



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELE RODRIGUES DE LIMA

**O HIP-HOP ENQUANTO FORMA DE OBJETIVAÇÃO DA
RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES DE TRATO DO CONHECIMENTO NA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

**SALVADOR
2022**

MICHELE RODRIGUES DE LIMA

**O HIP-HOP ENQUANTO FORMA DE OBJETIVAÇÃO DA
RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES DE TRATO DO CONHECIMENTO NA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.

**SALVADOR
2022**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Michele Rodrigues de.

O hip-hop enquanto forma de objetivação da resistência : possibilidades de trato do conhecimento na educação física no ensino médio / Michele Rodrigues de Lima. - 2022.

95 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Educação física (Ensino médio). 2. Cultura corporal. 3. Educação. 4. Educação física escolar. 5. Hip-hop. 6. Materialismo histórico. 7. Materialismo dialético. 8. Pedagogia histórico-crítica. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.011 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO, linha de pesquisa Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata MICHELE RODRIGUES DE LIMA, matrícula 2019108325, intitulada “O HIP-HOP ENQUANTO FORMA DE OBJETIVAÇÃO DA RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES DE TRATO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO”, realizada aos treze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois (13/04/2022), às 14h (quatorze horas), via recurso remoto (<https://meet.google.com/epr-sxry-vvz>). A sessão foi aberta pela presidente da banca examinadora, Prof^ª. Dra. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. ADRIANA BITTENCOURT DE OLIVEIRA, Prof^ª. Dra. MÁRCIA MORSCHBACHER, Prof^ª. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Prof^ª. Dra. JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE (Suplente) e Prof^ª. Ma. LEDA MARIA ORNELAS DE SANTANA (Suplente). Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente, que após passou a palavra à Mestranda Michele Rodrigues de Lima para apresentação de sua dissertação. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora APROVADO O TRABALHO APRESENTADO, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

A banca reconhece a relevância do tema e elogia a qualidade e a profundidade da dissertação. Recomenda-se sua divulgação em eventos e sua publicação em periódicos.

Prof^ª. Dra. Adriana Bittencourt Machado (UFBA)
Examinadora Externa ao Programa

Prof^ª. Dra. Marize Souza Carvalho (UFBA)
Examinadora Externa ao Programa

Prof^ª. Dra. Márcia Morschbacher (UFMS)
Examinadora Externa à Instituição



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

Profa. Dra. Joelma Albuquerque (UFAL - SUPLENTE)
Examinadora Externa à Instituição

Profa. Ms. Leda Maria Ornelas de Santana (UFBA - SUPLENTE)
Examinadora Externa ao Programa

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel
Presidente

Michele Rodrigues de Lima
Mestranda

AGRADECIMENTOS

*“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas).*

Ao finalizar minha dissertação de mestrado, começo a pensar em todas as pessoas que sonharam comigo e me ajudaram a tornar esse sonho uma realidade.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família que sempre me apoiou em todas as escolhas da minha vida. Sem a compreensão e paciência de vocês, eu não teria chegado até aqui.

Às amigas e amigos de Curitiba, em especial as companheiras e companheiros de luta sindical, que me apoiaram e me ajudaram financeiramente durante todo o tempo em que estive em Salvador. Sem essa ajuda, eu não teria conseguido me manter na cidade e realizar meu mestrado. Jamais esquecerei o que vocês fizeram por mim.

Aos amigos e amigas da Bahia que com tanto carinho me acolheram durante esses dois anos e me fizeram sentir em casa. Obrigada por serem minha família em Salvador.

À rede LEPEL, especialmente o grupo de estudo e pesquisa LEPEL-UFBA, que me proporcionou inúmeros momentos de aprendizado e reflexão durante toda a pós-graduação. Obrigada por me ensinarem o verdadeiro significado da construção coletiva. É com imenso orgulho que integro este grupo.

À minha orientadora, Celi Taffarel, meu exemplo e inspiração, que me guiou com maestria e paciência, sempre me incentivando a seguir em frente e a aprimorar cada vez mais meu trabalho. Obrigada pelas orientações acadêmicas e pelas orientações sobre a vida, a solidariedade de classe e a luta dos trabalhadores e trabalhadoras em prol de um novo modelo de sociedade.

E, por fim, mas não menos importante, aos (às) meus (minhas) alunos (as) e ex-alunos (as) da rede estadual de ensino paranaense, em especial às minhas turmas do 1º ano do ensino médio do ano de 2018 do Colégio Estadual do Paraná - 1º D, 1º E, 1º F, 1º G, 1º H, 1º I, 1º J e 1º Q -, que inspiraram esta pesquisa. Obrigada por me motivarem a seguir buscando sempre mais conhecimento e a permanecer na luta por uma educação mais justa e igualitária.

A vocês, que sonharam - e lutaram - junto comigo, muito obrigada. Sem cada um e cada uma de vocês, essa realização não seria possível. Que possamos seguir juntos e juntas na luta pela transformação da nossa sociedade.

*Instruí-vos porque teremos necessidade
de toda a vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade
de todo o vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade
de toda vossa força.*

Antonio Gramsci

LIMA, Michele Rodrigues de. **O hip-hop enquanto forma de objetivação da resistência:** possibilidades de trato do conhecimento na Educação Física no Ensino Médio. 2022. Orientadora: Celi Nelza Zülke Taffarel. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o trato pedagógico do hip-hop nas aulas de Educação Física para os (as) jovens do Ensino Médio, com vistas a elevar a capacidade teórica destes (as) estudantes (sujeitos inseridos no modo de produção capitalista nas periferias, onde reside a classe trabalhadora, de maioria negra e marginalizada), a respeito deste conteúdo histórico e socialmente acumulado. Para consecução da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do trato do conhecimento do hip-hop nas aulas de Educação Física. Constatamos que poucas são as pesquisas voltadas para este tema e as que existem não são calcadas na realidade da escola pública, tampouco se relacionam à compreensão de seus estudantes acerca do hip-hop enquanto expressão da resistência ativa e instrumento para a revolução. A fundamentação deste estudo se deu por meio da análise da literatura (estado da arte), buscando investigar as práticas pedagógicas a partir dos estudos da abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física e da Pedagogia Histórico-Crítica, tentando justificar a presença do hip-hop nas aulas de educação física e seus desdobramentos como expressão da resistência ativa, visando elevar a capacidade teórica dos (as) estudantes das escolas públicas, bem como o fortalecimento de sua capacidade de constatar, compreender, explicar e agir no mundo, na perspectiva de transformá-lo. Concluímos que o trato do conhecimento do hip-hop, sem o aporte de uma teoria pedagógica crítica, contribui para alienação dos sujeitos, limitando, assim, as possibilidades da elaboração de conceitos complexos que permitam elevar a capacidade teórica dos (as) estudantes, contribuindo também para a fragmentação da *triade conteúdo-forma-destinatário*. A investigação gerou uma proposição pedagógica para o trato do conhecimento do hip-hop no ensino médio, produzindo uma nova síntese em prol do desenvolvimento da abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Escolar, Educação Física, Abordagem Metodológica Crítico-Superadora, Ensino Médio, Hip-hop.

LIMA, Michele Rodrigues de. **Hip-hop as a form of objectification of resistance: possibilities of dealing with knowledge on high school's PE classes.** Dissertation advisor: Celi Nelza Zülke Taffarel. 2022. 95 f. Dissertation (master's in education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of study the pedagogical treatment of hip-hop in PE classes for young people in high school, with a view to raising the theoretical capacity of these students (subjects inserted in the capitalist mode of production in the outlying neighborhoods where the mostly black and marginalized working classes resides), regarding this historical and socially accumulated content. To conduct the research, a bibliographic survey was made about the treatment of hip-hop knowledge in PE classes. We found that there are few studies focused on this topic, and those that exist are not grounded in the reality of public schools, nor are they related to the understanding of its students to hip-hop as an expression of active resistance and an instrument for the revolution. This state of art research sought to investigate pedagogical practices from the studies of Physical Education Methodological Critical Approach and Historical-Critical Pedagogy, both referenced in dialectical historical materialism assumptions, besides which it tries to justify the presence of the hip-hop movement in PE classes and their development as an expression of active resistance, aiming to raise the theoretical capacity of public school students, as well as strengthening their ability to observe, understand, explain and act in the world with a view to transforming it. It is concluded that treatment of hip-hop movement knowledge without the contribution of a critical pedagogical theory referenced in the assumptions of dialectical historical materialism contributes to the alienation of the subjects, thus limiting the possibilities of elaborating complex concepts that allow raising the theoretical capacity of the students, contributing also for the fragmentation of the content-form-recipient triad. This investigation generated a pedagogical proposal to the teaching of hip-hop in high school, configuring a new synthesis in favor of the development of a critical methodological approach to Physical Education from the assumptions of dialectical historical materialism.

Keywords: School Education, Physical Education, Physical Education Methodological Critical Approach, High School, Hip-hop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclos de escolarização propostos pela abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física.....	62
Figura 2 - Fotos do Colégio Estadual do Paraná.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações acerca do hip-hop nas aulas de EF.....	19
Quadro 2 - Quadro de conteúdos sugeridos pelo Crep.....	79
Quadro 3 - Dança como Conteúdo Estruturante - DCE's.....	80
Quadro 4 - Esboço da Proposta Metodológica.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEP	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
ANFOPE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CREP	CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE
DCE'S	DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
LEPEL	GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LRCO	LIVRO REGISTRO DE CLASSE ONLINE
MHD	MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO
MP	MEDIDA PROVISÓRIA
MBL	MOVIMENTO BRASIL LIVRE
NEM	NOVO ENSINO MÉDIO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
Pibid	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
Parfor	PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PL	PROJETO DE LEI
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PsHC	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SAEP	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARANAENSE
PHC	TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA
TCCEF	TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
UBES	UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS
UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO HIP-HOP.....	23
2.1 “PAZ, AMOR, UNIÃO E DIVERSÃO”:	23
2.1.1 Os cinco elementos do movimento hip-hop	27
2.1.2 O hip-hop chega ao Brasil.....	30
2.2 A ARTE E OS MOVIMENTOS POPULARES: A LUTA POR LIBERDADE E A RESISTÊNCIA ATIVA DA COMUNIDADE NEGRA	34
2.3 O MOVIMENTO HIP-HOP E A RESISTÊNCIA ATIVA DA JUVENTUDE PERIFÉRICA	40
3 O TRATO COM O CONHECIMENTO DO HIP-HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	44
3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A LUTA DE CLASSES	44
3.2 A “TRÍADE DAS REFORMAS” DA EDUCAÇÃO (BNCC, DCN E NOVO ENSINO MÉDIO) E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	48
3.2.1 A “tríade das reformas” e a educação paranaense.....	57
3.2.2 O conhecimento do hip-hop à luz da abordagem metodológica crítico superadora: enfrentando o currículo mínimo.	60
4 PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O TRATO DO CONHECIMENTO DO HIP-HOP NO ENSINO MÉDIO	65
4.1 A ELEVAÇÃO TEÓRICA DO PENSAMENTO MEDIANTE O ENSINO DO HIP-HOP NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EM.....	68
4.2 POSSIBILIDADES DE TRATO COM O CONHECIMENTO DO HIP-HOP NO ENSINO MÉDIO – ESBOÇANDO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o trato pedagógico do hip-hop nas aulas de Educação Física para os (as) jovens do Ensino Médio, com vistas a elevar a capacidade teórica destes (as) estudantes (sujeitos inseridos no modo de produção capitalista nas periferias, onde reside a classe trabalhadora, de maioria negra e marginalizada), a respeito deste conteúdo histórico e socialmente acumulado.

Em uma sociedade de classes antagônicas, onde o aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985) e da sociedade civil atua para conformar as classes exploradas aos processos de servidão, socialização, sociabilização, educação e marginalização, decorrentes das relações sociais de produção, onde há a apropriação privada de bens culturais produzidos coletivamente, com fins privatistas e mercadológicos, é possível uma prática pedagógica a serviço da luta de classes? Considerando estas condições concretas, é possível elevar a capacidade teórica e o padrão cultural, com vistas a ampliar a reflexão pedagógica dos (as) estudantes?

Aqueles e aquelas que defendem as **teorias pedagógicas não-críticas** diriam que o papel da escola é ensinar o que permite a adaptação do cidadão à cultura existente. A escola seria o lugar para atender aos interesses dos alunos e permitir o domínio de “tecnologias”, para assim desenvolver suas competências e habilidades para o mercado de trabalho. Não haveria, portanto, lugar para uma prática pedagógica voltada à luta de classes.

Os (as) que defendem as **teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas**, por sua vez, desaprovam os modelos pedagógicos tradicionais e alienados, porém não veem na educação formal um caminho para a revolução, já que o sistema de ensino reproduz o que está posto na sociedade, reafirmando suas relações de exploração e, em geral, usando da violência, mesmo que simbólica.

Neste contexto, a escola agiria como reprodutora do ideário burguês e, tendo um caráter dualista (porque é dividida em duas grandes redes - pública e particular), a unidade nela, portanto, é ilusória. Esta divisão reflete a divisão da sociedade, em classe burguesa e proletariado. Então, para estes também não seria possível uma prática pedagógica voltada à luta de classes.

A partir do exposto, pode-se dizer que as teorias pedagógicas não-críticas e crítico-reprodutivistas disseminam a adaptação, a conformação ou, ainda, o pessimismo frente às relações sociais postas no modo de produção capitalista. Difundem o desânimo, tornando

remota a possibilidade de articular o sistema de ensino ao esforço em superar, não só o problema da marginalidade, mas de colocar no horizonte a construção de um projeto histórico superador, para além do capital.

Por outro lado, o que dizem a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008; 2011) e a abordagem metodológica crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), sobre a possibilidade de uma prática pedagógica voltada à luta de classes? Partindo desta reflexão, como tratar, no currículo escolar, com os (as) estudantes do ensino médio, oriundos (as) da escola pública, filhos e filhas da classe trabalhadora, um conteúdo contemporâneo, historicamente acumulado, culturalmente produzido e socialmente acessado, como é o movimento hip-hop, a fim de elevar a capacidade teórica destes (as) estudantes na perspectiva de constatar, compreender, explicar e agir no mundo, construindo a cultura corporal na perspectiva da emancipação humana?

[...] Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, **o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção**. A escola, para se colocar em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, precisa atuar naquilo que caracteriza sua especificidade, isto é, nas palavras de Saviani (2003b), “a socialização do saber sistematizado” (MALANCHEN, 2014, p. 124, grifo nosso).

Para responder a este desafio teórico, partimos do acúmulo sobre Escola e Democracia (SAVIANI, 2008; 2011) e da abordagem metodológica crítico-superadora (ACS) da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), também considerando, para esta análise, a experiência desta pesquisadora enquanto professora da rede estadual de ensino público do estado do Paraná, a produção científica a respeito da abordagem metodológica crítico-superadora e a didática subsidiadas pelo materialismo histórico e dialético (MHD).

É indelével o papel da arte enquanto instrumento para a revolução junto aos movimentos populares de resistência. Seja por grandes concertos musicais, como a série *Tibetan Freedom Concert*¹ (1996–1999; 2001; 2003; 2012) ou por intermédio do cinema, como nos documentários *Democracia em Vertigem* (2019) e *American Factory* (2019), ou ainda, os filmes *Judas e o Messias Negro* (2021) e o atemporal *Tempos Modernos* (1936). Enfim, são muitos os exemplos do uso da arte enquanto estética de resistência.

Sobre este tema, principalmente em tempos de ruptura democrática, o historiador e pesquisador musical Ivan Lima faz a seguinte reflexão:

¹ *Tibetan Freedom Concert* era o nome dado a uma série de festivais de rock realizados na América do Norte, Europa e Ásia a partir de 1996 para apoiar a causa da independência tibetana.

[...] Gosto de citar Maiakovski, quando ele fala que a **arte é um grande instrumento para a revolução**. Fazer arte é reflexão, é um caminho para discutir. A arte dimensiona diversos sentidos. **As músicas feitas por artistas da periferia é o que posso dizer de entretenimento com argumento**. Circula com facilidade, passa uma mensagem objetiva e ajuda na composição de atos (grifo nosso) (CARVALHO, 2016, *online*).

Há que se ponderar, no entanto, que a arte por si só não promove a mudança social. Tais mudanças provêm de profundas transformações nas relações sociais e da “construção de outro modelo [de sociedade], de outras formas de relação entre os seres humanos, com a superação da propriedade privada e, portanto, da sociedade de classes” (MALANCHEN, 2014, p. 128, destaque nosso).

Neste sentido, o movimento hip-hop nasce como um movimento de resistência ativa que busca fazer da estética de resistência um instrumento para a revolução. Da resistência ativa às opressões raciais, sociais, étnicas e a toda sorte de discriminações às suas expressões, não se tratando somente de um produto de entretenimento, mas de um movimento sociopolítico. Contudo, não é essa face do movimento hip-hop com a qual geralmente nos deparamos, a priori, sendo necessário diferenciar, em linhas mais gerais, “movimento hip-hop” e “cultura hip-hop”.

O homem [no sentido de humanidade], por meio do trabalho, transforma a natureza e transforma a si mesmo. Às complexas relações entre homem-homem e homem-natureza, chamamos de cultura (MARX, 1983). Portanto, o **movimento hip-hop**, produto das transformações sofridas pelo meio (periferia de Nova Iorque) e das relações sociais ocorridas nessa comunidade, é cultura dentro do contexto marxista.

Contudo, em oposição ao conceito materialista histórico-dialético de cultura, o que comumente se denomina como “cultura” hip-hop é a mercantilização de alguns elementos do movimento hip-hop, subsumidos pelo capital (estética burguesa), que os transforma em produto para consumo (música, dança, arte gráfica, moda), intencionando o lucro.

Como dito anteriormente, o contato com essa vertente mais comercial do movimento hip-hop é mais comum, pois está presente em muitas academias (de dança ou não), vendido como experiência *fitness*, “expressão corporal” ou como arte-espetáculo. Contudo, desprovido de toda bagagem política e social inerentes ao movimento. Por conta disso, para o senso comum o [movimento] hip-hop é um estilo de dança que faz uso de um determinado tipo de música, bem como de um determinado estilo de roupa e que tem como meta a reprodução técnica de uma coreografia.

Ao trabalhar o conteúdo “Danças Urbanas”, previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino da Educação Física² (PARANÁ, 2010), em 8 turmas da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, localizado no centro de Curitiba, no ano de 2018, percebi que a maioria dos (as) estudantes não tinha noção do hip-hop para além de sua expressão mais comercial e isso ocorria até mesmo com aqueles (as) que eram *b-boys*³ ou *b-girls*⁴, ou diziam apropriar-se da “cultura hip-hop”.

Havia também os (as) que, mesmo afirmando fazerem parte do movimento hip-hop, simpatizavam com ideais totalmente divergentes daqueles ontológicos a este – jovens *b-boys* que diziam ser favoráveis à política de segurança pública baseada na violência e no encarceramento (da juventude negra, sobretudo), ou alinhados ao ideário conservador da extrema-direita, por exemplo.

Dançavam, vestiam-se, expressavam-se como sujeitos do movimento hip-hop, porém, pensavam como aqueles (as) aos (às) quais o movimento sempre denunciou e combateu por meio de sua música, artes visuais e dança. Dessa forma, causaram inquietação as contradições apresentadas por estes (as) estudantes, assim como a forma de contato deles (as) com o movimento hip-hop e que os levou a estas contradições. Para uma melhor compreensão deste tópico, no capítulo 3, sucintamente examinaremos o cenário em que estavam inseridos (as) estes (as) estudantes.

Soma-se a este cenário a chamada “tríade da reforma do ensino” – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Lei 13.415/17, Lei da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) – que alteraram de forma drástica a legislação escolar em todo território nacional, a despeito de todo o debate feito anteriormente sobre as diferentes áreas do conhecimento que compunham o ensino básico, com o propósito de dar prioridade a somente três delas (Português, Matemática e Língua Inglesa), promovendo o esvaziamento curricular e acentuando a desigualdade educacional entre ricos e pobres.

Nesse contexto, a Educação Física (EF), reconhecida como componente curricular obrigatório em todo território nacional e em todos os níveis (incluindo o ensino superior) desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.692 (LDB) (BRASIL, 1971), e garantida após a reforma do ensino proposta pelo governo FHC, através da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), deixa de ser obrigatória em todos os níveis da educação básica.

Sobre isso, Beltrão (2019), discorre:

² DCE's

³ Dançarino de break.

⁴ Dançarina de break.

[...] Isso traz implicações gravíssimas, pois se um componente curricular não é obrigatório, **não se tem mais a exigência de um professor especialista para este componente**. Considerando que em relação aos demais componentes curriculares se prevê apenas o estudo e práticas, determinados pela BNCC, e que o currículo poderá ser organizado de diferentes maneiras, os respectivos conhecimentos dos componentes curriculares não obrigatórios poderão ser abordados pela área de conhecimento, caso o currículo seja assim organizado, ou dentro de outro componente curricular. Assim sendo, o professor de geografia poderá ministrar sociologia ou filosofia ou ainda história, o professor de língua portuguesa poderá ministrar arte ou educação física. Esses são alguns exemplos possíveis dentro dos diversos arranjos curriculares que o ensino médio poderá ser organizado (BELTRÃO, 2019, p. 198, grifo nosso).

A tríade das reformas, ao transformar quaisquer práticas corporais (aqui, no sentido de movimentação corporal, do “movimento pelo movimento”) em Educação Física, chancelam o “notório saber” como prática curricular, acarretando na desvalorização e desmonte da carreira do (a) docente, pois uma formação inicial e continuada fragmentada e deficitária, assim como a não obrigatoriedade de professores (as) especialistas na rede, acabará por gerar demissões e desemprego, além do esvaziamento e rebaixamento da capacidade teórica dos filhos e filhas da classe trabalhadora que massivamente frequentam as escolas públicas pelo país.

No estado do Paraná, a tríade das reformas e o **recuo conservador**⁵, por conta da atual conjuntura política, levaram à elaboração de novas diretrizes curriculares para o estado – do **Currículo da Rede Estadual Paranaense** (PARANÁ, 2020) e, posteriormente, do **Currículo Priorizado da Educação Paranaense** (PARANÁ, 2021a). Ambas calcadas no neoliberalismo privatista e mercantilista, que impõe de forma acelerada os processos de padronização e controle da educação pública paranaense.

Sua utilização em detrimento às DCE's (PARANÁ, 2010), de caráter progressista, amplamente baseada na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008; 2011) e na abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), construída coletivamente por professores e professoras da rede pública estadual paranaense de 2003 a 2007, reforça o ideário burguês e o caráter eurocêntrico⁶ do ensino adotado pelas gestões do governo do estado desde 2011.

⁵ Embora historicamente um estado alinhado às políticas conservadoras, o Paraná deu um salto qualitativo em direção às pedagogias contra-hegemônicas com o advento das DCE's (Diretrizes Curriculares Estaduais) elaboradas coletivamente por professoras (es) de todo o estado e publicadas em 2008. Contudo, nos últimos anos (em especial no período pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff) intensificou-se a agenda neoconservadora no estado em todos os âmbitos, em particular na educação.

⁶ Eurocentrismo, de acordo com o Dicionário *Oxford Languages*: “influência política, econômica, social, cultural etc. exercida pela Europa sobre outras áreas geopolíticas; europeísmo”.

Neste sentido, poder-se-ia argumentar que o trato com o conhecimento do movimento hip-hop, dentro do conteúdo dança, figuraria entre estes “estudos e práticas” devido ao seu forte apelo comercial, anteriormente citado. No entanto, mesmo sua versão comercial se daria de forma aligeirada, pulverizada e dentro da dinâmica de trabalho alienado e alienante.

Considerando que a expressão de resistência do movimento hip-hop se constitui de sua dimensão histórica e que esta se dá por contradição, é necessário dar às (aos) estudantes as condições para se apropriarem de sua dimensão ontológica, dos elementos que o constituem, que foram desenvolvidos ao longo das décadas pelos indivíduos que as (os) precederam (SAVIANI, 2008; 2011). Para isso, é preciso compreender de que se trata o movimento hip-hop.

Priess da Costa (2013, p. 1) nos diz que o movimento hip-hop, “[...] nascido nas ruas da periferia estadunidense da década de 1970 e que se espalhou de forma absurdamente rápida e abrangente [...] [É] movimento social, objeto de consumo, música, dança, espaço de reivindicação, aparelho de manutenção da ordem [...]” que surgiu nos guetos (*ghettos*) dos Estados Unidos da América (EUA), resultado da conjuntura política e cultural da época (final dos anos 1960 e início dos anos 1970), e que aos poucos foi incorporado ao ambiente urbano de Nova Iorque como uma forma de expressão e estilo (AVILA, OLIVEIRA, PEREIRA, 2005; ADÃO, 2006; LEÃO, 2006).

Retratar a vida dura da periferia sem, no entanto, reforçar seus estigmas, tem sido a tarefa do movimento desde sua criação no *South Bronx*, e desde seu surgimento expressou a resistência das minorias locais, ao retratar através da música, da dança, das artes visuais e da poesia os contextos de violência, pobreza e segregação vividos por estas comunidades.

[...] o hip-hop nasceu em um bairro pobre de uma grande cidade dos EUA, num contexto de violência e pobreza, e no qual a produção artística expressa pelos elementos do hip-hop foi uma forma de diminuição dos conflitos, em um dado território e, no limite, de sobrevivência. Em outros termos, trocou-se a bola pela arte. (D’ANDREA, 2013, p. 63)

Para as comunidades negras periféricas estadunidenses uma das únicas chances de ascensão social era através do esporte, geralmente o basquetebol, assim, a partir do movimento hip-hop, as manifestações artísticas também passam a ser uma alternativa de sobrevivência para essa juventude. Nas palavras de D’Andrea (2013), “trocou-se a bola pela arte”.

