

Biblio3WREVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA
Y CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Barcelona

ISSN: 1138-9796

Depósito Legal: B. 21.742-98

Vol. XXI, núm. 1.170

5 de septiembre de 2016



“(Ra) pensando a cidade de São Paulo”. A música como veículo de uma prática de ensino culturalmente relevante da geografia

Lourdes de Fátima Bezerra Carril

Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, Brasil

lourdescarril@ufscar.br

“(Ra) pensando a cidade de São Paulo”. A música como veículo de uma prática de ensino culturalmente relevante da geografia (Resumo)

Estudando a presença de jovens moradores das periferias urbanas de São Paulo, constata-se que muitos não conhecem a cidade, indicando, assim, uma dinâmica do crescimento urbano que provoca o afastamento das classes populares das zonas centrais. Entende-se que a escolarização nas periferias não está levando à superação desse desencontro dos movimentos da modernidade brasileira. Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, em escolas públicas das regiões periféricas das metrópoles, têm evidenciado a marginalização e exclusão das “culturas excluídas” da cultura escolar, além de identificar a predominância de concepções marcadamente estereotipadas sobre as populações afro indígenas, o que tem fomentado a discriminação de grande parte dos alunos pobres, de diferentes etnias, migrantes e moradores de bolsões de pobreza urbana. Considera-se o *rap* uma espécie de enfrentamento a esse estranhamento, revelando um mal estar instalado no interior da juventude negra brasileira.

Palavras-chave: escola pública, metrópole, identidades, rap.

“(Rap-flecting about São Paulo city”. Music as a mean for a culturally relevant teaching practice of geography (Abstract)

Studying the presence of young residents of urban peripheries of São Paulo, it appears that many do not know the city, thus indicating a dynamic urban growth that causes the

Recibido: 17 de junio de 2015

Devuelto para revisión: 22 de junio de 2015

Aceptado: 7 de marzo de 2016

removal of the popular classes of the central areas. It is understood that schooling in the suburbs is not taking to overcome this mismatch movements of Brazilian modernity. Research conducted in Brazil and other countries, in public schools in outlying areas of the metropolis, have highlighted the marginalization and exclusion of "excluded cultures" of the school culture, and identify the prevalence of markedly stereotypical ideas of the people african - indigenous, which has fostered discrimination of most poor students of different ethnicities, migrants and living in pockets of urban poverty. Rap is considered a kind of coping with this estrangement, revealing a malaise fitted within the brazilian black youth.

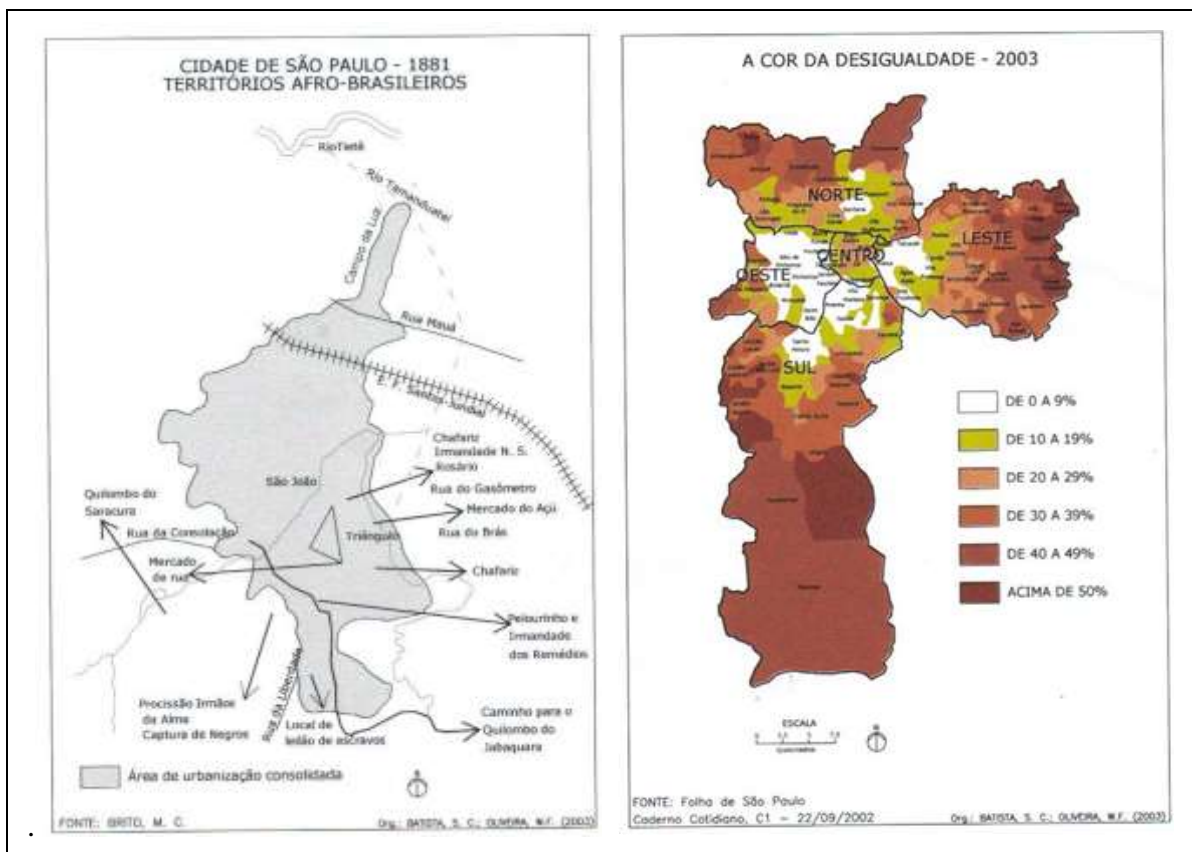
Key words: public school, metropolis, identities, rap.

No processo de urbanização brasileira, a precarização da vida dos jovens negros foi identificada pelas pesquisas realizadas no bairro do Capão Redondo, na zonal sul da cidade de São Paulo¹. Verificou-se que muitos estudantes nunca saíram do bairro, revelando imobilidade espacial e um escasso acesso ao patrimônio histórico, cultural e ao lazer urbano. Nos bolsões de pobreza urbana, a porcentagem de afrodescendentes é contrastante em relação às das áreas centrais da cidade. Os jovens demonstram não vivenciar plenamente a cidadania ao desconhecerem, inclusive, a história e os locais de sociabilidade afro-brasileira do antigo centro histórico, onde, no século XIX, desenvolveram-se importantes espaços da cultura africana. A Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos é, ainda, hoje, uma referência fundamental, tendo sido construída no início do século XVIII, em 1725 e após ter sido transferida para outro local, finalizada, em 1904². Localizada no Largo do Paissandu e construída pelos escravos, hoje, não é frequentada pelos negros devido à distância do centro em relação à periferia da cidade. Na figura 1, na cidade de São Paulo, de 1881, numa cidade ainda concentrada, é possível verificar os locais de referência da presença afro-brasileira, como: o Quilombo do Saracura (no atual bairro do Bexiga), a Procissão da Alma de Captura de Negros, o mercado de rua, onde se vendiam comida e ervas africanas, as Irmandades e a Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, o Pelourinho e o caminho dos escravos fugidos para o Quilombo do Jabaquara. A expansão urbana levou as famílias negras para longe, propiciando a fragmentação cultural, a perda da cidade e da memória. Observa-se a concentração de negros nas bordas periféricas da cidade, em 2003, enquanto a região central sudoeste é quase branca.

¹ Carril, 2006.

² Sobre a história da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (Amaral, 1991, p. 36).

Figura 1.
Expansão Urbana da Cidade de São Paulo de 1881 a 2003 e os Territórios Negros da cidade



Fonte: Carril, Lourdes, 2006, p. 100 e 104.

