaços, recria sentidos para relações de poder e amplia o campo para sua atuação. Ele parece resistir, habilmente, em sentidos sociais e políticos, na trivialidade de bocados de exclusão que o cotidiano lhe oferece a cada dia, quando, por exemplo, naqueles lugares onde as pessoas fingem aceitar seu *rap*, demonstrando sua autoridade social, ele fala: “- Não, pode tirar aí. Eu escuto Rap vinte e quatro horas memo, então não custa nada eu ficar lá um tempinho sem ouvir.”<sup>56</sup>. E em suas considerações sobre as linguagens ordinárias (populares) como produtoras de universalidades, Certeau avança em seu regime de inclusões e integrações. A meu ver, o autor dá suporte para a legitimação dos “erros de português” de meu sujeito da pesquisa (e os meus, talvez em menor quantidade).

Mas, muitas vezes em um sentido contrário ao de agência, existe o sentimento da vergonha. Em um trecho da segunda entrevista<sup>57</sup>, Sula declara sempre ter gostado das rodas de *break*, mas que nunca conseguiu dançar, pois era muito tímida. Em minha experiência docente e nas relações interpessoais que observo em meu cotidiano, percebo que a vergonha é um tema recorrente e que na escola podemos percebê-la na preocupação com as práticas para “melhorar a autoestima”. Com exercícios<sup>58</sup> baseados em atividade lúdicas e/ou artísticas para o bem-estar individual dos alunos, tais práticas – também já desenvolvidas por mim - parecem desconsiderar que os sentimentos pessoais de insegurança e inferioridade podem ser resultado da violência simbólica, engendrada pela dinâmica cultural (social / econômica / política) excludente.

---

<sup>55</sup> Considero agência “como um fenômeno contido pela estrutura, mas também capaz de alterar tal estrutura [...] com base na suposição de que qualquer indivíduo possui o potencial de ultrapassar limitações de caráter social, econômico e institucional em determinada sociedade. Indivíduos exercem tal possibilidade através de ações na vida cotidiana orientados por normas culturais. Esse potencial estabelece-se dado o caráter não totalitário das estruturas, apesar de assim se apresentarem em certos momentos.” (RODRIGUES, s/d, p. 5)

<sup>56</sup> Apêndice B, Entrevista 01, trecho 26, p. 185.

<sup>57</sup> Apêndice B, Entrevista 2, primeiro trecho, p. 199-200.

<sup>58</sup> Apresento como exemplo um plano de aula desenvolvido e executado por mim, no Apêndice C, p. 208.

Os sentimentos de vergonha que os alunos apresentam na escola parecem ser compreendidos por tais exercícios de forma limitada e reducionista, focadas em fatores individuais do aluno e distanciadas de aspectos políticos, sociais e das relações de poder.

Penso encontrar a vergonha também na narrativa de Beicim, em um tipo de resistência e busca por acolhida pessoal. Ao falar de MV Bill<sup>59</sup>, um *rapper* de expressão nacional, ele enfatiza suas características pessoais de acessibilidade.

*“E ali é um cara que não tira ninguém. Pode chegar um mendigo lá que ele senta e conversa, eu piro, véi, eu piro pra quele cara, ele não é um cara assim, exibido. Um cara que depois que cresceu, ganhou dinheiro e... Ali é inteligente, ali eu piro. Tipo assim, não é tirando Racionais nem nada não, mas não é qualquer um que chega e tira ideia com Mano Brown assim ingual troca ideia com o MV Bill, não. Não é qualquer um, não. MV Bill, ele é doidão demais, piro pra ele. Cê vê que ele tá fazendo tanto sucesso que uma cantora americana, de rap americano quer fazer participação com ele num disco. A Fiergie, não sei se você já ouviu falar, que é do Black Eyed Peas...? Era do Black Eyed Peas, ela saiu do grupo. Ela quer fazer uma música com o MV Bill...”*<sup>60</sup>

Beicim mostra admiração pelo fato de o cantor ter tido ascensão em sua carreira profissional, ter alcançado melhorias financeiras e, mesmo assim, conversar com qualquer um que se aproximar dele.

Em minha vivência em sala de aula, percebo que muito das dificuldades de relacionamento professor / aluno se dá por um sentimento do aluno de estar sendo desconsiderado, menosprezado. A falta de validação de si pelo outro, e as noções que nos traz Megan Boler (1999, p. 162), com sua “genealogia das emoções” demonstram que o sentimento de vergonha é construído de forma colaborativa: precisamos confirmar no outro (no social) algum sentimento de inadequação para o processo de construção de sentimentos de inferioridade. Podemos, inclusive, mudar a cor de nosso rosto, corando de vergonha; a emoção também faz parte das relações de poder.

[...] vergonha é um exemplo de como as emoções são diferentemente geradas “attunements”, que revela informações sobre como nós somos situados no mundo. Vergonha não é meramente um efeito de subordinação, mas... um profundo modo de revelação não só de si mesmo como também da situação. (BOLER, 1999, p. 169)<sup>61</sup>

<sup>59</sup> **MV Bill** é um cantor de rap brasileiro nascido na Cidade de Deus, uma comunidade do Rio de Janeiro. Seu nome é Alex Ebinaldo Barbosa.

<sup>60</sup> Apêndice B, trecho 58, p. 195.

<sup>61</sup> “[...] shame as an example of how emotions are differently engendered ‘attunements’ that disclose information about how we are situated in the world. Shame is not ‘merely an effect of subordination, but... a profound mode of disclosure both of self and situation’ (BOLER, 1999, p. 169). Tradução minha.

O trecho da entrevista de Beicim<sup>62</sup> parece um exemplo de superação desse tipo de situação explicada pela autora, ao demonstrar sentimentos de validação em uma situação de interação imaginária com MV Bill, que, para ele e muitos *hiphoppers*, é o Mensageiro da Verdade. De acordo com Felix (2005), Bill é um “gangsta rap” do Rio de Janeiro que

[...] decide assumir posição diametralmente oposta à adotada pelo grupo Racionais MC's [grupo brasileiro de rap que] por causa das letras de suas músicas não são tão convidados a se apresentarem em programas de televisão. Dessa maneira, [MV Bill] já se apresentou nos programas dominicais 'Domingão do Faustão', da Rede Globo e do 'Domingo Legal', do SBT. Em 2003 tentou lançar um clip alusivo à música Soldado do Morro, mas acabou não sendo feliz em sua empreitada, pois ele acabou sendo censurado, sob o argumento de que fazia apologia ao tráfico de droga e porque mostrava garotos armados de fuzis, pistolas e metralhadoras. Segundo o autor, a acusação não procede, pois a letra não é um elogio ao tráfico, mas sim uma crítica às condições de vida a que são submetidos os jovens, que acabam tendo com única opção a venda das drogas para ganharem a vida. (FELIX, 2005, p.189-190)

Durante o desenvolvimento desta investigação, MV Bill esteve em Goiânia em um evento de hip hop. Aproveitando a oportunidade, busquei um encontro com ele. Em entrevista concedida a mim, comentando o pensamento de Beicim sobre sua disposição para o diálogo com toda e qualquer pessoa - até um mendigo -, Bill faz uma reflexão sobre si próprio e diz pensar, então, que deve “estar em um bom caminho, o caminho da simplicidade”, a meu ver confirmando o pensamento de Beicim sobre esse aspecto de sua personalidade.<sup>63</sup>

Quanto à expressão Mensageiro da Verdade – MV, um paralelo com a sigla MC (Master of Ceremony), presente em nomes de *rappers*, MV Bill, na entrevista citada, diz se tratar de uma expressão que começou a usar quando tinha 14 anos de idade<sup>64</sup> e que, hoje, significa muito mais uma busca por verdades dele próprio - uma vez que desvaneceu-se, para ele, o sentido de mensageiro de verdades absolutas.

---

<sup>62</sup> Apêndice B, Entrevista 1, trecho 58, p. 195.

<sup>63</sup> Conforme minhas anotações da entrevista, realizada no dia 13/09/2009, na Praça do Avião, Setor Aeroporto, Goiânia, em evento de hip hop promovido pela Central Única das Favelas – CUFA / Goiânia.

<sup>64</sup> Segundo Tella (2006, p. 23), “os *rappers* vivenciam e exprimem o seu sentimento, mas também querem materializar sentimentos de um segmento da população que mora na periferia. É por isso que muitas vezes eles são chamados, ou se autodenominam, de porta-vozes da periferia.”



Imagens 49, 50, 51 e 52- As quatro fotos são com o *rapper* MV Bill, no evento de hip hop promovido pela Central Única das Favelas - CUFA, na Praça do Avião, em Goiânia, no dia 13/09/2009. A primeira é do momento de sua chegada ao evento. Autoria das fotos: Vânia Olária, 13 set. 2009.



Imagem 53 - MV Bill, Beicim. Autoria da foto: Danilo José da Silva, 13 set. 2009.

Partindo de uma experiência com entrevistas narrativas / reflexivas, nesta parte busco por elementos de análise sobre os sentidos e significações sociais desses sujeitos, em suas expressões com relação ao hip hop.

Neste sentido, considero o fortalecimento das noções teóricas discutidas. As explicações da genealogia das emoções nos oferecem mais condições intelectuais e humanas para a convivência e para o auxílio no desenvolvimento pessoal, social e artístico dos sujeitos desta pesquisa e, talvez, para nossas próprias intrapessoalidades.

As vivências dos sujeitos de minha pesquisa, dentro de determinadas situações sociais, muitas vezes consideradas perniciosas, podem ser mais bem trabalhadas a partir das noções de Castel (2008) sobre as transformações da questão social. Tais vivências parecem também explicadas por Melucci (2001), em sua compreensão do conceito de anomia, que pode estar diretamente relacionado às considerações sobre comportamentos e atitudes dos sujeitos desta pesquisa, na escola e na sociedade em geral, a partir de uma perspectiva ideológica fundada na ordem / desordem, reduzindo o conflito dos movimentos, na sociedade, à ideia de patologia social.

Com a compreensão da noção teórica de Certeau sobre a condição social de pessoas como Beicim, seus lugares e seus espaços de estar-sendo, podemos ficar, sem dúvida, mais 'inteligentes' e sensíveis, desenvolvendo compreensões mais abrangentes.

Assim, penso que abordagens integradoras, como as de Castel, e de validação pessoal, como as de Boler e Certeau, são de grande importância para a legitimação estética e a compreensão das práticas e condições sociais das expressões artísticas dos sujeitos desta pesquisa, por meio de seus próprios sentidos e significações. Minha experiência docente me oferece a percepção de que arte-educadores mais "populares", formados segundo teorias mais recentes, a meu ver, não encontram tantos problemas com as culturas "periféricas", quanto outros, com ideias sociais e educacionais elitistas e conceitos reducionistas para a arte. A proposta de Shusterman (1998) para uma abertura de nossas definições de arte pode incluir elementos de integração social e validação pessoal e, sobretudo, enriquecer a arte, por meio de definições que possam abarcar também as expressões artísticas, ditas populares, desses sujeitos. Ideias de desvalorização estética e social dos "desfavorecidos" não resistem às análises, e tais noções podem contribuir para a construção de novos caminhos para as práticas e os sentidos na escola, o que penso ser uma exigência para a convivência com os jovens em geral.

Utilizando as teorias estabelecidas para esta investigação, sigo em busca de elementos reflexivos sobre os sentidos da arte e da vida dos sujeitos desta pesquisa. Elementos que possam demonstrar estímulos intelectuais, criticidade e valor estético para o hip hop, a fim de contribuir para a legitimação de suas expressões artísticas e condições sociais.

### 3.1 SENTIDOS PARA O HIP HOP: IMAGENS E AFETOS



Imagem 54- **Jony e Beicim** (área de serviços da casa de Beicim).  
Autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009.

Busco pelos sentidos que os atores constroem para suas atitudes e visualidades, mediante expressões artísticas e sociais, em suas trajetórias identitárias. Neste momento do estudo, redireciono a investigação para as construções identitárias, afetos e visualidades dos sujeitos, chaves que utilizo em busca dos significados para o hip hop, tentando aproximações com as palavras para interpretar as entrevistas.

Utilizo as mesmas três entrevistas do Apêndice B, com Beicim, Chiquinho e Sula. Com novas questões norteadoras, volto-me para outros trechos, agora usando as três. Procuo abordagens favoráveis para a qualidade requerida pela investigação; a profundidade e o grau de recorrência / divergência das informações, de modo a atender às novas questões e às iniciais<sup>65</sup>, que foram preteridas e que ora são retomadas:

- 1- Quais são as imagens que os analistas percebem para si mesmos?
- 2- Que visualidades ressaltam como parte de suas identidades?
- 3- Que significados eles constroem para expressões artísticas como o grafite ou o *rap*?
- 4- Quais são suas preferências?
- 5- Quais são seus sonhos ou expectativas?

---

<sup>65</sup> Constantes na p. 80 deste estudo.

### 3.2 ESTILO: VER E SER VISTO



Imagem 55- Beicim. Autoria da foto: Vânia Olária, 13 set. 2009.

Ó, eu sou desse estilo / mas eu não sou bandido / Eu sou desse estilo, /Mas eu não sou marginal / Tanto é que eu sou um cara legal (riso)<sup>66</sup>.

Beicim diz falar assim para as pessoas que o veem de forma diferente da que ele tem de si mesmo. Diz que, apesar de algumas pessoas falarem que o estilo dele deixou de ser discriminado, em alguns lugares aonde ele vai, as pessoas ainda se sentem ameaçadas e chegam a criar para ele até mesmo a imagem de traficante. Considera isso um contrassenso, uma vez que não pode aparentar os sinais de riqueza de quem ganha dinheiro com o tráfico, pois é pobre e anda a pé. Diante disso, esforça-se em conversar com as pessoas para que elas vejam que ele é diferente daquilo que elas enxergam.

Isso parece demonstrar a discussão de Tella (2006) sobre o desejo dos integrantes do movimento sociocultural hip hop em construir uma imagem positiva e obter reconhecimento público. Os *hiphoppers* adotam os princípios do movimento, defendendo suas identidades sem hesitações. Lutam contra a discriminação por serem negros, contra o estigma imposto ao grupo e contra o desprezo étnico e social, por meio da adoção da cultura do hip hop, tornando-se mais seguros e confiantes. Segundo o autor, isso reflete dois aspectos importantes desse agrupamento social:

[...] por um lado, a possibilidade de passarem da invisibilidade para o reconhecimento social dos seus problemas, como também das suas qualidades; por outro lado, ao obterem visibilidade, de poderem romper com a imagem estigmatizada que lhes foi imposta pela sociedade. (TELLA, 2006, p. 18)

<sup>66</sup> Beicim, Apêndice B, Entrevista 01, trecho 42, p. 192.

Vejo tal segurança pessoal de Beicim corporificada poeticamente na sua rima (“*Free Style*”) de *rap*, que criou de improviso na entrevista e que utilizo como epígrafe desta parte do texto.

Beicim assume o estilo “gangsta” (palavra originária dos *gangsters* do crime organizado norte-americano) para si próprio, relacionando o sentido de gangue e criminalidade com o *rap*, que, segundo ele, é uma expressão artística dos favelados<sup>67</sup>. Diz que o *rap* é muito discriminado porque é da periferia, mas considera que uma grande parte de quem gosta dessa arte é mesmo envolvida com o crime. Tella (2006) reflete sobre as várias facetas e os laços do crime organizado e do tráfico de drogas em nossa sociedade, destacando a “invisibilidade social” como um problema da sociedade contemporânea a ser enfrentado.

A invisibilidade social não é determinante, muito pelo contrário. Ela está articulada com outros fatores que indicam a complexidade da violência nas grandes metrópoles. A invisibilidade social, segundo Todorov (1996), atinge em cheio a autoconfiança, a auto-imagem das pessoas. A criança e o jovem, ao crescerem em ambientes desfavoráveis à sua socialização, podem comprometer seu amadurecimento e sua formação enquanto sujeito. [...] inviabiliza a construção de uma auto-imagem positiva da pessoa e do grupo ao qual pertence. (TELLA, 2006, p. 2)

Beicim relaciona a criminalidade com a concentração das riquezas e a má distribuição das rendas, em um sistema econômico excludente (Apêndice B, trechos 31 e 32, p. 188). Mas diz que, no caso dele, coloca-se como um partícipe desse estilo, apenas por gostar – interessa-se pelo estilo porque os artistas refletem sobre as populações marginalizadas, explicitando e denunciando seus problemas sociais. Beicim parece se autodefinir por meio de um sentimento associativo ao conteúdo social e político do *rap*. Considera as determinações sociais e afetivas para a cultura da periferia e defende um compromisso de consciência de classe, declarando que quem nasce na periferia deve permanecer na periferia, mesmo que enriqueça. Tal postura pode ser compreendida com a consideração de que, com a cultura hip hop,

[...] a conscientização étnica ganha novas dimensões e o elemento enriquecedor para os jovens é a associação da identidade étnica com a posição socioeconômica e com o lugar onde vivem: a periferia. As identificações “afro-descendente”, “pobre”, é a radicalização do discurso político-social, alicerçado em novas representações imaginárias diferentes da cultura oficial [...]. (TELLA, 2006, p. 19)

Beicim assume uma antipatia e oposição social aos ricos, que ele chama de “playboys” (Apêndice B, trecho 24, p. 185), demonstrando agressividade - além da simples resistência étnico-social -, denunciando, por meio das artes e de seu estilo

---

<sup>67</sup> Apêndice B, trecho 14, p. 182.

de vida, a violência cultural e até mesmo física que sofre por ser negro e morar na periferia. Declara-se como alguém que conhece sua situação social e que deve se mostrar inconformado – talvez contra a vergonha e uma paralisação que poderiam lhe acometer, como reflexo de percepções sobre o estigma social sofrido (trecho 41, p. 192). Tella (2006, p. 11) explica tais posturas de *rappers* como um meio de mobilização social por meio de retaliações ao grupo dominante. Uma contraestigmatização para a constituição de fronteiras, com a finalidade de estabelecer para si um estilo de vida e um conjunto de normas comuns, o que se constitui em orgulho próprio para a coesão do agrupamento social.

Beicim reafirma a imagem discriminatória que as classes mais altas da sociedade criam para o *rap*, que o veem como “Lúcifer no céu” (Apêndice B, trecho 29, p. 186). Com essa expressão, ele parece denunciar construções maniqueístas em que a sociedade seria “o bem” (o céu) e as manifestações do hip hop representariam sua corrupção. Beicim mostra-se indignado com o que entende ser uma ignorância das pessoas sobre as ações políticas e os objetivos sociais dos movimentos de hip hop e de *rap*. Demonstra na prática as noções de Candau (2008) que, citando Scliar e Duschatzky (2000), distingue formas para o enfrentamento da diversidade, nas diferentes maneiras de situarmo-nos em relação aos “outros”. Em um dos modos, “o outro como fonte de todo o mal”,

[...]assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os “outros são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se situarmos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar os “outros”. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa *maldade* e nos deixamos *salvar*, passando para o lado dos *bons*, ou nos confrontamos violentamente com estes. (CANDAU, 2008, p. 29)

Sula também se lembra de que, quando era menina, muitos pais não deixavam os filhos se aproximarem de uma roda de *break*, por considerarem coisa de “mala”, “maloqueiro” (Apêndice B, trecho 01, p. 199). Mas ela vê o hip hop como uma atividade artística que pode fazer uma pessoa se sentir mais importante e ajudá-la a se transformar em uma pessoa melhor. Diz que as letras de *rap* fazem entender o sofrimento de cada um, e que os ricos não se interessam porque pensam que é bandidagem – mas que se enganam, uma vez que não procuram “*ver com os olhos*” (Apêndice B, trecho 10, p. 202). De forma paralela às noções de Sula, Tella (2006, p. 20), considera que

As letras de rap proporcionam um novo olhar sobre o cenário periférico no qual estão inseridas. Querem instrumentalizar o maior número de jovens afro-descendentes para que estes tenham uma visão crítica da sua realidade social; valorizar as pessoas e o próprio espaço onde moram; tentar reverter os estigmas e a identidade impostos à periferia e aos seus moradores. (TELLA, 2006, p. 20)

Da mesma forma, no trecho 06 da entrevista de Chiquinho, (Apêndice B, p. 205), encontro percepções de discriminação negativa: diz que o estilo deles é também uma forma de andar, além das roupas de hip hop (comumente denominadas de “roupas de mala”). Convivendo com eles, percebo que esse “estilo” - referência recorrente nas falas de todos os sujeitos deste estudo - apresenta-se nas “pequenas coisas”, por assim dizer. No jeito de andar e na postura corporal; em seus modos de falar e seus vocabulários; nos assuntos que abordam em suas falas e nas opções políticas, sociais e culturais, que deixam transparecer, mesmo em assuntos / acontecimentos banais; e de maneira bastante evidente, nas roupas que usam. Essas “pequenas coisas” formam um sistema coeso que os diferenciam - sendo o que primeiramente me chamou a atenção sobre eles, quando senti vontade de realizar o Projeto Hip Hop, no Madre. Chiquinho diz que para as pessoas de seu bairro esse estilo deles era coisa de “maloqueiros”, “malas”, inclusive para sua própria mãe e para sua madrinha, ponderando sobre o quanto é ruim, negativo, ter de conviver com pessoas que agem assim (Apêndice B, trecho 13, p. 207).

“No imaginário comum a periferia é sinônimo de tráfico de droga, violência, criminalidade, prostituição, promiscuidade, pobreza, edificações em ruínas, lugar de ócio e vadiagem, habitat de negros etc.” (PIMENTA, 1998:36). Os grupos dominantes constroem imagens dos outros enquanto grupo e, segundo Elias, “tendem a vivenciar seus grupos outsiders [...] como desordeiros que desrespeitam as leis e as normas (as leis e as normas dos estabelecidos)” (2000:29). O resultado pode ser danoso para aqueles tachados como inferiores. (TELLA, 2006, p. 20)

Chiquinho considera que as razões para que as pessoas vejam o hip hop como sinônimo de drogas ou brigas estão ligadas ao estilo “largado” (a meu ver, livres das convenções sociais de elite) com o qual eles se apresentam (Apêndice B, trecho 09, p. 206). Pensa que se as pessoas tivessem consciência e procurassem aproximar-se e conhecer o hip hop, se “o vissem” e o estudassem, a discriminação teria fim, pois as pessoas, muitas vezes da mesma classe social que ele, falam do que não conhecem (Apêndice B, trecho 13, p. 207) e desconfiam apenas pelo estilo livre de andar e de se vestir (Apêndice B, trecho 6, p. 205).

De acordo com Tella (2006, p. 16), as características atribuídas aos negros passam a ser vistas como inerentes, naturais, permanentes e hereditárias, próprias do grupo, além de servirem para distinguir (discriminar) os segmentos sociais e étnicos na sociedade. Chiquinho parece demonstrar tais noções, ao discutir o fato de muitas pessoas, com suas falas, continuarem propagando uma imagem negativa para o hip hop e seus integrantes, mesmo depois de conviverem com eles e verem que não é do jeito que eles pensavam (Apêndice B, trecho 07, p. 205).

Partindo da noção de identidade como ato performativo, a vivência e as reflexões desse analista de minha investigação demonstram o poder discriminatório da criação de identidades por atos de linguagem, especificamente com enunciados “que fazem com que alguma coisa aconteça” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 42).

Beicim também percebe a imagem negativa que pode ser construída sobre suas visualidades. Diz que antigamente era pior, era “feio”, bastava andar pelas ruas da Vila Pedroso usando um boné com a aba virada para traz, que ele era abordado pelos policiais, muitas vezes de forma violenta. Segundo ele, parece que hoje em dia alguns policiais dali já reconhecem, dentre os ativistas do hip hop, aqueles que são envolvidos com o crime e os que não são. No entanto, mesmo com as lutas e conquistas daqueles das “antigas” (ativistas mais velhos, que atuam no movimento desde a década de 1980/90, em Goiânia), a discriminação ainda existe, mesmo entre algumas pessoas de sua família (Apêndice B, trecho 26, p. 185).

No que se refere à linguagem, Beicim e Sula apresentam informações recorrentes, que podem ser interpretadas como evidências de autoimagens excludentes. Beicim, ao tentar explicar as conexões das quatro artes do hip hop com o conhecimento / atuação no âmbito sociopolítico, em um amálgama cultural, diz que ele entende, “saca”, mas que não dá “*conta de falar, não dou conta de explicar o quê que é*” (Apêndice B, trecho 51, p. 193-194).

Sula, de forma semelhante, diz que não sabe se expressar com palavras. Submete sua entrevista a um suposto julgamento de minha parte: “*Aí você vê o que aproveita. O que não aproveitar... porque eu não tenho muito estudo e não sei muito nem falar, então você vê o que aproveita, o que não aproveita...*” (Apêndice B, trecho 18, p. 203).

Autoimagens negativas constituem fator contrário à motivação do aluno para a aprendizagem. Estendo essa discussão, já abordada também na página 109 deste estudo, sobre a prática escolar com “exercícios para melhorar a autoestima”. Parto da presente reflexão sobre as autoimagens excludentes de Beicim e Sula para deslocar as noções de tais práticas pedagógicas, muitas vezes tomadas de forma individualizada e com caráter pessoal. Desloco-as para um contexto social, pautado pelas relações de poder. De acordo com Candau (2008), o fracasso escolar, as manifestações de desconforto, o mal-estar e a agressividade na escola são favorecidos pelo desenvolvimento da baixa autoestima na própria escola. Essa baixa autoestima é engendrada em razão do distanciamento das instituições com relação às experiências socioculturais dos alunos - o “daltonismo cultural” do caráter monocultural escolar. Assim, exercícios “para a autoestima” pautados em uma perspectiva individualizadora e

peçoal, desconectada do coletivo, distanciam-se das contextualizações socioculturais e inserem-se em noções de identidade como um dado natural da cultura. Em oposição a isso, o que se coloca como um exercício fundamental hoje é a consciência de “nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los” (CANDAUI, 2008, p. 27).

Quanto à linguagem e suas interações com os outros, Chiquinho tem uma percepção diferente das de Beicim e Sula sobre si próprio. Diz que com seu trabalho de educador social como *oficineiro de break* no Projeto Escola Aberta, no Madre, por exemplo, quando tem de encontrar paciência para explicar certas coisas para seus alunos -, ele perdeu até uma timidez que tinha para conversar. Diz que melhorou muito, porque antes quase não conversava (Apêndice B, trecho 11, p. 206). Para Scandiucci (2006, s/p), o movimento hip hop é uma

possibilidade de expressão da população negra, como possibilidade de ajudar na constituição da identidade e no crescimento da auto-estima do negro-descendente da periferia, como possibilidade de dissolução de um complexo. E a partir do pertencimento a um grupo.

Em suas atuações com o Grupo Madre Hip Hop, Chiquinho e Beicim apresentam comportamentos diferentes. Enquanto Beicim distancia-se de situações com público, como a divulgação de eventos do Grupo Madre Hip Hop em salas de aula, tanto no Madre como em escolas vizinhas, Chiquinho o faz, demonstrando fluência e gosto. Por exemplo, regularmente podemos encontrá-lo na escola, participando de projetos com professores como tomar conta do aparelho de som, animando festas comemorativas. Ao que me parece, Beicim encontra mais facilidade em comunicar-se lançando mão da mediação de suas expressões artísticas, como o grafite, compondo suas rimas para o *rap*, ou criando suas peças de roupas de hip hop. Quanto a Chiquinho - um B(breaker)-boy que sempre demonstrou desinibição com a comunicação corporal, mas se mostrava de maneira bastante tímida para falar, no início do Projeto Hip Hop -, ele parece ter alcançado um desenvolvimento intrapessoal em suas interações com seus alunos, aprimorando sua comunicação verbal. Eu própria também sou muito tímida para falar, às vezes, e o exercício docente tem me ajudado a superar algumas dificuldades. Mesmo sem a intenção de privilegiar somente a comunicação verbal, sempre me identifiquei com esse problema apresentado por alguns alunos, valorizando tais conteúdos. Essa preocupação estava presente nas propostas para que gravassem suas apresentações orais, em seminários apresentados por eles, para posteriores audições e apreciações (como o apresentado no Apêndice A, Relatório das Aulas, dia 21/08/2005, p. 168).

### 3.3 VISUALIDADES, IDENTIDADES



Imagem 56 – Fotorranativa 4<sup>68</sup>

O estilo que Beicim estabelece como “o seu” e suas questões recorrentes estão diretamente ligadas às suas afetividades. Ele define seu estilo como uma indissociabilidade entre corpo e mente. Fala da autenticidade de usar aquilo de que se gosta e rejeita o modo de vestir de pessoas que, morando na periferia, querem se apresentar como os ricos, usando roupas caras e se endividando para isso. Defende seu estilo “largadão” e parece defini-lo (Apêndice B, trecho 17, p. 183) como um jeito descompromissado com as regras elitizadas de se vestir, explicando seu estilo como mais solto, mais livre (Apêndice B, trecho 6, p. 181). Existe até mesmo um sentido de contestação para convenções sociais, uma vez que

Em um grupo que se reúne através de manifestações simbólicas tais quais a música e dança, a moda seria a corporificação destas manifestações, a maneira pela qual os membros da cultura hip hop mostram, através de seus corpos [e dos afetos em suas visualidades], seu lugar de inserção no mundo. (MENDONÇA, 2003, p. 3)

Como parte de sua identidade, Beicim ressalta seus vínculos a objetos, como as grandes correntes que usa no pescoço, as calças folgadas (Apêndice B, trecho 15), os tênis All Star, que, segundo ele, foram os primeiros usados pelo basquete e que estão relacionados ao hip hop e aos negros e os tênis Nike. Ressalta também o boné usado com a aba reta, tatuagens, anéis, brincos grandes e lencinhos amarrados na cabeça. Diz que esse estilo de roupas folgadas é inspirado em uniformes de presidiários, que são constituídos de roupas largas, soltas no corpo. Também ressalta sua afrodescendência e a cultura negra em suas identificações com o *rap* (Apêndice B, trecho 51, p. 193-194). Tella (2006), em suas análises sobre três grupos de *rap*,

<sup>68</sup> As três primeiras fotos são de Jony. A última é de Beicim e Jony. Autoria das fotos: Vânia Olária, 15 jan. 2009.

dentre eles o Racionais MCs, citado por Beicim, aborda o aspecto da identificação com a cultura de origem africana.

Uma estratégia desenvolvida pelos grupos de rap aqui selecionados são as menções feitas ao passado dessa população que busca a afirmação de uma identidade afro- descendente através das referências ao passado, às histórias, às memórias (não) contadas. [...] Foi estabelecida uma maneira particular de contar histórias. A história produzida e reproduzida pelo status quo no dia-a-dia, selecionando e projetando as informações que irão compor representações sociais estigmatizadoras, irá sofrer resistência, porque outras memórias são também produzidas em veículos não-oficiais, rememorando fatos do cotidiano e também inventando acontecimentos do passado, com o objetivo de fortalecerem tradições históricas. (TELLA, 2006, p. 11)

Quanto às tatuagens, Beicim diz que também é usada por outros agrupamentos sociais, como os roqueiros, por exemplo, pois é uma forma de se expressar, mas que as dele têm de ser “no estilo”. Procura explicar melhor o estilo “gangsta”, quando diz que o adota porque “*os cara fala o que tem que falar*” (Apêndice B, trecho 14, p. 182). Parece tratar-se de uma prática cultural contra-hegemônica específica do movimento social hip hop. A ideia de um “estilo” para o hip hop também é recorrente nos sujeitos desta investigação, e contra a ideia desse estilo como um ornamento ou modismo, Silva (1998) optou por pensar esse aspecto inserido na cultura, adotando para esta a noção de “um campo de disputas no qual observam-se não só acordos parciais e consensos mas também rupturas e conflitos” (SILVA, 1998, p. 18).

