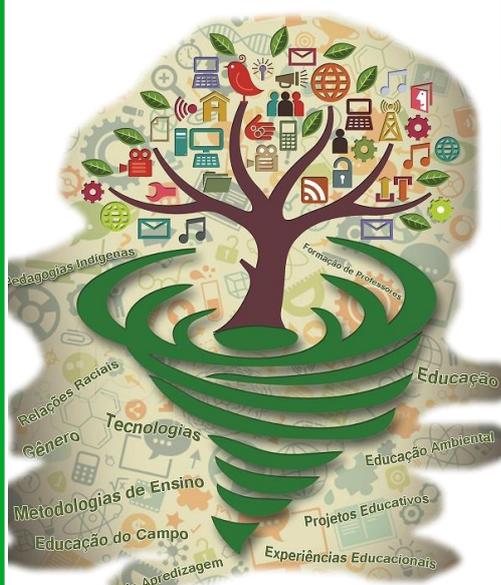


Revista de Comunicação Científica: RCC



ARTIGO

HIP-HOP, EDUCAÇÃO E PRODUÇÕES DE SENTIDO: RAPENSANDO A DIFERENÇA VIA GLOBALIZAÇÃO VERNACULAR

*hip hop, education and productions of meaning:
rapping the difference via vernacular globalization*

*hip hop, educación y producciones de significado:
rapensar la diferencia a través de la globalización
vernacular*

William de Goes Ribeiro

B.boy há 25 anos. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (PPCULT/ UFF). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult), Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>
E-mail: williamgribeiro@gmail.com

Thales Rodrigo de Siqueira

B.boy há 15 anos, professor de Educação Física na rede municipal de Cunha - São Paulo. Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6720-7499>
E-mail: tales.621350@gmail.com

Como citar este artigo:

RIBEIRO, William de Goes; SIQUEIRA, Thales Rodrigo de. Hip-Hop, educação e produções de sentido: RAPensando a diferença via globalização In **Revista de Comunicação Científica – RCC**, Edição Especial, Vol. 4, n. 17, p. 142-162, 2024.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

Edição Especial, Volume 4, número 17
(2024)

ISSN 2525-670X



HIP-HOP, EDUCAÇÃO E PRODUÇÕES DE SENTIDO: RAPENSANDO A DIFERENÇA VIA GLOBALIZAÇÃO VERNACULAR

hip hop, education and productions of meaning: rapthinking the difference via vernacular globalization

hip hop, educación y producciones de significado: rapensar la diferencia a través de la globalización vernacular

Resumo

Pensar em articular Hip-Hop e suas linguagens com a educação institucionalizada não é novidade. Assim, o objetivo deste texto é estudar a interculturalidade, articulando a referida “cultura de rua” com a escola, considerando ideias em torno da globalização e da diversidade. Suscita questões, destacando tendências propostas e apostas; debate “a pedagogia Hip-Hop”, tendo como pressuposto a valorização da pluralidade. De forma provocativa, distingue diversidade de diferença, com base na rejeição de “categorizações conformadas”. Por fim, infere que uma cultura não pode ser escolarizada sem hibridizações, haja vista a própria negociação escolar.

Palavras-chave: Hip-Hop; Escola; Diferença; Interculturalidade.

Abstract

Thinking about linking Hip Hop and its manifestations with institutionalized education is nothing new. Therefore, the objective of this text is to study interculturality, articulating the aforementioned “culture of the street” with the school, considering ideas around globalization and diversity. Plant questions, highlighting trends and proposed proposals; debates “Hip Hop pedagogy”, with the assumption of valuing plurality. In a provocative way, it distinguishes diversity from difference, based on the rejection of “conformist categorizations”. Finally, infer that culture cannot be educated without hybridity, given the school negotiation itself.

Keywords: Hip Hop; School; Difference; Interculturality

Resumen

Pensar en vincular el Hip Hop y sus manifestaciones con la educación institucionalizada no es nada nuevo. Así, el objetivo de este texto es estudiar la interculturalidad, articulando la mencionada “cultura de la calle” con la escuela, considerando ideas en torno a la globalización y la diversidad. Plantea interrogantes, destacando tendencias y apuestas propuestas; debate la “pedagogía Hip Hop”, con el presupuesto de valorar la pluralidad. De manera provocativa, distingue la diversidad de la diferencia, a partir del rechazo de las “categorizaciones conformistas”. Finalmente, infiere que una cultura no puede educarse sin hibridación, dada la propia negociación escolar.

Palabras clave: Hip Hop; Escuela; Diferencia; Interculturalidad.

Introdução

“Não gosto de palavra acostuada”

Manoel de Barros

Pensar em Hip-Hop e em suas distintas manifestações culturais relacionadas com a educação, não é mais novidade no início da segunda década deste século. Diversos pesquisadores, em variados contextos, já se debruçaram sobre o assunto (Hill, 2014; Ribeiro, 2016; Siqueira e Ribeiro, 2021, por exemplo). Propostas curriculares escolares também sinalizam o exposto, como no caso da Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista (Brasil, 2017). Em todo caso, a dinâmica política, social e cultural nos convoca a repensar (ou *rapensar*) a relação intercultural e incomensurável em que se vive, interpelada pelo “outro”, que provoca e inquieta discursos sedimentados.

Quer dizer, há sempre elementos postos em cena no fluxo dos acontecimentos e na construção de processos de poder e de subjetivação. O que faz girar o objetivo deste texto que é estudar mais uma vez a interculturalidade. Assim como em estudo anterior (Ribeiro, 2016), longe de receitas e prescrições, a proposta é perturbar com “a diferença”, rejeitando caminhos tidos como dados e idealismos, levando a sério o contexto e as realidades concretas nas quais a cultura e o sujeito ganham vida.