Na periferia da “metrópole explodida” que é São Paulo, jovens provenientes de vários estados, migrantes da zona rural e da própria cidade, buscam reconstruir sua identidade por meio do *hip hop*³, retratando um mundo de exclusão, violência e isolamento, mas, também, de profunda criatividade e potência transformadora. Os *rappers* de Capão Redondo são reconhecidos na comunidade e fora dela, pois a estética da dança e as letras do rap são veiculados, como as dos *Racionais MCs*, *Z’África Brasil*, *Pavilhão 9*, *COLT 44*, *Afro X* e outros. As músicas declaram com veemência o duplo drama de ser pobre e negro numa área identificada como hiperperiferia⁴, por ser um dos bolsões de

³ O *hip hop* tem sido caracterizado como cultura de rua, movimento social e político ou estética musical, tendo sido difundido a partir dos *rappers* norte-americanos para o mundo. É constituído por quatro elementos: *Rap (Rithm and Poetry)*, *Break (Breakdance)*, *Graffiti* e *DJ (Djing)*. Conforme Chang, 2005, p. 90.

⁴ Segundo estudos, a configuração da hiperperiferia começa a se esboçar desde a década de 1970, se definindo mais claramente nos anos noventa como espaços periféricos distintos das periferias que se formaram ao longo do século XX. Estas que se caracterizaram pelo trabalho da autoconstrução e por uma maior homogeneidade. A hiperperiferia indica bolsões de pobreza e espaços periféricos mais heterogêneos até porque condomínios da classe média foram sendo construídos próximos a esses bairros e a valorização urbana empurrou os trabalhadores para lugares de intensa segregação. Conforme Torres & Marques (2001, p. 65): “As características dos grupos sociais localizados nesses espaços, que denominamos de hiperperiféricos, também, não se parecem com os conteúdos sociais da população operária, ou do exército industrial de reserva típicos das periferias dos anos 1970. Embora essa dimensão

pobreza para onde foi e continua sendo empurrada, majoritariamente, a população não branca:

“Negro Drama
Entre o sucesso, e a lama,
Dinheiro, problemas,
Invejas, luxo, fama,

Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida a chaga,
A procura da cura,

Negro drama,
Tenta vê,
E não vê nada,
A não ser uma estrela,
Longe meio ofuscada

Sente o drama
O preço, a cobrança.
No amor, no ódio.
A insana vingança..”⁵

O *rap Negro Drama* revela a história do negro em São Paulo e nos remete a refletir sobre a busca de reconhecimento do drama expresso na estética musical dos Racionais MCs, representando a segregação espacial e racial urbana. Ao denunciar a realidade dura dos jovens nas periferias urbanas, o *rap* buscaria comunicar a realidade sobre e a partir de um território na metrópole segregada, constituindo-se um poderoso recurso didático de leitura da cidade e uma forma de entendimento e enfrentamento ao estranhamento que o jovem sente frente ao urbano massificante e desenraizador.

O *rap*, ao retratar o afastamento de jovens negros da cidade, também, procura criar uma identidade de jovens urbanos que, vivenciando a contradição de serem negros, filhos de nordestinos, periféricos ou ex-camponeses, proletários, são, também, filhos do seu tempo, da mercadoria, da monetarização da vida, da tecnologia e da sociedade informacional, características do atual período capitalista.

Neste artigo, pretende-se abordar as interfaces entre a urbanização brasileira, a educação pública e o *rap* para refletir sobre práticas pedagógicas em geografia capazes de articular essa realidade e as possibilidades de transformação das condições dos jovens negros periféricos, de acesso ao conhecimento e ao patrimônio histórico e cultural.

Propõe-se analisar a estética do *hip hop* como expressão de identidade territorial, que fornece suporte à identidade e despertar do estranhamento. Conforme Stuart Hall⁶, a

deva ser objeto de análises específicas profundas, parece-nos estar diante de uma população ‘excluída’ ou fragilmente integrada ao sistema econômico, mesmo que de forma ‘marginal’, para fazermos eco aos termos de um debate importante para aquelas outras periferias (Kowarick, 1975). Se a maior parte da população das atuais periferias está mais integrada, portanto, os grupos sociais habitantes das hiperperiferias aparentemente passaram da ‘dependência à irrelevância’, para usarmos as palavras de Castells (1991)”.

⁵ Racionais MCs, 2002.

⁶ Hall, 2003.

identidade dos seres na pós-modernidade é marcada pela sobreposição de variadas e distintas camadas criadas pelos fluxos da mundialização recente. Pensamos que o *hip hop* promove a reelaboração de culturas e identidades construídas a partir dos processos desencadeados pelas diásporas do passado e dos novos fluxos populacionais verificados no contexto contemporâneo.

Urbanização e cultura urbana

Entende-se que o processo de segregação espacial urbano provocou a separação entre a produção urbana e o direito à cidade, restringindo-se a possibilidade dos jovens interpretarem a cidade e se identificarem nela. Nas palavras de Milton Santos, a cidade do período atual se revela um palimpsesto, símbolo da sobreposição de tempos históricos que articulam as materialidades históricas dos projetos estabelecidos espacialmente⁷. Essa ideia pressupõe um processo de continuidades e descontinuidades, pois as ações ou estratégias utilizadas pelos agentes da modernização revelam as condições históricas do capitalismo e suas formas de apropriação espacial, que, na sua tendência à generalização do urbano, demanda estruturas já postas no espaço, apropriando-se do trabalho morto, conforme a teoria marxista do valor.

Com o capitalismo, tudo na cidade torna-se mercadoria. No período atual, tudo que existe nela é mercadoria. O valor de uso torna-se valor de troca: ruas, praças, espaços públicos como lugares da reunião e do encontro são também locais apropriados pela lógica do capital, que a tudo transforma e toma como possibilidade de realização de lucro e de ganho. O espaço público como ideia de democratização do uso encontrar-se-á sempre no embate da oposição valor de uso/valor de troca. Segundo Seabra:

“na urbanização contemporânea, o cotidiano emerge para análise na metamorfose das formas de uso do tempo vivido; que o cotidiano urbano prolonga e explicita o sentido da urbanização capitalista pela generalização de um modo de vida no qual foram sendo aprofundadas as separações no âmbito da vida social”⁸.

A ideia da metamorfose das formas de uso do tempo vivido expressa as contradições entre as dimensões objetivas das práticas e o vivido, que, dizendo respeito às subjetividades é atravessado pelas diversas normatividades e demandas da sociedade industrial e tecnológica. Tais níveis formando a vida cotidiana implicam na problemática da reprodução social no horizonte da metrópole que vem se realizando como totalidade. No capitalismo, a cidade e a sociedade urbana encontram-se imersas na forma definida pela lógica da produção e reprodução do capital. A própria oposição cidade/natureza encontrar-se-á no seio da formação da cidade capitalista: no urbanismo que recoloca a natureza dentro do espaço urbano através das praças, dos parques, das margens dos rios, reimplantando o verde de onde foi retirado. Isso traduz a forma pela qual, espaços comuns citadinos, incluindo áreas verdes se valorizam nos bairros ou distritos nobres da cidade, aumentam o preço do solo urbano.

Por essa lógica, o que não é apropriado imediatamente como valor de troca é patológico, como, hoje, assiste-se, na transformação dos espaços públicos da cidade de São Paulo em espaços problemáticos, os quais têm sido considerados espaços de perversão e patologias do urbano, espaços do *underground*, da marginalidade, espaços

⁷ Santos, 2004.

⁸ Seabra, 2004, p. 182.

malsões. Quem vive a rua são os excluídos, nos bairros distantes das periferias, moradores de cortiços, prédios abandonados e das ruas. Essa população foi alijada do processo de consumo e de apropriação da cidade, obra construída por eles próprios.

A alienação em relação ao produto do trabalho estende-se à cultura urbana, que se configuram por teatros, obras de arte, monumentos, festas, culinária, datas comemorativas, patrimônio histórico e cultural. Todo o processo de produção cultural material e imaterial foi se distanciando da população que não se identifica com a cidade.

O processo de distanciamento vivido entre os indivíduos e a cidade está, também, vinculado ao processo de construção de uma memória coletiva. A memória, segundo Halbwachs, é construída coletivamente, somente através dela nós edificamos a nossa identidade⁹. Portanto, o sentido de identidade está associado à memória e a partir do momento em que perdemos o fio condutor de nossa história construída, há um processo de desenraizamento.

