

Diálogos na educação pública por meio do rap e do jazz

*Tiago Lazzarin Ferreira**

Resumo

O objetivo deste artigo é o de apresentar reflexões desenvolvidas a partir de uma pesquisa sobre a formação cultural (*Bildung*) e o engajamento estético de estudantes do ensino médio. As ideias de formação e de engajamento se basearam nas concepções filosóficas de Theodor Adorno e Vilém Flusser respectivamente. Essas reflexões teóricas subsidiaram a análise de campo de atividades educativas que envolveram a audição musical, debates sobre a avaliação estética de composições de rap e de jazz e a participação em práticas coletivas de improvisação. Com isso, pretendeu-se analisar aspectos formativos que emergiram do diálogo entre um professor de Sociologia com formação em Música e estudioso de jazz e estudantes que, em grande parte, são ouvintes de rap e engajados na cultura hip-hop, moradores das imediações do bairro de Heliópolis, na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: diálogo e improvisação, rap e jazz, educação pública.

* Doutor (2017) e mestre (2012) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduado com bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor efetivo de Sociologia da rede pública estadual de São Paulo desde 2011. Músico com formação na antiga Universidade Livre de Música – Tom Jobim (2007-2011). E-mail: tiago.lazzarin.ferreira@usp.br

Dialogues in public education by rap and jazz

Abstract

The aim of this study is to present some reflections developed from a research that analyzed the relations between the cultural formation (*Bildung*) and the aesthetic engagement among high school students in São Paulo, Brazil. These concepts were based on theoretical propositions as conceived by Theodor Adorno and Vilém Flusser. Such analysis is related with a field work that involved musical listening, discussions about aesthetic issues and collective practices of music and improvisation. Furthermore, it was intended to investigate the meaning of dialogue, proposed as an important principle of rap and jazz music, alongside with the interaction between students involved with hip hop culture and a teacher of Sociology and jazz musician as well.

Key-words: dialogue, rap and jazz, public education

Diálogos en la educación pública por medio del rap y del jazz

Resumen

El objetivo de este artículo es el de presentar reflexiones desarrolladas a partir de una investigación sobre la formación cultural (*Bildung*) y el compromiso estético de estudiantes de la escuela secundaria. Las ideas de formación y de compromiso se basaron en las concepciones filosóficas de Theodor Adorno y Vilém Flusser respectivamente. Estas reflexiones teóricas subsidiaron el análisis de campo de actividades educativas que consistieran en la audición musical, debates sobre la evaluación estética de composiciones de rap y jazz, al lado de la participación en prácticas colectivas de improvisación. Con eso, se pretendió analizar aspectos formativos que emergieron del diálogo entre un profesor de Sociología con formación en Música y estudioso de jazz y estudiantes que, en gran parte, son oyentes de rap y comprometidos en la cultura hip-hop, habitantes de las inmediaciones del barrio de Heliópolis, en la ciudad de São Paulo.

Palabras clave: diálogo, rap y jazz, educación pública.

Introdução

Desde meados dos anos 2000, a escola pública brasileira tem sido a arena de transformações culturais significativas. Essas mudanças dizem respeito à inserção de camadas pobres da população no ensino médio de maneira maciça; ao fortalecimento de políticas de ação afirmativa, tais como as de implantação de cotas raciais e sociais (para estudantes da rede pública) nas universidades; à ampliação do acesso da juventude pobre a bens de consumo; à crescente influência dos meios tecnológicos e das redes mundiais de comunicação; e ao progressivo engajamento dos jovens em debates democráticos sobre políticas de identidade (étnica, de gênero, sexual, etc.).

Mais recentemente – principalmente após as jornadas de junho de 2013 – tornou-se nítida uma reação conservadora por parte de grupos sociais historicamente privilegiados a uma série de avanços obtidos no que tange à democratização e à promoção da diversidade na educação pública. Um exemplo desta reação, pautada pelo próprio governo brasileiro, consiste na promulgação da Reforma do Ensino Médio¹ em 2016, à revelia de qualquer diálogo aprofundado com a sociedade civil.

Sob o pretexto de elevar os índices das avaliações nacionais em matérias consideradas centrais como Matemática e Português, o governo federal, em alinhamento com governos estaduais e municipais, tem pretendido reorganizar a estrutura curricular e os turnos escolares, de modo a projetar uma escola voltada para o ensino em período integral. Tais medidas acarretam a diminuição de conteúdos curriculares e a oferta de aulas no período noturno para estudantes menos favorecidos, como jovens e adultos trabalhadores. De acordo com essa proposta e após a instauração da Medida Provisória, disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física deixariam de ser ofertadas como componentes curriculares comuns para todas as séries do ensino médio, sendo dissolvidas em conteúdos mais genéricos de disciplinas abrangentes, distribuídas de maneira restrita².