Com isso, este texto, em primeiro momento, explicita a educação e a noção de diversidade cultural, destacando tendências, propostas e apostas; a seguir, a ideia é pensar “a pedagogia Hip-Hop”, tendo como pressuposto a pluralidade e a rejeição da homogeneidade; a terceira seção provoca, distinguindo diversidade de diferença, com base na oposição a “categorizações conformadas”. Quando destacamos a roda de *break* na ambivalência, discutimos a interculturalidade, a qual se (des)constrói tanto de forma plural quanto incomensurável, mediante a temporalidade disjuntiva das práticas de enunciação cultural. Em outras palavras, na própria “roda da quebrada”, com tudo aquilo que acontece de “tradição” e de “tradução”.

Diversidade cultural e educação: em destaque algumas proposições

Levando em consideração a questão étnico-racial e demandas da população negra no Brasil, Munanga (2019) revê e amplia suas considerações sobre a mestiçagem, reafirmando o multiculturalismo. Alvo de críticas, o pensador se manteve

fiel à luta pelas ações afirmativas e a favor da população negra, como política social includente e reparadora. O argumento traz à tona o enfrentamento de ideologias que reafirmam a manutenção da desigualdade que incide sobre a população negra. Neste sentido, defende uma ideologia que se contraponha “à identidade nacional mestiça”, a qual, segundo ele, tem favorecido a população branca e o ideal do branqueamento, gerando o etnocídio negro, segundo o projeto de construção da brasilidade pós-escravização (Munanga, 2019; Schwarcz, 1993).

O debate político no Brasil, como ressalta o antropólogo, costuma negar tais aspectos, à exceção de diálogos promovidos pelos governos do Partido dos Trabalhadores entre 2003 e 2016, os quais, no contexto nacional, buscavam fazer valer acordos na luta contra o racismo, como o assinado em Durban, África do Sul, em 2001. A despeito disso, permanece hegemônica a ideia de uma única nação mestiça. *Rediscutindo a mestiçagem*, obra citada de Munanga (2019), visa exatamente realçar que se trata de uma invenção, cujos efeitos ideológicos não atendem nem “aos mestiços”, os quais, para o antropólogo, tendem a se identificar com “os brancos”; nem “aos negros” que são “despossuídos” de instrumentos de unificação para a luta política em tais termos combatidos.

Já Sodré (2017) busca explicitar a dimensão filosófica e simbólica do debate. O pensador alarga o sentido com a “transculturação criativa”, o que não quer dizer necessariamente “harmonia”. Não busca a “síntese multiculturalista” que, para ele, insere o debate no exótico e no discurso hegemônico. A diversidade cultural incorpora a incerteza, a narratividade e a experiência, apontando a filosofia que “começa na cozinha”, não nos altares metafísicos ditos ocidentais. Aliás, tece críticas contundentes à ideia de que a filosofia inicia na Grécia e que é ocidental. Trata-se de um discurso que se atualiza pelos confins ideológico-políticos. Também questiona a ideia de “cultura transcendente”, assumindo o cultural e o singular como recurso heurístico para tratar da cultura, não como substantivo, mas processo de significação.

“Pensar nagô” é admitido como ponto de partida para Sodré (2017), hipótese do pensamento plural e perspectivista, isto é, que não quer alçar voos universalistas. Como se sabe, “Nagô” foi o último povo que atravessou o Atlântico de forma escravizada. A partir do diaspórico, o embate é gerado, mas a vida se reinventa. Assim, a verdade absoluta é tomada como violência. A ideia é que todo conhecimento

envolve crença e respeito à autoridade. É um “estar convencido”. Para os nagôs, “a liturgia” reúne o povo na força da ancestralidade. A dimensão da corporeidade é importante, indicando a relação concreta e diversa com o pensamento no qual “Exu” é um símbolo forte, ligado à comunicação e à toda criação. Para Muniz Sodré, na obra citada, trata-se da encarnação da sabedoria do povo, multiplicidade e ensinamento.

Lopes e Simas (2020) sintetizam ideias que dialogam com estudos de vários pensadores, muitos deles africanos. Com isso, distintas são as formas de pensar as crenças, valores e costumes, assim como incontáveis são os povos africanos de ontem e de hoje. No entanto, elementos comuns podem ser destacados no sentido do pensamento africano que remete à ideia de “tradição”, o que indica unidade. O livro se refere ao que se caracteriza como anterior à invasão colonial. Rejeita a perspectiva da homogeneidade ocidental, a qual se ampara no racismo científico e colonial. Uma ideia que se tem é que os africanos não apresentam filosofia, são atrasados e primitivos, supostamente sustentados pelo temor ou reverência.

Na contramão, os pesquisadores citados examinam textos acadêmicos, provérbios e pensamentos africanos que oferecem a sabedoria popular e tradicional desprezada pelo colonialismo. A tradição é alimentada pela crença em uma “Força Vital” que sustenta o mundo dos vivos e dos mortos. O “Ser Supremo” ou criador está distante da humanidade, deixando aos anciãos a função de guardiões da ordem moral, cabendo a eles aplicar eventuais punições. Não há noção de pecado, nem separação entre o visível e o invisível. Não tem um Deus severo e punitivo que estaria observando todas as ações humanas. No caso, “o mal” é visto como ameaça ao abalo da paz e da sobrevivência humana.