Ao se fragmentar o sujeito na cidade, fragmenta-se sua memória, daí a importância da coletividade no suporte da memória, pois o enraizamento é a maior ou uma das maiores necessidades do ser humano¹⁰, este não consegue escapar dessa necessidade. Porém, mesmo no espaço urbano cujo processo de alienação é intenso, os jovens conseguem encontrar brechas para resistir a essa quebra. Serão as tribos urbanas – os *rappers*, *funkeiros*, *góticos*, *emos*, exemplos dessa necessidade? Ou as tribos só confirmam o processo de reafirmação da estética da velocidade da inovação capitalista? Nossa premissa já se apresenta de maneira clara.

O que se está chamando de tribo na cidade é a realidade dos diversos jovens que reunidos em grupos confrontam uma coletividade que os excluiu, daí a pertinência do conceito que, na sua ambivalência, provoca a transferência da imagem de outras realidades espaço-temporais distintas, nas quais têm origem para explicar esse tipo de agrupamento na sociedade urbana contemporânea.

Tal conceito como o de tribo caracteriza-se por conter mais de um ou dois aspectos ou valores. Baseado na etimologia da palavra grega *tribéin* traduz a expressão de atrito, fricção ou o ato de triturar; outro sentido corresponde à noção de "qualquer povo, geralmente, não letrado, unido quanto ao território, língua, cultura e instituições sociais"¹¹.

Esta última noção de tribo expressa o olhar da antropologia neoevolucionista e o viés funcionalista que o conceito adquire. Utilizando esta definição para definir povos como não civilizados, isolados por relações exteriores às sociedades capitalistas, classificamos como selvagens e primitivos. Assim, prevalece o caráter preconceituoso dado aos grupos étnicos da América e da África ou comunidades da Antiguidade.

Dessa forma, o conceito suscita elementos contraditórios que, aparentemente, dificultam a possibilidade de análise dos grupos urbanos. Todavia, enquanto metáfora permite a identificação de formas de resistência ou contraposição, as quais vêm sendo assumidas pelos próprios grupos, por olhares terceiros que os veem como exóticos e,

⁹ Halbwachs, 2004.

¹⁰ Bosi, 1987.

¹¹ Novo Aurélio - O Dicionário da Língua Portuguesa - Século XXI. São Paulo: Nova Fronteira, ed. atualizada.

simultaneamente, discutidos pelas Ciências Sociais¹². É necessário que se entenda que o uso das imagens trazidas por esse conceito não deve refletir concepções pejorativas e associar um povo ou um grupo a um suposto estágio primitivo ou de barbárie. Esse transporte de forma mecânica para agrupamentos de sociedades modernas do capitalismo contemporâneo redundaria em equívocos de análise e na impossibilidade de decodificar a realidade.

O sociólogo francês Michel Maffesoli valeu-se do termo "tribo urbana", principalmente, em seu livro, publicado em 1988, *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Como metáfora, buscou explicar a aparição de novas formas de agregação entre os indivíduos, o que denominou "neotribalismo". A análise do autor parte da observação de uma espécie de reação das culturas juvenis à massificação das relações sociais baseadas no individualismo e, ao mesmo tempo, na homogeneização de padrões de comportamentos e aparências físicas impostas pelas sociedades urbanas de massa.

É preciso redimensionar a potencialidade da expressão tribo no contexto das explosões urbanas ou se quisermos falar na implosão/explosão da metrópole, segundo a análise de Lefebvre. Para o autor, a tendência de urbanização vai para além da indústria como motor do processo, na medida em que se estrutura uma dinâmica homogeneizante tecnocrática, estadista e empresarial, uma racionalidade que concebe a lógica do consumo do espaço em detrimento dos modos de vida. Nesse sentido, invertendo as ações, pois suplanta as práticas espaciais, fruto das lógicas do vivido e implanta novas estratégias das quais resultam o espaço projetado, tecnificado e mobilizado por um sistema urbanista:

"[...] a não cidade e a anticidade vão conquistar a cidade, penetrá-la, fazê-la explodir, e com isso estendê-la desmesuradamente, levando à urbanização da sociedade, ao tecido urbano recobrando as remanescências da cidade anterior à indústria. [...] Neste movimento, a realidade urbana, ao mesmo tempo amplificada e estilhaçada, perde os traços que a época anterior lhe atribuía: totalidade orgânica, sentido de pertencer, imagem enaltecida, espaço demarcado e dominado pelos esplendores monumentais. Ela se povoa com os signos do urbano na dissolução da urbanidade; torna-se estipulação, ordem repressiva, inscrição por sinais, códigos sumários de circulação (percursos) e de referência"¹³.

Na metrópole que implode e explode, a periferação se constrói mais heterogênea a partir de novos contornos, condomínios de classe média foram construídos ao lado de conjuntos habitacionais populares e favelas, enquanto os pobres também passam a habitar as regiões centrais urbanas, em ocupações de prédios, as ruas e cortiços. Nesse processo, se evidenciam segmentos populacionais afrodescendentes significativos, cujas estatísticas indicam constituírem grande parte dos moradores das áreas periféricas e de bolsões de pobreza da cidade. Este aspecto aponta para as singularidades que fazem parte da relação entre metrópole, segregação e identidade, voltando a nossa atenção para refletir sobre as questões pedagógicas que envolvem o ensino de geografia quanto aos elementos de continuidade e descontinuidade no processo de urbanização e metropolização de São Paulo, envolvendo, também as escolas e seus projetos pedagógicos para além da reprodução de conteúdos curriculares, levando à necessidade de se pensar a respeito das intencionalidades político pedagógicas na construção

¹² Maffesoli, 1987; Magnani, 1992, p. 49-51; Pais & Blass, 2004.

¹³ Lefebvre, 2004, p. 26.

curricular e nos planos de ensino de geografia que pensam a cidade, o urbano e as identidades.

Nossa hipótese é a de que, na escolarização formal, a estética do *rap* pode ser uma linguagem capaz de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo junto aos jovens. Seria essa estética musical expressão de identidade territorial? Pode-se conceber que sendo suporte à identidade seria capaz de dar sentido ao jovem na metrópole e de lhe permitir refletir sobre a perda da cidade.

Educação, escola pública e diversidade

Pensando a realidade da escola pública das periferias brasileiras, torna-se um desafio refletir sobre a diversidade social, cultural e étnica existente. No espaço escolar contemporâneo, situações conflitantes, o desencontro de linguagens distintas, constante estresse e perda ou confronto da autoridade do professor, formam um quadro de difícil contorno face às demandas dos estudantes. Essa realidade nos impele à análise de que os jovens não se sentem representados no espaço da escola. Contudo, esse comportamento de indiferença, rebeldia e até de violência do jovem tem sido visto como transgressão pelos agentes sociais e levanta o problema da estigmatização, pois explicita a dificuldade de se lidar com a multifacetada situação não somente do fracasso escolar, mas, também, do multiculturalismo presente na escola. Construindo um imaginário caótico do jovem, também se estabelece uma dualidade entre escola pública/escola particular. Esse olhar tem fomentado um contingente expressivo de políticas de caráter pedagógico e disciplinares elaboradas com o intuito de mudar esse cenário das escolas de São Paulo, que não têm alcançado muito sucesso.

As análises sobre os desencontros da escola pública e seus alunos, sob as várias perspectivas, abordam, tanto as condições sociais, do capital cultural, da desorganização social, da droga, delinquência e da patologia, quanto uma formação docente que indica um quadro de precarização profissional¹⁴.

A escola pública pode ser vista como parte de um território da desorganização e lugar da pobreza, até quando se encontra em regiões centrais da cidade. Paradoxalmente, essa escola permanece uma agência social que veicula o saber dominante. A morfologia do espaço escolar e os conteúdos dispostos nas grades curriculares e trabalhados em sala de aula pressupõem a formação do aluno “normal” e padronizado. Mas, a escolarização não tem fomentado um trajeto formativo que garanta a entrada no ensino superior, o acesso ao trabalho ou à cidadania.