Os três analistas - Beicim, Chiquinho e Sula -, ressaltam as influências de amigos, familiares e de seus círculos sociais em suas construções de significados sobre o hip hop. Sula diz que não participava tanto das rodas<sup>69</sup>, porque era tímida, mas que tinha muitos amigos que participavam e que ela achava bonito e bom (Apêndice B, trecho 1, p. 200). Beicim diz que o *rap* entrou na vida dele aos dois ou três anos de idade, com a influência de um tio (Apêndice B, trecho 01, p. 180) e cita o ditado popular de que os mais novos seguem os conselhos dos mais velhos (Apêndice B, trecho 15, p. 182). Chiquinho diz que começou a conhecer o hip hop na convivência com quatro primos seus, mais velhos que ele (Apêndice B, trecho 01, p. 204).

Os três também oferecem informações recorrentes sobre mudanças de significados para o hip hop na sociedade. Chiquinho diz que antes o hip hop estava mais relacionado com malandragem e que hoje já está incluído como cultura (Apêndice B, trecho 13, p. 207). Sula diz que antes ela via que muitos pais nem deixavam seus filhos se aproximarem e que as pessoas não davam a importância que dão hoje para o hip hop.

---

<sup>69</sup> As rodas de *break* do Grupo Madre Hip Hop são apresentações em que a plateia, b-boys e b-girls se reúnem, em pé, em círculo. Os dançarinos vão se alternando em suas apresentações, muitas vezes competindo entre si. Mesmo havendo torcida para um ou outro dançarino, os presentes devem oferecer aplausos e palavras de ânimo, igualmente, para todos que entram na roda.

Explicando sobre o desenvolvimento de seu estilo, Beicim diz que ele se dá por influências de outras pessoas, como uma cantora ou cantor. “*Um vai puxando o outro*” (Apêndice B, trecho 88, p. 199). Entende que não se trata de imitações, mas de se “encaixar” (Apêndice B, trecho 89, p. 199), palavra que, a meu ver, parece ter sido usada no sentido de integrações associativas, em sucessivas identificações que vão criando feições próprias. Demonstrando o comportamento descrito por Tella (2006, p. 16):

Os jovens [hiphoppers] que se organizam, nas suas mais diferentes formas e intensidades, apropriam-se de uma cultura de origem norte-americana, associando elementos afro-brasileiros e produzindo outros, tendo em vista a construção de uma diferença, o que se reflete na afirmação da autoimagem, dando sentido oposto aos elementos culturais estigmatizados pela sociedade.

Analisando o trecho 22 da entrevista com Beicim (Apêndice B, p. 184), entrevejo suas considerações sobre as inadequações do estilo hip hop de se vestir com o mercado de trabalho. Ele declara que, se fosse rico, poderia se integrar totalmente ao estilo, poderia ter mais tatuagens em seu corpo e andar ainda mais “doido” – ao que parece, querendo dizer que estaria ainda mais distante das convenções sociais da elite. As razões para tal comportamento seria o fato de, sendo rico, poder ganhar dinheiro, ter garantias, “*sem depender dos outros*”. Esse “outro”, parece-me ser o mercado. Quando me mudei para a região Leste de Goiânia – Jardim Novo Mundo II, próximo à Vila Pedroso, me integrando à comunidade, soube de uma realidade comum para os moradores: a discriminação negativa que percebiam sobre seus endereços e condições sociais. Relatavam a mim que, ao chegarem ao centro da cidade procurando emprego ou crediários para suas compras, suas “fichas” tinham grandes dificuldades de aprovação, pela desconfiança dos comerciantes sobre os moradores dessa região. Tella (2006, p. 4), estabelecendo duas variáveis, autoimagem e autoconfiança, para tentar explicar os problemas do dia a dia dos jovens das periferias de grandes cidades, utiliza como foco o local onde moram, além da origem social e a cor da pele, como fator de desconforto: desqualificação ou invisibilidade social.

Mesmo assim, Beicim desenvolve projetos para peças do vestuário hip hop: camisetas, calças, bermudas, bonés, lencinhos. Segundo Tella (2006, p. 16),

A inversão dos estigmas pode ser encarada como uma das principais características da cultura hip-hop. Nesse processo, o hip-hop apresenta-se para o *in-group* e, posteriormente, para o *out-group* “não apenas na perspectiva da privação, da exclusão, da desqualificação – mas também como pessoas capazes de introduzir qualquer coisa de construtivo, de positivo, de culturalmente valorizado e valorizável” (Wieviorka, 2002:150). A alteração dos estigmas pode parecer um simples mecanismo de defesa, no entanto, é um processo complexo que tem dupla ação – simultânea ou sucessiva. A primeira é a transformação de si próprio, a quem desde a infância foram

impostos valores de rejeição, humilhação, desqualificação. A segunda é o embate com a imagem que ele e seu grupo representam para a sociedade.

Os “panos”, como eles chamam as peças do vestuário, são criações para um projeto de coleções para a grife B. Locus, que Beicim vem idealizando desde criança (Apêndice B, trecho 90, p. 200).



Imagem 57- Grafite de Beicim (detalhe). Spray sobre alvenaria, no muro da quadra em frente ao Madre. Realizado para o evento Hip Hop Leste. Autoria da foto: Vânia Olária, 27 set. 2009.



Imagem 58- Grafite de Beicim, em sua casa. Autoria da foto: Vânia Olária, 15 jan. 2009.

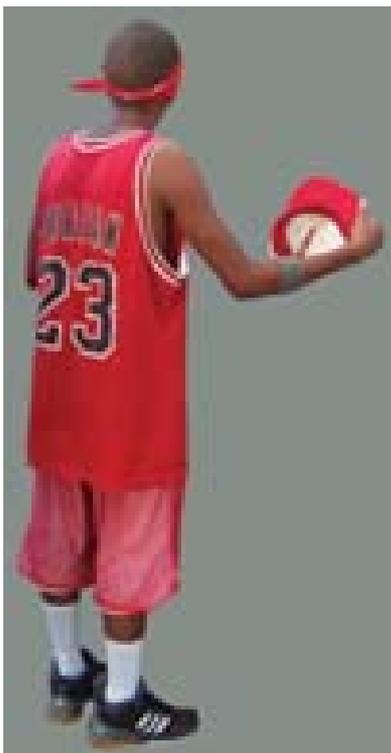


Imagem 59- Fotografia com inserções e modificações gráficas: rapaz presente no evento de hip hop, na Praça do Avião, dia 13/09/2009. A autoria da foto: Vânia Olária, 13 set. 2009.

Chiquinho pretende nunca deixar de usar roupas de hip hop e defende seu estilo “largado”: bermudão, blusa larga, tênis grande, chinela e boné (Apêndice B, trecho 06, p. 205). Seu corpo parece tornar-se suporte para seu discurso, como um ator social do hip hop. A ênfase que os participantes do Madre Hip Hop dão para o tipo de roupas que usam e para suas aparências visuais demonstram a teorização de Mendonça (2003). A autora parte da noção de que a moda apresenta estruturas simbólicas de uma determinada cultura, sendo que o corpo é utilizado como autoimagem para contar suas histórias.

Essas histórias contadas pelo corpo o torna mediador do físico e do social. Assim, os integrantes do Grupo Madre Hip Hop contam de onde vêm e para onde querem ir, com seu estilo, indicando

[...] o caráter identitário que o uso de uma determinada roupa pode denotar. Pertencer a um grupo, no caso o hip hop, significa compartilhar a identidade deste grupo. Não basta apenas comportar-se como tal. É preciso que se vista da mesma forma, numa espécie de consagração do estilo. (MENDONÇA, 2003, p. 5)

Chiquinho, ao referir-se também à condição de adolescente de seu agrupamento social (Apêndice B, trecho 07, p. 205), concretiza noções de uma moda baseada em suas próprias experiências, nas referências de seu cotidiano, na rua e nos movimentos sociais ‘marginais’ desses jovens. O rapazes do Madre Hip Hop apresentam-se como um grupo coeso, por meio também de uma uniformidade nas roupas que usam.

### 3.4 HIP HOP : A ARTE DE VIVER



Imagem 60- Fotonarrativa 5<sup>70</sup>

A apresentação das vivências do lugar de moradia dos sujeitos – a Vila Pedrosa e a região Leste – é um elemento sempre presente em suas expressões artísticas, indicando uma incursão da arte em direção ao vivido. Isso pode ser verificado nas letras de *rap* de Jony, nos grafites de Beicim, bem como nas preocupações de Chiquinho com a identificação dos *b-boys* e *b-girls* com a região em que moram. Nos eventos de hip hop promovidos por eles, bem como nos significados estabelecidos para o grupo como sede de uma posse<sup>71</sup>, a preocupação maior é com o desenvolvimento cultural da região, com relação às expressões artísticas, sociais e políticas do movimento sociocultural do hip hop.

As obras e as experiências de arte desenvolvidas pelo Grupo Madre Hip Hop estão sempre repletas de conteúdos de suas vidas “reais”: desejos de emancipação pessoal e integração social; denúncias e resistências relacionadas às opressões culturais – sociais, políticas, morais, estéticas - sofridas por eles no dia a dia. Por exemplo, Chiquinho e seu grupo de *b-boys* e *b-girls*, em uma apresentação no Museu de Arte Contemporânea, em 2006, representando a Escola Municipal Regina Helou, apresentou uma coreografia de *break* cujo tema foi a violência nas ruas de Goiânia. A coreografia discutiu a visão dicotômica do bem e do mal e procurou revisar as razões para um comportamento violento, estabelecendo-se como um discurso inserido nas ressignificações para as relações sociais de poder, com uma plateia constituída por pessoas de “níveis sociais mais altos” que o deles. O pensamento estético tradicional

<sup>70</sup> As três primeiras são de ambientes da casa de Beicim. A última é do momento de um corte de energia, na casa ao lado. Autoria das fotos: Vânia Olária, 15 jan. 2009.

<sup>71</sup> Uma posse pode ser interpretada como uma experiência local engajada. “Trata-se de uma organização autônoma, orientada para o desenvolvimento dos elementos artísticos do movimento hip hop e intervenção política no plano mais imediato da experiência juvenil.” (SILVA, 1998, p. 12)

parece não passar incólume pela instauração de tais experiências artísticas, construídas a partir de experiências ordinárias e, sobretudo, de um cotidiano de desfiliações sociais e sofrimento e que, muitas vezes, é negado.

Reelaborando suas realidades mais imediatas, o Grupo Madre Hip Hop demonstra uma “autonomia relativa” (DEWEY, 2008) para as normas internas de suas práticas artísticas. Shusterman (1998, p. 132-133) compreende tais funções sociais na história da arte: por exemplo, a música é usada para ninar as crianças, a poesia é usada nas orações ou em namoros; na antiguidade ateniense, as pinturas e esculturas eram utilizadas com fins definidos (religiosos, sociais, políticos). Não ficavam em museus, para o puro deleite. O autor ressalta que foi apenas no século XIX que a arte e a estética foram transfiguradas em “pura autonomia”. Contudo, segundo o autor, as transformações não são permanentes e a cultura pós-moderna sugere o rompimento de tal visão e a manutenção de uma estética ainda viável, mas alternativa, valorizando a arte e a experiência popular que têm a vida como foco central. Com tais noções, as expressões artísticas e sociais do Grupo Madre Hip Hop podem ser mais bem compreendidas, pois “se considerarmos a questão livre de preconceitos filosóficos e partidarismo histórico, veremos que a arte constitui parte da vida, assim como a vida constitui a substância da arte e se constitui a si mesma artisticamente na ‘arte de viver.’” (SHUSTERMAN, 1998, p. 132).

Busco identificar como os sujeitos classificam ou compreendem suas produções artísticas: o *rap*, o *break* e o grafite. Orientando-me também pela divisão feita por Shusterman (2005) sobre os argumentos gerais da crítica à arte popular e, por meio de entrevistas e registros imagéticos, busco elementos que possam apresentar estímulos intelectuais, criticidade e valor estético para o hip hop, a fim de contribuir com elucidações sobre as condições sociais e estéticas - produção e usos - de expressões artísticas dos sujeitos desta investigação.

### 3.5 O RAP: MC E DJ



Imagem 61- Apresentação de *rappers* no evento Hip Hop Leste. Autoria da foto: Vânia Olária, 27 set. 2009.

Quanto às suas identificações com o *rap* – MC (Master of Cerimonies) e DJ (Disk Jockey) - Beicim faz relações diretamente ao gosto e às influências de seu tio e de seus colegas, que usavam um pequeno cômodo nos fundos de sua casa como um estúdio improvisado (Apêndice B, trecho 01, p. 180). Diz que aqueles rapazes gostavam tanto de *rap* nacional quanto de *rap* internacional. Em minhas observações, verifico que todos os integrantes do Grupo Madre Hip Hop demonstram conhecimentos sobre as origens do movimento nos Estados Unidos, bem como as condições sociais e políticas das populações negras e segregadas nos guetos das grandes cidades norte-americanas. Foi com eles que obtive maiores informações sobre as artes do hip hop e esse trânsito cultural parece se dar para eles principalmente por meio do cinema, de videoclipes, de revistas especializadas ou da TV, com notícias e reportagens sobre seus ídolos e o movimento hip hop em Goiânia, no Brasil e no mundo. Já tive a oportunidade de assistir com eles, em seus vídeos alternativos, campeonatos de hip hop realizados nos Estados Unidos, na França e no Brasil. As relações dos integrantes do grupo com produções mundiais não me parecem condicionadas por meras imposições culturais. Silva (1998), mesmo considerando a origem norte-americana do *rap*, compreende seus contornos locais, dadas as transformações urbanas processadas nas cidades, como a segregação socioespacial, a violência policial, o desemprego e as diferentes formas de desfiliação sofridas pelos jovens.

Neste sentido, o rap produzido internamente não é uma mera transposição de um gênero constituído alhures, mas resultado de um processo de resignificação da cultura tendo em vista as condições locais. [...] No atual contexto de internacionalização da cultura, a despeito de os grupos permanecerem territorializados, os símbolos culturais aparecem desterritorializados pela ação dos meios de comunicação. Dessa forma, são os símbolos que migram através do som e das imagens. (SILVA, 1998, p. 14-15)

Beicim diz que, ainda criança, ao observar o prazer com o qual seu tio e amigos ouviam *rap*, também foi gostando, e só depois de mais velho é que conheceu o grafite e o *break*. Ressalta a destreza técnica dos DJs, que faziam *remix*<sup>72</sup> até com fitas cassetes, em gravadores portáteis, com o botão de *pause*. Penso que Beicim, com essa reflexão, considera a versatilidade, as apropriações e a criatividade: a falta de recursos de seu tio e colegas parece ter se transformado em um meio para ousadias inventivas, em suas buscas por efeitos artísticos para as estruturas de seus *raps*. Shusterman demonstra a complexidade para a arte popular quando a intertextualidade pode estar presente, e chama a atenção para o fato de muitas obras referirem-se e citarem-se umas às outras, “produzindo uma variedade de efeitos estéticos e abrangendo uma textura formal complexa de relações históricas e artísticas” (SHUSTERMAN, 1998, p. 140).

Silva compreende que o próprio desenvolvimento tecnológico propiciou rupturas com a indústria cultural, como a sugerida pelo relato de Beicim sobre esse grupo de *rap*, que se reunia nos fundos de seu quintal. Segundo Silva, (1998, p.22), a popularização de aparelhos de som e videocassetes

[...] possibilitou produções alternativas que hoje circulam à margem do sistema hegemônico. O surgimento do rap no contexto norte-americano e seu desdobramento no Brasil pode ser tomado como exemplar. Grupos excluídos do sistema fonográfico dominante produzem música via gravadoras independentes e veiculam o produto em eventos desenvolvidos nos bairros da periferia, nas posses e nas rádios comunitárias.

Beicim relaciona o *rap* diretamente às condições sociais de seus produtores e de seu público, constituindo-se em uma cultura de negros e favelados. A relação direta que ele faz entre negros e favelados pode ser compreendida com a noção de favela como sucessora dos cortiços e destes como sucessores das senzalas (SALES, 2007, p. 29). Beicim diz que já existem algumas pessoas de classes sociais mais altas que gostam de *rap*, mas que este não poderá ser apropriado pelos brancos, como o que ocorreu com o *rock*, uma vez que explicita suas ligações com populações excluídas, como prisioneiros, por exemplo. Além de as roupas dos *rappers* serem inspiradas em uniformes de presidiários, os cantores, muitas vezes, portam armas de fogo em

<sup>72</sup> De acordo com Silva (1998 p. 194), mixagens são “colagens, evitando as pausas entre uma música e outra. [...] A arte do *scratch* (ranhura) e a do *back to back* passou a ser desenvolvida simultaneamente, com o uso das *pick ups*. São técnicas de corte na pulsação normal da música. O *back to back* é uma técnica que possibilita ao DJ selecionar uma frase rítmica ou fala. Através da alteração da rotação (*pitch*) o trecho é repetido seguidas vezes, mais rápida ou mais lentamente, transformando o seu andamento e também a sua tonalidade. No *scratch* normalmente o DJ vai alterando movimentos rápidos sobre o vinil em sentido anti-horário, produzindo as ranhuras, sons característicos de um instrumento de fricção. Enquanto executa os *scratches* a base musical é igualmente cortada. Por fim, o DJ solta a base que sustenta o canto do MC. A base volta ao normal, para ser novamente quebrada a qualquer momento.” (SILVA, 1998, p. 195)

seus shows. Para ele, as expressões artísticas e sociais vão se associando umas às outras, por exemplo, na letra de *rap* e na roupa do cantor (Apêndice B, trecho 51, p. 193-194).

Beicim ressalta o desenvolvimento da capacidade de improvisar, no estilo *free style* do *rap*, que se constitui em um canto falado (Apêndice B, trecho 15, p. 182-183). Dentre os integrantes do Projeto Hip Hop no Madre Francisca, as funções de MC<sup>73</sup> ficavam a cargo de Jony, que, além de compor letras de *rap*, cantava as rimas faladas nas apresentações do grupo. Era visível, para mim, seu esforço em aprimorar sua comunicação com o público e vencer sua timidez, demonstrando interesse pelo desenvolvimento de habilidades verbais. Mesmo essa função tendo sido reconhecida para ele, a habilidade verbal do MC Jony era considerada, por todo o grupo, como um meio para suas afirmações. Segundo Shusterman (1998), a prática social de melhorar a posição social por meio do poder da fala é uma tradição negra com raízes profundas. Silva (1998), em suas caracterizações, remete-nos aos *griots*, uma casta de músicos do nordeste da África com práticas comuns, que se responsabiliza pela narrativa da história daquela sociedade, usando como base um instrumento melódico chamado *kora*. De acordo com o autor,

Entre os três elementos que constituem o hip hop, o rap tem se destacado como o principal representante. A sua constituição em termos históricos se prende a fusões culturais e reelaborações musicais relacionadas a tradição cultural afro-americana, no contexto das transformações tecnológicas contemporâneas. (SILVA, 1998, p. 37)

Beicim chama a atenção também para os compositores de *rap* que, segundo ele, “sabem por uma letra no papel” e que essa capacidade que acredita ser um dom concedido por Deus.

Ao discorrer sobre a arte produzida pelo hip hop, especificamente pelos *rappers*, também ressalta - além da inteligência e do saber fazer - um outro elemento presente: o amor. Diz que tanto a pessoa que faz música clássica quanto a que faz *rap* sente amor pelo que faz, uma vez que não fariam aquilo que não querem (Apêndice B, trecho 71, p. 197).

---

<sup>73</sup> “Normalmente o MC (Master of Cerimonies) se ocupa do vocal, enquanto o DJ (Disck Jockey), atua na constituição da textura rítmico-sonora.” (SILVA, 1998, p. 37).

### 3.6 O BREAK



Imagem 62- Figuras redesenhadas, a partir de silhuetas criadas por Chiquinho, para os troféus entregues no evento Hip Hop Leste, no dia 27/09/2009.

Chiquinho afirma que assim “*como os ricos têm um modo de dançar, os pobres também têm*” (Apêndice B, trecho 14, p. 207). Para ele, as artes do hip hop são “*um modo de mostrar a cultura de um pessoal mais pobre*”, com a função de, com um grafite ou um rap, “expressar o que a pessoa passa”. Considerando a arte como expressão, apresenta noções desta como histórias de vida, diferentemente de Beicim, que define a arte como expressão de sentimentos.

O significado de Chiquinho para o *break* remete-nos à filosofia do hip hop, que tem como principal referência para seu espírito o artista Afrika Bambaataa<sup>74</sup>. Este pioneiro do rap viu a manifestação artística como sendo mais que uma simples dança e, influenciado por suas relações com o islamismo, criou uma organização juvenil com o objetivo de contribuir para a superação dos problemas sociais vividos pelos jovens negros em sua região, o Bronx, em Nova York. Fundou uma organização pacifista, a Zulu Nation, com orientações de filosofias do Islã, que buscava o combate à violência por meio do deslocamento dos conflitos violentos das gangues de rua para “as disputas simbólicas no plano da cultura, da dança *break* [...]” (SILVA, 1998, p. 48).

Nos eventos promovidos pelo Grupo Madre Hip Hop, além das apresentações de artistas consolidados, atuantes na Vila Pedroso, o ponto alto são as disputas, “os rchas”, quando *b-boys*, *b-girls* e espectadores fazem uma “roda”, para que os dançarinos ou equipes se apresentem, competindo entre si. A banca julgadora é composta por *hiphoppers* reconhecidos pelo agrupamento social. Em suas considerações sobre as artes do hip hop, Beicim ressalta a inteligência (Apêndice B, trecho 66, p. 196), a destreza e a habilidade técnica, exemplificando com “*as coisa impossíveis que os b-boys fazem*” (Apêndice B, trecho 49, p. 193).

<sup>74</sup> DJ estado-unidense e líder da Zulu Nation, reconhecido como fundador oficial do hip hop.

Chiquinho diz que, no início, seu grupo de hip hop não dançava *break*, mas *street dance*, uma vez que apenas criavam passos e coreografias. De acordo com Silva (1998), o *break* ganhou expressão no início dos anos 1970, a partir dos guetos nova-iorquinos, como uma dança de rua. Mesmo relacionado com os movimentos quebrados e contorcidos apresentados no palco pelo cantor James Brown (o pai do *funk*), que contagiou os jovens, o *break* apresenta também outros movimentos relacionados à dança em geral, de diferentes tradições afroamericanas.

Chiquinho diz que só depois é que foi se aperfeiçoando e conheceu o *break*, que é o que ele dança hoje. Mas explica que o *break* não é só pular e se contorcer todo: diz que tem a coreografia, o *break* propriamente dito, e que, além disso, não pode faltar o *funk*. Diz que é bem misturado (Apêndice B, trecho 04, p. 204).

Em seus espetáculos em 2005, o Grupo Madre Hip Hop apresentava basicamente dois tipos de dança para o *break*. Um mais acrobático, individual ou em duplas, com saltos e rodopios, com visíveis influências da capoeira. As duplas se formavam com Chiquinho e Negão; e Kenny e Luizinho. A sincronia e o entrosamento das apresentações constituíam-se em grandes espetáculos, causando admiração do público pela beleza e destreza técnica. Trata-se de duplas de irmãos, pois Kenny e Luizinho são gêmeos. Às vezes, trocavam de parceiros entre si, ou apresentavam-se os quatro, no palco. Uma apresentação do grupo, em 2006, na Escola Municipal Dalísia Doles, em Goiânia, se destacou para mim, dentre outras que assisti. Essa escola tem uma estrutura física modelo para a rede, com uma quadra coberta com pé direito alto, onde os rapazes encontraram uma infraestrutura adequada. Negão e Chiquinho arrancaram aplausos do público, com saltos e movimentos no ar, em grandes alturas. De acordo com Silva (1998), o *breaking* apresenta aspectos ginásticos e acrobáticos da dança, com influência latina das práticas circenses. Considera também a influência da capoeira e da arte marcial, popularizada no cinema nos anos 1970. Os integrantes do grupo denominam essa parte das apresentações como “movimentos”, diferenciando-os.

Um outro tipo, que eles chamam de “passinhos”, constitui-se de coreografias sincronizadas, com um número maior de participantes no palco, nas quais um ou outro se destaca à frente do grupo, em uma espécie de solo. Na Mostra Pedagógica da SME/2006, o Grupo Madre Hip Hop, em um trabalho desenvolvido com os alunos da Escola Municipal Dalísia Doles, apresentou um espetáculo com os “passinhos” (*street dance*), com 17 pessoas no palco. Perguntei a Chiquinho e Negão sobre as razões dessa diferença com relação a outras produções do grupo caracterizadas pelos movimentos, e me explicaram que foi devido às diferenças entre as preferências daqueles alunos.

Essa escola está localizada no setor Goiânia II, próximo ao Campus II da UFG. Minha passagem por lá, como professora regente de artes, foi breve, mas pude verificar as diferenças sociais desses alunos, com relação aos do Madre, na Vila Pedrosa. Pareceram-me de famílias com poder aquisitivo mais alto, com mais acesso a equipamentos sociais como clubes ou a apresentações culturais no centro da cidade. No grupo que se formou nessa escola não havia nenhum(a) aluno(a) negro(a). A movimentação de carros nos horários de entrada e saída da escola demonstra que os alunos não dependiam tanto do transporte coletivo. Alguns frequentavam cursos de inglês ou praticavam algum esporte em instituições privadas. Demonstravam sua frequência a shoppings center e apresentavam-se na escola com objetos escolares e roupas aparentemente mais caras. Minha percepção é que tinham maior acesso aos centros comerciais e culturais da cidade, e ali seria impensável expressões como “amanhã, vou lá em Goiânia”, como é comum se ouvir na Vila Pedrosa. Mendonça (2003), estudando sobre o pertencimento a grupos como o hip hop, diz que as análises podem ser clareadas com a seguinte noção para agrupamento de indivíduos em torno de suas experiências comuns, sejam elas éticas ou estéticas::

São pessoas que se encontram e estabelecem interações, formando grupos. Sua preocupação maior é o presente vivido coletivamente, em uma espécie de vai-e-vem contínuo **sem necessariamente ter o dever de abandonar a vivência de uma tribo a fim de experimentar outra.**” (MENDONÇA, 2003, p. 3) [grifo meu]

Para Chiquinho, o *break* é um hobby, olhando sob a perspectiva de que não faz por dinheiro (Apêndice B, trecho 11, p. 207). Diz que faz por prazer e que sua atividade como *b-boy* e como professor de *break* o ajudou muito em seu desenvolvimento pessoal. Como nas explicações de Shusterman (1998, p. 119), a dança de Chiquinho busca o prazer e interações coletivas para mudanças sociais e pessoais, sugerindo “uma estética radicalmente revisada, com um retorno alegre e impetuoso da dimensão somática, que a filosofia reprimiu, por tanto tempo”.

Demonstrando ainda mais o relacionamento da arte com problemas ordinários enfrentados em seu cotidiano, ele conta que com sua atividade perdeu a timidez e aprendeu a conviver melhor com as pessoas. Diz que era muito tímido e só conseguia ser brincalhão com quem conhecia. Shusterman (1998, p. 123) considerando os argumentos de irrelevância e insignificância para tais problemas e tais realidades, no interior da tradição da arte, afirma que

Esta é sem dúvida uma boa estratégia para os conservadores e privilegiados suprimir e ignorar as realidades daqueles a quem eles dominam: negar a legitimidade artística de sua expressão [...] Mas não importa o quanto eles sejam desinteressantes e banais aos olhos dos estetas, tais problemas

“irreais” (e as pessoas “irreais” cuja vida eles consomem) constituem uma dimensão importante de nosso mundo.

Parece que a admiração que Chiquinho provoca nas pessoas e seus retornos positivos lhe fornecem estímulos para sua segurança pessoal e reforço de sua autoestima. De forma semelhante, Beicim ressalta a aceitação e o acolhimento obtido de duas professoras do Colégio Estadual Juvenal Pedroso que demonstraram gosto por preferências suas, quando escolheu trabalhar com rap e grafite para desenvolver atividades propostas por elas em sala de aula (Apêndice B, trecho 46, p. 193).

### 3.7 O GRAFITE



Imagem 63- Grafite em uma casa abandonada (detalhe).  
Autoria da foto: Rubens Pereira Salomão, 25 fev. 2009.

Para esta discussão, apresento uma experiência pessoal que também serviu de base para minhas investigação e reflexões. A caminho de uma visita de família, casualmente vejo uma imagem que me chama a atenção. Um grafite na parede de uma casa de esquina, sem muro, com os tijolos à mostra. Era uma casa abandonada. Vivencio uma experiência pessoal nessa casa, entrando em seus cômodos e percebendo o caráter transgressor das atividades desenvolvidas ali, nos vestígios que pude observar: sujeira, podridão, pequenas latas, colheres e fogareiros, parecendo esperar por seus donos - habitantes noturnos da casa. Conversei com uma senhora que passava na rua em frente e que me pareceu uma moradora vizinha. Perguntei-lhe se o grafite tinha sido feito antes ou depois que a casa fora abandonada. Ela me respondeu que foi feito depois e me perguntou se eu era da polícia. Em um tom trágico, acrescentou que *“muita coisa acontece naquela casa, à noite”*, e que, naquela manhã mesmo, a polícia estivera ali, por duas vezes. E fala que aquela pintura *“não é bonita”*.



Imagem 64- Avenida Rio Negro, esquina com Rua Tauá, Parque Amazonas, Goiânia-GO. Autoria da foto: Rubens Pereira Salomão, 25 fev. 2009.

Buscando os sentidos dos analistas desta investigação, fui ao encontro de Beicim e Jony. Relato a eles o que vi naquela casa<sup>75</sup>. Mostro-lhes as fotografias. A pergunta que faço é se eles percebem alguma relação entre a pintura (grafite) e os acontecimentos noturnos da casa.



Imagens 65 e 66- Autoria das fotos: Rubens Pereira Salomão, 25/02/2009.

Beicim é mais falante do que Jony, e começa a falar livremente, deixando em último lugar a resposta para minha pergunta.

---

<sup>75</sup> Registrei a conversa em meu diário de campo, no dia 05/03/2009.

Eu, se morasse lá, ia pensar assim: a quebra é invadida por alguém de fora, playboy (a mulher não pensou que você era da polícia?). Querem saber a vida dos pobres? Pra se tornar em algo atrativo para os ricos? É isso que eu penso.

Com firmeza nessa reflexão, ele diz condenar esse tipo de atitude (a minha, com relação à casa). Diz que perto de onde mora tem uma casa dessas, para usuários de drogas e andarilhos: *“Acho uma palhaçada chamar a polícia. Só para humilhar as pessoas? Porque o que a polícia faz é isso mesmo, humilha, bate”*.

Beicim, olhando com mais atenção para as fotografias, fala que é evidente que o grafite foi realizado depois que a casa fora abandonada (lembrando-se da primeira pergunta que fiz àquela senhora que passava próximo à casa da pintura, e que havia lhe relatado). Diz que sabe disso, comparando o estado da pintura ao da casa. Quanto às figuras, diz que são personagens, pelo que ele estava vendo. Segundo Beicim, cada grafiteiro tem o seu personagem. Achou interessante, porque a pintura chama a atenção de quem passa, mas para ele não faz sentido, uma vez que não faria um grafite desses. Diz que o que quer é mostrar a realidade, e o que mais anda pintando é *“criança pobre, catadores de papel, nossos sonhos... Por exemplo, um cachorro, um gato, um menino e uma lixeira: o menino pegando coisas da lixeira e comendo... o gato também... e o cachorro também...”*.

Explica que não dá para falar exatamente o que pintaria, porque é no momento de pintar que ele “abre a mente”, mas, com certeza, seria a realidade. Diz que o grafite da casa é ficção, é fictício. Como se fosse desenho animado, história em quadrinhos e que para quem fez deve ter sentido, mas para ele não tem. Pergunto qual seria o motivo para eu ter ficado tão maravilhada pela pintura e ele diz que não sabe e que *“cada louco tem a sua mania”*.

