

MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E IDENTIDADE: UM ESTUDO DE CASO
SOBRE O IDEAL DO BRANQUEAMENTO
William de Goes **Ribeiro** – UFRJ

Introdução

O multiculturalismo pode ser entendido como um corpo teórico revestido de sentidos que desafiam discriminações e demais injustiças sociais, dialogando com seres humanos que por um motivo, ou vários deles, sentem as dores de uma história, socialmente construída. Assim sendo, rompe com pensamentos movidos pelo desejo destrutivo e paranóico em que parte um olhar estanque para a cútis, gênero, sexualidade e demais marcadores identitários. Nessa perspectiva, deseja desafiar a diferença, compreendendo a vida humana em um projeto social mais amplo do que a universalização de particularismos enlaçados pelos seus próprios grupos de pertença.

No entanto, não raro, grande parte da humanidade insiste na intolerância, injustiças e manutenção de privilégios para determinados grupos. Por isso, a educação é uma das principais instâncias em que a relevância de tal ordem é imperativa. Nesse sentido, embora se trate de questões, em tempos “pós”, nos quais qualquer verdade tida como absoluta é alvo de questionamentos, há decisões em disputa quando se trata do campo educacional: que conhecimentos, dentre opções, selecionar? O que propor em meio a uma sociedade tão problemática? Podemos agir nesse processo enquanto o sujeito pode não desejar uma mudança?

Indagações como essas emergem em diversos debates e encontros, envolvendo uma demanda sobre identidade, compondo, sobretudo, uma discussão contemporânea de que fazem parte discursos educacionais, de maneira ampla, e em especial, “teorias” curriculares. Nesse horizonte de preocupações, o propósito da pesquisa, a que se vincula o presente trabalho, foi buscar entendimento de um problema atual da sociedade brasileira: *o ideal do branqueamento*. Segundo Silva Júnior e Vasconcelos (2005) entende-se como um “conceito antropológico que afirma existir em nossa sociedade uma tendência a tomarmos a cultura e as características brancas (caucasóides) como padrão de excelência” (p.89). Assim sendo, uma preocupação multicultural, já que o quadro teórico a que nos referimos (McLaren, 1997, 2000; Canen, 2007) procura romper com as injustiças sociais.

Pensamos, destarte, numa proposta pedagógica em que fosse traduzido em um currículo em ação o enfrentamento ao desejo de branquear-se, acompanhando uma experiência formal de ensino, entrecruzada com um movimento cultural que já traz em seu bojo esse desafio: o *Hip Hop*. Nesse contexto, estamos cômnicos de que contamos com um número muito reduzido de trabalhos multiculturalmente comprometidos (Moreira, 2001; Canen *et al*, 2001; Gonçalves e Silva, 2006; Xavier, 2008), o que reforça uma vigilância ética, já que, no âmbito das intenções, o trabalho estaria envolvido com o multiculturalismo. Nossas análises estiveram centradas em um projeto escolar denominado *A Cultura Hip Hop em Ação Pedagógica na Escola* (C.H.A.P.E.).

Trazemos à baila, *a priori*, três categorias principais: identidade negra, ideal do branqueamento e *Hip Hop*. A preocupação foi entender a possibilidade, ou não, da desconstrução do ideal do branqueamento, independente da identificação étnica. Os/ as participantes tiveram contato com discursos presentes em letras de rap nacional, filmes temáticos e com as diversas linguagens (desenho, dança de rua, eventos etc) do movimento cultural em questão, dentro da escola. Será uma prática multicultural? Alcançaríamos os alunos de modo a compreenderem o ideal do branqueamento como uma construção social?

Para responder, mesmo que provisoriamente, busquei a realização do seguinte: em primeiro momento, fiz um levantamento inicial sobre referências em que propostas dessa ordem foram pensadas, ao passo que esboçamos traduzir para um currículo em ação práticas pedagógicas multiculturalmente comprometidas, através de um projeto realizado em conjunto com membros do movimento *Hip Hop* de São Gonçalo (CHAPE). A partir disso, o passo posterior foi realizar, ao longo de 2007, um estudo de caso de cunho etnográfico (Lüdke e André, 1986) (observação participante, entrevista e análise documental) e momentos de pesquisa-ação (Thiollent, 2004). Sugeri os conceitos de hibridização (Bhabha, 1998; McLaren, 2000) e ideal do branqueamento (Souza, 1983; Júnior e Vasconcelos, 2005) como cerne nessa proposta.