Tais medidas baseiam-se no princípio de que o estudante é um depositário do saber. Nessa conjuntura, os estudan-

tes deixam de possuir acesso a conteúdos curriculares que representam importantes conquistas para setores da sociedade que haviam sido excluídos dos direitos à cidadania. Assim, torna-se necessário desenvolver táticas educativas capazes de preencher as lacunas das políticas oficiais que objetivam a padronização e o enxugamento dos conteúdos curriculares.

A fim de proporcionar resistência às medidas excludentes na educação, têm sido elaboradas por professores e estudantes da rede pública novas formas de doação de sentido aos exíguos recursos oferecidos à população pelo poder público, de modo a enriquecê-los. Em anos recentes, quando se anunciavam tendências de resignificação do espaço público pela juventude – como em 2015, com o episódio da ocupação de escolas por estudantes do ensino médio contra a reorganização escolar em São Paulo – constatou-se um progressivo interesse de pesquisas acadêmicas em relação às práticas educativas influenciadas por culturas jovens. Nesse contexto, foi iniciada uma pesquisa em uma escola pública com a finalidade de investigar possibilidades de criação de ambientes de comunicação voltados para o desenvolvimento da alteridade e da sensibilidade.

Na pesquisa intitulada *Rap e jazz na escola pública: um estudo sobre a formação cultural e o engajamento estético de jovens do ensino médio* (FERREIRA, 2017), o objetivo foi promover um diálogo entre as proposições filosóficas de Adorno (1971, 2002) e Flusser (2011a, 2011b), bem como entre duas expressões artísticas distintas – mas com afinidades do ponto de vista histórico, social e formal – como é o caso do rap e do jazz, preservando a singularidade de cada perspectiva teórica e de cada linguagem musical. Ao contrastar essas concepções filosóficas e gêneros musicais entre si, de acordo com o princípio metodológico da *dialética negativa do particular* proposto por Adorno (cf Buck-Morss, 1979) e da *Fenomenologia do Brasileiro* de Flusser (1999), pretendemos conferir ênfase à experiência formativa dos estudantes, de maneira a explicitar virtualidades culturais para a criação de sentido estético, político e existencial.

Em outras palavras, nosso objetivo foi imergir na realidade de uma escola pública por meio de práticas educativas

concebidas como formas de criar vínculos entre pessoas distanciadas e sedadas por dispositivos disciplinares característicos dessa instituição, exemplificados pela organização das carteiras enfileiradas. Outro propósito foi o de promover mudanças (como, por exemplo, de estados corporais) que resultassem na instauração de ruídos na suposta normalidade do cotidiano escolar. Trata-se, pois, da finalidade de “dar vida à sala de aula”, de acordo com uma expressão utilizada por Claire Bishop (2012).

Por fim, procuramos problematizar compreensões arraigadas a respeito de predicados atribuídos aos participantes da comunidade escolar, os quais são frequentemente convencionados como posições fixas, tais como a ideia do sujeito “estudante”, “professor”, “pesquisador”, “artista”, “sociólogo” e “agente político”. Resguardando a especificidade de cada uma dessas ideias e, ao mesmo tempo, compreendendo que o diálogo proporcionado pelo engajamento no rap e no jazz promove o deslocamento e o questionamento desses predicados e sujeitos, analisamos a criação de significado pelos estudantes na escola pública por meio do gesto artístico.

De acordo com Flusser (1998), o engajamento na realidade vivenciada propiciaria ao sujeito contemporâneo o vislumbre de possibilidades de relacionamento baseadas na ideia de diálogo: modalidade de comunicação cada vez menos frequente e mais necessária em um contexto em que prevalece a superficialidade dos vínculos pessoais. Em sintonia com esta concepção, sustentamos que tal comunicação dialógica poderia emergir do contato com tradições ancestrais, com especial destaque para as culturas negras. Mas uma série de perguntas poderiam ainda persistir: por que exatamente o rap entre tantos estilos musicais existentes? Por que o jazz? Qual a relação desses estilos com as ideias de formação cultural e engajamento estético dos estudantes da escola pública? A seguir tentaremos responder, ao menos parcialmente, a essas indagações.

Pergunta e resposta

A ideia de diálogo ocupa uma posição central em nossa pesquisa. A fim de subsidiar a análise sobre a formação cultural por meio do rap e do jazz para o engajamento

estético de jovens, conferiu-se valor heurístico à noção de reconhecimento proposta por Hegel (2016). Compreende-se por reconhecimento o movimento dialético de “duas consciências de si”, cujo duplo agir efetua-se “quer sobre si mesmo, quer sobre o Outro” (HEGEL, p. 143), sendo esta concepção intrínseca à ideia de formação cultural. O reconhecimento, ainda, expressa o relacionamento de duas consciências distintas que se encontram, se transformam reciprocamente e retornam a si, em um movimento permanente de tornar-se Outro.