Jony interrompe-o e fala pela primeira vez naquela entrevista aberta, que nada mais foi do que uma conversa. Discordando de Beicim, disse que aquela imagem também “pode ter sido de um sonho”, refletindo sobre alguns sentidos para a imagem. Acrescenta que pode ser um personagem de desenho animado, mas lembra a Beicim que os dois também já criaram um personagem, com grafite. Ele pensa que a pintura pode ter relação com a casa, sim, que o artista, talvez, possa morar nas imediações, ou pode “olhar” as pessoas que frequentam a casa para recriar as aparências em seus personagens.

Beicim insiste que não, diz que sente muito (talvez referindo-se ao que considera como ilusão da parte de Jony, de que a pintura fosse mais comprometida diretamente com questões dos habitantes noturnos da casa), mas pensa que o pintor só queria um lugar para pintar e que, certamente, o grafiteiro sabia que ali, naquela casa, ninguém

iria “conspirar” contra ele. Só nesse momento é que Beicim resolve referir-se à questão que eu colocara para começar nossa conversa:

O que o hip hop tem a ver com o que rola na casa? Tudo! Pobreza, marcação de território. Hoje é arte, mas antes não - era marcar território, igual o meu, no muro lá de casa, marcação de território das pessoas que utilizam aquela casa. Com certeza, os que utilizam a casa participaram do grafite.

Tal afirmação parece diretamente conectada ao objetivo (verossímil) criado por Beicim, para o artista daquele grafite - o de apenas encontrar um lugar viável para pintar. Mais do que isso, talvez. Um conforto psíquico pode se dar em validações pessoais e sentidos de pertencimento, possíveis naquela casa. Pertencimento à estrutura de sentimentos que suas formas contêm: as práticas, as estéticas, os hábitos sociais e mentais de seus habitantes noturnos, como o que parece ter sido observado por Jony.

A julgar pelos atores sociais desta investigação, Beicim, Jony , aquela senhora que passava e eu, cada pessoa pode construir um sentido diferente para um grafite em seus processos de formação de sentidos e significações, em suas construções identitárias culturais.

De acordo com Sales (2005), as imagens de grafite “demonstram a mobilidade e a transformacionalidade do signo que, por ser histórico, permite uma leitura do universo de forma dialética, preocupada com as relações mutáveis e contraditórias do ser / estar histórico no universo”. Nesse contexto de mobilidade, de acordo com Hall (1997, apud SALES, 2005, p. 5): “[...] O significado não é direto, nem transparente e não permanece intacto na passagem pela representação. Trata-se de um cliente escorregadio que muda e se adapta conforme o contexto, o uso e as circunstâncias históricas”.

Sales discute a utilização que os grafiteiros fazem de sistemas conceituais e da linguagem de sua cultura para construir significados e chamar a atenção, protestar. Ressalta que essa construção de significados está associada às lutas sociais e que definições sobre a normalidade ou não (excluídos / incluídos) em uma cultura se faz no processo de relações de poder.

As reflexões que empreendi nesta experiência vão ao encontro de tais noções, quando a autora conclui que “portanto a exclusão, a marginalidade dos grupos de pichadores e grafiteiros ocorre em função de como o significado de suas manifestações artísticas é dado e recebido, construído e interpretado nas diferentes situações” (SALES, 2005, p. 5).

Com relação à aparente padronização formal do grafite, com seus personagens de

desenhos animados como no exemplo deste estudo, Shusterman (1998, p. 126) argumenta que

Pode-se encontrar padronização tanto na arte popular como nas artes maiores. Ambas empregam convenções e fórmulas para facilitar a comunicação, para atingir certas fórmulas estéticas e certos efeitos cujo valor foram provados, e para fornecer uma base sólida a partir da qual as elaborações criativas e as inovações podem ser desenvolvidas.

Beicim também considera o significado de marcação de território (Apêndice B, trecho 51, p. 193) para o grafite, como o que ele fez no muro frontal de sua casa (Imagem 58, p. 124). Parece demonstrar um conceito de territorialidade como um projeto de futuro: a marca B-locus (sua grife de peças do vestuário hip hop) é um sonho seu de criança, um plano de possibilidades e expectativas. Mas relaciona esse sentido também com as atuações das gangues, delimitando seus territórios. Segundo ele, esse relacionamento se deu com sua origem, nos Estados Unidos. Diz que um grafite podia indicar a gangue que comandava um lugar, e que, caso uma pessoa estranha, que não pertencia a tais associações, aparecesse por lá, poderia ser abordada por seus integrantes, que iriam tomar satisfações. Segundo ele, em casos assim, poderia até mesmo ocorrer trocas de tiros entre gangues (Apêndice B, trecho 15, p. 182).

Essa relação do grafite com as gangues, salientada por Beicim, parece estar compreendida na discussão de Sales (2007) sobre a constituição do grafite na rede de artistas do hip hop. Essa expressão artística, a partir das pichações (das gangues), desenvolveu-se para o campo das artes visuais, reinventando-se e contrapondo-se à violência. De acordo com Sales (1998), a cultura hip hop, desde seu início, teve a rua como palco, como um lugar síntese. As ruas - muitas vezes caracterizadas pela segregação social e pelo medo - com a ação desses jovens passam a ser apropriadas de forma positiva e são ressignificadas em termos culturais. "O grafite resgatou com suas cores alegres e multicoloridas o espaço da rua como lugar de produção e reinvenção das artes plásticas" (SILVA, 1998, p. 52). Como o grafite de Beicim na mureta da quadra em frente ao Madre, na praça Primeiro de Fevereiro (página 124 deste estudo).

Na entrevista (Apêndice B, trecho 86, p. 198), Beicim diz que às vezes só consegue se acalmar ouvindo *rap* e desenhando. Diz que "sai uns desenhos doidos", como um que fez de si próprio crucificado, que jogou fora, sem mostrar para ninguém. Com tais argumentos, ele define a arte também como uma forma de expressão de sentimentos.

Com compreensões sobre as experiências e sentidos empreendidos pelos sujeitos em suas aproximações com o hip hop, procuro reforçar os estímulos intelectuais, a criticidade e o valor estético de suas artes, contribuindo para elucidações das condições sociais e situações estéticas, em suas produções de sentidos e significados.

### 3.8 CONHECIMENTO: OS “OUTROS QUINHENTOS”



Imagem 67- **Jony**. A autoria da foto: Vânia Olária, 27 set. 2009.

E a sociedade praticamente acha que a gente somos ignorantes, não sabemos nada disso, acha que a gente não vê o que acontece... [...] a gente temos conhecimento do que acontece ao nosso redor, temos conhecimento do que acontece na nossa quebrada, a gente sabe do que acontece no mundo.<sup>76</sup>

Parece que as experiências culturais, sociais, artísticas e de relações de poder dos integrantes do Grupo Madre Hip Hop engendram um conhecimento e percepções de suas realidades, sistematizado no que eles chamam de “a cultura do hip hop”. Em minhas observações sobre as representações do grupo, percebo construções simbólicas fundadas em análises reflexivas dos sujeitos sobre suas condições sociais, tanto em suas elaborações artísticas, quanto em seus discursos políticos. Os eventos de hip hop promovidos pelo grupo contaram sempre com uma agenda caracterizada por ações sociais. Por exemplo, a cobrança da entrada para o público sempre foi em forma de alimentos, que depois foram distribuídos para comunidades carentes indicadas por eles. Segundo Canclini (1984, p. 29), as culturas oprimidas,

[...] ao contrário [das dominantes, interessadas na reprodução das relações sociais], são basicamente produtivas: necessitam produzir [...] o necessário para sobreviver, e devem produzir, também, as novas relações sociais que tornem possível sua libertação; sua escritura ganha o direito de existir enquanto produz a linguagem para nomear a transformação das relações sociais, ou, pelo menos, transforma a linguagem reprodutora, as fórmulas mitificadas e as re-semantiza ao inseri-las em uma nova prática social.

Na reflexão de Jony (Apêndice D, segunda fala, p. 210), o Projeto Hip Hop, em 2005, no Madre, teve aspectos positivos e negativos. Ressalta a importância do projeto para o rap em Goiânia e para sua vida pessoal, mas considera uma “mesmice” - a meu ver,

<sup>76</sup> Jony, Apêndice D, p. 214.

uma reprodução ideológica - para os últimos eventos promovidos por eles, o que teria causado o fim. No entanto, reflete sobre o valor pedagógico dos erros e afirma que o projeto “foi uma aprendizagem” que eles tiveram. As reflexões sobre a realidade estão sempre presentes para o grupo. O conhecimento parece se constituir como mais um elemento do hip hop, além do MC, DJ, *break* e grafite.

Jony refletiu sobre o projeto e volta-se criticamente para as interações na produção das experiências artísticas do grupo, imersas nos âmbitos sociais, políticos e culturais de suas vidas. Levando em conta tais relações presentes em suas práticas artísticas, e com desejo de mudanças, ele parece movimentar-se também teoricamente: “os outros quinhentos”, aos quais ele se refere na entrevista, ao que me parece, constituem-se de conhecimentos sobre o hip hop, cogitando transformações para seus cotidianos.

Segundo Shusterman (1998), alguns gêneros do hip hop violam a tripartição modernista da esfera cultural, fragmentada em domínios próprios e distintos: a Arte, a Ciência e a Moral (ética e política). O autor apresenta como exemplo o gênero *knowledge rap* (rap ideológico). São *rappers* que

[...] repetem constantemente que seu papel enquanto artistas e poetas é inseparável de seu papel enquanto investigadores atentos da realidade e professores da verdade, especialmente daqueles aspectos da realidade e da verdade negligenciados ou distorcidos pelos livros de história oficial e pela cobertura da mídia contemporânea. (SHUSTERMAN, 1998, p. 160)

Para os integrantes do grupo, o conhecimento parece se tratar de experiências funcionais para a produção do real que querem, mudando relações sociais de poder - na escola, com os professores, na comunidade. Tanto com os eventos como na iniciativa que tiveram para que o Madre Hip Hop sediasse uma posse<sup>77</sup> do movimento na Vila Pedroso, estão presentes ações discursivas voltadas para a propagação de mensagens, para a integração social e política. Essas “mensagens”, mesmo amalgamadas em suas elaborações artísticas com os quatro elementos - DJ, MC, grafite e *break* – configura-se como um quinto elemento, uma vez que se apresentam de forma relativamente distanciada e autônoma nos discursos que fazem nos eventos e nas ações sociais na comunidade. Eles testemunham, denunciam e sonham: as substâncias da vida apresentam-se com possibilidades estéticas e são desenvolvidas em suas expressões artísticas. Tal forma testemunhal para o conhecimento é reconhecida e valorizada por Canclini. O autor compreende que

---

<sup>77</sup> De acordo com Felix (2005, p. 80), as posses “constituem espaços, por excelência, em que as discussões políticas de interesse do Hip-Hop ocorrem. Isso quer dizer que é nas posses que o Hip-Hop tem a sua existência vivenciada plena e criticamente. É na posse que os praticantes de quaisquer dos quatro elementos definidores do Hip-Hop fazem as suas reflexões políticas e ideológicas. Neste sentido, as posses chamaram a atenção da maioria dos pesquisadores do Hip-Hop, pois é nelas que se encontram os intelectuais, os pensadores dessa expressão sócio-cultural.”

O trabalho sobre os próprios meios de produção artística, inserido na transformação das relações gerais de produção, possibilita que a representação da realidade, em vez de uma mistificação, seja uma fonte de conhecimento do real e um salto em direção ao possível. (CANCLINI, 1984, p. 31)

Para Beicim, as artes do hip hop estão conectadas com um tipo de conhecimento tomado como atuação no âmbito sociopolítico. Diz que o entendimento se dá na imersão na cultura. Além de “estar lá sempre”, Beicim pensa que para tais compreensões também é importante que se estude, leia. Mas diz que o estudo, para ele, se dá nas ruas, que é sua maior escola (Apêndice B, trecho 52, p. 194 ). Parece demonstrar que “mais que expressão artística, grafite e pichação exprimem a experiência contemporânea dos jovens da periferia da cidade” (SALES, 2007, p. 55). A vivência dos integrantes do hip hop, em condições de resistência e conflito, ressignifica-se com as emoções e as ideias do grupo, surgindo, assim, intenções conscientes e a unificação entre o que se observa e o que se pensa. Tais experiências, como nas teorizações de Dewey (2008), parecem levá-los a conclusões, cogitações e críticas sobre as realidades. Segundo Shusterman (1998, p. 160), as análises e reflexões, empreendidas pelos integrantes do grupo constroem um tipo de conhecimento e

[...] certamente as verdades e realidades que o hip hop revela não são as verdades transcendentais e eternas das filosofias tradicionais, mas antes os fatos mutáveis do mundo material, histórico e social [...] Os filósofos, embora poucos saibam, “fecham com” Dewey, não apenas na metafísica, mas também numa estética não-compartimentada que evidencia a função social e o processo da experiência corporal.

Neste estudo, busco pelo reconhecimento dos saberes dos analistas, na tentativa de explorar sua “dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (SANTOS, 2003, p. 89).

Beicim declara que estuda nas ruas (Apêndice B, trecho 52, p. 194) e que elas foram, para ele, uma grande escola (Apêndice B, trecho 53, p. 194). Seu conhecimento se reelabora e se constitui em análises e entendimentos a serem usados ordinariamente em seu cotidiano, de acordo com seus modos de vida. Tais experiências culturais dos integrantes do Grupo Madre Hip Hop e suas qualidades estéticas, na acepção empregada por Dewey (2008, p. 44), parecem constituir também experiências integrais de pensamento, levando a conclusões intelectuais. Assim, experiências se traduzem em entendimentos para os sujeitos, com base em noções integrantes para cultura e conhecimento: os saberes sobre a arte são informados e motivados por perspectivas morais, sociais e políticas, que orientam a busca por uma vida melhor. Por exemplo, Beicim analisa os condicionamentos do sistema econômico sobre o sistema político brasileiro e suas ‘ações sociais’. Especificamente sobre a segurança pública, com

referência aos últimos acontecimentos no Rio de Janeiro<sup>78</sup>, Jony e Beicim (Apêndice D, Grupo de Discussão, p. 214) refletem sobre a influência da realização das Olimpíadas no Brasil, em 2016. Dizem que a moeda brasileira vem se fortalecendo e oferecendo oportunidade de negócios para outros países. Beicim diz que, assim, só agora a “*sociedade ‘porra choque’*” - ou seja, a elite governante -, empreende esforços para combater a criminalidade, uma vez que se consideram os prejuízos para a área econômica (Apêndice D, p. 215).

Conforme se verifica na entrevista, Beicim ficou reticente em sua fala, pois não parece muito à vontade com as denominações usuais para os criminosos responsabilizados pela violência no Rio de Janeiro. Muito longe da dicotomização polícia / bandido, parece ampliar seus conhecimentos sobre as relações entre o crime e as desfiliações sociais de um sistema econômico excludente - que pode afetar, evidentemente, inclusive os policiais.

Os significados da arte como cultura política é recorrente para os três analistas, conforme constatado na primeira série de entrevistas<sup>79</sup>. Chiquinho, por exemplo, reconhece o potencial de aprendizagem oferecido pela cultura do hip hop, uma vez que, segundo ele, o estudo de suas origens já proporciona discernimentos sobre a cultura. Buscando uma interpretação para os significados desses trechos da entrevista, o hip hop é considerado pelos analistas como um conhecimento para a convivência com as pessoas, mediante as descobertas sobre as concepções negativas e positivas do movimento cultural, inferindo-se daí uma construção de valores para uma vida ideal. Assim, o conhecimento está engajado com a vida e suas necessidades. O grupo realiza ações voltadas ao desenvolvimento cultural da região, nas expressões artísticas, sociais e políticas do movimento hip hop.

Considerando as análises dos sujeitos e as condições e práticas sociais de onde produzem suas reflexões, busco por noções que desenvolvam um sentido democrático e progressista para um tipo de conhecimento que se contraponha a uma visão tradicional, com caráter elitista, contemplativo, apartado das coisas ordinárias da vida. A par das noções de Shusterman (1998, p. 12) sobre expressões artísticas e considerando e legitimando aquelas formas “que hoje dominam nosso mundo, quer dizer, as artes populares da mídia, quase sempre ignoradas pelas filosofias tradicionais da arte” (p. 8), busco, de forma paralela, considerar a noção de que a inteligência popular, que

---

<sup>78</sup> Sobre o genocídio que lá aconteceu, no terceiro fim de semana do mês de outubro de 2009, em decorrência do confronto entre facções rivais do crime organizado entre si e com a polícia, conforme o noticiado pelos meios de comunicação (Correioweb, 2009).

<sup>79</sup> Apêndice B - Chiquinho: trecho 09, p. 206; Beicim: trecho 28, p. 186 e trecho 51, p. 193 e Sula: trecho 17, p. 203.

enriquece o nosso dia a dia e alimenta nossas construções mentais, é ignorada por um cientificismo elitizante.

A partir dos desdobramentos intelectuais proporcionados por suas experiências culturais, estéticas, sociais, os integrantes do Grupo Madre Hip Hop constroem um conhecimento fundado em meios e ocasiões sentidas em suas experiências imediatas. Esse conhecimento “sensível” se faz para a percepção das coisas, proporcionando o sentido de realidade necessário para que seus pensamentos tenham peso. Por exemplo, Beicim ressalta seu entendimento sobre as conexões dos elementos do hip hop na cultura, mesmo achando que não sabe falar e explicar direito (Apêndice B, trecho 51, p. 193).

Busco inserir a cultura intelectual do Grupo Madre Hip Hop na discussão de Dewey (2008), que rejeita o sentido depreciativo que as coisas ideais adquirem quando são religadas às experiências imediatas sensíveis da vida comum, que lhe dão origem.

Com essas reflexões, lembro-me do sentido aviltante para a palavra “ordinário”, como me foi apresentado em minha infância: usar essa palavra para descrever uma coisa, pessoa ou acontecimento era quase um xingamento. Mesmo sendo o lugar de nascimento das teorias explicativas, a vida ordinária é tomada “como assunto dos sentidos mais primitivos e ocultos ou, quando muito, como coisa de sensação grosseira e pronta a afundar-se até o nível do desejo”<sup>80</sup> (DEWEY, 2008, p. 23).

Uma visão progressista para cultura / conhecimento enfatizará os raciocínios comuns, engendrados pela experiência, como os apresentados pelos analistas desta pesquisa, que valorizam a funcionalidade do conhecimento para o cotidiano. De acordo com Dewey (2008, p. 36), “a elevação do ideal sobre o sensível e o imediato não apenas os tem feito fracos e esvaídos, mas também tem conspirado com a mente sensível para empobrecer e degradar todas as coisas da experiência direta.”<sup>81</sup>

A palavra “progressista”, com a qual adjetivo essa visão, está empregada no sentido de progresso da valorização do conhecimento para um número cada vez maior de pessoas: rumo a uma popularização. Trata-se do conhecimento funcional para a vida cotidiana, diretamente relacionado às experiências com as realidades habituais, vulgares. A democratização do poder do conhecimento passa, a meu ver, pelo reconhecimento desses saberes populares e pode contribuir para integrações

---

<sup>80</sup> “[...] como assunto de los sentidos más primitivos y ocultos o, cuando mucho, como cosa de sensación tosca y pronta a hundirse hasta el nivel del deseo [...]” (DEWEY, 2008, p. 23). [Tradução minha]

<sup>81</sup> “La elevación de lo ideal por encima y más allá de lo sensible inmediato, no solamente lo ha hecho pálido y exangüe, sino que há conspirado con la mente sensible para empobrecer y degradar todas las cosas de lá experiencia direta”. [Tradução minha].

sociais de realidades sociais como as dos analistas deste estudo. Jony, por exemplo, avaliando positivamente este estudo, sente-se representado por essa discussão que, segundo ele, demonstra que o grupo têm “uma cultura que ela engloba um projeto social, divulgação do talento que tem nas ruas e... **conhecimentos gerais**. [Grifo meu]” (Apêndice D, p. 216).

Em suas avaliações sobre o projeto, também adota como critério a possibilidade de divulgação e popularização do hip hop entre as elites: “*Mesmo que sejam duas ou três, não importa quantas pessoas*”<sup>82</sup> – a meu ver, referindo-se à universidade como âmbito deste estudo. Ele considera também uma possível divulgação entre políticos: “*Quem sabe um futuro político não vai ver... entendeu? E abrir os olhos para a nossa sociedade...*”<sup>83</sup>. Jony pensa que “*quanto mais gente ver o que a gente faz, o que a gente precisa, é melhor*”<sup>84</sup>. Beicim sonha com um dia em que acordará e verá um mundo “*totalmente diferente do que é hoje*” (Apêndice D, p. 222).

Beicim tem um outro sonho, desde criança, e que hoje é uma expectativa que passou a ser compartilhada com Jony. Para este, esse sonho deles já é um plano. Trata-se da B-locus. Beicim fala, emocionado: “*Meu sonho é ter essa marca. Esses panos...*” (Apêndice D, p. 220 ).

Jony e Beicim têm um outro sonho juntos, o de terem os seus próprios carros. Beicim diz que a maioria das pessoas quer ter um carro. Mas que o carro com o qual ele e Jony sonham é um carro específico: “*É esse Lowrider que ele [Jony] falou*”.<sup>85</sup> Segundo Beicim, “*o significado de Lowrider é andar baixo e [o carro] foi criado pelos mexicanos que emigraram para o subúrbio de Los Angeles*”<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup> Apêndice D, p. 216.

<sup>83</sup> Apêndice D, p. 216.

<sup>84</sup> Apêndice D, p. 216.

<sup>85</sup> Apêndice D, p. 220.

<sup>86</sup> “O *Lowrider* surgiu no início dos anos 1940 nos EUA e foi criado pelos imigrantes mexicanos, denominados “chicanos”, que queriam possuir um carro, mesmo que fosse de segunda mão ou comprado em ferro velho. A falta de dinheiro não os tornava menos interessantes. Seus proprietários buscavam estilo próprio, e a maneira que encontravam para se destacar dos demais veículos da época era andar pelas grandes avenidas com o carro baixo. Para isso, usavam desde sacos de cimento até pedaços de madeira escondidos no porta-malas, ou mesmo cortavam as molas dianteiras. As marcas, preferidas pelos chicanos eram a Ford e a Chevrolet devido à mecânica barata. [...] No começo dos anos 60, o estilo virou moda entre os latino-americanos, que passaram a investir mais e descobrir novas técnicas para a instalação dos sistemas hidráulicos nos veículos. [...] Em 1990, a mania se espalhou pelo mundo, e foi aí que os modelos ganharam tecnologia e estilo e a cultura passou a ser ligada ao hip hop.” (ESTADÃO.COM.BR, 2007-2009).

Nas interações da entrevista, os dois rapazes continuam sonhando juntos: querem ter família, esposa digna, dois ou três filhos. Beicim se mostra um pouco apreensivo, quanto a esse sonho: diz que é difícil encontrar uma pessoa digna. Jony também sonha em encontrar uma mulher para casar e ter filhos.

Como entender essa necessidade de Beicim em qualificar a pessoa ideal para constituir família? Será que essa esposa, mãe de seus filhos, se contrapõe às letras do funk, nas quais as mulheres são “cachorras”?

De acordo com Matsunaga (2008, s/p), caracterizando os ideais de mulher no hip hop, para os *hiphoppers* “amor... só de mãe”. Segundo a autora

A mãe é o tipo/personagem mais valorizado pelos *rappers*, sendo muito exaltada nas letras. Seu sofrimento, sua luta pra manter a família e os filhos unidos, sua dedicação é detalhada, e diria idealmente configurado. Esta personagem é envolta em uma “áurea” que a transforma em quase uma santa. Ela é capaz de sofrer, quase morrer e perdoar as “irresponsabilidades” do filho de “coração sempre aberto”. Configura-se, portanto, uma reiteração de um imaginário sobre as funções sociais da mulher, em especial, o cuidado com os filhos. O discurso no qual se assenta a ideologia de que a “mãe” é a responsável pela “criação” dos filhos é definida, segundo Lipovetsky (2000), pela associação direta em ser mulher e o amor. A “mãe” *hiphopper* assume este amor, que lhe é destinado, como natural. Assim também o é para as mulheres *rappers*. Segundo as letras femininas, a mãe espera que seu filho não “vire marginal”, por causa das companhias erradas, pois ela fez de tudo para alimentá-lo e educá-lo [...]

Perguntei aos dois sobre possíveis sonhos particulares. Beicim não falou de sonhos que sonha sozinho. Jony diz que um sonho, só dele, está voltado para sua família. Não a que ele vai constituir, “criar”, mas a que ele tem no momento, pai, mãe e irmãos. Ele diz que sempre, antes de dormir, pede a Deus para que as pessoas de sua família sejam felizes, porque no momento ele sabe que não estão (Apêndice D, Encontro II, p. 221). Com essa conversa e apenas ao final desta investigação, é que considero a importância das relações familiares para os analistas, assim como suas condições juvenis.

Suas relações de parentesco, as influências de amigos e de seus círculos sociais parecem estar sempre presentes em suas construções de significados e expressões artísticas com o hip hop. Chiquinho, por exemplo, ressaltava<sup>87</sup> seu desgosto pela oposição de sua mãe e de sua madrinha a suas práticas de *break*. E Beicim, ao falar<sup>88</sup> de seu desejo de ter um determinado carro, compara-se à sua mãe, imaginando um carro que ela poderia querer. Em sua escolha, um *Lowrider* para si e um Fusca para sua mãe -,

<sup>87</sup> Apêndice B, p. 205.

<sup>88</sup> Apêndice D, Encontro II, p. 221.

está implícita sua preferência pelo amálgama cultural e pelas lutas por transformações sociais que orientam as artes e as estéticas do hip hop. Sua opção é por um carro revisitado, customizado, um híbrido cultural representante de lutas sociais de poder: um carro criado por imigrantes que, construindo significados sociais, apropriam-se de espaços e possibilidades. O carro que imagina para sua mãe pode representar o seu oposto. Sua identidade, nesse momento, implementa-se pela diferença. Eu mesma reflito sobre o papel de minha mãe para a construção de minha identidade docente e/ou outras. Talvez a família possa constituir ‘um outro’ mais próximo, à mão, para os percursos de nossas trajetórias de (des) construções identitárias. Como será que esses acontecimentos tomam existência?

Mas as relações familiares - influências, transgressões - não foram consideradas para este estudo e inquieto-me ainda mais refletindo sobre a importância desse tema para a escola e para a educação, assunto recorrente em todas as salas de professores do ensino básico pelas quais passei e atualmente no Madre. Vejo uma cisão entre opiniões: de um lado, professores que reclamam a presença da família na escola para encaminhar questões com “alunos problema” e de outro, professores que já não acreditam mais nisso: pensam (e observam) que o problema, às vezes, se torna ainda mais difícil com algumas atitudes comumente apresentadas por pais ou responsáveis.

E como será a relação familiar sob a perspectiva da condição juvenil? Chiquinho, por exemplo, chama a atenção para a condição de adolescente para o hip hop e eu mesma alegrava-me, durante o Projeto Hip Hop no Madre, em poder conviver com eles, seus temperamentos e modos (os positivos, para mim) e que eu considerava próprios da fase juvenil em nossas vidas. Mas como é mesmo essa cultura, se é que se pode chamar assim? Na escola, já ouvi colegas declararem que gostam de lecionar para crianças ou para adultos. Evitam os jovens e adolescentes, por estranhá-los e considerarem um trabalho muito difícil. Eu, que penso ter uma facilidade com os jovens e com a EAJA, muitas vezes me pego completamente desorientada, com seus comportamentos indisciplinados, ruidosos e desconcentrados.

Comecei este estudo afirmando que o hip hop é um movimento juvenil. Parece que é mesmo, a julgar pelos acontecimentos com o Grupo Madre Hip Hop. Negão parou de dançar, logo que começou a namorar sério e arrumou um emprego. A mesma coisa parece estar ocorrendo com os gêmeos Luizinho e Keny, que, igualmente, depois de arrumarem emprego, não frequentam as oficinas de *break* conduzidas por Chiquinho: só passam de vez em quando para visitar. Dizem que nem estão mais saindo tanto à noite, para bailes e baladas. E, recentemente, Chiquinho contou que não poderá

continuar com as aulas no Projeto Escola Aberta, no Madre, pois começou a trabalhar em uma indústria de laticínios.

Conheci pessoas por volta de 30 ou 40 anos de idade, pioneiros do hip hop em Goiânia, que são considerados pelos sujeitos como “os da antiga”. Não entendi quando percebi neles uma estranheza, quando assistimos juntos, em 2005, uma apresentação de um *b-boy* mais velho, homenageado em um evento de hip hop. De forma semelhante, no dia 27/09/2009, no evento de hip hop que promoveram, fizeram uma homenagem a mim: ao me convidarem para entregar os troféus para os dançarinos vencedores das batalhas e diante de um troféu que sobrara, entregaram-no para mim e me chamaram de a “*b-girl mais das antigas*”.

Mas se o hip hop é um movimento juvenil, como isso acontece? Como são construídos tais significados? Para onde poderão ir as artes do hip hop, que vejo com eles agora, depois que largarem o movimento? Como estarão as expressões artísticas e a vida estética desses artistas “das antigas”?

Inferi, concordando com Felix (2005, p. 24), que a preferência dos analistas desta pesquisa de serem identificados por seus apelidos se dá “porque ao ingressarem no hip hop as pessoas optam por serem conhecidas por um novo nome, como se começassem um novo momento”. Mas como isso aconteceria, em se tratando de pessoas tão jovens? Como podemos compreender os momentos e os desejos de mudanças das pessoas, em seus tempos de juventude? Existem especificidades para seus mundos artísticos e estéticos? Como podemos encaminhar tais questões para a arte-educação?

## CONCLUSÕES



Imagem 68- Faixa pintada para o evento promovido pelo Grupo Madre Hip Hop.  
Autoria da foto: Vânia Olária, 27 set. 2009.

Ao chegar ao término deste estudo, o caminho, que no início me parecia oferecer possibilidade de uma conclusão coesa, harmônica, agora se apresenta em camadas confusas (caminhos paralelos ou divergentes, ou entremeados), sobrepondo temas distintos e que me parecem pulsar igualmente. Por exemplo, além das inquietações que acabei de tentar explicitar, ainda resta uma outra. Sempre utilizei a expressão Grupo Madre Hip Hop neste texto. No entanto, desde mais ou menos a metade da investigação para frente, sou avisada, pela “voz da consciência” sobre as diferenças entre os integrantes do grupo e pela dinâmica de união e separação entre eles, conforme pude observar, de maneira sistematizada ou não, nesses cinco anos de convivência, às vezes mais próxima, às vezes mais distante. Assim, penso sobre os sentidos de grupo e essa aparente coesão e como o tema das tribos urbanas parece ser pertinente para um estudo como este.

Cada leitura que faço deste texto, com o objetivo de revisá-lo para “fechar”, me mostra um mundo de possibilidades latentes<sup>89</sup>, incompletudes, ou mesmo necessidade de correções que impedem um afinamento e uma sensação minimamente conclusiva que imaginara para a finalização deste estudo, além de um incômodo com o tamanho deste texto. Um caminho que em vez de conduzir-me para convergências desejáveis, possíveis (o que era minha crença inicial), uma estrada talvez “resumida” e “*clean*”, ao final leva-me também para situações de revisões e questionamentos pessoais, distanciando-me de alguns objetivos e motivações iniciais.

Assim, não posso deixar de refletir sobre dois pontos conflituosos para mim: 1) um confronto que tive com os sujeitos desta pesquisa, que me levou a uma “colisão” que tive comigo mesma - minha crença de não ser um “outro” e 2) confrontos com o próprio processo de investigação.

