



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA

RAFAEL ELIAS DE QUEIRÓZ FERREIRA

**DA RIMA À RAÇA: NARRATIVA *RAP* E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA POESIA
DE PELÉ DO MANIFESTO**

ANANINDEUA – PARÁ
2019

RAFAEL ELIAS DE QUEIROZ FERREIRA

**DA RIMA À RAÇA: NARRATIVA *RAP* E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA POESIA
DE PELÉ DO MANIFESTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Ananindeua, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Maurício Dias da Costa.

ANANINDEUA – PARÁ

2019
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo autor
Ferreira, Rafael Elias de Queiróz
DA RIMA À RAÇA: NARRATIVA RAP E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA POESIA DE
PELÉ DO MANIFESTO / Rafael Elias de Queiroz Ferreira
192 f.: Il. Color.
Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ensino de História, Campus Universitário
de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Antônio Maurício Dias da Costa.
1. Ensino de História. 2. Consciência Histórica. 3. Narrativa Histórica. 4. Rap. 5. Identidade
Histórica. I. Antônio Maurício Dias da Costa, oriente. II. Título.

RAFAEL ELIAS DE QUEIRÓZ FERREIRA

**DA RIMA À RAÇA: NARRATIVA *RAP* E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA POESIA
DE PELÉ DO MANIFESTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, Mestrado em Ensino de História, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Maurício Dias da Costa.

DATA DA DEFESA: 30 / 01 / 2019

Orientador: Prof. Dr. Antônio Maurício Dias da Costa (Presidente da banca)

Avaliador (a) externo (a): Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes (Membro)

Avaliador (a): Prof. Dr. Jose do Espirito Santo Dias Junior (Membro)

Avaliador (a): Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes (Membro)

Dedicatória

Dedico estes poucos escritos – fruto de uma construção coletiva que envolveu alunos, professores e colegas de academia – aos meus familiares, em particular à minha mãe Mara Lúcia Silva de Queiroz Ferreira, que criou três filhos com muita sabedoria e humildade, pela qual o meu amor é infinito; ao meu irmão Pablo e minha irmã Paola; aos meus tios Jorge, Angela e Paulo (in memória); aos meus filhos, razão de meu viver, Rafaelle, Rafaelzinho e Samuel; e aclaro, a ela, Sandra, minha companheira de lutas e conquistas. Amo vocês.

Agradecimentos

Penso que agradecer seja um ato de coragem e, ao mesmo tempo, de humildade em reconhecer que suas conquistas não foram alcançadas sem ajuda. Ajuda de pessoas que se fizeram presentes diariamente, mas também de pessoas, que mesmo de longe, contribuíram com uma palavra amiga, uma mensagem de incentivo. Começo agradecendo aos colegas do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História. Agradeço a todos, mas com um carinho particular aos amigos Daniel, Padovani, Bruno, Edgar, Luís e Rafael. Certamente os debates que cada um se dispôs a fazer contribuíram para a elaboração desta dissertação. Agradeço também aos professores do programa, que de forma profissional e ética conduziram as disciplinas deste programa. Agradeço ainda aos meus familiares, que se mostraram a disposição em incentivar, mesmo nos momentos de desânimo na qual enfrentei ao longo desta pesquisa, especialmente aos meus filhos, minha esposa, minha mãe e meus irmãos. Agradeço aos sábios conselhos no andamento da pesquisa, a compreensão de toda a ordem e as interlocuções com o Professor Dr. Maurício Costa, a quem tenho um profundo respeito e admiração, que cresceram ainda mais após essa convivência no decorrer da orientação que ele me conferiu. Agradeço ao Presidente Lula, que por meio do incentivo na ampliação do ensino superior e da pós-graduação no Brasil, permitiu a entrada de grupos que antes só viam a universidade pela janela. Sou resultado da política educacional desenvolvida por ele. Agradeço ao Allan (ou Pelé) pela forma que sempre se dispôs a ajudar nesta pesquisa, cedendo suas composições, conversando conosco e até mesmo respondendo nossas perguntas pelo WhatsApp. Agradeço ao professor Davi Santos, pelo espaço cedido para a aplicação do experimento pedagógico envolvendo as poesias musicais de Pelé do Manifesto na escola na qual ele ministra a disciplina História. Agradeço, por fim, ao povo brasileiro, que financiou esta pesquisa com os recursos de seus impostos. Penso que ela será útil no apontamento de novas práticas metodológicas que possam cada vez mais emancipar a nossa sociedade dos preconceitos e dos estereótipos de toda a ordem.

*Não foi sempre dito
Que preto não tem vez
Então olha o castelo irmão
Foi você quem fez cuzão*

*Eu sou irmão
Dos meus trutas de batalha
Eu era a carne
Agora sou a própria navalha*

*Tin, tin
Um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias
Trajetos e glórias, glorias
(...)*

*Família brasileira
Dois contra o mundo
Mãe solteira
De um promissor
Vagabundo*

*Luz, câmera e ação
Gravando a cena vai
Um bastardo
Mais um filho pardo
Sem pai*

*Ei, Senhor de engenho
Eu sei bem quem você é
Sozinho, cê num guenta sozinho*
(Trecho de Negro Drama – Racionais MC's)

Resumo

Considerando a educação brasileira como sendo construtora de um discurso educacional hegemônico no sentido de reproduzir estereótipos para com as populações afro-brasileiras, objetiva-se com este estudo dialogar com as poesias narrativas de Pelé do Manifesto no intento de promover reflexões em espaço escolar acerca das *consciências históricas*, bem como das *identidades históricas* que suas composições podem vir a engendrar. O trato metodológico desenvolvido por esta pesquisa enveredou pela análise das letras composições musicais do *rapper*, bem como em entrevistas por ele concedida, além da execução de um projeto de intervenção pedagógica que permitiu a aplicação de suas letras em espaço escolar. Desse modo, observa-se a potencialidade das composições musicais do gênero *Rap*, de autoria de Pelé do Manifesto, como sendo fecundas no processo de construção de *identidades históricas*, o que nos permite concluir que a música do gênero *Rap* mobiliza saberes históricos – que são resultantes de experiências de vida prática – e apresenta-se como uma linguagem didática fecunda no ensino de História, contribuindo para o despertar de uma afinidade identitária junto às populações afro-brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de História; *Rap*, Consciência Histórica; Identidade Histórica.

Abstract

Considering Brazilian education as a constructor of a hegemonic educational discourse in the sense of reproducing stereotypes towards the Afro-Brazilian populations, this study aims to dialogue with the narrative poems of Pelé do Manifesto in the attempt to promote reflections in school space about the *historical consciousnesses*, as well as of the *historical identities* that their compositions may engender. The methodological treatment developed by this research was based on the analysis of the *rapper's* musical compositions lyrics, as well as on interviews he granted, as well as the execution of a pedagogical intervention project that allowed the application of his lyrics in school space. In this way, the musical compositions of the *Rap* genre, written by Pelé do Manifesto, can be observed as being fruitful in the process of constructing *historical identities*, which allows us to conclude that *Rap* music mobilizes historical knowledge - which is resulting from practical life experiences - and presents itself as a fruitful didactic language in the teaching of History, contributing to the awakening of an identity affinity with Afro-Brazilian populations.

Keywords: History teaching; *Rap*, Historical Consciousness; Historical Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – FLAYER DE DIVULGAÇÃO DO SHOW DE PELÉ DO MANIFESTO E OUTROS INTEGRANTES DA CENA DO *HIP HOP* DE BELÉM.

FIGURA 2 – APRESENTAÇÃO DE PELÉ DO MANIFESTO NO RIO DE JANEIRO POR OCASIÃO *FESTIVAL CONEXIDADE SE RASGUM* OCORRIDO EM 15 DE DEZEMBRO DE 2018.

FIGURA 3 – PELÉ DO MANIFESTO OBSERVANDO A DIVULGAÇÃO DE SEU *SHOW* NO BAIRRO CENTRO, RIO DE JANEIRO, POR OCASIÃO DO *FESTIVAL CONEXIDADE SE RASGUM*.

FIGURA 4 – IMAGEM DO DOCUMENTO DE SOLICITAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DE INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.

FOTO 5 – FAIXADA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AMÍLCAR ALVES TUPIASSU.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ÍNDICE DO IDEB DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AMÍLCAR ALVES TUPIASSU ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2017.

QUADRO 2 – QUADRO RESULTANTE DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 1.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**D**

DJ – Disc Jockey

E

Enem – Exame Nacional de Ensino Médio

I

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

L

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

M

MC – Mestre de Cerimônia

N

NHC – Nova História Cultural

P

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

R

RAP – Rhythm and Poetry (Ritmo e Poesia)

RMB – Região Metropolitana de Belém

U

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: “COM QUANTOS RAP’S SE CONSEGUIE A ALFORRIA?”: narrativa histórica e poesia narrativa em Pelé do Manifesto	16
1.1 – Narrativa histórica, sentido e consciência histórica: delimitando um campo de conhecimento	17
1.2 – Narrativa Rap e consciência histórica: aproximações possíveis na poesia de Pelé do Manifesto	25
a) Das periferias dos Estados Unidos à periferia de Belém: caminhos e descaminhos da cultura <i>Hip Hop</i>	27
b) De Allan à Pelé: um manifesto construído historicamente	42
CAPÍTULO 2: “SE EU PUDESSE ATÉ A PALMA DA MINHA MÃO ERA PRETA”: <i>Rap</i> e ensino de História como constructo de identidades históricas	53
2.1 – (<i>Rap</i>)ensando o ensino de História: onde a música <i>Rap</i> entra nessa história?	54
2.2 – Ensino de História, <i>Rap</i> e identidade afrocentrada na poesia de Pelé do Manifesto	66
CAPÍTULO 3: “UMA SALA DE AULA E UMA CAIXA DE SOM”: o <i>Rap</i> entra em sala	93
3.1 – Da dificuldade inicial à luz no fim do túnel	94
3.2 – O experimento: “Uma sala de aula e uma caixa de som”	98
a) A aplicação do Questionário 1: conhecendo os sujeitos da pesquisa	102
b) A aplicação do Questionário 2: impressões espontâneas dos alunos acerca da música <i>Rap</i>	109
c) A aplicação do Questionário 3: tornando a mão preta	134
CONCLUSÕES?	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca produzir uma discussão no campo do ensino de História, tomando com referenciais os conceitos de *consciência histórica* e *identidade histórica* entendidas como resultante de inflexões acerca de mobilização de *saberes históricos*, conceitos esses que se sustentam na teoria do historiador alemão Jörn Rüsen. Em interface com os conceitos Rüseniano, busca remos dialogar com as letras das composições do rapper paraense Allan Roosevelt, conhecido no cenário da música local como Pelé do Manifesto.

Entendemos neste trabalho que as composições musicais do gênero Rap de Pelé do Manifesto adquirem a característica de *narrativa histórica*, visto que mobiliza saberes históricos, além de contribuir para a construção de identidades, bem como cria expectativas de futuro, que se assumem enquanto principais características do pensamento de Rüsen.

Buscaremos aqui produzir uma discussão que trate acerca do campo teórico na perspectiva da teoria da história entendida nas concepções de Jörn Rüsen, estabelecendo relações com as narrativas de Pelé do Manifesto no sentido de contribuir com o processo de reflexão acerca do ensino de História e suas nuances. Para tal fato, construímos uma proposta de intervenção didática intitulado “Uma sala de aula e uma caixa de som”, que consiste em levar as poesias narrativas de Pelé do Manifesto para o interior da sala de aula com as perspectivas de produzir um trabalho que possa diagnosticar as percepções de elementos de identidade e reconhecimento que os alunos fazem de *si* mesmos, antes e depois da utilização das músicas de Pelé do Manifesto como linguagem ou recurso didático.

A problemática aborda está inserida na discussão acerca das composições musicais do artista paraense Pelé do Manifesto e de que forma suas letras mobilizam saberes históricos no sentido de construção de *consciências históricas*, engendrando *identidades históricas*. Desta feita, concebemos as *poesias narrativas* de Pelé do Manifesto como sendo construtora de sentidos, que contribuem para o processo de construção de autopercepção com a identidade negra, que trabalhadas em sala de aula, produzem inflexões no campo da história.

A pesquisa debruçou-se em dois espaços de atuação específico: o bibliográfico e a pesquisa de campo. No primeiro caso, dedicamos espaço a uma reflexão que pudesse discutir dois campos específicos, a saber: a produção do campo da teoria da história que versa acerca dos conceitos de *consciência histórica* e *narrativa histórica* no processo de construção de *identidades históricas*. No segundo caso, dedicamos espaço para discutir acerca das pesquisas que tomaram como objeto de estudo o estilo musical *Rap* na interface com a educação. Por meio de um projeto de intervenção didática em espaço escola por meio da música do gênero

Rap, buscaremos discutir os conceitos de *consciência e identidade histórica*, no sentido de diagnosticar de que maneira as composições de Pelé do Manifesto podem produzir inflexões neste campo.

Do ponto de vista metodológico, estas composições serão tratadas como fonte, inspirados no procedimento da *análise de conteúdo*. O projeto de intervenção pedagógica por meio da música *Rap* em sala de aula, também terá uma atenção metodológica específica, visto que os alunos e suas impressões (que teremos acesso por meio da aplicação de questionários estruturados de forma abertas, o que dá ao aluno maior liberdade de respostas) serão tratados aqui como objetos de análise que terão apreciados aqui os saberes históricos mobilizados no sentido de produção de *consciências históricas*, bem como de *identidades históricas*.

O capítulo 1 discutirá acerca do entendimento da *narrativa histórica* no campo da História, como sendo fundante no processo criação de *consciências históricas*, bem como discutiremos as poesias narrativas de Pelé do Manifesto na interface com a competência narrativa própria das *narrativas históricas* fato que corrobora para que suas composições musicais produzam *consciências históricas* e, por sua vez, *identidades históricas*. No capítulo 2, discutiremos como o *Rap* dialoga com a educação, especificamente no campo do ensino de História. As composições de Pelé do Manifesto serão discutidas aqui, em especial quando formos tratar de suas formas e de seus conteúdos, bem como buscaremos entender quais são as temáticas fundamentais que produzem as reflexões das poesias narrativas de Pelé do Manifesto, fato que, segundo nossas hipóteses, contribuindo para a construção de identidades históricas. O capítulo 3, último capítulo da dissertação, tratar-se-á da análise do processo de aplicação das poesias narrativas de Pelé do Manifesto em sala de aula de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, no sentido de diagnosticarmos quais os saberes históricos foram mobilizados como resultado desta intervenção pedagógica, quais as *consciências históricas* foram desenvolvidas junto ao alunado, quais os *sentidos* foram produzis, bem como quais as *identidades históricas* foram resultantes desse processo.

Acreditando na hipótese de que os alunos constroem entendimentos históricos a partir das composições musicais do mencionado *rapper* paraense, bem como engendram identidades forjadas por meio de suas narrativa, a aplicação deste experimento pedagógico atende, desta forma, as exigências acadêmicas do Mestrado Profissional em Ensino de História no que se refere a produção de um resultado que sirva de legado para outros professores possam promover tais discussões em suas salas de aulas via utilização da música *Rap* como recurso.

CAPÍTULO 1

“COM QUANTOS *RAP'S* SE CONSEGUE A ALFORRIA?": NARRATIVA HISTÓRICA E
POESIA NARRATIVA EM PELÉ DO MANIFESTO:

Este primeiro capítulo será dedicado a discussão de alguns conceitos que são fundantes ao entendimento da proposta que aqui lançamos: o *Rap* enquanto elemento narrativo capaz de produzir inflexões históricas no campo do Ensino de História no que tange a Educação Básica. Trataremos aqui de dois pontos específicos: o primeiro é a discussão acerca do conceito da teoria narrativista e sua relação com o campo da História, entendendo a *narrativa histórica* à luz das teorias do historiador Alemão Jörn Rüsen, bem como seus conceitos de *sentido* e de *consciência histórica*; o segundo ponto tratar-se-á da discussão acerca das rimas das músicas do gênero *Rap* produzidas pelo artista paraense Allan Roosevelt, conhecido no cenário artístico local como Pelé do Manifesto. Nesse segundo momento buscaremos discutir as narrativas de Pelé do Manifesto tomando como referencial os conceitos de Jörn Rüsen, entendendo a narrativa *Rap* de Pelé do Manifesto como sendo uma *narrativa histórica*, capaz de construir *sentidos* e de formular *identidades históricas*. Para tanto, far-se-á necessário uma discussão do que é o gênero musical *Rap*, a qual manifestação cultural ele está intimamente ligada, tendo surgido nos Estados Unidos, de que forma ele chega ao Brasil e mais precisamente ao Pará, e claro, quem é Allan Roosevelt e como se processa o seu envolvimento com o *Rap*.

1.1 – Narrativa Histórica, Sentido e Consciência Histórica: delimitando um campo de conhecimento

A constituição da História como disciplina a partir do século XIX utilizou como base a história narrativa, método que foi criticado a partir da década de 1930 pelos historiadores, em especial os que compunham o ciclo da Escola dos *Annales*. Essa corrente que se apresentava como nova fazia a defesa de uma história-problema, defendendo um distanciamento cada vez maior da história narrativa, vista como atrasada e superada, por, supostamente não possuir um rigor teórico-metodológico. As primeiras críticas à história narrativa foram feitas ainda no século XVIII, sob o pilar teórico iluminista, pelo fato de a História perder rigorosidade teórica e ficar restrita à superfície dos acontecimentos. Essa reflexão, feita por Peter Burke, trazia consigo o objetivo de consolidação da cientificidade por parte dos conhecimentos estabelecidos pela História. Desta feita, essas críticas à história narrativa persistiram e se consolidaram até a década de 1970 e foram produzidas, principalmente, por aqueles que buscavam entender a História dentro de uma perspectiva do rigor científico-metodológico, levando em consideração aspectos estruturais (BURKE, 1992).

Esse *ressurgimento da narrativa*¹ produziu inúmeras reflexões e engendrou um profundo impacto dentro desse campo nos estudos históricos segundo Laurence Stone.

Esse *retorno à narrativa* se deu em um contexto de retomada de significatividade da figura do historiador-profissional e da necessidade de sustentação de seu ofício por meio de uma série de instrumentalizações teórico-metodológicas, produzindo um cenário de crítica aos valores estabelecidos pela concepção de história-processo-progresso. Desta feita, para Ana Maria Monteiro esse *retorno à narrativa* se deu de forma imbricada a um quadro de ressignificação do próprio ofício do historiador (MONTEIRO, 2007).

Se, de um lado, os historiadores alinhados ao estruturalismo ponderavam que a narrativa tradicional não levava em consideração aspectos importantes, sendo – portanto – incapaz de estabelecer relações entre os acontecimentos com a estrutura econômica e social, desconsiderando o pensar e o agir das “pessoas comuns”. Por outro lado, os defensores da narrativa argumentavam que a análise das estruturas é estática e, desta feita, a-histórica. Essas duas concepções divergem não apenas no que consideram “significativo”, mas também no modo de produzir explicações históricas. Peter Burke afirma que para os estruturalistas a ação narrativa é superficial, já seus opositores acusam a análise estrutural de determinista e reducionista (BURKE, 1992). Entretanto, segundo Paul Ricoeur, ambos os lados merecem uma reflexão crítica por acharem que distinguir acontecimentos de estruturas seja uma tarefa de fácil resolução, visto que toda a história, inclusive a estruturalista, engendra algum tipo de forma narrativa (RICOEUR, 1984).