Cabe ressaltar que o ideal da formação cultural (*Bildung*) possui afinidade com o conceito de cultura (*Kultur*), de acordo com a tradição filosófica da Alemanha, diferindo, por exemplo, do conceito de civilização (*Zivilisation*) a partir da França. O filósofo Oswaldo Giacóia Junior (2009, p.37) sustenta que a palavra *Bildung*, foi traduzida para o português como formação, ao passo que não são conhecidos termos equivalentes ao alemão em nossa língua. Entre os significados prováveis de *Bildung*, constam os seguintes: “formar”, “conformar”, “configurar”, “dar forma”, “formação espiritual e interna”, “aperfeiçoamento” e “ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração”. Ainda segundo o autor, a *Bildung* possui a acepção de um estado ou condição interior, a partir da qual o sujeito se torna capaz de relacionar conhecimentos específicos. Tal condição é inerente à faculdade de julgar, ou seja, requer o desenvolvimento de um senso de justiça e de beleza, e também de uma sensibilidade aberta à alteridade.

Já no século XIX, pensadores como Karl Marx (1988) contribuíram para a compreensão de que formação cultural no Ocidente permanece inconclusa com o desenvolvimento do capitalismo. Este autor, mediante a análise crítica da forma mercadoria, ponderou sobre o caráter deformador do trabalho, explicitando as contradições entre os ideais associados à *Kultur* e as condições objetivas de produção da vida material, baseadas na exploração e na alienação do trabalhador. A este propósito, o filósofo brasileiro Wolfgang Leo Maar (1992) afirma:

Marx mostrara a vinculação entre síntese e trabalho social, ao revelar o trajeto da forma-

ção como duplo: a formação da consciência de si e a formação da reificação a partir do capital. [...] Assim a teoria marxista revela o “insucesso da *Bildung*”, da universalidade, da síntese na sociedade civil, como consequência do fato de a sociedade civil ser uma “sociedade burguesa”.

Deste modo, a teoria marxista sustenta que o trabalho social no capitalismo não é capaz de realizar a pretensa universalidade da *Bildung*, uma vez que a formação da consciência, considerada do ponto de vista subjetivo, encontra-se limitada pelas condições materiais objetivas. Nesse sentido, o homem contemporâneo ainda estaria distante de alcançar “a maioridade da razão”, expressão utilizada no século anterior por Immanuel Kant (1959) em seu célebre texto *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?*. Por meio desta expressão, o filósofo de Königsberg procurava designar uma condição ou estágio da cultura no qual o indivíduo fosse efetivamente capaz de exercer a liberdade. Assim, a libertação do sofrimento causado pela imersão do homem nas trevas da ignorância seria provida pela razão esclarecida, capaz de contribuir para o aprimoramento das diferentes instituições da vida social na consecução do bem comum.

Já nas primeiras décadas do século XX, particularmente na *Dialética do Esclarecimento*, Theodor Adorno e Max Horkheimer (2006) desenvolveram uma crítica à formação cultural a partir da análise dos pressupostos da razão esclarecida. Para os autores, tornou-se necessário empreender um exame crítico da racionalidade mesma, não a reduzindo às determinações econômicas, como se aquela fosse inteiramente estruturada e condicionada por estas. Diferentemente disso, os filósofos da Escola de Frankfurt sustentaram que o esclarecimento é inerente à produção e divulgação das mercadorias da indústria cultural, e esta razão assume aspectos de uma razão técnica e instrumental, que se autonomiza da experiência social. Para os autores, a expressão da formação cultural no capitalismo tardio é a da semiformação (*Halbbildung*), que se caracteriza pelo *esquematismo*³. Este termo denota a incapacidade de estabelecer relações entre a multiplicidade sensível e os conceitos providos pela razão. Em outras palavras, a organização de setores economicamente

poderosos para a produção de mercadorias a partir da indústria cultural repercute na constituição de uma subjetividade fragilizada, ou então de uma consciência reificada e heterônoma. No contexto do tardo capitalismo, são subtraídas as possibilidades de realização de uma educação voltada para o desenvolvimento de uma sensibilidade aberta à alteridade.

Ao considerarmos as recentes políticas para a educação no Brasil, podemos inferir que a escola pública não tem oferecido indícios de promover uma formação cultural no sentido da *Bildung*, sendo, pelo contrário, responsável por certa deformação ou semiformação do sujeito. Isso porque essas políticas se caracterizam pela reiteração de separações entre o trabalho de produção, transmissão e reprodução do conhecimento, legitimadas por discursos meritocráticos relativos à ideologia neoliberal subjacente à gestão do espaço escolar.