Quanto à minha disposição pessoal e meus objetivos iniciais, relacionados a restituições para o campo social pesquisado, mais especificamente retribuições aos sujeitos, esses abandono. A não ser uma eventual publicação destas reflexões pessoais e subjetividades, que estão longe de uma postura mais positiva para explicações a serem propagadas sobre o hip hop, não tenho nenhuma ideia de como poderia dar um retorno aos sujeitos. Confesso que no início houvera pensado em ajudar o grupo estruturando-o melhor<sup>90</sup>, ou contribuir para que realizassem seus sonhos com a

---

<sup>89</sup> Por exemplo, ao refletir sobre o sonho de Beicim de ter o carro *Lowrider*, sonho que conheci na conversa do dia 26/10/2009 senti a importância de inserir algumas fotografias que fiz, “por acaso”, de uma espécie de desfile de carros antigos que assisti na Praça do Avião, no evento de hip hop do dia 13/09/2009, enquanto esperava pelo o que julgava como meu único objetivo ali: entrevistar MV Bill.

<sup>90</sup> Isso agora nem me parece mais pertinente, se o movimento for mesmo “ eminentemente juvenil”: a maioria dos integrantes do grupo parece estar largando suas práticas com as artes do hip hop.

B-locus. Qualquer coisa mais consistente do que apenas a possibilidade de circulação institucional deste texto, talvez uma atitude pessoal de pesquisadora salvacionista.

**Na verdade (na realidade social) os atores possuem mesmo  
o sentido daquilo que fazem**

Durante o desenvolvimento deste estudo e desde a realização do Projeto Hip Hop no Madre, sempre tive a sensação de ser aceita pelos integrantes do grupo, alguns deles atores sociais da pesquisa. Muito mais que uma observadora participante, sentia-me imersa no cotidiano dos sete rapazes, com minha empatia por suas causas sociais, políticas e estéticas, desde que os conheci, em 2005. Longe de me sentir uma *outsider*, pensava ter assumido o ponto de vista deles, por exemplo, quando ensinava desenho acadêmico e me sentava na cadeira do aluno para ver sob sua perspectiva. Ou, mais do que isso, talvez me considerasse na mesma realidade dos sujeitos, pela minha origem social, por também morar na periferia, tão perto do bairro deles ou pela minha descendência negra, por exemplo. Ao mesmo tempo, era movida por uma intenção salvadora sobre eles.

Um acontecimento, no final das investigações, me levou a reflexões que me arrancaram daquele lugar de alteridade e identificação. Um acontecimento que, por sua vez, acabou remetendo-me à lembrança de outros dois incidentes, deflagrando reflexões e abalando minhas convicções, conforme apresento a seguir.

Para o que deveria ser nosso último encontro, preparei uma dinâmica “com açúcar e com afeto”, uma troca de sonhos: levei bolos recheados com creme de baunilha e cobertos com açúcar para uma discussão sobre os sonhos e expectativas deles com relação ao futuro<sup>91</sup>. Com jeito de brincadeira, Jony, Beicim e Chiquinho pediram-me para que levasse sonhos “originais”. O encontro foi adiado por mim, para o dia seguinte, uma vez que não consegui encontrar os sonhos para comprar (era um dia de domingo), em nenhum lugar da cidade. No outro dia, então, nos reunimos – Chiquinho não pode comparecer -, encaminhei e gravei as discussões.

No momento da conversa da entrevista, não percebi uma dimensão de nossas interações e que só ocorreu, subitamente, quando já estava em casa, ouvindo as falas

---

<sup>91</sup> Inspirei-me em uma notícia que me chegou pela TV Cultura, muito tempo atrás, sobre um *hapening* realizado por uma artista paulistana que se instalou no meio de uma rua movimentada, com uma mesinha com toalha de renda alvíssima e os sonhos, lindos e fofos, aparentemente tão gostosos, muito bem dispostos na mesa. Ela oferecia doces e apresentava sua proposta aos populares que passavam. As pessoas se envolviam e participavam, comendo o sonho e contando sobre seus desejos, para mim, comoventes. Lembro-me de uma mulher que sonhava com uma casa própria. Fiquei encantada com a ideia da artista e com as imagens que ela construiu daquela rua banal, com um cotidiano de pressa e indiferença, mas com uma ilha para sonhos e entregas pessoais.

e fazendo a transcrição das gravações. Em um sobressalto, percebi nas análises que os sujeitos fizeram sobre condições pessoais/sociais/culturais (políticas?) minhas, de não ter encontrado os sonhos na Vila Pedrosa. Mais ainda, como que em uma afronta, comprei os sonhos do Setor Oeste, bairro considerado por eles como de “playboys”, de burgueses.

A transcrição da conversa em um texto escrito (Apêndice D, Encontro II, p. 218) não pode dar conta do que aconteceu naquele momento. O que a princípio me pareceu brincadeira e irreverência de jovens, mostrava-se agora como expressões quase não-verbais, risos, improvisações musicais, entonações e gestos, sutilezas irônicas a me mostrarem... alguma coisa que já vinha desconfiando desde quando percebi que não conseguia diferenciar os gêmeos entre si<sup>92</sup>. Do grupo, eu era (sou) a única que misturo as tatuagens de um e do outro, e a pinta que um deles tem no olho.

Algo que senti também no show de hip hop que fui assistir, para entrevistar o *happer* MV Bill: Beicim, sujeito da investigação, considera o cantor como uma pessoa bacana, acessível, humana e que conversaria até mesmo com um mendigo que se aproximasse dele. Fui a esse show com a intenção de saber o comentário de Bill sobre esse pensamento do analista, que valoriza atitudes como as demonstradas aparentemente pelo *rapper* e pela qual eu também tenho empatia. Coincidentemente, no lugar em que eu tinha me posicionado para conseguir a entrevista com o cantor estava um mendigo: cabelos compridos, sujos, despenteados, com algumas folhas e pequenos resíduos do que comumente é considerado lixo presos aos fios do cabelo e por toda a roupa. Barba comprida e também suja. De chinelos e um grande cobertor sobre seus ombros, equilibrava-se cambaleando, aparentemente bêbado. Meu ímpeto foi para que ele saísse, pois estava justamente próximo do lugar que eu estava estrategicamente instalada para não perder a chegada do *rapper*. Senti nojo do mendigo e meu sentimento era de revolta: como que, depois de tanto trabalho, eu poderia ter aquela entrevista prejudicada por um mendigo?

Fiquei algumas horas ali esperando a chance para a entrevista. Aos poucos fui compreendendo os lugares daquela praça para aquele dia do show, me familiarizei com os policiais e seguranças que estavam a postos para a chegada do cantor e também com o pessoal da organização do evento, que estava naquela entrada. Comecei então a tirar algumas fotografias, para testar a câmera. Pela lente da câmera percebi que um integrante novato do Grupo Madre Hip Hop, um DJ, conversava amistosamente com o mendigo, próximo a mim. Tinham se sentado na grama e falavam sobre música e sobre problemas sociais. Dei um *zoom* na câmera e fiquei observando o rosto do mendigo, sua boca ao pronunciar as palavras, seus gestos. Observava a “olho nu”, olhando

---

<sup>92</sup> Conforme discussão na Introdução deste texto, p. 16.

por cima da câmera, e pela lente, alternadamente. Pude perceber suas feições, por baixo da barba. Percebi que se tratava de uma pessoa, de um homem. A organização do evento começou a tocar uma música de Michael Jackson e o mendigo cantou junto, em inglês, às vezes interrompendo um pouco para falar sobre a influência do cantor para o hip hop. Só nesse momento relatei o acontecimento com a pergunta que pretendia fazer para MV Bill, sobre “não menosprezar ninguém, nem mesmo mendigos”. Tive a nítida sensação de que eu não sou mesmo do hip hop, mesmo gostando, mesmo tendo empatia.

Essa sensação reapareceu para mim, ainda maior, com um grande desconforto emocional, quando comecei a transcrição da entrevista e pude ver o que tinha acontecido com a dinâmica dos sonhos, “com açúcar e com afeto”.<sup>93</sup> Não consegui continuar a escrita e levantei-me de um salto do computador.

Busquei novamente alguns estudos que tinha feito sobre metodologia, para esta investigação, na esperança de poder me compreender melhor e me acalmar um pouco. Queria refletir de novo sobre a afirmação de que os aparentes desajustes psicológicos de pesquisadores são “apenas” uma decorrência da atual situação de passagem das ciências (MELUCCI, 2005).

Assim, hoje sinto que minha aceitação pelo grupo se deu pela minha conformação a suas regras e atitudes. Mesmo com nossa relação de confiança durante todo o Projeto Hip Hop no Madre e durante o trabalho de campo para este estudo, eles não me trataram como um deles, sempre souberam que eu sou a “Fessora”, apelido que me deram. Parece que meu desarranjo psicológico se deu no momento de re-equilíbrio entre a superação da distância cultural entre nós e o reconhecimento das especificidades de minha própria identidade e de que meus sonhos, evidentemente (só agora), são outros sonhos. Penso ter me confundido um pouco ao me identificar emocionalmente com Beicim e Jony, em meu processo de utilizar minhas próprias emoções para a investigação, uma vez estabelecida a relação de confiança que possibilitou, também, a explicitação deles de que me observavam.

A explicitação e a reflexão sobre o jogo relacional, na prática, podem somente acontecer em um momento separado, quando o pesquisador suspende (mais ou menos contemporaneamente) a relação e reflete sobre a modalidade e as conseqüências da sua própria implicação e dos outros atores sociais. (MELUCCI, 2005, p. 63)

Naquele momento, eu tanto observava como estava sendo observada e, como atriz social que estava sendo, tive mesmo dificuldades para ir observando o próprio jogo, na

---

<sup>93</sup> Ver o Apêndice D, p. 218.

hora em que acontecia. Estava ali pensando em ouvir sobre os sonhos dele, provocar as colaborações e cuidar para que o gravador funcionasse. A reflexividade de Beicim e Jony só me foi possível constatar em casa, ao ouvir as gravações.

### **A investigação realmente não termina**

Esta digressão para uma questão pessoal / metodológica, refletida sobre os sonhos, faz parte dos *flashs* insistentes de relações que me pareciam importantes para este estudo - um “clima” que se instalou em minhas reflexões mais ou menos na metade da investigação e que tomou uma existência vertiginosa no jogo de escrever / ler / reler / reescrever... Relembrar, re-observar (me)<sup>94</sup>.

O meu desejo de encerrar este estudo apareceu diante da constatação de que “janelas” não paravam de se abrir e eu ficava, cada vez mais, com a sensação de que os *links* são intermináveis, infinitos e que a investigação só “termina” mesmo por motivos exteriores a ela, como o tempo regular para um mestrado, por exemplo. Além disso, as conexões apareciam enviesadas, apontando para a possibilidade de uma edificação com planos heterogêneos, multidimensionais e descontínuos, em um processo que certamente seria irreduzível a uma unidade. Mesmo que possivelmente isso não colocasse em risco a pesquisa, em razão das autorizações fornecidas pelos princípios metodológicos qualitativos e reflexivos adotados, eu me sentia atordoada por causa do tempo que podia dispor, diante de outro que vislumbrava – muito maior.

A parte sobre a Vila Pedrosa, por exemplo, quando senti vontade de estudar sobre geografia humana, mostrou-me uma não linearidade inter/trans/antidisciplinar para o objeto e a necessidade de um estudo hipertextual foi reforçada. Tal incursão, mesmo não sendo o foco do trabalho, ajudou a compreender as artes do Grupo Madre Hip Hop e penso que essa ligação poderá ser aprofundada em um estudo posterior.

As possibilidades de relações infindáveis, que podem parecer distantes, mas que, por meio de outras, talvez fossem reaparecer em um mesmo lugar, já modificadas, é o que ficou mais forte para mim. Mas decidi terminar, tranquilamente, mesmo com a convicção sobre possibilidades importantes que foram deixadas de fora e sentindo que o que abarqueei apenas me possibilitou um pré-texto para interpretações pessoais, particulares, subjetivas e, portanto, carentes de interpretações complementares que poderão ser, talvez, mais bem empreendidas pelos leitores deste texto, instituindo também suas subjetividades.

---

<sup>94</sup> Meus encontros com os sujeitos não se restringiram aos planejados. Os telefonemas que fiz para marcar as entrevistas e alguns encontros casuais no Madre (onde estou trabalhando novamente), quase regulares no tempo desta investigação, se constituíram em imersões no campo, quando sempre ficava também com a sensação de ter me encontrado comigo mesma.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drumond de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino de artes**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino de artes no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOLER, Megan. Disciplined absence: cultural studies and the missing discourse of a feminist politics of emotion. In: PETERS, Michael (Ed.). **After the Disciplines: the emergence of Cultural Studies**. Westport: Greenwood Publishing Group, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01, Seção I, 10 de jan. 2001.

BRUNO, Fernanda. Controle, flagrante e poder: regimes escópicos e atencionais da vigilância nas cidades. The Free Library, [S.l.], dez. 2008. Disponível em: <<http://www.thefreelibrary.com/Controle,+flagrante+e+prazer>>. Acesso em: 03 maio 2009.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1985.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. Tradução Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. São Paulo: Cultrix, 1984.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000 (Ensaio Latino-americanos, 1).

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.).

**Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CENTRO CULTURAL CARAVIDEO. Home Page, v. 1, 19 de Nov. 2009 <<http://www.>

caravideo.com.br/index.php> Acesso em: 1º set. 2009.

CARRIL, Lourdes F.B. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. 2003. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. a arte de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 12.

CORREIOWEB. Home Page, 2009. Disponível em: <[http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia182/2009/10/20/brasil,i=149405/VIOLENCIA+NO+RIO+DE+J N EIRO+UMA+GUERRA+PREVISIVEL](http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia182/2009/10/20/brasil,i=149405/VIOLENCIA+NO+RIO+DE+J+N EIRO+UMA+GUERRA+PREVISIVEL)>. Acesso em: 30 out. 2009.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-116.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: pesquisa e prática**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **El arte como experiência**. Tradução Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós Estética 45, 2008.

ESTADÃO.COM.BR. Home Page, 2007-2009. Disponível em: <[http://blog.estadao.com.br/blog/jc/?title=low\\_rider\\_uma\\_nova\\_febre\\_no\\_ais&more=1&c&tb=1&pb=1](http://blog.estadao.com.br/blog/jc/?title=low_rider_uma_nova_febre_no_ais&more=1&c&tb=1&pb=1)>. Acesso em 15 dez. 2009.

FELIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez/2006. Disponível em: <[http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6% 20art%20 4%20\(Figueiredo\).pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20(Figueiredo).pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2009.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (coord.); Yara Rosas Peregrino...[et al.]. **É este o ensino de artes que queremos?** João Pessoa: Editora Universitária / CCHLA / PPGE, 2001, p. 15-30.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNDO NACIONAL DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – FNDE. Home Page, 2009. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola\_aberta/secretarias\_participantes\_escola\_aberta.pdf>. Acesso em 15/09/2009. GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

GARCIA, Allysson Fernandes. Identificação que diferencia: cultura hip hop na roça asfaltada. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 2005, Londrina. **Anais [do] XXIII Simpósio Nacional de História: guerra e paz [CD ROM] /ANPUH**. Londrina: Editorial Mídia, 2005.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2009** – SME. Goiânia: 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Proposta**

**político-pedagógica Escola para o Século XXI**: proposta curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico – Divisão de educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos. **Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos**: versão preliminar. Goiânia: 2010 (trabalho em fase de elaboração; proposta encaminhada para análise do Conselho Municipal de Educação, com publicação prevista pelo Departamento de Administração Educacional – DAE, da Secretaria Municipal de Educação).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Planejamento. Departamento de Ordenação Sócioeconômico. **Radiografia sócio-econômica do Município de Goiânia** – 1. ed. Goiânia: SEPLAM, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento Municipal – SEPLAM. **Relatório Técnico do Plano Diretor**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2005.

GOOGLE. Home Page, 2009. Disponível em <http://maps.google.com.br/>. Acesso em 25 jul. 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito**: educação e partidos políticos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, jul./dez., 1997, p. 15-46.

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz T. e Silva e Guacira L. Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte-educação como desfiliação na era pós-moderna. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 662-689.

JAMAL, Semina. Etnografia crítica. Uma forma eficaz de levar a cabo a investigação anti-racista. In: DEI, George J. Sefa; JOHAL, Gurpreet Singh (Orgs.). **Metodologias de investigação anti-racistas: questões críticas**. Portugal: Edições Pedagogo, LDA, 2008.

LOPES Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. **As influências do modelo neoliberal na educação**. UNESP, São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit\\_gest/edi5\\_artigoedianeledes.pdf](http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoedianeledes.pdf)>, p. 2. Acesso em: 20 abr. 2010.

MATSUNAGA, Priscila Saemi. As representações sociais da mulher no movimento hip hop. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, Jan./ 2008, vol.20 no.1. Disponível em: <C:\Users\Usuário\Desktop\Psicologia & Sociedade - Woman's social representations in the hip-hop movement.mht>, acesso em 28 jan. 2010.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução de Maria do Carmo Alves Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução Angelina Teixeira Peralva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, mai-ag/1997. Disponível: <[http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_03\\_ALBERTO\\_MELUCCI.pdf](http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2009.

MENDONÇA, Carla Maria Camargos. Moda, estilo de vida e videoclipe: aspectos da cultura Hip Hop. In: INTERCOM – Sociedade de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – Set. 2003**, p. 1-13.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Jul/2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext &pid=>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=>). Acesso em: 03 fev. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ampliação do ensino Fundamental para Nove Anos: relatório do pro-**

grama. Brasília, Julho de 2004. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/Relatoria\\_Prog\\_ens\\_fundamental.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Relatoria_Prog_ens_fundamental.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, nº 23, p. 156-168, jan./abr. de 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

MORENO, Rosangela Carrilo; ALMEIDA, Ana Maria F. O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 40, p. 130-142, jan./abr. 2009.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender uma profissão*. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 109-121 (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 200.

RODRIGUES, Eduardo S. Junqueira. Professoras de escolas públicas brasileiras e agência: a experiência de um projeto de aprendizagem, com ferramentas da informática, desenvolvido nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, p. 1-21, out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2024--Int.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

SALES, Ana Célia Garcia de. Pichadores e grafiteiros: manifestações artísticas e políticas de preservação do patrimônio histórico e cultural da cidade de Campinas- SP. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/results.php?words=Mais+que+express%E3o+a>>. Acesso em: 10 out. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o précontratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.) **Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2003.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 9-22.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998, Águas de Lindóia – SP. Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia-SP: 1998. Disponível em: <[www.fecap.br/extensao/artigoteca/Art\\_016.pdf](http://www.fecap.br/extensao/artigoteca/Art_016.pdf)>. Acesso: 22 abr. 2009.

SCANDIUCCI, Guilherme. Cultura hip hop: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo. *Imaginário*, [S.l.], vol.12, no.12, jun./2006, p.225-249. Disponível em: <[http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413666X2006000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413666X2006000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 out. 2009.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica** [Unthinking eurocentrism: multiculturalism and the media]. Tradução Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, José Carlos Gomes da. RAP na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=7>>. Acesso em: 10 out. 2009.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. Cultura visual e afirmações identitárias. In: II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2007, Florianópolis. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**, Florianópolis: UFSC, 2007.

SILVEIRA, Samuel. Objeto de estudo geográfico em Milton Santos: em busca da sistematização da vida. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Faculdade de Geografia. Viçosa: Universidade de Viçosa, 2007. Disponível em: <[www.geo.ufv.br/docs/monografias/samuelSilveira.pdf](http://www.geo.ufv.br/docs/monografias/samuelSilveira.pdf)>. Acesso em: 06 mai 2009.

SINTEGO. Home Page, 2003. Disponível em: <[http://www.sintego.org.br/Noticias/2009/Arquivos/Mocao\\_repudio](http://www.sintego.org.br/Noticias/2009/Arquivos/Mocao_repudio)>. Acesso em: 1 maio 2009.

2PAC. Home Page, 2007. Disponível em: <<http://www.2pacbr.com/rapper/2pac.html>>. Acesso em: 24 ag. 2009.

SOUZA, Jusamara. **Hip Hop: da rua para a escola**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SOUZA, Tânia C. Clemente. A análise do não-verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *Ciberlegenda*, [S. l], Número 6, 2001. [n.p.]. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/tania3.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2009.

TECIDO TNT. In: Wikipédia: a enciclopédia livre [Em linha]. Flórida: Wikimedia Foundation, 2009, rev. 3 Nov. 2009. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tecido\\_TNT&oldid=17505757](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tecido_TNT&oldid=17505757)>. Acesso em: 20 Nov. 2009.

TELLA, M. A. P. (2006). Reação ao Estigma: O rap em São Paulo. In: *Revista Enfoques*, Rio de Janeiro, v. 5, nº1, mar./2006. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~enfoques/marco06/pdfs/marcodoc06-02.pdf>>. Acesso em 05 de out. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998, p. 93-103.

\_\_\_\_\_. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa Moreira (org.). **Currículo**: questões atuais. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 59-102.

VISCONDE, Maria Xavier. **Um lugar na metrópole**: o bairro Jardim das Oliveiras no município de Senador Canedo (GO). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Estudos Sócio-ambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2002.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n.13, v.1, Jan-Abr/2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

WIKIPÉDIA. (Home Page), 2009.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

ALVAREZ, Sônia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Lopes (Orgs.). **O Sentido da Escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ATHAYDE, Celso et al. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: **Os pensadores**. São Paulo: Ed. Abril, 1985.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DURHAN, E. R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (Org.). **A Aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 17-38.

DYSERINCK, Hugo. Sobre o desenvolvimento da imagologia comparada. Tradução

Jael Glauce da Fonseca. In: Colloquium Helvetium. Sonderdruck, Frankfurt a. M., Peter Lang, 1988, p.19-42. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pesquisa/relibbra/dysantologia-5.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, no.82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2009.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica.

*Análise Social*, vol. XXXIII, n.148, p. 871-883, 1998. disponível em: <<http://analise-social.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>>. Acesso em 30 ago. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O crítico-reprodutivismo e seus limites. **Revista Ande**, Ano 5, n. 11, 1986.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.

## ANEXO – Declarações de Beicim sobre os desenhos de cadernos

## Imagem 01

O que eu fiz, o que eu penso, 'sei lá'. Pois tem coisas reveladas na vida e eu mim revelo ou seja a expressão através da Arte.

Arte que foi discriminada ou ainda e essa e chamada grafite que pra mim e como se fosse Pablo Picasso.

Pois lá ai meu nome enforma de grafite uma formula tentadora de chamar atenção, colorida e tudo emborcado assim eu vejo que as pessoas prestam mais atenção tentando ver o que esta escrito.

Locu me!!!

## Imagem 02

Porque existe a raiva, eu ~~acho~~ acho que ~~se~~ se não existisse o bem não existiria o mal.

A palavra ferro e normal "ferro" tem varios ferros construção, objetos, etc. Mas esse ferro pra mim tem o significado na gíria significa arma pois e o vi isso em um Rap eu gostei e foi uma forma de expressar a raiva se machucar alguém.

## Imagem 03

Ai sim! ou vejo a cara do Brasil sistema cruel, fome, morte, policia porque que tem qui se assim ~~mas~~ basto uma frase de Rap e eu abri a mente. Crianças, gatos, cachorro dispolta pouca a pouca seu café da manhã na Letreu da Leira.  
 Pra que uma vida tão sofrida assim. (Raimundo) e bom agente po no Rapu umas coisa que revele a realidade e cum a grande forma de se expressar.

Cruel muito Cruel!!!

## Imagem 04

Não tenho mais a falar, quem não gostara de ter um Pacto com alguma coisa eu quero Ter um Pacto com Deus o poderoso.  
 E também fica mais e cor e as Letra combinarem  
 KKKKK!!!

## APÊNDICE A - Relatório das aulas do Projeto Hip Hop

15/05/05 Domingo 15 às 18:00 13 alunos	18/05/05 Quarta 18 às 19:00 10 alunos	22/05/05 Domingo 15 às 18:00 21 alunos	29/05/05 Domingo 15 às 18:00 17 alunos	12/06/05 Domingo 15 às 18:00 19 alunos	26/06/05 Domingo 13 às 18:00 18 alunos
---	--	---	---	---	---

As aulas apresentadas no quadro não tiveram seu desenvolvimento e avaliação registrados por mim, como as posteriores<sup>95</sup>. Como trabalhava com diários e listas de chamada dos alunos, tive alguma facilidade para registrá-las de memória, depois de alguns dias passados. Apenas no final de Junho, cerca de um mês depois do início do projeto, é que comecei a registrar cada aula, ao final – aconselhada por uma professora amiga.

Tais aulas foram caracterizadas pelo envolvimento e a receptividade dos alunos com as propostas apresentadas. Basearam-se em oficinas de dança e de desenho. O *rap* e o grafite foram bastante explorados, pela iniciativa dos próprios alunos, sendo que os outros conteúdos relacionados apresentados pela professora<sup>96</sup> também foram bem recebidos. No início de cada aula os alunos foram levados a expressar suas ideias e vivências, situando-se em contextualizações do movimento cultural do Hip Hop. Questões como discriminação social e racismo são problematizadas e descobertas no cotidiano dos alunos, levando-os ao desenvolvimento de percepções e conscientizações antes ignoradas<sup>97</sup>. Tais reflexões contribuem para uma melhoria da auto-estima e da apropriação dos espaços. No dia 1/06/05, os alunos do projeto montam sua barraca na festa junina. Além da venda dos produtos, fazem uma apresentação de *rap*, tornando-se, também, uma das atrações da festa. Os sentimentos e práticas da união e do trabalho em equipe são desenvolvidas e aprimoradas no grupo.

O número de alunos nas aulas de quarta-feira, das 18:00 às 19:00 é menor que aos

---

<sup>95</sup> Só comecei os registros depois das seis primeiras aulas, aos Domingos. As vinte posteriores foram registradas e são apresentadas a seguir.

<sup>96</sup> Como conteúdos da história da arte ou análises formais de pinturas. Em algumas aulas, por exemplo, busquei relacionar a pinturas pré-históricas em cavernas com o grafite contemporâneo ligado ao Hip Hop.

<sup>97</sup> Mesmo com a revolta e o sofrimento deles por causa dos constrangimentos das abordagens policiais, muitas vezes desrespeitosa e violenta, por simplesmente estarem sentados na Praça Primeiro de Fevereiro, em frente ao Madre, por exemplo, puderam compreender melhor e desenvolver uma crítica sobre tais ações da polícia, que muitas vezes os oprimem.

domingos, por motivo de trabalho deles. Nessas “aulinhas”<sup>98</sup>, foram trabalhados<sup>99</sup> conteúdos teóricos de música e organização social e política, através de apreciação de filmes didáticos, leitura de textos e debates.

Os alunos consideram insuficiente o tempo das aulas aos domingos: necessitam de um tempo maior para as oficinas, pois desejam se preparar para buscar oportunidades de apresentações. Sugerem a ampliação das aulas e a mudança do horário; das 13:00 às 18:00 h. A professora aceita a sugestão. Nessas aulas os alunos procuram exercitar-se na dança e no grafite. Alguns iniciam na produção de letras de *rap*. A socialização e conhecimentos é realizada facilmente, com algumas orientações da professora. Os alunos que dominam algumas técnicas e modelos de raciocínio<sup>100</sup> compreendem logo os benefícios de ensinarem aos iniciantes. Tornam-se professores pacientes e amorosos.

No mês de Julho as aulas são interrompidas, mesmo com o pedido contrário dos alunos. Para a professora, o final do semestre traz algumas preocupações com relação ao conteúdo das aulas.

Segundo Semestre

### **07/08/05 - Domingo**

\* Leitura do texto MV Bill

\* Pesquisa na Internet:

- Indisposição para leitura e a escrita

- Medo do Inglês

-Curiosidade e determinação para a construção de conhecimentos.

- Intervalo / lanche

- Oficina de dança: diálogo entre “os que mandam” e os iniciantes. Projetos e planos

<sup>98</sup> Usei o diminutivo, naquela época, por estar comparando com as aulas de Domingo, com duração de cinco horas.

<sup>99</sup> Esses conteúdos foram trabalhados com minha orientação, a partir de pesquisas dos alunos.

<sup>100</sup> Em 2005, quando escrevi esse relatório, referia-me aos alunos que já tinham alguma vivência tanto nas artes do Hip Hop, como algum ‘jeito’ para manter um relacionamento de ensino aprendizagem. Assumiam uma posição de liderança no grupo não apenas por saberem fazer (dança, grafite ou compor e cantar *raps*), mas também por adotarem uma postura para ensinar. Tais alunos foram se destacando no grupo como ‘professores’, uma vez que eu não me colocava como alguém que soubesse fazer suas artes, e deixava bem clara a necessidade de uns ensinarem para os outros.

para o futuro: esperanças / sonhos. Alegria com o presente.

08 e 09/08/05 – Início das aulas de Inglês, Profª Fátima

### **14/08/05 Domingo**

- Continuação e finalização das pesquisas, com divisão da turma em quatro grupos.
- Gravação<sup>101</sup> dos resultados das pesquisas
- Intervalo / lanche
- Audição de gravação com a apresentação das pesquisas: timidez (vergonha da voz), falta de técnica com o gravador e com a própria voz (auto-estima...).
- Breve oficina de dança, com as primeiras filmagens<sup>102</sup>.

### **21/08/05 Domingo**

- Filme: “Os Embalos de Sábado à Noite”; contextualização.
- Oficina de dança, para apresentação: dia 27/08, Madre - abertura dos jogos; dia 29/08, Juvenal abertura dos jogos. Divisão da turma em 3 grupos: dança, música (Rap: letra) e grafite: os alunos estão interessados nas apresentações - parecem percebê-las como um forma de divulgação de um trabalho importante, que merece ser apresentado. Mas, ao mesmo tempo, são quase dominados por um sentimento de incapacidade: o tempo para a preparação é pequeno e eles idealizam uma apresentação muito além de suas condições. Nessa aula está presente um professor de Rap, trazido por um dos alunos. Ele tem domínio (algum) domínio dos conteúdos, e tem didática. Eu oriento-os a prepararem uma apresentação mais simples, de acordo com suas possibilidades (inclusive o professor). Oriento-os para criarem um método e disciplina para o espetáculo. Peço que diminuam a ansiedade, sob pena de permanecerem paralisados e não conseguirem realizar um trabalho. Falo que se trata apenas da primeira apresentação, que outras virão e que eles, sem dúvida, com o tempo e com

---

<sup>101</sup> Foram gravações de voz, em um aparelho de som portátil. Montava uma espécie de estúdio, em uma sala separada, onde os grupos ficavam a sós, longe de mim e dos colegas. Meu objetivo é que eles exercitassem com suas falas, expressando-se sem os constrangimentos que sentiam com alguém por perto. Eu considerava positivos os resultados, quando nas audições, as análises e avaliações que os alunos faziam se voltavam tanto para os conteúdos das pesquisas quanto para a expressão vocal das pessoas, em um ambiente amistoso e até mesmo lúdico.

<sup>102</sup> Essas filmagens eram feitas com uma filmadora que consegui com a direção da escola. Fomos desenvolvendo uma metodologia que se consistia em filmar as aulas deles para posteriores apreciações, no início da próxima aula (com a utilização de um vídeo cassete e uma TV, aos quais passei a ter acesso depois que a Neide começou a desativar o alarme).

os estudos, irão aprimorando suas técnicas e criações. O professor, mesmo sem ter atentado para alguns pontos críticos da ação pedagógica<sup>103</sup> nos primeiros momentos, depois os percebe e os trabalha com os alunos, de forma rápida, mas eficaz. Essa aula foi caracterizada pela ansiedade e alguns medos, mas chega a um bom termo. Só as 17:10 é que o grupo começa a passar a seqüência toda. Depois de três ensaios da coreografia, faço a filmagem. A apreciação é um momento pedagógico riquíssimo. A observação, análise e julgamento<sup>104</sup> são feitas em meio a fortes sentimentos.