Desta feita, a narrativa *ressurge* – se é que ela deixou de existir em algum momento – como problema por conta do esgotamento dos pressupostos modernos de História e por uma busca em forma de texto de uma escrita mais adequada para a exposição do conhecimento histórico, que seja apropriado para desvelar a racionalidade que sustenta a explicação nas mais variadas formas propostas pelos historiadores. Ana Maria Monteiro faz uma análise dessa divergência ao afirmar que

Da polêmica deflagrada, algumas conclusões podem ser tiradas, entre elas, as que nos levam a perceber que mais do que a narrativa em si, o que os historiadores dos Annales criticavam era a concepção de história acontecimento, a ideia de acontecimento como postulada pelos historiadores

¹ *Retorno à narrativa* é um conceito amplamente discutido por Laurence Stone no sentido promover uma reflexão acerca do *reviver* da narrativa no campo da História. Ver STONE, L. **The revival of narrative: reflections on a new old history.** In: Past & Present. n.85, nov., 1979.

positivistas, como expressão de uma realidade iminente, independente e exterior ao historiador, manifestação do tempo de curta duração, na dimensão cronológica e que seria possível de ser recuperada pelo historiador na forma como verdadeiramente aconteceu (MONTEIRO, 2017. p. 2019)

É bem verdade que o conceito de “acontecimento” no campo histórico sofreu uma série de modificações ao longo do tempo. François Hartog ao analisar tal conceito no campo histórico afirma que *acontecimento não é sempre (...) esse resplandecer breve, limitado ao terceiro nível (...). Com funções diversas, o acontecimento pertence a todos os níveis e pode ser mais precisamente definido como uma variante do enredo* (HARTOG, 1998. p. 201). Nesse sentido, um acontecimento distante no que se refere ao tempo, é possível de análise como uma manifestação de uma dinâmica social com origens estruturais e conjunturais. Para Michel de Certeau, é por meio dessa relação entre o real e o discurso que os historiadores profissionais elaboram e fabricam a História, produzindo a historiografia, que nada mais é do que a aproximação entre a história e a escrita, fato que expressa o estreitamento entre dois termos supostamente conflitantes: o real e o discurso.

Entretanto, o que é narrar? E o que é narração histórica? Tais conceituações são válidas para este trabalho. Para o historiador alemão Jörn Rüsen, *narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal* (RÜSEN 2001. p. 149) e *narração histórica é um sistema de operações mentais que definem o campo da consciência histórica* (RÜSEN, 2016. p. 45). Muitos historiadores não se sentem a vontade com tais questionamentos pelo fato de acreditarem que a narrativa é um campo que deve estar a cargo dos departamentos de literatura e de filosofia. Mas esses questionamentos tocam de forma profunda ao trabalho do historiador e acaba por aproximar a linguística e a filosofia dos estudos históricos.

Ainda no limiar da década de 1970, Hayden White se esforçou na tentativa de convencer a comunidade de historiadores da pertinência da narrativa em seu ofício quando afirmou que a produção do historiador nada mais é do que *uma estrutura verbal na forma de um discurso em prosa narrativa* (WHITE, 1995. p. 9), o que chocou os profissionais da área que se viram em uma desconfortável aproximação conceitual com a poesia, colocando em xeque o rigor da racionalidade e da metodologia científica da História. Entretanto, é válido fazer uma breve digressão pelo campo da poesia, visto que a palavra “poética” deveria ser compreendida em seu sentido original, ou seja, *poiesis*, que tem como significado “fazer”, “criar”, “produzir algo”. No que tange a essa reflexão, Jörn Rüsen afirmou que

Em realidade, nenhum historiador poderia negar o fato de que existe uma atividade criativa na mente humana funcionando no processo do pensamento e reconhecimento histórico. A narração é o modo pelo qual essa atividade está sendo executada e a história – mais precisamente uma história – é o produto disso (RÜSEN, 2016. p. 46).

Narrar – portanto – é um processo de *poiesis*, pois configura-se em fazer ou produzir a uma estrutura de experiência temporal, de acordo com a necessidade de orientar-se na vida prática. A produção final de um processo de narração é “uma história”. Nesse sentido, a narração é o processo pelo qual conseguimos atribuir sentido à experiência do tempo. Jörn Rüsen define a narração histórica como sendo possuidora de três qualidades específicas que a distingue de narrações ficcionais, quais sejam:

- 1. Uma narrativa histórica está amarrada à medida da **memória**. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, que está gravada nos arquivos de memória, de modo que a experiência do tempo presente torna-se compreensível e a expectativa de tempo futuro, possível.*
- 2. Uma narrativa histórica organiza a unidade interna dessas três dimensões do tempo pelo conceito de **continuidade**. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Ao fazer isso, ele faz com que a experiência do passado torne-se relevante para a vida presente e influencie a construção do futuro.*
- 3. Uma narrativa histórica serve para estabelecer a **identidade** de seus autores e ouvintes. (RÜSEN, 2016. p. 487. Grifo meu).*

Jörn Rüsen não se limita apenas em definir a narração histórica, o historiador alemão traça também uma tipologia geral da narração histórica e nessa tipologia ele busca destacar o caráter histórico de dar sentido à experiência do tempo pela narração. Desta feita, a tipologia de Rüsen (2016) se distancia das formulações feitas por Hayden White (1995), que concebe a historiografia como literatura, esquecendo de levar em consideração suas especificidades. Nesse sentido, a narração histórica assume como função orientar a vida prática no tempo por meio do acionamento da memória de experiências, pela compreensão da ideia de continuidade e pela criação de identidade. A função geral da narração histórica pode ser operacionalizada de *quatro maneiras diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que precisam*

ser preenchidas, de modo que a vida humana possa continuar no curso do tempo: a afirmação, a regularidade, a negação e a transformação (RÜSEN, 2016, p. 49).

As *narrações históricas de afirmação* ganham sentido de uma *narrativa tradicional*, articulando tradições como elementos fundantes para que nós possamos encontrar um direcionamento. Elas nos fazem lembrar das origens que constituem nossos sistemas de vida prática e acabam por engendrar identidades com a afirmação de padrões culturais estabelecidos, ganhando sentido de eternidade; as *narrações históricas de afirmação* assumem o sentido de exemplo para os outros, configurando-se como um tipo de narrativa que pode ser definida como *narrativa exemplar*. A lógica da narrativa exemplar é prefigurada pela síntese “história, mestra da vida” e nesses casos a narrativa exemplar busca impor regras gerais de conduta que validam a ideia de continuidade, produzindo identidades por meio de generalizações de experiências no tempo; a *narração histórica de negação*, também pode ser definida como *narrativa crítica*, é caracterizada pela habilidade do ser humano em dizer não a tradição, regras e princípios que chegaram até nós. A narrativa crítica é capaz de produzir identidades que tangenciam dos padrões dados de autocompreensão, que é chamada por Jörn Rüsen de *identidade de obstinação*. As narrativas críticas são produzidas por meio de experiências temporais e, no geral, são anti-históricas, pois a mente humana assume a função de tribunal, tornando o tempo um objeto de julgamento; a *narração histórica de transformação*, também pode ser chamada de narrativa genética, concebe a continuidade como desenvolvimento e a alteração das formas de vida é necessário para a sua permanência, produzindo uma identidade mediada pela permanência e pela mudança, que é definida como autodefinição. Narrativas genéticas organizam a autocompreensão humana como um processo de temporalmente dinâmico. Desta feita, o tempo ganha sentido de temporalidade (RÜSEN, 2016).

As diferentes formas de narração histórica assumem funções em comum: orientar-se no tempo e dar sentido para decisões que precisam ser tomadas na vida prática. Entende-se a competência narrativa como sendo a habilidade em produzir a narração de uma história na qual a vida prática é orientada no tempo. Essa competência consiste em três habilidades fundamentais na avaliação de Jörn Rüsen: *a)* a experiência, que se relaciona com a realidade passada; *b)* a interpretação, que se relaciona com o tempo: experiência do passado, entendimento do presente e expectativas de futuro; *c)* a orientação, que se relaciona com a necessidade humana de encontrar um caminho em meio a mudança temporal (RÜSEN, 2001; 2016).

Para *entender o que a narrativa realiza, é necessário [entender] a categoria de sentido* (RÜSEN, 2001. p. 155). A ideia de *sentido* a que Jörn Rüsen se refere, acaba por articular *percepção, interpretação, orientação e movimentação*, onde a relação do homem consigo mesmo e com o mundo prático possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Nesse caso,

Sentido histórico na relação com o mundo significa uma percepção da evolução temporal do mundo humano tanto baseada nas experiências quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consciência do “eu”: a identidade histórica (RÜSEN, 2001. p. 156. Grifo meu).

A narrativa histórica é capaz de “tornar” o passado em presente no formato de “história”. Para a narrativa, é fundamental que sua estruturação de *sentido* esteja vinculada à experiência do tempo, de maneira que o passado tenha a possibilidade de tornar-se presente no plano cultural e no plano das orientações da vida prática. Pelas propostas de Jörn Rüsen, *ficam claras também a relação entre o presente e a função prática que caracterizam o modo narrativo de tornar o passado em uma história* (RÜSEN, 2001. p. 158,159). O modo narrativo analisado por ele nos faz entender que a narrativa deva possuir um começo, um meio e um fim e para ele, o fim seria o momento presente da situação narrativa.

Eunice Barros Barcelos Fernandes tece ainda mais esclarecimentos acerca da competência narrativa ao afirmar que há

um ponto importante sobre a indicação da onipresença histórica na vida humana e sobre as questões que levanto é que a orientação do agir humano no tempo se realiza para todos, a despeito da historiografia ou da nomeada ciência histórica constituindo sentido à experiência vivida e, conseqüentemente, definindo as decisões humanas (FERNANDES, 2012. p. 86).

Sentido é, em linhas gerais, uma categoria que se apresenta como sendo fundamental e que acaba por definir o âmbito cultural da vida humana. Ele é um produto do espírito humano e por conta disso, *o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador*

da vida (RÜSEN, 2015. p. 42). Desta feita, *sentido* é uma categoria que se assume como critério fundamental com o qual o homem regula sua relação consigo mesmo e com os outros, como também é a categoria que o homem aciona para decidir sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade. Em última instância, entendemos que a narrativa histórica cria *sentidos*, e o *sentido torna possível a orientação* (RÜSEN, 2015. p. 43) do homem em suas decisões na vida prática.

O *sentido* acaba por orientar a vida humana no campo das interpretações, tornando o homem e o mundo compreensíveis por meio de sua função explicativa, produzindo a subjetividade humana na construção coerente de sua identidade, tornando possível a comunicação como processo de entendimento intra-humano. O pensamento histórico é constituído de *sentido* específico e está relacionado à experiência do tempo produzindo *consciências históricas*. Para Jörn Rüsen a construção do *sentido* pode ser dividida em quatro componentes independentes, mas que estão invariavelmente imbricados, são eles: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação. Esses componentes estão dispostos em uma sequência temporal na construção do *sentido*.

Essas atividades podem ser representadas em uma sequência temporal: a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente pela “experiência” de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de “interpretação”. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na “orientação” cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, “motivações” para o agir humano (RÜSEN, 2015. p. 42).

Sentido, portanto, nada mais é do que o contato entre essas quatro atividades. Ele as articula em uma unidade que serve de critério fundamental da interpretação do homem e do mundo, e tal unidade equivale ao desempenho da cultura na vida humana, o que, por sua vez, viabiliza a construção de *consciência histórica*.

Essa reflexão engendra um novo questionamento: por que a *consciência histórica* precisa ser necessariamente um pré-requisito (o *sentido*) para orientar uma ação do homem no presente? Para Rüsen isso ocorre pois a *consciência histórica funciona como um modo específico de orientações em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente* (RÜSEN, 2011. p.

56). Desta feita, a história deve ser compreendida como sendo o espelho da realidade passada, na qual o presente indica o que será realidade no futuro. A *consciência histórica* concebe o passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança.

A *consciência histórica*, tal qual proposta pelas reflexões de Jörn Rüsen, vem no sentido de promover o entrelaçamento de *ser* e *dever* em uma narrativa que se refere a acontecimentos do passado com a perspectiva de entendimento e compreensão do presente e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. A narrativa histórica, portanto, é a forma linguística pela qual a *consciência histórica* realiza sua função de orientar decisões (RÜSEN, 2011; 2016). A partir

desta visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história. (RÜSEN, 2011. p. 59)

A essa especificidade, Rüsen chama de *competência narrativa*. Essa *competência* é definida como sendo a habilidade que a *consciência histórica* tem para acionar os procedimentos que dão *sentido* ao passado, engendrando uma orientação temporal efetiva na vida prática presente no exercício da recordação de uma determinada realidade passada. Esse *dar sentido ao passado* é definido por Jörn Rüsen em três elementos que constituem juntos uma *narrativa histórica*: a *forma*, o *conteúdo* e a *função*. A *forma* para Rüsen seria a competência para a interpretação histórica; já o *conteúdo* para o historiador alemão seria a competência para a experiência histórica; enquanto a *função* seria a competência para a orientação histórica (RÜSEN, 2011).

De forma similar aos tipos funcionais da *narração histórica*, existem quatro tipos bem diferentes de *consciências históricas* que operam na vida humana: a *consciência histórica tradicional*, a *exemplar*, a *crítica* e a *genética*. Todas elas são mediadas pela memória histórica. As reflexões de Jörn Rüsen aponta para a existência de seis elementos e fatores básicos por meio dos quais se pode caracterizar os quatro tipos de *consciência histórica* existentes. O primeiro seria a experiência do tempo, o segundo são as formas de significação histórica, o terceiro é a orientação da vida exterior, o quarto é a orientação da

vida interior, o quinto são as relações com os valores morais e o sexto é a relação com o raciocínio moral (RÜSEN, 2011).

Mas para efeito de praticidade, o que seria a *consciência histórica*? No entendimento de Jörn Rüsen ela é *um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação* (RÜSEN, 2011. p. 55). Na prática isso quer dizer que a *consciência histórica* é operacionalizada com uma especificidade: orientar nas situações reais da vida presente, tendo a função primário de auxiliar-nos na compreensão da realidade já passada para, então, compreendermos a realidade presente.

Izabel Barca se aproxima das reflexões de Jörn Rüsen ao afirmar que a *consciência histórica é uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História* (BARCA, 2017. p. 116). Desta feita, para Izabel Barca, a *consciência* construída historicamente se diferencia de uma simples resposta de senso comum às exigências de vida cotidiana, que são baseadas em sentimentos de pertencimento de identidade local, nacional, profissional. Sentimentos de pertencimento são construídos naturalmente no curso natural das experiências vividas.

É válido interrogar. Em que momento mobilizamos a *consciência histórica*? Certamente em todos os momentos que somos colocados em uma situação que nos exige uma ação na vida prática. Seria a composição musical um espaço adequado para a construção de *narrativas históricas*? Composições musicais mobilizam *sentidos*? Produzem *consciência histórica*? Buscarei responder a esses questionamentos na sessão seguinte, que tratará especificamente de narrativas produzidas por Pelé do Manifesto por meio de entrevistas e por meio de suas poesias narrativas do gênero musical *Rap*.

1.2 – Narrativa *Rap* e Consciência Histórica: aproximações possíveis na poesia de Pelé do Manifesto

*Sou MC Pelé do Manifesto
Sou morador da Cremação
O Rap pra mim é minha arte
O Rap pra mim é minha forma de expressão
O Rap pra mim é minha vida*

(Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa)

Allan Roosevelt é um *rapper* negro de 26 anos, morador do bairro da Cremação, periferia da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. É militante do Movimento *Hip Hop* e compõe músicas do gênero *Rap* tendo como temática principal a questão da denúncia e do combate ao racismo, bem como a construção de um discurso que fortaleça uma *identidade afrocentrada*². Como nome artístico, Allan usa Pelé do Manifesto, e já representa uma realidade no *Rap* local e cada vez mais vem se consolidando no cenário nacional, gravando inclusive com vários grupos de *Rap* que já trilharam um longo caminho dentro da cultura *Hip Hop*. É especificamente deste jovem, negro e periférico *rapper* paraense que trataremos nessa sessão.

O Rap é a principal voz da periferia e hoje eu tenho muita voz onde eu moro. Antigamente as pessoas não me viam como Pelé. Eu era o Allan, eu era o Roosevelt, eu era um moleque que rimava. A partir do momento que saí de Belém, fui pra São Paulo e comecei a fazer shows com a galera importante do Rap, a periferia de Belém que curtia a galera de fora começou a me ver diferente, entendeu? Pô é o Pelé, não é mais o Allan, é o Pelé. Ele já é um MC. Então a galera começou a me ouvir de fato e começou a prestar atenção naquilo que eu falava nas letras (Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa).

Narrar as vivências das áreas de periferia é uma das marcas mais destacadas do gênero musical *Rap*, elemento que se faz presente nas composições musicais de Pelé do Manifesto. Entretanto, é válido reservar um espaço para caracterizar a cultura *Hip Hop*, da qual o *Rap* é integrante. Penso que seja necessário destacar a origem desse movimento cultural nos Estados Unidos; suas influências caribenhas; a forma como ela chega ao Brasil e se insere em áreas de periferia dos grandes centros urbanos; como essa cultura chega ao estado do Pará e especificamente na capital, Belém; e como se deu o contato de Pelé do Manifesto com esse movimento cultural. Nesse sentido, buscarei historicizar a cultura ou o movimento *Hip Hop*.

² O conceito de identidade afrocentrada foi discutido de forma aprofundada por Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009) em sua tese de doutoramento. Esse conceito ainda será discutido de forma mais significativa nesta pesquisa.

a) Das periferias dos Estados Unidos à periferia de Belém: caminhos e descaminhos da cultura *Hip Hop*.

O percurso do século XIX, marcado – *grosso modo* – pelas tensões e disputas imperialistas, trouxe consequências segregativas aos elementos étnicos diferentes dos das potências econômicas daquele momento. Seja na África do Sul, com o *Apartheid*³ ou nos Estados Unidos, o negro foi violentado físico e etnicamente.

Nos Estados Unidos – bem como na experiência histórica brasileira – ocorreu a utilização de mão-de-obra escrava negra de origem africana (é válido ressaltar o diferencial na utilização do trabalho escravo no Brasil e Estados Unidos, suas relações sociais, formação de uma identidade afro-descendente, relações políticas, religiosas e culturais). Entretanto, o caso americano tem um diferencial em relação ao caso brasileiro. Como os Estados Unidos vivia em um processo de desenvolvimento industrial, a utilização da mão-de-obra escrava impediria transações comerciais dos americanos com o continente europeu. Ainda na primeira metade do século XIX, com apoio dos norte-americanos, criou-se um espaço na própria África para fazer retornar os ex-escravos negros libertos nos Estados Unidos. Tratava-se da Libéria, um país de médio porte no continente africano. Porém, existiam ex-escravos nascidos na própria América que não desejavam ser deslocados para o continente africano. O objetivo era permanecer na América e prosperar com o desenvolvimento industrial e com uma economia promissora, como já havia ocorrido com outros migrantes (LEÃO, 2006).

Nenhum país do mundo recebeu tantos imigrantes quanto os Estados Unidos. Entre os anos de 1880 e 1930 desembarcaram mais de 35 milhões de pessoas das mais diversas nacionalidades em seus portos. Este contingente de imigrantes foi atraído por uma massiva propaganda do governo americano, que oferecia terras para cultivo para quem se dispusesse a viver em seu território, além das oportunidades de trabalho no parque industrial que se encontrava em franca expansão. Até a primeira metade do século XIX, o Estado Americano adotou uma política oficial de distribuição de terras para os imigrantes (ANDREWS, 1998).