Buscando alterar um histórico de reprovações e de evasão, na escola brasileira, tem sido testada uma pedagogia de ciclos e de aprovação automática que tenta prevenir a retenção do aluno. Esta prática pedagógica, contudo, acaba não tendo efeito na medida em que não se produz a necessária valorização social e cultural da escola, dos professores e dos alunos, estes continuam a ter uma sensação de insuficiência face ao desejo de inserção social. Torna-se importante, da mesma forma, dar sentido às práticas pedagógicas que levem em conta a realidade, identidades e histórias de vida diversas, colocando em relevo mudanças curriculares capazes de abarcar a cultura e a diversidade nas escolas públicas das periferias urbanas.

¹⁴ Patto, 1993; Bourdieu, 1992; Sousa, 2009, Contreras, 2002.

A periferia tem sido entendida como território da ambiguidade, que potencialmente produzirá a transgressão. O olhar identificador do desvio tem como pressuposto paradigmas de comportamento que não contemplam as diferenças culturais enquanto formas diferenciadas de viver e conceber o conhecimento e a realidade¹⁵. O sociólogo, Howard Becker, estudando os artistas de jazz, na década de 1920, expôs a forma com que esses músicos, numa época em que a profissão de cantor noturno não era uma profissão regular, podiam ser extremamente marginalizados, sendo vistos com maus olhos pela sociedade por não terem uma carreira tradicional e pela identificação com o passado do negro escravo norte americano.

No caso brasileiro, o *rap* por ter adesão do público da periferia, assim, como o *funk*, também, sofrem processo de marginalidade. Historicamente, assim foi com a capoeira e com o samba, estilos musicais afro-brasileiros que só foram assimilados a partir do momento em que interesses políticos, de determinado momento, os incorporaram sob a perspectiva de definição de identidade nacional, tanto quanto a indústria cultural os absorveu e os difundiu num mercado de cultura de massa. O *rap* também tem entrado no mercado, mas, ao mesmo tempo, se realiza de forma irreverente e se mistura a outros estilos brasileiros, como a embolada e os repentes nordestinos e a própria influência dos *rappers* norte-americanos. Podem ser analisados como práticas culturais de representação de um território de exclusão e também de um território de criação, à medida que os grupos buscam uma identidade de periférico pobre e negro, os jovens ganham visibilidade ao desenvolverem essa estética musical.

Béthune acredita que, no *hip-hop*, a escrita deixando de ser referência absoluta passa a ser apenas mais um modelo, promovendo-se, assim, uma verdadeira transgressão na cultura tradicional, pois convida a uma mútua contaminação/fusão entre a oralidade e a escrita¹⁶. Nesse sentido, suas concepções de cultura apontam para o sentido inverso do que prevalece na cultura escolar que insiste em manter as dimensões orais e escritas rigidamente separadas.

Nas suas representações da realidade, os indivíduos constroem símbolos e significados sobre si próprios e sobre o mundo. Nesse processo, o próprio indivíduo, o que cada um é, aparece como uma ideia, uma categoria ideológica, uma representação social¹⁷. Nesse sentido, a situação dos jovens negros urbanos impõe novas questões ao tema da identidade, traduz sua luta pelo direito territorial e pela ancestralidade, vislumbrando expressões culturais do jovem urbano periférico.

(Ra) pensando a cidade de São Paulo

A partir das oficinas *(Ra) pensando a Cidade de São Paulo*, desenvolveram-se atividades que visaram relacionar o jovem negro, o *rap* e a cidade junto a adolescentes com idade entre 14 e 15 anos. O projeto se estruturou na ONG Casa do Zezinho, organização que desenvolve trabalhos de formação nos campos artísticos, filosófico e cultural há mais de 15 anos. Atendendo a cerca de 1700 crianças entre 06 e 21 anos dos bairros de Capão Redondo (região dos Racionais MCs), Parque Santo Antônio e Jardim Ângela, seu foco se encontra nas crianças e adolescentes que se encontram matriculadas

¹⁵ Becker, 2008.

¹⁶ Béthune, 2003.

¹⁷ Brandão, 1986.

nas escolas da região e realizam trabalhos, atividades físicas e oficinas no período oposto às suas aulas. Os mesmos se encontram em situação de risco devido à ausência de um ou dos dois pais seja por causa das exigências do trabalho, ou pelo abandono e dificuldades socioeconômicas. Além disso, apresentam, também, grande parte, dificuldades de aprendizagem e defasagens no processo formativo.

O trabalho (*Ra*) *pensando a Cidade de São Paulo* integrava uma pesquisa piloto, que consistiu na oferta de oficinas junto aos jovens, explorando as diversas dimensões do movimento *hip hop*, tomando como base, não apenas o material coletado (músicas, letras e poesias), mas, também, entrevistas realizadas por bolsistas técnicos com as principais lideranças desse movimento e saídas da escola para visitar lugares históricos da cidade, como o antigo centro histórico de São Paulo, o Museu Afro-brasileiro e o próprio bairro¹⁸.

O projeto piloto *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*, também, desenvolveu outras três importantes oficinas junto aos jovens da mesma faixa etária atendidos pela Casa do Zezinho: Improvisação rítmica e composição musical do rap com instrumentos de percussão afro indígenas; As rodas de celebração, o canto falado e o break: a telescopia histórica do hip hop; e O rap como possibilidade de letramento de jovens da periferia de São Paulo: a construção da identidade e a reflexão sobre a constituição das subjetividades dos jovens da periferia de São Paulo.

Para desenvolver a oficina pensando a cidade de São Paulo por meio do *rap*, foram efetivados 19 encontros no ano de 2012, sendo um por semana, escolhendo-se como objetivos gerais:

1. Através do *rap*, construir conhecimentos geográficos sobre a cidade em que vivem os jovens, articulando-se o tema da História Afro brasileira na cidade de São Paulo;
2. Estabelecer um diálogo entre a Geografia e a Pedagogia Crítica para iniciar um projeto culturalmente relevante junto aos estudantes;
3. Identificar as principais dificuldades no processo de construção de conhecimentos da espacialidade urbana e sua relação com a distância entre a linguagem escolar e a linguagem cotidiana;
4. Desenvolver uma relação do corpo com as escalas geográficas através do desenho do próprio corpo e de imagens espaciais a partir do bairro, realizando um croqui/desenho, no sentido de analisar a expansão urbana de São Paulo e pensar o espaço como totalidade no sentido das relações sociais que permeiam a construção da própria cidade.
5. Realizar entrevistas, desenvolver a metodologia de história de vida e do cotidiano e refletir sobre as demandas sociais urbanas e a vida no bairro.

Foram realizadas discussões sobre temas urbanos a partir do cotidiano vivenciado pelos jovens, extraídos de relatos, filmes, música, RAP, fotografias, jornais, com o objetivo de analisar as imagens, informações e conhecimentos anteriores e os que foram sendo

¹⁸ Projeto de Pesquisa Temático (CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*. FEUSP/SP, 2011 e 2012.

construídos pelos mesmos sobre a cidade de São Paulo e a história afro-brasileira. Procurou-se partir das relações familiares, vizinhança, amizades e trabalho, realizar levantamento da história do bairro, as relações com a escola e o restante da cidade e com outras regiões de onde vieram diversas famílias dos estudantes. A importância do trabalho foi a de fomentar reflexões sobre a necessidade de projetos pedagógicos que partissem do princípio da relevância cultural com os quais os estudantes pudessem se identificar e se engajar.

A percepção de que os adolescentes estavam na sétima série (oitavo ano) e apresentavam várias dificuldades com geografia, matemática, história e português (escreviam com problemas) e, por fim, com a maioria das disciplinas escolares, nos levou a diversas questões, dentre elas: Por que as crianças estão indo para as escolas, mas não estão aprendendo muito? O que elas fazem nas salas de aulas? Por que as escolas públicas das periferias não estão ensinando adequadamente os jovens? O que as políticas públicas estão planejando para resolver esses problemas? Será que os professores e todo o corpo escolar estão desenvolvendo didáticas capazes de movê-los a um interesse pelo aprendizado e ao conhecimento? Infelizmente, as respostas a estas perguntas não são nada simples, as crianças estão aprendendo muito pouco, não apresentam interesse pelo que está sendo ensinado ou acham a escola muito desanimadora. Escrevem e leem com dificuldade e o que é pior vislumbram poucos horizontes promissores com a escolarização.