Para fins de estruturação do artigo, iniciamos uma discussão teórica referente ao multiculturalismo, identidade e branqueamento, delineando, a partir, uma abordagem *Hip Hop* com a qual tecemos o estudo. Caminhamos, posteriormente, com a prática pedagógica observada. Ao final, salientei considerações e recomendações. Cabe ressaltar, que tive em vista uma concepção de currículo como prática de significação, o que envolve um momento pós-estruturalista em que não temos como norte a verdade absoluta (Silva, 2007).

Multiculturalismo e o ideal do branqueamento: considerações teóricas

Gonçalves e Dias (2006) ressaltam que o multiculturalismo nasce e ganha força nos movimentos sociais, no jogo das diferenças e em múltiplos contextos. Origina-se, portanto, da reivindicação política de determinados grupos que se vêem de alguma forma prejudicados na dinâmica da vida social. Não raro, encontramos nas próprias práticas pedagógicas exemplos para o exposto, o que nos remete, ao pensar educação e escola, em um currículo historicamente monocultural (Candau, 2008). A presente seção expõe, a partir disso, uma discussão teórica em que a concepção multicultural está além do entendimento do multiculturalismo como folclórico, questionando concepções em que a diferença é essencializada.

Tomando como base o diálogo com autores que buscam a tradução do multiculturalismo crítico em ações pedagógicas, bem como o estudo empreendido, tais categorias mostraram-se pertinentes: hibridização (Bhabha, 1998, Hall, 2003) e o ideal do branqueamento (Souza, 1983; Júnior e Vasconcelos, 2005). Nesse sentido, exponho um posicionamento, em conjunto com demais autores, conforme já anteriormente mencionado.

Souza (1983) traçou um perfil dos principais fatores que influenciam a rejeição da identidade negra no Brasil: em busca de ascensão social e sob influência das concepções do homem “branco”, pessoas de cor, e em casos ainda mais difíceis, associado a gênero, classe social e sexualidade¹, se encontram numa situação em que muitas vezes pode levar ao extremo da negação de si mesmo. O discurso construído nessas bases racistas e preconceituosas vai de encontro ao “ideal do ego”, categoria desenvolvida pela autora com apoio em Freud. O ideal do ego, segundo a referida autora, associa-se com o “ser” que cada um busca para si, é o que causa o estranhamento e a negação do corpo negro (a), formando um psiquismo até mesmo patológico. Portanto, “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro” (Souza, p.77, 1983). Deste modo, cabe salientar que a desconstrução

¹ Gonçalves e Dias (2005) *apud* Canen e Canen (2005a) apontam que há uma hierarquização social em termos “do diferente” na qual a junção dos marcadores identitários: negro, mulher, homossexual e pobre ocupariam o menor “valor” na escala social.

de um sentido único moldado por padrões da branquidade permite construir novos sentidos: “o tornar-se negro, enquanto uma construção social e individual, materializa-se na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória” (Gomes, p.13, 2005).

Assim sendo, podemos, enquanto educadores, interferir positivamente, já que as identidades se dão em negociação a partir das experiências e relações sociais dos sujeitos, com alteridades que muitas vezes as negam (Gomes, *op. cit.*)? É possível construir discursos em outras bases (Moita Lopes, 2002), em meio aos preconceitos, discriminação racial e o mito da democracia racial do Brasil (Gomes, *op. cit.*; Silva Júnior e Vasconcelos, 2005)?

Esses, dentre outros questionamentos, têm levado a intensos debates sobre o reconhecimento de formas plurais de ler o mundo, sobre os quais buscam-se respostas concernentes à diversidade cultural. De tal modo, emergem desafios curriculares em um novo milênio, conforme assinala Canen (2007), pois indaga por conhecimentos e ações que provoquem privilégios presentes nas relações desiguais de poder, rompendo e/ ou desnaturalizando seu fundamento: universalização, homogeneização e hierarquização da pluralidade cultural.

Rede de significação em constante devir: em outra ambiência

Longe de buscar a definição do *Hip Hop*, procurei destacar momentos discursivos em que o próprio contexto desse movimento cultural ofereceu pistas para delinear uma aproximação: onde e como surgiu o *Hip Hop*? Faz sentido falarmos sobre *Hip Hop* e escola? Por quê? Como ele pode ser entendido em meio às questões que buscam problematizar os conhecimentos e práticas educativas nas instituições escolares? Em que medida se configura em termos de categoria de análise nas produções teóricas contemporâneas? Que concepção de currículo traz a discussão?

Desde quando emergiu nos EUA, na década de 70, o *Hip Hop* expandiu-se para o mundo, atingindo os interesses, principalmente, da juventude urbana, negra e periférica (Herschmann, 2000). Nesse sentido, pode ser entendido como resultado da diáspora africana e das condições de vida de uma raça oprimida. Defende, embora em crescente hibridização, a resistência à opressão, proporcionando caminhos que visam à

conscientização de direitos e oportunidades: social, econômica e cultural. Entretanto, não há (nem podemos afirmar se houve) um movimento cultural puro em sua essência (Lodi, 2005).