Parte significativa de imigrantes que entraram nos Estados Unidos até o final do século XIX era de origem britânica (ingleses e irlandeses), germânica (alemães) e escandinava (suecos). Entre os anos de 1920 e 1930, o fluxo migratório sofreu grandes restrições por parte

³ *Apartheid* ("vida separada") é uma palavra de origem africana, adotada de forma oficial em 1948 na África do Sul para designar um regime segundo o qual os *brancos* detinham o poder e os povos restantes eram obrigados a viver separados, de acordo com regras que os impediam de ser verdadeiros cidadãos. As traduções mais adequadas para português são segregação racial ou política de segregação racial. Para uma literaturamais abrangente sobreo apartheide na África do Sul ver PEREIRA, Francisco José. **Apartheid**: o horror branco na África do Sul. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Tudo é História; n. 102).

do Estado Americano. As autoridades estavam sendo pressionadas por setores sociais mais conservadores, para os quais a entrada de escravos e latinos punha em risco a unidade anglo-saxã no país, como também por sindicatos trabalhistas que viam esses imigrantes como concorrentes no mercado de trabalho, constituindo, portanto, uma ameaça aos trabalhadores norte-americanos. Estabeleceu-se então uma política migratória que permitiria a entrada de 150 mil imigrantes por ano, divididos em cotas de nacionalidades proporcionais ao número de estrangeiros que já viviam nos Estados Unidos. Outro fator que contribuiu para os Estados Unidos adotar uma política de contenção da entrada de imigrantes em seu território foi a grave crise econômica que afetou o país a partir de 1929. Essa crise produziu um grande contingente de desempregados nos Estados Unidos, principalmente em Nova York, local mais rico em produção industrial e financeira dos Estados Unidos. Havia desempregados em todos os setores, inclusive entre os músicos (profissão considerada supérflua para o momento) que tocavam nas ruas para sobreviver. É nesse contexto que é gestada a cultura *Hip Hop* (LEÃO, 2006).

Ex-escravos ao serem libertos tornaram-se pessoas das ruas, sem moradia, foram obrigados pela realidade social a formarem *guetos*⁴ em locais distantes dos centros urbanos, pois eram proibidos de conviverem em espaços ocupados e destinados a brancos. As informações abaixo, fornecidas por Manuel Castells, esclarecem o contexto descrito:

(...) os negros nos Estados Unidos são precisamente africanos e americanos. Sua identidade foi construída a partir de um povo sequestrado e escravizado, sob controle da sociedade mais livre da época. Assim, para que pudesse conciliar a evidente contradição entre os ideais de liberdade e a economia escravocrata, os Estados Unidos tiveram de negar a condição humana dos negros, pois em uma sociedade fundada nos princípios de que todos os homens são iguais, a liberdade somente poderia ser negada aos não-humanos (...). Portanto, a cultura negra teve de aprender a conviver com essa negação sem que se permitisse cair na auto aniquilação. Conseguiu. Das canções às artes, das igrejas das comunidades às irmandades, a sociedade negra emergiu, imbuída de uma profunda noção de significado coletivo, que não se perdeu durante o êxodo rural maciço para os guetos do Norte, trazida em uma extraordinária criatividade nas artes, na música, e em movimento político poderoso e multifacetado, cujos sonhos e potenciais foram personificados em Martin Luther King Jr. nos anos 60 (CASTELLS, 2002. p. 74).

⁴ *Gueto* (do italiano *ghetto*) é um bairro ou região de uma cidade onde vivem os membros de uma etnia ou qualquer outro grupo minoritário, frequentemente devido a injunções, pressões ou circunstâncias econômicas ou sociais. Por extensão, designa todo estilo de vida ou tipo de existência resultante de tratamento discriminatório. Para uma literatura mais abrangente sobre os guetos ver WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

Dentro da convivência social dos afro-americanos nos *guetos*, existia algo que lhes elevava a autoestima: estavam sempre unidos, a começar pelas famílias, cuja separação não ocorreu como no caso da experiência escravocrata brasileira. A ação coletiva caracterizou a luta dos afro-americanos no processo de conquista da cidadania, umas das principais bandeiras da cultura *Hip Hop*.

A gestação da cultura *Hip Hop* tem suas raízes nas ilhas Jamaicanas, mais especificamente com um gênero musical chamado de *toast*, que influenciou diretamente e significativamente no surgimento do *Rap*⁵ nos Estados Unidos. O *toast* é um ritmo musical jamaicano que usa rimas improvisadas para o surgimento das composições, algo que lembra, guardadas todas as proporções, ao repente, característico da Região Nordeste do Brasil. A comunidade jamaicana, que também migrou para os Estados Unidos e ocupou bairros periféricos de Nova York, trouxe consigo esse ritmo musical e fazia das ruas dos *guetos* seu palco central. Os afro-americanos identificaram-se com o ritmo jamaicano. A fala *suwingada* existente nos *guetos* americanos se deve, em grande parte, a imigração jamaicana para os Estados Unidos. O sotaque adaptou-se ao inglês e a realidade da periferia de lugares como o *Bronx*, o *Harlem*, o *Queens* e o *Brooklyn*, por volta da década de 1960 (MAGRO, 2002).

Articulando o *toast* a outros estilos musicais já existentes nos Estados Unidos, surgiu o *Rap*, feito com trechos de discos mixados. Os jovens dançavam o *Rap* em ruas e parques, travando competições entre si. O *Dj*⁶ jamaicano Kool Herc deu início a organização de festas nas ruas de bairros periféricos de Nova York, com destaque maior para o bairro do *Bronx*. Os

⁵ *Rap* (*Rhythm And Poetry* - Ritmo e Poesia) é o discurso rítmico com rimas, é um dos elementos da música e cultura *Hip Hop*. O *Rap*, comercializado nos EUA, desenvolveu-se tanto por dentro como por fora da cultura *Hip Hop*, e começou com as festas nas ruas, nos anos 70 por jamaicanos e outros imigrantes existentes em bairros periféricos dos Estados Unidos. Eles introduziam as grandes festas populares em grandes galpões, com a prática de ter um *MC*, que subia no palco junto ao *DJ* e animava a multidão, gritando e encorajando com as palavras de rimas, até que foi se formando o *Rap*. A origem do *Rap* veio da Jamaica com o *toast*, mais ou menos na década de 60 quando surgiram os sistemas de som, que eram colocados nas ruas dos *guetos* jamaicanos para animar bailes. Esses bailes serviam de fundo para o discurso dos "*toasters*", os que cantavam o ritmo, autênticos mestres de cerimônias (*MC's*) que comentavam, nas suas intervenções, assuntos como a violência das favelas de *Kingston* - área periférica jamaicana - e a situação política da Ilha, sem deixar de falar, evidente, de temas mais polêmicos, como sexo e drogas. No início da década de 70 muitos jovens jamaicanos foram obrigados a emigrar para os Estados Unidos da América, devido a uma crise econômica e social que se abateu sobre a ilha. E um em especial, o *DJ* jamaicano Kool Herc, introduziu em Nova York a tradição dos sistemas de som e do canto falado e foi se espalhando e se popularizando entre as classes mais pobres, tornando-se a voz da periferia (ANDRADE, 1996; 1999).

⁶ *DJ* ou *disc-jôquei* é aquele que lida com o som, com a música ritmada. O *DJ* é responsável por criar técnicas eletrônicas nas músicas. Portanto, a tecnologia e o conhecimento de vários recursos técnicos são necessários. O *Dj* vale-se de diversos estilos musicais, fazendo arranjos e rearranjos que dão base ao *Rap*. A atividade de um *DJ* representa a arte de fazer e desfazer sons, criar novos ritmos em um estilo musical, o *Rap*. Usando mãos e a criatividade nas *pick-ups* (mesas de produções de sons), produzem sons que acompanham os *MC's*, mais a frente existe uma nota explicativa sobre esse elemento, o *MC* ou Mestre de Cerimônia (ANDRADE, 1996; 1999).

jovens que dançavam nestas festas ficaram conhecidos como *b.boys*⁷ (*break boys*). O *break*⁸, dançado pelos *b.boys*, tem um estilo peculiar, sincretiza vários movimentos corporais, recebe influência das artes marciais orientais, da mímica, do sapateado americano, da dança indiana entre outros.

Na sua origem, em Nova York, foram criados diversos tipos de dança *break*: o *top rock* (dança com passos geralmente em pé, combinando movimentos de braços, pernas e cabeça, em geral utiliza-se na preparação para o início da apresentação dos *b.boys*), e o *freeses foot work* (dança de movimento rápido com paradas repentinas, o dançarino vai ao solo e executa movimentos com apoio das mãos), e na mesma época, na Califórnia foram desenvolvidos o *popping* (estilo de *break* em que o dançarino imita os movimentos de um robô) e o *locking* (onde o dançarino realiza seus movimentos como se fosse em câmera lenta). Essas danças foram manifestações de ruas geradas para chamar a atenção do poder público sobre a situação do afro-americano em relação a sua condição de vida e ao preconceito racial existentes. Nesse sentido, tinham objetivos políticos e não artísticos. A maior influência que esses jovens afro-americanos encontraram foi no estilo musical e dançante de James Brown⁹.

Aos poucos o *break* foi estimulando a habilidade artística dos indivíduos afro-americanos, entretanto a situação política continuava a mesma. A discriminação racial americana para com o negro agudizou a marginalização do mesmo. Os negros permaneceram *marginais*, mesmo após a liberdade adquirida. O sentido do *marginal* a que me refiro, está em consonância com o sentido atribuído por Haword Becker ao afirmar que

⁷ *B. Boys ou Breaking Boys* são os garotos que dançam saltando, mexendo os quadris no ritmo da música, criando performance própria. O ritmo da música dá aos movimentos a velocidade de que precisam para realizar uma impressionante expressão corporal. Os movimentos corporais da dança *break* significam o máximo, o ápice, percebendo-se a emoção e a expectativa do público assistente, que geralmente se expressa em forma de gritos, palmas e incentivos verbais conforme a criatividade do dançarino. A expansão dessa dança atinge hoje também o universo feminino em geral com as *b.girls*, que vem desenvolvendo a arte de dançar. As mulheres mostram que expressam técnicas e movimentos tão bem quanto os homens. Em batalhas (disputas de dançarinos para escolher o melhor dançarino de *break*) ainda não se misturam homens e mulheres, pois os movimentos masculinos são mais bruscos e fortes que os movimentos femininos (ANDRADE, 1996; 1999).

⁸ O *Break* é o estilo de dança da música *Rap*, um estilo de dança livre, onde os movimentos corporais dos jovens que a danças parece passar mensagens de rebeldia, força e virilidade. Dança-se geralmente em grupos. O nascimento do *break* remonta o contexto das brigas de *gangues* dos subúrbios de Nova York, a proposta era substituir as disputas por territórios que eram fitas através de lutas corporais por disputas de grupos de dança. Nas áreas periféricas o *break* ganha força e é incorporado ao *Hip Hop* como seu estilo próprio de dança (ANDRADE, 1996; 1999).

⁹ James Joseph Brown Jr., ou simplesmente James Brown, foi um cantor, compositor e produtor musical norte-americano reconhecido como uma das figuras mais influentes na música negra no século XX. O principal impulsionador da evolução do *gospel* e do *rhythm and blues* para o *soul* e o *funky*, sendo a invenção deste último gênero creditada a ele. Também deixou sua marca em outros gêneros musicais, incluindo *rock*, *jazz*, *reggae*, *disco*, no *hip-hop* e na música dançante e eletrônica em geral. Nas décadas de 1960 e 1970, James Brown era uma presença em assuntos políticos norte-americanos, especialmente no ativismo em favor dos negros e dos pobres. Ver ESSINGER, Sílvio. **Batidão**: uma história do funk. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2005.

Regras sociais definem situações sociais e os tipos de comportamentos apropriados a elas, especificando algumas ações, como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que se supões tê-la transgredido pode ser vista como um tipo especial de pessoa, alguém que não se espere que viva segundo as regras com os quais o grupo concorda. Ela é vista como um marginal ou desviante (BECKER, 1977. p. 53).

A *transgressão* ou o *desvio* a que Becker se refere pode ser, perfeitamente, incorporada e traduzida levando-se em consideração a cultura *Hip Hop* e seus discursos. O *Hip Hop* é um espaço privilegiado da juventude urbana, em seus anseios e contradições. Através das músicas que tocam e ouvem, das roupas que vestem, da forma como se relacionam entre si e com outros segmentos da sociedade, torna-se possível perceber a *transgressão* com o *normal*, com o *padrão*, com o *modelo*. Para Howard Becker (1977; 2008), a estética da *transgressão* supõe um tipo peculiar de contestação e representa um corte significativo com os modelos políticos, estilos, linguagens e modos de comportamentos.

A ideia de estetização da vida cotidiana está intimamente associada com a construção de uma estética da *transgressão* que é uma imagem invertida do exercício de práticas de *poder*¹⁰ e dominação no sentido estrutural do termo. A *transgressão* é o ponto de resistência à prática de *poder*, o *desvio* ao tido como *padrão*, que em muito dos casos é difundido por um poder superior, e podendo ser um poder intelectual, o que Pierre Bourdieu chamou de *capital cultural*.

O *desvio* ou *transgressão* se manifestavam muitas vezes de forma isolada, mas também os movimentos organizados em forma de grupo se faziam presentes e acabavam por catalisar as insatisfações de comunidades afro-americanas. A título de exemplificação podemos destacar a ação dos *Black's Panthers* (Panteras Negras), cujo objetivo principal era a ação violenta contra policiais ou qualquer tipo de opressão e discriminação racial. O animal pantera negra era utilizado como símbolo para a autodefesa e para representar a luta pela real liberdade do negro e seus direitos civis. Considerada uma organização violenta, era duramente

¹⁰ Poder é, literalmente, o direito de deliberar, agir e mandar e também, dependendo do contexto, a faculdade de exercer a autoridade, a soberania, ou o império de dada circunstância ou a posse do domínio, da influência ou da força. A sociologia define poder, geralmente, como a habilidade de impor a sua vontade sobre os outros, mesmo se estes resistirem de alguma maneira. Existem, dentro do contexto sociológico, diversos tipos de poder: o *poder social*, o *poder econômico*, o *poder militar*, o *poder político*, entre outros. Foram importantes para o desenvolvimento da atual concepção de poder os trabalhos Pierre Bourdieu. Em *O poder simbólico*, publicado no Brasil em 1992 pela editora Bertrand Brasil, o autor admite a existência no mundo social de *estruturas objetivas* que podem dirigir, ou melhor, coagir a ação e a representação dos indivíduos, os chamados agentes. É o que ele chama de *Poder Simbólico*. No entanto, tais estruturas são construídas socialmente assim como os esquemas de ação e pensamento, chamados por Bourdieu de *habitus*.

reprimida. O Movimento *Black Power* (Poder Negro), outro movimento negro organizado e considerado *desviante*, manifestava-se com ações pacíficas como passeatas, discursos, panfletos e diversos tipos de propaganda na luta contra o preconceito racial, lutando também por direitos civis para os afro-americanos. Mesmo não adotando medidas de resistências violentas, como os *Black's Panthers*, eram também duramente reprimidos.

A expressão *Black Power* foi criada por Stokely Carmichael, militante do movimento negro nos Estados Unidos, após sua vigésima sétima detenção em 1966. Nas Olimpíadas da Cidade do México em 1968, Tommie Smith e John Carlos, dois atletas medalhistas dos EUA, fizeram a saudação *Black Power*, braço estendido com o punho enluvado e fechado, durante a cerimônia de premiação da modalidade. O Comitê Olímpico Internacional (COI) baniu-os dos jogos. Ambos os movimentos apresentados eram de características coletivas. Entretanto é importante ressaltar a participação ativa de figuras individuais nesse contexto, como Malcolm "X" e Martin Luther King Jr, que acabaram assassinados (CAVALCANTE, 2008).

A morte dos dois líderes da luta contra o racismo e por direitos civis nos Estados Unidos, ao contrário do que se esperava, não gerou o nascimento de um novo defensor, um novo líder como "X" e Luther King Jr, porém as manifestações continuaram. Entretanto, no contexto de grupos, da ação coletiva. Algumas manifestações eram altamente agressivas, como as pichações e algumas letras de *Rap* que conclamavam os afro-americanos a saírem para um confronto armado contra os racistas, principalmente contra os membros da *Ku Klux Klan*¹¹, grupo de atitudes e discursos racistas nos Estados Unidos.

Percebendo a grande catástrofe que o choque de grupos negros contra grupos brancos poderia causar, Os *DJ's Afrika Bambaataa* e *Kool Herc* iniciaram um trabalho de conscientização entre os jovens dos *guetos* urbanos novayorkinos. Propuseram que cada grupo, dentro do melhor que poderiam fazer, unissem seus talentos para realizar grandes festas em nome dos afro-americanos e das origens africanas. Nessas festas foram reunidos o

¹¹ A primeira *Ku Klux Klan* na verdade foi fundada por 6 amigos da cidade de Pulaski, Tennessee, em 1865 após o final da Guerra civil americana. Seu objetivo era impedir a integração social dos negros recém-libertados, como por exemplo, adquirir terras, ter direitos concedidos aos outros cidadãos, como votar. O nome, cujo registro mais antigo é de 1867, parece derivar da palavra grega *kuklos*, que significa "círculo", "anel", e da palavra inglesa *clan* (clã) escrita com k. Em 1872 o grupo foi reconhecido como uma entidade terrorista e foi banida dos Estados Unidos. O segundo grupo que utilizou o mesmo nome foi fundado em 1915 (alguns dizem que foi em função do lançamento do filme *O Nascimento de uma Nação*, naquele mesmo ano) em Atlanta por William J. Simmons. Este grupo foi criado como uma organização fraternal e lutou pelo domínio dos brancos protestantes sobre os negros, católicos, judeus e asiáticos, assim como outros imigrantes. Este grupo ficou famoso pelos linchamentos e outras atividades violentas contra seus "inimigos". Chegou a ter 4 milhões de membros na década de 1920, incluindo muitos políticos. A popularidade do grupo caiu durante a Grande Depressão e durante a Segunda Guerra Mundial. Para ter acesso a uma literatura mais abrangente sobre essa entidade ver SILVA, Pedro. **Ku Klux Klan: Pesadelo Branco**. Lisboa: Mágno Edições, 2003.

talento do *break* com o *Rap*, os pichadores apresentaram o *graffite*¹² e sempre havia alguém para animar o grupo gritando entre uma música e outra, salte! (*hip*), mexendo os quadris! (*hop*), era a figura do *MC*¹³ (Mestre de Cerimônia). Era a gestação de uma organização chamada de *Zulu Nation* (Nação Zulu), fundada por Bambaataa em 12 de novembro de 1973 para fazer um trabalho de inclusão social das comunidades afro-americanas dos *guetos* de Nova York. Exatamente em 12 de novembro de 1974, um ano após a fundação da *Zulu Nation*, Bambaataa uniu os quatro elementos, *DJ – disc-jóquei, graffite, break e MC – mestre de cerimônia que canta o Rap*. Para Tricia Rose, esse é o cenário de gestação da cultura de rua, da cultura *Hip Hop*.

A cultura *Hip Hop* ganha espaço nos mais diferentes centros urbanos do mundo, os países latino-americanos são atingidos em cheio por esse movimento juvenil. No Brasil, o *Hip-Hop* começou a ganhar notoriedade no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Conquistou seu lugar na periferia e hoje é uma das principais matrizes culturais de movimentos populares e de defesa da cidadania, organizou-se e conquistou o cenário urbano, passando a atuar desde a periferia até o centro.

Para Leila Nazem Mourad, Pedro Rocha Lemos e Éder Sader, a gestação do que viria ser chamado de cultura *Hip Hop* no Brasil tem seu surgimento entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no contexto da eclosão dos *novos movimentos sociais* tidos como movimentos de minorias, que passam a propagar um discurso sobre raça, racismo e gênero num processo de constituição de um novo modelo de sociedade, mais pluralista, democrática, participativa e cidadã, dando origem a novos modelos de ações de legitimação e reivindicação.