Em tais termos, a razão e a inteligência são importantes, mas não para definir “um fim em si mesmo”; não servem para angariar títulos e desconexões. Tratam-se de elementos postos em valor de experiência e prática coletiva. No cerne do pensamento africano está “o viver bem e feliz” e “o viver para a comunidade”. Assim, o universo é a noção que remete a um organismo dinâmico. Já o tempo linear não faz sentido: passado, presente e futuro são partes do mesmo, sendo a linearidade e a maquinaria de cronos, “o deus do tempo”, conformismo humano. Um antepassado pode interferir em uma decisão hoje sobre o que irá ocorrer no futuro, por exemplo.

Ou seja, mortos estão vivos ou quase isso, interferem na vida, tendo parte na forma de tomada de decisões, na sustentação de valores, das histórias.

Para os autores, África é o berço da humanidade. A ideia não é negar os saberes europeus, mas “colocar todo mundo para dançar”. O que se entende como “atraso” e “primitivo” é parte de um léxico universalista da história. Cabe lembrar que “o pensamento tradicional” não tem a religião em si, mas um sistema de valor e de saber no qual as religiões se nutrem. Já os povos que viviam no Egito significaram um grande avanço à humanidade.

Em suma, para valorizar a diversidade cultural, levando em consideração o exposto, explicitando apenas o foco nas relações étnico-raciais, é preciso transitar por saberes e pela antiguidade africana, já que lidamos com incontáveis povos em diáspora. No Yorubá, por exemplo, muitos têm o antigo código moral, ainda que o Egito, pela sua grandeza, tenha sido negado e embranquecido, sobretudo entre os séculos XV e XVIII. Os pesquisadores acima ressaltam que nem todos os egípcios são negros, havia desde a época antiga a “encruzilhada de povos”. Porém, muito do conhecimento, arte, política, ciência se deve ao povo negro. A questão é: como lidar com a questão educacional e traduzir tais relações para propostas pedagógicas?

Ivenicki (2018) define “multiculturalismo” como um conjunto de respostas sobre a condição plural das sociedades contemporâneas. Neste movimento teórico-político “a identidade” é uma categoria central. No caso, interessa pensar como a discussão é enfrentada, quais respostas têm sido atribuídas. Embora haja uma série de articulações imagináveis, o traço está na valorização da diversidade cultural e no questionamento à discriminação e aos preconceitos. Ambos os textos alargam o sentido para além de marcadores identitários, apontando para o debate político e acadêmico como produção multicultural. Ou seja, não se defende a pretensa homogeneidade, dogmatismos e verdades tidas como absolutas.

Para Ivenicki (2018), “o multiculturalismo folclórico/liberal” responde com base na igualdade formal, reconhece a diversidade tomada pelos seus aspectos exóticos, o que é rejeitado pelos pesquisadores que pensam a dimensão diaspórica. “A perspectiva crítica” explicita questões relativas de poder e às desigualdades que acometem a população marginalizada. Já “a abordagem pós-colonial”, elucida aspectos ligados ao hibridismo e às relações interculturais. Hall (2003) expõe outras

proposições, como as que envolvem a publicidade, mas o que nos interessa apontar são as respostas à própria diversidade e a estrutura teórica diversa e em deslocamento que as embasa, gerando efeitos distintos sobre a educação.

Porém, a despeito disso, é comum estarmos diante do discurso acadêmico em torno “das culturas” que as tomam em posição de hierarquias diferenciadas, organizada por binarismo e pela crença em um universal a priori, clamando por um posicionamento a favor dos grupos oprimidos. O que Ivenicki, no aludido texto, aponta como folclórico é que a abordagem tende a considerar a diferença apenas no âmbito particular, não elemento central. No caso, a ideia de diversidade não é novidade, já nos acompanha faz tempo, como em datas comemorativas, festas e rituais que “lembra muito pouco e esquecem muita coisa”, reforçando um viés tipificador (Alberti, 2013), quando não estereotipado e classificatório.

Conforme o estudo, o qual explora a questão da diversidade no ensino de História, o espaço-tempo destinado à diferença limita-se e simplifica-se na eleição de adendos que não atingem “o centro”. O que é central é traduzido como “o mais importante”. Deste modo, o binarismo elenca “conhecimentos escolares” de um lado, como universais; e “as culturas diversas” de outro, como desvios da norma e/ ou possibilidades de diálogo. Aliás, esta é uma das questões que se pretende enfrentar no campo curricular pós-estruturalista, estudando a produção discursiva ambivalente que constitui a política e a cultura (Lopes e Macedo, 2011).

A noção de identidade então altera o sentido nessa discussão, exigindo outros olhares. No caso do movimento negro, a educação é demanda antiga. Ainda que tenha passado por distintos processos de disputa e de mudanças, gera a luta pelas alterações legais promovidas pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2023), bem como pelo seu cumprimento, tornando obrigatório que a escola trate da cultura e da história afro-brasileira e africana no currículo. Conforme Gomes (2012), fica evidenciado que a questão não é celebrar o exotismo, “o diferente”, como desvio do padrão, mas debater, sobretudo, a diferença, dando relevo na estrutura, no sujeito, no poder e nas vantagens de um projeto educacional mais igualitário.

Mas, se a ideia de um país miscigenado e unificador é questionada, ressaltando as desigualdades, há o debate que diz respeito ao risco do congelamento identitário, como lembra Alberti (2013). A combinação de essencialismo e realismo gera fixidez,

excluindo processos singulares, os quais rejeitam a própria diferença, submetendo-a à força da mesmidade. A questão é a crença de que as identidades estão dadas em essência. Outro ponto relevante é se a realidade está dada e externa ao sujeito, podendo este se tornar completamente imune à “ideologia”¹.