Contudo, mesmo nascido sob a égide da arte, o movimento hip-hop é também um movimento político, pois escancara as mazelas às quais as minorias, a princípio

estadunidenses, estavam sujeitas – racismo, violência policial, tráfico de drogas, encarceramento em massa, fome, falta de oportunidades, desemprego, submoradia.

No princípio, o hip-hop era restrito a pequenas festas de bairro, algumas clandestinas, as chamadas *bloc parties*, promovidas por DJ Kool Herc e outros nomes da cena, no *Bronx* e arredores. A possibilidade de sobrevivência da juventude negra da região do Bronx no final da década de 1960 era remota, dadas as condições a que esta estava submetida (pobreza, violência entre gangues, violência policial, drogas), como relatou Afrika Bambaataa, um dos principais articuladores do movimento nos seus primórdios, ao documentário *Scratch* (2001):

[...] o conjunto *Bronx River Houses*, o berço do hip-hop e o lar de Deus. Conhecida como *Little Vietnam*, tão perigosa que nem a polícia entrava. Havia muita violência entre gangues, o que gerou conscientização social, foi por isso que fundamos a *Zulu Nation*⁷. Tentamos transformar as afiliações às gangues em algo positivo. Começamos a organizar as pessoas na rua, os grupos de dança, os *b-boys* e as *b-girls*, os *rappers* e os grafiteiros para criar essa cultura⁸.

Embora tenha sido criado na costa leste dos EUA, o hip-hop é uma mistura de estilos vindos da África, herança do período escravocrata estadunidense, que teve seu auge entre os séculos XVIII e XIX, e de outros elementos, alguns presentes na cultura jamaicana, país da América Central, comunidade expressiva nos subúrbios nova-iorquinos à época.

Entretanto, o ponto comum a todas as manifestações do hip-hop ao redor do mundo é a resistência. Resistência não somente no sentido de denunciar a realidade de pobreza e violência vividas dia a dia nessas comunidades, mas também de organizá-las politicamente. O hip-hop é um movimento popular, político e cultural, que dá voz e cara aos (às) esquecidos (as) da sociedade e estes (as) se identificam com o movimento, conferindo-lhe o caráter de seu porta-voz, “[...] passou a ser a própria fala legitimada dos pobres e da pobreza” (D’ANDREA, 2013).

O movimento hip-hop chega ao Brasil no final da década de 1970, início da década de 1980, a partir do eixo São Paulo – Rio de Janeiro, primeiramente como um estilo musical genérico denominado *black music*, composto por ritmos como o *funk* e o *soul*, exclusivamente estadunidense, dançante e que tomou as discotecas, clubes e bailes da época, conquistando, de maneira massiva, a juventude negra das periferias, reafirmando, portanto, o dito por D’Andrea (2013), quando este diz que o hip-hop passa a ser a própria fala legitimada dos pobres e da pobreza.

⁷ ONG Fundada pelo DJ Afrika Bambaataa que tem como princípio as bases do hip-hop: paz, amor, união e diversão; vem sendo responsável pela existência do verdadeiro espírito do hip-hop.

⁸ Informações citadas extraídas do documentário *Scratch* (2001), dirigido por Doug Pray.

Dessa forma, este estudo traz o seguinte **problema de pesquisa**: sendo a dança um conteúdo clássico⁹ da cultura corporal e o hip-hop como uma de suas expressões, como tratar este conhecimento nas aulas de Educação Física, considerando as contribuições da Abordagem Metodológica Crítico-Superadora (ensino da Educação Física) e da Pedagogia Histórico-Crítica (função social da escola), e também a concretude da escola pública e as determinações da economia política sobre seus (suas) estudantes, em particular, do Ensino Médio?

Partindo desse problema de pesquisa, surgem as seguintes **questões norteadoras**, que o presente estudo buscará elucidar: *(a) qual o conhecimento considerado clássico em se tratando de movimento hip-hop e quais as contribuições deste para o desenvolvimento de seus (suas) praticantes?* A partir das proposições do Coletivo de Autores (2012), *(b) quais as possibilidades de trato com este conhecimento, com vistas a elevar a capacidade intelectual e cultural dos filhos e filhas da classe trabalhadora?*

Valendo-se das reflexões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), essa dissertação de mestrado se fundamenta no materialismo histórico-dialético (MHD), na teoria pedagógica histórico-crítica (PHC), na psicologia histórico-cultural (PsHC) e na abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física.

O texto está estruturado em quatro capítulos (com suas respectivas subdivisões), além desta introdução e das considerações finais. No segundo capítulo, tratamos sobre a dimensão ontológica do movimento hip-hop, sua origem e desenvolvimento, seu caráter enquanto forma de objetivação da resistência ativa nas aulas de EF, no contexto da tríade das reformas curriculares. No terceiro capítulo, apresentamos o trato do conhecimento do hip-hop na EF escolar a partir das definições da escola pública e de sua função social. Por fim, no quarto capítulo, trazemos os princípios didático-metodológicos para o trato do conhecimento do hip-hop que nortearam este estudo, bem como esboçamos a elevação teórica do pensamento dos (as) estudantes do EM mediante o ensino do hip-hop nas aulas de Educação Física.

Para consecução da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do trato do conhecimento do hip-hop nas aulas de EF, conforme demonstrado no quadro abaixo¹⁰ (com dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹¹):

⁹ Conhecimento clássico ou mais desenvolvido “[...] é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana” (DUARTE, 2016, p. 67).

¹⁰ Dados compilados a partir de informações do catálogo sobre teses e dissertações da CAPES, entre abril de 2019 e março de 2021. Foram consideradas teses e dissertações produzidas entre 2016 e 2021.

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações acerca do hip-hop nas EF

DESCRITORES	QUANTITATIVO	TESES DE DOUTORADO	DISSERTAÇÕES DE MESTRADO
“hip-hop” (sem delimitar grande área de conhecimento, nem área de concentração).	550	99	433
“hip-hop” (sem delimitar grande área de conhecimento, usando “Educação Física” como área de concentração).	139	35	104
“hip-hop” (utilizando “Ciências Humanas” como grande área do conhecimento e “Educação” tanto como área de conhecimento, quanto como área de concentração),	34	3	31
“hip-hop” (utilizando “Ciências da Saúde” como grande área de conhecimento e “Educação Física” como área de conhecimento, sem delimitar área de concentração)	14	2	12
“hip-hop na escola”	4	0	4
“hip-hop na escola” (utilizando “Ciências Humanas” como grande área do conhecimento e “Educação” como área do conhecimento, sem delimitar área de concentração).	3	0	3
“hip-hop nas aulas de educação física”	0	0	0
“ensino do hip-hop”	1	0	1
“ensino do hip-hop na escola”	0	0	0
“ensino do hip-hop nas aulas de educação física”	0	0	0

Fonte: Dados compilados a partir de informações do catálogo sobre teses e dissertações da CAPES, entre abril de 2019 e março de 2021.

Fazendo uma busca generalizada, sem delimitar grande área de conhecimento, nem área de concentração, usando o descritor “hip-hop”, retornou um total de 550 trabalhos. Contudo, deste número, somente 99 são teses de doutorado, o restante são dissertações de mestrado (433 trabalhos). Quando utilizamos o descritor “hip-hop”, sem delimitar grande área de conhecimento e usando “Educação Física” como área de concentração, a busca retornou um total de 35 teses de doutorado e 104 dissertações de mestrado, um total de 139 trabalhos.

O descritor “hip-hop na escola”, sem delimitar grande área do conhecimento ou área de concentração, resultou em nenhuma tese de doutorado e quatro (04) dissertações de mestrado. Neste marcador predominam artigos (que não foram contabilizados para a consecução do quadro acima), sendo a maioria relatos de experiência dentro da perspectiva multiculturalista¹². Por sua vez, o descritor “hip-hop na escola”, tendo “Ciências Humanas” como grande área do conhecimento e “Educação” como área do conhecimento, sem delimitar área de concentração, resultou em nenhuma tese de doutorado e três (03) dissertações de mestrado.

Para o descritor “ensino do hip-hop”, o resultado foi apenas uma dissertação de mestrado e nenhuma tese de doutorado. Já para os descritores “hip-hop nas aulas de educação física”, “ensino do hip-hop na escola” e “ensino do hip-hop nas aulas de educação física”, não foram encontradas nem teses, nem dissertações.

Destacamos que muitas teses e dissertações, dentre as 560 encontradas no total, são nas áreas de Letras, Ciências Sociais, Serviço Social e Comunicação, e trazem somente o *rap* como objeto de estudos, abordando-o, na maioria das vezes, pelo seu aspecto literário. Dentre essas pesquisas, poucas fizeram uso do materialismo histórico-dialético como metodologia.

Dessa forma, considerando somente as teses de doutorado produzidas, constatamos que são poucas as pesquisas dentro da temática hip-hop. Ressaltamos, ainda, que dentre essas teses, a maioria não foi feita na escola e quando isso acontece, não estão calcadas na realidade da escola pública, tampouco estão relacionadas à compreensão das (os) estudantes acerca do hip-hop enquanto forma de resistência ativa e instrumento para a revolução.

Para a fundamentação desta dissertação, por meio da análise da literatura (estado da arte), buscamos investigar as práticas pedagógicas, a partir dos estudos da abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física e da PHC. Por meio dessa análise, intentamos justificar a presença do hip-hop nas aulas de educação física e seus desdobramentos como expressão da resistência ativa, propondo elevar a capacidade teórica dos (as) estudantes das escolas públicas, fortalecendo sua capacidade de constatar, compreender, explicar e agir no mundo, na perspectiva de transformá-lo.

À vista disso, partindo das inquietações anteriormente apresentadas, e sendo outra a maneira de abordar o hip-hop na escola sob a perspectiva de uma abordagem metodológica crítica, trazemos como **objetivo geral** desta pesquisa *de que forma tratar esse conhecimento*

¹² Que procura convencer os explorados de que o diálogo intercultural, as inclusões de alguns, juntamente com o reconhecimento dos elementos de suas culturas, resolverão os problemas da atualidade (MALANCHEN, 2015).

nas aulas de Educação Física, à luz do conceito de resistência ativa (SAVIANI, 1997) e das pedagogias contra hegemônicas.

Investigamos, por meio da análise da literatura, o movimento hip-hop, considerando sua dimensão ontológica e o desenvolvimento humano a partir deste (bem como a desconstrução que o movimento sofreu durante sua trajetória, pela ação da estética burguesa), e como isso, se traduz na concretude da escola pública, concebendo as determinações da economia política sobre esta mesma escola e seus (suas) estudantes.

Partimos da **hipótese** de que **o trato do conhecimento do movimento hip-hop, sem uma teoria pedagógica crítica, contribui para alienação dos sujeitos**, limitando, assim, as possibilidades da elaboração de conceitos complexos que permitam elevar sua capacidade teórica, contribuindo também para a fragmentação da *triade conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013).

Historicamente o currículo da Educação Física precisou enfrentar sua “herança eugenista, higienista e militarista” (SOARES, 2012), que hegemonicamente corroborou para disciplinar os indivíduos da classe trabalhadora, servindo aos interesses da burguesia. Tendo por alicerce a Abordagem Metodológica Crítico-Superadora¹³, contudo, estes mesmos indivíduos passam a ser concebidos como objetivação da resistência.

Destarte, a partir de minha experiência como professora de Educação Física na rede pública estadual do Paraná, percebe-se o hip-hop como uma expressão de representatividade, sendo considerado também como linguagem social, possibilitando, através deste, a transmissão de sentimentos e emoções (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81).

Reputando à dimensão ontológica do movimento hip-hop, enquanto movimento sociopolítico de contestação, denúncia e resistência ativa às desigualdades provenientes da luta de classes e, por conseguinte, seu forte apelo junto à juventude da classe trabalhadora, reafirma-se profícua a escolha deste enquanto objeto de investigação deste estudo.

O hip-hop provou-se enquanto conhecimento científico, à medida que foi concebido na prática social humana, conforme a vida e as relações sociais estabelecidas nas comunidades em que surgiu e por onde se espalhou, foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas, e seus sujeitos, utilizando-se de métodos cada vez mais elaborados, adquiriram condições de refletir e teorizar sobre essa prática social, seus elementos e fenômenos constitutivos (MARTINS; LAVOURA, 2018). À vista disso, legitima-se sua relevância

¹³ Abordagem metodológica aqui é entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da educação física, tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 20).

enquanto conteúdo e a importância de ser ensinado nas aulas de Educação Física do ensino médio na rede pública.

Por fim, salientamos que as elaborações aqui expostas derivam do tempo histórico, das condições sociais, das contradições políticas e do sistema educacional, em coerência com os princípios do materialismo histórico-dialético.

2 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO HIP-HOP

A gênese do hip-hop alude à perspectiva contra hegemônica, crítica aos valores burgueses (BORRI, 2015), no entanto, muitos que se propõem a estudá-lo o tratam somente como “cultura de rua”, na perspectiva multiculturalista, ou “cultura” hip-hop, no viés do apelo mercadológico. Todavia, este estudo, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, considerando sua dimensão ontológica, opta por tratar o hip-hop enquanto movimento sociopolítico:

[...] a educadora Elaine Nunes de Andrade define o hip-hop como um movimento social que engloba certa forma de organização política, cultural e social do jovem negro. [...] Segundo a autora, é o conceito que permite uma análise mais abrangente de sua ação social. A maioria dos teóricos que estudam o assunto adota a mesma definição. (ANDRADE, 1996 *apud* ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001, p. 18)

O movimento hip-hop surgiu nos guetos (*ghettos*) dos Estados Unidos da América (EUA), resultado da conjuntura política e cultural da época (final dos anos 1960 e início dos anos 1970) e aos poucos foi incorporado ao ambiente urbano de Nova Iorque como uma forma de expressão e estilo (AVILA, OLIVEIRA, PEREIRA, 2005; ADÃO, 2006; LEÃO, 2006).

O termo *hip* é usado no Inglês Vernáculo Afro-americano (AAVE¹⁴) desde 1898 e significa algo atual, algo que está acontecendo no momento. Já *hop* faz referência aos movimentos da dança. As primeiras aplicações do termo “hip-hop”¹⁵, contudo, são creditadas a Keith Cowboy Wiggins e Grandmaster Flash.

A expressão foi usada para provocar um amigo de Grandmaster Flash que havia ingressado no exército dos EUA, em 1978, fazendo referência, de maneira irônica, à cadência rítmica dos soldados em suas marchas – *hip-hop-hip-hop*. Cowboy viria a utilizá-la, mais tarde, para fazer referência ao MC no palco.

2.1 “PAZ, AMOR, UNIÃO E DIVERSÃO¹⁶”

O hip-hop é um movimento que se expressa através de vários meios artísticos conhecidos como "elementos"¹⁷ – o *RAP*, o *MC*, o *DJ*, o *break dance* (o *b-boy/ b-girl*¹⁸) e o

¹⁴ *African-American Vernacular English*: inglês vernáculo afro-americano, também conhecido como inglês afro-americano, é uma variedade afro-americana do inglês estadunidense.

¹⁵ JET Magazine, 2 abr. 2007, p.36

¹⁶ Constituem as bases do movimento hip-hop e o lema da Zulu Nation.

grafite (*aerosol art*). A Afrika Bambaataa (DJ e fundador da *Zulu Nation*¹⁹) é dado o crédito pela compilação destes elementos:

A cultura Hip-Hop é definida como **um movimento que se expressa através de vários meios artísticos que chamamos de "elementos"**. Os principais elementos são conhecidos como *MC'ing* (Rap), *DJ'ing*, *WRITING* (Aerosol Art), VÁRIAS FORMAS DE DANÇA (que incluem *Breaking*, *Up-Rocking*, *Popping* e *Locking*) e o elemento que mantém o resto unido: CONHECIMENTO. Também existem outros elementos como Percussão Vocal/ *Beat Boxing*, Moda etc.²⁰ (caixa alta original; grifo nosso)

A realidade de exclusão e discriminação social e racial, e até mesmo, por conta dessas características, a “invisibilidade” das comunidades periféricas estadunidenses, aliada ao desejo da juventude destas comunidades de expressar-se através da música, da dança e da arte gráfica, criaram a condição necessária à gênese do movimento. Logo, o hip-hop é, antes de tudo – e, sobretudo – um movimento de resistência ativa, pois busca organizar e mobilizar os (as) periféricos (as) à medida que retrata, através da música, da dança, das artes visuais e da poesia, os contextos de violência, pobreza e segregação vividos por estas comunidades.

Retratar a vida dura da periferia sem, no entanto, reforçar seus estigmas e organizar a resistência dessas comunidades, tem sido a tarefa do movimento desde sua criação no *South Bronx*:

[...] o hip-hop nasceu em um bairro pobre de uma grande cidade dos EUA, num contexto de violência e pobreza, e no qual a produção artística expressa pelos elementos do hip-hop foi uma forma [tentativa] de diminuição dos conflitos, em um dado território e, no limite, de sobrevivência. Em outros termos, trocou-se a bola pela arte. (D'ANDREA, 2013, p. 63, destaque nosso)

O hip-hop aparece, num primeiro momento, como alternativa às disputas violentas entre as gangues nos subúrbios nova-iorquinos, e como forma de entretenimento para os (as) jovens periféricos, dando a estes (as) a oportunidade de se expressar. Em vez de disputas sangrentas, as gangues (pelo menos em um primeiro momento) promoviam batalhas de *MCing* ou de *breakdance* como forma de resolver suas diferenças. Como raramente havia concordância dos envolvidos nessas batalhas, quanto aos resultados destas, a violência persistia.

¹⁷ Termo utilizado também pelos participantes e na literatura sobre o movimento hip-hop, aludindo aos cinco componentes que o constituem.

¹⁸ Dançarino (a) de break.

¹⁹ ONG Fundada pelo DJ Afrika Bambaataa que tem como princípio as bases do hip-hop: **paz, amor, união e diversão**; vem sendo responsável pela existência do verdadeiro espírito do hip-hop.

²⁰ Extraído de: <http://www.zulunation.com/hip-hop-history/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

É preciso recordar também, que para as comunidades negras periféricas estadunidenses, uma das principais (quando não, únicas) chances de ascensão social era através do esporte, geralmente o basquetebol. Contudo, com o surgimento do movimento hip-hop, este também passa a ser uma alternativa de sobrevivência para essa juventude. Inclusive, este sempre foi o anseio de Afrika Bambaataa (2012), um dos seus fundadores, fazer do hip-hop um meio de afastar os jovens das gangues, tal qual o esporte. Dessa forma, usando as palavras de D’Andrea (2013), “trocou-se a bola pela arte”.

Contudo, mesmo que tenha nascido sob a égide da arte, o movimento hip-hop é também um movimento sociopolítico, pois escancarava as mazelas às quais as minorias estadunidenses estavam sujeitas – racismo, violência policial, tráfico de drogas, encarceramento em massa, fome, falta de oportunidades, desemprego, submoradia.

Ressaltamos, ainda, que essa forma de comunicação, facilmente assimilada pelos (as) marginalizados, mas que confunde seus opressores, é legado dos séculos de luta ativa por liberdade da comunidade afro-estadunidense. Este serviu de inspiração à luta do final dos anos 1960 (*Black Power*²¹) pelos direitos civis de negros (as) nos EUA e ao movimento hip-hop:

[...] Os *spirituals* influenciaram diretamente a música associada a outros movimentos populares em vários momentos da história dos Estados Unidos. [...] as “canções da liberdade” do movimento pelos direitos civis eram *spirituals* cujas letras, às vezes, passavam por sutis modificações para refletir de modo mais concreto as realidades daquela luta. (DAVIS, 2017, p.168)

Por essa razão, ícones da luta ativa dos negros e das negras estadunidenses, como *Malcom X* (1925-1965)²², *Martin Luther King* (1929-1968)²³, *Fred Hampton* (1948-1969)²⁴, entre outros (as), foram celebrados das mais diversas formas pelo movimento, que segue até hoje difundindo suas ideias e ideais entre a juventude negra estadunidense e mundial.

²¹ Termo criado em 1966 por Stockley Carmichael, ativista do movimento negro estadunidense. Buscava enaltecer a negritude, promovendo a aceitação da beleza negra, enquanto instrumento de luta e resistência.

²² Malcolm Little, mais conhecido como Malcolm X, foi um ativista afro-americano que atuou em defesa dos direitos da comunidade afro-americana durante a era dos movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos (décadas de 1950 e 1960).

²³ Martin Luther King foi um dos maiores nomes da história da luta contra a discriminação racial nos Estados Unidos e ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1964.

²⁴ Fred Hampton foi um revolucionário afro-estadunidense marxista-leninista e presidente do Partido dos Panteras Negras (*Black Panther Party*) no estado de Illinois. Hampton e outro membro do partido, Mark Clark, foram assassinados, em dezembro de 1969, em uma operação da unidade tática da Procuradoria do Condado de Cook, conjuntamente com o Departamento de Polícia de Chicago e o Gabinete Federal de Investigação. Esta história foi retratada no filme “*Judas e o Messias Negro*” (2021), dirigido por Shaka King.

No princípio, o hip-hop ficou restrito a pequenas festas de bairro, algumas clandestinas, chamadas *bloc parties*, promovidas por DJ Kool Herc e outros nomes da cena, no Bronx e arredores, como relata Herschmann:

[...] nos guetos de Nova York, surgia um tipo de som que iria mudar o cenário da música negra. DJs, como o jamaicano Kool-Herc e seu discípulo Grand Master Flash, começaram a dar festas no gueto do Bronx (NY), utilizando-se de técnicas que posteriormente se tornariam fundamentais para este tipo de música eletrônica. Dentre essas técnicas, eles introduziram os *sounds systems*, mixadores, *scratch's* e os repentes eletrônicos, que ficaram posteriormente conhecidos como *RAP*. (HERSCHMANN, 2005, P. 21)

A possibilidade de sobrevivência da juventude negra naquela região no final da década de 60 era remota, dadas as condições a que estava submetida (pobreza, violência entre gangues, violência policial, drogas). Um exemplo disso é o conjunto *Bronx River Houses*, conhecido como o berço do hip-hop, e que era também chamado de “*little Vietnan*”, por ser tão perigoso que nem a polícia entrava.

Entretanto, a violência entre gangues nesses espaços acabou impulsionando a conscientização social necessária à fundação da *Zulu Nation*. Nas palavras de DJ Afrika Bambaataa, um dos principais articuladores do movimento hip-hop nos seus primórdios: “começamos a organizar as pessoas na rua, os grupos de dança, os *b-boys* e as *b-girls*, os *rappers* e os grafiteiros para criar essa cultura [desenvolvimento sócio-histórico]”²⁵.

Não obstante, por ter sido criado na costa leste dos EUA, o hip-hop é uma mistura de estilos, alguns vindos da África, herança do período escravista estadunidense, que teve seu auge entre os séculos XVIII e XIX, e outros presentes na cultura jamaicana, país da América Central, cuja comunidade, na época, era bastante expressiva nos subúrbios nova-iorquinos.

A comunidade jamaicana, em meados dos anos 1960, passa a usar a música para retratar suas vivências, uma vez que “o tema das letras se relacionava principalmente aos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos jamaicanos” (RICHARD, 2005 p. 24). E não somente a música, mas as demais expressões culturais jamaicanas dessa época, em Nova Iorque, tinham forte influência da cosmologia africana, principalmente a transmissão oral de sua história e tradição – como os *griots*²⁶ (COSTA, 2011).

O antropólogo Spensy Pimentel (1997), diz que quando jamaicanos como o *DJ Kool Herc*, fundiram seu método de expressão em rimas, com base nos *griots*, aos estilos musicais mais consumidos pelos estadunidenses, nasce o *rap*:

²⁵ Informações citadas extraídas do documentário *Scratch* (2001), dirigido por Doug Pray.

²⁶ Os *griots* são contadores de história, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental. São muito importantes para a transmissão dos conhecimentos dentro das culturas de diferentes países africanos.

Revivendo os griots africanos, os DJs jamaicanos mandavam mensagens políticas e espirituais enquanto tocavam as músicas prediletas do seu público. Só que em Nova York, naquele tempo, os que faziam sucesso eram o funk, o soul e outros ritmos afro-americanos. Assim, Kool Herc teve de adaptar seu estilo: nas festas de rua que promovia com o equipamento jamaicano, passou a cantar seus versos sobre partes instrumentais das músicas mais populares no Bronx. (PIMENTEL, 1997, p. 6)

Ainda de acordo com Costa (2011), “mais tarde Kool Herc, tornar-se-ia um dos fundadores do hip-hop e uma de suas principais contribuições é justamente ter trazido da Jamaica para o bairro estadunidense do Bronx o método dos *Sound Systems*²⁷”.

A influência dos jamaicanos, com relação aos traços da cosmologia africana existentes em suas manifestações culturais, foi incorporada ao movimento hip-hop. Segundo o professor senegalês e pesquisador do movimento hip-hop, Abdoulaye Niang (2012), o grau de identificação do hip-hop com as matrizes africanas é tal, que na África não existe a sensação de que este é algo provindo de um país estrangeiro. E isso fica mais evidente, ainda de acordo com o sociólogo, quando da manifestação dos elementos do movimento hip-hop naquele continente. O mesmo entendimento é também partilhado por músicos africanos e outros estudiosos do assunto, reforçando a tese de que independentemente de onde tenha aportado, o movimento hip-hop incorpora o legado sócio-histórico local, sempre se instalando entre as classes populares, entre os explorados.