¹² *Graffiti*: Pinturas e gravuras espalhadas pelos grandes centros urbanos do mundo que procuram através das artes expressar a opinião da periferia e contar de forma *colorido-agressiva* a realidade do cotidiano de setores marginalizados da sociedade. Não há citação dentro da história do *Hip Hop* onde o graffiti começou, ou de que forma foram criadas letras e formas de se desenhar, mas há quem diga (dentro do movimento) que ele foi o primeiro elemento a ser formado, pelo menos a nível de Estados Unidos, pois no Brasil a primeira manifestação do Movimento *Hip Hop* se dá com a dança *break*. Gangues disputavam becos, muros e trens com seus nomes. Aos poucos, a demarcação foi tomando segundo plano para uma verdadeira e nova de expressão artística, onde garotos com seus elementos futuristas ditavam novos estilos com o *spray*. Uma literatura sobre o histórico do graffiti ver GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos. n. 312). Para uma leitura mais específica acerca do *graffiti* na cidade de Belém, ver FERREIRA, Leila C. Leite. **E aí, vai ficar de toca? Cola com nós - lata na mão, grafiteiros na rua, arte nas paredes**: a juventude grafiteira em Belém. Dissertação de mestrado. UFPA, 2013.

¹³ *MC* não é o elemento mais importante do *Hip Hop*, até porque não existe elemento mais ou menos importante, todos articulados acabam produzindo a cultura de rua, dão voz, ação e corpo ao Movimento *Hip Hop*. Porém, o *MC* é um dos elementos que mais tem adeptos e por ele é possível chegar *especialmente* aos ouvidos da população dos grandes centros urbanos e de áreas periféricas, é em geral o cantor e compositor da música *Rap*, a pessoa que se apresenta em festas organizadas pelo movimento e passa informação (canta) realidades de regiões periféricas (ANDRADE, 1996; 1999).

Assim como nos Estados Unidos, no Brasil o *break* também foi a primeira vertente do *Hip Hop*. Lá, os primeiros *breakers*¹⁴ que dançavam na periferia de Nova York, na década de 1960, dançavam com o intuito de protestar contra a Guerra do Vietnã. Os passos da dança simulavam movimentos dos feridos bem como de instrumentos de guerra. No Brasil não houve essa conotação. Os primeiros dançarinos de *break* de São Paulo e do Rio de Janeiro, segundo os estudos de Marcos Alexandre Fochi (2007), tinham como objetivo a diversão e a busca da autoestima. Esse processo gestatório do *Hip Hop* brasileiro esteve inserido no contexto de desenvolvimento das festas *blacks* das décadas de 1960 e 1970, onde se divulgava o orgulho do negro com o desenvolvimento da música negra em nível nacional juntamente com artistas como Jorge Benjor, Sandra de Sá, Tim Maia, Gerson King Combo entre outros. Estava iniciando uma nova geração comportamental, com destaque especial nas camadas urbanas de maioria negra (MAGRO, 2002).

Os grupos de dança, que tiveram suas origens nestes bailes, com a decadência das festas *blacks* na segunda metade dos anos 1970, desenvolveram outro ritmo de dança (compassado e com sequências repetidas). A Praça Ramos, em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, foi o local escolhido pelos primeiros praticantes do *break*. Todavia, pela inadequação do piso, mudaram para a rua 24 de Maio, esquina com a Dom José de Barros, também na região central. O piso de mármore e as lojas que vendiam luvas e lantejoulas tornavam o ambiente propício para os adeptos. No início, os praticantes do *break* não eram bem vistos, chegando a sofrer preconceito e perseguição. Todavia, com o passar do tempo, a dança foi se disseminando, tornando-se conhecida e apreciada até mesmo por moradores e frequentadores de regiões nobres da cidade de São Paulo.

Os obstáculos foram diminuindo à medida que chegavam ao Brasil videoclipes de Michael Jackson, como Thriller, Billie Jean e Beat It, e filmes como Flash dance. O break virou moda e passou a atingir um público maior. (...) Chegou a ser apresentada em frente a uma loja do Shopping Center Iguatemi, no bairro do Itaim, região nobre de São Paulo (ROCHA, DOMENICH, CASSEANO, 2001. p. 49,50).

¹⁴ *Breakers* são os dançarinos de *break*, um dos elementos do Movimento *Hip Hop*. A dança exige dos praticantes um bom preparo físico, pois os movimentos exigem do corpo movimentos rápidos e violentos. Em geral os dançarinos de *break* vestem calças e camisas largas, facilitando os movimentos corporais (ANDRADE, 1996; 1999).

Diferente de outros estilos comportamentais temporários, o *break* não acabou, pelo contrário, continua até os dias de hoje. A dança – mesmo tendo deixado de ser moda e praticada por outras “tribos” e classes sociais – fortaleceu-se com a chegada do *Rap*, do *graffiti* e com a conscientização das pessoas sobre as causas vinculadas ao *Hip Hop*. Rocha, Domeninich e Casseano afirmam que

(...) com o passar dos anos os breakers foram adquirindo conhecimento sobre a cultura Hip Hop, e seus ideais. Outros elementos (graffiti, Mestre de Cerimônias, e Disc Jôquei) uniram-se à dança e a consciência do movimento social juvenil foi amadurecendo. Surgiu o Movimento Hip Hop Organizado, conhecido como MH2O-SP, (...) criado por uma iniciativa do produtor musical Milton Sales com o objetivo de organizar os grupos de break. O que motivou a criar o MH2O foi a possibilidade de fazer uma revolução cultural no país. ‘A idéia principal foi fazer do MH2O um movimento político através da música’. (...) O MH2O-SP também contribuiu para o início da formação das Posses, característica marcante da nova escola, ou seja, a geração que aderiu ao movimento Hip Hop quando ele já tinha um pano de fundo social. Paulo (ROCHA, DOMENICH, CASSEANO, 2001. p. 52,53).

Para Bruno Zeni (2004), o *Hip Hop* começa a ganhar um relativo espaço no cenário nacional brasileiro no final da década de 1980, com o lançamento dos primeiros álbuns de *Rap* nacional. *Kaskatas – A ousadia do Rap made in Brazil*, em 1988, e a coletânea *HIP-HOP: Cultura de rua* em 1989, lançando a dupla Thaíde & DJ Hum, com as músicas *Homens da Lei* e *Corpo Fechado*, consideradas as pioneiras do chamado *Rap* engajado, consciente e com conteúdo crítico.

A letra da música *Corpo Fechado* narra a história de vida de Thaíde e acaba por fazer uma apresentação geral da cultura *Hip Hop*, a letra é acompanhada por um som pesado, mixado e com inovações tecnológicas com a utilização de mesas de som.

Me atire uma pedra / Que eu te atiro uma granada / Se tocar em minha face sua vida está selada / Por tanto meu amigo, pense bem no que fará / Porque eu não sei, se outra chance você terá ... / Você não sabe de onde eu vim / E não sabe pra onde eu vou / Mas pra sua informação vou te falar quem eu sou / Meu nome é Thaíde / E não tenho R.G / Não tenho C.I.C. / Perdi a profissional / Nasci numa favela / De parto natural / Numa sexta feira / Cinco que chovia / Pra valer / Os demônios me protegem e os deuses também / Ogum, iemanjá e outros santos ao além / Eu já te disse o meu

nome / Meu nome é Thaíde / Meu corpo é fechado e não aceita revide, Thaíde / Na 43 eu escrevi o meu nome numa cela / Queimei um camburão / Que desceu na favela / Em briga de rua já quebraram meu nariz / Não há nada nesta vida que eu já não fiz / Vivo nas ruas com minha liberdade / Fugi da escola com 10 anos de idade / As ruas da cidade foram minha educação / A minha lei sempre foi a lei do cão / Não me arrependo de nada que eu fiz / Saber que eu vou pro céu não me deixa feliz / Essa prece que tu rezas eu já muito rezei / E pro deus que tu confessas eu já muito me expliquei / Thaíde / Tenho o coração mole mas também sou vingativo / Por tanto pense bem se quer aprontar comigo / Se achas que esse neguinho sua bronca logo esquece / Então não perca tempo pergunte a quem conhece / Eu só gosto de quem gosta de mim / Mas se for os meus amigos eu luto até o fim / Se mexer com a minha mãe / Meu DJ ou minha mina você pode estar ciente sua sorte está perdida / Pode demorar mas eu sempre pago minhas contas / Também não sou louco pra dar soco, em faca de ponta / Sempre cobro as minha contas com juro e correção / 16 toneladas eu seguro numa mão thaíde / Não nasci loirinho com o olho verdinho / Sou caboclinho comum nada bonitinho / Feio e esperto com cara de mal / Mas graças a deus totalmente normal. (Corpo fechado – Thaíde)

Na poesia *Rap Corpo Fechado*, de autoria de Thaíde, ele parece se apresentar, revelar suas origens, a motivação para seu discurso. Ao falar *Você não sabe de onde eu vim / E não sabe pra onde eu vou / Mas pra sua informação vou te falar quem eu sou / Meu nome é Thaíde / E não tenho R.G / Não tenho C.I.C. / Perdi a profissional / Nasci numa favela / De parto natural*, revela-nos os principais problemas que ele enfrentou em sua vida, problemas esses que são vivenciados por muitas pessoas que residem em áreas periféricas e que acabaram por motivar sua atuação no *Hip Hop*. O dizer *Não tenho R.G, Não tenho C.I.C, Perdi a Profissional*, parece-nos indicar o esquecimento desta população periférica por parte do poder público, a falta de identidade, que para ele é característico de espaços periféricos. A liberdade e o aprendizado das ruas são valorizados na letra ao afirmar *Vivo nas ruas com minha liberdade, Fugi da escola com 10 anos de idade, As ruas da cidade foram minha educação*. A educação formal aparece como algo acessório à educação informal, a educação das ruas, parecendo traduzir a *Cultura de Rua*.

A cultura *Hip Hop* se difunde e se fortalece por meio do *Rap*, que no Brasil, tem o grupo Racionais MC's como o maior expoente do estilo – pelo menos em nível nacional, já que existiam outros grupos e *rappers*. O estilo *Rap* realmente se destacou como gênero musical popular depois do lançamento independente do CD dos Racionais MC's, *Sobrevivendo no Inferno*, em 1997. O disco, produzido pelo selo desse grupo, *Cosa Nostra*, vendeu mais de 1 milhão de cópias. Com os Racionais MC's, o *Hip Hop* consegue efetivamente se consolidar, saindo de áreas periféricas e descendo para o “asfalto”,

alcançando a maioria e passando a ser interpretado pelos setores formais da sociedade como um movimento social e cultural que embora de origem afro-americana, foi com o decorrer dos anos adaptada, sendo transformada de acordo com as necessidades das demandas das populações periféricas brasileiras, em especial das populações afrodescendentes destas comunidades.

Infelizmente, existe uma tendência, sobretudo no meio da juventude, a uma globalização amorfa, geleificada, um liquidificador cultural com uma predominância dos temperos norte-americanos. É verdade também que a cultura brasileira tem uma riqueza muito grande. É uma gente que sabe apanhar uma tradição que vem da Jamaica ou dos Estados Unidos, e, de repente, jogá-la na periferia de São Paulo. Eu, por exemplo, nunca dei muito valor ao Hip Hop, até que ouvir a Marília Spozito, que hoje em dia tem trabalhado com a cultura da periferia por meio da (ONG) Ação Educativa. Não é uma espécie de cópia boba de algo que já vem pronto dos estados Unidos. É um retrabalho fantástico, é uma cultura da periferia.
(BRANDÃO, 2004. p. 3)

Com a obtenção de reconhecimento de público e crítica pelo sucesso dos Racionais MC's, toda uma geração do *Hip Hop* nacional, com destaque para GOG e Câmbio Negro (Distrito Federal); RZO e Consciência Humana (São Paulo capital); Sistema Negro e Visão de Rua (Campinas); Faces do Subúrbio (Recife); o *rapper* Joier (São Luís do Maranhão), entre outros, passam a evidenciar uma postura mais reivindicadora do movimento, com presença mais marcante na música *rap* que se torna cada vez mais pesada, cada vez mais soturna, com uma linguagem de gírias típica da população jovem das periferias, quase em forma de código.

O *graffiti* também tem fundamental importância na disseminação do *Hip Hop* no Brasil. Da mesma forma como no *break*, no *graffiti* também houve uma conscientização. De imagens alegres, irreverentes e, talvez, inocentes, passa a retratar a realidade da periferia, sendo feito por pessoas de áreas periféricas. Talvez não com a revolta e violência das letras de algumas vertentes do *Rap*, tenta fazer pensar sobre problemas da periferia e a realidade urbana.

As equipes de grafiteagem denominam-se *crews*, sendo que cada uma tem sua assinatura, ou *tag*, na linguagem dos envolvidos com o mundo do *graffiti*. Existem diversos estilos de grafiteagem, como o estilo '*free style*', feito em muros e paredes, sem regras ou técnicas precisas; o '*wild style*' (selvagem), com letras de caligrafia complicada, sendo

entendida, em geral, por pessoas envolvidas com a grafiteagem. Há também o *'throw-up'* (vômito), que é um *graffiti* rápido, pouco elaborado, feito em qualquer lugar, a pintura pode ser feita a mão livre, com tinta e *spray (spraycanart)*, ou com *stencilart*, uma espécie de molde. Todas essas definições foram bem descritas nos estudos de Lia Imanishi Rodrigues (2005). No que tange ao *graffiti* em Belém, o estudo pioneiro é o de Leila Leite Ferreira (2013), que interpreta da mesma forma as variadas manifestações do *graffiti* na capital paraense.

É por meio destas três manifestações características da periferia, o *break*, o *Rap* (que fundi os elementos *MC* e *DJ*) e o *graffiti* que o *Hip Hop* apareceu e se difundiu no Brasil e pelo mundo. Eles funcionam como um meio, um instrumento de propagação do conhecimento sobre o tema. O conhecimento seria a base de sustentação que não permitiu a banalização, a transformação do *Rap*, do *break*, num modismo ultrapassado. É a conscientização, o conhecimento, tido como alvo pelos precursores do *Hip Hop* no Brasil, ensinada pelas *ONGs* e *Posses* aos jovens da periferia, um dos principais fatores que consolida, fortalece e perpetua esta cultura.

O *Hip Hop* passa a atuar em áreas centrais como forma de demonstrar que também fazem parte da cidade, também a formam e a caracterizam, se negando a aceitarem a *não cidade*, o *não lugar* que historicamente ocupam na espacialidade urbana dos municípios, territórios estes que se originam de *um modelo de urbanização sem urbanidade que destinou para os pobres uma não-cidade, longínqua, desequipada como espaço e como lugar* (ROLNIK, 1996. p. 32), as regiões periféricas dos grandes centros urbanos, decorrentes de um processo de favelização.

As juventudes periféricas se fazem ouvir pela atuação do *Hip Hop*, divulgando através dos elementos que fundamenta o movimento a precariedade social, o preconceito racial e social, a violência policial motivada por um pensamento redundante e errôneo de que todo negro periférico tem envolvimento com a vida do crime.

A cultura *Hip Hop* brasileira, nascida primeiramente na cidade de São Paulo, parece se espalhar pelo Brasil de forma rápida, principalmente nas áreas periféricas dos grandes centros urbanos. Podemos citar como exemplo de outras frentes onde o *Hip Hop* se desenvolve: as cidades de Santo André (SP), São Bernardo do Campo (SP), Campinas (SP), Diadema (SP), Brasília (DF), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Belo Horizonte (MG), Macapá (AP), Manaus (AM), São Luís (MA) e, obviamente, Belém, capital do estado do Pará. O movimento passou a ser um dos mais expressivos veículos de voz das periferias brasileiras, um novo exercício de prática política, de formação cidadã, surgindo nas periferias, locais de

reunião dos integrantes do movimento que passam cotidianamente a exercer funções de integração social, de novos laços de sociabilidade nas áreas periféricas das cidades (ANDRADE, 1996; 1999). Ou como sugeriram João Lindolfo Filho (2002) e Hamilton Faria (2003), o *Hip Hop* passou a exercer o papel de militância.

Este período consolida a cultura *Hip Hop* brasileira como um movimento capaz de articular os discursos dos jovens, com grande participação nas periferias brasileiras, onde os movimentos negros tradicionalmente articulados, mesmo com seus valores políticos e históricos, sentem dificuldades de inserção. É com *Hip Hop* que um número significativo de jovens periféricos, com um destaque especial para os afrodescendentes, busca por seus direitos de cidadãos. O discurso e a ação do movimento, são construídos de forma a modificá-lo, em especial a música *Rap*, em um (re)construtor de identidades ao realizar em espaços públicos urbanos, formais (escolas, seminários, unidades de internações, veremos no próximo capítulo algumas ações em espaços formais da cidade de Belém) ou não, a discussão sistemática da participação da população afro-brasileira no processo histórico da formação do Brasil enquanto país e contrapor-se assim ao padrão de exclusão racial e social a que se encontram inseridos e que se reflete no processo de ocupação urbana deste grupo étnico-racial nas cidades brasileiras.

Em Belém, capital do estado do Pará, as origens do *Hip Hop* parecem estar vinculadas a difusão da dança *break* nos espaços periféricos da cidade, o jornal *Diário do Pará* do dia 4 de abril de 2006, em seu *Caderno D* publicou uma reportagem que tratou especificamente do grupo de dança *Style Amazon B. Boys* e destacou as origens do *break* na cidade de Belém:

Os rapazes do grupo de dança Style Amazon B. Boys tentam mover barreiras para imprimir o estilo de vida num lugar pouco propício para isso (...) eles conseguiram o terceiro lugar no 3º Campeonato Internacional de Dança de Rua, depois de vencer o grupo francês Djambel Free Touch (...) Inspirados pelos filmes Beat Street e Breakdance, desde meados dos anos 80, o grupo se apresenta nas ruas de Belém, mostrando a riqueza dos movimentos da dança chamada de break, uma das expressões da cultura hip hop. “A maioria dos integrantes do grupo era de ginastas olímpicos, mas, na época, não havia um mínimo incentivo para isso” relembra Marcos. “Quando representávamos o Pará em campeonatos nacionais, ficávamos em alojamentos precários e o equipamento para treino era ultrapassado. Através dessas viagens, tomamos contato com a cultura hip hop em São Paulo e Rio de Janeiro e acabamos nos identificando com isso.”¹⁵

¹⁵ ORGULHO da periferia. **Diário do Pará**. Belém, 2 abr. 2006. Caderno D. p. 1.

A dança *break* é apresentada pela imprensa escrita local como expressão de gênese do *Hip Hop* na cidade de Belém, como o ponto de formação, de gestação do movimento por volta de 1980. O fragmento acima citado remete ao *break* uma importância relevante, ideia esta que foi corroborada na edição do dia 12 de novembro de 2006 no caderno *Cidades* do jornal *Diário do Pará*.