Como alternativa, Ivenicki (2018) busca o recurso didático-pedagógico da combinação de abordagens. Trabalha como a ideia de aproximação da perspectiva crítica e pós-colonial, enfatizando, a hibridização. Argumenta que é um aspecto crucial na formação de professores e no processo de elaboração curricular: levar em consideração a diversidade cultural de modo a valorizá-la, pondo em questionamento preconceitos, o que se faz, segundo a estudiosa, transitando por abordagens. Nesse ponto de vista, a depender do contexto, mesmo uma abordagem liberal pode ser um ponto de partida. A questão é que tal recurso é didático e pedagógico, o que demanda um exame cuidadoso em cada caso.

Da Cultura à Pedagogia Hip-Hop na perspectiva da diversidade

Nesta seção, apresenta-se um contexto histórico do movimento Hip-Hop, sem pretensões de universalização, destaca-se sua pedagogia, apontando caminhos para o diálogo e aproximação da referida manifestação cultural com o contexto educacional formal.

Pesquisadores (as) “definem” o movimento Hip-Hop como uma expressão cultural da juventude periférica afro e latino-americana, surgida nos Estados Unidos por volta dos anos 1970 (Dias, 2018; Castro Jr, 2021). Na literatura recente, há um consenso no que diz respeito a influência do contexto histórico das diásporas africanas na construção cultural, étnico-identitária e na posição política deste movimento (Castro Junior, 2021).

Cabe lembrar as influências da música soul, jazz e *spirituals* que denunciavam a situação de opressão do povo negro, afirmando sua identidade afro (Dias, 2018). Também entra em cena a marca mobilizada pela luta pelos direitos civis da população afro-americana liderada por Martin Luther King e Malcolm-X, *Black Panthers*, (Castro Jr, 2021). Para além do supracitado, lembremos também do contexto de “emergência” do movimento Hip-Hop (a periferia) regiões que naquele tempo-espço sofriam com

¹ Tomada nesse caso, nos termos do autor citado, como uma “ideia falsa”.

sanções políticas e econômicas, as quais forçaram a evacuação de moradores e comerciantes, impactando também a escassez de recursos nas áreas da educação, saúde, moradia, lazer, emprego no bairro (Siqueira; Ribeiro, 2021).

O território conduz importantes personagens como Cindy Campbell e Dj Kool Herc que marcaram um momento, por muitos considerado “o início” do movimento Hip-Hop, em 11 de agosto de 1973, na avenida Sedwick, 1520, bairro do Bronx, quando responsáveis pela *Festa back to school jam* e outras que começam a fazer sucesso no bairro, aumentando a procura dos jovens por estes espaços por serem locais de liberdade, comunicação e sociabilidade (Dias, 2018). Outro importante nome do movimento Hip-Hop, o DJ Afrika Bambaata, responsável pela criação da organização Universal *Zulu Nation*, propõe o aglutinamento das expressões artísticas do movimento: DJ, MC, Breaking, Grafitti e mais tarde o conhecimento (Dias, 2018).

Em relação ao Hip-Hop no Brasil pesquisadores destacam que as juventudes das periferias brasileiras, que já se reuniam nos *bailes black* nos anos 1970 e 1980, começaram a ter contato com músicas ao “estilo” Hip-Hop nestes e outros espaços e, posteriormente, acessaram a dança *breaking* (Felix, 2005). No caso, a estética, os gestos, o gingado e a atitude expressas pelos dançarinos (*b.boy* e *b.girls*) em filmes como *Beat Street* capturaram olhares, sentimentos no qual as juventudes, sobretudo, negras e periféricas se identificaram com o Hip-Hop (Siqueira; Ribeiro 2021).

Espaços públicos, como a rua 24 de maio e a estação de metrô São Bento, se tornaram locais onde o movimento Hip-Hop paulistano se consolidou, ambientes que se configuram como um ponto de encontro e de troca de saberes, fato que causou incômodo às autoridades de segurança, as quais passaram a reprimir as rodas de *breaking* e perseguir adeptos do movimento Hip-hop (Felix, 2005).

Os estudos de Rocha et al. (2001) mostram que a dança se fortaleceu com a articulação com o rap, com o grafite e o movimento hip-hop de maneira ampla, principalmente, com a incorporação de causas vinculadas ao movimento negro, a justiça social e comunitária. Assim, a partir dos anos de 1990 e 2000, o movimento Hip-Hop ganhou mais espaço na sociedade e conquistou diferentes públicos de diversas faixas etárias (Siqueira; Ribeiro, 2021).

Em suma, o movimento Hip-Hop tem se transformado, se globalizou e aglutinou diversas pautas ligadas a questões de raça, classe, etnia, gênero, entre outros

marcadores sociais. Hoje poderíamos falar em um Hip-Hop interseccional e/ou em vários movimentos ligados a tal cultura.

Portanto, não nos parece potente pensar em essência ou pureza Hip-Hop, mas perspectivas que seguem em construção relacional na medida em que esta manifestação cultural articula – de forma mais ou menos explícita – diferentes formas de ler o mundo, em processos ambivalentes, marcados também pelo consumo e pelo jogo complexo dos bens simbólicos. No caso, o que está em questão é que se o Hip-Hop exerce uma política cultural, por que não adentrar diferentes espaços sociais formais como a escola?

Conforme a introdução, já não é novidade o trabalho com o Hip-Hop no contexto educacional. No Brasil, estudiosos (as) do Hip-Hop como Ribeiro (2016) quem o discute acerca do ideal do embranquecimento em uma escola de São Gonçalo; Dias (2018) trabalha com Hip-Hop pensando a linguagem do corpo e do movimento na constituição das identidades negras em um projeto social na periferia.