Torna-se importante aqui delinear a ideia de pedagogia culturalmente relevante, sendo esse o fundamento que está por detrás dessa experiência com as crianças da Casa do Zezinho. Tomando a conceituação de Billings¹⁹ para definir de que maneira esse tipo de pedagogia relevante poderia contribuir no processo de ensino e aprendizagem, há um ponto crucial de concordância sobre o fato de que a educação escolar não deve se limitar a inculcar informações nas crianças. A autora, Glória Ladson-Billings, da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, define a pedagogia culturalmente relevante sob três pilares: o desempenho escolar, a competência cultural e a consciência sociopolítica. Resumidamente, trata-se de não aceitarmos que as crianças frequentem a escola diariamente e não aprendam nada, mais ainda do que aprender, significa o desenvolvimento de um aprendizado crítico, que as fariam questionar sobre o que e por que estão aprendendo tais conteúdos. No segundo pilar, o princípio é o da construção da capacidade das crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque essas estratégias pedagógicas são importantes para ajudá-las na aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que a educação é o centro da difusão de uma cultura homogênea, mas num universo constituído de diversidade. Essa característica corresponde à realidade das escolas públicas do bairro de Capão Redondo e da Casa do Zezinho e o que as crianças afro-americanas tanto quanto as afro-brasileiras não sabem “e o que a pedagogia culturalmente relevante busca ajudá-las a entender – é que parte central da sua cultura é a luta pela educação”. Por fim, o terceiro pilar parte da contribuição de Paulo Freire sobre a educação como consciência social e realidade vivida, o que permite compreender que a questão do sucesso escolar não depende apenas do indivíduo e não se esgota nele, ao contrário, é elemento social e constrói cidadania: “temos apenas um grupo de indivíduos que pensam ‘sou inteligente, sou legal’ e não sei por que vocês não são. Eles acham que chegaram aí sozinhos. A consciência sociopolítica serve para fazer

¹⁹ Gandin *et al*, 2002, p. 182.

com que eles entendam que os estudos que fazem na escola e o que aprendem aí têm um objetivo social maior”²⁰.

Apesar de alguns desencontros em relação aos processos pedagógicos realizados na ONG Casa do Zezinho, foi possível trabalhar junto aos estudantes a partir da perspectiva do desenvolvimento de um conhecimento amplo da realidade do jovem da periferia de São Paulo, tanto no que diz respeito à constituição familiar e cultural, quanto às suas dificuldades escolares. Também propiciou a reflexão sobre uma proposta pedagógica pautada na identidade cultural expressa pelos gostos musicais, como foram o *rap* e o *funk*, sempre presentes nos trabalhos desenvolvidos semanalmente.

O estudo do bairro de Capão Redondo como Quilombo nos apresentou a possibilidade de aproximar-nos da vida desses jovens, construindo um canal importante de socialização do conhecimento estruturado na universidade sendo base para a construção da oficina (Ra) Pensando a Cidade de São Paulo a letra do *rap* *Antigamente Quilombo Hoje Periferia*, do grupo Z'África Brasil, conforme trecho extraído abaixo:

“Aqui sentindo flores prometeram um mundo novo
Favela viela morro tem de tudo um pouco
Tentam alterar o DNA da maioria, Rei Zumbi.
Antigamente Quilombos Hoje Periferia
Levante as caravelas aqui não daremos tréguas não, não.
Então que venha a guerra
Zulu Z'África Zumbi aqui não daremos tréguas não, não.
Então que venha a guerra

Sempre a mil aqui Z'África Brasil
Pra quem fingiu que não viu a cultura resistiu
Num faroeste de caboclos revolucionários
È o Z Zumbi que Zumbizine Zumbado do Zumbizado
A lei da rua quem faz è você no proceder
Querer è poder, atitude é viver
Hoje centuplicarei o meu valor
Eliminando a dor que afeta o meu interior
Querem nos destruir, mas não vão conseguir.
Se aumentam a dosagem, mas iremos resistir
Evoluir não se iludir com inimigo
Que transforma cidadão em bandido, perito em latrocínio.
Os hereditários sempre tiveram seus planos
Ao lado de uma par de dólar furado e falso e se encantam
È cadeira de balanço ou è cadeira elétrica
Gatilhos tiros na favela e o sangue escorre na viela
Um dia sonhei que um campinho da quebrada era uma fábrica da Taurus
Ainda bem que era um sonho e aí fiquei um pouco aliviado.
Mas algo em meu pensamento dizia pra mim
Porra se na periferia ninguém fabrica arma
quem abastece isso aqui
O sistema não está do lado da maioria
Já estive por aqui sei lá quantas vidas e continua a covardia,
Esquenta não, somos madeira que cupim não rói, a gente supera
todas as drogas e as armas que estão aqui
devolveremos em guerra...”²¹.

²⁰ Gandin *et al*, 2002, p. 182-183

²¹ Z'África Brasil, 2002.

A letra do grupo *Z'África Brasil* narra a problemática do mundo oferecido aos negros brasileiros desde a escravidão – favela, viela e morro. Faz também uma analogia entre o capitalismo de hoje e aquele que introduziu africanos no período colonial para abastecer de mão de obra o mercado – da chegada das caravelas aos combates contra os negros aquilombados (os que fugiram ou receberam terras em alforria, e ainda, permaneceram nas terras de ex senhores). A contrapartida é a resistência protagonizada pelo líder Zumbi dos Palmares, que há mais de trezentos anos combateu na serra da Barriga, em Alagoas. Trazido à cena no momento atual, produz-se uma imagem da nova resistência do negro em um “faroeste caboclo”, o qual alude à ideia de guerra nos territórios da periferia em uma cidade brasileira, na verdade, uma “terra de ninguém” e do negro na periferia – um novo quilombo²².

Esse *rap* foi o ponto de partida para pensar sobre a perda da cidade pelos jovens periféricos, o que constitui parte da problemática do sentido da escola em suas vidas, pois esse significado se traduz em saber qual a sua história na cidade, que patrimônio histórico lhes pertencem. A história se tornou ausente num processo longo de apagamento da memória dos usos do território urbano pelos afrodescendentes. A partir desse *rap* e de outros, de filmes, desenhos e texto, realizamos a saída ao bairro do Capão Redondo, em 04/06/2012, e ao centro antigo da cidade de São Paulo, composto pelo antigo triângulo de ruas: Rua XV de Novembro, Rua Direita e Rua São Bento. As figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7 mostram alguns dos percursos feitos com os jovens, como o Parque Santo Dias, no próprio bairro, o Pátio do Colégio, o Viaduto do Chá, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e a Galeria do Rock, onde vários *rappers*, como os *Racionais MCs* divulgam suas letras e CDs.

Figura 2.
Visita ao Parque Santo Dias no Bairro do Capão Redondo



Fonte: Carril, Lourdes, 2012

²² Carril, 2006, p. 178.

Figura 3.
Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, Largo do Paissandu, São Paulo



Fonte: Carril, Lourdes, 2012.

Figura 4.
Imagem de Nossa Senhora Aparecida Negra no interior da Igreja



Fonte: Carril, Lourdes, 2012

Figura 5.
Galeria do Rock no Largo do Paissandu



Fonte: Carril, Lourdes, 2012.

Figura 6.
Viaduto do Chá (Centro de São Paulo)



Fonte: Carril, Lourdes, 2012.

Figura 7.
Grafite desenhado nos muros do Bairro do Capão Redondo



Fonte: Carril, Lourdes, 2012.

Desde o século XX, a cidade de São Paulo se transformou de cidade industrial à metrópole terciária, num trajeto em que políticas urbanísticas, políticas educacionais e a ação do mercado carregaram para bem longe dos centros urbanos os personagens representados pelo negro após a abolição. Embora haja edificações históricas patrimônio dos escravos de São Paulo, como a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, no Largo do Paissandu, no centro da cidade, ela não é frequentada por esses jovens que moram em lugares distantes. A cultura afro-brasileira urbana paulistana encontra-se fragmentada temporal e espacialmente. A identidade do ser negro na cidade de São Paulo é marcada pela ausência e pelo ocultamento de sua presença e essa foi uma das constatações dos estudantes ao longo do desenvolvimento do projeto.