O aluno encarregado do grafite também consegue idealizar o trabalho visual que irá realizar no momento das apresentações. O grupo da letra da música enfrenta algumas dificuldades, como os da dança: consideram o tempo pequeno demais. Trabalham apenas com um gravador e uma fita usada. Depois de um tempo, a fita não grava mais. A base melódica que sustentará o canto (a voz) não pode ser usada no momento. Além disso, todos eles sentem que esse trabalho de criação (composição da letra) é um trabalho muito individual. Preferem ficar sozinhos. Pedem para ir embora mais cedo para continuar em casa. O tema para as criações é sobre jogos esportivos na escola. Eu libero-os e falo do trabalho escolar, em grupos: que na minha época marcávamos encontros uns nas casas dos outros para desenvolver os estudos, fazer o trabalho e apresentar para a professora. Eles concordaram com o procedimento de trabalho em grupos, com reuniões em suas casas, pensando mesmo ser a melhor forma. Mesmos os alunos considerados “carentes”, às vezes tem mais recursos em casa do que na escola.

### **23 – 26/08/05**

Semana de ensaios para apresentação do dia 27/08, na escola mesmo (abertura dos jogos). É caracterizada pela falta de condições mais apropriadas e pela determinação dos alunos e professora. Na Terça-feira, recebemos a ajuda da professora Fátima que fica com os alunos, na mesma sala desocupada que foi usada para o ensaio: eu tenho

---

<sup>103</sup> Ao que me parece hoje, trata-se de uma certa impaciência que eu via nos professores que iam se constituindo no grupo. Sentia-me inquieta com a tendência que alguns tinham de ensinar apenas para quem demonstrava que queria aprender. Esse foi um ponto de diferença, entre mim e alguns líderes do projeto, como Negão, por exemplo. Eu aceitava como aluno do projeto qualquer pessoa que se aproximasse. Ele, não: avaliava, e se notasse outros objetivos, como ter um lugar para freqüentar, aos domingos, já não tinha a mesma disposição para ensinar. Esse é um ponto debatido entre nós, até hoje.

No caso específico dessa aula, parece-me, pelo que consigo me lembrar, que o professor perde a paciência, se torna ríspido, para, em seguida, mudar sua postura e voltar-se para alguns poucos, mais arredios.

<sup>104</sup> Eles, professores e alunos, assistiam as filmagens das coreografias, por exemplo, e avaliavam os passos certos e errados, ou posturas mais ou menos adequadas. Como por exemplo, quando um aluno conversava com outro, esquecendo-se que deveriam concentrar nas expressões que queriam demonstrar para a platéia.

todas as aulas do período, em minhas salas regulares, e passo de vez em quando (três vezes) nas sala do projeto, para “dar uma olhadinha” – organizar e motivá-los. O ensaio é feito sem música, pois não conseguimos um simples aparelho de som. Na 4ª feira a “escola” estava fechada (passeio ao clube) e não pôde haver ensaio. Na Quinta-feira o ensaio fica facilitado: a professora está em “horário de estudo” e pode atender ao grupo. Vou com os alunos arrumar um aparelho de som. Até as 20:00 h., todos já chegaram. Ensaiam no pátio, onde será a apresentação. Medem e marcam o espaço, que é pequeno e irregular. Medem o tempo e organizam as partes da apresentação. Diante de algum desgosto dos alunos, por causa da falta de condições mínimas, tento animá-los, motivá-los, fazer com que olhem para o que têm como possibilidades, alegrando-os. Verifico entre eles uma força, um conhecimento de sua arte e muita esperança. O ambiente torna-se alegre, movimentado e barulhento. A diretora atende ao nosso chamado para olhar a marcação do espaço, para organizar o espaço da platéia. Passo o esquema da apresentação – ela parece estar receptiva à apresentação.

### **27 de Agosto de 2005: Sábado, Festa na escola. Apresentação dos alunos.**

Os alunos<sup>105</sup> chegam bem cedo, as sete, tínhamos marcado as nove. Negão, Chiquinho, Keny, Jonny, Luizinho, Keivinho e Luiz esperam em frente à escola. Eu chego as oito e eles já estão ansiosos. Diante do fato que relatarei a seguir, penso que a escola toda deveria se constituir em um ambiente mais amistoso, para que os alunos não dependessem de uma professora apenas, para o atendimento de suas necessidades: eles me contaram que foram maltratados no portão – a servidora, ao vê-los reunidos em frente à escola (eles estavam vestidos ‘embassados’: com roupas de Hip Hop), pergunta o que é que eles estão fazendo, afirmando que eles são “trombadinhas”, e que estão é querendo assaltar. Eles contam isso para mim e, ali mesmo na calçada, converso com eles sobre auto-estima e autoconfiança, de um lado; e discriminação social e racismo, de outro; tento explicar as razões da servidora do portão.

O aborrecimento que tiveram aparentemente não tem maiores influências no comportamento dos participantes do grupo, que vai se apresentar em seguida. Peço à diretora que autorize a entrada dos alunos antes do horário de abertura da escola. Percebo que não tomaram café da manhã. Faço uma ‘vaquinha’ com a coordenadora, que oferece um pequeno lanche, dizendo que é da escola, para que fiquem mais à vontade. Eles comem, agradecidos, dividem o lanche entre si e oferecem um pouco para mim. Eu aceito. Permanecem de uma forma tranqüila. Estão alegres, preparando-se, repassando o plano para a apresentação. O aparelho de som é instalado por um

---

<sup>105</sup> Faço a opção de identificar os sujeitos da pesquisa, de acordo com Melucci: 2005, p. 269-288.

professor, meu colega. O grupo apropria-se do espaço, brincam com o microfone. Logo, recebo um recado para permanecer com eles (eu não tinha me afastado!): a preocupação é que eles danifiquem os aparelhos. Peço a eles para brincarem menos com o microfone.

A apresentação de hip hop – *rap* e *break* – é um espetáculo. Mesmo com todo o nervosismo, eles se expressam bem. A diretora sugere uma fala minha, apresentando o projeto, para uma platéia composta de alunos e trabalhadores dos três turnos da escola. Ela própria faz a introdução, apresentando o grupo como um grupo da escola e falando positivamente do projeto, pela primeira vez. A coordenadora também elogia, valorizando “a arte dos alunos”.

Depois da apresentação, um político, que visitava a escola naquele dia, aproxima-se dos integrantes do grupo, iniciando uma conversa. Relato a ele um fato acontecido com dois rapazes ligados ao Hip Hop. Eles foram agredidos por policiais, no sábado à noite, em um bairro ‘nobre’ da cidade – o assunto é discriminação social, racismo, violência policial. Mas o vereador muda o foco, e fala sobre a necessidade de “boas maneiras” e “educação” e apresentação de atitudes mais “ordeiras”, por parte da “periferia”, diante da população do centro da cidade, uma vez que entre essa população pode haver possíveis empresários, que poderão investir no bairro dos alunos. Todos ouvem a conversa, atentamente. Alguns fazem intervenções inteligentes e com uma visão crítica<sup>106</sup>. Sobre a questão da violência policial, o vereador apresenta o argumento de que o policial tem que ser duro, pois afinal ele tem família. Diante disso, um aluno, surpreendentemente, responde dizendo que bandidos também tem família.

O político fala bastante. Ao final, diz se colocar à disposição para ajudar no que o grupo estiver precisando<sup>107</sup>.

## **28/08/05**

Essa aula é caracterizada por um incidente: um rapaz estranho para o grupo entra na escola em busca de um aluno, para se vingar de uma briga, na noite anterior (o portão estava destrancado). Peço ao rapaz que se retire, argumento que estamos em aula e que, tendo ele me declarado que queria apenas conversar, o mesmo deveria

---

<sup>106</sup> Essa visão crítica, para mim, é exemplificada pela ideia de Beicim, apresentada a seguir, de que, se bandidos também tem família, suas razões também devem ser consideradas. Relaciono essa sua percepção à reflexão que faz em seu desenho de caderno, “Ferro” (p. 61-62, desta dissertação), quando considera as razões que pode ter alguém para agredir, criminalmente, outra pessoa.

<sup>107</sup> Quando escrevi essa última frase, em 2005, foi desejando expressar um a certa ironia. O que me pareceu, já naquele momento, é que uma pessoa com ideias como a daquele político, não poderia ajudar o nosso Projeto Hip Hop, no Madre e que aquela oferta de ajuda tinha sido apenas um jeito para encerrar a conversa e se despedir.

esperar o término de nossos trabalhos e conversar lá fora. Ele se zanga um pouco, mas vai embora. O problema não parece tão simples, os alunos mais velhos ficam todos preocupados. Depois de um esforço de minha parte para que recomecemos os trabalhos, percebo que não tem mais clima: chamo-os para o intervalo do lanche que normalmente não dava para satisfazer o apetite de todos nós, mas que sobrou nesse dia. A oficina foi conduzida por dois rapazes mais jovens. Os adultos não comeram nada e não conseguiram mais trabalhar. O rapaz diretamente envolvido, que já tinha chegado diferente, desde o início da aula, demonstra um jeito muito mais preocupado, fica cada vez mais entristecido. Levo-o em casa antes do final da aula, em companhia de dois rapazes. Os mais jovens continuam os trabalhos da oficina preparando o grupo para a apresentação do dia seguinte (29/08/05), na escola em frente, o Colégio Juvenal.

### **29/08/05**

Essa apresentação acontece sem a presença de vários alunos, devido ao problema do final de semana (sábado à noite). Apenas um dos rapazes mais experientes na dança apresenta-se. Mesmo assim fizeram uma boa apresentação. Novamente o nervosismo tomou conta. O grupo conta com a presença de quatro novatos.

Alegro-me com o momento que considero como riquíssimo pedagogicamente, dado ao comportamento e as ideias dos alunos<sup>108</sup>. Faço a apresentação do grupo e o encaminhamento da apresentação. O rapaz que ficava com essa incumbência, na última hora (minutos), sente que não pode. Tivemos uma boa receptividade por parte da escola. O professor responsável pelo evento pede uma apresentação do grupo em outra escola, onde trabalha – vai ligar depois.

Depois da apresentação, saímos do ginásio em busca de um lugar para conversarmos. Ficamos na calçada mesmo, sentamos em círculo, para as reflexões e análises. Como já disse, é um momento de extraordinárias oportunidades para o ensino / aprendizagem, e que os alunos, sem dúvida, criaram e sabem aproveitar ao máximo. É muito gratificante para mim. É uma felicidade imensa participar e poder encaminhar uma ação pedagógica tão rica e natural: de forma relativamente rápida e fácil, discutem questões técnicas dos conteúdos das quatro linguagens apresentadas. Como são professores alunos, ao mesmo tempo, levantam questões que nós, profissionais da

---

<sup>108</sup> Os alunos se comportam de forma responsável, com a apresentação para outra escola. Demonstram-se preocupados com os conceitos que querem expressar - por exemplo, a discriminação social e racial. Ao mesmo tempo, esforçam-se para um aprimoramento técnico para a apresentação, além do que o que já tinham alcançado nos ensaios. Tudo isso de forma autônoma. Meu papel, naquela apresentação na escola vizinha, é o de uma facilitadora, mas ficando à retaguarda deles. Eles vão à frente, apresentando-se, tomando decisões e isso me causava grande emoção, até. Minha admiração é ainda maior, por causa das atitudes de duas alunas novatas, as mais jovens naquele dia.

educação, chamamos de didática, motivação, estratégia. Conteúdos de formação, como valores, posturas, atitudes também fazem parte da reflexão, que consiste em confrontos, discussões e formação de opinião, mas em relação aos outros<sup>109</sup>. As falas movimentaram-se no círculo. Emociono-me com as participações, especialmente das duas alunas mais jovens, nove e onze anos. É grande a vitalidade e a esperança.

### **01/09/05**

Decidimos, a Neide<sup>110</sup> e eu, com a opinião favorável da Amélia (coordenadora pedagógica, mas que atua como conselheira, diante do que aconteceu naquela aula), que não haverá aula no próximo Domingo. Consideramos o problema com os rapazes no final de semana anterior e tememos que possa haver outros desdobramentos. Avisamos aos alunos e apresentamos como razão um impedimento criado - manutenção técnica na cerca elétrica da escola. Eles insistem um pouco, falam da necessidade de um lugar alternativo para as oficinas, mas no final aceitam.

### **03/09/05**

Peço a um dos alunos para avisar aos outros sobre uma apresentação em um evento de lançamento do livro de uma professora da escola, para o dia 11/10/05, no Palácio da Cultura, Biblioteca Marieta Teles, Praça Universitária.

Observações: Complementando o relatório do dia 29/08/05, segunda-feira, após a apresentação, relato o seguinte fato, por considerá-lo significativo e relevante: ao final das reflexões, em círculo, um aluno chama-me a atenção e me mostra uma “uma espécie de racismo” que acontece naquele momento, atrás do ginásio e bem no campo da nossa visão. Observamos uma cena onde dois policiais torturam um homem, agredindo-o fisicamente – um policial aplica-lhe um golpe apenas com uma das mãos, em sua nuca, o homem escorrega pela parede, completamente subjugado, aparentando sentir muita dor. Afastamo-nos.

### **08/09/05**

A coordenadora pedagógica fala-me sobre um aluno do vespertino, participante do

---

<sup>109</sup> O acontecimento que tento descrever é caracterizado pela assumência dos alunos com relação às suas aprendizagens próprias, bem como a de seus colegas do grupo. Assim, configurava-se um quadro em que eles próprios, profundamente envolvidos com os objetivos do Hip Hop (aprendizagem das técnicas artísticas e o desenvolvimento político do movimento social), desenvolvem conhecimentos sobre ensino e aprendizagem, a partir de reflexões sobre suas próprias situações e ações. Partindo, principalmente, das alunas mais novas – crianças, ainda - essa demonstração de responsabilidade e de consciência sócio/política, me causou grande admiração, naquele dia.

<sup>110</sup> Neide Rodrigues, minha parceira no Projeto Hip Hop, no Madre Francisca (Ver página 62 , deste texto).

projeto, que está passando por problemas. Os pais a procuraram para relatar que o rapaz tem falado que vai para escola, mas vai para outros lugares. O aluno participa do projeto e mente também sobre as aulas do Domingo. A professora Amélia fala-me também sobre a possibilidade dos pais tirarem-no do Hip Hop, e das aulas de inglês (2ª e 3ª das 18:00 as 19:00) que o projeto oferece aos alunos. Considera que é melhor assim, pois eu não devo arcar com tanta responsabilidade, uma vez que os pais consideram que o Projeto Hip Hop constitui-se em más influências para o filho deles<sup>111</sup>.

### **11/09/05 Domingo**

Aula tranqüila nas relações e bastante proveitosa nos conteúdos trabalhados pelo grupo. Foi ministrada um aula por um professor convidado que leva os alunos a refletirem sobre o surgimento do Hip Hop brasileiro no contexto sócio-político da época. Temas como expressão cultural e artística e repressão militar; mensagem explícita e implícita, símbolos e imaginário coletivo foram trabalhados com os alunos, que puderam construir e elaborar tais conhecimentos, sistematizando-os a partir do que já sabem ou ouviram falar: a aula do professor é teórica, mas partindo da participação dos alunos, elaborando as ideias no debate. O professor orienta uma parte prática, onde os alunos criam símbolos no quadro-giz para posteriores reflexões.

Ao final da aula, peço a uma aluna que acompanhe o professor até a cozinha onde lhe será servido um lanche e tenho uma breve fala com os alunos: digo que devemos ficar satisfeitos com o comportamento de todos, mas que devemos desejar mais ainda: reflito com eles sobre algumas regras de boas maneiras e convivência em grupo. Ressalto a “boa educação” e receptividade dos alunos, que participaram da aula, receberam bem o professor, inclusive com aplausos em sua apresentação e na despedida. Hoje, estão presentes dois alunos novos: mas velhos, com experiência no movimento Hip Hop.

Depois do intervalo, os alunos se dirigem para a oficina de dança. Antes dos trabalhos, apreciam ao filme da última apresentação (Colégio Juvenal). Oriento-os<sup>112</sup> para uma observação / análise crítica, para correções e avanços, tentando diminuir os sofrimentos de se verem no filme, observando seus erros (o que aconteceu com alguns).

---

<sup>111</sup> Esse aluno não retornou às aulas do Projeto Hip Hop.

<sup>112</sup> Procurei difundir entre eles a ideia de que os ‘erros’ (como chamavam) podiam serem utilizados por eles como oportunidades para novas compreensões sobre processo de aprendizagem e como uma forma de escolher outros caminhos, tendo como referência a situação anterior. Assim, busquei despertá-los para as possibilidades pedagógicas do que consideravam como desacerto, na dança, por exemplo, e que, para muitos, causavam um desconforto emocional, pela vergonha que sentiam.

São muitos os alunos – vinte - e a sala é pequena para todos. Alguns se dividem e pedem outra sala. Aceito: fica a Neide em uma sala, e eu na outra. Mas os alunos não conseguem separar-se: a principio transitam de uma para outra sala, até que por fim, carregam o som para a segunda sala e continuam o ensaio, ‘de boa’.

Encerro a aula às 17:30. Todos estão tranquilos. Alguns continuam em frente a escola, no Pit Dog. Peço às meninas – nove e onze anos – para irem embora para casa. Elas atendem ao meu pedido, prontamente.

### **18/09/05 Domingo**

No dia anterior, Sábado, acompanho alguns alunos do grupo (apenas seis) que foram convidados individualmente para uma apresentação de dança, integrando capoeira e Hip Hop, no ginásio da UEG, no Parque Atheneu. Apresentação foi tranqüila, com técnica e integração entre os participantes, que são de grupos diferentes.

A aula de domingo consistiu-se em oficina de Dança e apreciação do filme “Hair”. Depois de um atraso para a abertura do portão, tivemos primeiro a oficina. O professor convidado, que iniciara um trabalho na aula anterior, não pode comparecer. Os alunos assistem ao filme sem sua presença, seguindo a proposta, anotando os pontos que consideram mais importantes do filme. Interrompemos para observação e análises do próprio trabalho, nas filmagens de aulas anteriores.

Antes, no início da aula, enquanto esperávamos no portão, reunimos na quadra para fazer a lista dos materiais que será entregue ao vereador que prometeu ajudar na compra dos uniformes do grupo<sup>113</sup>.

### **22/09/05 - Quinta Feira das 19:00 as 22:30h.**

Conseguimos um espaço, a sala 11, para encontros também nas quintas-feiras. O grupo considerou insuficiente apenas um encontro por semana e reivindicou mais espaço. Viabilizo para esse dia, pois estou em horário de estudo.

Nesse dia, os alunos trabalham sem a presença da professora. Fui chamada para substituir um professor que faltou. Falo com os alunos sobre responsabilidade e disciplina. Mostro-lhes como que a conquista do espaço pode ser perdida depois de 30 minutos, dependendo do comportamento e da postura de cada um. Chamo a atenção para alguns pontos importantes como a presença apenas deles, não permitindo que algum outro aluno da escola saísse de sua aula regular para ver o ensaio; pedi que

---

<sup>113</sup> Enviamos uma carta, por meio de uma assessora do vereador, solicitando diferentes peças de vestuário (bonés, camisetas, calças, meias e tênis), em número suficiente para todos do projeto. Não obtivemos resposta.

não ficassem saindo da sala a toda hora, mantivessem baixo o som produzido na sala e, enfim, que dedicassem e se concentrassem no trabalho que tinham para realizar.

A aula foi tranqüila, sem problemas. Proveitosa para todos, que saíram satisfeitos, ao final.

### **23/09/05 19:00 Sexta feira, Escola Estadual Grupão, no Jardim Máisa**

Os próprios alunos viabilizaram uma apresentação nessa escola. Acompanho-os para levar os mais jovens. Dessa vez também tudo transcorre tranqüilamente. É uma escola distante e somos desconhecidos. Eu faço as apresentações, procurando pelo responsável da escola e encaminho nossa entrada. Solicito uma sala para as apresentações, digo: preparações finais, antes da apresentação. Dou uma andada pela escola, para reconhecer o lugar. O restante do grupo chega (foram de ônibus). Acompanho-os na entrada. Peço a dois mais velhos para que olhem o local (espaço) para a apresentação. Eles consideram pequeno e decidem que apenas parte do grupo se apresentará. Dou essa notícia a todos, de maneira cuidadosa e pedagógica. Falo aos menos experientes que um dia, eles é que poderão apresentarem-se sozinhos e os mais velhos ficariam assistindo, satisfeitos. Todos aceitam meus argumentos, chegando a aplaudir-me, em sinal de compreensão com a necessidade do momento.

Percebo alguma alteração na conduta de um dos alunos (um mais velho). Ele mesmo procura e fala de algum aborrecimento, tristeza, que não explica muito bem. Ao final, na hora de ir embora, procuro por ele, queria que voltasse logo para casa. Não o encontro. Volto com os menores de carro. Deixo-os em casa com a seguinte orientação: foi a primeira e última vez que os levo para uma escola distante, sem a presença da mãe ou de algum responsável. Já havia determinado isso antes, mas as duas meninas disseram que a mãe havia autorizado sua saída, com a presença apenas do irmão mais velho. Aceito apenas dessa vez, para não entristecê-las, mas sinto o peso da responsabilidade. Discuto esse assunto com eles longamente, esclarecendo que não tenho a habilitação para tirá-los dos muros da escola, como, talvez, seus pais acreditem.

### **25/09/05 Domingo**

Aula linda! Finalmente<sup>114</sup> toquei no assunto das drogas, via maconha. Preparei a aula antes: material, sequência, abordagem. Eu tinha ficado preocupada com o comportamento diferente daquele aluno, na apresentação de sexta feira. Aproveitei uma reportagem da revista Veja. Além do tema ligado à formação de valores,

---

<sup>114</sup> Para mais compreensões sobre as razões e planejamento para essa aula, ver página 69-70 deste texto.

tratou-se também de instrução: leitura, escrita e interpretação de texto. Os alunos, a princípio parecem meio chocados<sup>115</sup>. Ficam em silêncio. Não compreendo direito. Sinto que eles consideram a atividade difícil. Explico as questões propostas. Mudo o encaminhamento, e peço para que façam o exercício em casa. Oriento-os para as oficinas: a dança, a letra e o grafite e eles começam seus trabalhos. A tarde é produtiva, com os alunos integrados entre si. Há uma troca de ideias entre os grupos e o que me chama mais atenção é o grupo de letra (Rap). A princípio, falam da necessidade de condições específicas para o momento de criação. Falo com eles sobre processo de criação e trabalho em grupo. No próximo instante os seis rapazes (mais velhos) estão na penumbra – não quiseram acender a luz da sala – criando em grupo, pensando juntos.

### **02/09 - Domingo**

Ensaios preparatórios para apresentação no lançamento do livro de uma professora da escola, na Biblioteca Marieta Teles, no espaço Chafariz.

### **09/10/05 Domingo**

Apresentação na escola Dalísia Doles: primeiro contatos entre dois grupos de alunos de escolas diferentes; entendimento e colaboração; camaradagem. Facilidade para integração. Disposição para o trabalho e ótima apresentação.

Apresentação no Centro Cultural Marieta Teles, por ocasião do lançamento do livro da professora Laura.

Aula “normal”: preparação e ensaios para a apresentação no lançamento do livro.

**16/10, 23/10, 30/10, 6/11, 13/11 e 20/11:** Licença Médica da professora.

### **27/11/05 Domingo**

Aula “normal”: preparação e ensaios para a apresentação do dia 28/11, Segunda-feira.

### **28/11/05 Segunda Feira**

Apresentação para o Madre Francisca – abertura dos jogos escolares. Coreografia e “racha” no final. Entusiasmo do público (estudantes). Boa aceitação e até admiração por parte dos professores e da diretora.

---

115 Lembro-me que se fez um silêncio não usual, na sala, quando introduzi o assunto. A impressão que tive é que se assustaram com uma abordagem direta, sobre o assunto. Penso que, talvez, tenha sido pelo fato de não terem a oportunidade de conversarem sobre esse assunto, com adultos - professores ou familiares.

## 04/12/05 Domingo

Idealização e planejamento para uma apresentação beneficente no ginásio, em frente a escola Madre Francisca. Convidei dois dirigentes do CENEG<sup>116</sup>, ONG para trabalhos sociais, pedagógicos, com base na cultura Hip Hop e integrantes do grupo Eletro Breack.

Trata-se de um grande momento para o grupo: é a início de um conhecimento e parceria com a associação de Hip Hop. O Madre Hip Hop, de fato, torna-se uma “posse”<sup>117</sup>, integrante da Central do CENEG. Posse é o grupo cadastrado como orientadores e representantes, junto à associação, de todos os grupos de Hip Hop da região. Seu dirigente, Black, faz uma explanação de como foi e está sendo constituída a associação de Hip Hop de Goiás, seus objetivos, sua forma de atuação, dificuldade para a obtenção de recursos, ideologia política e social, pedagogia... planos para o futuro.

A festa beneficente é pensada conjuntamente, por todos os presentes. De acordo com o Black será uma festa para a inauguração da nova posse (a quarta construída): a “Posse Madre Hip Hop”. Será uma grande festa, bem divulgada: o grupo Eletro Breack é um grupo profissional e não ficaria bem se apresentar para um público pequeno. Ficariam “queimados”. Deverá ser, na verdade, não uma simples festa, mas um evento pedagógico, para avançar na divulgação dos verdadeiros<sup>118</sup> conteúdos e objetivos do movimento cultural do Hip Hop. Um evento que por si próprio, segundo Black, tanto nas falas de quem usar o microfone quanto na própria forma de participação (doação de um quilo de alimento não perecível) promoverá a solidariedade, o combate a violência e a conscientização contra qualquer tipo de drogas: não será permitido a venda de

---

<sup>116</sup> De acordo com informações em sua página na Internet, o Centro de Cidadania Negra do Estado de Goiás – CENEG-GO, “é uma instituição de utilidade pública, representante legal da cultura hip-hop em Goiás (...). É uma associação civil, de direito privado, não governamental, de caráter sócio-cultural, ambiental e educativo, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, sem fins lucrativos, de duração indeterminada e é ilimitado o número de sócios, podendo atuar em todo território nacional e fora dele, regida pelo presente estatuto e pela demais disposições legais que lhe forem aplicadas, com sede, domicílio e foro na cidade de Goiânia-GO.” Disponível em: <http://www.cenegro.blogspot.com/>, acesso em 29/09/09.

<sup>117</sup> De acordo com Felix (2005, p. 80), “Embora importantes para o Hip Hop, as posses, assim como o *rap*, não são elementos que o compõem. No entanto, elas constituem espaços, por excelência, em que as discussões políticas de interesse do Hip-Hop ocorrem. Isso quer dizer que é nas posses que o Hip-Hop tem a sua existência vivenciada plena e criticamente. É na posse que os praticantes de quaisquer dos quatro elementos definidores do Hip-Hop fazem as suas reflexões políticas e ideológicas. Neste sentido, as posses chamaram a atenção da maioria dos pesquisadores do Hip-Hop, pois é nelas que se encontram o s .intelectuais., os pensadores dessa expressão sócio-cultural.”

<sup>118</sup> Penso que essa minha construção “verdadeiros conteúdos e objetivos” expressa minha surpresa, naquela época, com as configurações do hip hop como um movimento social, quando percebia nas ações dos hiphoppers o que vim a refletir depois, com o explicado por Melucci (2001).

bebidas na entrada, como também o consumo de cigarros no recinto. As apresentações de Hip Hop com mensagens religiosas são bem vindas e estimuladas<sup>119</sup>. Fica definida a data da festa: 15/01/06. Convido o Black para dar uma passadinha na próxima aula, domingo que vem. Ele aceita.

Essa aula foi caracterizada pela presença dos visitantes, pelo planejamento da festa e pelo estabelecimento da colaboração mútua entre o Madre Hip Hop e o CENEG.

---

<sup>119</sup> Esse sentido religioso para o hip hop também está presente no desenho de caderno, de Beicim (p. 59-60), e no rap de Jony (p. 76-80). Confirmar numeração de página.

## APÊNDICE B - Transcrição das primeiras entrevistas

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
Tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
(Antologia Poética. Carlos Drummond de Andrade).

### Entrevista 01 – Beicim

(Sábado, 10/01/2009, das 08 às 11:00 h.).

**Vânia:** Esclarecimentos junto ao entrevistado, conforme planejamento; apresentação do tópico introdutório.

**1- Beicim:** Uai, eu vou falar pra você, vamos dizer, não é o Hip Hop, é o Rap. O Rap entrou na minha vida desde que eu era pequeno, bem dizer, uns dois, três anos de idade, isso foi com a influência do meu tio, vou falar pra você, eu lembro até hoje, nessa casa, essa casa é antiga. Nós tava aqui, pá, e ele chegou com uma fita - naquela época era fita, tape, tapão. Colocou lá e colocou pra rolar uns Rap, eu ainda lembro até hoje, os Racionais, Homem na Estrada, rap nacional, eles gostavam também muito de rap internacional. Aí, todo mundo curtindo, eu falei: ah, rapaz, esse trem é bão, uai. Desse dia pra cá eu fui curtindo, curtindo, curtindo. Aí, quando eu fui ficando mais velho é que eu fui conhecer as outras culturas, que é a arte, né, o Grafitti... tem o Breack – eu não sabia que tinha também. O DJ – o DJ eu já sacava, porque eu também era meio empolgado com o DJ, até na fita eles faziam remix (faz o som, com a boca), isso aí tem como, com... com aquele negócio de pause (olhando pra mim)...

**Vânia:** Hã-rãm...

**2- Beicim:** Cê apertano assim, ele parece que tá fazeno remix (faz o som novamente)... Os cara era meio doidão. Assim eu tô ino, no decorrer da vida, vô curtino...

**Vânia:** Começou com dois anos...

**3-Beicim:** Com dois ano de idade.

**Vânia:** Agora cê tem...

**4- Beicim:** Vinte.

**Vânia:** Vinte.

**5- Beicim:** Tipo assim: curtino e... vai mudano, né, o Rap vai evoluindo, vai mudano o estilo dos cara. Eu sempre fui guardado no estilo Gângsta... (pausa). Desde muleque meu estilo sempre foi Gângsta. Ce vê que os colegas mesmo que anda comigo aí, oh... eles vai mudano né, cê já percebeu, né?

**Vânia:** Hã-rãm...

**6- Beicim:** Um dia eles tá num estilo, outro dia no outro... Eu não: eu sempre tô daquele memo jeito, eu não vou sair atéé... enquanto eu não morrer. E, o povo fala: Ah, seu estilo é doidão demais - o negócio é que o estilo Gângsta é o estilo mais solto, mais... Tipo assim, mais livre no... no...no questão de usar as coisas. Ou seja, o estilo Gângsta é tatuagem, é corrente, é os brincão... All Star. O estilo dela é All Star, tanto é que eu... tô fazendo até coleção de All Star, agora...

**Vânia:** All Star... é o tênis?

**7- Beicim:** All Star, tênis. Ou é o All Star ou é Nike, um dos tênis que faz o estilo, o estilo... o estilo é, quer ver, bonezão, lencinho... hã?

**Amanda** (entra na conversa): Aba reta...

**8- Beicim:** Aba reta.

**Vânia:** O quê que é 'abarreta'?

**9- Beicim:** Tipo assim, os play boy gosta de usar o boné é torto, assim, né? Nós não, nós é estilo aba reta, né, a aba dele do jeito que compra vem: reta, não entorta, entendeu? Cê fala é o famoso aba reta. Isso vem das antiga, ichi, quer ver, desde noventa e nove. Noventa e nove é que foi febre, aqui.

**Vânia:** Você estava com quantos anos?

**10- Beicim:** Ah, deve que tava com uns sete ou oito anos, por aí...

**Vânia:** Com sete ou oito anos você já compreendia essa...

**11- Beicim:** Ichi, eu ia longe!

**Vânia:** ...ideologia... vamos chamar assim...

**12-Beicim:** Moço! Assim: os colega do meu tio tudo ficava doidinho comigo, quê,

desde essa época então, nós entrava pra aquele barraquinho ali, ó (apontando) e antigamente aqui tinha um... - nessa época de noventa e nove pra dois mil - tinha uma gang chamada GDB.