Os (as) supracitados (as) e outros (as) estudiosos (as) têm demonstrado como os elementos do Hip-Hop, como a música, a dança, o grafite e a moda podem ser contemplados na educação de modo a auxiliar e motivar discentes a realizarem leituras críticas da mídia, transmitir conhecimentos curriculares, apontar focos de estudo e outras abordagens que compõem a chamada “Educação Baseada em Hip-Hop”² (Hill, 2014).

Assim para discutir a chamada pedagogia Hip-Hop, destaca-se a obra: *Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade*, resultado da tese de doutorado de Marc Lamont Hill (2014), professor negro e ativista, que elaborou um curso de literatura Hip-Hop a partir de aulas de inglês, em docências compartilhadas. Os estudos do educador norte-americano têm por objetivo examinar em que medida os jovens recorrem a processos culturais para negociar concepções particulares de si e do mundo, construindo suas identidades e laços sociais.

A referida obra discute as influências da teoria crítica e dos estudos culturais como bases teóricas do Hip-Hop enquanto pedagogia. Suscita que o espaço escolar

² Em linhas gerais a educação baseada em Hip-Hop refere-se à utilização do Hip-Hop, especialmente as letras de rap como recursos curriculares (Hill, 2014). Autores e autoras do Brasil consideram a educação baseada no hip-hop como um projeto de luta pelo reconhecimento e redistribuição de conhecimentos em diálogo com a cultura popular jovem negra e periférica (Dias, 2018).

não deveria ser apenas um local para o aprimoramento dos conhecimentos disciplinares, mas um espaço-tempo de formação (Hill, 2014, p.44).

Baseado nestas perspectivas, o professor-pesquisador Hill constrói sua proposta curricular, utilizando a música rap para ensinar literatura aos alunos do *Programa Crepúsculo*, não como método prescritivo, mas para refletir as relações das subjetividades e identidades dos estudantes na negociação com processos culturais. Neste sentido, Hill nos convoca a pensar em três dimensões da pedagogia Hip-Hop: Pedagogias **de** Hip-Hop, pedagogias **sobre** Hip-Hop e pedagogias **com** Hip-Hop

Por pedagogias **de** Hip-Hop entende-se que o Hip-Hop desempenha um papel formativo na constituição das identidades sociais da juventude (Hill, 2014). Hill, ao longo de seus escritos destaca como os jovens consomem Hip-Hop, (no caso de sua pesquisa, o rap) de forma que organizam concepções de si mesmos e do mundo, atentando para um processo que exige de pesquisadores e educadores olhares cuidadosos para as relações e dinâmicas muitas vezes imprevisíveis que as pessoas forjam com a cultura.

Neste caminhar, com pedagogias **sobre** Hip-Hop entende-se que as conversas e diálogos que Hill desenvolveu no curso de literatura Hip-Hop com os estudantes foi o caminho para a criação de espaços educativos com vistas à análise, crítica e reprodução dos textos. Estudantes e professores, ao se engajarem nas “pedagogias sobre”, operam como críticos culturais que implementam letramentos potentes a fim de identificar e refletir as estruturas de poder e a significação dos textos e contextos de Hip-Hop (Hill, 2014).

As “pedagogias sobre Hip-Hop” têm características necessárias da prática educativa e **não de eventos curriculares pré-planejados**. São práticas educativas comuns forjadas dentro das negociações entre sujeito, escola e cultura. Hill aponta que no curso de literatura o Hip-Hop auxiliou na reflexão do compromisso das pedagogias na medida em que causa tensões, conflitos e contradições, ao desafiar estudantes a pensar em temas diversos, como: raça, classe, gênero, sexualidade, por meio dos textos Hip-Hop.

Por fim, na noção de pedagogia **com** Hip-Hop, Hill não aponta um conjunto rígido de estratégias, um *script* a ser seguido. Em tal abordagem intensificam-se os esforços do aprimoramento dos educadores que rompem com as estruturas de poder.

O que o autor procura sugerir aos educadores baseados em Hip-Hop é um movimento que vai além das teorizações esotéricas e das anedotas românticas da classe de aula. O que se procura é construir um prisma da pedagogia Hip-Hop que considere as políticas de identidades como parte relevante do processo educativo.

Deste modo, a partir das perspectivas de Hill, refletimos que o movimento Hip-Hop pode potencializar processos educativos, mas que a dimensão da negociação das identidades com os textos do movimento auxilia a análise do jogo das alteridades, na medida em que é impossível essencializar o Hip-Hop para apenas esta ou aquela discussão.

As negociações são contingenciais, podem mudar de um contexto para o outro. Todavia, o fato de o Hip-Hop tornar-se um elemento cultural, portanto mutável, o faz possível de ser comunicado e socializado global-localmente, envolvendo distintas formações discursivas e sujeitos no processo. A aposta de Hill com a pedagogia Hip-Hop é bastante alta, fluida e parece estar mais nas bordas e contornos das perguntas sobre o fazer pedagógico do que no centro de uma definição cabal sobre o que é ou não é um ensinamento de/com/sobre o Hip-Hop.

Sentidos de diferença em educação: a cultura vernacular e a hegemonia global

Estudos da globalização e suas diversas facetas não são recentes em educação. Como desdobramento do tema na década de 1990, por exemplo, destacamos a obra organizada por Burbules e Torres (2004). A proposta visava a um debate crítico a respeito dos rumos da educação em um contexto de políticas educacionais de caráter global, buscando ir além da ideia dos riscos de homogeneização. “A diferença” torna-se especialmente relevante para o que procuramos explorar nesta seção, em sintonia com pós-colonialistas.