Os trabalhos da oficina, assim, se destinaram a realizar esse trajeto da história do negro na cidade de São Paulo, partindo das letras de *raps* e desenvolvendo um trabalho de estudo da cidade a partir da cultura da diáspora, entendendo, dessa forma, que a construção da memória pode começar no espaço da escola, no sentido de perceber e conceber a história a partir da identidade.

A escolarização pública e os afrodescendentes

A análise do papel da escola pública no capitalismo contemporâneo requer como vimos, também, a compreensão da dinâmica histórica das relações entre educação e urbanização. Essa questão foi abordada por Fernandes, o qual aponta que “A cidade-metrópole configurou-se antes que o homem, que nela vive, tivesse tempo de preparar-

se para o seu novo estilo de vida”²³. Para o autor, estava no desenvolvimento intelectual do homem, por meio da educação pública, o caminho para o encontro do homem com seu meio social urbano. Esta foi a perspectiva posta no 1º quartel do século XX, quando os chamados pioneiros escreveram o “Manifesto de 1932” redigido por Fernando de Azevedo, no qual tendências diversas de pensamento de ideário liberal estavam presentes – como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim.

Segundo Costa, havia quatro décadas da abolição da escravidão e da proclamação da República, quando a proposta pautada pelos ideais do pensamento liberal europeu preconizava a educação como elevação da sociedade para graus mais altos do progresso e da civilização²⁴. Contudo, os valores associados ao liberalismo, tais como: valorização do trabalho, poupança, apego às formas representativas de governo, supremacia da lei e respeito pelas Cortes de justiça, valorização do indivíduo e da sua autonomia, a crença na universalidade dos direitos do homem e do cidadão eram estranhos à sociedade brasileira:

“Numa sociedade de fundamento escravista que desprezava o trabalho manual, cultivava o ócio e a ostentação, favorecia os laços de família, afirmava a dependência, promovia o indivíduo em razão de seus laços de parentesco e amizade em vez de seus méritos e talentos como rezava a Constituição, instituiu o arbítrio, fazia da exceção a regra e negava os direitos do homem e do cidadão à maioria da população. As elites brasileiras não podiam ignorar que o liberalismo nada tinha a ver com a realidade vivida por milhões de brasileiros. Mas atribuíam essa deficiência ao atraso”²⁵.

Mesmo após a proclamação da República, a oferta do direito universal à educação pública e gratuita, não se faz presente na primeira Carta republicana. Os fundamentos históricos da escravidão ainda prevaleciam na sociedade brasileira, refletindo na divisão do acesso à educação, dualizada a partir do trabalhador braçal e trabalhador pensante. É possível inferir que nesse processo, o liberto ficou à margem da educação como ocorreu também em relação ao mundo do trabalho.

A escola pública, em sua gênese, não contemplou uma grande parte da sociedade brasileira naquele momento, e, principalmente, deixou o negro brasileiro à margem do direito à educação. Não obstante, segmentos negros letrados estruturaram um movimento de organização, sobretudo, a partir da criação da Imprensa Negra²⁶. Segundo Clóvis Moura, São Paulo e Rio de Janeiro foram os principais centros dessa mobilização dos afro-brasileiros que desde 1910 buscaram alcançar a cidadania que a Abolição não concretizara.

No tocante à escolarização, observa-se a ascensão de uma intelectualidade negra que reconhecia no domínio da escrita um meio para adentrar espaços sociais, entendendo que, na prática, mesmo tendo garantido o direito dos libertos estudarem, aos mesmos não eram oferecidas as condições necessárias para a escolarização. Mesmo assim, um segmento social negro conseguiu alcançar níveis de instrução quando criaram suas próprias escolas. O ensino era oferecido por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e vagas nas escolas particulares²⁷.

²³ Fernandes, 1959, p. 40.

²⁴ Costa, 1998.

²⁵ Costa, 1998, p. 166.

²⁶ Moura, 1959.

²⁷ Machado, 2009.

O período de fim do Império e início da República marcou uma relativa urbanização do país e os grupos que estiveram junto com os militares na idealização e construção do novo regime vieram de setores sociais urbanos que privilegiavam, de certo modo, as carreiras de trabalho mais dependentes de certa escolarização e menos afeitas ao trabalho braçal. Segundo Machado²⁸, o direito à escolarização pela população negra foi marcado por impedimentos legais, iniciadas desde a Constituição de 1824, que impediram o acesso à escola pelos escravos. E mesmo após a obrigatoriedade de escolarização das crianças negras, após a Lei do Ventre Livre de 1871, que determinava que os filhos de mulheres escravas nascessem livres, mas permaneceriam sob a custódia do dono até completarem 21 anos, as condições de permanência das crianças na escola eram insuficientes, tendo em vista a herança escravista. Os libertos e a minoria que ainda encontrava-se em situação de escravidão eram raros nas escolas particulares ou públicas do período, ainda que houvesse, desde as primeiras décadas do século XIX, algumas escolas particulares, associadas ou não a irmandades negras católicas. Não foram somente os obstáculos legais que impediram o acesso e a continuidade da educação formal da população negra, mas dificuldades da ordem do cotidiano escolar, quando afloravam preconceitos e discriminações, estigmas comportamentais sobre as crianças negras que frequentavam os bancos escolares, levando ao receio de famílias brancas de que seus filhos frequentassem os mesmos bancos escolares que os filhos das famílias negras.

Durante a década de 1930, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1933. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes, mas o número de analfabetos era elevado, em São Paulo chegando a cerca de 70 por cento²⁹. Do ponto de vista da institucionalização do sistema educacional brasileiro, somente a partir da década de 1930, constituiu-se, realmente, no país, em termos de garantias constitucionais, a Escola Pública e um sistema nacional de educação.

Em 1937, a criação INEP, INL, SPHAN, SENAI, SENAC³⁰ e a Reforma Capanema (Leis Orgânicas, de 1942 e 1946) esboçaram o que se poderia chamar de sistema educacional. A Reforma Capanema criou o dualismo educacional, organizando um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população, espectro que acompanhará a educação brasileira mesmo com as mudanças ocorridas a partir da primeira - LDB nº. 4.024 de 1961, que fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Vemos, assim, que, historicamente, a educação brasileira passou a ser referência profissional para o desenvolvimento do modelo econômico-social marcado pela industrialização de substituição de importações, principalmente, a partir de 1930.

²⁸ Machado, 2009.

²⁹ Fernandes, 1978.

³⁰ INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), INL (Instituto Nacional do Livro), SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Nesse contexto, a escola era tida como o lugar da aquisição do conhecimento passando a ser esperança de uma vida melhor, sobretudo, diante do avanço da urbanização que se processava no país, apesar da manutenção de uma economia voltada para o campo. Ainda que houvesse uma oferta reduzida de vagas escolares, nem sempre a inserção do aluno significou a sua continuidade enquanto estudante, marcando a evasão como elemento destacado das dificuldades de sobrevivência dentro de um panorama econômico que não assegurava igualdade de condições ainda mais quando se olha para os segmentos afrodescendentes. Mesmo quem se profissionalizava, imprimia uma precária qualificação profissional devido a um capital cultural deficitário.

Na década de 1960, a internacionalização do capital multinacional nos grandes centros urbanos do Centro Sul acabou por fomentar a ampliação de vagas para a escola fundamental. O projeto tinha como princípio básico fornecer algumas habilidades necessárias para a expansão do setor produtivo, agora identificado com a produção de bens de consumo duráveis. Na medida em que a popularização da escola pública se fortaleceu, as questões referentes à interrupção do processo de escolaridade também se evidenciaram, mesmo porque havia um contexto de estrutura econômica que, de um lado, apontava para a rapidez do processo produtivo e, por outro, não assegurava melhorias das condições de vida e nem mesmo indicava mecanismos de permanência do estudante, em sua perspectiva formativa.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional 5692/71 transformou a escola de nível fundamental num primeiro grau de oito anos, além de criar o segundo grau como definidor do caminho à profissionalização. No que se referia a esse último grau de ensino, a oferta de vagas não era suficiente para a expansão da escolaridade da classe média que almejava um mecanismo de acesso à universidade. As vagas, portanto, não contemplavam toda a demanda social e o que de fato ocorria era uma exclusão ascendente das camadas populares. Esse período caracterizou-se pela privatização do ensino, institucionalização do ensino técnico vinculado ao segundo grau, ensejando o tecnicismo pedagógico.