Com a constituição da cena Hip Hop, as gangues encontraram, na arte, uma forma de refletir a violência vivida no dia-a-dia. Nos passos do break, começaram a realizar disputas de dança. (...) Saindo das boates de Belém, onde a disputa era por quem dançava melhor, o break foi se consolidando na década de 80. Os primeiros ensaios aconteciam em praças. Alguns deles ensaiavam os saltos em serrarias afastadas do centro, já que a serragem amaciava a queda. Depois com a difusão e profissionalização da dança, São Brás passou a ser o espaço que reúne o maior número de breakers.¹⁶

As performances da dança *break* que eram acompanhadas por sons e batidas estrangeiras desenvolveram-se especialmente em áreas periféricas da cidade de Belém, bairros como Terra Firme, Jurunas, Cremação e Guamá foram os pioneiros do movimento local. Os outros elementos da cultura *Hip Hop* na cidade de Belém desenvolveram-se no encaixe do *break*. Entretanto, foi a música *Rap* que consolidou o *Hip Hop* local, principalmente com a origem em 1996 do grupo MBGC (Manos da Baixada de Grosso Calibre) do bairro da Terra Firme, área periférica da cidade de Belém. O grupo seguiu a linha já iniciada em São Paulo, músicas críticas, de enfrentamento ao poder público e de uma narrativa de questionamentos que emanavam das periferias, o *Rap Eldorado dos Carajás*¹⁷ pode ser citado com

¹⁶ HIP HOP: a expressão da periferia. **Diário do Pará**. Belém, 12 nov. 2006. Caderno Cidades. p. 8.

¹⁷ A música *Eldorado dos Carajás* foi gravada na coletânea *Um grito pela Paz*, organizada para angariar fundos para o MST (Movimento dos Sem Terras), a coletânea foi toda gravada por cantores paraenses. O grupo MBGC procurou evidenciar com este *Rap* o massacre ocorrido contra o MST na Curva do "S" em Eldorado dos Carajás, Sul do Pará no ano de 1996. Segue um trecho da letra: "1996 / Quarta-feira, dezessete de abril / Eldorado dos Carajás, Sul do Pará, Brasil / Lá onde só Deus sabe o que acontece / PA 150, Curva do "S" / Por mais de um dia 1200 sem terra / Bloqueiam a rodovia, reivindicam à sua maneira / A desapropriação da fazenda Macaxeira / 40 mil hectares de um só dono / De uma terra entregue ao abandono / Grande propriedade, latifúndio improdutivo / Que só serve ao interesse especulativo / E o fazendeiro que não faz concessão / Não está disposto a abrir mão / A 800 famílias que só sonham com um pedaço de chão / E tentam a todo custo se manter de cabeça erguida / Mesmo famintos e lutando por comida / Gente simples, pobre sem muito recurso / Cansados de esperar reforma agrária sair do discurso / Tudo que eles querem é a terra pra poder fazer uso / O INCRA não dá crédito, não assenta, não cumpre prazo, governo age com total descaso, / Insensibilidade diante do drama / E um profundo desprezo pela vida humana / Planejam o que ninguém imagina / Enquanto a hora da matança se aproxima / Sem justiça não existe paz / Não existe paz / Eldorado dos Carajás / Sem justiça não existe paz / Não existe paz / Eldorado dos Carajás. De Paraupabas, de Marabá / Vieram dois destacamentos da Polícia Militar / Coronel Mário Pantoja / Com a sua corja / Duzentos homens armados de forma ameaçadora / Com revólver, escopeta, fuzil, metralhadora / Chegaram na surdina, com sutileza / Prontos pra partir pra cima de gente indefesa /

exemplificação do estilo do grupo. O jornal *O Liberal* se encarregou no dia 21 de outubro de 2005 de apresentar o grupo como elemento consolidador da cultura *Hip Hop* local.

*O movimento hip hop de Belém começou a se desenvolver em 1996, reunindo jovens da periferia interessados em se expressar à sua própria maneira. O primeiro grupo de rap foi o MBGC - Manos da Baixada de Grosso Calibre - criado por jovens do bairro da Terra Firme, que chegou a se apresentar fora do Estado.*¹⁸

Através do MBGC desenvolveram-se outros grupos de *Rap* na cidade de Belém – Território Norte, Calibre 66, Trilha do Canal, Sequestro da Mente, Conexão Feminina, Mostrando Fatos, Vida Noturna, e vários outros – criando dessa forma uma necessidade de organização, de articulação. Gilmar Rodrigues, um dos maiores expoentes do *Hip Hop* no Pará, conhecido como *DJ Morceção*, ex-integrante do extinto MBGC, afirma que ao perceberem *que em outros Estados como o Maranhão, por exemplo, os grupos eram organizados em entidades, [começaram a se organizar] aqui no Estado também.*¹⁹ Iniciou-se a interação entre os diversos grupos de *Rap* já existentes na cidade, era o início da organização do *Hip Hop* de Belém. *As primeiras reuniões aconteceram no Centro Comunitário Bom Jesus, na Terra Firme, e foi a partir daí que surgiu a Nação de Resistência Periférica (NRP), [com] objetivo de promover a cultura hip hop e trabalhar os problemas sociais (...) da periferia.*²⁰ Diferentes grupos organizados de *Hip Hop* passaram a compor o cenário da cidade, articulados, produzindo um discurso e procurando difundir-los, concretizá-los.

Pela pesquisa desenvolvida por Bruno Borda (2008), a cultura *Hip Hop* começou a se desenvolver em diversos bairros periféricos da Região Metropolitana de Belém, cada um tendo seus próprios grupos ou *posses*²¹ como eles costumam chamar. No bairro da Guanabara surgiu o MOAP (Movimento Organizado de Atitude Periférica), que também tem adesão de jovens de Benevides. No Guamá, surgiu a BRG (Bancada Revolucionária Gospel). Além

Sedentos de sangue e ao que tudo indica / Vão usar uma violência que não se justifica / São ossos do ofício, matar faz parte do serviço / A tensão aumenta, todo mundo se sente apreensivo / Cada segundo conta, cada minuto é decisivo / Mas der no que der / Os sem-terra não vão arredar o pé / Estão dispostos a resistir enquanto puder / Enquanto o Sr. Almir Gabriel / Só tá a fim de defender o latifúndio, o gado e o capim / A sua ordem tem tom de ameaça / Custe o que custar, de hoje não passa / Sem justiça não existe paz / Não existe paz / Eldorado dos Carajás / Sem justiça não existe paz / Não existe paz / Eldorado dos Carajás”.

¹⁸ GRUPOS discutem problemas sociais. *O Liberal*. Belém, 21 de out. 2005. Caderno Magazine. p. 2.

¹⁹ *Ibid.*, p. 2.

²⁰ *Ibid.*, p. 2.

²¹ *Posses* são articulações organizadas da cultura *Hip Hop* que tem por objetivo educar e conscientizar os sujeitos sociais marginalizados e fortalecê-los do ponto de vista étnico, social e indenitário (ANDRADE, 1996; 1999).

destes, se destacam o grupo Quinto Elemento e Grito Periférico, filiados à Nação de Resistência Periférica (NRP) que integra o Movimento *Hip Hop* Organizado Brasileiro (MHOB), do qual fazem parte 25 estados brasileiros, além do Movimento *Hip Hop* da Floresta (MH²F) e da CUFA-PA (Central Única das favelas, Núcleo Pará), criada no Pará em 2006.

É no alvorecer e consolidar da cultura *Hip Hop* na cidade de Belém, que Allan Roosevelt (o Pelé do Manifesto) está entrando na sua fase adolescente da vida. Como morador do Bairro da Cremação – periferia de Belém, espaço onde é gestado o *Hip Hop* local – Pelé do Manifesto tem a sua vida orientada socialmente pela cultura *Hip Hop* pelo fato de acompanhar de perto a origem do *Hip Hop* belenense. Essa orientação será determinante para a sua aproximação com a cultura *Hip Hop* e conseqüentemente para a sua produção musical.

b) De Allan à Pelé: um manifesto construído historicamente.

Allan Roosevelt desponta como *rapper* no cenário da cultura *Hip Hop* na cidade de Belém no ano de 2015, mais precisamente na Batalha de São Brás, que tratava-se de disputas entre *MC's* para saber quem tinha o melhor desempenho em rima improvisadas. As redes sociais se encarregaram de difundir as rimas improvisadas de Pelé do Manifesto, tornando-o conhecido entre os adeptos e não adeptos da cultura *Hip Hop*. Entretanto, é válido ressaltar que o *rapper* já tinha uma vida pregressa no universo *Rap* de Belém. Allan Roosevelt adotou o nome artístico de Pelé do Manifesto por dois fatores que penso que seja válido ressaltar aqui: primeiramente o codinome Pelé veio como vulgo adquirido ainda na escola, pela sua fisionomia física parecida com o ex-jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento – Pelé –, mas também pelo talento que Allan tinha com a bola. Isso nos faz entender que o codinome Pelé é anterior ao *Hip Hop* em sua vida; em segundo lugar pelo fato de existirem em Belém dois *MC's* com o codinome de Pelé, um integrava o “Grupo R3”, enquanto que Allan era integrante do grupo “Manifesto Negro”, que atuou na cena do *Hip Hop* em Belém entre os anos de 2008 e 2010. Para se diferenciar, Allan passou a dotar o nome artístico de Pelé, acompanhado de sua identificação de banda, o “Manifesto Negro. Assim surge o nome artístico Pelé do Manifesto.

A entrada da cultura *Hip Hop* na vida de Pelé do Manifesto se deu no mesmo contexto em que a organização do movimento *Hip Hop* em Belém estava se estruturando. Os quatro elementos do *Hip Hop* – *MC*, *DJ*, *break* e *graffiti* – estavam por se expandir no Brasil do início da década de 1990 e Belém já sentia tais reflexos. É nesse cenário que Pelé do Manifesto acaba por manter contato com a cultura de rua.

Foi através do meu pai. Eu já curtia muito rock nacional. Aí meu pai me deu um DVD de um cara chamado Gabriel o Pensador e lá dentro do DVD tinha um making of e lá dentro do making of mostrava um pouco sobre a cultura Hip Hop: graffiti, break, rap, o dj e eu comecei a me apaixonar por aquela forma de expressão. Falei: pô, isso é uma cultura urbana e eu tava cantando algo que nem sabia, que fazia parte de uma cultura tão maior, era uma subvertente do rap. (Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa).

O contato de Pelé do Manifesto com a cultura *Hip Hop* é entendido por ele como o caminho que lhe desviou de práticas ilícitas no contexto da periferia. O

Rap é elemento importante em contextos de periferia para afastar a juventude da criminalidade em virtude de o *Hip Hop* e suas linguagens culturais possuírem uma função pedagógica tendo por finalidade a formação cidadã e moral da juventude periférica (ANDRADE 1996; 1999). Sale Santos aponta o gênero musical *Rap* como sendo o meio pelo qual a juventude passa a *cantar/relatar, por meio de uma música reflexiva e extremamente crítica, as violências racial e social a que estão submetidos os moradores das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, traduzindo-as em versos por meio de uma poesia contundente* (SANTOS, 2008. p. 170).

Essa potencialidade do *Rap* no sentido de socializar e, ao mesmo tempo, instruir a juventude periférica no sentido de buscar um afastamento da criminalidade é perceptível na vida de Pelé do Manifesto durante sua adolescência. Para ele o *Rap*

Sempre tenta trazer uma mensagem positiva pra ti. Te faz refletir, te mostra um mundo maior. Tipo o rap me mostrou autores que a escola não tinha me falado. E autores pretos principalmente, que a escola não fala. O ensino eurocêntrico, ele não te ensino intelectuais pretos e o rap ele me mostrou, tipo Malcolm X. Quem é Malcolm X? Quem é Martin Luther? Enfim... Mandela, quem era Mandela? O único preto que a escola ensina é quem foi Zunbi dos Palmares. O rap me mostrou esses autores e através desses autores eu comecei a expandir minha visão de mundo. Eu comecei a perceber meu outro universo, o universo que me cerca de outra forma. A primeira revolução que a gente tem que fazer é na mente e a nossa vida. Depois a gente tenta mudar o mundo. Primeiro vamos mudar o nosso pensamento. Mudei minha vida e minha mente. Hoje em dia eu vivo de música, eu faço arte. Eu acho que todos os meus amigos curtem rap e a gente começou ouvindo junto e com certeza mudou eles também. Mudou a mentalidade deles e salvou a gente dessa realidade tão perigosa e ruim. Infelizmente até hoje viver na periferia é tá perto de tudo isso. É tá perto de droga, é tá perto do crime. Mas o rap ajuda a gente a não se envolver (Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa).

O *Rap*, portanto, assume o caráter de ser uma *manifestação que salvaguarda um comportamento crítico e propositivo dos problemas sociais que afligem uma parcela significativa dos jovens afrodescendentes* (TELLA, 2000. p. 230). Desta feita, os cantores e compositores do gênero música *rap* elaboram representações de sua vida prática de acordo com os interesses e as ideologias dos grupos. Os *rappers* articulam suas composições a partir de sua realidade social, local, cultural e étnica no intuito de produzirem rompimentos éticos, estéticos, simbólicos, históricos e imaginários da sociedade. Essa é a maior característica do chamado *Rap consciência*, que se consolidou a partir dos anos de 1990 no Brasil. Desta feita, o *Rap* se consolidou como um veículo de comunicação e de denúncia contra a discriminação de raça e de classe.

O *Rap consciência* foi definido por Lara Amorim como sendo o estilo musical que *se diferenciou do funk, referindo mais especificamente aos conteúdos das letras que procuram denunciar a exclusão e o racismo* (AMORIM, 1997. p. 108). A partir dessa reflexão, o *Rap consciência* é construído por meio de uma interação entre a cultura *Hip Hop* com a vida prática do compositor, devendo ser o *Rap* entendido com uma narrativa da realidade vivida, distanciando-se do ficcional, assumindo na visão de integrantes da cultura *Hip Hop* como sendo uma arte produzida a partir da narrativa de experiências.

As experiências vividas por Allan Roosevelt durante a sua infância e juventude no bairro da Cremação, periferia de Belém, certamente contribuiriam para a construção das narrativas apresentadas em suas composições. *Narrativas* essas que acabam por assumir uma conotação de *históricas*, pelo fato de narrarem experiências da vida prática. O *rapper* Pelé do Manifesto revela a existência das características do *Rap consciência*, permeados de vivências, ao descrever a importância do convívio com a sua comunidade (bairro/cidade) em que ele está inserido. Suas rimas constroem *sentidos* para ele e para os que vivem nas regiões periféricas de Belém.

Quando eu vou fazer uma música, eu não penso apenas em mim, no que eu vou sentir. Eu penso no que o ouvinte vai sentir, no que ele vai ver, o que ele vai pensar. Quando eu vou cantar em alguns lugares assim, a maioria das vezes as pessoas querem subir no palco e me abraçar. Porque aquilo que eu canto, a maioria das vezes é o que elas vivem. É como se fosse uma troca de experiências. Eu falo aquilo que tá na alma deles e é o que tá na minha também. A gente percebe o brilho no olhar de cada pessoa que tá ali assistindo a gente, sabe que aquilo é verdadeiro. Então isso pra mim é a melhor coisa que existe. (Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa).

O *Rap* é a forma rimada e poética de produzir *narrativas históricas* e de descrever a realidade, em especial realidades vivências na periferia. É possível identificar *narrativas históricas* e *sentidos históricos* presentes nas composições musicais do gênero *Rap* de Pelé do Manifesto. Para tanto, tomaremos o historiador alemão Jörn Rüsen como fundamentação teórica, especificamente seus conceitos de *narrativa histórica* e *consciência histórica*. As rimas de Pelé do Manifesto vocalizam o que Rüsen chama de *sentido*. *Sentidos* que acabam por articular o homem consigo mesmo e com o mundo, engendrando uma *autopercepção positiva*, que por sua vez corrobora com a construção de uma *identidade histórica*, que nada mais é do que do que o *retorno das identificações ao sujeito que se identifica*. *O sujeito não se perde na multiplicidade das identificações. Pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas características individuais* (RÜSEN, 2015. p. 261). Para Pelé do Manifesto a sua narrativa *Rap* pode contribuir para a autoestima e para a *autopercepção positiva*, pois ele acredita que

A gente que é periférico sempre tem a autoestima baixa: ah, eu não vou conseguir fazer isso, eu não vou conseguir fazer aquilo. Quem é preto principalmente. Porque o padrão de estética, o padrão de beleza não é o padrão preto. Então a gente sempre nasce com a autoestima baixa. Então através das minhas músicas eu tento levar pra molecada que mora na periferia, que é preto, que é periférico, que a gente pode sim, que o mundo é nosso, que a gente pode conseguir várias coisas, que a gente pode estudar, que a gente ser o que a gente quiser. Eu acho que essa palavra de conforto, que eu não ouvia na minha infância, porque eu já fui conhecer o rap quando eu tinha treze pra quatorze anos, se eu tivesse ouvida lá antes seria muito diferente, porque eu fui me aceitar preto, eu fui aceitar meu cabelo, minha origem, minha raiz a partir do rap, quando eu comecei a ouvir rap, lá pros meus quinze, dezesseis anos. (Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa).

Jacques D’Adesky (1997) avalia que para a construção de uma identidade, é necessário que haja uma interação. A ideia que um indivíduo faz de seu *eu*, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída dentro do isolamento, pelo contrário, é negociável, é influenciada pelo exterior e pelo interior social, é uma construção social. Dependendo de maneira vital das relações, do contato e do diálogo com os outros. É o que Dagmar Meyer (2006) chama de *pertencer*, de *ser parte*. A narrativa de Pelé do Manifesto apresentada na citação anterior parece-nos

representar o enfrentamento ao modelo estético de beleza estabelecido em nossa sociedade, *onde os negros representam o antipadrão desejado* (COELHO, 2009. p. 178).

O que leva Pelé do Manifesto a fazer tal tipo de produção musical, no sentido de construção de um discurso de fortalecimento de identificação, é a

aspiração de ser reconhecido como ser humano [correspondendo] ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação. (D'ADESKY, 1997. p. 167).

Para Neusa Santos Souza (1990), para ser negro no Brasil é preciso *tornar-se negro*. Nesse sentido, para a compreensão do *o tornar-se negro* em um contexto de preconceito é preciso levar em consideração como essa identidade se constrói no campo das ideias, no campo simbólico, ou seja, aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem. No Brasil, os elementos que forjam a identidade da cultura *Hip Hop* são produzidos por três campos específicos: identidade afrocentrada, ser periférico e materialmente pobre, o que acaba por criar uma identidade marcada por um processo de estigmatização e invisibilização social. Os estigmas são entendidos como criações sociais que se originam de *atitudes carregadas de pré-conceitos de pessoas de um grupo sobre o outro. Esse cenário torna propício à simplificação das diferenças, reafirmando estereótipos que padronizam conceitos sobre um grupo, intensificando comportamentos discriminatórios* (TELLA, 2006. p. 15).

Como estratégia para se desviar dos preconceitos e discriminações, jovens vinculados ao movimento *Hip Hop* e ao gênero *Rap* buscam inverter o estigma por meio de uma dupla ação: *a primeira é a transformação de si próprio, a quem desde a infância foram impostos valores de rejeição, humilhação, desqualificação. A segunda é o embate com a imagem que ele e seu grupo representam para a sociedade.* (TELLA, 2006. p. 17).

Por meio do *Rap*, a juventude envolvida com o *Hip Hop* segue em busca de reconhecimento social não tão somente para o grupo, bem como para os sujeitos que optaram por se identificar que os elementos da cultura *Hip Hop*. Nas composições das letras, nos discursos longos nos shows, os *rappers* têm por objetivo fazer com que os grupos ou pessoas estigmatizadas possam adquirir consciência crítica de suas condições e reajam orientados pelo

que Jörn Rüsen (2001) denomina de *autopercepção positiva*, não respondendo mais a violência com violência, mas com afirmação de sua origem, de sua etnia, de seu grupo social.

Os adolescentes e os jovens ao incorporarem e ao adotarem esta cultura, conseguem vencer o obstáculo da discriminação por causa da cor da pele, do estigma imposto ao seu grupo pela sociedade, ou ainda o desprezo étnico e social, e se tornarão mais seguros e confiantes do que aqueles que não passaram por tais etapas. Eles defendem a sua identidade de grupo sem hesitação, com convicção naquilo em que acreditam. (TELLA, 2006. p. 18).