Pesquisadores como Bhabha (1998) provocam “a perspectiva de cultura” em um quadro epistemológico no qual a diversidade cultural passa a ser constantemente tensionada. Para Appadurai (2004), cultura demanda olhar para o caráter fluido das sociedades atuais, rejeitando a dimensão substantiva e priorizando o enfoque na dinâmica adjetiva do termo. Ou seja, trata “os fluxos culturais” como “identidade imaginada”, se afastando da cultura que dá corpo à identidade (repertório de significados compartilhados por um grupo), optando pelo enfoque da produção de

sentidos. O antropólogo estuda a imaginação como característica constitutiva da subjetividade moderna, atentando para os efeitos na comunicação e processos migratórios. As questões de poder são postadas na cena, demandando uma teoria geral de articulação na qual a cultura seja pensada de maneira mais dinâmica e relacional.

Cunha (2017) chama a atenção para a distinção dinâmica e irresolúvel entre a “cultura” com aspas, produto da racionalização acadêmica; e a cultura, sem aspas, vivida pelos povos e sujeitos. Ressalta que não devem ser tomados como “a mesma coisa”. Embora se relacionem, não são intercambiáveis, rejeitando assim quaisquer pretensões de totalidade. A referida antropóloga provoca o pensamento ao levantar a questão da cultura (com e sem aspas); e os domínios culturais distintos, embora indissociáveis, como “regimes de verdade”. Quer dizer, suscita e observa conhecimentos considerados válidos sobre “o outro”. A mesma ressalta haver lógicas distintas e ao mesmo tempo imbricadas. No caso, a cultura sugere uma organização endógena e dinâmica, vivida de distintos modos; já a com aspas tem um caráter de maior abrangência e etnicidade que, não raras vezes, se confronta com o que se vive. O argumento passa pela atuação de diferentes regimes de conhecimento e pela multiplicidade dos contextos.

Podemos lembrar, ainda, o conjunto de esforços que tem feito o pensador indobritânico Homi Bhabha para partir em seus estudos de uma perspectiva ambivalente e vernacular da cultura. Isso aponta para o caráter relacional, um “entrelugar” ambivalente no qual a cultura se produz. Hibridização não é uma simples mistura para o pesquisador, mas um processo de negociação de sentidos que compreende tanto a dimensão pedagógica quanto performativa da cultura (Bhabha, 1998). Com isso, espera dar corpo a uma teorização pós-colonial a partir da qual se analisa tanto o que se compreende como tradições culturais quanto reiteração de sentidos, articulando a cultura ao poder de defini-la em múltiplos contextos.

Considerando tais trabalhos como exemplos que “conversam”, nos limites deste texto, argumentamos haver um conjunto de elementos críticos que distinguem “diversidade” de “diferença”. Sabemos que variadas articulações do multiculturalismo podem ser pensadas para lidar com as sociedades contemporâneas, com base na identidade, sendo possível estruturá-las didaticamente de formas variadas: liberais,

críticas, folclóricas, comerciais, pós-coloniais (Ivenicki, 2018; Hall, 2003). Evidentemente, há a noção de projeto utópico ou ideal em cada uma das abordagens para a sociedade e a cultura, debatidas e discutidas por esses e muitos outros pesquisadores em educação e em outras áreas.

No entanto, nos interessa enfatizar, como elucida Hall (2003), a dimensão descritiva e não apenas a propositiva da cultura. Nisso, a diferença aponta limites acadêmicos de racionalidade, interpela e convoca a articulações e sentidos de modo a evitar a ideia “bem ajustada” sobre “a cultura”, o que é uma operação de poder que continua nos autorizando a “falar pelo outro” (Spivak, 2010). Em outras palavras, se assume a dimensão incognoscível na relação com a alteridade. Em função de tal pressuposto, esperamos rejeitar qualquer noção que nos leve a lidar com a cultura de forma binária, a partir do “espelho de narciso” ou, simplesmente, como reflexo de nossas imagens idealistas projetadas. Nesse quadro, não é mais possível “conhecer o outro”. A alteridade é um mistério para o qual nossas ações educativas sempre se voltarão; sempre estaremos voltados para o outro, mas é impossível tomá-lo como totalidade apreendida pela racionalização, ainda que sejam necessárias e desejáveis tentativas de conexão.

Pesquisadores como Duschatzky e Skliar (2011) já haviam analisado a forma como “o outro” tem sido pensado nos discursos educacionais nos últimos anos, sobretudo, após a ênfase em políticas de identidade. A questão não passa pela oposição a tais políticas, mas por pensar com elas e através delas. Para os citados, o outro é visto como “a fonte de todo o mal”, “como algo a ser tolerado” e/ou “como sujeito pleno de um grupo cultural”. É com isso que se depara Burbules (2003), naquela ocasião dos anos 1990 (cabe considerar o tempo de produção da obra), ao identificar uma “gramática da diferença”. Inicialmente tomava de maneira mais acomodada, com conceitos já dados (diálogo, respeito, diversidade e outros); mas que passa a rever, observando retroativamente sua própria obra.

É verdade que a questão da diferença não é de hoje que tem sido colocada, de variadas formas, no debate educacional. Macedo (2014), por exemplo, lembra o contexto da redemocratização política no Brasil nos anos 1980 e, indo um pouco mais longe, a construção de sentidos de brasilidade do início do século passado. Perspectivas as mais diversas tomam os termos diferença/diversidade/pluralidade,

geralmente deslizando-os como intercambiáveis, de uma maneira que destaca a relevância para discussões que põem em curso e/ou para a tomada de decisões que buscam mobilizar.