A seguir, faremos uma síntese dos elementos que constituem o movimento hip-hop, e que são instrumentos de resistência ativa das periferias, concebendo este conhecimento como produto do trabalho destes indivíduos historicamente situados, da decodificação abstrata sobre a realidade concreta (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

2.1.1 Os cinco elementos do movimento hip-hop

Existe uma gama de versões sobre os elementos que constituem o hip-hop na literatura. Sobre a quantidade destes, três versões são recorrentes: os autores que definem *quatro elementos* – DJ, RAP, break e grafite; os que definem *cinco elementos* – DJ, RAP, MC, *break dance* e grafite; e os que dizem ser *seis elementos* - DJ, RAP, MC, *break dance*, *beatbox* e grafite.

²⁷ “[...] um *sound system* moderno consiste no seguinte: *turntables* (pelo menos duas), mixador para o DJ, fones de ouvido, microfone (pelo menos um), sistema de comunicação/ amplificador, e uma matriz de caixas de som muito grandes, especialmente para frequências mais baixas (estas são conhecidas como *boxers* ou *bass bins*). Uma coleção de gravações é obviamente é o componente material final necessário para fazer um *sound system* funcionar” (CONSTANTINIDES, 2002 *apud* COSTA, 2011).

Entretanto, a *Zulu Nation*, considerada guardiã da essência do hip-hop, usa a definição **cinco elementos** ao referir-se aos pilares do hip-hop. Como há consenso na literatura quanto a importância e relevância histórica desta entidade para o movimento, neste estudo, usaremos essa definição. Dessa forma, são cinco elementos (ou pilares) que constituem o movimento hip-hop: o **DJ**, o **MC/ rap**, o *break dance* (b-boy/ b-girl), o **grafite** (*aerosol art*) e o **conhecimento** (*knowledge*).

O *primeiro elemento* a surgir foi o **DJ**, também conhecido como *Disc Jockey*, “[...] é a batida do coração, o tambor da arte ou movimento; a sigla DJ também faz referência ao tambor africano *Djembe*²⁸” (ZULU NATION, 2020). Seus padrões de execução técnica, estilo e a compilação e seleção do repertório, usados nas mixagens, foram estabelecidos pelos patriarcas do movimento – DJ Kool Herc, Afrika Bambaataa e Grand Master Flash.

O *segundo elemento* foi o **MC**, ou *Mestre de Cerimônia*. Era a pessoa que entretinha a multidão nas festas e eventos, através de um método de chamada e resposta²⁹ (o **rap**, ou *rhythm and poetry*³⁰) e tem sua origem ligada à tradição africana dos *griots*. É considerado o elemento do hip-hop mais bem sucedido, considerando-se seu grau de desenvolvimento e sua presença ao redor do mundo. A maioria dos estudos acadêmicos envolvendo o hip-hop, tem o *mcing/ rap* como objeto de estudo.

O **grafite** (*aerosol art*) foi o *terceiro elemento* a surgir e alude à arte rupestre³¹. Também faz referência à tradição de povos da antiguidade, como o *Kemet*³² e a Mesopotâmia, de representar o cotidiano em suas paredes, registrando os fenômenos naturais e sobrenaturais que envolviam essas comunidades (DIAZ, 2011).

O *quarto elemento* foi a dança dos *b-boys/ b-girls*, ou **breakdancing**. Considerada uma dança de matriz africana (CLÍMACO, 2022), com origem nas manifestações da negritude da diáspora, tal qual a capoeira no Brasil. O *break* é composto pelo *footwork* (movimentação inicial), *spinning* ou moinho (movimentos intermediários) e *freeze* (movimento estático de finalização). A junção dos três é o *kata*, que aqui tem o mesmo

²⁸ O Djembe (ou Djembê) é um tipo de tambor originário de Guiné, na África ocidental. O instrumento é muito antigo e até hoje é importante nas culturas africanas, sobretudo na região que compreende o Mali, a Costa do Marfim, o Burkina Faso, o Senegal e a Guiné.

²⁹ Também usado em igrejas cristãs, rimas infantis, no *Blues*, no *Jazz* e no *Rhythm and Blues*. No Brasil, assemelha-se ao *repente* nordestino.

³⁰ Ritmo e poesia.

³¹ Expressão artística mais antiga da humanidade, a arte rupestre era realizada em cavernas, grutas ou ao ar livre. O termo vem do francês e quer dizer gravação, traçado e pintura sobre suporte rochoso, independente da técnica de pintura empregada.

³² Civilização do Norte da África, concentrada ao longo do curso inferior do rio Nilo, área que hoje é conhecida como Egito.

significado que nas artes marciais, um conjunto de movimentos precisos, executados em sequência (LEAL, 2007, p. 61).

Diz-se, ainda, que este estilo de dança foi desenvolvido por adolescentes que, não conseguindo acompanhar os movimentos de seus pais ao dançarem *soul*, começaram a movimentar-se imitando robôs ou simulando movimentos de luta (BORRI, 2015, p. 48). Movimentar-se “imitando robôs”, considerando a movimentação corporal (um dos elementos formais da dança), faz do *breaking* uma dança de fluxo³³ conduzido (controlado) ou de fluxo interrompido (PARANÁ, 2010).

Há também relatos de que essa forma de dançar era um protesto contra a Guerra do Vietnã e que os passos de dança simulavam os movimentos dos feridos na guerra. De acordo com Andrade (1999, p. 47):

[...] Cada movimento do *break* possui como base o reflexo do corpo debilitado dos soldados norte-americanos ou então a lembrança de algo. [...] O giro da cabeça, em que o indivíduo fica com a cabeça no chão e, com os pés para cima, procura circular todo o corpo, simboliza os helicópteros agindo durante a guerra.

O *breaking* foi a primeira dança gerada no movimento hip-hop. Pouco depois, outros estilos foram surgindo, como o *popping* e o *locking*. A característica comum a todos estes estilos é o *freestyle* (estilo livre, em tradução livre), onde a sequência de movimentos é decidida pelo (a) dançarino (a) quando está dançando, não havendo rigidez coreográfica.

O quinto elemento é o **conhecimento** (*knowledge*). Segundo o DJ Afrika Bambaataa, o conhecimento unifica os demais elementos, pois, “[...] é a razão pela qual somos quem somos. É o caminho percorrido desde o início da humanidade, até chegarmos onde estamos hoje. São nossas raízes, e a forma como compreendemos isso, se expressa no hip-hop” (ZULU NATION, 2020).

Podemos citar ainda o **beatbox**, informalmente tido como um “sexto elemento” do movimento hip-hop. Em conjunto com o DJ, é responsável pela “batida” que determina o ritmo dos movimentos da dança do b-boy/ b-girl ou da rima do MC. Nele, a boca, a língua, os lábios e a voz são usados para criar vocalizações e percussões vocais. Tem suas raízes na África, Índia e China.

Os cinco elementos têm o mesmo grau de importância para o movimento hip-hop, não existindo, dessa forma, nenhum tipo de ranqueamento entre eles. Cada elemento advém de

³³ Qualidade de movimento que se refere à tensão muscular com a qual se deixa fluir um movimento - fluência contínua e interrompida - e seus graus de tensão (PARANÁ, 2010).

uma análise sócio política da realidade concreta, tendo profunda conexão com a vida (cidadania) e com a comunidade (coletividade).

Após apresentar os primórdios do movimento hip-hop e os cinco elementos (pilares) que o constituem, passaremos à análise de sua chegada e trajetória no Brasil.

2.1.2 O hip-hop chega ao Brasil

O hip-hop não demorou a chegar ao Brasil. A juventude periférica dos grandes centros urbanos brasileiros, já no início dos anos 1980, dançava break e escutava os primeiros *raps* (PIMENTEL, 1997), porém, sem ter acesso ao legado sócio-histórico do movimento hip-hop. Embora o hip-hop seja definido pelos cinco elementos, não somente pelo *rap*, no Brasil, eles viraram sinônimos.

As condições em que o hip-hop chegou ao Brasil foram distintas de suas origens estadunidenses. Contudo, assim como nos Estados Unidos, o movimento hip-hop brasileiro teve como base as periferias urbanas, retratando a vida dessas populações, especialmente a da juventude.

Como dito anteriormente, a realidade das periferias - de violência, exclusão social, racismo, fome e miséria - e o desejo destas de se expressar através da música, da poesia, da dança e da arte gráfica, criam a condição necessária à gênese do movimento hip-hop. Lembremos ainda que, nesse período, o Brasil vivia a ditadura civil-militar, marcada por perseguições, violência e morte aos (às) opositores (as) do regime.

Além disso, a política econômica praticada pelo governo militar – de inflação galopante, com as altas taxas de desemprego e dos arrochos salariais - penalizava a classe trabalhadora e os mais pobres, sem falar nos muitos casos de corrupção. Pois, ao contrário do que se difunde no senso comum, o período de 1964 a 1985 foi marcado por denúncias de ilegalidades envolvendo a iniciativa privada e o Estado, que só não chegaram a público por causa da censura aplicada pelo regime militar à imprensa. É neste contexto que o movimento hip-hop chega ao Brasil, no final da década de 1970 e início da década de 1980.

O eixo Rio de Janeiro – São Paulo é o primeiro a tomar contato com novo o estilo musical, a princípio genericamente denominado *black music*, composto por ritmos como o *funk* e o *soul*. Este era exclusivamente estadunidense, dançante e tomou as discotecas, clubes e bailes da época – conhecidos como *Bailes Black* -, conquistando, de maneira massiva, a juventude negra das periferias paulistanas e cariocas. A partir daí, espalhou-se pelo país

manifestando-se de maneiras distintas, porém tendo como cerne ser um movimento sociopolítico e cultural. Sobre esse período, Nelson Triunfo³⁴ (2019) diz:

[...] os Bailes Blacks é (sic) mais de meados dos anos 1970, o grande auge no Rio de Janeiro foi 1976, mas continuou em 1977, 1978, aqui em São Paulo foi até 1986, aí depois terminaram [...] No Rio, era mais *soul* e em São Paulo era *soul* e *samba rock*, e as letras eram legais. Isso aconteceu no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre, foram cidades que concentraram os Bailes Blacks. Depois, se espalhou para o nordeste e para algumas cidades do interior. [...], Mas nos anos 80 já começou a se misturar com o hip-hop.

Depois do *soul*, chega ao Brasil outro estilo de dança proveniente dos EUA, e que também caiu nas graças da juventude periférica: o *break*. Mas, diferentemente do *soul* e do *black*, que estavam mais presentes em locais fechados – como os bailes conhecidos como “charme” - este estilo apresentava-se predominantemente como dança de rua. Começam a surgir, assim, as primeiras “equipes” (*crews*) ou gangues, sendo a *Funk & Cia*³⁵ de Nelson Triunfo, uma das mais conhecidas. A partir daí, ver rodas de *break* (*cyphers*) pelas ruas das grandes cidades brasileiras tornou-se comum.

E, se nos EUA, as batalhas de *MCing* e as batalhas de *break* eram usadas, mesmo que num primeiro momento, para resolver as diferenças, tentando evitar conflitos violentos, no Brasil, as brigas entre *crews* após essas disputas eram comuns. Reiteramos, ainda, que no início dos anos 1980 o país ainda estava sob regime militar e manifestações populares não eram toleradas. Dessa forma, afora as brigas entre *crews*, havia a repressão violenta dos *cyphers* pelas forças de segurança, onde os *b-boys* eram constantemente espancados e presos:

Provavelmente eu sou o cara que mais foi preso no centro de São Paulo [risos]. Tinha até uma delegacia do Baixo [da Rua] Augusta onde um PM que me conhecia e gostava de mim, me liberava toda vez que eu chegava lá. Em outras delegacias, eu não tinha essa sorte. Tinha que esperar uns três dias para poder sair. (TRIUNFO, 2019, destaque original)

Os *cyphers* da Rua 24 de Maio e, mais tarde, da Estação [de metrô] São Bento, em São Paulo/ SP, foram tomados pelos “rachas³⁶” entre as gangues, tornando-se *points* para *b-boys* de todo o país. Gangues (*crews*) de outros estados viajavam para São Paulo, no intuito de ir até a Estação São Bento desafiar as gangues locais. O clima de disputa era grande e as brigas eram comuns:

³⁴ *B-boy* pernambucano de Triunfo, radicado em São Paulo. É considerado um dos maiores ícones do hip-hop brasileiro.

³⁵ Em 1984, a *Funk & Cia* fez parte da abertura da novela "Partido Alto" da rede globo de televisão, gerando mais visibilidade e adeptos à prática do *break*.

³⁶ Como eram conhecidas as batalhas de *break* na época.

[...] nós dançávamos no passado em vários lugares de São Paulo, depois fomos ficando mais na [rua] 24 de maio. E em 1984 a 24 de maio virou *point*. Em 1985, começou a se [sic] procurar outro lugar, foi quando surgiu a [Estação] São Bento que era apenas no sábado, os encontros aconteciam sábado à tarde! No final de 1985, a São Bento estava estourada e não cabia mais ninguém, em 1986 começaram **as grandes batalhas das crews, virando um point nacional**. Em 1993, aconteceu a primeira batalha de *breaking* no Brasil, interestadual. [...] As duas grandes bases de tudo isso foi a [rua] 24 de maio com a [rua] São José e a [Estação] São Bento. (TRIUNFO, 2019, destaques e grifos nossos)

Para além das *cyphers* de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, cabe destacar a *cypher* que acontece aos sábados, no piso externo do Shopping Itália, em Curitiba/ PR, a roda de break mais conhecida no estado e uma das mais longevas do país:

[...] É lá [no Shopping Itália] onde tudo o que foi ensaiado poderá ser colocado na roda. É onde o hip-hop vive, respira, transpira e inspira. É batalha, mas não é guerra. É diversão, mas é sério. Tem ‘*tiração*’ de sarro, mas tem respeito. Tem individualismo, **mas é coletivo**. Tem rivalidade, mas tem, sobretudo, **amizade**. Solo sagrado para os dançarinos e dançarinas de rua de Curitiba, o piso externo do Shopping Itália se tornou um templo ao ser usado como local de encontro e prática do *breaking* desde o começo dos anos 80. (CUSTÓDIO, 2017, grifos originais e destaques nossos)

A partir da existência das *cyphers* e dos grupos *de rap* nos mais diversos locais, é possível traçar um panorama da trajetória do hip-hop e de como o movimento se desenvolveu em terras brasileiras. Como sabemos, o movimento hip-hop é composto de cinco elementos, tratados pelos (as) seus praticantes numa perspectiva de horizontalidade, sendo que nenhum deles [elementos] é superior ou inferior em relação a outro.

No entanto, no Brasil, a perspectiva não é a mesma, já que quando se fala em hip-hop, é imediata a associação ao *rap*, sendo possível dizer que, por aqui, estes se confundem. Prova disso, é a preferência dada ao *rap* enquanto objeto de estudo em teses e dissertações, dentre as poucas pesquisas existentes sobre a temática. Este já é um ponto que diferencia o movimento hip-hop nos EUA e no Brasil.

Enquanto nos EUA os cinco elementos sempre estiveram presentes, em pé de igualdade, identificando o movimento, no Brasil, primeiramente chegou o *rap*, depois o *break* e depois o restante. No caso dos DJs, alguns já discotecavam nos bailes de *soul* e *black music* e aprenderam o *scratch*³⁷ “de ouvido”. Aliás, no início, os cinco elementos foram

³⁷ *Scratching*, às vezes chamado de *scrubbing*, é a técnica utilizada pelo DJ de mover um disco de vinil para frente e para trás em uma *pick-up* (toca-discos) para produzir um som “arranhado”, mais percussivo e rítmico. Dentro do movimento hip-hop, é uma das formas de medir as habilidades de um DJ.

incorporados pelo movimento hip-hop brasileiro, praticamente, “de improviso”, pois não havia quem ensinasse as bases de cada elemento aos (às) brasileiros (as).

Essa “primazia” do *rap* em relação aos outros elementos do hip-hop ficou historicamente marcada pela gravação de “Deixa isso pra lá”, composição de Albert Souza Paz e Edson Alves Menezes, com interpretação de Jair Rodrigues:

[...] Em 1964, Jair Rodrigues lança **o clássico tido por muitos como o primeiro rap brasileiro**. A música era *Deixa isso pra lá*, que dizia em suas primeiras rimas “Deixa isso pra lá, vem pra cá, o que é que tem? Eu não tô fazendo nada, você também, faz mal bater um papo assim gostoso com alguém?” (EMICIDA, 2020, grifo nosso)

A música foi primeiramente oferecida a Wilson Simonal, ícone da *soul music* brasileira na época, que a rejeitou por não ver identificação do estilo dela com seu trabalho. Posteriormente, foi gravada por Jair Rodrigues e este passou para a história como “o primeiro *rapper* brasileiro” (EMICIDA, 2020), depois do sucesso da canção. Todavia, isso se deve mais a uma questão de métrica dos versos e do estilo de interpretação de Jair Rodrigues do que propriamente pela identificação da música com o movimento hip-hop. A música foi lançada em 1964, fora da cronologia do hip-hop, que dá seus primeiros sinais mais para o final da década de 1960 (entre 1967 e 1968).

Se o *rap* detém a “primazia” entre os cinco elementos no Brasil, sendo constantemente confundido com o próprio movimento, o *break* [e demais estilos], por aqui também chegou a ganhar a alcunha de “hip-hop”. Não é incomum, a título de exemplo, ver academias (de dança ou não) oferecerem “aulas de hip-hop” em suas grades horárias.

Essa denominação também está presente em alguns currículos ou diretrizes curriculares de Educação Física³⁸ sendo que essas não são aulas envolvendo todos os cinco elementos do movimento hip-hop, são somente aulas de dança e, na grande maioria das vezes, nem envolvem *break*, *popping* e *locking*, mas outras manifestações urbanas de dança (*streetdance*, *house dance*, *krumping* etc.). Por isso, para fins de compreensão do movimento hip-hop e de cada um de seus cinco elementos, a fim de não incorrer em erros, é necessário que se faça esse esclarecimento a respeito de seus termos³⁹.

³⁸ O Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino – Educação Física (PARANÁ, 2021, p. 10), coloca *break*, *popping* e *locking* como conteúdos de “Danças Urbanas” para o 7º ano do ensino fundamental, porém também coloca “*B-Boying*” e “*Hip Hop Freestyle*”, dando a entender que se tratam de estilos diferentes, quando na realidade todos compõem um único pilar do movimento hip-hop, o *b-boying*. O *freestyle* é uma característica do *b-boying*, não um “estilo” dele.

³⁹ Ver seção 2.1.1., sobre as definições dos cinco elementos.

Além da identificação dos elementos *rap* e *break*, como sendo o movimento em si, pelas (os) brasileiras (os) há também outros exemplos nesse sentido, como a criação de outras denominações para os cinco elementos. O caso clássico é a palavra “*rapper*” ao se referir ao MC. Como *MC* criou uma maior identificação com o funk carioca, que passou a designar seus cantores assim, o movimento hip-hop brasileiro passou a usar “*rapper*” para falar de seus MCs, com o intuito de se apartar do estilo criado no Rio de Janeiro. Nos EUA e em outros lugares do mundo, entretanto, a pessoa que distrai a multidão em festas e eventos, através do *rap*, segue sendo o MC, oficialmente um dos cinco pilares do movimento hip-hop.

Poderíamos tratar dos demais elementos do hip-hop que, no Brasil, foram “peculiarmente” renomeados, porém este não é o foco deste estudo, e para o entendimento da trajetória do movimento hip-hop por aqui, contextualizando-o, com algumas de suas particularidades e contradições, no intuito de dar bases à discussão de sua presença na escola enquanto instrumento de resistência ativa, o que foi colocado é suficiente.

Importante reiterar, contudo, que a fragmentação com que o movimento chega ao Brasil - primeiramente através da música, depois da dança e depois dos demais elementos - acaba afetando a compreensão dos cinco elementos como expressão de coletividade indissociável. Estes não foram “ensinados” aos (às) brasileiros (as), mas aprendidos “a olho”, no caso do *break* ou “de ouvido”, no caso do *MCing*. Isso tudo fez com que o desenvolvimento do movimento hip-hop por aqui se desse de maneira diferente em relação aos EUA, no entanto, algo foi comum nas duas trajetórias: a identificação do movimento com as periferias, onde reside a classe trabalhadora, de maioria negra e marginalizada.

Adiante, buscaremos compreender essa identificação, a partir da ligação que a arte progressista tem com o processo da tomada de consciência da classe trabalhadora. Pois, sendo função da arte, a educação das emoções e a socialização dos instintos humanos (CAUDWELL, 2007, p. 183) e sendo também uma forma peculiar de consciência social, esta tem o potencial de despertar o impulso à transformação naqueles (as) tocados (as) por ela.

2.2 A ARTE E OS MOVIMENTOS POPULARES: A LUTA POR LIBERDADE E A RESISTÊNCIA ATIVA DA COMUNIDADE NEGRA

A arte, quando de caráter progressista, contribui para que as pessoas compreendam quais são as forças objetivas atuando em nossa sociedade, e também que nossa realidade foi moldada a partir da atuação dessas forças, do mesmo modo que pelas abundantes interações sociais da humanidade ao longo de sua história.

Marx e Engels diziam que a arte é uma forma peculiar de consciência social, que tem a capacidade de despertar o impulso, de transformar criativamente as condições de opressão a que estão submetidos (as) naqueles (as) tocados (as) por ela. Agindo como um catalisador e com sensibilidade, ela impele as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que procuravam realizar mudanças radicais, podendo influenciar tanto nos sentimentos quanto no conhecimento (DAVIS, 2017, p. 166).

Apesar da arte progressista não precisar tratar somente e estritamente de temas políticos – na verdade, um poema ou canção pode trazer sensibilidade aos homens e mulheres da classe trabalhadora em relação à vida - trataremos especificamente das acepções sociopolíticas decorrentes da arte, dentro da perspectiva do movimento hip-hop, na intenção de precisar qual seria seu lugar na aceleração do progresso social:

A arte, [...] **possui em sua constituição a possibilidade de criar mecanismos de questionamento e de compreensão da realidade social.** Ou seja, ela tem em sua essência a **capacidade de fomentar um pensamento crítico** diante de um cenário e de uma realidade completamente oposta, em que prevalece o imediatismo. (BORRI, 2015, p. 43, grifo nosso)

Então, em última análise, a arte pode instigar os indivíduos no sentido da emancipação social. Porém, para podermos compreender como isso se dá no movimento hip-hop e qual o papel disso na elevação da capacidade teórica das (os) estudantes do ensino médio da escola pública, filhos e filhas da classe trabalhadoras, precisamos perpassar os fortes vínculos entre a arte e a libertação negra, sobretudo, na história afro-estadunidense que constitui o berço do movimento hip-hop. Nessa lógica, Angela Davis (2017, p. 167) nos diz que a história da cultura afro-americana traz importantes contribuições no sentido de “estretar laços entre arte e movimento populares”.

De todas as formas de arte ligadas à cultura negra nos EUA, a música esteve no epicentro do despertar da consciência social daquela comunidade, já que durante todo o período escravagista (séculos XVIII e XIX) esta foi vítima do genocídio cultural praticado pelos senhores de escravos, que proibiram praticamente todos os costumes africanos à exceção da música:

[...] Se escravas e escravos receberam permissão para cantar enquanto labutavam nos campos e para incorporar a música aos seus rituais religiosos, isso se deu porque a **escravocracia não conseguiu apreender a função social da música em geral, e em particular, seu papel central em todos os aspectos da vida na sociedade africana ocidental.** (*Ibidem*, p.167, grifo nosso)

Em consequência disso, a **comunidade negra uniu-se** por sua música, desenvolvendo uma estética de resistência. A **unidade em torno dessa estética de resistência**, por sua vez, levou a comunidade a uma **política de luta ativa pela liberdade**.

O que gerou a tomada de consciência [estética de resistência] e o desejo de emancipação da comunidade afro-estadunidense [política de luta ativa pela liberdade] foi a reflexão inteligente sobre a **concretude de sua existência** (primeiramente por alguns, depois passando a toda a classe) e a **incidência de certos fatos sobre esta concretude**, bem como os meios para convertê-los em reconstrução da sociedade [nesse caso, a música].

Corroborando esta ideia, Antônio Gramsci (2020), em um de seus escritos pré-carcerários, publicado originalmente em 1916, nos diz que “toda revolução [sempre] foi precedida por um **intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias em agregados de homens**” (p. 55, destaque e grifo nosso). A esse processo Davis (2017) chamou de “*continuum* de lutas”. Por ser estético e, ao mesmo tempo, político, o *continuum* de lutas perpassa toda a música [e dança] negra e de caráter progressista dos EUA, indo dos *spirituals* de Harriet Tubman, passando pelo *blues* de Besie Smith e pelo *jazz* de Billie Holiday, até chegar ao movimento hip-hop e os *raps* progressistas dos anos 1980.

De acordo com Davis (2017), os *spirituals* (canções de inspiração religiosa, cantadas pelo povo negro enquanto trabalhava nas plantações), tinham uma linguagem de luta facilmente assimilada pela comunidade negra e geralmente mal-interpretada pelos senhores brancos. E, ainda que os escravocratas tentassem dominar de forma absoluta, autoritária e violenta, a vida comunitária de negros e negras, os *spirituals*, eram a comprovação da existência de uma consciência política autônoma naquela comunidade; concomitantemente, causa e consequência de sua tomada de consciência.