Ainda de acordo com esses discursos, os jovens devem se conformar a padrões de eficiência e de produtividade para ingressarem no mercado de trabalho, o que exerce uma influência significativa para estudantes que dependem do acesso a instituições da educação pública como um dos únicos meios disponíveis de ascensão social. Subentende-se que o modelo de aluno veiculado por esses discursos pressupõe a obediência às hierarquias, a demonstração de um raciocínio lógico e exato, e a aparência de compenetração do aluno que permanece calado e estático durante as explicações do professor, entre outras coisas.

Ao mesmo tempo em que o estudante da rede pública de ensino é avaliado de acordo com parâmetros impessoais e pretensamente universais, a singularidade e a origem social deste jovem são desconsideradas na elaboração de projetos pedagógicos por toda a extensão do sistema educacional. Um exemplo disso é a aplicação das provas do SARESP⁴ em São Paulo, cujos resultados obtidos pelas unidades escolares repercutem na atuação de gestores e professores. O desempenho insatisfatório dos estudantes nessa prova pode implicar em prejuízos financeiros para todos os funcionários de uma escola, com o não pagamento do bônus salarial.

Assim, os profissionais da educação são induzidos a planejar aulas em conformidade com modelos de preparação para exames vestibulares ou para o mercado de trabalho. Nesse contexto, as aulas tendem a ser concebidas de maneira a não dialogar com o estudante, não promovendo o reconhecimento mencionado no início dessa seção e, portanto, não propiciando uma efetiva formação cultural. Uma vez que o estudante não é reconhecido pela escola em sua singularidade, e que as referências culturais de parcelas significativas da população são excluídas das práticas educacionais, tais como as relacionadas à juventude negra e moradora da periferia, torna-se necessário investigar paradigmas não hegemônicos de pensamento.

Também devemos refletir sobre o caráter ambivalente da escola pública: por um lado, ela contribui para a semiformação em razão das políticas oficiais que visam à padronização dos estudantes e dos conteúdos. Por outro lado, a escola persiste como um espaço possível para a intervenção concreta dos cidadãos para criação de sentido político, filosófico e artístico. Esta ambivalência é um dos aspectos reiterados pelo filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser (2011a, p.168), que afirma o seguinte:

De duas uma: ou a escola do futuro [...] programará funcionários para programarem programas [...]. Ou a escola permitirá que os receptores das informações se retirem da escola para o seu espaço privado, e de lá publiquem informação efetivamente nova.

Flusser (2011a, p.163) refere-se à escola como um lugar “de negação do ócio” (negócio) e de ausência de lazer, no qual “reina o eterno retorno da produção-consumo-produção”. Por ser uma herança da sociedade pré-industrial, a escola moderna passou a ser “supérflua, inoperante e antifuncional” (2011a, p. 165). Isso porque “os aparelhos programam os funcionamentos da sociedade com métodos superiores aos disponíveis à escola” (2011a. p. 165). Assim, essa instituição cada vez mais se assemelha ao aparelho: uma metáfora da cultura que designa o completo descolamento da lógica dos relacionamentos humanos em relação à experiência social.

Para o filósofo, a natureza ontológica do aparelho consiste em produzir imagens, e sucede ao desenvolvimento de outros instrumentos tecnológicos, como as máquinas e ferramentas. As imagens, por sua vez, são o fundamento que confere sentido existencial: são a mediação do homem com o mundo, ou, nas palavras do autor “superfícies que nos cercam” e “resplandecem em cor sobretudo porque irradiam mensagens” (FLUSSER. p. 113).

No atual contexto (pós-histórico), tais imagens tornaram-se completamente abstratas, sendo denominadas pelo autor como imagens técnicas ou tecnoimagens. As tecnoimagens são, portanto, imagens produzidas por aparelhos (FLUSSER, 2011b). Ao persistirem como abstrações, as imagens técnicas veiculam a pura superficialidade como fundamento das relações humanas. Uma vez que as imagens superficiais, difundidas por meios de comunicação de massa, constitui o fundamento da comunicação, ocorre o prejuízo de algumas modalidades de linguagem, particularmente a do diálogo. Por outro lado tornam-se mais frequentes os monólogos, conduzindo a um profundo isolamento existencial⁵.

Ao mesmo tempo em que delineia um cenário de exacerbção do individualismo na contemporaneidade, o filósofo propõe uma espécie de reversão dialética através da arte. Flusser (2011a. p. 171) afirma que, por intermédio da arte, a escola “de discursiva, passará ela a ser dialógica: não mais falará ‘sobre’, mas ‘com’”. Deste modo, arte e escola consistem em âmbitos da cultura que possuem afinidade entre si e que podem potencializar um ao outro. Segundo o autor, a arte realiza a mediação do imediato, isto é, articula os dados da experiência por meio de um gesto que sintetiza as virtualidades da cultura. Assim, o artista “agarra um pedaço do espaço privado, uma ‘experiência imediata’, para lançá-la sobre o espaço público de forma codificada” (2011a. p. 159).