Nesse sentido, estava deliberada uma finalidade desigual da educação como bem público uma vez que se acirrava a oferta educacional como serviço à disposição do mercado. Esse modelo educacional brasileiro não valorizava medidas concretas de manutenção do aluno na escola visto que a sociedade brasileira estava submetida a um processo produtivo que paradoxalmente determinava desenvolvimento econômico associado ao crescimento da pobreza, marcado por um regime político autoritário de controle social.

A partir da década de 1970, a ampliação da oferta de vagas especializadas nos centros urbanos, devido à industrialização de base multinacional do Sudeste, apontava para um novo estágio da industrialização brasileira, ao mesmo tempo em que reforçava a educação privada em nível de terceiro grau³¹.

A Constituição de 1988 reconheceu a crise na escolarização do cidadão e buscou, de certa forma, assegurar mecanismos que se comprometessem com a Ordem Social e seus desdobramentos, envolvendo, necessariamente, a educação e a assistência social. Entretanto, o processo de regulamentação da nova Carta Constitucional requereu um percurso de negociações que, o âmbito da educação, permitiu uma nova Lei de

³¹ Camargo, 2007, p. 65-93.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, portanto, que envolveu oito anos de discussão, entre retrocessos, crises, conquistas e avanços. Tal lei reitera a educação como pressuposto para a formação integral do indivíduo e no interior dos seus artigos apresenta-se uma política de manutenção dos alunos na escola, guardando especificidades, assegurando a convivência com a diversidade e indicando mecanismos de correção das desigualdades sociais.

Segundo o estudo *Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social*:

“grande parcela da população jovem ainda não possui os requisitos educacionais formais necessários para o acesso ao nível superior – mais de 50% nem sequer atingiu o nível médio e, desses, praticamente a metade não concluiu ao menos o ensino básico. No que diz respeito aos jovens que se autodeclararam pertencentes à população branca ou não branca, esta apresenta níveis inferiores de escolaridade em relação à primeira. As maiores diferenças podem ser observadas entre aqueles que não concluíram sequer o ensino fundamental e entre os que tiveram acesso ao ensino superior. No primeiro caso, temos 14% de brancos e 28% de não brancos. No segundo caso, são 28% de brancos e apenas 11% de não brancos. As diferenças são menos acentuadas entre aqueles que concluíram, ao menos, o ensino fundamental (24% dos brancos e 30% dos não brancos) e aqueles que lograram atingir a conclusão do ensino médio (34% dos brancos e 31% dos não brancos)”³².

Os dados apresentados pelo documento acima vão ao encontro de estudos que demonstram que somente 2 por cento dos jovens negros chegam aos cursos superiores³³. Tendo em vista esse quadro, políticas afirmativas vêm sendo discutidas e implementadas no Brasil, tais como as Políticas de Cotas e de Reservas de Vagas³⁴ e a obrigatoriedade de se trabalhar a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar³⁵, o que se acredita, devem alterar o desenho atual. Segundo Lopes e Braga³⁶, tais dispositivos legais vieram no sentido de reverter positivamente o quadro de desigualdades sociais e escolares. Porém, para ela, a questão não é somente a entrada dos jovens na Universidade, mas também a sua permanência, sendo que algumas estratégias devem ser feitas para levar à construção de uma trajetória acadêmica bem-sucedida.

³² Andrade & Scarpineti, 2012 (Evolução do acesso segundo a cor da pele autodeclarada)

³³ Lopes e Braga, 2007, conforme o documento Acesso e Permanência da População no Ensino Superior.

³⁴ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>

³⁵ A Lei nº 10.639 dispôs sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil foi sancionada em 2003 e alterada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatórios os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>

³⁶ Lopes e Braga, 2007.

Só vivendo a gente pode entender a nossa vida³⁷

Viver no Capão Redondo é bom, dá para jogar bola, conversar com os amigos, nasci em São Paulo, mas meus pais vieram de Pernambuco. O rap que eu mais gosto é dos Racionais, O Homem na Estrada...Ele me lembra que o meu pai está preso...

Um homem na estrada recomeça sua vida
 Sua finalidade: a sua liberdade
 Que foi perdida, subtraída
 E quer provar a si mesmo que realmente mudou
 Que se recuperou e quer viver em paz
 Não olhar para trás, dizer ao crime: nunca mais!
 Pois sua infância não foi um mar de rosas, não
 Na FEBEM, lembranças dolorosas, então
 Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim
 Muitos morreram sim, sonhando alto assim
 Me digam quem é feliz, quem não se desespera
 Vendo nascer seu filho no berço da miséria.
 Um lugar onde só tinham como atração
 o bar e o candomblé pra se tomar a benção
 Esse é o palco da história que por mim será contada
 Um homem na estrada

Equilibrado num barranco, um cômodo mal acabado e sujo
 Porém, seu único lar, seu bem e seu refúgio
 Um cheiro horrível de esgoto no quintal
 Por cima ou por baixo, se chover será fatal
 Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou
 Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou.

A experiência de uma oficina de *rap* num espaço educacional articulada ao processo de urbanização e periferação foi importante para a reflexão sobre o movimento de perda da cidade acarretada pela implosão/explosão urbana. Não se pode negar a hipótese de que no interior desse movimento se dispersa em fragmentos a escola pública, o que atinge profundamente a aprendizagem escolar. Na medida em que a metrópole se expande desmesuradamente e alimenta, sendo alimentada pela racionalidade monetária, qualidade transforma-se em quantidade. Embora os estudantes das periferias frequentem a escola, eles não estão apresentando avanços qualitativos. Essa questão deve intrigar a todos os que pretendem ver a democracia brasileira consolidada, porque a escola pública tem, realmente, esse desafio. Contudo, identificou-se que a escola não tem conseguido mobilizar o conhecimento e trabalhar os processos de alienação da vida urbana tampouco apreender a diversidade cultural no seu interior. As identidades étnica e cultural dos alunos devem ser contempladas por todo e qualquer projeto de educação. A dimensão histórico-cultural dos estudantes têm sido negada e pouco abarcada pela cultura escolar, como se os muros da escola deixassem para fora as expressões de identidades e as mazelas da vida cotidiana enfrentada pelos mesmos. Mas, isso não se mostra verdadeiro, verifica-se que no interior do espaço escolar, as pedagogias tradicionais podem sedimentar a exclusão e a segregação, reafirmando a indiferença, a privação cultural e a inferioridade intelectual. Ratificando-se, assim, fraturas sociais,

³⁷ Fala de um menino da Casa do Zezinho na oficina em 14/05/2012.

feridas na autoestima e ressentimentos sociais que voltam na forma de violência contra a violência da própria escola, conforme analisa Jean Yves-Bourdin:

“Descartemos imediatamente a conversa fiada sobre o “santuário escolar”, a violência “importada” ou não etc., que geraram a própria expressão de violência “na” escola. Todos aqueles que se veem frente a frente com ela bem sabem que o que é grave e inquietante na violência na escola é aquilo que ela contém de violência contra a escola. A violência, essa reveladora de crises, está presente na maior parte das escolas, mas sempre existiu um muro de silêncio para abafa-la”³⁸.