E mesmo quando não estavam relacionados a ações específicas da luta pela liberdade, os *spirituals* ajudavam a moldar, epistemológica e psicologicamente, a consciência do povo negro, mantendo acesas, em seu interior, as chamas da liberdade (DAVIS, 2017):

[...] Os *spirituals* influenciaram diretamente a música associada a outros movimentos populares em vários momentos da história dos Estados Unidos. [...] as “canções da liberdade” do movimento pelos direitos civis eram *spirituals* cujas letras, às vezes, passavam por sutis modificações para refletir de modo mais concreto as realidades daquela luta. (*Ibidem*, p.168)

Seguindo por este pensamento, o movimento hip-hop também sofreu forte influência dos *spirituals*, a exemplo de outros movimentos populares, como o movimento pelos direitos

civis, herdando sua **capacidade de atingir as massas**, bem como servindo para **moldar a consciência da comunidade negra periférica**, especialmente de sua juventude.

O caráter de agregar e organizar a comunidade periférica, presente no movimento hip-hop, bem como a denúncia das injustiças vividas nela, serviu para despertar a consciência social e o impulso à transformação da juventude estadunidense, não somente nas periferias, mas de um modo geral. Uma boa parcela daqueles e daquelas, não-negros (as), nem periféricos (as), ao tomar contato com o movimento hip-hop, passaram a refletir a respeito de seus privilégios e das determinações econômicas e políticas que incidiam sobre as comunidades periféricas afro-estadunidenses e a questionar essas determinações. Isso os levou também a ter contato com autores (as) e personalidades negros (as) marxistas e socialistas – Malcolm X, Fred Hampton, Angela Davis, entre outros.

Por essa razão, os intelectuais da ideologia burguesa tentaram deturpar e extinguir da consciência do povo [branco] dos EUA e seus artistas e intelectuais, o fato de que um dia existiu [existe] nos EUA a produção de uma cultura [negra] popular e que ela foi inspirada, em grande medida, pela classe trabalhadora, que com frequência foi liderada e influenciada pelo ideal socialista (BONOSKY, 1959 *apud* DAVIS, 2017, p. 170).

A grande indústria do entretenimento, moldada pela ideologia burguesa e que “tem como uma das suas principais características a mercantilização da vida e das dimensões humanas que vem se (re) afirmando ao longo do nosso processo histórico” (BORRI, 2015, p. 43), avidamente lançou-se sobre o movimento hip-hop, no intuito de extinguir e sufocar aquilo que considerava nocivo à manutenção do modo de produção capitalista.

Dessa forma, buscou conformar o movimento hip-hop aos seus interesses, transformando-o em mercadoria esvaziada de significado e que mascara a realidade. Desta forma, inibiu seu potencial de despertar consciência social e, ao deliberadamente descartar sua dimensão ontológica, rebaixou a capacidade teórica e o padrão cultural de seus participantes, agora meros consumidores, dóceis e suscetíveis aos interesses do capital.

O movimento hip-hop foi “arrastado” das ruas para os palcos. Sua poesia nascida nas ruas e seu estilo de dança livre e descontraído foram soterrados pela estética burguesa e sua formalidade técnica. *Break*, *popping* e *locking*, anteriormente ensinados nos *cyphers*, pelo coletivo, passaram a integrar os quadros de horário das escolas de dança, a preços nada modestos. A vestimenta foi padronizada pela indústria da moda e não refletia mais a origem e o estilo de *b-boys* e *crews*. A propósito, a maioria dos (as) *b-boys/ b-girls* nem têm acesso a elas [as roupas de grife da moda]. O que nasceu como movimento de resistência, herdeiro de

séculos de luta ativa pela liberdade da comunidade negra estadunidense, foi deturpado pela ideologia burguesa:

A **estética burguesa sempre buscou situar a arte** em uma esfera transcendente, além da ideologia, além das realidades socioeconômicas e, certamente, **além da luta de classes**. De uma infinidade de maneiras, a arte tem sido representada como produto puro da criatividade individual. (DAVIS, 2017, p. 171, grifo nosso)

Lênin (2008), no artigo “A Organização do Partido e da Literatura do Partido⁴⁰”, escrito em 1905, desenvolveu o princípio do partidarismo na arte e na literatura, afirmando que as criações estéticas deveriam ser coletivas e partidárias, questionando, dessa maneira, a estética burguesa individualista e alienada. A arte e a literatura, segundo ele, deveriam “ser livres não apenas da censura policial, mas do capital, do carreirismo e [...] **A literatura e a arte partidárias serão realmente livres porque promoverão a liberdade de milhões de pessoas**” (p. 24, grifo nosso). O líder soviético, aqui, corrobora com a argumentação de Marx e Engels, ao reafirmar a capacidade da arte de despertar nos sujeitos o impulso de transformar criativamente as condições de opressão a que estão submetidos (as).

Paulo Freire (1996), por sua vez, quando diz que não existe imparcialidade, que todos (as) somos orientados (as) por uma base ideológica inclusiva ou excludente, não deixa espaço para o argumento de que a arte, para ser validada, precisa ser “imparcial”, ignorando os impactos da economia política nas relações sociais e no meio ambiente. A propósito, o simples fato de invocar a “imparcialidade” da arte e, até mesmo, da ciência, escancara a intencionalidade burguesa de cessar seus (as) críticos (as), mantendo o “pensamento único” e por meio deste, sufocando o contraditório, visando a manutenção do sistema político vigente. Esse posicionamento representa o “estrangulamento da liberdade e da criatividade” (LÊNIN, 2008, p. 24). Então, por mais que se coloque no campo da neutralidade a estética burguesa é saturada de sua ideologia.

Assim sendo, valendo-nos das análises feitas até aqui, vemos que na trajetória do movimento hip-hop a intervenção do intelecto burguês fez do legado histórico de luta por liberdade, da resistência ativa e da tradição ancestral, consumo. E, embora a indústria do entretenimento possa tentar nos convencer, ao apresentar algumas tendências progressistas relacionadas ao hip-hop contemporâneo, de que elas representam efetivamente o que a juventude vem consumindo, seria um equívoco interpretar isso como um “avanço”, pois:

⁴⁰ **Party organization and party literature.** *In*: Lenin on Literature and Art. Maryland: Wildside Press, 2008, p. 24.

[...] a cultura musical popular que se dirige às pessoas jovens foi rigorosamente moldada pelas exigências do mercado capitalista, que avalia os produtos de acordo com seu potencial de gerar lucro. Ainda que, às vezes, as mensagens progressistas consigam se infiltrar na rede de produção capitalista, de modo geral a cultura musical proposta por essa produção promove a reificação da sexualidade, o individualismo crasso e, frequentemente, valores violentos, sexistas e contrários à classe trabalhadora. (DAVIS, 2017, p. 176)

Podemos tomar como exemplo a trilha sonora⁴¹ do filme “Judas e o Messias Negro⁴²” (2021), compilada por Jay-Z⁴³. O longa-metragem, dirigido por Shaka King, conta a trajetória de Fred Hampton, revolucionário afro-estadunidense marxista-leninista, presidente do Partido dos Panteras Negras do estado de Illinois. Por sua militância política e liderança na comunidade negra de Chicago e no partido, Hampton chama a atenção do FBI, que passa a monitorá-lo através de um agente infiltrado no partido. O que acaba causando seu assassinato, em dezembro de 1969.

Trata-se, portanto, da narrativa da vida de um militante socialista, ativo na defesa dos direitos da classe trabalhadora e importante na história de luta pelos direitos civis da comunidade afro-estadunidense no final da década de 1960. No entanto, a trilha sonora desenvolvida por Jay-Z (que curiosa e coincidentemente nasceu no dia em que Hampton foi assassinado pela polícia de Chicago), é o total oposto de sua militância. Como bem definiu LaTesha Harris (2021):

Jay-Z oferece anedotas sobre diamantes negros, acumulação de dinheiro, ansiedades relacionadas ao imposto de renda [...] ‘*Você sabe que eles odeiam quando você se torna mais do que eles esperam*’, ele canta, **sugerindo que um homem negro acumulando riqueza é tão revolucionário quanto organizar comícios, unificar as gangues de Chicago, em nome da solidariedade ao antipolicamento, criar programas de refeições gratuitas para crianças etc.** [A letra de] “*What It Feels Like*” **endossa o mito de que [possuir] propriedade privada equivale à equidade racial. Aqui, ser rico é o ápice do progresso** – um objetivo que todos os negros deveriam se esforçar para alcançar. Jay-Z não está sozinho nesse sentimento: sua ascensão a bilionário inspirou muitos, tanto dentro quanto fora do hip-hop, a seguir seus passos. Tanto que o [acúmulo] capital negro se tornou sinônimo de libertação negra. (destaque e grifos nossos).

Jay-Z, um artista importante na cena do *rap* mundial, ao qual muitos (as) dão ouvidos, presta um desserviço à causa do (as) trabalhadores (as), sobretudo negros (as), ao reafirmar o ideário branco-burguês por meio de sua música. E isso se torna ainda mais contraditório,

⁴¹ *Judas and the Black Messiah: The Inspired Album*

⁴² *Judas and the Black Messiah*

⁴³ Rapper estadunidense.

quando nos damos conta de que estes versos e essas ideias compõem a letra de uma música que está na trilha sonora de um filme sobre a vida de um revolucionário negro socialista.

O exemplo acima corrobora a tese de que a produção capitalista é hostil à poesia e a arte, e acaba por destruir o legado artístico da classe trabalhadora, desenvolvido a partir de sua história e militância. E mesmo que algumas mensagens progressistas possam se infiltrar na rede de produção capitalista, de modo geral, essa produção promove os valores burgueses (MARX, 2013; DAVIS, 2017; HARRIS, 2021) e, neste caso, brancos.

O [movimento] hip-hop costumava ser o pulso da rua, o som [denúncia] da injustiça e uma das únicas vias musicais para expressar a frustração causada por séculos de opressão [da negritude da diáspora]. O gênero costumava nos pertencer. Foi o meio pelo qual a agitação política foi expressa e a comunidade foi valorizada. Hoje, isso equivale a pouco mais do que algumas propagandas de *Rolex* [relógios] e *Benzes* [carros Mercedes-Benz]. Jay-Z, considerado por alguns o padrinho do hip-hop, está no centro da involução do gênero. Embora ele seja idolatrado por seus mentores e aprendizes, ele não pode ser nosso messias [alusão ao filme]. [...] sua cruzada contra o sistema é uma questão de se [adaptar] inserir nele e jogar de acordo com suas regras, alinhando-se explicitamente com a supremacia branca. (HARRIS, 2021, *online*, destaques nossos)

À vista disso, entendemos que movimentos sociopolíticos que se expressam por meio de manifestações artísticas, a exemplo do movimento hip-hop, para ser verdadeiramente de resistência ativa, expressando vigorosamente e de forma eficaz, os temas relacionados à luta de classes precisam estar associados, organizacional e filosoficamente, às lutas populares, articulando a classe trabalhadora, formando a juventude, despertando e engajando todos (as) para necessária contestação à ultradireita burguesa, neoliberal e privatista.

Dessa forma, unidos (as) e fortalecidos (as), nos moveremos de forma segura rumo à emancipação [humana] econômica, racial e sexual (DAVIS, 2017, p. 180).

2.3 O MOVIMENTO HIP-HOP E A RESISTÊNCIA ATIVA DA JUVENTUDE PERIFÉRICA

Até agora vimos que o legado de luta ativa pela liberdade influenciou muitos movimentos populares, caso do movimento hip-hop. Porém isso, por si só, não o garante enquanto movimento de resistência ativa. A tentativa de conciliação de classes que alguns de seus participantes promovem, buscando se ajustar aos ideais da burguesia e a dimensão ontológica do movimento hip-hop, comprova o dito por Marx (1976) de que a produção capitalista é hostil à poesia e a arte, e acaba por destruir o legado artístico da classe trabalhadora, desenvolvido a partir de sua história e militância. Mesmo que algumas

mensagens progressistas possam se infiltrar na rede de produção capitalista, de modo geral, essa produção promove os valores burgueses (DAVIS, 2017; HARRIS, 2021). Para podermos entender como isto se deu por aqui, é preciso resgatar alguns fatos da história recente do país a respeito da formação do que hoje conhecemos como periferia.

O Brasil foi a última nação do mundo a abolir a escravidão, após quase 400 anos. Porém, tinha sua riqueza baseada justamente na grande propriedade monocultora e exploração do trabalho escravo. É por isso que, mesmo após a abolição, parte da comunidade negra (abandonada à própria sorte, sem nenhuma política pública de reparação pelos séculos de exploração, tortura e morte sofridos por ela), permanece em condições análogas à escravidão.

Além disso, na mesma época, o Brasil passou por um intenso processo de embranquecimento, com o incentivo à imigração e a vinda de milhares de europeus brancos, no intuito de embranquecer a população, “as autoridades do império, desde cedo, procuraram embranquecer o sangue negro, neutralizando sua cultura própria e impedindo seu acesso à postos chave” (EMICIDA, 2020).

Esse processo também envolveu a demonização das culturas africanas e indígenas, bem como o apagamento não apenas da memória da escravidão, mas de toda contribuição não-branca ao desenvolvimento do país. Além disso, o violento processo de gentrificação expulsou a classe trabalhadora, composta majoritariamente por negros(as) e migrantes brancos(as) vindos(as) de outros estados, dos grandes centros urbanos, empurrando essa população para as margens dessas cidades. Esse contexto corresponde à gênese da maioria das periferias brasileiras, e é no fruto dele que o movimento hip-hop aporta no final dos anos 1970, assim como é a partir dele que se desenvolve a resistência ativa tratada nas letras dos *raps*. Também nesse contexto, está inserida a maioria das escolas públicas brasileiras, ou de onde vem a grande maioria de seus (suas) frequentadores (as).

Saviani (1997) nos aponta, em artigo publicado na Revista Princípios, dois tipos de resistência: uma de **caráter passivo**, em geral composta de **manifestações individuais** que, embora sejam em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados, **acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar**. Já a **resistência ativa**:

[...] implica em pelo menos **duas condições**: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifesta não apenas individualmente, mas através de **organizações coletivas**, galvanizando fortemente aqueles que são de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a

formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização. (SAVIANI, 1997, p. 68, grifo nosso)

Neste contexto, o movimento hip-hop seria um exemplo de resistência ativa tal qual nos descreve Saviani? Se o analisarmos a partir da estética burguesa, enquanto movimento subsumido pelo capital, não. As letras dos *raps* contemporâneos até fazem críticas e denúncias, mas não chamam à organização coletiva. Discordam, mas não apontam caminhos para superação, corroborando ao argumento de que a produção capitalista é hostil à poesia e a arte, e acaba destruindo o legado artístico desenvolvido a partir da história e militância da classe trabalhadora (MARX, 2013).

Todavia, ao analisarmos ontologicamente o movimento hip-hop, constatamos que sim, trata-se de resistência ativa. Especialmente os *raps* dos anos 1980, como é o caso da letra de *Jesse*, de Grandmaster Flash e Melle Mel, que convocava a juventude trabalhadora afro-estadunidense a apoiar a candidatura do reverendo negro Jesse Jackson nas eleições presidenciais de 1984, “[...] agora vamos nos unir e deixar todo mundo ver, nosso irmão Jesse Jackson entrar para a história. Então vote, vote, vote! Todo mundo se levante e vote [...]”⁴⁴.

O rap [movimento hip-hop] reflete inequivocamente a vida cotidiana das pessoas da classe trabalhadora, em especial jovens da comunidade urbana afro-americana e latina. Muitas canções de rap incorporam uma consciência progressista a respeito das questões políticas atuais. (DAVIS, 2017, p. 174)

Isso demonstra que, apesar de o capital ter subsumido parte do movimento hip-hop, levando muitos (as) de seus (suas) participantes a acreditarem no mito de que a propriedade equivale à equidade racial⁴⁵, ainda são muito mais significativas as ações daqueles (as) que buscam convocar e unir a juventude periférica de maioria negra para ações de resistência e enfrentamento. Como quando seus membros se uniram em organizações coletivas (como a *Zulu Nation*, por exemplo) e, a partir dessas organizações, propuseram alternativas, “[...] começamos a organizar as pessoas na rua, os grupos de dança, os *b-boys* e as *b-girls*, os *rappers* e os grafiteiros para criar essa cultura [...]”, como explicou Afrika Bambaataa.

As ações promovidas pelo Partido dos Panteras Negras nas periferias estadunidenses (organização de comícios, as ações antipolicimento, criação de programas de refeições gratuitas para crianças, as clínicas médicas comunitárias etc.), também inspiraram o movimento hip-hop. Aliás, há quem considere Fred Hampton, o “padrinho do movimento hip-

⁴⁴ “[...] *Now let's stand together and let the whole world see/ Our brother Jesse Jackson go down in history/ So vote vote/ Everybody get up and vote [...]*”

⁴⁵ A falsa narrativa de que o sucesso profissional ou financeiro aproxima negros e negras da verdadeira liberdade. Supervalorização de conquistas pessoais que, embora impressionantes, não mudam em nada o sistema capitalista.

hop” por causa de seus discursos cadenciados tal qual uma letra de *rap*. Como demonstra Jamal (2020):

Ouvir os discursos de Hampton hoje é ouvir a cadência inconfundível, a entonação e o *blues* cru e corajoso de alguns de nossos *rappers* mais reverenciados [...] o falecido Tupac, cuja mãe, Afeni, foi contemporânea de Hampton, e membro do diretório de Nova York do Partido dos Panteras Negras.

Hampton e o Partido dos Panteras Negras, assim como outros (as) intelectuais e revolucionários (as) negros (as), bem como a estética de resistência e todo legado de luta ativa por liberdade [incluindo o movimento hip-hop], foram, quando não abatidos, suprimidos por um estado burguês que cooptou e branqueou sua mensagem, a fim de confundir as massas [classe trabalhadora], como forma de controle. E quanto mais a classe trabalhadora estiver longe da compreensão histórica, menor será sua chance de emancipação e progresso.

3 O TRATO COM O CONHECIMENTO DO HIP-HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Historicamente o currículo de Educação Física precisou enfrentar sua “herança eugenista, higienista e militarista” (SOARES, 2012), que hegemonicamente corroborou para disciplinar os indivíduos da classe trabalhadora, servindo aos interesses da burguesia. Tendo por alicerce a abordagem metodológica crítico-superadora, contudo, estes mesmos indivíduos passam a ser concebidos como objetivação da resistência.

Destarte, a partir da experiência como professora de Educação Física na rede pública estadual do Paraná, percebe-se o movimento hip-hop como uma expressão de representatividade, considerado também como linguagem social, o que possibilita, através dele, a transmissão de sentimentos e emoções (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81). Reputando à dimensão ontológica do movimento hip-hop, enquanto movimento sociopolítico de contestação, denúncia e resistência ativa às desigualdades provenientes da luta de classes, e, por conseguinte, sua forte identificação junto à juventude da classe trabalhadora, reafirma sua escolha enquanto objeto de investigação desta pesquisa.

O movimento hip-hop prova-se enquanto conhecimento científico, à medida que foi concebido na prática social humana, conforme a vida e as relações sociais estabelecidas nas comunidades em que surgiu e por onde se espalhou, estas que foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas (MARTINS; LAVOURA, 2018), e seus sujeitos, utilizando-se de métodos cada vez mais elaborados, adquiriram condições de refletir e teorizar sobre essa prática social, seus elementos e fenômenos.

Clímaco, Santos Junior e Taffarel (2017, p. 731), dialogando com Marx (2004) e apropriando-se da categoria trabalho a fim de analisar a dança, dirão que esta não nasce por si e em si. Então, assim como a dança e as demais formas de expressões artísticas, o movimento hip-hop também carrega a necessidade de externar os contentamentos, as frustrações, o modo de vida e os costumes da classe trabalhadora. À vista disso, é legítima sua relevância enquanto conteúdo, bem como é importante que seja ensinado nas aulas de Educação Física do ensino médio na rede pública estadual do Paraná e do Brasil.

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A LUTA DE CLASSES

Até aqui analisamos a origem e o desenvolvimento do movimento hip-hop, enquanto legado de luta ativa pela liberdade da comunidade negra dos EUA. Vimos também a chegada

do movimento ao Brasil e como seu desenvolvimento por aqui, devido à sua trajetória, possui diferenças em relação ao ocorrido na América do Norte. Porém, ambas trajetórias guardam uma mesma semelhança: a identificação do movimento hip-hop com população de maioria negra das periferias.

Sociologicamente e politicamente justificamos a presença do movimento hip-hop na escola pública, sobretudo como conteúdo das aulas de Educação Física do ensino médio. Dessa forma, vamos analisar o movimento hip-hop à luz dessa escola pública, partindo de sua função social, a fim de desenvolver uma prática pedagógica à serviço da luta de classes.

Para podermos prosseguir com esse debate, precisamos definir que escola pública é essa, a quem se destina, onde está inserida e quais determinações incidem sobre ela, ou seja, qual seria, afinal, sua função social. Saviani (2012) nos diz que por meio da educação os indivíduos deixam de ser meramente integrantes da espécie humana pelo aspecto biológico, passando a fazer parte do gênero humano culturalmente.

A função social da escola está ligada à cultura letrada e manifesta sua forma mais desenvolvida através dos conhecimentos de base científica, adquiridos por intermédio de processos sistemáticos e planejados. Dessa forma, a função social da escola, de acordo com Saviani (2012), é dar acesso à população aos conhecimentos sistematizados, dando-lhes também condições para seu domínio. Corroborando este pensamento, Lorenzini (2013) discorre: “[...] a função social da escola está na apropriação dos bens culturais em prol da produção da humanidade genérica nos indivíduos singulares, ou seja, a **apropriação do conhecimento científico pelas classes populares**” (p. 236).

O propósito de potencializar a função social da escola carece da elaboração de planos de educação que dispõem de um planejamento efetivo das ações que serão desenvolvidas, sendo estes organizados em um sistema educacional.

A partir dos estudos de Saviani sobre a origem e o desenvolvimento dos sistemas escolares, compreendemos que quando o modo de produção da vida deixa de ser artesanal e para subsistência, passando à escala industrial objetivando o lucro, com o eixo do processo produtivo mudando do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o cerne do processo educativo também muda.

O saber deixa de ser espontâneo e assistemático, passando a ser metódico, sistemático e científico, “o processo educativo deslocou-se das formas difusas, identificadas com as próprias condições de vida, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola” (LORENZINI, 2013, p. 14).

Assim sendo, a organização do trabalho pedagógico se dá por meio dos pares dialéticos, sendo objetiva e avaliação que define a função social da escola, enquanto conteúdo e método e, ao interagir com a função social, geram o trato como o conhecimento, os processos de ensino e a gestão escolar (FREITAS, 2011; LORENZINI, 2013). Logo, “[...] o conteúdo e forma na escola estão aprisionados pelos objetivos da escola. Vale dizer, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos” (FREITAS, 2011, p. 59).

Neste diapasão, o modo de transmitir conhecimento sofre as determinações econômicas e sociais decorrentes do modo de produção capitalista e isso se reflete nos sistemas educacionais e na escola. As recentes incursões neoliberais nas políticas educacionais do Brasil, especialmente na gestão Jair Bolsonaro (2019-2022), com cortes substanciais no orçamento federal para a educação, aprofundaram as desigualdades educacionais e promoveram o desmonte da carreira docente. Assim como a elaboração de novas leis educacionais que afetaram o modo como ricos e pobres terão acesso ao conhecimento, nas palavras de Frigotto (2016, destaque nosso), “[legalizando] o apartheid social na educação no Brasil”, atestam essa argumentação.

Se “o desenvolvimento do homem se dá por meio das relações estabelecidas entre ele e a realidade social que o cerca” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 222) e sendo o par dialético conteúdo-método uma categoria da práxis (pois deriva do curso do real concreto), este deve ser assimilado por intermédio da elevação do real ao concreto pensado (LORENZINI, 2013, p. 18), superando a concepção da psicologia tradicional e de algumas teorias pedagógicas de que o desenvolvimento dos (as) estudantes se dá de forma inata, amadurecendo ao longo do tempo (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 222).

Ou seja, o desenvolvimento dos (as) estudantes, particularmente do ensino médio, se dá pelas interações destes (as) entre si e com a realidade que os cerca. Enfatizamos ainda que o par dialético conteúdo-método não descarta os demais, mas se destaca por articular as contingências do trabalho pedagógico com vistas à elevação da capacidade teórica dos (as) estudantes. Logo, **a precarização no acesso ao saber sistematizado prejudica a vida em sociedade e o processo de emancipação dos sujeitos, à medida em que a capacidade teórica dos (as) filhos e filhas da classe trabalhadora não se desenvolve plenamente.**

É nisto que difere a escola burguesa do projeto socialista de escola. Enquanto uma tem função social seletiva (FREITAS, 2011), é excludente, individualista, punitiva e voltada ao mercado de trabalho, preparando seus alunos com base em “competências e habilidades”, a outra cumpre sua função social na luta pela garantia ao acesso dos (as) filhos e filhas da classe trabalhadora ao saber sistematizado, historicamente acumulado, necessário ao

desenvolvimento da capacidade de elaboração das próximas gerações. Tem como valores a solidariedade de classe, a liberdade e a cooperação, sendo voltada à emancipação de seus (suas) estudantes.

À vista disso, quais manifestações artísticas, conhecimentos científicos e filosóficos poderão promover o mais avançado grau de desenvolvimentos dos (as) estudantes da escola pública? Todo (a) estudante que frequenta a escola atinge algum grau de desenvolvimento, portanto, não corresponde à realidade afirmar que determinado (a) estudante “não sabe nada”, que não apreende nada em seu processo de escolarização. Mas como esse desenvolvimento se manifesta e em que grau? O que aprendemos no cotidiano nos garante a sobrevivência, mas não nos garante viver plenamente, e este não é o grau de desenvolvimento que desejamos alcançar. A escola que almejamos não pode ser aquela que transmite somente o cotidiano, sem se preocupar com o grau de desenvolvimento dos (as) que a frequentam.