Ainda de acordo com o filósofo, a arte consiste em um domínio que produz instrumentos destinados tanto para a transformação efetiva do mundo, quanto para o alívio da tensão produzida nesta intervenção, sendo ao mesmo tempo “veneno” e “medicina” (2011a.,154). Por isso, o engajamento na arte, ou engajamento estético, apresen-

ta-se como uma maneira de transcodificar as imagens superficiais que prevalecem na pós-história, criando novos fundamentos para o relacionamento humano.

Na *Fenomenologia do Brasileiro*, Flusser (1998, p.135), faz alusão às artes das culturas negras como uma alternativa à tendência dominante de uma comunicação monológica. A este respeito, diz o autor:

As culturas africanas têm, praticamente todas, um método complexo de transmissão de geração a geração, uma complexa paideia, que pode ser assim descrita: a nova geração recebe da antiga obras como modelos (máscaras, estátuas, barcos), e lhe são ensinados os métodos técnicos para copiá-las. Simultaneamente, a nova geração é incentivada para não copiar os detalhes dos modelos (o repertório), mas apenas o essencial (a estrutura). A consequência disso é que as culturas africanas têm estrutura rígida (não-histórica), mas grande abertura para a articulação de fortes individualidades. Com efeito, é tal articulação que dá vida aos fenômenos culturais africanos.

As culturas africanas referidas pelo autor abrangem variadas etnias que, durante a colonização negra no Brasil, foram vagamente cobertas pelos termos “bantus” e “sudanese”. Essas culturas se caracterizam por promover um diálogo intergeracional e multicultural. Isso porque o método de transmissão das mesmas consiste na realização de “sínteses”, nas quais os elementos culturais são organizados em uma estrutura sem haver perdas, isto é, preservando suas singularidades, diferentemente de processos que o autor denomina como “misturas” (FLUSSER, 2011a).

Esta concepção possui afinidade com as proposições do sociólogo inglês Paul Gilroy (2012), para quem as artes vinculadas à diáspora do Atlântico Negro promovem uma espécie de sutura epistemológica, de modo a desfazer dicotomias entre “corpo” e “pensamento”, “individual” e “coletivo”, “natural” e “cultural”, etc. Por isso, as expressões artísticas africanas sugerem modelos de comunicação em que a expressividade corporal potencializa a textualidade – assim como em uma síntese.

Um dos princípios dessa comunicação dialógica é evidenciado na música das culturas do Atlântico Negro pela ideia de antifonia (pergunta e resposta). Gilroy (2012, p.166) sustenta que a “antifonia é a principal característica formal dessas tradições musicais”, e está presente nas canções dos negros escravizados que viviam ao sul dos Estados Unidos, nas canções de trabalho (*work songs*) e em músicas satíricas e improvisadas (*field hollers*). No Brasil, o jogo de chamado e resposta é distintivo de artes como a capoeira e foi assimilada por uma série de estilos musicais, incluindo o samba. Outro elemento importante dessas culturas é a improvisação, que oferece “as chaves hermenêuticas para o sortimento completo de práticas artísticas negras” (2012. p. 167).

As referidas artes produzem vínculos por meio do *chamado* ou *pergunta*, realizado por um mensageiro dessas culturas ancestrais, e da interpelação de quem o reconhece, a *resposta*. Por isso, as práticas que envolvem a antifonia promovem a presentificação do corpo dos participantes. Este mesmo princípio permeia diversas artes populares, como no caso de algumas músicas ouvidas por estudantes da escola pública. O rap, um estilo bastante apreciado por esses jovens, é um exemplo de gênero musical que se inspira nas tradições das culturas africanas e veicula o diálogo. Há, inclusive, uma modalidade de rap que se baseia no jogo de perguntas e respostas, o *freestyle rap*, ou rap improvisado.

Em meio à cultura hip-hop, ao menos duas figuras desempenham um papel significativo para o rap, o Mestre de Cerimônias (MC) e o Disque-Jóquei (DJ) ⁶. O MC pode ser considerado um mensageiro de tradições ancestrais negras, que cria versos rimados sobre uma batida rítmica com o propósito de interpelar o ouvinte, através de uma levada ou *flow*⁷. O DJ, por sua vez, provê o ritmo que pulsa e potencializa as rimas de seu parceiro. DJ e MC (existem diferentes combinações de um ou de múltiplos desses artistas em uma mesma apresentação) são reciprocamente inspirados por perguntas e respostas que fazem um ao outro. Simultaneamente, a mensagem que emerge deste diálogo deve ser estruturada de tal maneira que o ouvinte possa reconhecer esse chamado com clareza para participar da comunicação (daí o caráter explícito do rap).