Nesse contexto, hoje, quantas pessoas conseguem ver o *Hip Hop* para além dos carros luxuosos, jóias e erotização presente nas letras e clipes de rap norte-americano? Quantos conseguem compreendê-lo por trás das roupas, bonés, e demais símbolos culturais construídos? Essas questões são desdobramentos dos objetivos específicos da presente pesquisa de caráter multicultural: analisar o que é *Hip Hop* para além de visões reducionistas e limitadas de uma mídia reprodutora de preconceitos e discriminações. Justifica-se pensar essa problematização pelo fato desse movimento se manter resistente às narrativas dominantes, podendo nos oferecer um terreno fértil ao campo do currículo através do diálogo com os movimentos sociais (Moreira, 2001; Assis e Canen, 2004).

Dayrell (2002, 2003), portanto, contribui à trajetória analítica traçada no atual estudo, quando nos ajuda a (re) pensar a condição juvenil, em que toma o *rap* e o *funk* como objeto, para longe das amálgamas preconceituosas que atribuem ao jovem das camadas populares o estigma de violento, linearmente atrelado à condição da pobreza. O estudo articula-se à reflexão atual, pois tem a visão do jovem pobre brasileiro, não raro, de cor, como sujeito que busca atuação, contrapondo os reducionismos e taxativos conceitos funcionalistas (o pobre nasceu para o que é, diga-se “preto” e “violento”). Tratar-se-ia ver essa condição juvenil em respeito ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural, embora em constante interação e híbrida, produzindo atores sociais ao passo que vive, descobre e interage, no presente, suas identidades.

É justamente o que Souza *et al* (2005) se propõem a discutir, aproximando-nos, especificamente, de algumas tensões do currículo. As autoras sugerem o *Hip Hop* como uma proposta para o trabalho em sala de aula. Deste modo, traz o diálogo com grupos do movimento *Hip Hop* (Rio Grande do Sul), em que neles, se percebe o compromisso engajado às questões políticas, sociais e culturais, assim como o trânsito das identidades, conforme depoimento de MC Bronx:

O hip hop me mostrou uma coisa boa: que ele tinha um objetivo. Qual seria o objetivo? Tu podes trabalhar com tua comunidade. A gente tá fazendo um trabalho cultural em cima disso, e a gente tá correndo atrás também pra ver se a gente coloca oficinas dentro das escolas, tanto de hip hop, como de capoeira. A gente quer englobar mais, a gente quer fazer mais grupos. E até mesmo ensinar a criançada também a questão política porque a gente quer colocar a parte da política negra e consciência negra (p.10).

As autoras trazem em seus construtos, a base de um pensamento que vê aproximações entre os saberes escolares, bem como a sua cultura, e os saberes não-formais, carregados de significação de mundo. Há, para elas, possibilidades de trabalho que seja significativo aos alunos - contextualizado e estimulante ao pensar crítico:

Trabalhar com o hip hop na escola seja por meio de oficinas ou de workshops, pode despertar os alunos para as diferentes culturas musicais. Além disso, para aqueles que estão mais familiarizados com o hip hop, oferece a oportunidade de vivenciá-la também no espaço escolar. Isso faz com que haja uma integração entre dois mundos o da escola e o do cotidiano extra-escolar (p.116).

O estudo de caso: caminhos metodológicos

Tendo como base a trajetória teórica exposta, tinha o interesse em identificar possíveis direções pedagógicas com potenciais multiculturais (Canen *et al*, 2001), ou seja, que mantivesse como categoria central a identidade, numa perspectiva crítica das relações de poder e de sua construção social. Esse aspecto levou-me a um estudo de caso de cunho etnográfico, pois pensei em cruzar os dados observados ao longo do projeto, com entrevistas e documentos oriundos da proposta mencionada. Destarte, a observação sistemática de uma prática pedagógica (*Hip Hop* na escola), tornou-se o núcleo da análise. Tratar-se-ia de uma aproximação intencional, sugerida por autores do campo educacional (Andrade, 1999; Souza *et al*, 2005).

Na presente pesquisa, o foco estava numa prática pedagógica já envolvida por uma abordagem multicultural crítica (ressalta-se no plano da intencionalidade), cabendo destacar, aspectos importantes, tais como: o estudo ocorreu em uma escola em que o pesquisador atua como professor de Educação Física; sendo também co-responsável do projeto CHAPE; este último é resultado, em parte, de uma seqüência de mais dois outros projetos ocorridos em anos anteriores (2005 e 2006), em que os antecessores não tinham relação com pesquisa. Esse conjunto de informações caracteriza não uma pesquisa-ação, mas o envolvimento de alguma intencionalidade, na medida em que assumo o olhar para o ideal do branqueamento como algo indesejável dentro de uma concepção de mundo multicultural.