Deste modo, com a finalidade de evitar esse grau de desenvolvimento que não supera o cotidiano, é preciso que a escola deixe de apressar a formação de seus (suas) estudantes, abandonando a fragmentação dos conteúdos e o desprezo ao papel da educação no processo humanização do ser humano, próprias das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006), fetichistas do papel alienador da formação dos indivíduos.

Assim, garantir a seus (suas) estudantes o acesso ao conteúdo historicamente e socialmente acumulado pela humanidade e as condições para sua assimilação é rumar em outra direção: é criar as bases para uma educação cujo objetivo é a emancipação, lembrando que esse objetivo passa pela valorização do (a) carreira docente. É necessário manter a organização e a luta pela realização de concursos públicos, consolidação dos planos de carreira, pagamento do piso nacional salarial e da sólida formação inicial e continuada.

Fundamentado no que vimos até aqui, sabemos que o movimento hip-hop, enquanto legado de luta ativa pela liberdade, é capaz de atingir as massas e moldar sua consciência, tal qual os *spirituals* de outrora. Por sua forte identificação junto à juventude da classe trabalhadora, exerce o papel de organizá-la coletivamente, como movimento sociopolítico de contestação, denúncia e resistência ativa às desigualdades provenientes da luta de classes. Constituindo uma manifestação artística, dotada de conhecimentos científicos e filosóficos, capazes de promover um avançado grau de desenvolvimento nos (as) estudantes da escola pública.

No que concerne a Educação Física, é imprescindível a construção de uma unidade teórico-metodológica em torno do hip-hop, mediado por uma teoria pedagógica que contribua com a formação dos (as) estudantes do ensino médio, impulsionando-os (as) ao processo de

identificação, interpretação, compreensão e explicação do movimento hip-hop trabalhado nas aulas. Pois, de acordo com Escobar (1997), é função da Educação Física escolar, em sua singularidade, elevar o pensamento teórico dos (as) estudantes da escola pública, por meio do acesso à cultura corporal sistematizada e de consistente base teórica.

Destacamos ainda o fato de que o conteúdo dança, via pela qual desenvolvemos o movimento hip-hop nas aulas de Educação Física, ainda é negligenciado na maioria das escolas. Nega-se aos discentes o acesso a esses bens culturais e a seu conhecimento produzido historicamente, obstando-os (as) a esta reflexão pedagógica, rebaixando, assim, sua capacidade de apreensão teórica.

Para além da negligência a esse conteúdo, há ainda a maneira equivocada em trabalhá-lo, desconsiderando sua dimensão ontológica, ensinando um conteúdo fragmentado e eivado pela estética burguesa, preconizando a reprodução técnica dos movimentos e sem qualquer tipo de reflexão sobre sua prática.

Após explicitarmos a função social da escola e o ensino do hip-hop na mesma, considerando suas determinações, passemos à discussão a respeito das atuais mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Novo Ensino Médio (NEM) - e de seu impacto no ensino da Educação Física, em especial no ensino médio.

3.2 A “TRÍADE DAS REFORMAS” DA EDUCAÇÃO (BNCC, DCN E NOVO ENSINO MÉDIO) E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Após o fim do ciclo de governos progressistas, que culminou com o golpe jurídico-midiático-parlamentar, que em 2016 depôs a presidenta eleita, Dilma Rousseff, há uma reconfiguração do bloco de poder, onde a burguesia associada ao capital internacional assume a hegemonia (BELTRÃO, 2019). O governo de Michel Temer, alçado à presidência no pós-golpe, enfrentou diversos movimentos de resistência que questionavam sua legitimidade.

As passeatas “Fora Temer” tomaram as ruas de todo o país, ora puxadas pelos movimentos sociais institucionalizados, como a Frente Brasil Popular e a Frente Povo Sem Medo, ora por manifestações de caráter autonomista, adotando o princípio da horizontalidade, puxadas por coletivos dos mais diversos, por convocações via redes sociais, altamente marcados pela busca de autonomia em relação a partidos políticos e instituições organizadas tradicionais de luta.

Mesmo em meio a todo esse tensionamento, o governo Temer adotou medidas que atacavam frontalmente os direitos da classe trabalhadora e da população socialmente mais

vulnerável, antes amparada pelo governo federal, caso da Reforma Trabalhista e da PEC do Teto de Gastos.

Stoiev (2019) diz que, além disso, essa reconfiguração do poder não só atingiu as esferas política e econômica, como trouxe para o debate público uma agenda altamente conservadora, traduzida em projetos como a “Escola Sem Partido” e o “Estatuto do Nascituro”. Essa agenda vai de encontro às defesas de campos mais progressistas da sociedade brasileira, acirrando ainda mais as disputas e tensões sociais à época. É neste contexto de agitação política e social que o projeto da Reforma do Ensino Médio é proposto.

Em 22 de setembro de 2016, o governo federal envia ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) n. 746 (BRASIL, 2016), instituindo a reestruturação do ensino médio em todo país. Baseada no Projeto de Lei (PL) n. 6.840/2013⁴⁶, que também propunha uma reestruturação no ensino médio, a MP 746 mostra-se ainda mais alinhada aos anseios dos grupos educacionais privados e do capital internacional, com uma vantagem: ao contrário do PL 6.840, que sofreu resistência por parte de amplas áreas dentro e fora do governo da época, incluindo o próprio Ministério da Educação (MEC), a MP 746, apesar da desaprovação de uma parcela da sociedade civil (entidades sindicais e confederações de trabalhadores em educação, universidades e outras organizações, como o Fórum em Defesa do Ensino Médio) e a bancada de oposição dentro do congresso, contava agora com o amplo apoio do MEC e da maioria dos parlamentares da base aliada do governo, favoráveis à sua aprovação.

Se nos governos anteriores havia diálogo com as entidades de representação estudantil, dos/as trabalhadores/as em educação e de movimentos sociais e acadêmicos em defesa do ensino médio, no pós-golpe este se torna praticamente inexistente.

Algumas tentativas de diálogo por meio de comissões especiais no Congresso Nacional foram feitas, no entanto, pouco efetivas. Ao que indicava, a reforma do ensino médio passaria sem que estudantes e professores fossem ouvidos.

Stoiev (2019, p. 125) aponta:

É nesse quadro que podemos entender a opção dos estudantes pelas ocupações de escola, pela necessidade de extrapolar os mecanismos convencionais de representação política e constituir uma forma mais efetiva de confrontar as medidas do Governo Federal, e de serem ouvidos pela sociedade.

⁴⁶ O PL n° 6.840/13 foi o resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) e propunha alterar a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispondo sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

A ocupação de escolas pelos estudantes secundaristas em 2016 foi uma resposta à arbitrariedade do instrumento utilizado – uma Medida Provisória – sem o diálogo necessário com a sociedade. Uma medida autoritária de um governo com pouca ou nenhuma legitimidade e uma forma de dizer à sociedade brasileira que o modelo de ensino médio proposto pela MP n. 746 não representava seus interesses, ao contrário, em termos educacionais era insuficiente e altamente excludente.

A MP representava uma perspectiva estreita sobre a Educação, que submetia a formação dos estudantes às necessidades do mercado de trabalho e ao bom desempenho nos exames de larga escala. Sem contar que o abismo na formação entre estudantes filhos e filhas da classe trabalhadora e entre estudantes oriundos da elite, aumentaria. O acesso ao ensino superior voltaria a ser privilégio de poucos e o conceito de educação de qualidade enquanto direito de todos e todas seria cada vez mais abstrato.

Tendo por base os movimentos de ocupação ocorridos nos anos anteriores, em especial o movimento de 2015 no estado de São Paulo (cerca de 300 ocupações contra o fechamento de escolas e o escândalo da merenda escolar no governo Alckmin) e experiências semelhantes na América Latina, como o caso do Chile, em 2011 (movimento conhecido como a “revolta dos pinguins”) e da Argentina, estudantes, agora de todo o país, passam a ocupar seus espaços escolares. De acordo com dados da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES, 2016) foram 1197 instituições de ensino tomadas pelos estudantes, distribuídas em 20 estados e no Distrito Federal:

Os números da Primavera Secundarista eram impressionantes. Em termos absolutos, superava as 300 escolas ocupadas no ano anterior em São Paulo. Também em termos absolutos, sobrepujaram as cerca de 600 ocupações de escolas ocorridas no Chile. Dessa forma, a Primavera Secundarista no Brasil pode ser chamada pela mídia como a “maior onda de ocupações de escolas da América Latina”. (STOIEV, 2019, p. 53)

Mais impressionante ainda foi a participação nessas ocupações do estado do Paraná, estado de perfil altamente conservador: foram 843 escolas e 5 Institutos Federais ocupados. O Colégio Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba, foi a primeira escola ocupada no estado, especificamente contra a Reforma do Ensino Médio, em 03 de outubro de 2016.

Após esta, outras ocupações se seguiram, de maneira vertiginosa, especialmente após o Colégio Estadual do Paraná (a mais antiga instituição pública e maior escola do estado), na grande Curitiba, ser ocupado dois dias depois, em 05 de outubro.

Ainda sobre a organização e disseminação do movimento, Stoiev (2019) argumenta que o Repertório Autonomista, adotado nas ocupações de escola em São Paulo e por outros movimentos sociais naquele período, estava acessível aos estudantes paranaenses, por meio das redes sociais, da mesma forma que reportagens veiculadas à época e documentários produzidos sobre essas ocupações, mas que esses elementos não explicam, por si só, a intensa adesão e o protagonismo dos estudantes do Paraná ao movimento de resistência à Reforma do Ensino Médio, em 2016.

Steimbach (2018), por sua vez, credita o papel determinante dos (as) jovens paranaenses no que ficou conhecido como “Primavera Secundarista”, ao intenso calendário de lutas pela educação pública no ano anterior. O ano de 2015 foi importante para educadores e estudantes no Paraná, pois foi marcado por dois longos períodos de greve da educação pública estadual – fevereiro a março e abril a julho.

A ocupação da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) pelos servidores (grande parte, trabalhadores em educação), em fevereiro de 2015 e o que ficou conhecido como **Massacre do Centro Cívico** (em 29 de abril de 2015, onde, por mais de duas horas, mais de 20 mil servidores foram brutalmente atacados pelas forças de segurança pública, e que teve como saldo, mais de 300 pessoas feridas), aliados aos movimentos estudantis citados anteriormente, foram, por assim dizer, “o fermento na massa” da resistência de 2016. Pois muitos dos (as) estudantes que participaram ativamente do movimento grevista em 2015, foram lideranças no movimento de ocupação de 2016.

No entanto, o cenário, que era favorável ao movimento grevista dos (as) educadores (as) anteriormente, foi grandemente afetado pela polarização política do pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar. Dado o conjunto de circunstâncias, foi grande o papel das redes sociais, tanto para apoiar o movimento quanto para criticá-lo. “Movimento Brasil Livre” (MBL), “Vêm pra Rua”, “Direita Curitiba”, “República de Curitiba” e outros movimentos de direita e extrema direita da capital paranaense, mobilizaram seus apoiadores contra as ocupações, sobretudo por meio das redes sociais, espalhando desinformação e ódio contra os (as) estudantes.

A chamada guerra híbrida⁴⁷ (KORYBKO, 2018), usada durante o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, foi amplamente utilizada contra as ocupações dos (as)

⁴⁷ As Guerras Híbridas são conflitos identitários provocados por agentes externos, que exploram diferenças históricas, étnicas, religiosas, socioeconômicas e geográficas em países de importância geopolítica por meio da transição gradual das revoluções coloridas para a guerra não convencional, a fim de desestabilizar, controlar ou influenciar projetos de infraestrutura multipolares por meio de enfraquecimento do regime, troca do regime ou reorganização do regime.

secundaristas do Paraná, acusando-as de balbúrdia, uso de drogas e de “alienação”, já que, segundo os movimentos de direita e extrema direita, citados anteriormente, os (as) estudantes “não sabiam pelo que lutavam”, “havia sido doutrinados (as) pelos professores (as)”, dentre outras afirmações absurdas.

Apesar de todo o esforço empreendido por parte da sociedade civil organizada (entidades sindicais e confederações de trabalhadores em educação, universidades e outras organizações, como o Fórum em Defesa do Ensino Médio, que por meio de debates e intervenções procuraram abrir os olhos da sociedade em geral e dos congressistas ao males da reforma) e da resistência ativa de estudantes e profissionais da educação nas ocupações e nas greves, a MP 746/16 foi aprovada pela ampla maioria do Congresso Nacional em 08 de dezembro de 2016, seguindo para o Senado Federal, onde foi aprovada também por ampla maioria em 08 de fevereiro de 2017. O texto da final da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) foi sancionado por Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017.

A fim de melhor contextualizar os impactos da aprovação da lei da reforma do ensino médio, é necessário discorrer a respeito da terceira e última versão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações com e na própria lei da reforma. Sobre isto, Beltrão (2019) dirá:

Em função da MP n. 746/2016, que estava em processo de tramitação, o MEC decidiu apresentar a versão final da BNCC dos níveis de ensino infantil e fundamental e postergou a apresentação da 3ª versão da BNCC137 do ensino médio para depois da aprovação da lei n. 13.415/2017, para que fosse possível adequar a base do ensino médio ao novo fundamento legal. Esta versão foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018, após resolução do CNE (CP 04/2018), que instituiu a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018c).

A BNCC do ensino médio foi instituída somente após a aprovação da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), dando origem ao que hoje conhecemos por “Novo Ensino Médio” (NEM), provando que a lei perpassa a educação básica, não se restringindo somente aos anos finais da formação.

Ainda sobre a 3ª versão da BNCC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) manifestou-se dizendo que aquela “era uma versão pior e ainda mais reducionista que as versões anteriores” (ANPED, 2018 *apud* BELTRÃO, 2019). A entidade também enfatizou a falta de legitimidade da proposta, caracterizando-a como autoritária, questionando também o debate realizado pelo MEC para a sua produção. Afinal, o debate sobre a base curricular estava parado desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar de

2016, e o texto apresentado para o debate nada tinha a ver com o material que vinha sendo debatido até então.

O texto havia sido modificado, “mutilado”, nas palavras da nota da ANPED. Havia nele o claro favorecimento de Língua Portuguesa e Matemática, únicas áreas detalhadas na nova versão, em detrimento a todo o debate feito anteriormente sobre as diferentes áreas que compunham o ensino médio. Provando, mais uma vez, que a reforma era necessária para justificar o esvaziamento curricular, de modo a garantir obrigatoriedade de somente três áreas do conhecimento na versão final da BNCC do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática e a Língua Inglesa.

Isso posto, passemos à análise da Educação Física no contexto do NEM. A legislação escolar referente à Educação Física no Brasil teve início em 1851, por meio da Lei nº 630, que incluía a ginástica no currículo das escolas primárias do Município da Corte (OLIVEIRA, 1983, p. 53 *apud* COSTA, 2014), situação que perdurou até as três primeiras décadas do século XX. Será citada especificamente como Educação Física somente na primeira era Vargas, no artigo 131 da Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (Carta Magna do Estado Novo) de 10 de novembro de 1937, que diz:

Art. 131. A **Educação Física**, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão **obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias**, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência. (grifo não original) (BRASIL, 1937, *online*)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71, torna-se componente curricular obrigatório em todo território nacional, permanecendo obrigatória em todos os níveis de educação após a reforma do ensino proposta pelo governo FHC, através da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996, *online*), “[...] a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, **é componente curricular obrigatório da educação básica**”, ou seja, estava assegurada a presença da disciplina em todos os níveis da educação básica em todo o território nacional. Porém, a partir da aprovação da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) o texto da LDB 9.394, revisado em março de 2017, passa a ser “[...] a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, **é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental**”.

O ensino da Educação Física deixou de ser obrigatório em todos os níveis da educação básica. No Ensino Médio foi reduzido somente a “estudos e práticas”, havendo a

possibilidade, inclusive, de ser substituído por qualquer “prática corporal” feita pela (o) estudante em caráter extracurricular (BRASIL, 2017). Esse foi o primeiro grande impacto da aprovação da lei.

A educação física no NEM deixa de ser componente curricular com objeto de estudo próprio, natureza e especificidade, voltando a ser encarada como recreação ou mera prática corporal alienada, descaracterizando-a enquanto área do conhecimento.

Isso traz implicações gravíssimas, pois se um componente curricular não é obrigatório, **não se tem mais a exigência de um professor especialista para este componente.** Considerando que em relação aos demais componentes curriculares se prevê apenas o estudo e práticas, determinados pela BNCC, e que o currículo poderá ser organizado de diferentes maneiras, os respectivos conhecimentos dos componentes curriculares não obrigatórios poderão ser abordados pela área de conhecimento, caso o currículo seja assim organizado, ou dentro de outro componente curricular. Assim sendo, o professor de geografia poderá ministrar sociologia ou filosofia ou ainda história, o professor de língua portuguesa poderá ministrar arte ou educação física. Esses são alguns exemplos possíveis dentro dos diversos arranjos curriculares que o ensino médio poderá ser organizado. (BELTRÃO, 2019, p. 198, grifo nosso)

A BNCC e o NEM, ao transformarem quaisquer práticas corporais (aqui, no sentido de movimentação corporal, da ideia de movimento pelo movimento) em Educação Física, chancelando o “notório saber” como prática curricular, contribuiu, para além do desmonte na carreira docente na Educação Física escolar, também para o esvaziamento do currículo e rebaixamento teórico dos filhos e filhas da classe trabalhadora que frequentam as escolas públicas pelo país.

Taffarel e Escobar, ao tratar especificamente do trato com o conhecimento da Educação Física (TCCEF), no livro Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), retratam que este estabelece princípios curriculares que orientam o trabalho educativo:

[...] o **trato com o conhecimento** reflete a sua direção epistemológica e **informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino.** Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social (LIBÂNEO, 1985 *apud* COLETIVO DE AUTORES, 2012, grifo nosso).

Se a Educação Física, após a aprovação da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) e a partir da 3ª versão da BNCC, passa a ser somente uma “prática” no ensino médio, que tipo de

“práticas” comportaria? Que critérios se estabeleceriam para escolhê-las? Pois, como visto anteriormente, **os conteúdos emergem de conteúdos culturais universais**, neste caso, dos elementos da cultura corporal, e são reavaliados em caráter permanente face às realidades sociais. Dessa forma, num cenário de currículo esvaziado teoricamente este caminho não se processa, e visto que as escolas privadas terão condições de manter suas estruturas de ensino mesmo diante dessas mudanças, por conta da força do capital, a desigualdade entre o ensino oferecido a ricos e pobres tende a acentuar-se.

Na grande maioria das escolas de ensino privado, entretanto, a Educação Física já é tratada como prática desprovida de sentido e significado. O currículo, carregado de reprodução do gesto técnico, é a realidade da maioria destas escolas. A diferença é que as (os) estudantes atendidas (os) na rede privada de ensino têm à sua disposição outros espaços, para além da escola, para o contato com outros elementos da cultura corporal e com as reflexões acerca destes. O mesmo não ocorre com os filhos e filhas da classe trabalhadora que, na grande maioria das vezes, têm na escola a sua única fonte de cultura, arte, ciência e lazer. E isto lhes será negado com o advento do “novo ensino médio”.

Tal condição é expressa de maneira clara por Libâneo (2012, p. 16):

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (p. 16)

Ou seja, aqueles (as) que historicamente sempre tiveram acesso ao ensino voltado ao conhecimento, manterão seus privilégios, enquanto os (as) historicamente excluídos (as), assim permanecerão. Na escola pública não haverá critérios para a seleção dos conteúdos, visto que o notório saber poderá ser responsável pelos “estudos e práticas” da Educação Física. O que porventura existir, acabará caindo na reprodução do senso comum de alguns esportes e [talvez] da simples reprodução técnica de seus movimentos.

Tudo isso já é realidade no Paraná, nas diretrizes curriculares lançadas recentemente - CREP (2020), Currículo Priorizado (PARANÁ, 2021a) e Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio (PARANÁ, 2021b). Nesses três documentos, baseados em apenas um referencial teórico, afora a BNCC e a LDB, o critério de escolha dos conteúdos – tratados agora como “unidades temáticas”, em acordo com a BNCC – é obscuro e sem nexos.

A nomenclatura utilizada para tratar dos elementos da Cultura Corporal – jogos, esportes, dança, luta e ginástica - causa estranheza e confusão nos (as) estudantes. Um bom

exemplo disso é colocar o futebol não como um esporte coletivo, tampouco esporte de campo, mas como “esporte de invasão”. Já a ginástica, ora é tratada apenas como ginástica, ora como “esporte técnico-combinatório” (PARANÁ, 2020; 2021a).

Esta proposta curricular, pulverizada com uma infinidade de conteúdos, não leva em consideração as características regionais do estado do Paraná, sequer as condições socioeconômicas destas regiões. O uso de “realidade virtual”, por exemplo, está previsto no conteúdo “jogos eletrônicos” no 7º ano do ensino fundamental, contudo, esses equipamentos não estão disponíveis na grande maioria das escolas da rede. O que acaba deixando o conteúdo inviável em termos de vivência prática e tornando-o apenas “informativo”, desconsiderando, dessa forma, a natureza e a especificidade da Educação Física escolar.

Em que se pesem as críticas feitas ao proposto pela Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), principalmente quanto à acentuação das desigualdades educacionais país afora, o que foi elaborado pela SEED-PR tanto para o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (PARANÁ, 2021a), quanto para as Diretrizes Curriculares Complementares (PARANÁ, 2021c), foi pior do que o esperado. Sem nenhum debate efetivo com a comunidade escolar, assim como nenhuma consulta efetiva à proposta (somente um questionário online em período curto e com pouquíssimo alcance), o referencial foi enviado para o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) em abril de 2021 e as diretrizes, em maio de 2021.

O referencial prevê, além da diminuição de carga horária de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, uma diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, o conjunto de aprendizagens comuns e obrigatórias a todos (as) os (as) estudantes e que estão previstas na BNCC, na casa de 400 horas/ ano. Essa carga horária corresponde à implantação das Diretrizes Curriculares Complementares nos itinerários formativos, e é composta, no Paraná, pelo “Projeto de Vida”, “Empreendedorismo”, “Educação Financeira”, “Pensamento Computacional” e outros componentes oferecidos pelas escolas.

A previsão de implantação do Novo Ensino Médio⁴⁸ no Paraná era 2021. Porém, por conta dos vários questionamentos levantados a partir da proposta ao CEE-PR por professores (as), pais, mães e estudantes, e por causa da epidemia mundial da COVID-19, essa implantação passou para o primeiro semestre de 2022 e será feita de forma escalonada, como consta na lei, iniciando pela 1ª série, passando às outras séries nos anos seguintes, atingindo todas as séries do Ensino Médio até 2024.

⁴⁸ Como a lei 13.415/17 passou a ser conhecida.

Para além dos itinerários formativos previstos na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Técnico e Profissionalizante), o governo do Paraná, via SEED-PR, anunciou um itinerário próprio, o chamado “Itinerário Formativo Integrado”, que “une mais de uma área do conhecimento, como o itinerário de Linguagens & Ciências Humanas e o de Matemática & Ciências da Natureza. Criado como alternativa aos quase 150 municípios paranaenses que possuem somente uma escola da rede estadual com Ensino Médio” (SEED-PR, 2021). Também existe a possibilidade de as escolas ofertarem outros componentes além daqueles presentes nos itinerários.

É evidente que a diminuição da carga horária das disciplinas incidirá no desenvolvimento e na formação integral dos (as) estudantes da rede pública estadual de ensino do Paraná.

A esses (as) estudantes, em vez do acesso ao conteúdo social e historicamente desenvolvido pela humanidade, às elaborações mais avançadas da cultura corporal, da ciência, das artes, da filosofia e da sociologia, acessarão a pseudo-conceitos, amparados no senso-comum, desprovidos de análise crítica e travestidos de ciência. Aprenderão, por exemplo, a gastar o mísero salário que ganham, mas não lhes será dada a chance de analisar e refletir sobre o porquê de ganharem tão pouco. Serão ensinados (as) a empreenderem, mas não lhes será explicado que ser empreendedor (a) não faz deles (as) detentores (as) dos meios de produção, mas sim mão de obra barata a serviço do capital.

3.2.1 A “tríade das reformas” e a educação paranaense

No tópico anterior, partimos do conceito geral do que chamamos de “tríade das reformas”, apresentando uma breve síntese dos processos envolvidos em sua aprovação (com destaque para a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), suas implicações na educação brasileira, bem como na Educação Física. Vimos também como está se dando, particularmente, a implantação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná e, a seguir, veremos como as diferentes reformas do ensino foram incorporadas no estado nas últimas três décadas, bem como essas mudanças afetaram o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na Educação Física.

A fim de analisar as implicações das recentes reformas do ensino no Paraná, é necessário retomar as políticas educacionais postas em prática no estado nas últimas três décadas. O Paraná tem se mostrado “pioneiro” na implantação de políticas educacionais alinhadas às reformas educacionais nacionais e, em que se pese o esforço de abertura à Pedagogia Histórico-Crítica (como a demonstrada no Currículo Básico do Paraná de 1990,

por exemplo), no geral, as políticas curriculares paranaenses alinham-se às políticas educacionais majoritariamente conservadoras da esfera federal.