Deste modo, não é somente o conteúdo das letras de rap que interpela o ouvinte – opinião esta bastante difundida até mesmo entre estudiosos – mas todos os gestos envolvidos no movimento dessa música: *flow*, expressão corporal, enunciação das palavras, etc. Além disso, a aquisição da fluidez necessária para uma efetiva comunicação exige do rapper um intenso trabalho sobre o material musical em sua imanência. Trata-se de uma elaboração formal que possui afinidade com outra ideia característica de artes africanas, a saber, a da improvisação. Embora nem todo rap seja improvisado, isto é, não necessariamente seja elaborado no aqui e agora, o improvisado é um elemento que o singulariza, pois se refere a um modo de criação musical.

A respeito do trabalho de improvisação, o filósofo inglês Gary Peters (2009) sustenta que a natureza desta atividade traduz o desenvolvimento da imaginação a partir da imanência das formas de um objeto. Isso porque a improvisação consiste em uma espécie de método filosófico ou, mais precisamente, da estruturação de um pensamento musical que vincula ideias aparentemente desconexas, articulando-as em um todo coerente por meio de objetos frequentemente descartados como se fossem inúteis no cotidiano. Com isso, dinamiza-se a capacidade de imaginação e de concretização de realidades possíveis, mediante a exploração das potencialidades dos materiais trabalhados.

Se o acima exposto for realmente pertinente ao rap, talvez seja possível associar a essas proposições outro gênero musical: o jazz. Este estilo musical foi difundido para o mundo inteiro a partir de Nova Orleans nas primeiras décadas do século XX, mediante o encontro de tradições culturais espanholas, francesas, anglo-saxãs e africanas. A partir de então, o ritmo jazzístico influenciou amplamente a cultura dos Estados Unidos e de outras partes do mundo, incluindo o Brasil. No primeiro caso, podemos citar a influência do jazz em movimentos de contracultura, como o movimento literário dos *Beatniks*, ou simplesmente *Beat*, que significa batida (do jazz). No segundo, é suficiente lembrar-se do advento da bossa-nova que se inspirou nesse outro estilo musical.

Deste modo, o jazz possui uma história social que possui algumas afinidades com a do hip-hop, que surgiu no bairro do Bronx, em Nova Iorque, em meio à comunidade de imigrantes jamaicanos que promoviam festas chamadas *sound-systems*. Em seus primórdios, ambos os estilos foram marginalizados e estigmatizados como uma espécie de música inferior. Posteriormente, obtiveram o reconhecimento de camadas mais amplas da sociedade, incluindo jovens e trabalhadores de classe média, intelectuais, e até mesmo de representantes do governo e de membros da elite econômica. No entanto, rap e jazz possuem especificidades como linguagens musicais, interpretadas e orientadas segundo princípios formais próprios.

Além disso, torna-se uma tarefa bastante problemática a tentativa de definir categoricamente o que é o rap, ou o jazz. Existem diversas vertentes em cada uma dessas denominações, tanto do ponto de vista diacrônico quanto sincrônico, ao mesmo tempo em que ocorrem fusões entre esses gêneros entre si e com outros de todas as regiões do planeta⁸. Por isso, jazz e rap são compreendidos como tradições musicais singulares, relativas a paradigmas e concepções artísticas desenvolvidas em contextos sociais e históricos específicos, e que permanecem abertas às transformações por seus adeptos, desestabilizando as convenções de cada estilo.

Em vez de considerar o rap e o jazz como essências de estilos musicais que possuem realidades próprias e independentes das criações individuais, esses gêneros foram concebidos em nossa análise como expressões que adquirem significado mediante o trabalho concreto de artistas. Nesses trabalhos, é possível distinguir elementos que remontam a tradições de culturas africanas, como a improvisação e a antifonia, conforme foi apresentado anteriormente. No que diz respeito ao jazz, são características que o singularizam as seguintes ideias: construção do som e do fraseado, relativas à elaboração de uma identidade musical do artista que improvisa; e *swing*, compreendido como o encontro de duas temporalidades distintas (tempo medido e tempo vivido) em uma mesma interpretação musical: quem cria o *swing* é o músico, pois este elemento não se apresenta como dado na música.

Diálogos musicais em uma escola pública da periferia de São Paulo

Como professor de Sociologia da Escola Estadual Prof. Gualter da Silva – ou simplesmente Gualter –, e jazzista, propus no início da pesquisa o diálogo com os estudantes por meio da abordagem do jazz em sala de aula. Esta proposta previa a realização de uma série de atividades que envolvessem a audição coletiva de músicas relacionadas ao jazz e estilos afins, e que proporcionassem estranhamentos. Também foram planejados debates sobre questões estéticas e políticas da música popular (tais como a problematização da separação entre música popular e música erudita), além de práticas de improvisação com os instrumentos disponíveis na escola, todos eles de percussão.