**Vânia:** Gang?

**13- Beicim:** Gang. Gang mesmo. E eu era o único moleque novo que tinha as moral de andar com os cara (pausa).

**Vânia:** Qual a relação da gang com o estilo Gângsta?

**14- Beicim:** Ah, aí já fala (riso), o nome já fala: Gângsta. Gângsta e gang. O nome já fala. Gângsta, assim, não sei se... porquê o gângsta, acho que o significado deles é arma, né - se é assim. Então, naquela época lá, que surgiu o Al Capone, Poderoso Chefão, eles fez o... a turma deles fez o estilo Gângsta. Aí foi... foi ino, até entrar no Rap, porque o Rap é mais é... favelado, né? Porquê vem da periferia, então o povo discrimina muito. Aí... só que, tipo assim: não é todos, bem dizer sessenta por cento - não, quarenta por cento - é de boa que tá no estilo Rap, o resto é tudo malandro memo, é... curte é porque é da quebrada mesmo. Aí, a maioria dos cara assim, que é malandrão, doidão é considerado os gângsta (pausa). Eu, assim: eu não sou malandrão, não faço crime nem nada não, mas eu me considero mais porque eu gosto mesmo do estilo, acho doido porque os cara falam o que tem que falar. Um Rap mais assim, comum assim, mais pop, os cara... não dá aquela ideia, dá ideia assim, de dinheiro, mulher. O Gângsta não, o Gângsta fala é raridade memo, o que rola na quebrada (para de falar).

**Vânia:** Beicim, eu tô com duas perguntas aqui, a primeira é como que você apreendeu isso que eu estou chamando aqui de ideologia - mas eu quero que você me fale se você considera como ideologia – mas, assim, você me falou com sete ou oito anos. Eu fico pensando como que você aprendeu, né...

**15- Beicim:** É ouvino. É, tipo assim, você nunca viu aquele ditado de que os mais novo segue os conselhos dos mais velhos? É, eu via os cara no estilo aí: correntona, calça folgada. Cê sabe que minino, tudo o que vê, quer... né. Eu era desse jeito. O que eu via eu sempre queria. Igual: eles gostava de se reunir muito, assim, na rodinha assim, e eu sempre lá no meio. Eles até demonstrava é... a maioria é droga, arma e eu sempre lá no meio. E Rap rolando... estilo é... estilo filme, memo. É igualzinho filme. Aí passava nego estranho assim, que não era da... da coisa, eles ia lá ver qual que é, e eu sempre no meio. Assim, eu não me envolvia nos trem mais ferroadado, né. Que várias vezes eles encontrava com outras gang aí, noutras quebra aí, trocava tiro, maior bagunça, aí eu tava aprendendo, vendo o que tava certo, o que tava errado. Muitos

colega meu caiu, desses tempo pra cá até hoje. Muitos casou, tem filho, outros virou evangélico. E eu vou sempre correr atrás memo, pra saber o que é o certo e o que é errado, tipo assim: eu não me envolvi com droga, naquela época lá tudo eu nunca me envolvi com droga. Assim, eu sempre fiquei no meio da malandragem, humm... Pode falar assim, aquele bicho é malandro? É, eu fui memo, mas parada errada igual droga, esses trem... Assim já andei armado pra carái, mas nunca precisei de usar pra atirar em alguém. Aí, assim, igual cê tava falando como que eu... eles sempre gostava de ir pra encontro, de Rap. Eu era doidinho pra ir eles não deixava, que lá, naquela época era perigoso ir pra esses lugar, neguim... ichi! Aí, quando eles não ia pra encontro de Rap, eles fazia nesse barraquinho que eu falei pro cê, oh. Juntava a galera aqui, colocava um som lá e começava a fazer Free Style. Foi aí que eu aprendi a fazer Free Style. Do nada, lá, eu nem sabia o que que era. Ce vê, fazer a coisa sem saber o que que era. E inventar música. Rima. Ia cantano, ia saino na hora, e eu entrava no meio, eles achava bão, e eu fui aprendendo. Depois de um tempão pra cá que eu vim sacar que o que eu tava fazendo era um... parte, fazia parte da cultura Hip Hop. No início eu nem entendia, só sei que eu tava lá. Ah, é um trem muito louco, doido! (Para de falar).

**Vânia:** Você...

**16-Beicim:** Não... pode, pode perguntar o que cê for perguntar...

**Vânia:** Eu fico pensando aqui, é... se você não tivesse se envolvido com a cultura do Hip Hop, como seria a sua vida... qual a diferença que faz?

**17- Beicim:** Ichi, acho que seria muita diferença. Eu acho que se separasse assim, por exemplo, separasse o meu corpo do meu espírito; se meu corpo não tivesse envolvido com a cultura e meu espírito tivesse acompanhando, o que eu sou hoje, eu acho que eu ia rir da minha própria cara: Ah-rá-rá, olha aquele manezão! Eu sou mais o meu estilo. Eu acho assim, porquê... a pessoa que não é do estilo, que não gosta... cê memo vê hoje em dia aí, oh, pessoa que ela quer dá uma de play boy e que não é. Cara favelado, moço! Quer dar uma de play boy e que não é. Mas, os cara faz mais isso aí, oh, é pra agradar mulher. Sabia? Os cara quer vestir roupinha cara, coisa que os cara não dá conta de fazer, quer se focar financiando carrinho aí, oh. Quer ser playboy! Nós não, nós no nosso estilo, nós é mais largadão, nós não tá aí pra nada. Tipo assim: nós não quer usar as coisas pra mostrar pros outros, nós quer usar é do nosso agrado.

**Vânia:** Pois é, era essa a pergunta que eu queria fazer, e eu tinha esquecido: do estilo Gângsta das roupas, das correntes, do... da coleção de All Star que você está fazendo.

**18-Beicim:** E de boné também (riso).

**Vânia:** E de boné. Não tem a ver um pouco com essa coisa do play boy? Porque também não são coisas caras? E não vai agradar as mulheres?

**19- Beicim:** Mas, aí tá uma diferença, pode até agradar as mulheres, mas cê não tá vestindo pra elas, eu memo não visto pras mulheres, eu visto pra mim. Se eu acho que está me agradando, aí sim, e se eu achar que não... Agora, só porque uma pessoa fala assim:- Nossa, oh lá, trem filé! – Cê gos... Eu vou correr lá e vou comprar por causa que a pessoa falou...? Eu acho isso totalmente errado. O certo é cê agradar a si próprio. Se a pessoa acha aquele trem bonito e eu não acho, eu... deixa lá, outra pessoa vai achar e vai comprar. Agora eu não, eu se eu acho aquele boné filé e tem gente que critica - eu tenho certeza que critica - eu não tô nem aí não, eu vou lá e compro memo, se eu acho... se eu me agradei! E outra, é um trem assim que a gente vai ralando pra ter, e eles não, ingual cê falou e eu falei, eles não, eles vai é na cara dura, eles não tá nem aí não, o negócio deles é agradar os outros. Não... não a maioria. Assim: a maioria não, mas, muitos.

**Vânia:** Essa fala que você acabou de fazer aqui, eu fico pensando: eu podia tá ouvindo da boca de um play boy:

**20-Beicim** (interrompendo): Pode ser.

**Vânia:** - ...Não, se as mulheres gostam é porque gostam, mas o que eu quero é me agradar, uai.

**21- Beicim** (interrompendo): Pode ser.

**Vânia:** Poderia ser?

**22- Beicim:** Poderia, tá aí uma coisa no estilo Gângsta que é meio complicado. Eu não gosto de play boy nem a pau. Eu... pra começar se eu fosse rico, se eu fosse playboy eu ainda continuava no meu estilo. Nos meus princípios de vida eu ia continuar doido do jeito que eu sou. Pelo contrário, eu acho que eu ia ser mais doido ainda. Que aí eu ia ter um trem assim: garantia... que eu sei que eu ia ganhar dinheiro, não ia depender dos outros, aí que eu ia desleixar memo, aí que eu ia mandar tatuagem, fazer uns trem mais doido, comprar uns carrão filé, igual, os play boy, pá, citou os carrão. Eu também cito os carrão, é lógico, quem que não quer ter uns carrão, mas também ia comprar uns trem do meu agrado, não no agrado dos outros. Eu falo. Assim: não é falando mal, não, mas eu tiro os play boy memo, que eles é muito cheio de treta.

**Vânia:** Os play boys são os ricos...

**23- Beicim:** É, agora cê tá começando a entender (riso).

**Vânia:** (Riso)

**24- Beicim:** Entendeu, por que agora eles têm... (interrompe para afastar um cachorro, que se aproximou dele) têm a capacidade de comprar as coisa...? Aí é que eu falo, os povo que é da periferia num pode ser desse jeito, eles tem que ser o que... tipo assim, seguir a cultura. O cara da periferia, o cara tem que morrer na periferia, uai. Memo ficando rico. Agora, o cara é periferia e quer ser play boy... e não dá conta. (Pausa). E aí, como é que faz? É isso que eu tentei dizer pro cê. (Pausa). Assim: tem uns que vence, que luta e vence. Né...? Assim: eu conheço um bocado de play boy, considero um bocado, sou amigo de um bocado, mas, alguns eu não gosto. O negócio é porque alguns dos que eu não gosto é tudo cheio dos querer, que nem eu te falei... folgado (pausa longa). Agora é... em relação do meu estilo com a polícia, que eu tô ligado que cê tem essa pergunta e ta esquecendo.

**Vânia:** Do seu estilo...?

**25-Beicim:** Com a polícia. Antigamente era feio, antigamente eu nem podia andar com o boné pra traz que os policial pá... mas hoje em dia tá tudo de boa. Pelo menos aqui no setor, tá. Eu ando aí normal assim, e eles num para, num fala nada. Porque acho que já é conhecido, né... aí, já conhece qual que é os mala aqui, qual que não é.

**Vânia:** Hã-ram...

**26- Beicim:** Mas, antigamente, assim: tudo das antiga é mais complicado, né, até chegar hoje em dia, passa por muita barreira, passa por muita luta, no caminho. Mas os cara lutou, os cara conseguiu. Alguns, alguns: Ah, o Rap não é discriminado mais não. Tem lugar aí que ainda é discriminado, assim, cê chega, ingual: tem lugar aí, ingual: de vez em quando eu vou na casa do meu pai, aí chega lá eles sabem que eu gosto disso e eles põe Rap pra tocar, mas eu tô vendo na cara lá da esposa dele, nos outros lá, que não gosta. Aí, eu memo falo: - Não, pode tirar aí. Eu escuto Rap vinte e quatro horas memo, então não custa nada eu ficar lá um tempinho sem ouvir. Cê memo viu aí, agora né, de boa falei pra desligar o som (ele pôs um Rap pra tocar, pra curtimos durante a entrevista. Eu perguntei a ele se não poderia dificultar a audição das falas, depois, na hora da transcrição. Ele, então, decide por desligar).

**Vânia:** Beicim, você falou que eu esqueci, né, a pergunta sobre a questão policial... vamos falar, vamos chamar de violência policial. Realmente eu tinha esquecido. Agora, uma pergunta que eu tenho com esse trabalho, acho que todos nós (a referência é o grupo de Hip Hop - sete pessoas, do qual o entrevistado faz parte e que foi

formado no projeto desenvolvido por mim) temos, você deve ter também, não sei... é de que... O Hip Hop, as práticas de Hip Hop na escola, na sociedade, elas contribuem para mudanças, né... você me falou sobre mudanças, quando referiu-se à pergunta, que eu tinha me esquecido. E que realmente, antigamente era assim, mas os caras lutaram muito e tal. Você acha que essa questão, a de possibilidades de mudança, é importante para o nosso trabalho

**27- Beicim** (interrompendo): É, eu vou falar

**Vânia** (interrompendo): quando eu falo nosso trabalho, é justamente isso, essas perguntas que a gente tem, e que você tem muito antes do que eu...

**28- Beicim:** É, se eu acho importante... Então, tipo assim: o cara que canta o Rap, o cara que dança, hoje em dia é mais é cultura, né. Antigamente não era considerado como cultura, que antigamente era considerado como um fazer. Então, tipo assim, o cara nasceu lá, ta lá naquele estilo lá, então ele tem que seguir aquilo lá. Aí, no passar do tempo, criou uma cultura, igual os índios tem as cultura deles, os africano tem as cultura, a periferia também tem as cultura, e é chamado Hip Hop. E... então tipo assim, hoje em dia o cara faz isso por prazer, tem prazer em fazer. Antigamente, não, antigamente o cara tinha raça, assim: se hoje é por prazer, antigamente o cara tinha orgulho. Ou seja, antigamente o cara tinha mais prazer ainda do que hoje, que ant... era discriminado, então se o cara não tivesse prazer naquela época lá, ele nunca tinha conseguido chegar ao que é hoje, cê entendeu? Então, tipo assim, vamo voltar aos dias de hoje: cê já viu que a maioria dos evento, quase, é... de Hip Hop, é mais uma coisa assim pra... pra sociedade?

**Vânia:** Hum, rum...

**29- Beicim:** Ce vê, a entrada é um quilo de alimento, é... ingresso, o dinheiro é arrecadado pra... instituição, esses trem? E... é isso aí que eu fico com mais raiva, quê, ainda assim, a sociedade mais alta ainda vê o trem como um... como Lúcifer no céu. Ou seja, vê como um mal. E eles não para pra ver isso aí, que acontece, entendeu? Igual quando tem projeto na escola, tirando os mulequim da rua, pra não envolver com droga, com o crime, a sociedade grande, os poderoso chefão lá, não vê isso nunca, na vida! Vê o... vê, tipo assim, num baile Rap, neguim morreno, aí eles faz de tudo pra sair na mídia. Aí, eles vê e faz de tudo pra sair na mídia, ingual: nos show, assim: igual eu já fui em show que neguim morreu assim do meu lado, assim, ó... No outro dia, ta lá no jornalção: é, morreu no show - aí faz questão de fazer negrito - show de Rap. Aí: isso aí é o que me grila. Só que eles não vê quando nós tá lá na escola lá, fazendo uma lista de chamada, tirando os mulequim daquela praça, que aquilo ali virou a maior boca de fumo, aquela praça. Eles não vê lá, não acompanha

nóis, quando nós ta lá, tentando tirar os muleque das ruas pra não entrar no mundo do crime, e ser alguém na vida, isso aí eles não vê não. Igual o Chiquinho tava me falando, que a maioria dos muleque que tá lá dançando lá ó, melhorou a nota, tudo parou de fazer bagunça na rua, tá respeitando mais os pais, tanto é que até pai vai lá pra conversar com eles, isso me deixa maior orgulhoso, memo. Porra, uma pessoa que eu tô ensinando a dançar uma coisa, que gostou, e eu fico pensando: melhorou de nota, melhorou o comportamento com os pais, que até os pais chegou em mim e conversou? Falou: - Nó, brigado... Na hora que o Chiquinho falou isso eu achei massa, pra carái. Moço, não tem um trem melhor do que isso. Agora, é que nem eu falei, se acontece alguma coisinha, um boato... então, tipo assim, no show de banda calipso, o tanto de neguim que já morreu...! em show de forró, em show de sertanejo? Não é só no Rap que rola o crime, não, moço!, todo lugar rola crime, não é só em show de Rap, não. Tanto é, é que hoje em dia, assim: não vou falar antigamente não, pouco tempo, tinha era violência memo; mas hoje em dia, igual: o Facção Central, um grupo mais... ferroadado que tem, de Rap. Eles são gângsta, mesmo, fala a real. Nós fomos num show dele, eu e um colega meu, inclusive esse colega meu tá até em Brasília, morando lá. Nós fomos num show dele, chegou lá não rolou uma discussão, não rolou uma briga, e olha que grupo de Rap... e outra, eles nem gosta de polícia, nem polícia não tinha lá, pra fazer segurança, nem nada, todo mundo de boa. Assim: rola droga? rola. Mas em que lugar que não rola droga, me fala? Os cara fumando a droga deles lá, mexendo com os bagúi deles lá, todo mundo curtindo, todo mundo de boa, não rolou nenhuma briga, a gente foi embora de boa, não deu nada, nós ainda pirô: - Pô, véi, tanto que gostou e não deu uma discussão. Quê hoje em dia a negada tá indo pra curtir. Já sabe, já sabe: Hoje em dia, mulequim de dez ano, já tá portano arma, já. Então já sabe, não é qualquer um assim que cê deve mexer. Então a pessoa: - Pô, mas eu tenho que preservar minha vida, não é ir pra bagunçar. Mas é lógico que você ainda acha uns trouxas ainda, mas é os primeiro que quebra a cara (para de falar).

**Vânia:** Beicim, agora voltando à questão da escola: do projeto que tira os meninos da rua. Como que é pra você isso, você acha que traz resultados mesmo, pra vida da pessoa? Vamos pensar assim: o menino ta lá dentro, da escola, nesse projeto, mas a escola tá dentro de uma sociedade em que tem o play boy. E que o menino, talvez, não vai encontrar emprego...

**30- Beicim:** Eu vou... falar pro cê, aqui: Mas não é todo mundo que enxerga o play boy igual eu enxergo, não! Falar logo pra não ter que confundir sua cabeça, pra não falar assim: - Ah, todos esses cara do Rap não gosta de play boy...? (Pausa). Entendeu? Eu, é porque eu enxergo assim (para de falar).

**Vânia:** Pois é, mas quando eu tô falando... quando eu falo play boy eu penso, como

professora, eu penso, por exemplo, no jovem que sempre estudou em escolas 'boas', não é?, e que vão lá, no vestibular, e conseguem as vagas, né, enquanto que o outro jovem da periferia não consegue a vaga. Não consegue a vaga, muitas vezes porque tirou nota oito...

**31-Beicim:** Falar pro cê: isso tudo faz parte de um ciclo: Os empresários... os empresários que comanda, a maioria, assim... Não, vamo dizer, vamo falar o certo, os políticos: Os políticos comanda a sociedade. Mas os político não comanda os rico! Por quê? Porque os rico tá aliado, lado a lado. Então se rola uma brechinha entre o pobre, por exemplo, um cara lá que não tem o que comer, não tem emprego pra fazer, pra arrumar emprego; tenta vender alguma coisa no farol e não consegue, o cara revolta! Então, onde que o cara vai entrar? No crime.

**Vânia:** Porque, já foi dito, antes de morrer de fome, uma pessoa faz muita coisa, né...

**32- Beicim:** Então, o cara vai entrar pro mundo do crime. Aí, vai lá: o poderoso chefe lá, oh, o play boyzão: - *Nó, véi, o índice de criminalidade tá muito.* Vai lá e manda blindar a Ry Lux dele. O cara blinda a Ry Lux, o cara anda escoltado e o cara que eu falei, que é pobre, ta lá, no mundo do crime. Quando o cara, quando o... aí ta vendo: os filhos do play boy tendo comida e os filhos dele passando fome, os filhos do play boy tendo brinquedo, e os filhos dele entram pro mundo do crime, tamem: não acha brinquedo, vai fazer revólver de pau. Eu já brinquei demais de revólver de pau. Aí o, o ricão para na porta do banco: - *Ah, meu carro é blindado, então não tem perigo eles atirar em mim, fazer nada comigo!* Só quê, o que adianta blindar se ele para na porta do banco e desce, pra ir pro banco? Aí é a hora que o pobre tá lá, com a faca na mão, esperando eles! Pra fazer de refém, pra entrar no caixa eletrônico. Então, aí isso aí gera muita polêmica, se acontece um trem desse, quê que o rico vai fazer? Mata! Quê que o rico vai falar? Mata! Chega num governo e fala:

- *Oh: qualquer um que cê pegar armado, cê mata.*

- *Ah, mais por quê?*

- *Porquê violentou, isso e assim assim, da minha família.*

Um pobre! Cê mesmo já viu isso: o prefeito fala assim:

*Oh, um que cê pegar armado, expulsar, e pode matar.*

Isso é coisa que deve fazer? Sim, mata é lógico, se reagir, mas os policial é tão estúpido, cruel, tão covarde, que eles mata antes de.. de tá armado, nem tá armado

e eles mata. Quê já é uma coisa que o pessoal lá já autorizou. Então o... o que revolta no... nas criança, hoje em dia é isso aí, ó: ta lá a universidade lá, ah, a que tem vaga pro pobre, o rico tá dentro, ce já viu isso? Pô, se os cara tem dinheiro pra pagar, por que que não paga? Por que que não paga a universidade particular e dá mais vaga pro pobre? É o que revolta todo mundo... O emprego: o cara só entra no emprego se tiver boa qualificação... se os rico tá tudo na faculdade, não dá chance pros pobre, como é que eles vai ter uma boa qualificação? Escola: na escola memo, o governo quer comprar é fazenda, o prefeito quer comprar é fazenda, mas quem diz que quer reformar as escola? Por carteira e por mais professor? Por um salário digno pro professor? Quê, tá certo, professor briga por salário, minino acha ruim, acha: *-Ah, por que que tá brigando?* Moço, cai numa quebrada bruta aí pra dá aula, o tanto que é perigoso! O... as pessoas não vê isso, não. Elas não enxerga isso, não. Não é qualquer um que entra num lugar assim, numa escola pra dar aula assim não. Cê chega na escola lá, tá dois estudano, o resto ta tudo traficano, armado dentro da sala de aula, pô, tá correndo risco de vida tamem, ué. Então a pessoa, o... chefão, os poderoso lá, tem que se enxergar, tem mais é que ajudar, que aí, tipo assim, fica – eles ajudando - fica tipo assim, a periferia fica do lado deles e não contra eles. Quero ver se um minino desse aqui, oh (apontando para um muro alto, em frente), sai aqui na rua. Um mulequinho dessa chácara aqui – esse povo aqui é milionário, eles é rico, eles tem é filiais no Brasil inteiro, vou falar que eles é milionário, esse povo aqui, ó. Deixa se um minininho desses sair aqui na rua! Porque eu não vou chegar nesse assunto não, mas eu vou passar raspando nesse assunto: tem gente de ôi neles aqui, ó. Daqui memo, dessa quebra. Falou assim: *- Ó, se um dia esse mulequinho sair na rua aqui, eu vou seqüestrar.* E é muleque, muleque favelado, muleque que não tem nem (pausa)...

**Vânia** (interrompendo): Agora – nossa Beiço, eu vou falar pra você me ajudar: Você falou sobre a universidade, a entrada na universidade e eu queria falar sobre a política de cotas que existe aqui no Brasil. Só que antes desta, antes desta pergunta é... você... antes dessa pergunta você tinha falado sobre... ah, me lembrei: aquela sua outra pergunta sobre os projetos na escola pra tirar as pessoas da... os jovens da rua, né. E aquela pergunta que eu te fiz, a escola está dentro da sociedade que é excludente, como que você vê... eu não entendi bem o seu pensamento. Só que antes destas duas, em relação a isso aqui, essas pessoas que ficam pensando em fazer o seqüestro, o quê que motiva essas pessoas... o quê que faz essas pessoas olharem pro menino e terem... falarem: se esses meninos caírem aqui na rua, eu vou pegar, o quê que motiva essa pessoa?

**33-Beicim:** Falar pro cê, aqui. É uma coisa que não tem como explicar direito. Cê na calçada, cê sentada na calçada, tipo assim, sem nenhum real no bolso. Grilada! Toda

vez que a polícia passa, pára os muleque. Eu conheço os muleque. Os muleque vê os minino aí, ó, xingando eles, esbanjando deles, mostrando bolachinha, mostrando... toda hora o pai sai com um carro diferente: o quê que os muleque vai pensar? Os muleque revolta, vai ino, revolta. Que nem eu falei do... antes de morrer de fome, cê falou, antes de morrer de fome faz de tudo. Vai, os muleque revolta. Quê, hoje em dia, moço, pra entrar no crime é fácil demais, basta ter atitude, coisa que pra esses muleque aí, não falta. E é muleque novo, tá começando agora. E eu não vou mentir pro cê não, ichi, eu ando com eles pra cima e pra baixo, dô ideia pra eles, mas não adianta, que nem eu tô falando, os muleque eles é doido. Eles é meio... cabreiro. E outra, eles vem muito perguntar trem pra mim, porque eu já sou assim, mais velho, eles pede conselho, eu dô, mas o que adianta, entra numa orelha e sai na outra... não adianta nada. É o jeito é ficar é calado. Eu acho que eu nem devia tocar nesse assunto.

**Vânia:** Não, Beicim, aqui é o seguinte: além de quê se você quiser, você não ser identificado - nós podemos excluir partes aqui dessa entrevista.

**34- Beicim:** Bom, ocê é que sabe.

**Vânia:** O que eu quero falar aqui pra você.. é que... você é que manda, isso que eu falei que você vai ficar totalmente livre, talvez eu não expressei direito, na verdade isso aqui vai ser do jeito que a gente quiser, entendeu, eu não decido as coisas sozinha. Né? Outra coisa, esse é um trabalho acadêmico. Nós vamos ter uma preocupação de encontrar um jeito de dar um retorno. Um retorno, vamos dizer assim, direto. No mínimo, aqui pra nossa comunidade. Mas na verdade, se a gente não tomar esse cuidado e não fizer esse esforço, isso só vai ficar no âmbito da universidade. Então não tem essa coisa pública, tanto assim, que possa te oferecer algum risco. De qualquer forma, nós temos as questões éticas, os procedimentos éticos de uma pesquisa, em que a pessoa fica resguardada. Então, aqui nesse momento, você pode falar tudo que você quiser.

**35-Beicim:** Ah, igual aquele assunto, negócio da escola lá, é que nem eu falei, é... aí os muleque ta lá, mas vol... é tipo assim: pra sair é muito difícil, que nem eu falei, que os minino lá, pá... melhorou muito, mas corre o risco toda hora, toda hora corre o risco de voltar o que era antes.

**Vânia:** Toda hora corre o risco de voltar o que era antes...

**36- Beicim:** Toda hora. Assim (riso), não sei se você entendeu a minha fala.

**Vânia:** Não, eu entendi totalmente. Porque quando nós começamos aquele projeto...

– agora eu estou interferindo totalmente na sua fala, depois a gente vê isso, porquê, na verdade é você que é pra falar. Mas eu não consegui ficar calada.

**37- Beicim:** É que nem, é que nem eu tava vendo ali - eu tava vendo um DVD, ainda falei pra Amanda: Amanda, ó o tanto de gente que tinha. Vai lá na escola, pra você ver, hoje. Ninguém, daquela época, tá hoje, não tem ninguém... Eu ainda brinquei com a Amanda: o povo ia lá só por causa do lanche, Amanda. Ainda brinquei com a Amanda. Pro cê vê, daquela época lá, ó, quem tá no projeto? Só o Chiquinho.

**Vânia:** Teve um Domingo que foram trinta pessoas...

**38-Beicim:** Nem eu não tô porque, tipo assim, mais o povo é interessado é na dança, lá... então o meu estilo já é mais, o meu estilo é pesado, é tremer o chão, então neguim não quer ficar no estilo pesado, só eu memo.

**Vânia:** É... Não, mais o que ia te falando, Beicim, é que naquela época eu me dedicava muito, e tudo, mas eu era inquieta com uma coisa. Sabe, eu não via um resultado efetivo... Quando cê fala pra mim: não, tá lá, mas a qualquer momento pode voltar. Então, é uma situação sempre... precária. Sabe? Por exemplo, eu não via condições de que realmente

**39- Beicim** (interrompendo): Então cê era igual eu, eu não me sentia seguro ali, eu sabia que a gente... até a Amanda viu o vídeo e falou: nossa, parece que eles estão dançando com preguiça!

**Vânia:** Mas eu falo assim de uma outra coisa, porque aí, nesse primeiro ano do mestrado, eu estudei muito, foi um ano, né, das disciplinas e, por exemplo, eu entrei em contato com um autor, chama-se Castell, e ele explica como que as políticas territoriais - que eu incluo esses projetos nessa política territorial - como que ela não faz efeito, ela não muda a sociedade. Porque aquele local ali, aquele território ali, por exemplo, o Madre Francisca (uma escola pública onde foi realizado o projeto) aqui, a Vila Pedroso, aqui, ela não é uma unidade completa da sociedade. Sabe, ele...ela... nós estávamos mexendo numa questão muito pontual. Teria que mudar o

**40- Beicim** (interrompendo): O roteiro... teria que mudar o roteiro. É, é um trem muito louco. Eu acho assim, é muito raro cê combinar uma coisa que dá certo, né, tudo é por impulso, já viu que tudo que cê faz por impulso é melhor? Do nada, começa a chegar os trem, tudo que é bão? Uh, aí cê pensa, nó, véi, se tivesse planejado não ia dar desse jeito. É, o trem é por impulso, igual, por exemplo, nós pegar e entrar no seu carro agora e sair pra reunir. Chega lá no Chiquinho, pá, Paulinho já pá, chega ali na quadra e já põe um som e começa, e neguim compra um refrigerante, compra aquilo

outro e, derrepente, lota! Eu tenho certeza que lota mais que cê fazer panfleto, reunir, esses trem. Assim, eu tenho certeza que dá mais certo que cê por tudo planejado no papel e tentar fazer. Que sempre não sai do jeito que você quer. Uma vez, uma vez que ia rolar um evento aqui na escola aqui, no Madre Francis..., não, no Juvenal (colégio estadual) aqui, aí, tipo assim, um final de semana antes, vamo reunir lá na praça, lá: uma reunião. Reunião que nada, moço, os cara encostou os carro lá, parecendo que o evento era lá. Lotou! Só na reuniãozinha nossa lá, só nós memo, lotou. Neguim saiu não sei da onde lá, e começou a dançar, e curtindo, parecendo que o evento era lá, só faltou neguinho cantando e grafitando, porque o resto...

**Vânia:** Beicim, mas aqui, ó, durante sua fala, eu já percebi que você já sentiu, já percebeu a exclusão social, né?

**41- Beicim:** Como se diz, né... excluído e revoltado!

**Vânia:** Pra você, como que poderia ser um tipo de inclusão? (pausa, olhares). Pra ser diferente, como que poderia ser?

**42- Beicim:** O estilo, né... O pessoal fala até hoje: - não, seu estilo não é discriminado, não - mas até hoje, é. Tem certos lugares que a gente chega assim, enquanto a pessoa não conversar com a gente ela se sente ameaçada. Sério, memo. Igual, a maioria das pessoas que eu conheço, se não é falando: ó, eu sou desse estilo, mas eu não sou bandido, eu sou desse estilo, mas eu não sou marginal, tanto é que eu sou um cara legal (riso). Vou falano até que as pessoa interage comigo e fala: pô, véi, cê é totalmente diferente, heim. O cara pega uma amizade assim e vê que

**Vânia** (interrompendo): Diferente do quê, Beicim?

**43- Beicim:** Do que elas enxergam (riso): Nó, pensava que cê era maior traficantão, aí eu falo: cê acha que se eu fosse traficante eu tava aqui moscando? Tava era num iate aí, no meio do mar, aí em festa, moço. Já viu traficante ficar andando de a pé, na rua? Uai, o povo é besta! (Risos).

**Vânia:** Ai, (risos) Beicim, agora vem cá: pra você quais são as influências do trabalho dos professores, com o Hip Hop, para a relação com os alunos?

**44- Beicim:** eu acho legal. Eu acho legal que aí a... a pessoa lá, os povo que não entende, enxerga mais. Igual, cê sabe, a professora de ensino religioso, nosso, vai estudar com nós agora esse trabalho aí, é sobre o grafitti. Tanto é que tem até um grafitti lá na sala de aula lá, que foi eu que fiz. Ela: é, é sobre o grafitti. Eu falei, Grafitti? Não, isso aí eu não saco não, eu nem sei nem o quê que é isso, isso é grafite de lapiseira, né? Fazendo gracinha, tá certo?

**Vânia:** Hã-rãm...

**45- Beicim:** - Minino, larga de ser bobo, cê acha que eu não sei que foi você que fez aquilo ali? (risos).

**Vânia:** Risos.

**46- Beicim:** Mas eu acho massa, professor estudando, ingual a professora de a... de arte, a Noeli, já estudou com nós sobre a música. Não: faz um desenho, por exemplo, treina uma parte de uma música, de uma frase da música e tenta desenhar a frase. Em forma de desenho. Peguei uma frase de um Rap, fiz um desenho cabuloso, ela achou massa. Igual, o que mais, a professora de espanhol falou assim: ó, faz... pega uma música, de espanhol, corri, fui lá, peguei o Rap, ela achou massa. Ôu, tudo é bão, cê ser envolvido na cultura assim...