A ideia é descolar a “diferença” da mera categorização na qual está limitada à expressão da diversidade cultural. Não estamos dizendo que os projetos políticos da diversidade são iguais e que não sejam importantes, mas que, frequentemente, se tornam equivalentes como normatividade “para o outro”, projeção regulada, efeitos de poder. Há ambiguidades, pressupostos e discursos tácitos na maneira como a questão tem sido encarada. Por exemplo, não se consideram os riscos na tomada de poder que estabelece variáveis desiguais; pouco se explora a incomensurabilidade na diferença, geralmente posta como conciliação e similaridade calculável pela concepção que se tem da “cultura do outro”; tampouco se admite a possibilidade de se rejeitar a participar do diálogo, uma vez que participar já é aceitar determinadas premissas impostas pelo regime de verdade. Pressupostos teóricos, como habermasianos e freireanos, reduzem assim a diferença à aposta no diálogo e na comunicação sem limites, ligada à ideia de esperança, uma aposta.

Nosso argumento não negligencia a crítica e as vantagens em tais termos, como a busca de valorização da diversidade, mas ressalta que se pode gerar mais frutos com a questão posta em perspectiva. Burbules (2003) então ressalta que há distinções na forma como pensamos e lidamos com a diferença. Retoma de seu trabalho diferenças percebidas como “variação de grau”, como “variedade de unidades dadas”. De forma heurística, o pesquisador chama a atenção para o fato de que tais formas estão identificadas a algum grau de similaridade e classificação, o que limita a diferença em categorias que facilmente se estagnam. Assim, há poucas condições de percepção de mudanças do contexto e até mesmo de rejeição às categorias teóricas. A diferença em tais termos está reduzida à diversidade cultural ou ao que o autor chama de “diferença entre”. O “entre” no caso assume não o aspecto relacional e dinâmico, mas comparativo: “eu diferente de você = diferença entre nós dois”. Para as questões culturais, Burbules (2003) salienta que assim há algo que se mantém pouco abalável, jogando o jogo do poder.

Em contraposição, posturas críticas mobilizadas pela diferença postam não apenas o aspecto dinâmico, já que diferenças mudam com o contexto; mas relacional,

indissociável, evitando e sendo crítico ao caráter binário no qual a diferença se reduz a similaridades. Antes de serem conceitos e categorias, diferenças são vividas. A tensão embalada pela representação simbólica e pelo singular apresenta outra maneira de estabelecer a diferença e a cultura, provocando usos e entendimentos outros da diferença que não se limitam à diversidade. O pesquisador destaca então três formas, não apenas suplementares, mas críticas na relação com a diferença em limites de categorias para depois pensar em riscos e dilemas e, por fim, a educação a partir disso, apontando variadas formas com as quais temos lidado com a questão.

A diferença “além” sinaliza que há uma alteridade do outro que sempre nos é inacessível. Isso quer dizer que “o outro” é um mistério com o qual estamos sempre nos relacionando. Se considerarmos isso, reconheceremos que temos falhado. Nem tudo pode estar devidamente harmonizado em nossos sistemas de compreensão, tampouco se podem extinguirem os conflitos. Burbules (2003) também destaca a diferença “interior”, que diz respeito à dimensão instável de toda identidade, simultaneamente psíquica e social, a qual não se limita a ser exatamente o que é, mas dependente de uma relação dialética, uma tensão irresolúvel, a partir da qual o outro também nos constitui. Cada identidade só pode ser definida em relação ao outro e tal relação nunca está dada, mas em processo sempre inacabado. Já a diferença “contra” nos convoca a pensar além da mesmidade, na intraduzibilidade (entre línguas, dialetos e idiomas) e nos agenciamentos que rejeitam premissas comuns e se postam contrários a elas, reconstituindo o confronto.

Em suma, há riscos no trabalho teórico-pedagógico com a diferença e também dilemas, como o perigo de levar ao separatismo e ao engessamento. O risco de a ênfase ser seletiva e obscurecer sentidos outros, ou mesmo do nivelamento - que nos coloca a diferença fora de contexto. Mas o perigo da diferença só pode ser visto como algo externo, como diversidade, fora da dinâmica social e política, pautadas por elementos comuns. Os dilemas estão no risco da manutenção de dicotomias entre semelhança e diferença, separando “nós” versus “eles”. Dilemas que equivalem similaridade e diferença, comparados sempre a um elemento comum. Ou seja, um tipo de pluralismo em que a diferença é vista como desafio e traduzibilidade transparente. Sempre como contribuição à compreensão e não como ameaça ou conflito em relação ao sistema de pensamento ou discursivo.

Uma terceira forma de lidar com dilemas da diferença e similaridade é reconhecer que ambas implicam e contêm a outra, ou seja, estão de algum modo articuladas. Uma diferença resiste a outras; há diferenças intraduzíveis; há a possibilidade da redefinição tanto de um quanto de outro. Não é ir rumo à resolução, mas estudar a tensão permanente. Já que trata do irreconciliável, há a possibilidade do questionamento aos sistemas binários e à compreensão no processo.