Levando em consideração o anteriormente assinalado, estou cômico das limitaões, pois a subjetividade do pesquisador foi alvo contínuo de reflexão e de uma vigilância epistemológica. Entretanto, cabe lembrar, por outro lado, que as experiências anteriores, como docente, resultaram no problema do atual estudo, não um pressuposto. Saliento o desafio de assumir papéis como o de professor e pesquisador, porém vejo como algo que possui a qualidade de pensarmos numa abertura para outras produões de conhecimento que contribua para reduzir o suposto afastamento teoria-prática. Compete dizer que o aspecto que me levou a pesquisar o tema diz respeito ao estranhamento com agressões simbólicas entre os estudantes, atingindo à identidade negra: “seu cabelo é duro”; “pelo menos sou branco”; “seu nariz é feio”, inaceitáveis do ponto de vista multicultural crítico.

Após esse horizonte de preocupações, somado à idéia de construção de um estudo, o projeto foi re-elaborado ao final de 2006, juntamente com um integrante de um grupo *Hip Hop* de São Gonçalo, com fins de comprometimento com uma perspectiva multicultural. A versão utilizada nas presentes análises foi submetida à apreciação da direção da escola. Após isso, iniciamos às inscrições dos estudantes, que desde do início tinham ciência do duplo papel desse projeto: prática pedagógica-pesquisa.

Assim como ocorreu nos projetos realizados anteriormente, os interessados ficaram sabendo das aulas a partir de cartazes informativos nos murais. Não houve critério de inclusão bem definido, exceto: estar matriculado na escola no turno da manhã ou noite; ter disponibilidade de horário; ter vontade de participar; limite no número de inscritos (20)². Todos faziam parte do ensino médio (sem critério de seriação), com idade que alternava entre 15 a 21 anos de idade. As aulas ocorreram no turno da tarde, motivo pelo qual os alunos (as) desse turno não puderam fazer parte. Essa opção deu-se pela maior procura em atividades semelhantes em anos anteriores. A duração de cada aula foi em torno de três horas, duas vezes na semana, ao longo de dois semestres letivos. Metade das aulas ministradas pelo pesquisador e a outra pelo *Hip Hopper* conhecido como Pluto. Compôs o planejamento das atividades: cronograma, estratégias pedagógicas e discussões teóricas sugeridas.

A população discente investigada era composta de moradores pertencentes, em sua maioria, de favelas e morros da região, como o *Morro do Feijão*, ao lado e atrás da

² Este número está baseado em experiências anteriores.

escola. Confrontamos as observações das aulas com a análise de documentos (planejamento, músicas utilizadas e sugeridas pelos participantes, endereços eletrônicos) e entrevistas, garantindo a triangulação dos dados a fim de conjecturar maior poder narrativo (Alves Mazzotti e Gewandsznadger, 1998).

Incumbe salientar, a inversão de papéis entrevistador-entrevistado, quando oportunezi, ao final de cada bloco de perguntas, um espaço para o entrevistado questionar o que fosse de sua vontade, se assim o desejasse, o que caracteriza uma entrevista semi-estruturada de profundidade (Mynaio, 2004). Reconheço esse caminho como um potencial de pesquisa, já que um dos limites da entrevista está na ocultação de dados e na possibilidade dos entrevistados dizerem o que desejamos ouvir. Quando se vêm em um momento de perguntar, podem organizar e elaborar questões que dizem muito. Da mesma forma, o entrevistado, que antes era entrevistador, na espontaneidade, pode confrontar-se com o seu próprio quadro teórico, produzindo conhecimento nessa interação.

O currículo em ação: multiculturalmente comprometido?

De que formas as discussões anti-racistas foram conduzidas? Que tipo de comportamento foi possível perceber ao longo do estudo? Em que medida os interesses dos/ as estudantes foram articulados às questões que trazem o *Hip Hop*? Até que ponto o trabalho na escola foi além da exaltação do folclórico? Como perceberam sua própria identidade ao longo do projeto? Tivemos o alcance de desnaturalizar as diferenças? Foi possível perceber a desconstrução do ideal do branqueamento? Tais questionamentos conduziram a respostas no decorrer do estudo, emergindo potenciais, desafios e caminhos que procuravam traduzir o multiculturalismo para o currículo em ação.