**Vânia:** ... e na arte?

**47- Beicim:** E na arte.

**Vânia:** Hip Hop é arte, pra você?

**48- Beicim:** É. Vários pontos é arte. Quer ver?

**Vânia:** Vários pontos?

**49- Beicim:** Vou, vou citar, ó: o grafitti... é arte. Uma dança, dança é arte. Quê, não tem um trem mais louco do quê um Breack, véi. O cara faz coisa impossível. Se o... na capoeira, a dança da capoeira não é arte?

**Vânia:** É?

**50- Beicim:** Tem gente que considera como uma arte, a arte da capoeira, cê já viu falar, a arte da capoeira?

**Vânia:** Já... já.

**51- Beicim:** Então tem a arte do Breack. É, tem a arte do Grafitti, tem a arte da música. E tem uns cara aí que - do Rap - os cara que canta Rap, que... é Deus memo que dá o dom pros cara, porque os cara sabe por uma letra no papel. Os cara manda demais, é... é... o bolsão do Rap é esses cara, véi. Quê o que começou mesmo foi a dança do Hip Hop, né, primeirinho foi a dança, depois veio o Rap. Aí vai ino, aí o..., e o Grafitti sempre foi envolvido nisso aí por causa de gang, né, quê dermarcar território era o Grafitti. Ó, tal território tem aquele grafitte, então tal gang não pode entrar não, que lá

é perigoso. Aí, é que nem eu falo, tudo é favelado, tudo vem do... do... aí, pro cê vê, é um trem que vai crescendo e vem do pé rapado, igual os outros fala. Esses pé rapado, esses pé de toddy. E... e a playboyzada tudo passa mal, que tem play boy que curte Rap. Ichi! Demais da conta. Pra você ver, como é que é as coisas, né, tudo vem do negro e o branco tenta tomar de conta, mas o Rap eles não conseguiu não. A cultura Hip Hop os branco não conseguiu, não. Cê vê que o Rock eles tomou... quê quem inventou o rock foi um negro, né? O rock eles conseguiu tomar, mas o Rap...! Rumm! Como é que toma, moço, o cara ia cantar canado, como que os (risos)... como é que os... os cara é mais louco, véi, é um trem sem explicação, só tano lá, no meio deles lá, pra saber. Igual o estilo de roupa, o estilo de roupa veio de dentro da cadeia, roupa folgada vem de dentro da cadeia... (pausa, riso). Aí, ó, uma coisa vai encaixando com a outra, tudo que sai, forma uma cultura só, chamada Hip Hop. Muito louco. Pro cê ver, entender, tem que ser muito... ó, eu vou falar: eu entendo, eu saca, mas eu não dei conta de falar, não dou conta de explicar o quê que é. Pro cê entender, cê tem que tá sempre lá, é lendo, é... ingual cê tá fazendo, é estudando, eu sou desse jeito, eu vou estudando, só que eu estudo de uma forma diferente do cê...

**Vânia:** Hã...?

**52- Beicim:** Eu estudo nas ruas. Entendeu? Não sei ocê, mas cê estuda é na Internet, é livro, esses trem, né?

**Vânia:** É, também...

**53- Beicim:** Também, né... eu memo... assim: eu tamem estudo livro, revista, eu gosto muito de comprar revista que fala sobre pierce, pá... tudo, mas minha maior escola é as ruas. Acho doido demais cê envolver no meio da galera assim...

**Vânia:** Mas eu estudo também... por exemplo, um dia eu aprendi uma coisa que: sabe quando uma coisa faz sentido e você aprende...?

**54- Beicim:** Hum-rum...

**Vânia:** Só que não foi nos livros. A minha formação é artes visuais, então, tipo assim: 'eu sei desenhar', desenho desde criança e fiz uma faculdade de artes visuais, bacharelado, então 'sei desenhar'. E aí, quando nós começamos com o projeto do Hip Hop, que são os quatro elementos, o Rap, o DJ, o Grafitti e a Dança. Então eu lembro que eu cheguei em você e falei: Beicim, eu acho que dessas quatro atividades, talvez eu pudesse fazer o Grafitti, porque minha formação é artes visuais...

**55- Beicim:** Hum-rum...

**Vânia:** Aí eu falei: vamos mandar um grafitti, mas eu te falei assim: mas não pode ser assim, doido demais, escondido, de madrugada. Aí você falou: não, aí não tem sentido...

**Beicim:** É, uai...

**Vânia:** Então, naquele dia - eu nunca li, escrito em lugar nenhum, isso o que é o grafitti - mas naquele momento eu entendi...

**56-Beicim:** O que eu quis dizer...

**Vânia:** Eu entendi o que você quis dizer, por exemplo, grafitti dentro de uma galeria.

**57- Beicim:** Cê já foi... ah, não, aqui em Goiânia não tem museu, mas lá em São Paulo tem museu de Hip Hop. Cultura Hip Hop, lá em São Paulo, no Rio de Janeiro. Tudo tem. Uma hora eu quero ir lá no Hutuz, lá no Rio de Janeiro. Sou doidinho pra ir lá.

**Vânia:** Nós não podemos encerrar esse estudo sem ir lá, né? Quem sabe a gente encontra o MV Bill, por lá.

**58- Beicim:** Não, o MV Bill é certeza que nós encontra lá. E ali é um cara que não tira ninguém. Pode chegar um mendigo lá que ele senta e conversa, eu piro, véi, eu piro pra quele cara, ele não é um cara assim, exibido. Um cara que depois que cresceu, ganhou dinheiro e... ali é inteligente, ali eu piro, tipo assim, não é tirando Racionais nem nada não, mas não é qualquer um que chega e tira ideia com Mano Brown assim ingual troca ideia com o MV Bill, não. Não é qualquer um, não. MV Bill, ele é doidão demais, piro pra ele. Cê vê que ele tá fazendo tanto sucesso que uma cantora americana, de rap americano quer fazer participação com ele num disco. A Fergie, não sei se você já ouviu falar, que é do Black Eyed Peas...? Era do Black Eyed Peas, ela saiu do grupo. Ela quer fazer uma música com o MV Bill...

**Vânia:** Eu pensei num rap que eu ouvi, outro dia, pela televisão, do MV Bill, com violino...

**59- Beicim:** Nossa, é o Falcão... o nome da música é Falcão.

**Vânia:** Aí, eu tinha uma outra pergun

**60-Beicim** (interrompendo): Aquela: Novo, pequeno (cantarolando; fazendo beat box). Nossa, se ocê vê no show, Vânia... nossa! Ôu!, aquele... aquele palco assim, ó, cheio de guincho com violino...

**Vânia:** Ele teve aqui em Goiânia, eu falei que ia e acabei não indo...

**61- Beicim:** Hã-ram, violino, altos trem clássico, memo, eu curto música clássica...

**Vânia:** Pois é, então agora eu lembrei de uma questão aqui, quando cê falou que Hip Hop é arte em vários pontos, né? Aí, eu pensei assim, ó: o quê que tem no Rap, que é arte – de acordo com o seu pensamento – e tem numa música clássica; em comum, que também é arte; o quê que tem em comum a música clássica e o Rap, que fazem os dois serem considerados arte?

**62- Beicim:** Cê acha que é uma fusão?

**Vânia:** Não, sem fazer fusão...

**62- Beicim:** Música clássica e Rap...

**Vânia:** Mas não, não essa fusão: não é essa fusão assim, não, eu tô perguntando...

**63- Beicim:** Hã-ram, já entendi...

**Vânia:** Eu tô tentando assim: você considera a música clássica como arte...

**64- Beicim:** Considero... Tanto é que gosto tamem de música clássica...

**Vânia:** Também considera o Rap como arte... Pois é, o quê que tem em comum nessas duas coisas pra serem chamadas de arte? O quê que é essa arte, que você vê nos dois?

**65- Beicim:** A música clássica eu vejo a arte dos instrumentos...

**Vânia:** Uma coisa só, que você vê nos dois, pra serem chamados de arte...?

**66- Beicim:** ... A inteligência, capacidade de fazer aquilo...

**Vânia:** É... mas, por exemplo, a ciência tem inteligência e a gente não chama de arte... ou podemos chamar?

**67- Beicim:** Não...

**Vânia:** Por exemplo, uma cirurgia...

**68- Beicim:** Aí cê me pegou, daquele modelo (riso)... Que nem eu tô falando, é muita coisa que cê não sabe nem explicar, assim: eu vou... eu vou tentar responder essa pergunta sua...

**Vânia:** Eu vou pegar um café...

**69- Beicim** (de imediato): O amor!!!

**Vânia:** Amor?

**70- Beicim:** Pelo o amor ao que tá fazendo!

**Vânia:** (...)

**71- Beicim:** Eu acho isso, o... o... a... o cara que faz música clássica, o cara que faz música Rap, ele não vai fazer aquilo que ele não quer...

**Vânia:** Ai, Beicim, me deu uma raiva agora, que eu não vou dar conta de não fazer o papel do advogado do diabo: uma cirurgia pode ter amor, também (riso)...

**72- Beicim:** (...) Bom, mas ele não tá fazendo nem Rap, nem música clássica...

**Vânia:** (Gargalhada).

**73- Beicim** (em meio ao riso): ... ele tá fazendo é uma cirurgia, nós tamo falando é do Rap e da música clássica...

**Vânia:** (Risos).

**74- Beicim:** (Risos).

**Vânia:** Ôu, pode ir lá pegar o

**75- Beicim** (interrompendo): Pode...

**Vânia:** ...o café, pode continuar falando...

**76- Beicim:** Depois eu quero te mostrar uma coisa, que eu tenho no computador. Eita! Não, mas eu vou te responder logo...

**Parada de um minuto e dezenove segundos.**

**77- Beicim** (em voz baixa, falando sozinho, lendo essa minha questão, 'exmanente', na folha que deixei no chão, enquanto fui pegar o café): O Hip Hop pra você é arte? Como assim? Como assim? ...como assim... (Pausa). Como assim... como uma forma de se expressar... entendi!

**Vânia** (de volta, com dois cafés e um cigarro aceso): Beicim, você é que fez o café?

**78- Beicim:** Entendi! Eu tava pensando assim: como uma forma de se expressar, os dois. Os dois faz a letra da música, ou faz a batida, ou faz a sinfonia, como uma forma de se expressar...!

**Vânia:** Beicim, agora: cirurgia não pode ser expressão, não, né?

**79- Beicim:** Aí, então! Então, agora eu te peguei (riso).

**Vânia:** Pegou.

**80- Beicim:** Agora eu te peguei...

**Vânia:** Mas, Beicim, cirurgia não é expressão mesmo não?

**81- Beicim:** Não, num tem como cê se expressar numa cirurgia – sai daí, tio (ralhando com o cachorrinho). Como é que o cara vai costurar outro lá, se expressando...

**Vânia:** (Gargalhada).

**82- Beicim:** ...tentando se relaxar (gargalhada), se o cara tá mais nervoso do que o que tá sendo costurado...?!

**Vânia:** (Risos). Bom, cê vai fazer umas tatuagens, agora, né...

**83- Beicim:** Agorinha...

**Vânia:** Qual a relação da tatuagem com o Hip Hop?

**84- Beicim:** (...).

**Vânia:** Tem relação?

**85- Beicim:** Até hoje eu não descobri, não. Só sei que eu acho doido e vou fazer tatuagens em mim e...

**Vânia** (interrompendo): Não, quando eu faço essa pergunta não é porque eu acho que tem que ter relação, não, é pra perguntar mesmo...

**86- Beicim:** e... vou fazer no estilo... É o estilo! Então... sei lá, é uma forma, é outra coisa de se expressar, acho que é uma forma de se expressar, ingual eu: quando eu tô grilado, único jeito que faz eu acalmar é curtir um Rap e desenhar. Aí sai uns desenhos doido que eu - Deus me livre - não vou mostrar pra ninguém, não, eu pego e jogo fora. Isso aí tanto é que eu até já desenhei eu, eu mesmo, crucificado na cruz! Aí, eu peguei e joguei fora, falei: não, tá doido, isso é coisa de mostrar pros outros!?

**Vânia:** Porque o roqueiro também faz tatuagem...

**87- Beicim:** Então, é isso que eu ia falar, o roqueiro também gosta de tatuagem. Como o roqueiro também gosta de All Star... Já viu?

**Vânia:** Ah, essa pergunta ficou, né, essa coleção de All Star, do Gângsta, qual é o sentido?

**88- Beicim:** All Star foi o primeiro tênis de basquete, basquete tá muito relacionado no Hip Hop, cê já viu algum negão que é roqueiro? Eu nunca vi. Tanto é que os negão do basquete que é Hip Hop, alguns até faz Rap. E All Star, All Star é mais porquê a pessoa fala: - não, eu gostei - e aí vai, um puxando o outro... Nós sempre não tem uma cantora que se liga, ou um cantor? Cê não gosta do estilo dele?

**Vânia:** Hã-ram...

**89- Beicim:** Então cê tenta andar no estilo dele. Não tentando imitar, mas, tipo assim, vamo encaixar naquele estilo. Eu sou desse jeito. Então, a maioria dos rappers que eu curto, gosta de All Star, aí eu peguei essa mania de All Star e taí.

**Vânia:** Isso tem a ver com a minha bibliografia, né, assim, lá no final do trabalho - bem no estilo, ali, né?

**90- Beicim:** Então! Vamo lá pro cê ver um negócio no computador...

**Vânia:** Então, tá, a entrevista já acabou, né?

Com o gravador desligado, me lembrei de confirmar um pensamento dele: o de quê as diferenças sociais e a situação econômica desfavorável é que levaria aqueles muleques, que ele conhece, para o crime. Ele confirmou. No computador, o que ele me mostrou foram seus projetos de roupas, bonés, lencinhos - de Hip Hop, em uma marca que ele criou e que vem idealizando desde criança: B Loucos.

## **II- Entrevista 02 – Sula**

(Domingo, 11/01/2009, das 10 às 11:00 h.).

**Vânia:** Faz os esclarecimentos junto à entrevistada e coloca a questão introdutória, de acordo com o planejado.

**1- Sula:** (Demonstra sinais de concordância, através de gestos, expressões faciais).

Desde que eu tinha catorze anos, que já existia o Hip Hop, bem antes, né, só que eu não curtia muito. Eu era assim um pouco tímida, mas eu achava bonito, achava bom e... tinha muitos amigos meus que participava, as meninas também fazia a roda. Só que muitas pessoas não dava importância, igual hoje as pessoas dão, né. Pra muita

gente, via pessoas assim, numa roda... é, fazendo o Hip Hop, eles diziam que era mala, que era maloqueiro, à vezes muitos pais não deixavam nem os filhos aproximar. Só que eu - minha mãe nunca, assim, me proibiu em nada. Se eu falasse: eu vou sair, se eu entrasse em uma roda de Hip Hop tamem, ela não importava. Então, antigamente era isso aí o que os pais pensava, sentia. Mas, hoje, eu vejo que evoluiu muito. Assim, cresceu bastante, as pessoas já dão mais valor, é... tirou também muitas crianças de rua que... né? Meus mininos é... começou a participar, e foi aonde eu dei mais importância ainda. Eu vi que eu perdi muita coisa, quê no tempo de moça era pra mim ter entrado na roda e participado, né... Mas eu era mais tímida, mais pro canto. Mas hoje eu vejo a importância que tem porque meus mininos tudo participa... e eu gosto. As músicas também deles são umas músicas assim que as letras são muito importante. A pessoa que ouvir vai entender o sofrimento de cada um, se as pessoas sofreram alguma coisa. E eu penso assim, dessa forma. Não vejo, assim, preconceito nenhum e não importo dos meus mininos participar tamem não. Acho muito bom... (Para de falar)

**Vânia:** O quê acontece na vida das pessoas com essas participações?

**2- Sula:** Com essas participações? Eu vejo assim uma certa transformação e para melhor, né, muda a cabeça delas pra melhor, eles, é... se sentem mais importantes... é, cê pode tirar a prova se você pegar um menino de rua aí, e investir nele e se ele mudar a cabecinha dele e ele pensar assim: não, isso é bom pra mim, eu vou fazer - aí é aonde você vê a transformação, ele vira outra pessoa. Eu já vi muitos minino assim, bastante custoso, que cê pensava assim que ia dar sempre alguma coisa pior e hoje tá bem mudado. Já vi assim alguns coleguinhas dos mininos, já dei até conselho, falava assim: olha, esse minino não parece ser boa coisa, mas participando, e os minino mesmo assim, passando por cima de mim e participando junto com eles, eu vi que eles mudaram. Mudou muito, pra melhor. Não acho assim que faz mal, não, eu acho que faz muito bem. Se a pessoa avaliar bem, acho que quem nunca viu o Hip Hop, se prestar a atenção, vai ver que não é uma coisa ruim, é uma coisa boa. É pena que as pessoas não investe bastante nisso, deveria investir mais. Né...? (Para de falar).

**Vânia:** Hum-rum... Sula, você falou em menino de rua, transformação... Deixa ver se tem a ver com isso que eu vou te falar: Você, durante a sua vida, ao longo da sua vida, você já percebeu, ou já pensou sobre a chamada exclusão social?

**3- Sula:** Exclusão? Tipo assim, excluir as pessoas, que você quer dizer?

**Vânia:** Hã-ram.

**4- Sula:** Não, eu nunca vi por esse lado de excluir ninguém. Eu acho que, se uma pessoa vem num caminho errado, às vezes eu fico pensando, assim, que tem um conserto. Muitas das vezes vêm os pais, os próprios pais, porque tem muita criança que é custosa devido assim... a agressão dos pais com palavras, com... até mesmo o espancamento, esses trem. Que eu acho que não é assim que a pessoa vai mudar a cabeça de uma criança ou, acho que conversando... Não sei se eu entrei no assunto certo, se é isso que cê queria saber...

**Vânia:** Eu tinha pensado assim, ó: Na sociedade em geral – na escola, no comércio - no comércio nem tanto, mas no centro da cidade, nas instituições, nos hospitais, talvez nos espaços de exposição de arte... Na sociedade em geral: você já percebeu esse jogo, assim, de exclusão das pessoas? Você pensa sobre isso?

**5- Sula:** Já... eu já percebi. Já pensei, tamem. Não sei se eu entendi muito bem, mas eu acho assim... muitas vezes... assim... você chega na sociedade, as pessoas te exclui, por você ser menos do que eles... e...

**Vânia (interrompendo):** Na sua vida de trabalho, como empregada doméstica, você pode sentir isso, essa divisão social?

**6- Sula:** Sentia... e até hoje eu sinto. Eu sei, assim, que a pessoa que é pobre é pobre, assim, se eu já me senti bem é em alguns lugar, assim, igual hoje mesmo, na casa que eu trabalho eu não me sinto excluída. Lá eu me sinto como se eu fosse igual a eles, porque a gente almoça na mesma mesa, certo? Minha patroa, assim, bate papo comigo como se eu fosse irmã ou sei lá o quê. Eles me consideram muito, mas muito mesmo, gosto deles. Mas em alguns lugar tem mesmo esse trem que cê tá falando, em alguns trabalhos; em hospital, nesses lugar tudo tem. Lá eles atende melhor os que é melhor. (Pausa). Isso cê pode ter certeza. E até em postinho mesmo, por exemplo, cê chega lá, se ocê não tiver uma amiga lá dentro cê não é bem... cê não é atendida. E as que tem uma amiga lá dentro, eles passam na frente. Isso acontece muito.

**Vânia:** Sula, agora uma outra pergunta. Como que seria pra você uma maneira de transformar essas coisas, de mudar. Que tipo de inclusão social você pensaria, pra encaminhar esse problema...

**7- Sula:** (Silêncio).

**Vânia:** De inclusão... incluir...

**8- Sula:** Mas aí eu acho que, pra isso aí tinha que ser tudo igual, né, e o mundo não são igual, não é igual, as pessoas não são iguais. Pra isso, todo mundo tinha que ter dinheiro igual (gargalhada)... né?... eu acho quê o que manda nas pessoas,

em algumas pessoas!, porque eu não sou assim, se eu ganhasse na loteria eu ia continuar a mesma, isso eu falo: a mesma! Eu ia procurar ajudar, investir em algum é... como é que fala?, é... em alguma instituição, sabe, pessoas que precisassem, vamos supor, um evento, por exemplo, que eu visse que aquilo ali tinha é... como é que fala... tem como mudar as pessoas, eu ia investir sim, eu não queria dinheiro só pra mim. Eu não falo isso, não é porque eu sou pobre, não, eu penso assim mesmo. Eu sou igualzinho do jeito que eu sou aqui, se eu te ver na rua, eu sou do mesmo jeito. Mas, então eu acho assim, que a pessoa, pra isso, tinha que ter dinheiro igual, mas aí o mundo tamem não teria graça.

**Vânia:** Não...?

**9- Sula:** Não. Todo mundo com dinheiro esbarrando, aí não, não seria igual não (riso). Eu acho que não tinha graça...

**Vânia:** Sula, a gente começou falando de Hip Hop, agora nós estamos falando sobre relações na sociedade, relações de dinheiro... Quê que tem a ver uma coisa com a outra, por exemplo, isso que nós acabamos de falar agora, será que poderia ter alguma coisa a ver com o Hip Hop?

**10- Sula:** Alguma coisa a ver? Eu acho que tem, porque eu acho que o Hip Hop vem mais, assim, da periferia, né, as pessoas são mais... é que tem esses eventos. Se um rico vê uma pessoa dançando Hip Hop, são poucos que se interessam. Eles acham que aquilo ali: não isso é bandidagem, é isso, é aquilo, eles não procuram ver com os olhos. Mas tem muita pessoa rica e boa tamem que ainda olha, acha bonito e investe. Como eu já vi tamem muitas pessoas vencer, por exemplo, igual aquela minina que... aquela... eu esqueço o nome dela, aquela que tava até gravando aquela novela *Vestida de Noiva*, o cara jogou ela lá no lixo...? ela ta fazendo uma novela agora, chama *Alma*. Ela viu uma minina catando lixo, e pegou ela e... achou ela bonita e pôs ela como modelo! Quer dizer que tem essas vantagens também. Ao mesmo tempo que tem uma roda de Hip Hop aí, chega um rico e acha que é um horror, já chega outro que acha bonito e investe. Por isso que eu falo pra você assim que as coisas não, não... mas se fosse igual também não tinha graça, né, se todo mundo fosse igual.

**Vânia:** Sula, e... outra coisa: pra você, O Hip Hop, ele é arte?

**11- Sula:** Pra mim é uma arte... e boa!

**Vânia:** Como assim?

**12- Sula:** É rico em muitas coisas.

**Vânia:** Qual é uma outra coisa que você acha que é arte?

**13- Sula:** Que eu acho que é arte? É pintura...

**Vânia:** Pintura é arte, e Hip Hop é arte. O quê que tem na pintura e...

**14- Sula:** O quê que eu acho na pintura, que tem no Hip Hop?

**Vânia:** É, uma coisa que faz a gente falar: não, ambos, tanto a pintura, quanto o Hip Hop são arte...

**15- Sula:** Não.. Hip Hop se torna uma atividade, né?

**Vânia:** Mas a pintura também é, não é?

**16- Sula:** A pintura também é... O quê que eu acho na pintura, que tem no Hip Hop?

**Vânia:** É, uma coisa que faz a gente falar: não: ambos, tanto a pintura, quanto o Hip Hop são arte...

**17- Sula:** (...) Eu acho que é porque é uma coisa diferente, né, diferente da... da... como é que fala, das outras coisa, bem da periferia e é uma coisa que... pra mim é uma arte, eles são artista; artista - se brincar - melhor do que um que pinta um quadro famoso, aí, mais valioso. Eu acho. Eu ponho fé. Eu sempre curti, pena que eu não sei dançar (riso).

**Vânia:** Pronto, Sula? Eu acho que acabou, já está bom, não está?

**18- Sula:** Aí você vê o que aproveita, o que não aproveitar... porque eu não tenho muito estudo e não sei muito nem falar, então você vê o que aproveita, o que não aproveita...

**Vânia:** Não, não...

**19- Sula:** Eu não sei expressar com palavras, né, se eu soubesse expressar direitinho...

Encerro a entrevista, desligo o gravador e ficamos conversando algum tempo mais, sobre diversos assuntos. Mas meu objetivo, demorando um pouco mais, foi o de quê, ao final da conversa, ela ficasse com a sensação das igualdades que nos unem, a mim e a ela, e do valor que têm as nossas eventuais diferenças culturais, para a metodologia de pesquisa adotada para o trabalho.

### III- Entrevista 03 – Chiquinho

(Domingo, 11/01/2009, das 11 às 12:00 h.).

**Vânia:** Faz os esclarecimentos e coloca a questão introdutória, de acordo com o planejado.

**1- Chiquinho:** Bom, o Hip Hop eu conheço desde pequeno, né, na época nem era Hip Hop, chamava Funk. Na época não se falava Hip Hop, era o Funk... os Funkão antigo. Que hoje é bem mudado, né, o Funk de antigamente pra hoje, e... Eu comecei a conhecer o Hip Hop, que antigamente era o Funk, através dos meus primos, véi. Que eles saia pra festa e tal... festava muito e como a gente morava tudo junto, eu via eles escutando as música, dançando...

**Vânia:** Seus primos mais velhos?

**2- Chiquinho:** É, mais velhos.

**Vânia:** O Kennedy e o Kenny? (filhos da Sula).

**3- Chiquinho:** Não. Meu primo, o Hércules, o Júnior, o Marcos e... o Romário. Esses era os meus primos que festava muito, né, tem outros primos, tamem, mora ali no Novo Mundo, outros mora aqui perto, tem um que até pouco tempo, dançava com nós, tamem. Nós tinha um grupo, né. Então, assim, eu conheço o Hip Hop tem bastante tempo, mas não conheço muito da história dele, que eu vim conhecer um pouco agora, né. E desde pequeno que eu saio pra festa. Minha mãe nunca deixava, né, mas mesmo assim, eles me levava. Participava de comício, dançava em comício, antigamente, né, tudo quanto comício que passava uns *rap*, nós tava lá.

**Vânia:** Vocês dançavam junto com todos os que dançavam ou

**4- Chiquinho (interrompendo):** A gente criava passos, né. Ih, antigamente era diferente demais de hoje. Então, Hip Hop não é o Break, é o Street, que eles fala, é só coreografia. Então, a gente só fazia coreografia. Aí, com o tempo, mais aperfeiçoados, a gente montou um grupo, pra gente. A gente chamava Eletro Funk, o grupo. A gente ganhou dois concurso, uma vez, numa festa ali, no salão. E depois, a gente empolgado, né, ganhou os concurso e tal... direto a gente vinha pra cá, no terraço mesmo, aqui, fazia coreografia, eu, o Kenny, o minino ali - o Eduardo, o Alex, até o Keivinho participava também, era pequenininho, né. E o Hércules. E a Marriete, tamem, minha irmã. De vez em quando ela participava. Mas, aí com o tempo, eu conheci o *break*, né, que é o que eu danço hoje. Mas o *break* não é só de pular e nem se torcer todo, pra ele ser completo, tem que ter o *funk* e o *break*, que é a coreografia e o... *break*, né. Ele é bem

misturado, como aquelas apresentações que a gente fazia (referência ao Madre Hip Hop). Como a galera da coreografia sumiu, só ficou o *break* mesmo. Aí, o quê que eu posso falar do *break*...

**Vânia:** Chiquinho, de tudo isso, na sua vida... o que foi acontecendo na sua vida e que tem relação com o hip hop?

**5- Chiquinho:** Bom, o que tem relação, cara, o que eu gosto muito é a discriminação, né, é a única coisa que mudou muito em minha vida e em muitas pessoas também.

**Vânia:** O quê que acontece... o que aconteceu?

**6- Chiquinho:** O negócio é o seguinte, véi, quando a gente, igual como eu disse pro cê, a gente se conhece a muito tempo, né, então a gente tem todo aquele estilo de se vestir e de andar, né. Quando a gente mudou pra cá mesmo, cara, a gente andava aqui, ó, nosso Deus!, era só maloqueiro... bermudão, blusa larga... tênis largado, chinela, boné... então, era todo um estilão lagardo, né. Então aquilo, a gente passou por muito preconceito, véi. Tanto aqui dentro de casa, como fora de casa. Minha mãe não gostava, minha madrinha não gostava. Então, isso mudou muito pra mim, véi, que eu fui veno o tanto que o ser humano é errado, às vezes, de julgar uma pessoa no que ela não é

**Sula** (entra na conversa e interrompe): Sabe o que que era, Vânia, nós pegava no pé porque eles saía pra dar mortal no córrego, e é perigoso, né, então nós falava pra eles que nós não queria. Chegava tudo sujo, e nós não tava sabendo, e nós procurou saber o que era, quando nós viu, né, que era do colégio, a gente deixou, porque a gente preocupa, né?

**Vânia:** Claro!

**7- Chiquinho:** Aí, o quê que acontece: depois, igual: aqui tem muitas pessoas igual a gente, né, adolescente e tal, então eles começou a juntar com nós, os filhos dos pessoal aqui, tal. Eles foi veno que não era aquilo que eles pensava, mas mesmo assim, ainda falava.

**Vânia:** Os filhos do pessoal... pessoas de uma classe mais

**8- Chiquinho** (interrompendo): Não! Mesma classe, véi...

**Vânia:** Mas mesmo assim falavam...

**9- Chiquinho:** Falava, véi. Porque todo mundo que vive nesses bairros assim é tudo negro, né, tudo pobre, então, julgava pobre. Um pobre julgando outro pobre, né (riso).

E errado, ainda. Então isso mudou muito pra mim, que eu fui veno, cara, que eu tinha uma coisa que eu tinha que dar valor, né. E que eu gostava. E... saber o quê que é o ser humano, tamem, né. Quê, às vezes, cê sendo julgado por uma coisa que cê não é, cê aprende. Aprende a viver, a conviver com a pessoa. E isso me ajudou muito. Aí eu fui descobrindo coisa boa, descobrindo coisa ruim. Na origem do hip hop tamem, né, cê sabe o que é bom e o que é ruim. Que tem muita pessoa assim, igual a gente, cara, que pensa que o hip hop é droga, é fazer um *rap* que não presta, é brigar, é ir pra uma festa só pra brigar. Porque o estilo é muito doido, né, largadão e tal. Então, eu aprendi muito com o hip hop.

**Vânia:** E hoje, você é... um professor

**10- Chiquinho** (interrompe): Quase...

**Vânia:** ...um formador, um educador, uma pessoa que já está trabalhando outras pessoas, né. Como que é pra você?

**11- Chiquinho:** Por um lado é bom, né, por outro é ruim, porque eu tenho pouca paciência. Às vezes parece assim, ó, eu gosto muito de conversar com as pessoas e tal, mas às vezes nem toda pessoa compreende o que cê fala, o que cê pede, como mesmo na escola onde a gente treinava, né, tinha pessoa lá que não gostava de fazer coreografia, então cê tinha que sentar e conversar, e falar: ó, o negócio não é assim, então cê tem que fazer, porque, se não, vai ficar ruim, vai ficar feio. Então, nisso eu perdi até uma timidez que eu tinha, de conversar. E a gente melhora muito, cara. Tanto faz um futebol, qualquer outra atividade, desde que a pessoa tenha desinibidade, né, de conversar e tudo, melhora muito. Como eu quase não conversava... eu sou muito brincalhão, mas com pessoas que eu conheço; pessoa que eu não conheço...! Então, isso melhorou muito pra mim, véi, mudou muito, questão de conviver com outras pessoas. E o hip hop hoje pra mim é... um hobby (riso). É uma coisa que eu gosto muito de fazer, não faço por dinheiro, às vezes não tem como, né, às vezes a pessoa fala... igual, na escola mesmo, a gente pra continuar o projeto, a gente tinha que ter todo um... uma papelada lá e... tinha que receber e tal, mas desde o começo eu ainda falei pra diretora: ó, não vou dar aula aqui por causa de dinheiro. Aí ela ainda conversou e falou, ó, é assim assim e tal, mas desde o começo cês vão ter aí uma quantia, um pagamento e tal: Beleza, mas eu faço porque eu gosto mesmo. Desde pequeno.