Em suma, pensar a educação na diferença é abalar para abrir espaço ao questionamento constante, para a reinterpretação e para a modificação. Uma reflexão crítica constante, não a exploração da cultura dos outros, tida como dada, na lógica da etnologia e da ética comparada, etnocêntrica. Ainda que revestidos de intenções de respeito e de dignidade, podemos nos equivocar, rotular, estereotipar. Se levarmos a sério a diferença e a sensibilidade à justiça por vir, nunca julgada por encerrada, expondo nossas contradições e limites, a educação passa a ser uma conversa sem fim, sempre político-ideológica; aberta à reflexão e reconsideração "e, assim, encontrar novos modos de pensamento e conversarmos..." (Burbules, 2003, p. 183). Isso caso a escolha do leitor (e a nossa) não seja a do caminho mais fácil, com os conceitos já prontos e dados.

Enfim, abrindo a roda de break

Temos acompanhado vários movimentos de inclusão da cultura Hip-Hop na escola, considerando suas diversas manifestações expressivas e comunicativas. Como procuramos traçar, os caminhos não estão dados e nem são simples. Sobretudo, se o cerne intercultural for a diferença e a compreensão alargada de justiça, não se acomodará em palavras acostumadas. O argumento é que ficamos acostumados por determinadas palavras, conformados com as nossas consciências e moralismos. A lição da diferença, da igualdade na diferença, vai em outra direção. Aquela que não é fácil e nem está dada, abertura para a alteridade, sobretudo, de nós mesmos, que se constitui na relação com o outro, reconhecendo que não esperamos ser "pesquisadores deuses", com ideias ilusórias de totalidade e de imposições de regras como "deve ser" o mundo.

Neste sentido, a teorização permanece uma aliada. As diversas formas de crítica que a cultura coloca em curso não impedem a realização de projetos políticos e pedagógicos, pelo contrário, inquietam conformismos e supostos fundamentos

educacionais; nos interpelam à revisibilidade constante, ao estudo aprofundado, à abertura, à escuta e à crítica ao sedimentado, independente da identificação política hegemônica. O político que compreende decisões e escolhas se faz também na abertura de sentido e não apenas no fechamento, no encerramento, na última palavra.

Lidar com a diferença no sentido de ir aprofundadamente nas questões de justiça, indica uma relação mais humildade nas pretensões acadêmicas; mais sensível a nuances. Diferença envolve conflito, pressupõe desacordos e que nem sempre haverá diálogo. Para que possamos nos entender sobre essa palavra, diálogo é uma “palavra acostuada”, carrega pressupostos. Talvez o primeiro deles é que se espera que “todos” estejam dispostos a “qualquer momento” colocar-se abertos diante da situação que for, ainda que em situação de desigualdade de poder. O diálogo pressupõe que sempre haverá solução e que tal solução será “boa” para as duas partes imaginadas. Aliás, o diálogo pressupõe “duas partes” bem definidas e separadas em busca de solução. A cultura, na perspectiva da diferença, por ser híbrida e ambivalente, é uma constante negociação de sentido, ou seja, há conflitos e contradições internas e que a ideia de diálogo, ainda que com todos os ares de “coisa boa”, não atinge e nem resolve. Não é tão simples assim.

Toda roda de break é temporalidade disjuntiva que demanda a relação de tempo-espço, não é linear. Não se sabe ao certo quem chega, quem sai e em que momento haverá a hospitalidade. Há algumas regras pressupostas no jogo estrutural dessa roda em deslocamento, mas ela não controla tudo, é um jogo de sentidos que envolve tanto o sedimentado quanto a possibilidade do novo. A roda de break é uma “casa” e seus moradores oferecem hospitalidade. Como hospitalidade, oscila entre o incondicional, não seria hospitalidade se não o fizesse; e o condicional, posto pelas regras do jogo já sedimentadas no contexto. Busca acolher a quem chega, sem nome, sem identidade dada, mas apresenta limites colocados pela própria condição do jogo que está em curso. E nisso, às vezes, a hospitalidade se torna hostilidade.

Instituições como a escola também são “casas”, com seus moradores transitórios. Também há hospitalidade, porém, as regras não são as mesmas em casas distintas. Assim como no hip-hop, há estruturas em deslocamento e limites na enunciação do que conta como “escolar”. Há ideias sedimentadas em contextos a serem observados e levados a sério. Nem tudo pode ser curricularizado, haja vista a

destruição da identificação do escolar. No caso, a hospitalidade também se torna hostilidade, hostilidade com o outro, com o que não se encaixa, com o que não aceita as regras, com o que não se adapta, com o que interpela palavras acostumadas e clama por uma justiça. Bem-vindes ao jogo da diferença!

Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27-56.

APPADURAI. Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 159-188.

CASTRO JÚNIOR, Mário Damião. **Art'culando a linguagem: O hip hop como cultura, ciência, arte e comunicação criativa**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Universidade Estadual de Campinas, 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, Maria Carneiro da. (org.). **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 304-369.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma Pedagogia hip-hop**: O uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica. 2018. 194 f (Mestrado) em Educação. Universidade de São Paulo, São, 2018.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119- 138.

FELIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop**: cultura e política no contexto paulistano. 2005. 206 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727- 744, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, 410 p.

HILL, Marc Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar**: pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade. Trad. Paola Prandini e Vinícius Puttini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio**: Avaliação, Política Pública e Educação. Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-104.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, William de Goes. Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: quando a diferença faz toda a diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 542- 548, set./ dez., 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil - 1870- 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIQUEIRA, Thales Rodrigo de; RIBEIRO, William de Goes. Às margens da Educação Física Escolar: cultura Hip-Hop, diferença e políticas curriculares. In: RIBEIRO, William de Goes; OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cássia de; DESTRO, Denise de Souza (orgs.). **Educação Física e Diferença: perspectivas e diálogos**. Curitiba: CRV, 2021, p. 231-256.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido: 21/11/2024

Aprovado: 26/11/2024

Publicado: 20/12/2024