Fank e Horn (2021, p. 208) esclarecem melhor a questão ao destacar quatro momentos do evidente alinhamento das políticas educacionais entre governo estadual e federal:

- A gestão Lerner no PSDB (1994-2002) encontra ressonância, em âmbito federal, com Fernando Henrique Cardoso (PSDB) na presidência;
- A retomada progressista da gestão Requião do PMDB (2003-2010) teve forte influência de educadores marxistas que compuseram quadros nacionais do PT, em especial na primeira gestão do Lula;
- O golpe antidemocrático vivido entre dezembro de 2015 e agosto de 2016, contra a presidenta da república Dilma Rousseff, encontra respaldo no recuo conservador no Paraná com a gestão de Beto Richa (2011-2018) do PSDB;
- O espelhamento ultraconservador no Paraná, com o governo de Ratinho Junior (PSC), tendo nada menos que Jair Bolsonaro na presidência da República.

Ora, se o alinhamento entre as políticas educacionais da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva e de Roberto Requião (2003-2010) produziu avanços em direção a uma educação inclusiva e progressista, como as DCE's de 2008, a parceria ultraconservadora, neoliberal e privatista, vivenciada na era FHC-Lerner e retomada de forma intensificada pelos governos estadual e federal no pós-golpe de 2016, trouxe imensos retrocessos à educação do Paraná.

No âmbito educacional, houve o encerramento de turmas, turnos e o fechamento de escolas, a diminuição da oferta de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de ensino noturno regular e da educação do campo, indígena e quilombola. Além disso, ocorreu a implantação de currículos mínimos, a fim de atender à BNCC e a lei 13.415/17, em detrimento às DCE's, a imposição do Livro Registro de Classe *Online* (LRCO), das plataformas de aprendizagem (Redação Paraná e Inglês Paraná) e dos mecanismos externos de avaliação (Prova Paraná, SAEP⁴⁹ e SAEB⁵⁰).

No âmbito trabalhista, houve a intensificação da desvalorização da carreira docente, pelo não pagamento do piso do magistério e da data-base (reposição da inflação), pela ampla contratação de professores (as) via Processo Seletivo Simplificado (PSS) e não mais por concurso público e pela terceirização dos (as) funcionários (as) de escola.

No âmbito político, houve as reiteradas tentativas de aprovação do projeto escola sem partido, a perseguição ao sindicato e aos (às) sindicalizados (as), os inúmeros processos administrativos baseados em denúncias anônimas e sem provas.

⁴⁹ Sistema de Avaliação da Educação Paranaense

⁵⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica

Todo esse cenário fez com que a educação do Paraná, sobretudo seus (as) docentes, vivenciassem, nas palavras de Gramsci (1978), o “pessimismo da razão e o otimismo da vontade”, ao debaterem-se entre a contrariedade às medidas impostas e o desejo de não as seguir (uma espécie de desobediência civil), e à tentativa de impor resistência a partir do sistema (“por dentro do sistema”), cumprindo o que foi imposto, mas de forma a “reduzir danos” em relação à aprendizagem dos (as) seus (suas) estudantes. Essa situação tem se mostrado danosa à saúde física e mental dos (as) docentes.

Além das muitas punições impostas aos (às) que abertamente foram contrários (as) a tríade das reformas, materializadas nas novas propostas curriculares para a educação básica (Crep e Currículo Priorizado) e no Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio, a desvalorização da carreira, aliada à pressão da mantenedora por resultados nos instrumentos de avaliação externa (SAEB, SAEP e Prova Paraná) fizeram com que os índices de suicídio e adoecimento da categoria crescessem assustadoramente.

Segundo dados do Ministério da Saúde, somente entre professores (as), o número de suicídios aumentou 15 vezes em cinco anos (um caso em 2014, quatro casos em 2015, oito casos em 2016, 12 casos em 2017 e 15 casos em 2018) (APP-SINDICATO, 2019). E, de acordo com pesquisa realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (ALBUQUERQUE *et al*, 2019), 75,27% dos (as) docentes participantes apresentaram **transtornos psíquicos relacionados à carga de trabalho e ao número de alunos por turma:**

os professores têm sofrido, assim como os demais trabalhadores, a precarização do trabalho, entre outras consequências da acumulação flexível, com o aumento das exigências sem o incremento suficiente dos recursos necessários para o desempenho do trabalho (ALBUQUERQUE *et al*, 2019, p. 1287, grifos nossos).

Esses resultados demonstram que a tríade das reformas educacionais de base neoliberal, em âmbito nacional, assim como as demais medidas adotadas pelos governos estaduais de mesma base ideológica, como o Paraná, atingiu professores (as) não somente com relação ao trabalho em sala de aula, mas em sua saúde e vida privada.

Especificamente para professores (as) de Educação Física, a tríade das reformas foi igualmente devastadora. Com a BNCC, a Educação Física perdeu seu caráter de disciplina, tornando-se “componente curricular” da área de Linguagens, subsumida pela língua portuguesa (um dos dois únicos componentes curriculares obrigatórios pela BNCC). Já no Novo Ensino Médio, passou de disciplina obrigatória – LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) –,

amparada metodologicamente e executada por profissionais graduados, a “estudos e práticas”, baseados no senso comum e que poderão ser aplicados por profissionais de “notório saber⁵¹”. Esse cenário acentua a desigualdade educacional entre classe burguesa e classe trabalhadora. Pois, mesmo depois de todas essas reformas, a rede privada de ensino adaptou-se, ofertando o ensino médio em tempo integral.

Os itinerários formativos serão trabalhados em contraturno e o turno regular seguirá preparando os (as) estudantes para o ENEM e vestibulares que, por sua vez, seguirão cobrando os conteúdos clássicos dados no ensino médio. À escola pública, por sua vez, não foi dada a opção de fazer esse tipo de adaptação. A pressão por profissionalização e empreendedorismo no ensino médio, fruto da agenda neoliberal intensificada no pós-golpe, bem como a baixa escolarização, o mito da meritocracia, o individualismo e a ausência do pensamento crítico, favorecem a exploração dos (as) trabalhadores (as). As portas da universidade novamente se fecharão aos (às) estudantes da escola pública, restando a estes (as) uma formação capenga e o subemprego.

3.2.2 O conhecimento do hip-hop à luz da abordagem metodológica crítico superadora: enfrentando o currículo mínimo

Para podermos propor o ensino deste conteúdo numa perspectiva dialética, se faz necessário compreender como o Coletivo de Autores (1992; 2012) trata do ensino da dança, para tanto, é necessário resgataremos o conceito dos **ciclos de escolarização**:

Nos ciclos, **os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente**, constituindo-se referências que **vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada**, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o sistema de seriação seja totalmente superado. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, grifo nosso)

De acordo com Lorenzini (2013) “Para a organização curricular do conhecimento em ciclos de aprendizagens, o Coletivo de Autores (1992) elencou subsídios de autores da Psicologia Histórico-Cultural referenciada em Vygotsky e sucessores”, como os estudos sobre o desenvolvimento histórico do psiquismo (LEONTIEV, 1978), que evidenciam que a humanidade e suas condições de vida não deixaram de se modificar ao longo da história e as

⁵¹ Profissionais com saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, porém sem a obrigatoriedade de terem cursado uma licenciatura.

aquisições adquiridas por meio destas modificações foram sendo transmitidas de geração em geração.

O desenvolvimento do psiquismo, portanto, nasce com a humanidade e desenvolve-se por meio do trabalho, da intervenção humana em seu entorno [natureza] e nas interações entre si. A educação é um processo de apropriação e internalização do conhecimento historicamente desenvolvido e acumulado, cabendo à escola possibilitar sua apropriação (*Idem*, 1978).

De Vigotski (1984; 1989) o Coletivo trouxe a ideia do conhecimento trabalhado em diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento, buscando vincular o nível de desenvolvimento real e o potencial, cabendo à escola o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores do homem (percepção do objeto, atenção voluntária, memória intervinda, imaginação).

No desenvolvimento cultural, todas as funções entram duas vezes em cena, em dois planos diferentes: primeiro, no Social, logo no plano psicológico: primeiro como uma forma de cooperação entre as pessoas, como uma categoria coletiva intersicológica, depois como meio de comportamento individual, como uma categoria intrapsicológica. (VIGOTSKI, 1989, p. 223)

Ou seja, para Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo humano se dá a partir das determinações contidas no conhecimento historicamente sistematizado pelo trabalho humano, compondo a unidade material e ideal que se desenvolve socialmente; o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade (LORENZINI, 2013).

Baseado nestes conceitos, o Coletivo de Autores (1992; 2012) traz os ciclos de aprendizagem como “**um processo de organização do pensamento sobre o conhecimento**, no qual o **aprendiz é o sujeito que interpreta e compreende o conhecimento**, e nisto, o **objeto de estudo** vai sendo constatado e explicado, num **processo de aproximação do real**” (LORENZINI, 2013, p. 80, grifo nosso). Esta concepção de organização de currículo teria por objetivo superar a seriação.

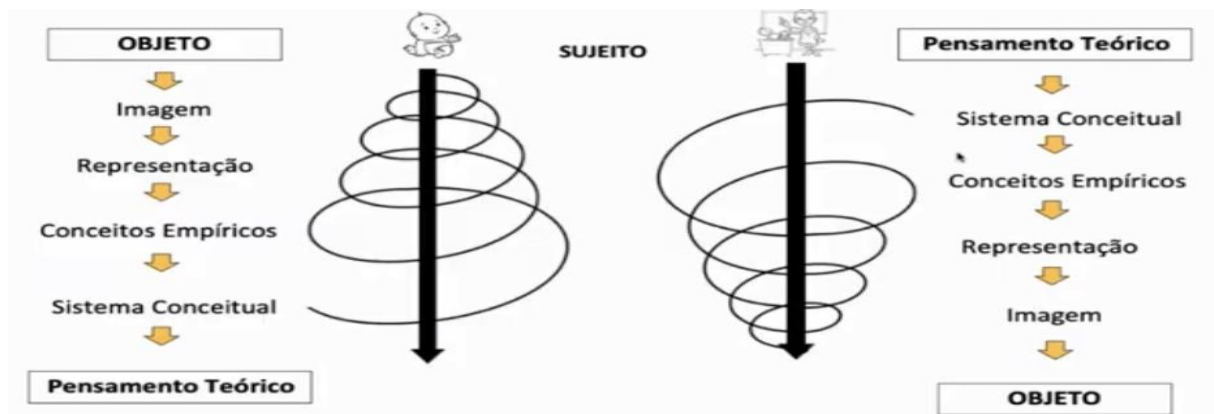
Vale ressaltar, entretanto, que ciclo de aprendizagem e ciclo de escolarização têm conceitos diferentes para o Coletivo de Autores. Ciclo de aprendizagem refere-se ao nível de apropriação do conhecimento que o (a) estudante apresenta em relação à determinado conteúdo, já o ciclo de escolarização corresponde à forma de organização do sistema educacional (em anos ou séries).

Na referida obra [Metodologia do Ensino da Educação Física] a educação física propõe e defende um programa de estudos, no sistema mais geral de

educação, mediante o projeto político pedagógico da escola **visando à organização em ciclos que compreende não somente um tempo pedagógico para as aprendizagens**, mas, **a lógica dialética e a historicidade orientando o trato com os conteúdos escolares**, enfrentando-se as contradições da escola, confrontando o pensamento científico (ou teórico) com o do senso comum visando superá-lo. (LORENZINI, 2013, p. 76, destaque e grifo nossos)

Enquanto os ciclos de escolarização visam a organização escolar em séries ou anos, sob uma perspectiva (geralmente) desenvolvimentista e etapista, os ciclos de escolarização propostos pela abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física, além de não se organizarem em etapas, **desenvolvem os conteúdos de forma a ampliar seu pensamento de forma espiralada** para que este (a) possa, por meio da constatação de um ou mais dados da realidade concreta, compreender, interpretar e explicar essa realidade, bem como elaborar ações com vistas a superá-la. Como nos mostra o diagrama abaixo:

Figura 1 - Ciclos de escolarização propostos pela abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física



Fonte: O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar (MARTINS, 2013).

Desse modo, os ciclos de aprendizagem constituem a forma como os conteúdos escolares serão abordados nas aulas de Educação Física, sempre orientados por sua lógica dialética e sua historicidade, buscando a superação do senso comum por meio do pensamento científico. Ao se introduzir à ideia de ciclos de aprendizagem, contudo sem abandonar a organização por séries, procura-se, pouco a pouco, construir as condições para o sistema de seriação seja superado (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Estabelecendo uma relação entre o que vimos até aqui e o movimento hip-hop, inferimos que este é capaz de atingir as massas e moldar sua consciência, tal qual os *spirituals* de outrora. Por sua identificação junto à juventude da classe trabalhadora, exerce o papel de

organizá-la coletivamente como movimento sociopolítico de contestação, denúncia e resistência ativa às desigualdades derivadas da luta de classes, constituindo uma manifestação artística, dotada de conhecimentos científicos e filosóficos, capazes de promover um avançado grau de desenvolvimento nos (as) estudantes da escola pública.

Dessa forma, a contraofensiva à iniciativa neoliberal no campo educacional, sobretudo na Educação Física, pode partir deste acúmulo histórico de “luta ativa por liberdade” (DAVIS, 2017) da negritude africana da diáspora [EUA], que por meio da linguagem figurada (religiosa) de sua música (*spirituals*), apresentava a realidade concreta e o desejo (terreno) de ser livre.

Como nos aponta Sidney Finkelstein (1971 *apud* DAVIS, 2017) “a luta antiescravagista foi essência da luta pela democracia, [...] encarnam em sua música e em sua poesia a afirmação de uma inquebrantável exigência de liberdade”. Esta estética impulsionou o desenvolvimento de uma consciência política coletiva de luta ativa pela liberdade, e esse *continuum de lutas* (DAVIS, 2017) estendeu-se ao movimento hip-hop.

Atentando para o que foi discutido, assim como o conceito de formação omnilateral, o Coletivo de Autores (1992; 2012) faz a seguinte reflexão em relação à dança nas aulas de Educação Física:

Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm como treinamento. Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.81).

Entretanto, é necessário lembrar que, mesmo sendo um conteúdo rico em determinações, a dança é um dos conteúdos, da Educação Física, menos abordados durante as aulas. Brasileiro (2002; 2003, p. 46) afirma que “Somente em recentes processos de discussão, para além da Educação Física, é que a dança veio inserir-se como conteúdo nos currículos escolares, como prática pedagógica sistematizada”. E mesmo a dança sendo de suma importância na formação integral do indivíduo e reconhecida como tal, a grande maioria dos (as) brasileiros (as) nunca tiveram aulas desse conteúdo durante toda sua vida escolar, seja nas aulas de educação física, seja nas aulas de arte.

Dessa forma, não podemos negligenciar na escola o conhecimento clássico da dança, sua especificidade técnica e hábil, se buscamos garantir um projeto de escola com vistas à

superação das contradições do modo de produção capitalista. É preciso assegurar não somente que se ensine dança, mas outros conteúdos específicos culturalmente desenvolvidos pela humanidade. Nesse sentido, temos o trato do conhecimento do hip-hop, fundamentado no acúmulo histórico da dança e no legado de luta ativa pela liberdade dos (as) africanos (as) da diáspora.

A seguir, faremos alguns apontamentos acerca dos princípios metodológicos para o trato do conhecimento do hip-hop no ensino médio.

4 PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O TRATO DO CONHECIMENTO DO HIP-HOP NO ENSINO MÉDIO

A clareza que o (a) docente deve ter quanto ao projeto de sociedade que busca, os interesses de classe que defende, a ética que quer consolidar através de sua prática pedagógica e como fará para articular todos estes aspectos às suas aulas, constitui o trato com o conhecimento:

O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente em face da realidade social. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32)

Convém reafirmarmos a opção pelo trabalho pedagógico que se objetiva mediante o trato com o conhecimento, conforme este “reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (*Ibidem*, 2012, p. 32), assim como à natureza e a especificidade da educação que orientam o trato com o conhecimento, caracterizado pelas formas mais desenvolvidas do saber objetivo transformado em saber escolar, por intermédio da apropriação do processo de produção (SAVIANI, 2008; 2011).

Quando tratamos de construção de currículo na escola pública, há que se considerar a luta de classes, bem como a função social da escola (como vimos no capítulo 3, seção 3.1., desta dissertação). A reflexão pedagógica por este viés tem como especificidades ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica, porque considera a realidade concreta; judicativa, porque julga a realidade a partir da ética de determinada classe social; teleológica, porque busca um direcionamento, um alvo a alcançar. Para tanto:

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científico e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27)

Deste modo, a abordagem metodológica crítico-superadora (ACS), postulada no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992, 2012) e calcada no materialismo histórico-dialético, é o que há de mais avançado na perspectiva da Educação Física escolar, pois relacionou princípios, normas e conceitos, a fim de contribuir para o ensino da cultura corporal, no intuito de superar a “herança eugenista, higienista e militarista” (SOARES, 2012) que hegemonicamente corroborou para disciplinar os indivíduos da classe trabalhadora, servindo aos interesses da burguesia.

Como nos aponta Taffarel e Escobar (2009):

Portanto, a construção de alternativa para o trabalho pedagógico e de produção do conhecimento deve apontar para a elaboração da teoria como categorias da prática e a partir da consideração da prática e sua descrição empírica, **de um referencial que explique esta prática na perspectiva da compreensão da sua totalidade e radicalidade** e da elaboração de proposições coletivas, solidárias, alternativas, superadoras. [...] **A questão de fundo não é a inclusão, mas sim, a resistência, a ocupação, a produção e a preservação** a partir da determinação responsável e voluntária de produtores associados que têm como elemento regulador, nos planejamentos de baixo para cima do sistema de produção e troca, não as leis do mercado, mas fundamentalmente as necessidades vitais do SER HUMANO. (p. 6, caixa alta original; grifo nosso)

A ACS buscou a convergência entre a cientificidade e os saberes cotidianos, superando-os por incorporação, ou seja, ela não “nega”, tampouco “despreza” as elaborações populares, mas entende que para atingir o mais alto grau de desenvolvimento dos (as) estudantes, sobretudo na escola pública, é necessário o acesso ao conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2008; 2011).

Em um projeto de escola com vistas à superação das contradições do modo de produção capitalista, problematizar a formação inicial e continuada dos (as) docentes é imprescindível. Dessa forma, a Educação Física escolar:

[...] como componente curricular visa à aprendizagem do estudante no processo de apropriação e produção dos saberes escolares, cujo **objetivo é o desenvolvimento humano e o ensino enquanto processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor** [...] **a formação docente precisa ser problematizada** visando à instrumentalização do trabalho pedagógico. (LORENZINI, 2013, p. 88, grifo nosso)

A Educação Física historicamente detém concepções gerencialistas, biologiscistas e de viés tecnicista. Sua formação docente passou por diversas transformações a partir da década de 1970, quando se inicia um movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores (as) em âmbito nacional. Algumas dessas iniciativas de reforma foram mais abrangentes, atingindo todos os componentes do processo educativo, outras dirigiram-se a apenas alguns deles. Neste processo, crescia o desafio quanto a qualidade da formação daqueles (as) que, em grande parte, eram responsáveis pela educação básica no país.

Taffarel, Santana e Luz (2020), corroborando às recentes críticas feitas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de Educação Física, alertam para o “alinhamento legal acerca das tendências econômicas que desregulam o mundo do trabalho e historicamente controlam, ajustam, enquadram às forças produtivas de trabalho por outros mecanismos, assim impõe a regulamentação da área, a fragmentação - licenciatura e bacharelado - na

formação acadêmica, a criação de conselhos, a flexibilização, a terceirização, a privatização e a transferência de recursos públicos ao setor privado”.

Dessa forma, defendemos que “a formação inicial tem a necessidade vital de referenciar o projeto histórico de sociedade” (SANTOS JÚNIOR *et al*, 2018) e evidenciamos que o currículo de conhecimentos clássicos articulados em complexos denominados de “fundamentos”, conteúdos específicos, práxis e trabalho científico, tem a perspectiva de superar a fragmentação da formação, contribuindo assim com a formação do ser humano em sua totalidade.

Cabe ressaltar que os programas voltados a FIC (Formação Inicial e Continuada), contemplavam:

Proposições Estruturais: formação de professores polivalentes, estrutura curricular envolvendo a formação pedagógica, programas de incentivo às licenciaturas, criação de bolsas de incentivo à docência, critérios de qualidade na formação de professores da Educação Básica, integração entre Ensino Superior e Educação Básica, incentivo aos professores universitários que se dedicarem à Educação Básica e; 2. **Propostas emergenciais:** contratação de profissionais liberais, aproveitamento emergencial de estudantes de licenciatura como docentes, bolsa de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada, incentivo ao retardamento da aposentadoria, incentivo a professores aposentados, contratação de professores estrangeiros, uso complementar de telessalas. (TAFFAREL; RODRIGUES; MORSCHBACHER, 2013, p. 69, grifo nosso)

As proposições e propostas expostas acima, coadunavam às metas 15, 16, 17 e 18, do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, que eram destinadas a formação inicial e continuada dos (as) docentes, com vistas à valorização de sua carreira.

Após três décadas, contudo, “as conquistas no campo da educação, asseguradas e incorporadas à Constituição de 1988, passam a ser questionadas por setores conservadores e empresariais da sociedade brasileira” (ANFOPE, 2021, p. 459), cujos interesses privatistas são antagônicos às demandas da classe trabalhadora. Após o golpe de 2016, “com seu viés parlamentar-jurídico-midiático-empresarial que alterou os rumos políticos do país” (*ibidem*, p. 462), sofremos o desmonte dos programas de FIC, com a retirada de verbas e as reformulações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e com a implantação do Programa Residência Pedagógica, através da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018).

Nesta perspectiva, as recentes reformas sociais e educacionais impactam negativamente na formação de professores (as) e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico.

Pois impõem uma lógica homogeneizada no processo educativo e a vinculação deste às avaliações em larga escala, com o propósito de alcançar índices de desempenho que em nada refletem, tampouco garantem, a melhoria do ensino público.

4.1 A ELEVAÇÃO TEÓRICA DO PENSAMENTO MEDIANTE O ENSINO DO HIP-HOP NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EM

Os princípios metodológicos têm três graus de análise: a apropriação minuciosa da matéria por meio do domínio do material; a análise de cada forma de desenvolvimento do material; a investigação da coerência interna (KOSIK, 2002).

A **apropriação minuciosa da matéria** sucede por meio do domínio da literatura. A investigação, neste ponto, buscou se apropriar do referencial teórico, procurando estabelecer os nexos e relações entre suas diferentes formas de desenvolvimento. O instrumento utilizado para tal foi a revisão bibliográfica, almejando dominar o material de pesquisa realizado por intermédio do levantamento teórico, procurando reconhecer suas múltiplas determinações – detalhes e determinações históricas disponíveis acerca do objeto.

A **análise de cada forma de desenvolvimento do material**, procura conhecer e tenta entender a totalidade do objeto estudado intermediado por sucessivas aproximações, avalizadas pelas categorias do materialismo histórico-dialético e pelos conceitos gerais da realidade objetiva. Em conformidade à Cheptulin (2011, p. 5) “a definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência”.

Quando observamos mudanças nas principais formas do pensamento, constatamos que, se estas permanecem ligadas ao entendimento de tendências universais determinadas, as ligações e propriedades universais da realidade seguirão circunspectas às categorias filosóficas correspondentes. Asseverando que “as categorias filosóficas são graus do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, refletindo leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento” (CHEPTULIN, 2011, p. 156):

[...] as categorias são entendidas enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática que possibilitam a devida articulação entre a parte e a totalidade, o concreto e o abstrato, o pensamento e a realidade. São **categorias de método para a análise do material: totalidade concreta, contradição, realidade e possibilidades**. (LORENZINI, 2013, p. 25, grifo nosso)

Ou seja, a partir da realidade compreendemos o abstrato e o complexo. E o concreto assim o é, por ser o compêndio de múltiplas determinações, de uma união de diversos. É, portanto, resultado destas múltiplas determinações, não seu ponto de partida (MARX, 2013).

Como vimos anteriormente, a contribuição do [movimento] hip-hop à uma educação com vistas à superação, se dá pela **contradição**. Esta categoria, por sua vez, não é imutável. A contradição se encontra em movimento constante, indo de formas superiores para formas inferiores e vice-versa. É pela contradição que se desenvolvem novos conceitos e ideias; do “velho”, surge o “novo”. E para o materialismo histórico-dialético, a compreensão da teoria do conhecimento e da lógica, assim como a utilização de categorias, são fundamentais à qualidade da produção científica (KOPNIN, 1978).

A **investigação da coerência interna** consiste na separação do que é entendido como fenômeno em relação ao objeto, daquilo que constitui a sua essência. Segundo Lorenzini (2013), “o que não é a essência da coisa [objeto] não deixa de ser real, revelando-se enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade, a essência, é explicitada” (p. 28, destaque nosso). Logo, investigar a coerência interna é delimitar o desenvolvimento do objeto de estudo.

No materialismo histórico-dialético, o referencial teórico é essencial para a assimilação do [real empírico] imediato, convertido em objeto de análise por meio da abstração. Porém, esta não é a última etapa deste processo, uma vez que “as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado foram contrapostas em face do objeto inicial, agora captado não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta” (LORENZINI, 2013, p. 29). Quando, pelas sucessivas aproximações, o objeto de estudo se torna claro, compreensível e racional, damos início à discussão acerca deste à luz do referencial teórico, confrontando seu produto às hipóteses levantadas no início do estudo.

Até agora, analisamos a origem e o desenvolvimento do movimento hip-hop, correlacionando-o ao panorama escolar brasileiro, intencionando justificar sua presença enquanto conteúdo das aulas de Educação Física no ensino médio, ou seja, buscamos respostas ao “por quê ensinar”. Agora é o momento DE evidenciar o movimento hip-hop na prática pedagógica, buscando mostrar “O que significa, na perspectiva do ensino, que objective a formação omnilateral⁵², contra hegemônica ao sistema de educação vigente no Brasil, e que

⁵² Desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades, das necessidades e da capacidade da sua satisfação; é considerada objetivamente como a finalidade da educação. (MANACORDA, 2007, p. 87).

seja uma prática revolucionária” (CLIMACO; SANTOS JUNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 737).