**Vânia:** Chiquinho, cê falou sobre discriminação. Pra você... qual seria o seu modelo de inclusão...?

**12- Chiquinho:** O meu modelo?... Pra acabar com a discriminação? (riso). Bom,

meu modelo seria que todo mundo pensasse igual, né (rindo)! Se todo mundo pensa diferente, fica meio complicado...

**Sula** (entra na conversa): Se tivesse dinheiro igual também, eu acho que não tinha graça, não (rindo, com ares de brincadeira)! Tem que ter os pobres, pra sofrer.

**13- Chiquinho:** Mas é meio brabo conviver com pessoa que... Devia, pelo menos, ter mais uma consciência, né, porque o Hip Hop hoje ele tá incluído como uma cultura, né. Então, eu acho que as pessoas não deve mais ficar com essa bobeira de malandragem, nem nada, porque tem assim - igual eu te falei - as pessoas que leva pro lado... maldoso. Então, eu queria que todo mundo tivesse consciência, né, e visse, estudasse primeiro, procurasse alguém que entende mesmo pra falar pra eles o quê que é o hip hop, pra acabar com essa discriminação, né. Que não adianta a pessoa ir falando de uma coisa que ela não conhece. Eu acho quê o que melhoraria isso é nesse sentido, da pessoa primeiro saber o quê que é, pra depois falar. E esse é o certo, né, em qualquer situação ruim que a pessoa acha que tá passando, é saber primeiro o quê que é, pra depois falar.

**Vânia:** Chiquinho, agora, pra você, o Hip Hop é arte?

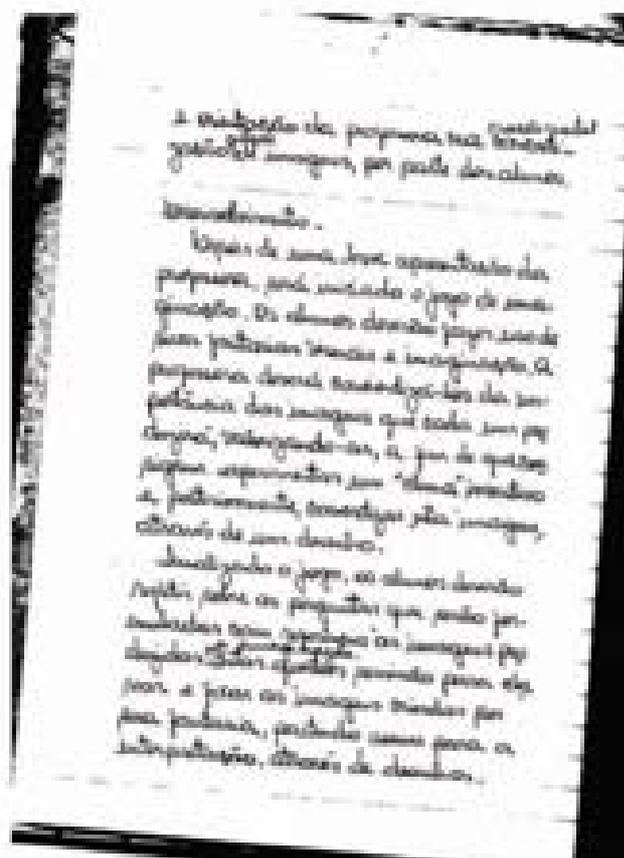
**14- Chiquinho:** É uma arte. Com certeza é uma arte. É um modo de expressão, né, cê expressar um... como se diz, expressar o que a pessoa passa, né. Tanto o grafite, o *rap*, ele é uma expressão. Então eu acho que... como se diz, é um modo de mostrar uma cultura de um pessoal mais pobre, né. Como os ricos têm um modo de dançar, os pobres também têm, véi (riso). (Para de falar).

**Vânia:** Tá bom, não tá, Chiquinho?... Podemos desligar o gravador?

**15- Chiquinho:** (Desliga o gravador).

Agradeço, vou me despedindo, nós dois com a ideia de que logo nos reencontraremos, ele se sente envolvido e está compromissado com a pesquisa. Já na rua ele fala que uma conversa assim, como essa que acabamos de fazer para a entrevista, seria melhor com “os cara tudo reunido.” Diz que é melhor pra “dar ideia, rola melhor.” E que vai combinar e me ligar.

## APÊNDICE C – Plano de aula



### Desempenho.

Será feita através da análise da participação dos alunos, bem como do resultado do desenho realizado.

De uma maneira geral, essa aula produziu bons resultados e os objetivos foram atingidos. As dificuldades ficam por conta de alguns fatores que concorrem para o prejuízo de seu desenvolvimento:

- falta de concentração - deve-se manter a sala em silêncio e disciplinada. A falta de atenção dos alunos aos quais esta aula foi aplicada é propícia para este tipo de ocorrência. Há ainda alguns alunos de difícil acesso, ocorrem por distrações o que durante a aula, com seu comportamento inadequado, gera de interferência com o restante da turma.

- desvalorização do trabalho realizado, causado pela interrupção do aluno com

o resultado obtido em seu desenho. A orientação e o encaminhamento para a criação e o desenvolvimento de seu trabalho "bem realizado" é de fundamental importância. A proposta deve atingir o seu tempo (devido ao número de alunos) fim de que possa assistir a um maior número de alunos.

## APÊNDICE D - Transcrição de entrevistas e grupo de discussão

**Encontro I – Entrevistas, 18/10/2009**Entrevista com Jonny

Vânia: Como você vê a Vila Pedroso?

Jonny: É onde que eu nasci. Fui criado aqui, desde que eu me entendo por gente. Pra mim isso aqui é tudo. É que nem tem um grupo de *rap* que traz a realidade pra nós e que dá ideia. Mesmo assim, eu amo isso aqui. Mesmo apesar dos problemas que tem aqui, tudinho, eu não dou conta de sair daqui não. Eu falo em sair, eu falo em ir pra outro lugar, mas eu não dou conta. Eu sei que acostumei aqui. Tenho vários amigos aqui, tenho pessoas do meu lado, pessoas do bem. Isso aqui é minha área, minha quebrada.

Vânia: Para você, o que significa o Projeto Hip Hop, que realizamos em 2005, no Madre Francisca?

Jonny: Influenciou muito na minha vida. Com certeza, influenciou pra caralho. Porque o *rap* aqui em Goiânia – não só o *rap*, o *break*, o grafite – estava tudo parado, na época, e... tem várias pessoas que dançavam, cantavam, mas nenhum tinha apoio, assim. Pra mim foi como se alguém tivesse dando um empurrão inicial pra seguir. Pra mim foi o ponto chave de tudo... 2005 foi o ponto chave de tudo. A gente conheceu pessoas que ajudaram a gente, que deu força, né, pra nós, acreditando em mim, em nós. Mas também aconteceu umas coisas que não foi muito legal, assim. Nós começou a querer começar fazer os eventos, tal... aí, não sei o que aconteceu que parou, também. Ficou na mesmice de sempre e acabou parando. E eu queria que tivesse continuado em um intuito como nós começou, na força que nós começou... mas isso aí é outros quinhentos. Agora tá mais forte, a gente aprendeu mais, com isso, foi uma aprendizagem, que nós teve.

Vânia: Quais são os significados da participação do Grupo Madre Hip Hop, na festa junina?

Jonny: Foi até um pouco irônico, né? Porque nós mesmo, o movimento aqui, não curte muito esses trem, assim, porque... acha massa, né, porque é um aglomerado de gente reunida, a gente sempre gosta. Aí a gente pensou: cara, vai ter um tanto de gente, por que que a gente não pode participar, fazer por onde a gente começar a aparecer, mostrar nosso trabalho. Foi praticamente uma oportunidade pra gente mostrar o que a gente fazia, e... Muita gente olhou assim, começou tipo querer criticar: nossa, *break*, *rap* em festa junina, não... isso aí é coisa de outro mundo. Mas foi massa, eu conheço

muita gente aqui que criticou no começo e que aplaudiu. É o que falta, né, aqui, é a gente mostrar, nas ocasiões mais... não propícias, a gente mostrar o nosso talento, que a gente pode aparecer aonde que a gente quiser, né. Foi muito bom. Houve uma integração, é como eu e o Beicim – a gente não se cansa de conversar isso – toda vez que nós senta pra conversar a gente toca nesse assunto: apesar do nosso estilo, do nosso jeito de vestir (que tem muito preconceito sobre isso) a gente sabe entrar, e sabe sair, entendeu? A gente sabe chegar, sabe... do mesmo jeito que a gente entra, a gente sai, certo? E, às vezes, a gente sai até com uma moral mais alta do que quando a gente entrou e tudo vai do diálogo: a gente soube conversar, a gente soube expressar, a gente viu, entendeu que a ocasião não era adequada para o som Hip Hop, a gente teve que participar também das outras coisas e isso cai que a gente integrou no grupo todo, total.

### Entrevista com Beicim

Vânia: Como você vê a Vila Pedroso?

Beicim: Vila Pedroso... desde quando eu nasci eu tô aqui, na Vila Pedroso. Tem vinte e um ano. Nossa casa lá foi uma das primeiras que... assim: se tivesse doze, a nossa era a treze, a décima terceira. E é o seguinte, eu fui crescendo e convivendo com as pessoas e... nas ruas da Pedroso eu fui aprendendo muitas coisas. Sobreviver. Minha mãe saia para trabalhar, deixava eu só em casa, não que ela é uma mãe desleixada, é que ela tinha que cuidar de mim, não tinha quem me olhasse. Eu era um pivete, dez, doze anos. Aprendi fazer minhas coisas só, e quando eu terminava de arrumar a casa, eu ia pra rua. Vila Pedroso, é lógico. E lá eu brincava de bola, soltava raia, fazia vários tipos de bagunça, brincava de carrinho com as criançada. Muito tempo vai passando - entra o crime, vem o crime... vêm as drogas. E eu lá no meio. Lá no meio. E é o seguinte, cê já teve entrevista comigo, cê sabe que eu sempre falo desse tio meu, que é o Davi. Sempre envolvido na malandragem, no meio das tretas, curtindo *rap*, essas pauleira toda. Eu, desde pivete, eles me carregava pros cantos. Então eu sempre via eles fazendo as coisas ruins, é... mexendo com droga, bebendo cachaça. E roubando, andando armado e... no início da caminhada - não, no meio da caminhada, não é nem no início, no início é tudo alegria, alegria colorida, criançada. E no meio da caminhada veio acontecendo as conseqüências. É, formando gangs. É... amigos morrendo. E isso veio abrindo o meu olho. Isso tudo, na Vila Pedroso. Isso veio abrindo o meu olho muito. E com isso eu aprendi a não envolver com droga, a não estar no mundo do crime. Porque, sim, eu tava lá no meio, mas eu não participava. Mas, eu vendo aquilo, me incentivou a não entrar naquilo, entendeu? A gente... a gente... sei lá, tem que

ter algum envolvimento pra sair do envolvimento. Eu acho que cê vai entender isso. Então, no meio dessas treta toda, nas ruas da Vila Pedroso, eu acabei foi vivendo isso. Então, a Vila Pedroso, o que eu acho da Vila Pedroso pra mim, foi uma escola, foi uma grande mãe. Ou um pai, sei lá como se diz a Vila Pedroso, que eu não sei se é masculino ou feminino. Mas pra mim foi uma grande escola, onde aprendi muitas coisas, aprendi a sobreviver mesmo. Então, através dessas bagunças que nós sempre fez eu to aqui, firme e forte. Dando esse depoimento a você.

Vânia: Para você, o que significa o Projeto Hip Hop, que realizamos em 2005, no Madre Francisca?

Beicim: voltando o assunto da Vila Pedroso: depois que acabou as malandragens tudo, que a gente veio aprendendo na vida, aí uma tal duma professora chamada Vânia, que um dia eu tava caminhando na rua, uns colega meu pediu para eu entrar na escola, que eu devia conhecer essa professora, que agora tá aqui me entrevistando (risos). Aí, os menino me chamou: “E aí, Beicim, chega aí, pá. E aí, o rapaz aqui desenha”. Aí, cê pegou e falou assim: “Não, cê faz desenho?” Faço. Aí cê pegou e me colocou numa sala junto com o Jonny. O Jonny eu já conhecia desde as antiga. E com isso eu fui pegando as intimidade e fui achando legal e pegou e descobriram que eu mexia com grafite. Aí, pronto, tava formado: os DJs, os grafiteiro, os b-boys e os MCs. Aí formou os quatro elementos, aqui na escola. Aí isso aí foi muito importante pra nós, era reunir a galera de trinta e três camarada, tudo mil maravilha, no início todo mundo gosta, né. Mas quando viu que a caminhada é dura, alguns só foi pulando pra fora e, nisso aí nós veio fazendo evento, tudo mais e chegou que ficou só os fortes. Como se diz, os forte sobrevive. Então nós tamo aí, até hoje. Eu acho muito doido. É uma coisa que eu gosto.

Vânia: Quais são os significados da participação do Grupo Madre Hip Hop, na festa junina?

Beicim: Participou com uma forcinha sua, né, tem moral na escola, pá, e o projeto é aqui na escola. Aí, me convidaram pra essa festa junina e eu, como sempre, parei, não vim. Só que aí, teve minha ajuda com o desenho, eu desenhei um grafite lá pra fazer a banquinha e fiquei sabendo que foi o maior sucesso, cheguei já era no final. É só isso que eu tenho pra falar.

## **Encontro II – Grupo de Discussão, 26/10/2009**

Integrantes: Beicim, Jony e Vânia

Primeiro momento: Observação das impressões e comentários dos analistas sobre este estudo, a partir da apresentação de uma síntese da investigação;

1- Agradecimentos ao grupo, nas pessoas dos dois integrantes presentes;

2- Apresentação do Sumário da dissertação;

3- Apresentação dos pontos principais:

- estilo; ver e ser visto – identidades, visualidades

- arte: condições sociais e relações de poder

- expressões artísticas e cotidiano

<p><b>Vânia:</b> Se eu não tiver apresentado direito, vocês perguntem o que precisarem saber para emitir uma opinião... eu falo sobre o estilo de vocês e falo sobre a imagem que vocês percebem que têm na sociedade e que, muitas vezes, essa imagem é negativa. Eu falo da importância do estilo de se vestir para o hip hop, que não é apenas um estilo de se vestir, mas também um jeito de andar, diferente; a própria linguagem, as palavras – o vocabulário do grupo, que tem palavras específicas...</p>	
<b>Jony</b>	<b>Beicim</b>
	...as tatuagens, as cicatrizes...
...as memórias...	As baladas, os tiroteios. Jony, o que você acha, aí? O que você achou do trabalho dela?
Eu só acho que tinha que ter mais gente com os olhos que ela tem pra ver que o trabalho social é desenvolvido no nosso meio, né, a forma que nós trabalhamos. Porque tem muita gente que julga... que nem mesmo no trabalho que eu tava: tem muita gente que julga o nosso estilo como uma maneira de enfrentar as autoridades, e não é isso.	

<p>É [o estilo deles] para chamar a atenção das autoridades para os problemas que existem aqui dentro, né. Porque tem muita gente que... que nem hoje, por exemplo, nós passô o dia inteirinho – praticamente, brincando, conversando, falando que... que nem aquela hora que a Amanda falou, lá no Juvenal [o colégio]: “Ah, podia fazer uma calçadinha aqui”. E eu falei: - Ih, mas eles têm muita coisa para resolver, moço. Cê acha que eles vai preocupar com uma calçada?</p>	
	<p>Aí, eu falei assim: - É pra ganhar mais dinheiro, eles não gostam de desviar dinheiro por pouca coisa? E o Jony falou que o problema é esse, eles estão ocupados, contando dinheiro!</p>
<p>E a sociedade praticamente acha que a gente somos ignorantes, [que] não sabemos nada disso, acha que a gente não vê o que acontece... e nesse trabalho tá mostrando que não, tá mostrando que a gente temos o conhecimento do que acontece ao nosso redor, temos conhecimento do que acontece na nossa quebrada, a gente sabe do que acontece no mundo. Tipo assim, todo mundo sabe o que acontece no mundo, mas todo mundo faz vista grossa.</p>	<p>O mundão tá louco...</p>
<p>Tanto que todo mundo sabia dos problemas que o Rio de Janeiro passava, mas teve que trazer uma Copa, uma Olimpíada para cá - em dois mil e não sei quantos – para todo mundo acordar e falar bem assim: “- Pô, e os gringo...? vai chegar aqui e morrer tudo também”.</p> <p>Entendeu? Tem que, tipo assim, abrir uma porta para eles verem que o que tá acontecendo aqui não é de hoje, entendeu? E nós, tipo assim, nós tamo aí para mostrar. É...</p>	<p>Tipo assim, as autoridades tá com a cópia marcada. O que acontece? Muitos anos atrás, hoje...</p>

<p>Todo mundo quer vir pro Brasil por quê? Por que? Porque o Brasil é das moedas que não tá caindo, tão crescendo!</p> <p>Igual cê falou...</p> <p>Um exemplo...</p> <p>Um exemplo...</p> <p>E sempre aconteceu, né...</p>	<p>Pelo fato que ele falou aí, tipo assim, o Brasil tá virando uma grande potência no mundo, crescendo demais. A evolução do Brasil tá assustando muitas pessoas, entendeu? Igual, Copa, esses negócios, esses bagulhos aí de Olimpíadas, tudo louco pra vir pro Brasil, entendeu? E agora...</p> <p>E agora a sociedade porra choque tá tentando acabar com o... como se diz, a malandragem, pra ver se... Tipo assim, se não afeta no bolso do país, não afeta na economia do país... Porque isso dá muito prejuízo, essas coisas, né.</p> <p>Aí, agora é que tá mostrando o que já acontecia a muitos anos atrás. Agora é que tá passando na televisão. Porque isso aí, ó, isso aí não é o caso da pessoa tá; "- nossa Senhora! Tá rolando tiroteio, e isso, e o quê...!" Isso não é o caso das pessoas associar, porque isso já tava a muitos anos, mas através disso aí que eles viu que vai mexer na economia e é bem capaz de afetar o país, [só assim] que eles estão correndo atrás, por isso é que tá acontecendo muita coisa, ó...</p>
<p>Tanto que desde quando nós conheceu você nós fala disso, falas dos problemas social. Ninguém nem tinha idéia de que a Copa ia vir pra cá.</p>	
<p><b>Vânia:</b> Vocês falaram da importância desse tipo de trabalho - como esse que fiz – para a construção de um conhecimento e aproximação com o hip hop. Como se isso aqui estivesse “certo”, concordando com o que fiz...</p>	
<p>É, concordando com o seu trabalho. Por exemplo, se todo mundo tivesse... se a maioria das pessoas tivesse a visão que você tem, que você coloca do nosso trabalho...</p>	<p>Como é que é...?</p>

<b>Vânia:</b> Qual é a visão que eu tive? O que coloquei no trabalho?	
<p><b>Jony</b>          Você coloca como nós temos uma cultura, que ela engloba um projeto social. Divulgação do talento que tem nas ruas, e... conhecimentos gerais. Tipo assim, o que a gente sabe [sobre] o que acontece e todo mundo faz vista grossa, entendeu?          É isso.</p>	<p><b>Beicim</b></p>
<b>Vânia:</b> [Beicim tinha se virado para conversar com a irmã e quis retomar o assunto]: Beicim, o Jony falou que deveria ter mais trabalho como esse que eu fiz, considerando-o positivo para o movimento [hip hop], e eu perguntei como ele vê esse trabalho.	
<p>Beicim, eu acho assim: quanto mais gente ver o que a gente faz, o que a gente precisa, é melhor.          E a gente não sabe quantas pessoas vão ler o seu trabalho e pra quem essas pessoas vão ler o seu trabalho.          A gente tem uma idéia assim: que tomara que alguém leia e entenda. Porque em cada cantinho de uma parte tem alguém lutando para que essa sociedade cresça, evolua, que aprenda a raciocinar. Ver que o mundão não é só tristeza. Igual o negócio que eu tava lendo ontem: que pra gente falar de alegria tem que ter passado por tristeza.</p>	
<p>Da mesma forma é isso daí, a gente tem que falar de nossos problemas pra depois a gente colher resultados, né. Felicidade. A gente tem que falar de nossos problemas pra gente colher felicidades. Mesmo que seja vagamente, alguma coisa que cê fala, alguém vai tá conhecendo a gente. A nossa forma de pensar, a nossa forma de agir, a nossa forma de vestir, a nossa forma de raciocinar sobre as questões do mundo, entendeu? Tipo assim, esse trabalho eu vejo como uma porta de entrada para as pessoas ver isso, entendeu? Mesmo que seja duas, três, não importa quantas pessoas que verem esse trabalho. Quem sabe um futuro político vai ver, entendeu? E abrir os olhos para nossa sociedade. Só.</p>	

	<p>É isso aí que o Jony falou, né, “o bondenãopára”... [referindo-se a uma música de MVBill, apresentada no show do dia 13/09/2009, em Goiânia. Nesse dia, entrevistei o cantor, o que despertou o interesse do grupo. Ao terminar a entrevista, combinei com eles que conversaríamos sobre as resposta de Bill no próximo encontro que tivéssemos].</p>
<p><b>Vânia:</b> É o seguinte, sobre a entrevista com MVBill: eu cheguei até o lugar onde ele estava, fui apresentada muito rapidamente. Falei que estava fazendo um mestrado, uma pesquisa de campo e que um dos sujeitos da investigação, cujo nome é Beicim (falei seu nome para ele, Beicim), falou sobre ele em uma entrevista, mesmo ele [o cantor] não sendo o tema principal. Mas como ele é uma figura importante do Hip Hop, teve seu nome citado, e que esse analista declarou que o admirava muito, e que tem a idéia de que ele é um cara bacana e que não “tira ninguém”. Que se ele encontrasse até com um mendigo, ele conversaria com o mendigo. Foi essa a primeira pergunta que lhe fiz.</p> <p>MVBill respondeu assim para mim (muito rapidamente e eu tinha prometido para o assessor dele que não ficaria mais que 60 segundos). Minha pergunta foi: Qual o seu comentário sobre essa opinião de Beicim? E ele falou assim: “Penso que eu devo estar em um caminho bom, o da simplicidade”.</p> <p>A segunda pergunta que lhe fiz foi sobre o nome dele, a expressão “Mensageiro da Verdade”, no nome dele. Falei primeiro para ele sobre essa aproximação que faz: Por que, ao invés de colocar MC – não é assim que os <i>rappers</i> usam, MCBill? – ele criou “MVBill”, e qual é o sentido desta expressão, Mensageiro da Verdade, no nome dele.</p> <p>E ele respondeu que isso é uma coisa que aconteceu quando ele tinha 14 anos de idade e que hoje o significado, para ele, é muito mais pessoal e voltado para a buscas de verdades dele. Ele não acredita mais em verdades absolutas, que servem para todo mundo. E nem acha que encontrou a verdade dele: com 14 anos pensava que sim, mas agora ele sente que está sempre em busca de verdades.</p> <p>Foram essas as duas perguntas que fiz para ele e depois saí do local onde ele estava.</p>	
<p><b>Jony</b> Tá igual aquela propaganda, né? Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas... A gente sempre vai tá procurando saber o que a gente somos, o que a gente é.</p>	<p><b>Beicim</b></p> <p>É...</p>

É isso aí, rapazes. Agora, vamos aos nossos sonhos (estávamos sentados à mesa da cozinha. Desembrulhei os sonhos, servi a eles e passamos, então, para o segundo assunto).

Segundo momento: sonhos e expectativas

<b>Vânia</b>	<b>Jony</b>	<b>Beicim</b>
(Enquanto servia-lhes os sonhos): Parece que não são originais. Foi difícil para encontrar, hoje também. Não sei o que...	Não acha...	
...o que aconteceu...	O problema é que não acha mais sonho original, não. Os sonhos estão...	...se acabando...
E isso pode ser uma mensagem, né? Não sei se foi coincidência.	É...	...subliminar
Então, vão pensando aí: sonhos, expectativas...	...com uma vida mais bela / para mim / para você também / poder sorrir... [fazendo <i>beat box</i> – sons com a boca, acompanhando o cantarolar]  Sonhar, sonhar...	Sonhar / você tem que sonhar / com uma vida melhor [cantarolando em ritmo de <i>rap</i> ]...  ...essa vida sofrida / aqui na periferia Pedroso... Humm...
Quais são os sonhos, expectativas...	Meu sonho é deliciar esse sonho...	Meu sonho agora é comer esse sonho sem engasgar.

<p>Estava uma delícia.</p>	<p>Porque o Beicim bebeu o café todinho.</p> <p>Vamos espancar ela [rindo].</p>	<p>Porque é da Pedroso, lógico, ué...</p>
	<p>Onde você comprou esse sonho é segredo?</p>	<p>Tamo aqui / na casa do Beicim / deliciando com um belo sonho [cantando]...</p>
<p>No único lugar que encontrei os que me pareceram originais: no Setor Oeste.</p>	<p>Muito bom esse sonho [rindo].</p> <p>...mas nem sabia / onde vendia / sonho na Pedroso!</p> <p>Setor Oeste...</p> <p>Ah...</p> <p>...muleque!</p>	<p>[Rindo, cantando] lutou / lutou / lutou pra conseguir encontrar um sonho...</p> <p>Curtia na vida / ela andando pelo Setor? Sul [rindo]!</p> <p>Não, eu vou chegar lá ainda, véi, calma...</p> <p>Toda clonada / sentido a Setor Oeste / invadiu a padaria / comprou um sonho...</p>
	<p>Humm... [mastigando]. Deve ser por isso que o nome desse trem é sonho, né...</p>	

<p>Fico pensando uma coisa: Desde que conheci vocês percebi uma diferença em relação a outros jovens – uns rapazes diferentes, com umas roupas diferentes... falando diferente. Ou seja, vocês parecem estar hip hop.</p> <p>E os sonhos...? São hip hop também?</p> <p>Por exemplo, eu sou professora e gosto demais disso. Mas eu sonho com muitas coisas diferentes...</p> <p>Esse é um sonho?</p>	<p>Lowrider.</p> <p>Esses dos panos é um plano.</p>	<p>Tem um sonho que eu tenho que faz parte demais do hip hop. Faz muito parte. E não só eu tenho, o Jony também tem.</p> <p>Nem é Lowrider. É a B-locus, véi. Meu sonho é ter essa marca. Esses panos (panos é a roupa, né...).</p>
		<p>Outro é esse Lowrider que ele falou. Lowrider é um carro. O significado de Lowrider é andar baixo. Lowrider foi criado pelos mexicanos, só que em Los Angeles. Os imigrantes mexicanos que foi pra Los Angeles, no subúrbio de Los Angeles e criou esse tal de Lowrider. Já é um sonho. É um carro, uai, cê não teve um sonho de ter um carro?</p>

		Alguém pode ter um sonho de ter uma Ferrari, minha mãe pode ter um sonho que quer um Fusca, ou um Amplaíd [?]... Eu quero um Lowrider. Lowrider tem tudo a ver com o hip hop. Tanto é que na maioria dos clips aparece Lowrider.
	Uma garagem, cheia de carro, cada um de um jeito [rindo]...	
	Meu sonho é o mesmo dele, que é ter uma família.	Meu sonho é ter uma família, uma esposa digna, dois filhos ou três...
	Um sonho só meu é minha família. Não a que vou criar, mas a que eu tenho, nesse momento. Pai, mãe, irmãos. Que eles sejam felizes, porque no momento eles não estão. Toda vez que eu vou dormir eu peço a Deus pra...	
E expectativas? Quais são suas expectativas de vida?	Expectativa eu tenho em ser um cara notado. É o que eu espero que aconteça. Notado que eu falo é a pessoa passar e falar bem assim: “- Aquele cara lutou, fez. Não é sonho, é expectativa. É o que eu espero que aconteça, entendeu?	

		<p>Expectativa... Expectativa é como se fosse a vida. A vida assim, como se fosse um dia após. Eu a tenho expectativa de crescer na vida. Eu a tenho expectativa de um dia acordar e esse mundo estar totalmente diferente do que é hoje.</p>
	<p>Eu tenho o sonho de me formar profissionalmente, fazer minha carreira e ser notado por isso, depois. Essa é minha expectativa... primeiro meu sonho, depois minha expectativa.</p> <p>Eu quero ser notado, mas não quero que ninguém me copie. Eu quero que ele faça do jeito dele, pode até ser rock. Eu quero que ele cresça no que ele faz. Quero só que ele olhe para mim e fale bem assim: “- O cara lutou, lutou e conseguiu. Tá lá”.</p> <p>Eu to aqui embaixo, mas eu vou chegar lá em cima, também, entendeu?</p>	
	<p>É... eu quero servir de bom exemplo, entendeu? Mesmo apesar de tudo, tipo, o jeito de andar, o jeito de vestir. Porque hoje é difícil. Se você tiver lá no topo, por exemplo, mesmo desse jeito, tem pessoas que vão falar bem assim:</p>	

<p>Você quer servir de bom exemplo?</p>	<p>Entendeu? Eu não quero que ele tenha esse pensamento de mim. Cê entendeu? Eu quero que ele tenha um pensamento, tipo assim, subiu degraus para chegar até o topo. E não como um cantor de <i>funk</i>, por exemplo, o MC Creu. O cara fez uma porcaria, mas e depois? Eu não quero que alguém pegue eu aqui, para botar lá em cima, e depois eu vou cair e esborrachar no chão. Não, o que eu quero é subir degraus, entendeu?</p>	<p>Chegou lá em cima, assim, porque roubou alguma coisa!</p> <p>Hum...</p>
	<p>A indústria brasileira, quem não se vender para eles, não vai ter nada, entendeu? Os caras grandes do <i>rap</i> tira de tempo. O cara não soube entrar, encaixar na mídia.</p> <p>Agora vem o caso do Bill; Cê vê o Bill direto na televisão? Cê vê ele dar depoimento na televisão? Ele, quando vai no Faustão, exemplo, ele foi esses dias pra trás no Faustão e nem foi falar sobre a guerra no Haiti. Foi mostrar o trabalho que tá fazendo no Haiti e não abriu a boca pra falar um "A". Cantou, lá, não abriu a boca, só agradeceu o Faustão, lá, pá... "- Só queria Agradecer". Pronto. E saiu. Por que? porque é um cara inteligente. Ele sabe que se ele falar, se ele der um vacilo lá dentro, se ofender o dono da Globo, em alguma palavra, mesmo que seja sem raciocinar, entendeu, a Globo joga ele no chão. E se ele falar alguma coisa que ofenda o <i>rap</i> nacional, que tá sendo diferente do <i>rap</i> gringo, ele sabe que os cara vai tirar ele de tempo, entendeu?</p>	<p>Hã-ram...</p>

	<p>Os caras que eu falo, é eu, o Beicim. Os que ouve ele. Porque ele praticamente vai se vender, entendeu? Ele tem que saber entrar em um lugar e tem que saber sair. O Bill é um cara que eu vejo com respeito.</p>	<p>Gean [para um amigo que acabara de entrar], qual é o seu sonho? O sonho dele é ter sonhos [rindo]</p>
--	--	--

Nesse momento eles começaram a brincar e a falar sobre outras coisas. Desliguei o gravador e agradei novamente. Conversei um pouco com a mãe do Beicim, na sala, enquanto eles continuaram na cozinha. Voltei até lá, para as despedidas, e eles me convidaram para um churrasco: aquele dia era o aniversário de Beicim e só me contaram naquele momento. Falei que infelizmente não podia ficar, pedi desculpas e fui embora.