A compreensão de Pelé do Manifesto no que tange ao *Rap*, sua estética, sua forma, seu *sentido* e seu conteúdo entra em consonância com as reflexões produzidas por Marco Aurélio Paz Tella quando o mesmo afirma que a narrativa *Rap*, produzida sob a égide da consciência social *está no mundo para transformá-lo e não apenas para servir de trilha sonora* e o *Rap* assume essa postura transformador ao abordar temas como o *preconceito, violência segregação racial e seus efeitos devastadores na sociedade, como a violência urbana* (TELLA, 2006. p. 17).

A temática do preconceito e do racismo, frequentemente abordada nas composições de Pelé do Manifesto, é em muitos casos fruto das experiências vividas por ele, seja no bairro da Cremação, periferia de Belém, onde reside, seja nos espaços centrais da cidade, quando está no *rolê*²² com os amigos.

Tipo, por mais que a gente fique conhecido o preconceito sempre vai tá presente porque eu sempre vou ser preto. Então não tem como falar que não sofre mais o preconceito. Claro, hoje em dia é uma proporção bem menor. A galera na rua já consegue me reconhecer, mesmo a galera que não curte rap me reconhece como artista, sabe o que eu faço. É em uma escala menor, mas ainda existe, tipo, principalmente de olhares. Não chegam mais pra mim falando coisas. Mas a gente percebe nos olhares. No meu cabelo: olham com estranheza. As vezes até perguntam: não fede o teu cabelo? Como é que tu lava? Como se fosse algo anormal. Pede pra tocar como se fosse exótico. Então ainda sofro algum tipo de preconceito. Em relação quando eu vou assim em lojas, tipo no shopping, hoje graças a Deus, como eu fiquei uma pessoa conhecida, é até um fato engraçado: eu tava indo pro shopping sempre era seguido pelos seguranças e ano passado eu fui fazer algumas compras e um segurança tava me seguindo, aí eu fiquei bolado. Aí ele parou perto de mim e disse: é tu que é o Pelé? Aí eu falei sou eu. Ele disse:

²² Palavra frequentemente utilizada por integrantes da cultura Hip Hop. Tem como significado passeio, andar pela cidade.

posso bater uma foto contigo? (Pelé do Manifesto – Projeto Galeria, TV Cultura do Pará, Funtelpa).

Penso que dar voz a Pelé do Manifesto para que assim fique esclarecido o caminho trilhado por ele no universo do *Hip Hop* de Belém seja válido para demarcar o território de onde ele produz suas composições, destacando o contexto que acaba por engendrar seus discursos e conseqüentemente forjar sua *consciência e identidade histórica*.

Mas o que seria a *consciência histórica* que as rimas narradas por Pelé do Manifesto engendram? De forma precipitada, poderíamos relacionar *consciência* a um patamar de reflexão e também poderíamos adjetivar o termo *histórica* como sendo a experiência humana no tempo.

A *consciência histórica* também não é um resultado, mas um *fenômeno vital* – um elemento da vida que não se pode escolher *ter* ou *não ter* – que constitui *sentido* à experiência do tempo. Ela é um trabalho intelectual inerente ao homem e por meio da qual ela dá *sentido* ao seu agir. Para o historiador alemão Jörn Rüsen, *o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com o que é o caso* (RÜSEN, 2001. p.57).

Como as ações dos seres humanos são intencionais, a vida prática acaba por nos exigir escolhas e decisões, é necessário considerar que elas se constituem por meio de interpretações de diferentes realidades que o homem se localiza em relação a outros homens e defina seu lugar de agir. Esse *agir de forma intencional* não pressupõe a aceitação da realidade contemporânea estabelecida por meio de um conformismo vitimista. Pelo contrário, por meio da *consciência histórica*, a realidade concreta da vida cotidiana pode ser refutada, criticada e até mesmo transformada por meio do *agir de forma intencional* (RÜSEN, 2001).

No trecho da composição *Sou Neguinho*, apresentado abaixo, Pelé do Manifesto externa o sentido da *autopercepção positiva* no que se refere a identidade negra.

*Sou neguinho sim, sou preto com muito amor
Daqueles que se olha no espelho e acha foda sua cor
Eu não nasci pra tá chamando ninguém de doutor
A minha meta é levantar a cada irmão que tombou*

*Demorou aí, o mundo é nosso neguinho
Eu quero é tudo como quem não quer nada e no
sapatinho*

*Eu vou chegando de mansinho sei que eu num tô sozinho
Me esquivando da ilusão pra não ficar pelo caminho
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Na narrativa de Pelé do Manifesto, essa relação onde o passado torna-se presente se dá quando o *rapper* afirma que as consequências da escravidão da população negra no Brasil Colonial e Imperial criaram na contemporaneidade estereótipos e estigmas para com os afro-brasileiros. Na passagem abaixo, Pelé do Manifesto faz essa relação e acaba por evidenciar uma *consciência histórica* na medida em que para ele

*Nem tudo que reluz é ouro, parceiro
Paraíso onde? Se eu vim nos navio negreiro
A rua me criou meu pensamento é ligeiro
Essa música é um alô pra todos que são verdadeiro*

*Ser duas vezes melhor? Não. Cansei dessa parada
Casei de ser o preto no estilo “homem na estrada”
De ver as tia atravessando a rua apavorada
De provar que o celular é meu pra não levar porrada
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

A narrativa *Rap Sou Neguinho*, de Pelé do Manifesto, aponta para uma *consciência histórica crítica*, estabelecendo um discurso de não aceitação e de enfrentamento das realidades sociais vividas pelas populações afrodescendentes, em especial as que vivem em regiões de periferia. O *rapper* narra com muito entusiasmo²³ essa passagem onde ele afirma que

*Não é frescura não me diz ai quem consegue
Toda vez que entro no shopping o segurança me segue
Todo mundo percebe, todo mundo repara
As câmara me persegue a polícia sempre me para*

Não vem de caô dizendo que num é preconceito

²³ O entusiasmo a que me refiro está presente no *vídeo-clip* oficial da composição *Rap “Sou Neguinho”*. Nessa passagem da canção percebemos uma expressão facial de revolta e indignação em Pelé do Manifesto. A voz fica mais estridente e os dentes são expostos como presas, o que nos faz entender que essa narrativa foi vivida por ele algum momento de sua existência.

*Se acha que preto é ladrão desde que mama no peito
É o X da questão, ninguém explica direito
Porra, minha descrição sempre bate com a do suspeito
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Chamo a atenção para a *consciência histórica crítica* apresentada na tabela acima e descrita por Jörn Rüsen como sendo uma *argumentação que se baseia em oferecer elementos de uma “contranarração”*. [...] *Por meio dessa “contranarração” podemos desmascarar uma história determinada como um engano, desprestigiá-la como uma informação falsa. [...] Logo, podemos narrar uma “contrahistória”*. (RÜSEN, 2001. p. 57) Essa tipo de *consciência histórica* é pertinente às rimas narradas por Pelé do Manifesto, em especial na narrativa *Rap “Sou Neguinho”*, onde valores preestabelecidos são questionados, bem como aponta-se para uma perspectiva de mudança.

*Mais de 4 condução currículo na mão
E a secretária sempre diz que eu não me encaixo no
padrão
Mas sem essa de tadinho dos neguinho, irmão
Eu vim mostrar com quantos raps se faz a revolução*

*E o mundo todo vai saber da nossa correria
Eu vim mostrar com quantos raps se consegue a alforria
E depois desse aqui é o fim de tudo que me incomoda
Agora sim pode dizer que preto é foda
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

A *alforria* descrita na narrativa de Pelé do Manifesto, apresentada acima, representa a expectativa de mudança, característica singular de uma *consciência histórica crítica*. O que nos faz compreender que para o *rapper* as condições de subalternidades sociais, políticas, étnicas e econômicas das populações afro-brasileiras ainda persistem no tecido social, mesmo após a abolição da escravatura. Essa interpretação crítica presente nas rimas de Pelé do Manifesto foi conceituado por Carlo Hasenbalg (1979; 1988) como sendo um *ciclo de desvantagens*, que, segundo ele, faz com que haja um processo de agudização das condições de subalternidade dos *não brancos*.

Outra abordagem das mais importantes nas reflexões de Carlos Hasenbalg (1979; 1988) está intimamente ligada ao processo de invisibilidade imposto aos negros no Brasil, que em muitos dos casos nem é percebido enquanto sujeito social, sendo relegado a ele, o que Raquel Rolnik (1996) denomina de *não lugar*. Para Carlos Hasenbalg, as *manifestações sintomáticas* da invisibilidade do negro na sociedade brasileira se dão a partir do *lugar irrisório que a historiografia destina à (...) contribuição do negro na sociedade brasileira; (...) e a negação obstinada de discutir a existência de qualquer problema de índole racial*". (HASENBALG, 1988. p.1863)

A *consciência histórica crítica*, no que se refere a identidade, expressa uma negatividade: o que não queremos continuar sendo ou o que não gostaríamos de ser. Isso proporciona ao homem a oportunidade para se definir como não reféns de condições e formas predefinidas de autocompreensão.

*Eu não sou preto de alma branca não, que treta
Seu eu pudesse, até a palma da minha mão era preta
Que nem a tinta da caneta que eu escrevo minha letra
Meu orgulho tá no peito e não guardado na gaveta
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Pelé do Manifesto, por meio destas rimas, faz uma narrativa onde a *consciência histórica crítica* é aflorada. Onde o pensamento histórico-crítico acelera o caminho para a construção da identidade pela força da negação, o que faz dele um poeta contemporâneo do cotidiano que se expressa por meio de uma *narrativa* histórica em forma de rima por meio do *Rap*, evidenciando sua *consciência histórica*.

Desta feita, entendemos a poesia narrativa de Pelé do Manifesto com sendo fecunda no sentido de produzir *narrativas histórica* e, por conseguinte, de *consciências históricas*. Entretanto, é válido levantarmos algumas interrogações. Existe relação entre o *Rap* e a História ensinada? Seria válido a utilização das poesias narrativas de Pelé do Manifesto enquanto fontes históricas ou como *narrativas históricas* no campo do ensino de História? *Rap* e sala de aula representa uma relação possível? Buscaremos fazer alguns apontamentos acerca destas questões no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2:

“SE EU PUDESSE, ATÉ A PALMA DA MINHA MÃO ERA PRETA”: *RAP* E ENSINO DE HISTÓRIA COMO CONSTRUCTO DE IDENTIDADES HISTÓRICAS

Nessa primeira parte deste segundo capítulo busco não fazer mais do mesmo quando se fala em ensino de História. Não que eu esteja partindo de uma premissa soberba sobre os trabalhos que versam acerca do ensino de História no Brasil. Longe disso. Mas acredito que traçar um panorama cronológico da disciplina História no campo escolar já criou um acervo bibliográfico significativo. Portanto, o que apresento como proposta nessa etapa da pesquisa é apresentar as novas concepções do ensino de História, que se abre ao uso de novas linguagens históricas em sala de aula (seja linguagens entendidas enquanto documento/fonte ou entendidas como ferramenta histórico-pedagógica). Desta feita, buscarei discutir acerca da música no campo do ensino de História, apontando para a possibilidade de utilização do gênero musical *Rap*, mais especificamente as poesias narrativas de Pelé do Manifesto, no âmbito da cultura escolar.

Desta feita, esse segundo capítulo discutirá acerca de dois pontos específicos e ao mesmo tempo fundamentais para a realização deste trabalho. O primeiro é a possibilidade de utilização didática do gênero musical *Rap* no ensino de História, relacionando-se com uma discussão que aborda a questão curricular, a partir de uma bibliografia que perpassa pelas questões das relações raciais no Brasil. O segundo é uma leitura por meio da análise de conteúdo de três poesias narrativas de Pelé do Manifesto – *Sou neguinho*, *Miragem* e *Nada está perdido* – com o intuito de diagnosticar elementos que contribuam para a construção *consciências históricas*, bem como de *identidades históricas* de cunho afrocentrado, além de relacionar as poesias narrativas do *rapper* Pelé com possíveis saberes históricos que podem ser mobilizados em ambiente escolar. Aprofundemos as discussões.

2.1 – (*Rap*)ensando o ensino: onde entra a música *Rap* nessa História?

A utilização de formas de linguagens históricas diversas na prática do ensino de História vem sendo apontada por especialistas como sendo fundantes no sentido de desenvolver o processo de aprendizagem no campo histórico em ambiente escolar. Partindo do pressuposto da indissolubilidade entre os conceitos de História, fonte e Didática da História a comunidade de especialistas em ensino de História converge em propor uma análise crítica acerca das mais variadas fontes, que passaram a ser entendidas como recursos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem histórica. As múltiplas linguagens históricas, desta feita, são entendidas como importantes no processo de produção de conhecimento histórico, uma vez que engendram reflexões no campo da História como

ciência de referência. Produzir inflexões por meio do uso de variadas linguagens históricas enquanto fonte, pode contribuir para motivar o processo de aprendizagem, visto que a visão do

prazer como agente motivador e estimulador da aprendizagem parece ser uma das chaves para uma educação inteligente e proveitosa. Aquilo que nos chama atenção, que nos revela coisas com as quais nos identificamos ou nos rebelamos; que nos desperta sensações ou mesmo emoções, parece ser o que constrói nossos conhecimentos mais significativos (RIBAS, GUIMARÃES, 2004. p. 2).

É fato que são múltiplas as linguagens históricas que podem ser inseridas no processo de desenvolvimento das discussões no campo histórico em ambiente escolar. Pinturas, charges, documentos escritos, fotografias, produções do mundo do cinema e, que é o nosso objetivo central, a música. A música enquanto linguagem histórica pode contribuir para o processo de aproximação entre o professor e os alunos, visto que engendra identificação na medida em que narra experiências da vida prática e isso *fundamenta-se na estimulação que é fornecida por recursos didáticos que facilitam a aprendizagem. Esses meios despertam o interesse e provoca a discussão e debates, desencadeando perguntas e gerando ideias (SANT'ANNA, MENZOLLA, 2002. p. 35).*

Assim, os marcos regulamentares da educação básica no Brasil de hoje, permitem a utilização da linguagem musical em ambiente escolar como estratégia, ferramenta, fonte ou documento a ser discutido. Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) balizam a utilização da música em interface com o sistema educacional, posto que este marco legal no campo educacional exige

reflexões e sugestões de práticas pedagógicas que orientam o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes favoráveis à compreensão da realidade, proporcionando a participação dos alunos nas relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas, condições entendidas como fundamentais para o exercício da cidadania. Desse modo, a noção de conteúdo escolar apresentado ultrapassa a construção de conceitos, incluindo procedimentos, valores, normas e atitudes, remetendo à escola a responsabilidade da ampla formação do aluno. (GUSMÃO, 2004. p. 110,111)

A discussão acerca do ensino de História e sua interface com o campo musical nos espaços escolares não é discussão recente. A década de 1980 é profícua no que tange ao experimento de novas fontes, técnicas e metodologias no campo da historiografia e no ensino de História, fato que só foi possível devido a uma série de mudanças sociais e econômicas ocorridas no Brasil daquele contexto. É nesse cenário que, para os historiadores, a linguagem musical assume de forma mais acentuada o conceito fonte, posto que a música, até então não era contemplada *pelas concepções hegemônicas anteriores entre a comunidade de historiadores e pela ascensão, a objeto de investigação social, de artefatos e linguagens voltados para a circulação cultural* (ROZA, 2013. p. 12). Além do que, conceber a música por documento ou fonte de saber escolar, evidencia que a História como disciplina escolar passa a dialogar com novas práticas e saberes que ultrapassam os limites específicos impostos pelos livros didáticos e amplia a construção do currículo escolar. A partir disso, cabem os questionamentos: de que maneira e até que ponto o currículo escolar da História enquanto disciplina pode abordar a música como uma linguagem histórica no exercício da prática do ensino de História? E o que faz o currículo na escola?

Antes de qualquer discussão no campo do currículo escolar e estabelecendo relação com o objeto de estudo analisado nesta pesquisa, é válido ressaltar que

a instituição escolar é um microcosmo que reproduz o mesmo esquema estrutural da relação entre os que se consideram euro-descendentes e os afrodescendentes da sociedade brasileira como um todo, isto é, uma relação assimétrica de dominação/subordinação. Assim em vez de corrigir, a escola estimula os estereótipos sociais e a submissão do afrodescendente aos valores brancos (FERREIRA, 2004. p. 71).

No Brasil, a transição da década de 1970 para 1980, produziu um processo de reação as estruturas sócio educacionais que se cristalizavam. Esse momento foi marcado pela transição à democracia, decorrente da abertura política dos anos finais do regime civil-militar, implantado no Brasil a partir de 1964. Muitos ecos dessa transição estiveram ligados a educação, o *de maior repercussão defendia a escola como um instrumento fundamental de (re)democratização do país* (COELHO, 2009. p. 111). Nesse sentido, a década de 1980 produziu no Brasil uma crítica acerca das implantações ideológicas no campo da educação estabelecidas com o regime civil-militar. Nesse contexto, ainda segundo Wilma Coelho (2009), a educação no Brasil sofreu influência direta da teoria *tecnicista*. Este modelo

educacional tinha por finalidade produzir agentes preparados para desempenhar funções no mundo do trabalho, sendo utilizados como mão-de-obra pelo capital industrial.

Na avaliação de Leone Elizabeth Tyler (1966), com este modelo de gestão educacional, o bom rendimento do aluno consistia em reproduzir os conteúdos aprendidos. Não havia preocupações com o desenvolvimento de um aluno que estivesse apto para tecer críticas aos conteúdos assimilados, pelo contrário, a função do aluno seria reproduzir os conteúdos didáticos. Se porventura o aluno tivesse dificuldades no processo de aprendizado e não reproduzisse os conteúdos apresentados a ele, o problema seria por inteiro do aluno. Nesse sentido, a repetência era vista como resultado da incompetência do aluno, e só dele. O sucesso, portanto, deveria ser premiado, não apenas com a aprovação, mas com medalhas, diplomas e certidões.

Esse modelo de educação *tecnicista* teve seu apogeu no Brasil dentro dos cursos de formação de professores influenciado por Romanda Pentagna (1964) e sua *Didática Geral*. É bem verdade que esta autora não retirava a responsabilidade do professor como elemento importante pela formação dos alunos, até porque a autora enfatiza a importância do preparo profissional do professor e da empregabilidade considerada correta de procedimentos didáticos.

Em 1982 é publicada no Brasil *A reprodução* de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Este trabalho inaugura uma nova abordagem acerca da concepção do processo educacional e tece críticas ao modelo educacional *tecnicista*. É importante ressaltar que este estudo desenvolvido por Bourdieu e Passeron, analisa o sistema educacional francês. No entanto, a publicação desta obra no Brasil, acentua as discussões acerca das características educacionais estabelecidas no país abrindo possibilidades para reflexões acerca do sistema educacional *tecnicista*, reprodutor das estruturas sociais.

Em sentido contrário aos pressupostos teóricos de Leone Elizabeth Tyler (1966) e de Romanda Pentagna (1964), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992) nos levam a refletir que a responsabilidade do desempenho dos alunos não poderia ser creditada apenas a eles. Outros fatores, segundo estes autores, seriam fundamentais no processo de escolarização dos alunos, tais como fatores socioeconômicos e fatores culturais. As afirmações de Bourdieu e Passeron permitem-nos entender que a escola acaba por fazer a reprodução e a legitimação de desigualdades existentes no meio das sociedades. Nesse sentido, estes autores concebem a escola como uma estrutura de reprodução dos costumes, da cultura e do conhecimento dos grupos dominantes.