Ao longo do projeto, vestimentas, acessórios e atitudes, mereceram destaque: alguns alunos (as) passaram a usar roupas largas, característica da vestimenta *Hip Hop*. Adriana³ passou a usar uma corrente como acessório. Houve em Wilson uma grande mudança: deixou o cabelo crescer e passou a usar óculos escuros. Mas, contraditoriamente, usou lentes de contato azul. Ingrid e Cláudia mantiveram seus

³ Pelo caráter do estudo, e o compromisso ético, todos os nomes utilizados são fictícios, com exceção do pesquisador.

cabelos alisados. Quando assistíamos o filme *Malcolm X*⁴, que retratava a tensão (negro de cabelo alisado/ ideal do branqueamento), elas se incomodaram e disseram que com cabelos alisados se sentem mais bonitas.

No decorrer do projeto, todos realizaram um auto-retrato, além de decidirem o nome do grupo. Foi distribuído, a cada aluno (a), um cartão, no qual escreveram informações sobre si e sobre um dos colegas presentes. Ficou combinado que as informações pessoais não seriam lidas em público. Nesse dia, cada um recebeu um CD com várias músicas de rap nacionais. O objetivo era que ouvissem e depois dissessem o que acharam: o intuito era que tivessem contato com aquelas músicas, já que sabidamente não o teriam até então (ouviam rap e músicas americanas).

“... gosto de *Hip Hop*. Amo minha mãe e minha família. Sou amiga, sincera e também bastante tímida”, diz Adriana. Enquanto Daniele: “negra, acima do peso, cabelos pretos, olhos castanhos claros, 1,63 cm”. A resposta à questão “quem sou?”, revelou a presença de identidades híbridas. Nessa direção, Wilson demonstra uma mudança em relação às suas atitudes e revela a construção discursiva da identidade:

(...) Eu adoro ouvir música que tenha letra e conteúdo enquanto desenho. Me amarro em *Hip Hop* e em toda a sua história. Eu conquisto muita amizade por ser sincero, também já perdi. Mas, fazer o quê? A vida é assim. Por que deixei de ser branco para ser franco.

Sua fala está de acordo com os depoimentos analisados por Assis e Canen (2004), em que salientam a construção da identidade negra para além do fenótipo e na hibridização. Desta forma, a preocupação do projeto CHAPE foi ao encontro de muitos autores (Assis e Canen, 2004; Canen, 2007; Oliveira, 2006), quando enfatizam a necessidade de iniciativas como essa irem além do folclórico, dando visibilidade às questões raciais, não as tratando como algo “natural”.

Com relação aos nomes sugeridos para o grupo, surgiu a idéia de R.A.I.Z. – uma sigla cujas palavras ainda seriam criadas no coletivo. A opção foi bem aceita por todos, mas faltavam as palavras, posteriormente, definidas como: Raça, Amor, Integração e Zumbi. Essa definição se deu através da decisão coletiva.

Em momento seguinte, Sandra disse: “o objetivo do grupo estava indo além. Percebo um avanço em relação aos anos anteriores”. O grupo sugeriu que o tema da

⁴ Filme que retratava a vida de um ativista americano negro, dos anos 60. Malcolm, quando se aproximou da religião Islâmica, deixou de alisar os cabelos. Percebeu que era uma forma de negar sua própria cultura e seu corpo.

coreografia envolvesse o negro (a) e a violência. Quiseram também, por decisão própria, usar música nacional. Essa decisão corrobora a anterior e nos aponta uma direção favorável: o grupo estava preocupado com o que os debates ofereciam. Perceberam que na dança podiam se expressar, denunciar e informar seu descontentamento com aquela situação.

Entendemos que os alunos (as) queriam denunciar a discriminação racial enfrentada pelas pessoas de cor, o que está de acordo com toda uma discussão contemporânea étnico-racial: Silva Filho (2006) chama-nos a atenção para a necessidade de desconstruirmos os discursos sobre o negro na história do Brasil, pois existe uma história que não é contada, não é discutida e nem ensinada. Ao invés de aprendermos sobre as lutas que os negros tiveram em busca de sua liberdade, de vermos o negro como resistente à opressão, “aprendemos” através da escola e das telenovelas um negro submisso ao escravismo.

O fato de se interessarem por música nacional, nos traz a informação de que é possível construir um trabalho no qual a música transmita uma mensagem positiva. Vimos isso na fala de Wilson, já assinalada anteriormente. Para isso, é necessário que se construa significados. Usar rap nacional não seria possível sem uma conscientização crítica, pois a influência da indústria cultural é grande – o produto mais vendido é o *Hip Hop* americano. A indústria cultural apropria-se dos produtos culturais e os devolve como produtos para o consumo, a sua maneira. Esse esquema é muito eficiente, o que nos conduz a inferir que não bastava só ouvir as músicas nacionais para “automaticamente” se identificarem com elas (Ribeiro, 2008). Argumentamos, com esses dados, que havia um processo de conscientização ocorrendo em andamento.