A partir da pergunta “vamos pensar a respeito do jazz nas aulas de Sociologia?”, a resposta dos estudantes assumiu a seguinte tonalidade: “tudo bem, então vamos falar de rap também”. Desta maneira, foi estabelecido um diálogo entre professor e estudante, que resultou na destabilização dessas posições: o professor passou a ser estudante de rap, e o estudante a professor desse estilo. Ao mesmo tempo, o jazz persistiu como um importante elemento do diálogo, em uma síntese com rap capaz de traduzir nossas ideias e percepções.

Com o desdobramento das atividades, foi solicitado aos adolescentes que se manifestassem a respeito de suas preferências musicais e, principalmente, compartilhassem suas músicas prediletas em audições coletivas, ligando seus aparelhos celulares a caixas de som. Nessa ocasião, observamos que uma quantidade significativa das músicas escolhidas possuía letras que descreviam a realidade dos moradores das periferias de São Paulo, associadas a gêneros como o rap e o funk⁹. Os estudantes também escreveram poesias e letras de rap como trabalho final, demonstrando com isso que foram interpelados nas atividades que envolveram o contato com a antifonia e a improvisação.

Assim, o rap e o jazz foram compreendidos na pesquisa como estilos musicais que propiciaram o diálogo, incidindo na formação de jovens para o engajamento estético. Além disso, constatamos que alguns estudantes do Gualter realizaram gestos de alteridade no decorrer das atividades. Um exemplo disso foi o caso de jovens evangélicos que realizaram de maneira deliberada e espontânea uma apresentação de trabalho final que consistiu na entoação, em língua africana, de cantos vinculados ao candomblé, prática esta que sofria com o preconceito desses mesmos estudantes no início do ano letivo.

Considerações finais

Uma das conclusões da pesquisa foi a de que a formação cultural por meio de atividades que envolveram o rap e o jazz promoveu o engajamento estético dos estudantes na medida em que suscitou gestos de alteridade a partir do diálogo – da antifonia – e da improvisação. Assim, os jovens deram vida à sala de aula, enquanto recriavam-na de acordo com seus próprios desejos, como no caso de um aluno que propôs trazer o violão e cantou as músicas preferidas dos colegas em uma aula de Sociologia sobre movimentos sociais. Isto ocasionou um momento de poesia no cotidiano da escola.

O pesquisador Norval Baitello Junior (2012, p.138), a propósito da relação entre educação e sedação dos corpos sentados nas cadeiras das salas de aula, sustenta que “o processo educacional, tal qual se configura hoje, funda-se sobre uma escolarização para a redução e para a simplificação do indivíduo”. Uma dessas simplificações consiste na unidimensionalidade à qual o aluno é reduzido, na medida em que o mesmo é igualado pela escola aos valores numéricos do boletim e às linhas de anotações de professores e gestores. Esta concepção possui afinidade com as proposições de Flusser (2011a), que afirma que o aparelho – neste caso a escola – se caracteriza por abstrair a profundidade da realidade, decompondo a tridimensionalidade dos corpos dispostos no espaço em linhas de imagens bi e unidimensionais (imagens técnicas).

Torna-se necessário, portanto, dar profundidade à superficialidade das políticas oficiais na educação. Isso pode ser realizado por meio do trabalho educativo na imanência do espaço escolar, com o sentido de introduzir novas dimensões à experiência empobrecida do estudante pela sedação do ambiente da sala de aula. Isto significa que existem virtualidades latentes nesse espaço, que demandam um simples gesto para serem concretizadas. Para tanto, o estudante e o professor devem ser interpe-lados, respondendo a um chamado para estar presentes de corpo inteiro na escola.

Os corpos do estudante e do professor estão na escola, mas são ignorados a partir e por meio do paradigma dominante de pensamento (de políticas neoliberais). Resta apenas trazê-los para o presente, para o aqui e o agora, de modo a dar vida à sala de aula. Com o movimento suscitado pelo diálogo do jazz e do rap, é possível também instaurar ruídos na escola-aparelho, revertendo seu programa autômato para a criação de uma espécie de senso do possível, de um lugar em que seja permitido imaginar e concretizar com o Outro uma realidade em que preva-leça o afeto, a empatia, o sentido.

Notas

1 Trata-se de uma medida provisória sancionada pelo Senado (MPV 746/2016) que “estabelece a segmentação de disciplinas de acordo com áreas do conhecimento e a implementação gradual do ensino integral. Ainda não foi anunciado se haverá vetos” (SENADO NOTÍCIAS, 2017).