Nesse sentido, o *rap* e o *funk* demonstram ser uma linguagem da juventude urbana periférica capaz de criar auto entendimento, consciência da identidade e estímulo às potências emancipadoras no processo educacional. A adesão dos alunos a essas estéticas musicais vai além do simples consumo oferecido pela indústria cultural, eles se identificam com o conteúdo das letras, pois estas dizem respeito às suas próprias experiências pessoais, ao vivido no bairro, às violências policiais, à desagregação familiar, ao sofrimento que deixa marcas gravadas pelo preconceito racial e socioeconômico. Hill³⁹ visualiza a possibilidade de a escola atuar numa espécie de “dimensão terapêutica” a partir das narrativas dos *raps* e textos de *hip hop*. Propõe que o professor realize o compartilhamento de histórias pessoais e coletivas e um “engajamento crítico” em relação às narrativas pessoais dos estudantes em relação a outras mais amplas. Essa aproximação e escuta das vozes dos alunos, segundo ele, pode produzir um alívio das dores comparadas a um procedimento de “cura” das feridas, como as do menino que relata “só vivendo a gente entende a vida”. Segundo Dunker:

“há formas de sofrimento que ainda não podem ser nomeadas e outras que já não podem mais ser reconhecidas, assim, como há mitos individuais e coletivos, transitórios e permanentes, típicos e atípicos. Isso nos habilita distinguir o sofrimento excessivamente nomeado, codificado sob formas jurídicas, morais ou clínicas, ao modo do sintoma típico, do sofrimento insuficientemente nomeado que se apresenta como mal-estar difuso (Unbehagen), angústia flutuante ou condição incurável atinente a uma forma de vida. Levando adiante a inconsistência da classificação freudiana podemos perceber que o diagnóstico se faz sobre uma forma de vida que deve incluir ou pressupor suas próprias práticas, produtivas ou improdutivas, de nomeação (autodiagnóstico), sua economia social de conversão, determinativa ou indeterminativa, do sofrimento em sintoma ou mal-estar (interdiagnóstico), bem como sua inserção em dispositivos práticos ou institucionais de tratamento da falta ou do excesso (paradiagnóstico)”⁴⁰.

Propusemos apresentar a crescente perda de função da escola pública como ascensão social e cidadania na cidade de São Paulo, levando em conta o processo de crescimento metropolitano e o estranhamento e sofrimento dos jovens na vida urbana, sendo uma das suas faces fundamentais a situação dos afrodescendentes num contexto de segregação espacial. Procurou-se problematizar a atual configuração do espaço escolar numa lógica espacial metropolitana, proveniente das transformações relacionadas ao processo de reestruturação urbana, entendendo que o papel formativo da escola tem sido reduzido frente às novas formas urbanas e às profundas transformações no mundo do trabalho. A história da escola pública brasileira no que diz respeito ao processo de universalização foi se constituindo dentro dos marcos de um afastamento cada vez maior das classes pobres de um processo formativo e da plena cidadania.

³⁸ Bourdin, 1996.

³⁹ Hill, 2014.

⁴⁰ Dunker, 2011.

A formação da periferia está aliada à perda da cidade pelos afrodescendentes como fruto da apropriação desigual dos produtos do desenvolvimento capitalista e da desconsideração de reparações históricas. Nesse contexto, o direito à educação está relacionado ao direito à cidade e à cidadania. Somente o reconhecimento das ausências pela escola e a valorização dessas culturas presentes no seu interior poderia construir bases para uma pedagogia libertária, diminuindo, assim, o agravo das lesões acarretadas pela violência social. Assim, a busca da escolarização na sociedade brasileira continua sendo uma questão importante visto que o processo de democratização do ensino embora tenha atingido grande parcela da população, é a escola um espaço institucional que aponta tanto para as possibilidades de inserção, do acesso ao mercado de trabalho e do desenvolvimento das sociedades modernas, quanto para a continuidade dos processos de exclusão.

Bibliografia

AMARAL, Raul Joviano. *Os Pretos do Rosário de São Paulo*. São Paulo: João Scortecci Editora, 1991. 2ª edição.

ANDRADE Cibele Yahn, SCARPINETTI, Antônio. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior*. [En línea]. Campinas: Universidade de Campinas – UNICAMP, 06 de julho de 2012. [ISSN 2178-1567]. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf>.

BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. RJ: Jorge Zahar Editores, 2009.

BÉTHUNE, Christian. *Le Rap: une esthétique hors de la loi*. Paris: Autrement, 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. São Paulo: EDUSP, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis/Rio de Janeiro: 2012.

BOURDIN, Jean-Yves. Violência e crise na escola dos pobres. *Revista ADAPT - Revista Pedagógica do SNES (Sindicato Nacional de Ensino Secundário, FSU)*. Trad. M. Joana D. Couto e M. Luiza D. Couto. [En línea]. Paris, maio 1996. [ISSN 1844-8933]. <<https://pt.scribd.com/doc/84694350/Bourdin>>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Superior*. Brasília: DF. Ministério da Educação, 2012. <<http://portal.mec.gov.br/cotas>> [Junho de 2015].

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, Presidência da República, 10 de março de 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> [Junho de 2015]

CAMARGO, Luís Fernando Freitas. A condição do professor do ensino superior privado: o caráter mercantil dessas instituições e a degradação do trabalho. *Boletim Paulista de Geografia*. 2007. v. 86, p. 65-93.

CARRIL, Lourdes de Fátima B. *Quilombo, Favela e Periferia. A longa busca da cidadania*. SP: FAPESP/Annablume, 2006.

CHANG, Jeff, D.J. Kool Herc. *Can't stop, won't stop – a history of the hip hop generation*. New York: Picador, 2005.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Emília Viotti. *Da Senzala à Colônia*. SP: Unesp, 1997.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Mal-estar, sofrimento e sintoma. Releitura da diagnóstica lacaniana a partir do perspectivismo animista. *Tempo social*. [En línea]. 2011, vol.23, n.1 ps. 115-136. [ISSN 0103-2070]. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702011000100006&script=sci_arttext>

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978, vol. 1.

FERNANDES, Florestan. O homem e a cidade-metrópole. *Revista do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. 1959. Rio de Janeiro. Ano IV. V. 5, n. 11.

GANDIN, Luís *et al.* Para Além de Uma Educação Multicultural: Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente (Entrevista com a Professora Glória Ladson-Billings). *Educação & Sociedade*. 2002. ano XXIII, n. 79. p. 182

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A editora, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HILL, Marc Lamont. *Batidas, rimas e vida escolar*. Trad. de Paola Prandini e Vinícius Puttini. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *O Dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI*. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, ed. Atualizada.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LOPES, Maria Auxiliadora, BRAGA, Maria Lúcia. Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior. *Coleção Educação Para Todos*. [En línea]. Brasília: UNESCO/BID/MEC, abril de 2007. [ISBN 978-85-60731-06-0]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf>>

MACHADO, Carlos Eduardo D. *População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930*. Dissertação de Mestrado, orientada por Darío Horacio Gutiérrez Gallardo: Universidade de São Paulo, 2009. 154 p.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. (Trad. de Maria de Lourdes Menezes). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MOURA, C. Os quilombos e a rebelião negra. Tudo é História. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. 1992. Tribos Urbanas: Metáfora ou Categoria? *Cadernos de Campo. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia da USP*, v. 2, n. 2, ps. 49-51.

MOURA, Clóvis. *As rebeliões da Senzala*, Rio de Janeiro: Conquista, 1981.1ª edição: 1959.

PAIS, José Machado e BLASS, Leila Maria da Silva (orgs.). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

RACIONAIS MCs. *Negro Drama*. <<http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/negro-drama.html>> [junho de 2015].

RACIONAIS MCs. *Homem na Estrada*. <<http://letras.mus.br/racionais-mcs/79451/>> [junho de 2015].

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 2004.

SEABRA, Odette de Carvalho de Lima. Territórios do Uso: Cotidiano e Modo de Vida. *CIDADES*. 2004. v. 1, n. 2, p. 181-206.

SOUSA, Jessé. *A ralé brasileira. Quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TORRES, Haroldo da Gama, MARQUES, Eduardo Cesar. Reflexões Sobre a Hiperperiferia: Novas e Velhas Faces da Pobreza no Entorno Municipal. *Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, 2001. n. 4, p. 49-71.

Z'ÁFRICA BRASIL MCs. *Antigamente Quilombo Hoje Periferia*. <<http://services.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/zafrica-brasil/antigamente-quilombo-hoje-periferia/1051585>> [Junho de 2015].

© Copyright Lourdes de Fátima Bezerra Carril, 2016.

© Copyright *Biblio3W*, 2016.

Ficha bibliográfica:

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. “(Ra) Pensando a cidade de São Paulo”. A música como veículo de uma prática de ensino culturalmente relevante da geografia. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de septiembre de 2016, Vol. XXI, nº 1.170. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1170.pdf>>. [ISSN 1138-9796].