Reiteramos que esta dissertação, à luz da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008) e da abordagem metodológica crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), tem no materialismo histórico-dialético seu referencial de organização da prática pedagógica. Cujos pressupostos nos expõe Lorenzini (2013):

Os pilares da educação segundo a PHC [ACS] são: **a formação humana omnilateral, a consistente base teórica marxista, a consciência de classe, a formação política, a organização revolucionária.** Pilares estes fundamentados com a lógica dialética, articulando o todo às partes, as partes com o todo e numa teoria formulada em termos concretos para dar conta da complexidade do real. (LORENZINI, 2013, p. 217, destaque e grifo nossos)

Dessa forma, ao estruturar o trabalho educativo, é possível oferecer ao (à) estudante não somente o acesso, mas sobretudo condições de apropriação desse legado sócio-histórico (SAVIANI, 2008).

Este estudo buscou possibilidades de trato do conhecimento do hip-hop enquanto forma de **objetivação** da resistência, nos cabe defini-la. Baseando-se nos estudos de Agnes Heller acerca das objetivações do gênero humano, Newton Duarte (2013) nos aponta dois tipos: as **objetivações *em si*** e as **objetivações *para si***. As objetivações *em si* são voltadas para o cotidiano, pedagogicamente se alinhariam as pedagogias do “aprender a aprender”. Já as objetivações *para si*, se referem àquilo que não aprendemos em casa ou em nossa comunidade. Correspondem ao conhecimento sistematizado, elaborado, pleno de determinações, que superam por incorporação o conhecimento cotidiano. Por essa razão, a nosso entender, o conhecimento que precisa estar na escola é o sistematizado.

No intuito de aprofundar a discussão sobre as objetivações, partimos do acúmulo sobre trabalho enquanto princípio educativo. O trabalho de um grupo de indivíduos ou de um único indivíduo se traduz nos resultados desta atividade, em outras palavras, no produto dela. Pois bem, além do trabalho daqueles diretamente envolvidos na atividade em si, o resultado dela [produto ou instrumento] “constitui o acúmulo da experiência histórica das gerações precedentes e seus instrumentos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 92).

Podemos dizer que as ferramentas utilizadas hoje, são fruto do acúmulo histórico de conhecimentos acerca destas ferramentas – o martelo que usamos hoje, por exemplo, é produto do trabalho, da experiência histórica, do acúmulo científico de nossas gerações precedentes sobre esse instrumento. Diante disso, parece “adequado considerar uma objetivação como síntese da atividade humana” (DUARTE, 2013, p. 41).

Em seu desenvolvimento ao longo da história, as objetivações humanas diferenciaram-se fundamentalmente como objetivações *em si* – objetos, linguagem, usos e costumes - e objetivações *para si* – ciência, arte, filosofia, moral e política. Principalmente a partir da divisão social do trabalho e do advento da propriedade privada, pois “alteram as relações de produção e do desenvolvimento das forças produtivas” (DUARTE, 2007).

Duarte (2013) assevera que as objetivações em si são materiais, produtos do movimento finalizado do trabalho e, ainda que expressem o desenvolvimento da humanidade, não estabelecem entre si relações de consciência do processo e formação do indivíduo. Essas são espontâneas e se manifestam de maneira limitada, não sendo possível realizar os aprofundamentos necessários que possam elevar essas atividades a seu caráter cotidiano (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 93).

Desenvolver práticas pedagógicas a partir das objetivações em si, seria pautar o trabalho pedagógico em premissas [cientificamente] menos desenvolvidas e facilmente cooptadas pela lógica capitalista, pois as formas de objetivação cotidiana são heterogêneas, condicionadas pela classe, que determina a vida diária dos indivíduos.

Assim, “para que o homem possa descobrir a verdade da cotidianidade alienada, deve conseguir dela desligar-se, liberá-la da familiaridade, exercer sobre ela uma ‘violência’” (KOSIK, 2002, p. 89) e esse é o papel das objetivações *para si* na prática pedagógica, elevando o conhecimento rotineiro ao nível científico, superando por incorporação o que é próprio da vida cotidiana. Ao compreendermos as objetivações em si e para si, entendemos a diferença entre essencial e supérfluo nos conteúdos escolares. Pois há conteúdos escolares essenciais, relacionados ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado (SAVIANI, 2011, p. 14).

Correlacionando esses conceitos à ACS e sua fundamental contribuição em caráter de cientificidade, para a apreensão das múltiplas possibilidades de se conceber ou intervir na prática social (LAVOURA, 2020), podemos reconhecer esta formulação teórico-prática como a mais desenvolvida, a mais rica em determinações dentro da Educação Física, tanto para a formação e atuação de professores (as), quanto para a elevação da capacidade teórica dos (as) estudantes. É por essa razão, que a ACS subsidia não só esta pesquisa, como o trabalho pedagógico do qual esta deriva.

O ponto de partida para qualquer elaboração pedagógica é a contextualização do conteúdo a ser proposto. Como já foi dito, contextualizamos de forma ampla o movimento hip-hop, seus 5 elementos, seu legado sócio-histórico, considerando sua dimensão ontológica.

Como a proposição pedagógica para o ensino do hip-hop perpassa as aulas do conteúdo dança, acreditamos ser necessário contextualizá-la na Educação Física escolar.

O ser humano é sujeito histórico e concreto, desenvolvendo suas objetivações a partir das suas necessidades. As condições objetivas da existência e a necessidade de mantê-las, constituem a gênese da atividade humana. A humanidade produziu e reproduziu estas condições de existência a fim de se manter viva e poder se desenvolver ao longo da história. Para tanto, foi necessário ao ser humano trabalhar, pois é no trabalho [socialmente útil] que vamos encontrar o início de toda a atividade humana que, no decorrer de seu desenvolvimento histórico, adquiriu diferentes sentidos e significados, resultantes das diferentes interações sociais desenvolvidas em cada período de aprimoramento da humanidade (CLÍMACO; SANTOS JUNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 731).

Sobre a origem e desenvolvimento da dança, Caminada (1999) nos diz:

A dança é **uma das formas mais antigas de expressão do ser humano**. Isto pode ser confirmado ao longo da história, através de registros das mais variadas formas de manifestações da dança, seja nas **pinturas rupestres feitas pelo homem primitivo**, nos momentos de festejos – como nas festas da colheita, nas cerimônias religiosas, nas celebrações de bodas – e até mesmo em funerais.

Não há como precisar quando o homem primitivo dançou pela primeira vez, nem a motivação específica para tal, no entanto, sabemos que desde seus primórdios a humanidade dança. O que nos dá essa garantia são os registros (pinturas rupestres) feitos pelos povos primitivos nas paredes de cavernas espalhadas pelo mundo.

Algumas das explicações dadas por antropólogos e arqueólogos estudiosos desses registros, nos dizem que a dança na Idade da Pedra tinha ligação com a vida cotidiana, com as cerimônias religiosas e diversas outras questões. Como o homem primitivo só gravava nas paredes de sua caverna aquilo que era muito importante, como a caça, a alimentação, a vida e a morte, possivelmente, as figuras dançantes nessas paredes - como nas cavernas de *Lascaux*, no sudoeste da França, ou em Polo Seridó, Rio Grande do Norte, no nordeste brasileiro - faziam parte de rituais religiosos, importantes para aquelas sociedades (FARO, 1986, p. 13).

No correr da história, a dança tem como cerne o trabalho humano, tendo como sentido ontológico formar o ser social. Considerando o modo de produção da vida no decurso da história, a dança foi sistematizada e influenciada pela cultura e tradição de cada povo, foi se modificando, adquirindo formas cada vez mais rígidas e formais, se utilizando de técnica para a formação de pares, círculos, colunas e outras formas, aumentando a preocupação com a estética dos gestos. Assim, a dança chegou à atualidade com características que lhe são

inerentes e que são resultado de seu processo histórico, refletindo a pluralidade de expressões culturais das diversas comunidades, bem como se tornando um meio de explicar a realidade.

São várias as atribuições da dança no decurso da história. Nas civilizações antigas, fazia parte da formação dos cidadãos. Na Grécia, fazia parte do treinamento militar, pois os gregos acreditavam que a rítmica marcação dos pés batendo no chão, intimidaria os adversários na hora da batalha. Para eles, os melhores dançarinos, eram os melhores guerreiros. O mesmo acontecia com alguns povos da Oceania, caso dos Maori, habitantes originários do que hoje é a Nova Zelândia, que usavam sua dança, a *haka*, para intimidar seus adversários. Essa tradição foi incorporada pela seleção neozelandesa de rúgbi, os *all blacks*, que performam a *haka* em todos os seus jogos, antes do início das partidas.

Porém, na Europa, o trato da dança adquire outra configuração:

O primeiro “balé da corte”, intitulado *Le Ballet Comique de la Reine* (O Balé Cômico da Rainha – neste caso, o termo cômico deve ser entendido no sentido de “dramaturgia de uma comédia”), foi um grande espetáculo, que durou seis horas, com participação de carros alegóricos e efeitos cênicos. **A dança, nessa época, era quase exclusivamente masculina**, mas, nesse balé, começou a haver a participação de algumas damas da corte, formando o que se pode chamar de primeiro corpo de baile (grupo de bailarinos que realizam movimentos iguais) da história da dança. Iniciou-se, então, a formação de muitos desenhos geométricos e direções no espaço na movimentação da dança, lançando-se os fundamentos de uma nova forma de arte. (RENGEL; LANGENDONCK, 2006, p. 7, grifo nosso)

Com a Revolução Industrial, que impõe profundas mudanças nas relações sociais - a divisão de classes, o advento da máquina a vapor, saindo do modo de produção manufatureira, passando à produção em escala industrial (HOBSBAWM, 2008), surgem as primeiras sistematizações na dança. O balé nasce na Itália, no século XVI, mas é na França que se desenvolve e se espalha por toda a Europa.

Inicialmente, dançado apenas por homens, o balé modificou-se e por influência de Luís XIV da França, passou a admitir mulheres nos espetáculos. Até que em 1832 surge o primeiro balé romântico – com o primeiro *pas de deux* - e com ele as sapatilhas de ponta, que buscavam dar à dança ares de sonho, de etéreo, pois “Os passos não serviam mais unicamente para a evolução da ação, mas estavam carregados de um conteúdo emocional profundo” (RENGEL; LANGENDONCK, 2006, p. 9).

A Dança no modo de produção Capitalista **visa adequação as novas técnicas**, tendo como seus balizadores François Delsarte, Emile Jacques Dalcroze, Rudolph Laban, **categorizando o balé clássico em suas posturas e posições**. No século XX, a **dança moderna é tradicionalmente associada à estadunidense Isadora Duncan** (1878-1927), mas, na realidade, ela nasce

quase que simultaneamente em dois países: Estados Unidos, não somente com Isadora, mas também com Loie Fuller (1862-1928) e Ruth St. Denis (1877-1968), e na Alemanha, com Rudolf Laban (1879-1958) e Mary Wigman (1886-1973). (CLÍMACO; SANTOS JUNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 734)

Destarte, a crítica à rigidez técnica do balé clássico, feita pela Dança Moderna, muitos (as) de seus (suas) adeptos (as) mantiveram-se fiéis as estruturas formais por ele estabelecidas, buscando conciliar essa estrutura com uma técnica mais livre de dança, tanto na elaboração da coreografia quanto na execução dos movimentos. A Dança Moderna foi fortemente influenciada pelos acontecimentos sociais e políticos do início do século XX.

Como dito anteriormente, a dança é uma das mais antigas expressões humanas e uma importante expressão de resistência ativa no campo da arte. Há que se diferenciar, entretanto, o ensino da dança no contexto escolar da dança enquanto produção cênica, onde o aspecto expressivo confronta-se com a formalidade técnica.

A partir do exposto, temos algumas possibilidades de trato do conhecimento da dança na escola:

1) **como arte**: como uma possibilidade de conhecimento de si e do mundo a partir da experiência do fazer artístico; 2) **como linguagem social**: como transmissão de sentimentos, saberes e hábitos; 3) **como elemento da cultura corporal**: cuja **expressão é fundamentada na própria vida**, ou seja, é **reflexo das relações sociais em diferentes períodos históricos**, portanto, pode refletir distintos sentidos e significados. (CLÍMACO; SANTOS JUNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 734)

É necessário compreender, portanto, que a dança expressa diversos aspectos da vida humana, não sendo uma transposição desta, mas sua representação simbólica e estilizada. Fundamentando-se na história, sendo a concretização do acúmulo humano no decurso desta e não mera produção acrobática (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81).

Mesmo configurando-se como um conteúdo rico em determinações e profícuo no que concerne ao trabalho pedagógico, a dança é um dos conteúdos da Educação Física menos abordados durante as aulas. Brasileiro (2002; 2003, p. 46) afirma que “Somente em recentes processos de discussão, para além da Educação Física, é que a dança veio inserir-se como conteúdo nos currículos escolares, como prática pedagógica sistematizada”. E mesmo a dança sendo de suma importância na formação integral do indivíduo e sendo reconhecida como tal, a grande maioria dos (as) brasileiros (as) nunca tiveram aulas desse conteúdo durante toda sua vida escolar, seja nas aulas de Educação Física, seja nas aulas de arte.

Pelo prisma da formação omnilateral, o Coletivo de Autores (1992; 2012) faz a seguinte reflexão em relação à dança nas aulas de educação física:

Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm como treinamento. Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81).

Para além disso, não podemos negligenciar na escola o conhecimento clássico da dança, sua especificidade técnica e hábil. De forma a garantir um projeto de escola com vistas à superação das contradições do modo de produção capitalista, é preciso assegurar não somente que se ensine dança, mas outros conteúdos específicos culturalmente desenvolvidos pela humanidade. Nessa lógica, temos o trato do conhecimento do hip-hop, fundamentado no acúmulo histórico da dança, bem como no legado de luta ativa pela liberdade da comunidade africana da diáspora.

A partir das políticas de acesso e permanência para os (as) estudantes do ensino médio, sobretudo nas gestões federais progressistas recentes (governos Lula-Dilma, 2003-2016), os (as) filhos e filhas da classe trabalhadora passam a acessar um espaço que antes lhes era restrito, bem como uma formação e um conteúdo que antes lhes era negado. As salas de aula tornaram-se mais diversas.

Como discorre Stoiev (2019, p. 34):

O processo histórico de massificação da escola pública permitiu o **acesso e a permanência** de jovens das **camadas populares em suas salas de aula**. Até bem **recentemente**, as escolas de **ensino médio** eram quase uma **exclusividade dos jovens das camadas altas e médias da sociedade**, que compartilhavam uma certa cultura escolar comum, com habilidades, conhecimentos e projetos de vida muito parecidos. **Mas a partir da década de 90, sobretudo, as instituições escolares públicas passam a receber cada vez mais jovens pertencentes à classe trabalhadora**, incluindo os setores mais pauperizados e que “vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, marcados por um contexto de desigualdade social”.

No entanto, o conservacionismo comum à sociedade paranaense impediu uma formação escolar classista e emancipadora dessa juventude. Nos últimos 30 anos, para cada avanço progressista na educação, há uma contraofensiva conservadora, e a polarização dos últimos anos intensificou estes embates.

A reconfiguração do poder após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff em 2016, não só atingiu as esferas política e econômica, como trouxe para o debate público uma agenda altamente conservadora, traduzida em projetos como a “Escola Sem Partido”. Essa agenda, que ia de encontro às defesas de campos mais progressistas da sociedade brasileira, teve muita aceitação no Paraná, acirrando ainda mais as disputas e tensões sociais internas.

Neste cenário (herança conservadora, reformas educacionais neoliberais, avanço do totalitarismo), não é de espantar que, em pleno 2018, ao trabalhar o conteúdo “Danças Urbanas”, previsto nas DCE’s (PARANÁ, 2010), em 8 turmas da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, localizado no centro de Curitiba, a maioria dos (as) estudantes tivessem dificuldade em compreender o movimento hip-hop para além do vinculado pela mídia, eivado pela estética burguesa.

Rimavam, dançavam, vestiam-se e expressavam-se como sujeitos do movimento hip-hop, mas afirmavam serem favoráveis à política de segurança pública baseada na violência e no encarceramento - da juventude negra, sobretudo - por exemplo. Jovens b-boys alinhados ao pensamento fundamentalista cristão e conservador de direita/ extrema-direita. Tudo aquilo que o movimento hip-hop sempre denunciou e combateu.

Somente tinham o conhecimento aparente [ou cotidiano], a respeito do movimento hip-hop, este eivado pela estética burguesa. E por desconhecerem sua dimensão ontológica, não conseguiam fazer o movimento dialético da aparência à essência diante deste conteúdo. As inquietações geradas por estas contradições produziram o impulso necessário para realização desta pesquisa. Intentando mudar essa realidade, era necessária uma proposta de ensino contra hegemônica para este conteúdo.

Para além da conjuntura sociopolítica, precisamos considerar também as condições materiais e objetivas para a prática da dança na escola, sobretudo à originada no movimento hip-hop. Afinal, cada escola possui um grau de organização, baseado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído coletivamente por seu corpo docente, a partir de sua realidade e orientado por uma base teórica. Em suma, toda prática pedagógica dessa escola, se ampara nesse PPP que, por sua vez, se ampara (ou deveria) em uma consistente base teórico-metodológica.

Logo, este trabalho propõe uma prática pedagógica amparada na teoria pedagógica histórico-crítica e abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física. Pois visamos o máximo desenvolvimento de nossos (as) estudantes, tendo a prática social como ponto de partida e critério à sua emancipação. A opção pela PHC e pela ACS não se deu ao

acaso, mas porque estas superam as teorias (LORENZINI, 2013; MALANCHEN, 2014) que, de modo geral, se limitam a descrever a realidade, ou a somente criticar o modo de produção capitalista, sem apontar caminhos, sem formular proposições concretas à sua superação.

Tendo em vista que as condições materiais determinam a consciência, além de elaborar uma proposta de pedagógica envolvendo o ensino do hip-hop, quando a escola apresenta um PPP de bases teórico-metodológicas crítico-reprodutivistas, fenomenológicas e multiculturais, será necessário reorientar a organização da escola à esta prática, buscando, por meio dela, moldar a consciência da comunidade escolar, visando superar por incorporação a organização teórica e a prática pedagógica anterior.

Segundo Lorenzini (2013):

As condições organizacionais se reportam à materialidade do trabalho pedagógico e requerem providências como mudar a estrutura curricular, secundarizando as atividades burocráticas em prol da atividade fim – o ensino e a aprendizagem. Logo, a organização do espaço pedagógico, da área de atuação, necessita desafiar o ambiente escolar com um intenso e exigente estímulo intelectual” (p. 63).

Neste contexto, o conhecimento da dança (a qual abrange o hip-hop), foi sistematizado nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino da Educação Física (PARANÁ, 2008; 2010), juntamente com o jogo, a luta, a ginástica e o esporte. As DCE de Educação Física (e de outras disciplinas), amplamente baseadas na PHC e na ACS e elaboradas coletivamente por professores e professoras da rede pública estadual entre 2004-2007, desafiando-os (as) a levar para a escola, para a prática pedagógica no espaço da sala de aula, o conhecimento sistematizado num patamar mais elevado. O processo de elaboração das DCE's não se encerrou com sua publicação, um plano de atualizações para o documento foi traçado. Porém, com a eleição de Carlos Alberto “Beto” Richa (PSDB) em 2011, o plano não se efetivou e a atualização das DCE's foi deixada de lado.

Com o aprofundamento neoliberal promovido pelo governo Richa, sobretudo em seu segundo mandato (2015-2018), o caráter progressista das DCE's passou a “incomodar”. Um novo referencial curricular mais alinhado à conjuntura política passou a ser exigido por alguns setores do governo estadual. Mas como estava em curso a aprovação de uma proposta de reforma curricular em nível nacional – BNCC e o Novo Ensino Médio – o novo referencial curricular paranaense só seria implementado em 2020, já na gestão de Carlos Roberto Massa “Ratinho” Júnior (PSD), o chamado Currículo da Estadual Paranaense (Crep).

Esta versão do referencial precisou ser revisada menos de um ano após a implantação, por conta da pandemia mundial da COVID-19 e o ensino remoto. Ambos foram o *insight* para

que o governo Ratinho Jr. aprofundasse ainda mais o ideário neoliberal na educação paranaense, e no início de 2021 é lançado o Currículo Priorizado da Educação Paranaense. Também em 2021 é lançado o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense. As principais diferenças entre estes documentos (DCE, Crep e Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense) são a concepção de objeto de estudo da Educação Física e a concepção de escola pública. Isso significa reconhecer de que escola estamos tratando e a qual sistema político-econômico ela está servindo (PARAÍSO, 2010, p. 21).

As DCE de Educação Física (2008; 2010), compreendem a ação humana como construção histórica e o trabalho como categoria central no processo de humanização do ser humano, dando sentido à sua existência e à materialidade corporal que constitui “um acervo de atividades comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, antagonistas” (ESCOBAR, 1995, p. 93).

Assim, os conteúdos que a constituem e o trato do conhecimento destes se dão a partir de uma perspectiva progressista, refletindo a direção epistemológica do conhecimento e informando os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Materializando, dessa maneira, a função social da escola.

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o **objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.** (PARANÁ, 2010, p. 14, grifo nosso)

O Crep, o Currículo Priorizado e o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense, por sua vez, formulados a partir da BNCC e da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), trazem como objeto de estudo da Educação Física o “movimento humano” ou a “cultura corporal de movimento”. Pouco consideram a concretude da escola pública e quando o fazem, não ultrapassam o exercício do direito de discordar.

O Crep, dessa forma, apresenta-se como instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula. O Currículo da Rede Estadual Paranaense, portanto, é um instrumento de fundamental importância para a prática docente, pois apresenta um conjunto de conteúdos, competências gerais, e também específicas, de cada componente, bem como reflexões sobre metodologias que potencializam as

aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes. (PARANÁ, 2020, p. 3)

O problema destes referenciais é a superficialidade e a fragmentação dos conteúdos, bem como as proposições pedagógicas que desconsideram a realidade concreta. Quando consideramos o trato com o conhecimento do hip-hop isso se evidencia, como demonstra o quadro de conteúdos sugeridos pelo Crep, abaixo:

Quadro 2 - Quadro de conteúdos sugeridos pelo Crep

UNIDADE TEMÁTICA – DANÇAS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)
Danças urbanas	- <i>Locking, Wacking/ Punking, Vogue, Up Rocking, Popping, Waving, Scare Crow, Animation, King Tut, Boogalooing, B. Boying, Hip Hop Freestyle, House Dance, Ragga</i> , entre outras.	(PR. EF07EF.n.7.01) Apropriar-se do(s) conceito(s) de danças urbanas e de aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das danças propostas como conteúdo específico.
		(PR.EF07EF11.a.7.02) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar movimentos básicos das danças urbanas propostas como conteúdo específico, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos, movimentos etc.) e ampliando seu repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico.
		(PR. EF67EF12. a.7.03) Planejar, utilizar e experimentar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas propostas como conteúdo específico, enfatizando a (re)criação coreográfica e expressão livre dos movimentos.
		(PR. EF67EF13. a.7.04) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais, respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.

Fonte: Currículo da Rede Estadual Paranaense – Educação Física.

O quadro acima demonstra o grau de fragmentação do conteúdo e o desconhecimento a respeito do movimento hip-hop. Ao elencar “*locking*”, “*poppping*”, “*b-boying*” e “*hip-hop freestyle*” como sendo estilos diferentes, o documento desconsidera a ontologia do movimento e como este se organiza, já que *b-boying*, *poppping* e *locking* **são parte** do *hip-hop freestyle*.

Cabe ressaltar que utilizamos o quadro presente no documento para o Ensino Fundamental (EF), porque **no referencial para o Novo Ensino Médio o conteúdo dança não aparece**, tal a diluição dos conteúdos presente no documento. São feitas menções à expressão corporal e fruição de movimento, mas a dança não é citada, muito menos o hip-hop. Também ressaltamos que o hip-hop, ou “danças urbanas”, só aparece como conteúdo para o 7º ano do ensino fundamental, não sendo oferecido em nenhuma outra etapa de ensino.

As DCE’s, em contrapartida, colocam o elemento Dança como conteúdo estruturante e o conteúdo danças de rua como conteúdo básico para o ensino médio, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3 - Dança como Conteúdo estruturante - DCE's

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Dança	Danças folclóricas Danças de salão Danças de rua	Possibilitar o estudo sobre a Dança relacionada a expressão corporal e a diversidade de culturas. Analisar e vivenciar atividades que representem a diversidade da dança e seus diferenciados ritmos. Compreender a dança como mais uma possibilidade de dramatização e expressão corporal. Estimular a interpretação e criação coreográfica. Provocar a reflexão acerca da apropriação da Dança pela Indústria Cultural. Organização de Festival de Dança.	Conhecer os diferentes passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros Reconhecer e aprofundar as diferentes formas de ritmos e expressões culturais, por meio da dança. Discutir e argumentar sobre apropriação das danças pela indústria cultural. Criação e apresentação de coreografias

Fonte: Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino da Educação Física.

Como neste documento o trato com o conhecimento se dá de forma simultânea, considerando a organização por ciclos de aprendizagem presente no Coletivo de Autores, a sugestão para o EM é mais sucinta, pois entende-se que o (a) professor (a) buscará as sugestões completas nos demais quadros.