Daniele preocupava-se com a questão feminina. Não fora a primeira vez que se preocupava com a mulher nessas questões de raça, desigualdade etc. Isso parecia indagá-la, constantemente. De fato, revela-se importante estarmos atentos às diferenças nas diferenças (Canen, 2007). Nessa mesma direção, Pedro pediu para Pluto fazer uma camisa grafitada: metade desenhada com a bandeira do Brasil e a outra metade a bandeira de Israel. O fato diz respeito à religião, pois era evangélico. Falou que tinha identificação com o *Hip Hop Gospel*.

Com relação às entrevistas, o maior interesse estava no segundo bloco, concernentes à identidade negra. Porém, o objetivo era buscar e perceber, também, outras identidades, como a visão do não-negro. Assim sendo, Adriana foi a única que se considera branca, Cláudio se considera pardo e os demais, negras e negros. Destaca-se a

fala de João, pois revela a complexidade e ao mesmo tempo a construção narrativa do que “somos”: “negro. Na certidão pardo”. No entanto, Wilson: “negro. Gosto do jeito que sou” e Camila: “negra. Eu tinha preconceito com meu cabelo (...)”. Ressalto que a aluna pratica *Ballet* e queixa-se dos preconceitos que a mesma sofre no ambiente do qual luta para fazer parte.

Os alunos (as) assinalaram o *Hip Hop* com um potencial de explicitar as diferenças. Entretanto, dificilmente foi possível perceber as diferenças como construção sócio-cultural. Outro ponto percebido foi que essa aproximação possibilitou visibilidade para a beleza negra. Ingrid, por exemplo, afirma que o *Hip Hop* “ajudou a mudar para melhor. Eu chegava no lugar: será que as pessoas iriam me aceitar por ser negra? As artistas são formosas”. Percebe-se a intencionalidade da erotização e o folclórico nessa afirmação, em que se desvia da conscientização crítica para uma exaltação/ erotização do corpo negro (a). Porém, e de forma positiva, entendemos essa afirmação como enfrentamento ao ideal do branqueamento que, a propósito, é percebido em Ingrid.

Ou seja, a visibilidade do belo não é um problema, se juntamente se problematiza outras questões, tais como a erotização exacerbada do corpo, deixando de fora o inteligível, o criativo e o crítico, assim como a construção social da categoria negro/ negra, tendendo reforçar mitos e preconceitos. Entendi que há uma problematização quando se aproximam, e se identificam, com as letras do rap nacional. Logo, junto a Moreira (2001) e Canen (2007), ressaltamos a necessidade de irmos além da folclorização da cultura e dos costumes de origem africana, comumente utilizada pela indústria cultural, não raro, também pela escola.

Nesse bloco de perguntas, Adriana diz que não é possível julgar pelas aparências. O que está por trás desse discurso? Que aparências? Lembro que se manifestou como a única aluna branca do projeto. Entendo que a aluna confronta-se com o racismo cultural e socialmente construído. Os seus discursos são ambíguos, híbridos e até contraditórios.

Já Camila, dançarina de rua-bailarina, também demonstra ambigüidade: “ajudou. No *Hip Hop* tem tanto preconceito quanto no *Ballet*. Mas, há diferenças. O preconceito é mais forte no *Ballet*. Maior. O negro tem um biotipo que não pede no *Ballet*: magro, alto, sem quadril, sem bunda”. Percebe-se que, nesse caso, não foi possível desnaturalizar as diferenças a partir dos “biotipos”. Não foi possível questionar, como construção social, o fato do negro (a) não possuir o “biotipo” do Ballet.

Do mesmo modo que nos assinala Moita Lopes (2002), é necessário desnaturalizar questões como essas desconstruindo as bases para preconceitos e mitos, a partir de novas bases. Permitir-se-ia, olhar para o *Ballet* como algo inventado e construído por uma elite econômica branca e racista que significa “o clássico” como parte da suposta alta cultura. Nessas bases, compreendemos como núcleo o multiculturalismo (Bhabha, 1998; McLaren, 1997, 2000).

Houve somente uma pergunta destinada ao pesquisador nesse bloco. Percebe-se como falar de preconceito configura-se como um preconceito a ser superado. A exceção foi Daniele, ao perguntar: “por você ser branco, por que uma cultura afro-descendente te chamou a atenção?” E respondi: “por que raça é uma construção social, não biológica. Não é pela cor da pele e por traços de nosso fenótipo que nos definimos”. Percebo, hoje, que fui objetivo e que podia ter aprofundado mais essa resposta, talvez ainda não estivesse preparado para ela.