2 No momento da conclusão deste texto, ainda não foram divulgadas informações a respeito de medidas concretas relativas à reforma do ensino médio, como, por exemplo, a quantidade de aulas de Sociologia, se haverá divisão das matrículas por áreas de conhecimento, etc.

3 Conceito elaborado originalmente por Immanuel Kant na *Crítica da Razão Pura* (1959), que descreve o vínculo entre multiplicidade sensível, relativa à apreensão dos dados da experiência, e conceitos a priori do entendimento puro. Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno & Horkheimer (2006) se apropriam deste conceito de modo a revertê-lo como uma crítica da razão esclarecida, denunciando-o como a contiguidade entre os imperativos da indústria cultural e a consciência semiformada do indivíduo contemporâneo.

4 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, utilizado para a composição de índices de qualidade da educação pública pelo Governo.

5 Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno & Horkheimer (2006) desenvolvem uma reflexão que endossa o argumento flusseriano. Para os autores, a indústria cultural antepõe aos detalhes de seus objetos e mercadorias (romance, arquitetura e música do século XX) a totalidade, considerada

como a completa extensão das relações sociais. Por isso, os filósofos da Escola de Frankfurt afirmam que o discurso proveniente da indústria cultural – como no caso do rádio – “penetra em toda a parte”, substituindo o conteúdo que veicula. Da mesma maneira, “a transmissão do concerto de Toscanini toma o lugar de seu conteúdo, a sinfonia” (Ibidem, p. 132).

6 Fazem parte da cultura hip-hop o grafite, associado às artes visuais; b-boy e b-girl, relativos à dança break; além do MC e do DJ. Posteriormente, foram adicionados mais elementos a esta cultura, tais como o conhecimento (da história das culturas negras). O rap, no entanto, não é sinônimo de hip-hop: este é um movimento amplo no qual aquele foi originado. Atualmente, grande parte dos artistas de rap não possui identificação com a cultura hip-hop. Eis mais um fator que impede qualquer tentativa de generalização em torno desse estilo musical.

7 A ideia de flow ou levada significa o encaixe das rimas nas batidas.

8 De acordo com Berendt & Huesmann (2014), a partir da década de 1990 surge uma vertente do jazz chamada jazz-meets-hip-hop, que se inspira nas inovações do rap.

9 Com base nos relatos dos jovens e em observações minhas (professor de Sociologia) – não dispus de dados oficiais sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do Gualter – verifiquei que parcela significativa dos alunos era constituída por pessoas negras e moradoras de um bairro caracterizado por altos índices de violência (Heliópolis), de acordo com dados obtidos da Secretaria de Segurança Pública – SSP (2016)

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria de la seudocultura**. In: ADORNO, T.W.; HORKHEIMER. Sociologica. Madrid: Taurus, 1971.

_____. **Filosofia da nova música**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BAITELLO, Norval. **O pensamento sentido**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo, Unisinos, 2012.

BERENDT, Joachin-Ernst; HUESMANN, Günther. **O livro do jazz**: de Nova Orleans ao século XXI. São Paulo: Sesc, 2014.

BISHOP, Claire. **Artificial hells**: participatory art and the politics of spectatorship. London, New York: Verno, 2012.

BUCK-MORSS, Susan. **Origin of negative dialectics**. New York: Textstream, 1979.

FERREIRA, Tiago L. **Rap e jazz na escola pública**: um estudo sobre a formação cultural e o engajamento estético de jovens do ensino médio. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FLUSSER, Vilém. **Fenomenologia do brasileiro**. Rio de Janeiro, Eduerj, 1998.

_____. **O universo das imagens técnicas**: Elogio da superficialidade. São Paulo, Annablume, 2008.

_____. **Pós História**: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Annablume, 2011a.

_____. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia, São Paulo: Annablume, 2011b.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **A educação em Nietzsche e Adorno**. In: PUCI, B. ALMEIDA, J. (org.). Experiência formativa e emancipação. São Paulo: Nankin, 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: Editora 34, 2001.

HEGEL, Georg W. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Brasil Editora, 1958.

_____. **Resposta à pergunta**: que é o esclarecimento? In: Kant textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.

LEAL, Sérgio José. **Acorda hip-hop**, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2007.

MAAR, Wolfgang. L. **Lúkacs, Adorno e o problema da formação**. São Paulo: Lua Nova, 1992.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol.1. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1988.

PETERS, Gary. **Philosophy of Improvisation**, Chicago & London, The University of Chicago Press, 2009.

SENADO NOTÍCIAS. Sancionada lei da reforma do ensino médio. **Agência Senado**, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em: <07/07/2017>

SOARES, Cláudia. **Heliópolis, práticas educativas na paisagem**. Dissertação de Mestrado, FAU-USP, 2010.

Recebido em 01 de outubro de 2017.

Aceito em 03 de novembro de 2017.