Nos quadros do ensino fundamental, o *break* é citado como dança urbana/ dança de rua, não aparecendo nenhuma outra fragmentação ou denominação que remeta a este. As DCE's também trazem o conceito de “dança criativa⁵³”, onde é possível trabalhar o movimento hip-hop. Salientamos, contudo, que mesmo que essas diretrizes curriculares fossem mais elaboradas em relação às atuais, estas careciam de atualização metodológica, principalmente no que concerne à relação entre conhecimento escolar e luta de classes.

4.2 POSSIBILIDADES DE TRATO COM O CONHECIMENTO DO HIP-HOP NO ENSINO MÉDIO – ESBOÇANDO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Como esta pesquisa não foi a campo, não teremos dados empíricos científicos que corroborem ou contrastem às constatações feitas a partir da literatura, este será o próximo passo desta pesquisa, a ser desenvolvida no doutorado. Contudo, faremos um relato de experiência sobre o trato do conhecimento do hip-hop no ensino médio, a partir da vivência desta pesquisadora enquanto professora da rede pública estadual do Paraná, e esboçaremos uma possível proposta pedagógica.

No segundo semestre de 2018, durante o conteúdo “Danças Urbanas”, previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino da Educação Física (PARANÁ, 2008; 2010), o hip-hop foi trabalhado em 8 turmas da primeira série do Ensino Médio do Colégio Estadual

⁵³ Esta denominação não reflete o entendimento de dança deste estudo, pois partimos do pressuposto que toda manifestação de dança é, por si só, criativa.

do Paraná (CEP), localizado no centro de Curitiba. Para fins de compreensão do contexto em que aconteceram as aulas, faremos uma breve contextualização da escola.

Fundado em 1846, o CEP é a instituição mais antiga do estado do Paraná e também a maior escola do estado (aproximadamente 5 mil estudantes). Por ser um órgão de regime especial, a folha de pagamento de professores (as) e funcionários (as) é gerada na escola, o que faz com esta tenha o maior orçamento entre as escolas públicas estaduais. Por causa do regime especial, também conta com estrutura física privilegiada, principalmente com respeito à Educação Física. Isso permite a seus (suas) estudantes terem aulas de natação como conteúdo curricular das aulas de Educação Física, por exemplo:

O espaço físico da instituição é privilegiado pela localização no centro da capital paranaense e pelo **tamanho da área que disponibiliza para seus estudantes, professores, funcionários e comunidade**. O CEP ou Estadual, como é carinhosamente chamado, tem sido um dos principais espaços de eventos artísticos, científicos, políticos e culturais na capital do Estado, embora ainda não tenha sido incluído oficialmente no Roteiro Turístico de Curitiba. Tornou-se, assim, um espaço integrado e voltado às necessidades sociais, culturais e esportivas não só da comunidade curitibana, como também do Estado. (CEP-PPP, 2017, p. 9, grifo nosso)

Figura 2 - Fotos do Colégio Estadual do Paraná



Fonte: Acervo Colégio Estadual do Paraná.

Com relação à estrutura pedagógica, no ano de 2018, o CEP ofertava as seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano); Ensino Médio Regular; Educação Profissional nas modalidades: Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Subsequente. A forma de ingresso para novos (as) estudantes (6º ano do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio - regular e integrado) seguia os padrões especificados em edital

próprio (análise curricular), normatizado da SEED-PR. Para os demais anos ou séries, a matrícula era feita de acordo com a demanda de vagas.

A carga-horária também era um diferencial da escola, sendo a única escola pública do estado, à época, com Matriz Curricular de 30 horas semanais para os Ensino Fundamental e Médio no período diurno (6 aulas/ dia), perfazendo 1.200 horas anuais. Mas diferentemente do proposto no Novo Ensino Médio, as 30 horas/ semana eram de ensino regular, não contemplavam itinerários formativos.

Tanto em 2018 quanto atualmente, para além do ensino regular, são oferecidas “atividades de enriquecimento curricular destinadas tanto aos estudantes como a comunidade em geral” (PPP-CEP, 2017), como cursos de idiomas, treinamento desportivo de diversas modalidades (atletismo, badminton, basquete, ciclismo, futsal, futebol de campo, ginástica rítmica, handebol, voleibol, natação, tênis de mesa e xadrez), grupo de dança contemporânea, banda sinfônica, coral, grupo de teatro, cursos de desenho, pintura, escultura, música etc.

Em 2018, as aulas de Educação Física curricular no CEP eram organizadas pela Coordenação de Educação Física do CEP (eleita anualmente pelos pares, por voto direto) em conjunto com as (os) professoras (es) que atuavam na curricular, e os conteúdos eram distribuídos de acordo com os espaços disponíveis. Pois, por conta das dimensões da escola, do número de professoras (es) e dos treinamentos que aconteciam (e acontecem) concomitantemente às aulas curriculares, a logística destas precisa respeitar esses critérios. Desde 2020, contudo, por conta das reformas curriculares, da pandemia mundial da COVID-19 e do ensino remoto, a escolha dos conteúdos é feita pela equipe técnica da SEED-PR e é padronizada para todo o estado, cabendo à Coordenação de Educação Física do CEP somente organizar a divisão dos espaços.

Em relação ao número de aulas de Educação Física por semana, o Ensino Fundamental no CEP tem 3 (três) aulas/ semana (por conta da matriz de 30 horas), já o Ensino Médio, 2 (duas) aulas/ semana. É dentro deste contexto que se desenvolveram (e desenvolvem) as aulas de dança, das quais integra o hip-hop, enquanto conteúdo curricular, para as turmas do 1º ano do Ensino Médio (regular).

Ao 1º ano do ensino médio em 2018 era oferecido somente no período da tarde e contava com 18 turmas (1º A - R) de 35-40 estudantes cada, sendo compostas por ampla maioria de estudantes que não cursaram o ensino fundamental naquela escola. As 8 turmas que fomentaram este estudo foram o 1º D, 1º E, 1º F, 1º G, 1º H, 1º I, 1º J e 1º Q. Naquele ano, foram trabalhados os conteúdos natação, handebol e ginástica (primeiro semestre); dança, atletismo e atividades aquáticas (segundo semestre).

No que concerne ao conteúdo dança, primeiro conteúdo do segundo semestre, excetuando os (as) estudantes que cursaram o ensino fundamental no CEP, a ampla maioria nunca havia tido aula de dança nas aulas de Educação Física. Aliás, muitos (as) dos (as) estudantes que vieram de outras escolas diziam ser a primeira vez em sua trajetória escolar a ter acesso a aula Educação Física com conteúdo.

A respeito do planejamento e execução do conteúdo, foram destinadas 16 aulas para o trato com o conhecimento da dança (duas aulas por semana, geminadas, em cada uma das 8 turmas). As primeiras duas aulas (primeira semana) foram sobre a origem e o desenvolvimento da dança, passando às danças populares e clássicas, até chegar ao contexto das danças urbanas e do movimento hip-hop, sempre considerando e reconhecendo o conhecimento prévio dos (as) estudantes acerca do tema, bem como a realidade concreta em que estão inseridos (as), e como estes aspectos incidiram e incidem na prática da dança por parte desses (as) estudantes.

Após o momento de prática social, seguiu-se à instrumentalização técnica da dança. Foram destinadas 6 (seis) aulas à instrumentalização/ experimentação – 2 (duas) para as danças regionais/ danças de salão e 4 (quatro) para as danças urbanas. Nas aulas destinadas à instrumentalização das danças urbanas, foi dada ênfase ao movimento hip-hop e às manifestações da dança que integram o *break dance* ou *breaking – b-boying, popping* e *locking*.

Como forma de avaliação, a partir de suas experiências e de tudo o que viram durante as instrumentalizações, os (as) estudantes, em grupos de até cinco integrantes, deveriam **coletivamente** escolher a música e o estilo de dança, criar pequenas sequências de passos (coreografias) e gravá-las em vídeos com duração de 60 a 120 segundos. Poderiam utilizar programas e aplicativos de edição de vídeo e de música, se necessário. Todos (as) deveriam participar de todas as etapas de criação e produção dos vídeos – da escolha da música à execução da coreografia.

As 8 (oito) aulas que se seguiram foram destinadas a este fim. Os (as) estudantes deveriam utilizar o pátio e demais espaços da escola **durante as aulas de Educação Física** para as gravações dos vídeos. Estes seriam apresentados como produto final das aulas.

Durante todo o processo de criação e execução, a fim de auxiliar durante a produção e resolver eventuais dúvidas, a professora passava por todos os grupos, acompanhando-os de perto. Após o período de criação das coreografias e gravação, foram produzidos, em média, 8 vídeos por turma. O hip-hop esteve presente na maioria das produções, da música à estética dos vídeos, constituindo parte ou toda a coreografia da maioria deles.

Abaixo, esboço de proposta metodológica:

Quadro 4 - Esboço da Proposta Metodológica

ETAPA	Nº DE AULAS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO					
BASE TEÓRICA	2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Origem e desenvolvimento da Dança; ❖ Danças Populares e Danças Clássicas; ❖ Elementos Estruturantes da Dança (movimento corporal, tempo, espaço); ❖ Estágios da Sincronia Coreográfica (unimoto, sucessão, cânone). 		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hip-hop: <ul style="list-style-type: none"> · Origem e desenvolvimento do hip-hop; · Os 5 elementos do hip-hop; · As vertentes clássicas do <i>breakdance</i> (<i>b-boying</i>, <i>popping</i>, <i>locking</i>). 			
INSTRUMENTALIZAÇÃO	6	Danças populares: Quadrilha Danças de salão: Valsa	Danças regionais: Forró Vanerão	B-boying: <i>Bounce</i> <i>Top rocks</i> <i>(footwork)</i>	B-boying: <i>Down rocks</i> <i>Baby freeze</i>	Popping: <i>Robot</i> <i>Boogaloo</i> <i>Wave</i> <i>Roll</i> <i>Twist</i>	Locking: <i>Point</i> <i>Pace</i> <i>Wrist</i> <i>Roll</i> <i>Clap</i> <i>Lock</i>
CONSTRUÇÃO COLETIVA	8	Grupos de até 5 integrantes (coreografia em vídeo).	Grupos de até 5 integrantes (coreografia em vídeo).	Grupos de até 5 integrantes (coreografia em vídeo).	Grupos de até 5 integrantes (coreografia em vídeo).		
AVALIAÇÃO	16	Participar de todas as aulas práticas.		Entrega do vídeo em grupos.			

Cabe ressaltar que este relato não constitui uma conclusão científica acerca da elevação da capacidade teórica daqueles (as) estudantes do ensino médio em relação ao movimento hip-hop, sua ontologia e historicidade, pois não foram feitas coletas de dados com rigor científico para este fim. Porém, as contradições apontadas durante esta prática pedagógica constituíram estopim para este estudo, auxiliando também na formulação do projeto de pesquisa que lhe deu origem, bem como pavimentam o caminho para a coleta de dados para um futuro estudo no doutorado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as possibilidades de trato pedagógico do hip-hop nas aulas de Educação Física do ensino médio, a partir do materialismo histórico-dialético (MHD), da teoria pedagógica histórico-crítica (PHC), da psicologia histórico-cultural (PsHC) e da abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física (ACS), com vistas a elevar a capacidade teórica destes (as) estudantes (sujeitos inseridos no modo de produção capitalista nas periferias, onde reside a classe trabalhadora, de maioria negra e marginalizada), a respeito deste conteúdo histórico e socialmente acumulado.

Por meio da análise da literatura, investigamos o movimento hip-hop, considerando sua dimensão ontológica e o desenvolvimento humano que advém dele, tal qual a desconstrução que o movimento sofreu durante sua trajetória pela ação da estética burguesa, e como isso se expressa na concretude da escola pública, concebendo as determinações da economia política sobre esta mesma escola e seus (suas) estudantes. Neste intuito, utilizamos as formulações curriculares do estado do Paraná, especialmente após as recentes reformas do ensino (DCN, BNCC e NEM).

Valendo-nos das reflexões realizadas no LEPEL-UFBA, fundamentadas no MHD, na PHC, na PsHC e na ACS, depreendemos que o movimento hip-hop prova-se enquanto conhecimento científico, à medida que foi concebido na prática social humana, conforme a vida e as relações sociais estabelecidas nas comunidades em que surgiu e por onde se espalhou, foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas, e seus sujeitos, utilizando-se de métodos cada vez mais elaborados, adquiriram condições de refletir e teorizar sobre essa prática social, seus elementos e fenômenos constitutivos.

Nesse diapasão, a ACS buscou a convergência entre a cientificidade e os saberes cotidianos, superando-os por incorporação, sem “negar”, tampouco “desprezar” as elaborações populares, entende que, para atingir o mais alto grau de desenvolvimento dos (as) estudantes, sobretudo na escola pública, é necessário o acesso ao conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade.

Ontologicamente, o hip-hop é legado da luta ativa pela liberdade da comunidade negra da diáspora. Porém, por si só, isso não o garante enquanto movimento de resistência ativa. A tentativa de conciliação de classes que alguns de seus participantes promovem ao tentar se ajustar aos ideais da burguesia, opõe-se à historicidade do movimento, corroborando ao argumento de que a produção capitalista é hostil ao legado artístico da classe trabalhadora, desenvolvido a partir de sua história e militância, buscando sempre destruí-lo. Pois, mesmo

que algumas mensagens progressistas possam se infiltrar na rede de produção capitalista, de modo geral, essa produção promove os valores brancos e burgueses. Dessa forma, o trato deste conhecimento na escola, sem o aporte de uma teoria pedagógica crítica, contribui para alienação dos sujeitos.

Sua contribuição enquanto conteúdo à uma educação com vistas à superação, se dá por contradição, ou seja, para que o movimento hip-hop seja efetivamente objetivação de resistência dos (as) estudantes do ensino médio da rede pública, é necessário ensiná-lo a partir de sua ontologia, abandonando o caráter passivo [e burguês] das manifestações individuais, que não ultrapassam o âmbito do exercício do direito de discordar. É preciso associá-lo, organizacional e filosoficamente, às lutas populares, enquanto articulador da classe trabalhadora, que expressa vigorosamente e de forma eficaz os temas relacionados à luta de classes, formando a juventude, despertando e engajando todos (as) para necessária contestação à ultradireita burguesa, neoliberal e privatista.

Se visamos o máximo desenvolvimento de nossos (as) estudantes, tendo a prática social como ponto de partida e critério à sua emancipação, é necessária uma prática pedagógica amparada na teoria pedagógica histórico-crítica e abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física, e esta opção não se dá ao acaso, mas porque estas superam as teorias que, de modo geral, se limitam a descrever a realidade, ou a somente criticar o modo de produção capitalista, sem apontar caminhos, sem formular proposições concretas à sua superação.

O que aprendemos no cotidiano nos garante a sobrevivência, mas não nos garante viver plenamente e este não é o grau de desenvolvimento que desejamos alcançar. A escola que almejamos não pode ser aquela que transmite somente o cotidiano, sem se preocupar com o grau de desenvolvimento dos (as) que a frequentam. O desenvolvimento dos (as) estudantes, particularmente do ensino médio, se dá pelas interações destes (as) entre si e com a realidade que os cerca. Logo, a precarização no acesso ao saber sistematizado, prejudica a vida em sociedade e o processo de emancipação dos sujeitos, à medida em que a capacidade teórica dos (as) filhos e filhas da classe trabalhadora não se desenvolve plenamente.

Tendo em conta que as condições materiais determinam a consciência, além de elaborar uma proposta pedagógica envolvendo o ensino do hip-hop, quando a escola apresenta um PPP de bases teórico-metodológicas crítico-reprodutivistas, fenomenológicas e multiculturais, será necessário reorientar a organização da escola à esta prática, buscando, por meio dela, moldar a consciência da comunidade escolar, visando superar por incorporação a organização teórica e a prática pedagógica anteriores.

Como dito anteriormente, sabemos que o movimento hip-hop, enquanto legado de luta ativa pela liberdade, é capaz de atingir as massas e moldar sua consciência, tal qual os *spirituals* de outrora, e por sua forte identificação junto à juventude da classe trabalhadora, exerce o papel de organizá-la coletivamente, como movimento sociopolítico de contestação, denúncia e resistência ativa às desigualdades provenientes da luta de classes. Constituindo uma manifestação artística, dotada de conhecimentos científicos e filosóficos, capazes de promover um avançado grau de desenvolvimento nos (as) estudantes da escola pública.

Destacamos ainda, o fato de que o conteúdo dança, via pela qual desenvolvemos o movimento hip-hop nas aulas de Educação Física, é negligenciado na maioria das escolas. Negando-se aos (às) discentes o acesso a esses bens culturais e a seu conhecimento produzido historicamente, negando ao (à) estudante esta reflexão pedagógica, rebaixando sua capacidade de apreensão teórica. Além da negligência a esse conteúdo, há a ainda a maneira equivocada em trabalhá-lo, desconsiderando sua dimensão ontológica, ensinando um conteúdo fragmentado e eivado pela estética burguesa, preconizando a reprodução técnica dos movimentos e sem qualquer tipo de reflexão sobre esta prática.

Sendo assim, no que concerne à Educação Física, é imprescindível a construção de uma unidade teórico-metodológica em torno do hip-hop, mediado por uma teoria pedagógica que contribua com a formação dos (as) estudantes do ensino médio, impulsionando-os (as) ao processo de identificação, interpretação, compreensão e explicação do movimento hip-hop trabalhado nas aulas. Pois, é função da Educação Física escolar, em sua singularidade, elevar o pensamento teórico dos (as) estudantes da escola pública, por meio do acesso à cultura corporal sistematizada e de consistente base teórica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE G.S.C. et al. Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do paraná. **Trabalho, Educa o e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1287-1300, set./dez. 2018
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ANGELI, J. M. **Gramsci, Hegemonia e Cultura: rela es entre Sociedade Civil e Política**. Revista Espaço Acad mico. Maringá, n. 122, p. 123-132, jul. 2011.
- ANDRADE, E. N. **Hip hop: movimento negro juvenil**. In: ANDRADE, E. N. (org.). Rap e educa o, rap   educa o. São Paulo: Summus, 1999.
- ANFOPE. Associa o Nacional pela Forma o dos Profissionais da Educa o. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educa o do Governo Temer**. Nota GPPEGE. 01 set. 2016. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/impressao.asp?id_secao=378. Acesso em: 22 jun. 2019.
- ANPED. Associa o Nacional de Pós-Gradua o e Pesquisa em Educa o. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Nota da Anped. 14 mai. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- APP-SINDICATO. Suicídio de professores (as) no Paraná aumenta 15 vezes em cinco anos. **APP-Sindicato**, 14 out. 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/suicidio-de-professoras-no-parana-aumenta-15-vezes-em-cinco-anos/>. Acesso em: 15 out. 2019.
- AVILA, A. B.; OLIVEIRA, P. D. L. de; PEREIRA, L.G. Hip-Hop e cultura: revelando algumas ambiguidades. In: DAMIANI I. R.; SILVA, A. M. **Práticas Corporais: experiências em Educa o Física para outra forma o humana**. v. 3. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. p. 47-67.
- BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da forma o, o avanço da privatiza o e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educa o Física**. 2019. Tese (Doutorado em Educa o) – Faculdade de Educa o, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BORRI, G. T. **Hip-hop: movimento político-cultural de resistência da juventude da periferia e sua inser o nos saraus**. 2015. 123 fls. Disserta o (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRASIL. **Constitui o dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre a fixa o de diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. *In*: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, de 23 de/12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>.

CAMINADA, E. **História da Dança. Evolução Cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em:

CARVALHO, E. Arte como resistência aos tempos de golpe: música, teatro, dança, cinema são ferramentas de resistência dos artistas e do povo em tempos sombrios. **Brasil de Fato**, 09 set. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/09/09/arte-como-resistencia-aos-tempos-de-golpe>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CAUDWELL, C. **Studies in a dying culture**. Whitefish: Kessinger Publishing, 2007.

CHEPTULIN, A. A. **Dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2011.

CLÍMACO, J. **A cultura corporal de matriz africana: realidade, contradições e possibilidades na formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

CLÍMACO, J.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 727-742, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, L. P. **Compilação: Legislação da educação física/ desportos (1851/1970)**. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/> Acesso em: 25 jun. 2019.

COSTA, M. P. **Entre bases e “oitos”**: manifestações corporais do hip-hop em Curitiba. 2011. 157 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GRAMSCI, A. *In*: COUTINHO, C. N. (org.) **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos (1916-1935). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CUSTÓDIO, G. **CWBreaking’**: O breaking de Curitiba registrado por quem o vive. **A Escotilha**, Curitiba, 11 dez. 2017. Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/colunas/a-margem/documentario-cwbreaking-joao-neto/> Acesso em: 25 jan. 2022.

D’ANDREA, T. P. **Formação dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. 295 fls. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIAZ, M. **The world IS yours**: A brief history of hip-hop education. *In*: Re-imagining teaching and learning: a snapshot of hip-hop education. New York: NYU Steinhardt School of Culture, Education and Human Development, 2011.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. **Individualidade para si**: contribuição para uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EMICIDA: **AmarElo - É Tudo Pra Ontem**. (documentário) Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. Elenco: Emicida e outros (as). São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. Streaming (90 min), widescreen, color.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica – experiência na Disciplina Escolar Educação Física. 1997.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FARO, A. J. **Pequena História da Dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

FANK, E.; HORN, G. B. Políticas educacionais para o ensino médio no Paraná: três décadas de avanços e retrocessos. *In*: HERMIDA, J. F. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, p. 207-247.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HARRIS, L. Nobody's savior: Jay-Z can't be our messiah. **Bitch Media**, Chicago, 24 mar. 2021. Disponível em: <https://www.bitchmedia.org/article/jay-z-judas-and-the-black-messiah-soundtrack-review>. Acesso em: 07 fev. 2022.

HERSCHMANN, M. **O Funk e o Hip Hop Invadem a Cena**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos, o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JET MAGAZINE. **Grandmaster Flash and The Furious Five induct into the Rock and Roll Hall of Fame**. Boulder: Johnson Publishing Company, vol. 111, nº 13, 2 abr. 2007, p.36-37. Acesso em: 10 set. 2018.

JUDAS AND THE BLACK MESSIAH. Direção: Shaka King. Produção: Shaka King, Ryan Coogler, Charles King. Roteiro: Shaka King, Will Berson. Elenco: Daniel Kaluuya, Lakeith Stanfield, Jesse Plemons e outros. Los Angeles: Warner Bros. Pictures, 2021. Streaming (127 min), widescreen, color.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Cap 1. p. 13-25.

- LANGENDONCK, R. V. **História da dança**. 2006. Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164533Linha%20do%20Tempo%20-%20Historia%20da%20Danca.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2022.
- LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 221-237.
- LEÃO, M. A. da S. **O negro no mercado de trabalho pela cultura hip-hop**. *In*: Encontro Nacional de Estudos Populacionais - ABEP, 15., 2006, Caxambú/ MG. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/644865/o-negro-no-mercado-de-trabalho-pela-cultura-hip-hop>. Acesso em: 18 set. 2018.
- LENIN, V. I. **Party organization and party literature**. *In*: Lenin on Literature and Art. Maryland: Wildside Press, 2008, p. 24.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- MALCOLM X. Direção: Spike Lee. Produção: Spike Lee, Marvin Worth. Roteiro: Spike Lee, Arnold Perl. Elenco: Denzel Washington, Angela Bassett, Albert Hall e outros. Los Angeles: Warner Bros. Pictures, 1992. Streaming (228 min), widescreen, color.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.
- MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- NETTO, J. P. (org.) **O leitor de Marx**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NIANG, A. **Representer jusqu' a la mort**. Paris: EHESS, 2012.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)**, 2020.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Currículo Priorizado da Educação Paranaense**, 2021a.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio**. 2021c.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física**, 2010.

PARANÁ, SEED, SUED. DEB. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense**. 2021b.

PIMENTEL, S. **O livro vermelho do hip-hop**. Disponível em: <https://toaz.info/doc-viewer>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RENGEL, L.; LANGENDONCK, R. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUES, G. Quando a política encontra a cultura: a cidade vista e apropriada pelo movimento hip-hop. **Revista Cidades: Ativismos Sociais e Espaço Urbano**. v. 6, n. 9, 2009.

SAVIANI, D. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação**. Revista Princípios. São Paulo: ed. 47, nov/dez/jan. 1997-1998, p. 66-72.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação e a função social da escola pública**. Campinas: XVI ENDIPE, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCRATCH. (documentário) Direção: Doug Pray. Produção: Brad Blondheim, Ernest Meza, Heidi Rataj. Elenco: Afrika Bambaataa, Z-Trip, DJ Shadow, Grand Wizard Theodore, Mix Master Mike, DJ Qbert e outros. New York: Palm Pictures, 2001. Streaming (92 min), widescreen, color.

STEIMBACH, A. A. **Escolas ocupadas no Paraná: Juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/16)**. 2018. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

STOIEV, F. **Narrativas sobre as escolas ocupadas no Paraná: produção de um documentário com estudantes de uma ocupação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**. Boletim Germinal-on-line, n. 9, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. F.; MORSCHBACHER, M. **A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras**. Universidade e Sociedade (Brasília), v. 22, p. 60-73, 2013.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. **UBES**, 11 out. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 27 mai. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOSHINAGA, G. **Nelson Triunfo - do sertão ao Hip-Hop**. São Paulo: Literarua, 2018.

ZULU NATION. The 5 Elements of Hip Hop. **Zulu Nation**, 2020. Disponível em: <https://www.zulunation.com/elements/>. Acesso em: 29 jan. 2022.