Cabe destacar ainda nas falas dos entrevistados: “Quando você passa a fazer dança, você passa a ter mais atenção. Quando Pluto nas oficinas falou sobre a História dos quilombolas, passei a ver a Educação Física diferente. Era um saco. Só fazer esporte para ganhar e pronto. O método de ensino foi diferente. Bem melhor” (João). E ainda: “Aprendi na escola tudo o que todo mundo aprende. Aprendi o outro lado da história. Qual dos dois lados está certo? Falta um pedaço no outro (se complementam). Tem que ser obrigatório: aprender as culturas, histórias...”.

Interessante perceber, nesse caso, que o aluno fala de histórias e culturas, uma percepção que já aponta um caminho pós-colonial (Bhabha, 1998; Hall, 2003). É possível inferir que o aluno atinge diferentes histórias como resultado de uma construção social. Existiria, segundo ele, e diria segundo os pós-coloniais, mais de uma história, discursivas, e não a “História”.

Com relação à estrutura familiar, o revelado por Adriana, aponta desafios: “a família não gosta e não aceita. Acha que é coisa de favelado: palavrão etc. Parece coisa de bandido”. Outra fala sua evidencia como deve ter sido o enfrentamento dentro da família, ao passo que se envolvia com o projeto: “Sim. Eu era meio racista. Aquele é negro, não deve ser companhia. Agora não. Me dou super bem”.

O que vimos nesse caso ratifica o quanto é importante pensarmos num currículo multiculturalmente orientado. O ambiente assinalado, em que ela convive e construiu suas bases, conseqüentemente, a impedia (ou impede) de se libertar como opressora.

Não obstante, essas questões também trazem a necessidade de pensar, não só a identidade negra, mas a visão que o não-negro (a) tem sobre o negro (a) e vice-versa.

Deste modo, em que medida aproximar-se do *Hip Hop*, dentro da escola, poderia contribuir na construção de identidades, da mesma maneira que a identidade racial positiva, ao enfrentamento do ideal do branqueamento? Argumentei, através dos dados, a partir do quadro teórico, como resposta provisória à questão, que esse enfrentamento se dá através de um processo de transformação possível que pode tomá-lo (*Hip Hop*) como um dos instrumentos suscitadores.

Todavia, ressalto que esse processo não ocorre com todas as pessoas, da mesma forma, no mesmo tempo, sob as mesmas circunstâncias, assim como o até então compreendido, não revela, na maioria dos casos, a desconstrução do preconceito em suas bases (Moita Lopes, 2002). A “diferença” é percebida, em quase todos os momentos e falas, não como espaço de enunciação, mas como algo que fixa o lugar de cada um. O preconceito, da mesma forma, não é percebido como algo construído. Não foi possível identificar, com exceção de um aluno, a desnaturalização dos preconceitos. No entanto, o estudo revela progressos quando a condição social do negro (a) na sociedade é questionada, revelando a necessidade de continuidade do projeto e de uma maior ligação com todas as disciplinas escolares, destarte como o projeto político pedagógico da escola.

Conclusões

Procurei nesse trabalho de pesquisa encontrar respostas, mesmo que provisórias, a questões que se referem às identidades na ambiência escolar. Não somente, entender esse processo a partir da desconstrução, que julguei necessária, de bases discursivas que na dinâmica da prática social, resultariam em preconceitos, discriminações, estereótipos, desigualdades – fato este que, indubitavelmente, acometem relações inter-raciais, reforçando o ideal do branqueamento.

Argumentei, através de uma experiência específica com o *Hip Hop*, que ele se configura, positivamente, como um dos caminhos possíveis no processo anteriormente descrito. No entanto, para que isso tenha tido sentido, faz-se necessária uma maior compreensão desse movimento cultural. A contribuição teórica do multiculturalismo crítico, nesse sentido, sintetiza-se na forma com a qual pensa as diferentes formas de

significar o mundo, na valorização da diversidade cultural e ainda na inserção de discursos-ação que combatam injustiças.

No presente estudo, a identidade é vista como flexível, dinâmica, efêmera, híbrida; mas, há momentos em que interrompe esse fluxo. Há possibilidade de compreendermos a diferença a partir do que os pós-coloniais defendem como entre-lugares, ou seja, além dos essencialismos; porém, é necessário entender os embates políticos, pois há milhares de pessoas pensando, embora negociem essas diferenças, a partir de suas crenças, tradições e lutando por um espaço em um mundo agonístico.