Antônio Joaquim Severino foi um dos que refletiu sobre essa temática no Brasil, relacionando a questão dos conteúdos escolares com a política de dominação dos grupos hegemônicos. Pois segundo este autor, os conteúdos escolares eram *arbitrariamente escolhidos, simbolicamente impostos, [e] correspondem, de fato, aos interesses dominantes, enraizados, portanto, nas relações de força material* (SEVERINO, 1986. p. 48). Vemos aqui uma nova conotação para a educação no contexto da década de 1980 no Brasil. Para Wilma Coelho (2009), a educação acabou por perder o *status* de transformadora e democratizadora em um contexto de redemocratização política do Brasil após o regime civil-militar, para ser concebida como uma das principais instituições sociais pelas quais se (re)validavam privilégios sociais para os grupos hegemônicos.

Henry Giroux (1993) nega as afirmações de Bourdieu e Passeron, pois o mesmo não concebe a escola como uma instituição somente reprodutora. Para este autor, a escola poderia assumir possibilidades de ensino e aprendizagem como instrumentos de *emancipação dos homens*. Em outro trabalho, em parceria com Simon, Giroux (1999) concebe o currículo escolar como política cultural, sustentando que o mesmo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais que produzem *emancipação e libertação*.

Para Michael Apple (2006), o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro ou desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular. Importa saber qual conhecimento é considerado “verdadeiro” no processo de construção do currículo. A reprodução social não se dá de forma tranquila, há sempre um processo de contestação, conflito, resistência. Apple afirma que é possível

pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos étnicos e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e [que] não é distribuído a outros (...). O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra

relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais (APPLE, 2006, p. 71).

Ricardo Franklin Ferreira (2004), percebe-se que no Brasil a educação formal carrega um valor eurocêntrico, imbricado de valores *brancos*, que acaba por colocar em condição de subalternidade os elementos *não brancos*. Interrogação importante para essa reflexão fez Renísia Cristina Garcia, quando ousou perguntar se seria *o negro na história da educação no Brasil ou a história da educação do branco brasileiro?* (GARCIA, 2007, p. 34). Se levarmos em consideração as afirmações de Michael Apple no que se refere à *ideologia* presente no processo de escolarização formal, precisamente no currículo, podemos afirmar que no Brasil, o curso histórico da educação formal, esteve ligado aos valores *brancos*, reafirmando as relações sociais de subalternidade que os elementos *não brancos* forma relegados. Ocorre que

Apoiando-se em uma concepção de mundo e perspectiva histórico-cultural eurocêntrica, a escola passa uma visão distorcida da história, por exemplo, encarando a escravidão como uma simples experiência civilizatória. As noções de beleza que perpassam as relações são derivadas de uma estética “branca”, constituindo um problema pelo fato de o afro-descendente usá-la como a “referência correta”, entendendo-a como positiva, racional e bem desenvolvida, levando, em decorrência, a uma desvalorização da estética negra (FERREIRA, 2004, p. 71,72).

Não podemos negligenciar as transformações que a educação, em especial no que se refere ao currículo, vem passando recentemente, principalmente influenciadas por ideias do multiculturalismo, com destaque a Lei Federal 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica Brasileira – e da Lei federal 11.645/2008, que ampliou a anterior incorporando as populações indígenas, engendrando novas possibilidades do *fazer pedagógico* no campo da História em sala de aula. No entanto, se é bem verdade que a escola é um instrumento reprodutor da ideologia dominante, subjacente aos grupos hegemônicos; então podemos afirmar que no Brasil as escolas reproduzem o pensamento ideológico *branco*, posto que as escolas *têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade* (CRUZ, 2006, p. 22). Mas é possível, como nos revelou Apple (2006), fazer o que

ele chamou de *resistência*, valendo-nos de novas ferramentas, linguagens e recursos que possibilite-nos práticas educacionais que são necessárias, posto que o

conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (GOMES, 2001. p. 89).

Nesse contexto, a música *Rap* pode ser inserida como recurso metodológico no sentido de possibilitar discussões acerca da temática das Relações Étnico-raciais na sala de aula, contribuindo, desta feita, para a realização do que Apple chamou de *resistência*. A utilização de músicas como ferramenta para inserir certos temas no contexto da sala de aula parece seguir ao que Faria Filho (2007) chamou de *forma escolar*, que nesse caso, pode-se conceber como o processo de prescrição de análise de uma fonte histórica peculiar, que no caso aqui apresentado trata-se da música *Rap*, aos imperativos escolares.

Os questionamentos no que tange a utilização da música fora do ambiente social (como se a escola não fosse um ambiente social), sua sonoridade e o ambiente contextual em que ela foi produzida, reside muita das vezes no fato de que ela aparece em casos recorrentes de forma “avulsa” em manuais escolares ou utilizada apenas como recurso ilustrativo pelos professores. Isso pode ocorrer em larga medida pelo fato dessa crítica ser ainda uma *herança dos anos em que os Estudos Literários da academia analisavam apenas a letra das canções e as Ciências Sociais focavam apenas nos agentes que protagonizavam essas músicas, não havendo uma análise conjunta disso (PERCILIANO, 2017. p. 1343).*

Desta feita, para Michele Perciliano, a ascendência da música como estratégia de ensino-aprendizagem, em larga medida, ainda mantém-se em patamares de ilustração, o que demanda tempo e pesquisa do professor em como proceder na utilização dessa ferramenta, que pode ser profícua para além da análise da letra em si, podendo ser utilizada inclusive em toda sua constituição como formação, instrumentação e origem. A utilização de fragmentos de composições musicais em sala de aula ou em instrumentos avaliativos continuados garante apenas parte de uma reflexão. Entretanto, não produz aprofundamento de discussões que seriam bem mais elucidantes no campo da História, caso o manuseio da música fosse acompanhado de um histórico prévio do compositor, bem como as motivações pelas quais ele

produziu a composição e a relação da composição com a vida prática do autor. A materialização de uma música (gravação) não deve ser entendida como o ponto de partida ou o ponto final do trabalho musical. Tanto que se

o estilo musical e a instrumentação forem pertinentes, talvez seja interessante uma busca de como esse estilo se formou e como determinado instrumento se adequou a esse estilo, enfim, são infinitas as possibilidades de usos e problematizações da música que o professor pode conduzir, orientando dinâmicas e trazendo o discente para si, facilitando as práticas e procedimentos educacionais (PERCILIANO, 2017. p. 1343).

Em décadas anteriores os procedimentos metodológicos em ambientes escolares desenvolvidos pelos professores estavam *pautadas em exposições que visavam à aprendizagem por intermédio da repetição do que [era] falado ou escrito* (ROCHA, 2014. P. 300). Recentemente, ao contrário, vivenciamos um período de transformação no campo pedagógico que são corroboradas por uma prática de distanciamento desse modelo educacional *tecnicista*, evidenciando a busca por caminhos que possibilitem a aproximação entre professores e alunos, fato que contribui para o aprimoramento do aprendizado histórico. As reflexões propositivas no campo do ensino do História nesse novo milênio não possuem por finalidade a criação de um método eficaz, uma técnica inovadora ou propor novos conteúdos escolares. Na realidade, antes, almejam a reelaboração conjunta destes. Para tanto, Circe Bittencourt afirma ser preciso *considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele (o professor) é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de História* (BITTENCOURT, 2006. p. 12). A música atuaria assim como chave nesse papel entre professor/aluno, quebrando as barreiras dessa educação orador/ouvinte e mediando o ensino de forma interativa.

Uma questão que se observa, em verdade, é a construção de expectativas no tange a disciplina História e sua função social na formação de criticidade. É exigido minimamente da História enquanto disciplina escolar que o indivíduo deva refletir sobre sua vida prática no presente e localizar-se no tempo, reconhecendo-se como integrante de um cenário político, social, econômico e cultural. Quando o aluno se enxerga em atividades ligadas à música, *incluindo artistas que cantem temas ligados ao seu cotidiano, ou que se apresentem como representantes de uma juventude que obteve sucesso (...), e ainda assim problematizam as*

questões sociais e políticas do Brasil, esse jovem percebe seu lugar social (PERCILIANO, 2007. p. 1344).

A compreensão desse *lugar social*, parafraseando Michel de Certeau (1975), está associada a como se produz o entendimento do mundo prático vivido e como se lida com as transformações no campo social processadas no decorrer da história. É desse amalgama que se engendra a construção do *ser* (revertido de uma identidade específica), produzindo um entendimento de ser parte integrante de um processo, produzindo *consciência histórica*. Para Jörn Rüsen (2001; 2015) a *consciência histórica* é essencial, posto que ela fundamenta o sentido de nossas experiências na vida prática e no tempo, permitindo ao homem justificar suas ações ou ao menos legitimá-las. Possuir a compreensão do seu *lugar social* (não como algo imutável), bem como a percepção de *consciência histórica*, contribui para que o aluno possa por em prática o exercício do distanciamento com relação ao passado para melhor observá-lo, processo que se torna essencial na construção de seu *ser*, de sua *identidade histórica*.

Nessa perspectiva, o ensino da disciplina História no campo escolar assume o papel de primeira ordem na formação de sujeitos históricos, gerando a partir disso expectativas de *aprendizagem, valoriza-se a capacidade dos indivíduos de realizar leituras sobre o mundo em que vivem; de se orientar no tempo, considerando as relações sociais no presente a partir da compreensão do passado e de construção de perspectivas em relação ao futuro* (SILVA, ROSSATO, OLIVEIRA, 2013. p. 455). Entendendo a identidade como sendo forjada a partir da interação entre sujeito e o tecido social, o ensino de História em interface com a música do gênero musical *Rap*, para além de possuir a capacidade de despertar a criticidade, contribui também para o engendrar de *identidades históricas*.

Para Luciano Magela Roza (2013), o papel do *Rap*, enquanto parte integrante da música negra, é profícuo no sentido de promover transformações. Desta feita, o *Rap* como elemento cultural do movimento *Hip Hop*, acabou por incorporar em sua identidade a compreensão de poesia narrativa de denúncia do cotidiano. Os movimentos sociais e seu papel militante, nesse bojo incluímos o movimento *Hip Hop*, acabaram por promover ações mobilizantes que foram determinantes no processo de criação de legislações de valorização da cultura e da identidade negra, a exemplo da Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório na educação básica brasileira a incorporação da diversidade étnico-racial nas escolas.

Nas décadas de 1960 e 1970 o mundo vivia o desenvolvimento da organização social do movimento negro, no sentido de obter direitos sociais primordiais ao ser humano, sobretudo nos Estado Unidos. Entretanto, pelo fato de o Brasil vivenciar um regime ditatorial

nesse mesmo contexto, isso tornou dificultoso a criação de laços de pertencimento identitário de forma mais acelerada. Nos Estados Unidos a violência racial era legitimada pelo Estado, que permitia a segregação de afro-americanos em escolas, ônibus e demais espaços públicos, fato que contribuiu de forma significativa para que o negro estadunidense se reconhece diante de seus pares, que também passam pelo mesmo tipo de violência. No Brasil, ao contrário, a *questão sempre pairou em como o sujeito se via pois em um país miscigenado muitas vezes o indivíduo perde ou desconhece a noção de identidade, não consegue muitas vezes se encaixar num determinado grupo étnico* (PERCILIANO, 2017. p. 1344).

A partir dos anos de 1970, com o avanço dos meios de comunicação, vivencia-se um intercâmbio do ponto de vista cultural e de ideias com os Estados Unidos e com o continente africano (que nesse contexto fortalecia a concepção de uma identidade africana, era o denominado Pan-africanismo), fato que contribuiu de forma determinante na produção de um amalgama de ideias de fortalecimento de uma identidade negra no Brasil, tanto no campo político, artístico e cultural. Nesse contexto, presenciamos no Brasil um aumento dos bailes *afro-soul*, de forma mais acentuada nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, que realizavam com significativa frequência o que Peter Fry (2005) chamou *símbolos de etnia*. É bem verdade que tal movimento recebeu muitas críticas daqueles que acreditavam que tal efervescência não passaria de mais um surto de moda estadunidense oriundo do movimento negro norte-americano. Entretanto, ele não deixou de ter sua legitimidade e representatividade nesse contexto específico da história do negro brasileiro.

No entendimento de Elaine Nunes Andrade (1996; 199), o movimento *black soul*, enquanto movimento de negritude, emergiu desse cenário e se reconfigurou nas décadas de 1980 e 1990 em uma multiplicidade de estilos (musicais, comportamentais e de vestimenta) e linguagens culturais, tais como os bailes *Charme*, o *Funk*, o *Rap* e de forma mais articulada a cultura *Hip Hop*. A década de 1990 é a década da cultura *Hip Hop*, considerada a herdeira do *black soul*. É a partir desse contexto que a cultura *Hip Hop* se consolida enquanto movimento negro, construindo a partir de seus elementos artísticos (*rap*, *break* e *graffiti*) um discurso de denúncia ao racismo, a violência policial, a desestruturação da periferia, a precária oferta de lazer em espaços periféricos por parte do poder público. Em texto publicado em parceria com Wilma Coelho (2010) destacamos que o *Hip Hop* assume um papel social fundante, fato que promove uma amplitude de suas ações, que partem dos espaços de periferia em direção aos espaços centrais dos grandes centros urbanos.

Posto isso, resta-nos duas interrogações fundantes: qual a importância do existir uma identidade para o negro no Brasil? Qual a importância do negro se sentir representado por

movimentos sociais e por movimentos culturais? Para Hall e Woodward (2014) as representações são determinantes para o homem construir sentido de pertença as suas experiências na vida prática e fundamentalmente àquilo que ele é. Posto isso, o campo cultural assume o papel

imprescindível na formação do indivíduo e construção de uma identidade, dando condição de pertencimento ao sujeito histórico. Justamente por ter passado por séculos de escravidão e ter sua cultura rechaçada pelo homem branco e descartada, mesmo após a abolição, como sendo uma cultura inferior, o negro recobrou uma consciência de classe que não existia ou não conseguia perceber por constantemente sofrer violências simbólicas em sua cultura (PERCILIANO, 2017. p. 1345).

Desta feita, a música de cunho negro no Brasil, no bojo da cultura *Hip Hop* (da qual o *Rap* é elemento integrante e indissociável), assumiu um elemento identitário, não ficando restrita ao entretenimento. *Rappers*, a exemplo de Pelé do Manifesto, constroem²⁴ músicas em forma de poesias rimadas que promovem o enfrentamento ao poder público, com letras fortemente politizadas, de conteúdo afrocentrado, que promovem uma identificação social e cultural, corroborando, deste modo, para a construção de uma identidade histórica, posto que *identidade (cultural ou coletiva) é certamente uma representação* (CANDAU, 2014. p. 25).

Nesse sentido, seria possível uma aproximação entre a produção musical de Pelé do Manifesto e o ensino de História? Acreditando em uma resposta positiva a esse questionamento, a escolha por este *rapper* se deu por conta do engajamento de suas composições que refletem acerca de temáticas que fazem parte do currículo escolar da disciplina História, bem como fazem uso de conceitos específicos do campo da História enquanto ciência de referência. Pelé é integrante do movimento *Hip Hop* na cidade de Belém e sua musicalidade recebeu influência do *black soul*, dos clássicos do *Rap* dos anos de 1990 – como Racionais *MC's* –, bem como de gêneros musicais paraenses, como a guitarrada, o carimbo, o brega e o tecnobrega,²⁵.

²⁴ Para *rapper* Pelé do Manifesto o verbo a ser utilizado na criação de suas composições é esse mesmo – o construir –, tendo em vista a sua profissão no passado, a saber: auxiliar de pedreiro. Nesse sentido, o que ele faz não é uma composição, é uma construção de poesia que narra a sua vida.

²⁵ Esses gêneros musicais fazem parte do cenário cultural do estado do Pará. Para uma discussão mais ampla acerca do brega e do tecnobrega, ver COSTA, Antônio Maurício Dias da. **Festa na cidade: o circuito bregueiro de Belém do Pará**. Belém: EdUepa, 2009.

A militância de Pelé do Manifesto é evidenciada em suas composições, que são muitas, e que na maior parte não estão organizadas em forma de disco (*cd*). Entretanto, este trabalho buscará discutir o potencial de reflexão no campo do ensino de História acerca de três composições musicais do gênero *Rap* de autoria de Pelé do Manifesto, que mais se aproximam a temáticas que são pertinentes ao currículo da disciplina história, são elas: *Sou Neguinho*, *Miragem* e *Nada está perdido*. Tais composições abordam temas como escravidão, tráfico negreiro, racismo, desigualdade social, violência policial, identidade negra e direitos humanos. O potencial histórico e problematizador desse material é muito rico.

O grande desafio do professor/pesquisador diante da utilização da música como fonte/documento ou estratégia pedagógica é o de mapear os sentidos que se fazem presente em uma obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história. Mas como mapear e compreender aquilo que Michel de Certeau (2000) chama de *usos e apropriações* que os alunos fazem da música? Trata-se de problematizar a “escuta” musical do aluno em relação ao processo de construção do conhecimento histórico. Tanto que para Arnaldo Contier, os

sentidos enigmáticos e polissêmicos dos signos musicais favorecem os mais diversos tipos de escuta ou interpretações – verbalizadas ou não – de um público de intelectuais envolvidos pelos valores culturais e mentais, altamente matizados e aceitos por uma comunidade ou sociedade. A partir dessas concepções, a execução de uma mesma peça musical pode provocar múltiplas “escutas” (conflitantes ou não) nos decodificadores de sua mensagem, pertencentes às mais diversas sociedades, de acordo com uma perspectiva sincrônica do tempo histórico (CONTIER, 1991, p. 151).

Todas essas questões de ordem históricas não negam o nível da experiência estética subjetiva da música, mas colocam outra ordem de reflexões ligadas às questões cognitivas do processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula. O conhecimento histórico e a produção musical são formas de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro. Partem de estratégias retóricas em forma de narrativa estética dos fatos a que se propõe a falar. Posto isso, a relação que deve ser produzida entre o conhecimento histórico e a música deve ser mediada por meio de aproximações e distanciamentos.

Esse percurso nos mostra, segundo os estudos de Izabel Barca (2000), que as representações históricas construídas pelos alunos por meio da música, acabam por contribuir no engendrar do conhecimento histórico, ao propiciar a identificação dos diferentes

significados dos elementos *definitivos* e *provisórios* constituídos nessas representações. Esses elementos podem ser entendidos e discutidos de maneira diagnóstica pelo professor por meio do instrumento de leitura histórica da linguagem musical, processo que pode se transformar em uma ponte entre as experiências da vida prática e o passado. É na adolescência que as operações mentais do pensamento histórico passam a ser sistematizadas com maior profundidade de forma que ocorra uma relação qualitativa entre o aprendizado de conceitos históricos substantivos e sua aplicação prática cotidiana. Desta feita, existe fundamentação pedagógica para a utilização de parte do acervo compositorial do *rapper* Pelé do Manifesto em ambiente escolar, mais precisamente no campo do ensino de História, trabalhando tais composições ora como fonte histórica (quando trata especificamente na narrativa de experiências da vida prática do artista), ora como ferramenta ou linguagem histórico-pedagógica.

2.2 – Ensino de História, Rap e identidade afrocentrada na poesia de Pelé do Manifesto

Na perspectiva das variadas produções acerca do ensino de História, os especialistas convergem em um aspecto crucial: o desafio de apresentar um ensino de História que instigante e, ao mesmo tempo, seja valorizado pelos estudantes. Em salas de aula pelo Brasil afora é recorrente encontrarmos estudantes da educação básica que demonstram interesse pelos estudos e discussões acerca da História enquanto disciplina escolar. Entretanto, pesquisas no campo da História enquanto disciplina apontam, também, um número elevado no alunado que não demonstram interesse pela disciplina História. Para os especialistas, isso deve-se ao fato de a História ser apresentada como distante da vida prática dos alunos, fato que acaba por não produzir *empatia histórica*, o que gera uma não aceitação da disciplina em meio a parte dos discentes. De qualquer modo, despertar o entusiasmo pela aprendizagem histórica entre o alunado, bem como contribuir para a construção de *consciência histórica* apresentam-se como desafios contemporâneos para o ensino da História.