Busquei compreender como seria possível o *Hip Hop* se relacionar à escola formal. Desta forma, o projeto explicita episódios que entendo como potenciais multiculturais, em que a diversidade não me parece obscura. O interesse estava em torno da desconstrução do ideal do branqueamento, de uma convivência permeada pelo respeito mútuo e por uma ética multicultural. Para além da identidade racial, embora essa seja central na discussão, estava atento às demais identidades, sem hierarquizá-las. O projeto revelou identidades híbridas, não esbarrando, no estudo, em conflitos entre elas. O que foi possível perceber está mais para uma busca de se afirmarem no mundo, em alguns momentos com vergonha de não ser o que a sociedade valoriza.

Ressalto que fenômenos como o ideal do branqueamento são um empecilho ao respeito mútuo e desafiador ao multiculturalismo crítico. Tal como o caminho não está dado, também não estamos fadados ao imobilismo aparente das tradições que não desejamos. Quando digo não desejamos, incluo os sujeitos que falam a partir de um quadro teórico que permite esse olhar e/ ou então que tenha sensibilidade de estarem com o mundo e a humanidade através de um olhar vigilante (até consigo mesmo) sobre o racismo.

Esse trabalho possui o limite de ser um dos poucos estudos sobre um projeto cultural específico dentro da escola. Nesse contexto, com relação à pesquisa científica do país, compreendemos que avançaremos a partir do momento em que pensemos mais com os jovens. Em particular, a juventude negra, maioria na escola pública. Para além de “dar voz”, infiro que seja urgente a presença de uma pluralidade de narrativas: aí se encontram não só o *Hip Hop*, mas o *Funk*, o *Punk*, o *Rock* e por que não o *Reggae*? Os *Griots* já nos ensinaram que música e conhecimento não se separam. Por que então tanta distância das escolas?

Vejo na possibilidade de se estudar os movimentos juvenis, um potencial para que os próprios jovens, e nós, pesquisadores/ as, compreendamos mais essas trajetórias,

que constantemente mudam, mas repetem e reconstróem determinados laços tradicionais indesejáveis para um projeto social de um ponto de vista multicultural crítico. Portanto, podemos perceber, como caminho de pesquisa, que o seguido possa ser enriquecido na medida em que haja mais estudos sobre a educação inter-racial na escola, através de um diálogo com os movimentos sociais e culturais. Representações, significações, subjetivações em experiências escolares e extra-escolares, podem revelar caminhos, não para a dominação, mas para a: vida, respeito mútuo, ética, diálogo, educação, escola-de-portas-abertas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 129-178.

ANDRADE, E. N. de (org.). RAP e educação, RAP é educação. São Paulo: Summus, 1999, 168 p.

ARCE, J. M. de V. Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1999, 182 p.

ASSIS, M. D. P. de; CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 709-724, set. / dez. 2004.

BAUMAN, Z. Identidade. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 110 p.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 395 p.

CANDAUI, V. M. (org.). Direitos humanos, educação e interculturalidade. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan. / abr. 2008.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação e política, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

_____; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M.. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan. / jul. 2001.

DAYRELL, J.. O rap e o funk na socialização da juventude. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan. / jun. 2002.

_____. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira da Educação, Campinas, n. 24, p. 40-52, set. / dez. 2003.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. In: BRITO, Â. M. B. B. de; SANTANA, M. de M.; CORREIA, R. L. L. S. Kulé Kulé: educação e identidade negra. Alagoas: Edufal, 2005, p. 8-17.

GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

HERSCHMANN, M. O Funk e o Hip-Hop invadem a cena. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, 304 p.

LODI, C. A. Manifestações culturais juvenis: “O Hip Hop está com a palavra”. 2005. 155 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

McLAREN, P. Multiculturalismo crítico. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. G. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007, p. 61-78.

MOITA LOPES, L. P. da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, 232 p.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 18, p.65-81, set. / dez., 2001.

OLIVEIRA, I. de. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos PENESB, Niterói, n. 6, p. 179-208, 2006a.

RIBEIRO, W. de G. “Nós estamos aqui”: O Hip Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo. 2008. 172 p. Dissertação (mestrado em educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

SILVA FILHO, J. B. da. História do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, I. de; SISS, A. (org.). Cadernos PENESB, Niterói, n. 7, p. 107-140, 2006.

SILVA JÚNIOR, G. A. da; VASCONCELOS, S. de B. M.. Auto-estima em afrodescendentes: a partir de estudos comparativos. In: BRITO, Â. M. B. B. de; SANTANA, M. de M.; CORREIA, R. L. L. S. Kulé Kulé: educação e identidade negra. Alagoas: Edufal, 2005, p.88- 99.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 156 p.

SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J.. Hip Hop: da rua para a escola. Rio Grande do Sul: Sulina, 2005, 136 p.

SOUZA, N. S.. Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, 88 p.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 107 p.

XAVIER, G. P. de M. Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. Caxambu, 31^a Reunião Anual da ANPEd, 2008