É esse novo contexto que nos permite a utilização de novas linguagens no campo do ensino de História, fato que pode ser apresentado como fundante no processo de despertar empatia junto ao alunado. Esse novo cenário se deve, em larga medida, as discussões historiográficas contemporâneas, que exercem grande influência nas produções acerca do *ensino de História, principalmente no debate em torno da ampliação do conceito de documento histórico, o que gerou possibilidades de utilização de linguagens culturais, tais*

como o filme, a música, a fotografia, assim como das fontes orais, entre outras, no ensino (ROSÁRIO, GARCIA, 2009. p. 1).

A já bastante conhecida interrogação de “por que tenho que estudar um acontecimento do passado se isso não interfere em minha vida?” é muito conhecida por professores de História, fundamentalmente na educação básica. Essa interrogativa já é bastante conhecida e discutida pela literatura específica do ensino de História e, Selva Guimarães Fonseca (1994), tem explicação pela falta de significatividade entre a História ensinada e a vida prática dos estudantes. Nesse campo, ao se tratar do conceito de *consciência histórica*, é fundamental estabelecer aproximações entre os alunos com as discussões no campo da História como disciplina escolar, o que poderia ser pensado como um estímulo estruturante para despertar de *empatia histórica*. Essas aproximações são necessárias no campo do ensino de História, tanto que Jörn Rüsen afirma que a

consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado, mas pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana (RÜSEN, 2010. p. 36,37).

O processo de alargamento de linguagens didáticas (ou recursos didáticos) e o entendimento das múltiplas possibilidades pedagógicas no campo do ensino de História engendram a noção de aproximação entre o objeto estudado e a vida prática. Feito essa reflexão inicial, um questionamento se faz necessário: para quem serve o conhecimento? Tal questionamento é fundante, sobretudo para quem busca romper paradigmas, reconstruir, inovar e aplicar aquilo que o campo do ensino de História vem produzindo nas últimas décadas, que *foram marcados por mudanças de paradigmas e por novas propostas para a construção do conhecimento histórico* (ABUD, 2003. p. 184).

Nos últimos anos estamos presenciando uma relativa ação por parte do poder público no sentido de promover o debate sobre a questão das relações raciais no ambiente escolar no Brasil. O ápice dessa intervenção estatal direcionada a educação para as Relações Étnicorraciais está centrado na elaboração da Lei Federal 10.639/2003 que instituiu no país a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino básico e com a Lei Federal 11.645/2008 que ampliou as discussões para as populações indígenas.

São duas leis oportunas no que se refere às necessidades do ambiente escolar e da sociedade brasileira como um todo. A elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* são necessárias e pertinentes e dentre outros fatores traz para o centro das discussões um debate, que por muito tempo foi visto como polêmico, sobre a ideia de *raça*. Para as *Diretrizes*

se entende por raça construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira". (BRASIL, 2004. p. 12)

O conceito de *raça* apresentado acima é partilhado por nós e por Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009), onde a professora ratifica o que está posto acima ao afirmar que o *conceito de raça, agora construído pelos próprios negros, passou a considerar um contingente político, de pessoas afro-descendentes [...] um componente ideológico de luta contra o racismo.* (COELHO, 2009. p. 36)

Com a finalidade de propiciar subterfúgios teóricos para professores no sentido de colocar em práticas tais discussões em sala de aula, o Ministério da Educação (MEC), elaborou as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. No entanto, apesar das legislações que tornaram-se componentes das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, estas discussões parecem continuar silenciadas dentro de sala de aula, ou quando não acontece o pior: as reproduções de estereótipos no que se refere aos negros e afro-brasileiros no país. Essa ausência de temáticas no que tange as relações raciais no Brasil no ambiente escolar, podem ser explicadas pelo fato da

História da Educação Brasileira não ter contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias, podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros. (CRUZ, 2006. p. 22)

No que tange a produção musical do gênero *Rap* de Pelé do Manifesto e sua potencialidade enquanto *fonte* ou *documento histórico*, bem como a produção de uma narrativa de suas experiências vividas, na tentativa de apresentar reflexões no campo da História como ciência de referência e – a partir dessa fundamentação – compreender sua poesia narrativa como elemento que contribui no campo do ensino de História, partiremos para a análise de três composições musicais do gênero *Rap* específicas. São elas: *Sou Neguinho* (2009), *Nada está perdido* (2012) e *Miragem* (2017). É válido destacar que a produção musical de Pelé do Manifesto conta hoje com mais de noventa composições. Entretanto, a escolha destas três canções são justificadas pelo fato de as três composições selecionadas para análise neste trabalho serem consideradas pelo próprio artista como as que mais lhe deram notoriedade nas redes sociais, fato que o tornou mais conhecido do público em geral, em especial a composição *Sou Neguinho*, que em 2015 alcançou mais duzentas mil de visualizações no canal que o *rapper* mantém no Youtube (plataforma virtual de postagem de vídeos).

No que tange a metodologia no trato com as composições musicais, partiremos dos pressupostos metodológicos de *análise de conteúdo*, sugerida por Bardin, onde a codificação corresponde a uma transformação *dos dados brutos do texto (...) que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo (...) susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices* (BARDIN, 2002. p. 103). Os documentos a que me proponho a analisar são de origem oral (cantada) e escrita (letra da música). No entanto, serão apresentados em nossos resultados apenas os documentos escritos, ou seja, fragmentos escritos das três composições mencionadas, pois elas representam a fala do *rapper* Pelé do Manifesto. Essa simples ação de escolha de alguns documentos a serem problematizados (três composições musicais e seu contexto de produção) já nos parece ser a análise a que se refere Bardin, pois, o primeiro passo pode ser *denominado de análise categorial. Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação (...) segundo a frequência da presença (ou ausência) de itens de sentido* (BARDIN, 2002. p. 36), e os itens de *sentido* são para nós as discussões que são feitas acerca das seguintes temáticas: relações étnicorraciais, preconceito, racismo, discriminação, violência policial, resistência negra e identidade afrocentrada.

Lair Aparecida Delphino Neves (1999) revela-nos o potencial da música *Rap* no trabalho em sala de aula. Mesmo que não aprofunde as possibilidades da utilização da música *Rap* como recurso didático para as questões pertinente aos afro-brasileiros, a autora de maneira sutil já nos revela tais possibilidades, posto que em termos de conteúdo, o *Rap*

fornece material para um rico trabalho com temas transversais, como pluralidade cultural, étnica e saúde (drogas). A linguagem marcada por vocabulários e símbolos que buscam o resgate de uma memória negra transmite o modo “negro” de ver e sentir o mundo (NEVES, 1999. p. 162).

A *mensagem positiva* é marca destacada nas composições de Pelé do Manifesto, fato que contribuiu para a construção de uma *autopercepção positiva* por parte daqueles que ouvem suas composições. *Nada está perdido* segue um modelo de composição que tem por finalidade produzir uma narrativa de valorização de elementos da cultura *Hip Hop*, mais especificamente do papel do *MC* (mestre de cerimônia ou cantor de *Rap*) na disseminação de um discurso de valorização por meio da música *Rap*. A narrativa de Pelé do Manifesto produz uma expectativa de futuro em que as dificuldades sejam superadas.

*Meu som é vida, amor sem ilusão sem maquiagem
Por isso geral pira quando mando minhas mensagens
Sentimento em cada rima independente de flow
Missão de mc vai muito além de fazer show
Pai afasta de mim esse cálice imundo
Afasta de mim esses som sem conteúdo
Afasta os vendido afasta os iludido
Minha missão é vir cantar e provar que nada tá perdido
(Nada está perdido – Pelé do Manifesto)*

O trecho da composição evidencia o desejo do *rapper* Pelé do Manifesto em transmitir uma *mensagem positiva*, que produza autoestima em seu público, onde a narrativa rimada assume o sentimento de pertencimento, mesmo que *flow* (fluidez entre letra e ritmo, ou seja, o domínio do ritmo da letra de acordo com as batidas da música, elemento muito exigido entre os cantores de *Rap*) não esteja em sintonia. Pelé do Manifesto parece se alinhar ao estilo *Rap* conhecido como engajado, que prioriza a mensagem da letra (que deve ser ligada a questões sociais) em detrimento de uma música apenas para entretenimento. *Racionais MCs* é o grupo musical com maior envergadura em nível nacional deste estilo de *Rap*.

Pelé do Manifesto constrói suas composições a partir de suas experiências de vida prática no bairro da Cremação – periferia de Belém –, espaço caracterizado pela precariedade nos serviços de saneamento, onde impera a violência policial e altos índices de violência,

configurando o que Raquel Rolnik (1996) denomina de *não-lugar*. Das baixadas²⁶ da cidade de Belém para os grandes espaços de cultura da cidade, Pelé leva consigo a marca que identifica a sua produção musical. Essa vem sendo a tônica da carreira do *rapper* Allan Roosevelt.

FIGURA 1 – FLAYER DE DIVULGAÇÃO DO SHOW DE PELÉ DO MANIFESTO E OUTROS INTEGRANTES DA CENA DO HIP HOP DE BELÉM



Fonte: Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

A prática do preconceito, que antes era constante contra sua pessoa (deixou de ser?) transformou-se em munição pras composições pra denunciar o racismo. O que antes usavam

²⁶ Termo utilizado para a definição das regiões de periferia da cidade de Belém. A origem dessa definição remete aos espaços da cidade que são mais baixos em relação ao nível do rio e que, geralmente, sofrem constantes alagamentos com a alta das marés. Muitas dessas regiões foram aterradas no início do século XX e se transformaram em espaços de moradia. Entretanto, em Belém, o termo baixada é frequentemente utilizado para definir as regiões de periferia da cidade, independentemente de sua posição em relação ao nível das marés. Baixada, portanto, é o espaço que aqui entendemos como o espaço de periferia da cidade. Para mais esclarecimentos acerca desta temática, consultar TRINDADE JR., S-C. C. **A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana.** 1998. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1998. p. 39.

*pra me inferiorizar, hoje eu uso pra fortalecer minha identidade. Pra mostrar que eu superei e que quem tá ouvindo minha música também pode superar.*²⁷ Isso é corroborado ainda na composição *Nada está perdido*, onde Pelé do Manifesto narra

*Tamu junto na missão longe de foto e pose
Belém periferia cremação dois mil e dose
Me chamavam de macaco pra tentar me ofender
Macaco agora mano é a capa do meu cd
Preconceito racial que maltrata corrói
Izabel é o caralho Zumbi que foi herói
Sou neguinho sim entre o navio e o busão
500 anos de Brasil 400 de escravidão
(Nada está perdido – Pelé do Manifesto)*

O que busca-se na composição é o protagonismo histórico do negro, distanciando-se da compreensão de que a abolição da escravidão foi resultado da benevolência da princesa Izabel. O protagonismo do movimento negro na conquista da liberdade faz parte do discurso de Pelé do Manifesto, que apresenta Zumbi dos Palmares como figura importante na luta contra a escravidão e corrobora com o discurso do movimento negro organizado no Brasil, que entende a proeminência dos negros na conquista da liberdade e elenca entre muitos nomes o de Zumbi do Palmares como figura ímpar na luta contra a escravidão e a consequente conquista da liberdade, ou como bem frisou Cunha Jr., *Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou* (CUNHA JR., 1992. p. 66).

Na poesia narrativa de Pelé do Manifesto é recorrente um discurso de chamado, de convocação. A composição *Nada está perdido* segue essa linha militante na luta pela liberdade, isso por conta de o *rapper* entender que *a música é pra falar pra quem sofre, pra quem passa pelas mesmas dificuldades que eu passo, pra mostrar que tem jeito, que nada tá perdido. Quando eu faço uma música eu não quero que ela seja passageira.*²⁸ Hoje, as composições de Pelé do Manifesto tocam nas principais rádios da cidade de Belém, bem como são veiculadas nas rádios do sudeste que são especialistas no que se refere à cultura *Hip Hop*. Mas nem sempre foi assim, como o *rapper* continua a narrar na poesia narrativa *Nada está perdido*, especificamente no trecho abaixo

²⁷ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

²⁸ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

*Então vamo pra cima lutar por liberdade
 Uns faz som pro verão eu faço pra eternidade
 Pedia pra cantar levava tanto esporro
 Me lembro quando a gente rimava só pros cachorro
 (Nada está perdido – Pelé do Manifesto)*

Certamente a carreira profissional de Pelé do Manifesto mudou significativamente. No cenário atual da cultura *Hip Hop* nacional, a militância de suas composições chama atenção e rompem as fronteiras do estado do Pará. Era como se fosse *preciso eu sair de Belém. Eu já rimava, já tinha um trabalho no cenário do Rap com o grupo Manifesto Negro. Mesmo assim faltava algo. Quando eu comecei a ser convidado a cantar em SP, quando as minhas músicas começaram a tocar nas rádios de SP, aí me olharam diferente.*²⁹ Allan Roosevelt passou a ser visto como Pelé do Manifesto no cenário local, o *rito de passagem*³⁰ estava concluído.

FIGURA 2 – APRESENTAÇÃO DE PELÉ DO MANIFESTO NO RIO DE JANEIRO POR OCASIÃO
 FESTIVAL CONEXIDADE SE RASGUM OCORRIDO EM 15 DE DEZEMBRO DE 2018



Foto: acervo pessoal de Pelé do Manifesto.

²⁹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

³⁰ Para uma discussão mais ampliada acerca do conceito de *rito de passagem*, que aqui foi utilizado para descrever o processo de aceitação local de Pelé do Manifesto no cenário da cultura *Hip Hop*, ver VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

FIGURA 3 – PELÉ DO MANIFESTO OBSERVANDO A DIVULGAÇÃO DE SEU *SHOW* NO BAIRRO CENTRO, RIO DE JANEIRO, POR OCASIÃO DO *FESTIVAL CONEXIDADE SE RASGUM*.



Foto: acervo pessoal de Pelé do Manifesto.

A concepção de que o “corpo fala”, defendida por Nilma Lino Gomes (2002), representa na figura de Pelé do Manifesto uma ideia que encontra corroboração. Não só a personalidade caracterizada pela altivez, mas também pela identidade negra que se exacerba. O cabelo transmite uma mensagem identitária. A importância, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam. Para esses sujeitos, o cabelo carrega uma forte marca identitária.

A música para Pelé do Manifesto ultrapassa o entendimento da diversão, ela é encarada como sendo uma construção que deve possuir um sentido cognitivo e pedagógico, ela deve possuir *uma mensagem construtiva na vida de quem curte meu som. É uma música feita especialmente pra fortalecer os pretos. Mas todos podem ouvir, porque a luta contra o preconceito deve ser de todos, não só dos pretos.*³¹ Nessa perspectiva, o *rapper* narra em *Nada está perdido* a função de sua canção

³¹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

*Então não faz barulho faz silêncio parceiro
Pra ouvir a mensagem cantada pros verdadeiro
Tocando os corações somente com a ideia
Vontade de cantar independente de plateia
E o sorriso dos neguinho é o que me deixa feliz
(Nada está perdido - Pelé do Manifesto)*

Talvez *o sorriso do neguinho* seja para Pelé do Manifesto uma das retribuições pelo trabalho que ele vem desenvolvendo junto a cultura *Hip Hop*, fruto da empatia histórica que sua música produz, em especial aos afro-brasileiros, que residem em áreas de periferia, contribuindo para a construção de *identidades afrocentradas*. Essa é uma das capacidades do *Rap*, a de verbalizar os anseios, as dificuldades e as inquietações de moradores de áreas de periferia, no sentido de se construir um discurso que se identifica com as questões pertinentes à periferia. Para Elaine Nunes Andrade (1996; 1999), no que tange a etnicidade, o *Rap* fortalece a identidade dos afro-brasileiros e desperta a mobilização no combate ao preconceito racial. As narrativas de Pelé do Manifesto são ricas em altivez no trato com a identidade negra, constrói uma narrativa de *autopercepção positiva* e contribui aos ouvintes na construção de uma *identidade histórica*. No trecho abaixo, também da composição *Nada está perdido*, o *rapper* destaca essas características de suas narrativas, quando afirma

*Cantando a nossa verdade a realidade mostrada nos verso
Mostrando pra esses vacilão que não é som de ladrão esse é nosso universo
Uns canta pro baile bombar pras mina colar pra ter holofote
Nós canta pra algo mudar revolucionar pros preto ser forte*

*Então nós bate de frente nós abre as mente o rap é foda
Por isso querem avacalhar tentam transformar nosso estilo em moda
Então eu ligo as caixa meto minhas faixa mostro o som do gueto
Os bico encantado cutucam o cara do lado quem é esse preto?*

*Quem sou eu? mais um no rap nacional
4 anos nessa porra sem ganhar nem um real
Por isso quando eu digo que é nós significa
Que essa música não é minha ela é de quem se identifica
Ela sua é nossa e de mais um milhão
Que não escreveram a letra mas sente a mesma emoção
(Nada está perdido – Pelé do Manifesto)*

A construção da narrativa evidencia a empatia gerada aos que mantem contato com a poesia de Pelé do Manifesto, fato que ocorre por conta de o *Rap* ser uma música que fala

*direto pro público, sem muito rodeio. Fala o que o cara da periferia vive. Fala as dificuldades do dia a dia. Então quando eu canto, eu falo de mim, mas ao mesmo tempo eu falo deles. Porque tamo no mesmo barco.*³² Para além disso, a narrativa *Rap de Pelé do Manifesto* – ressalto mais uma vez – é construída a partir de experiências vividas e, não raro, aparecem em suas composições experiências em que ele precisou se posicionar diante de uma prática de preconceito racial. Isso ocorre, segundo Jörn Rüsen *devido a uma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo* (RÜSEN, 2010. p. 57).

Partindo desta reflexão, Jörn Rüsen entende que as operações da *consciência histórica* podem se expandir, de certa forma, para o entendimento de uma *teoria da historicidade da orientação da existência humana*. Desta feita, para ele, a *consciência histórica* não é fruto da escolha humana, ela é algo universalmente humano. Para tanto, se enraíza na historicidade contida na própria vida prática dos homens. O que nos permite entender que

os homens tenham consciência da história (...), no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E 'histórico' significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RÜSEN, 2010. p. 79).

Teria a poesia *Rap de Pelé do Manifesto* a prerrogativa de engendrar *consciências históricas*, e em consequência disso, *identidades históricas*? Teria a poesia de Pelé do Manifesto a capacidade de produzir expectativas de futuro ou de transformação da realidade vivida? O *rapper* acredita que sim, *é por isso que minhas poesias são ricas de esperança. Pra mostrar pros neguinhos que eles podem mudar a vida deles. Por isso na minha música 'Nada está perdido' eu digo que minha 'missão é vim cantar e provar que nada está perdido'*.³³

³² Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

³³ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

As narrativas *Rap* são fecundas no processo de produzir conhecimentos históricos, bem como são elementos importantes no uso em sala de aula enquanto fontes históricas no exercício de produção de inflexões no campo da História enquanto ciência de referência. Desta feita, procura-se

apresentar que, para além da condição de ferramentas didáticas para a produção do conhecimento histórico, as letras de rap constituem também em importante fonte para a reflexão sobre a intercepção entre ensino de história, cultura escolar e cultura juvenil. Os rappers são sujeitos históricos que intercambiam saberes com a juventude periférica e que, portanto, constroem leituras de fatos históricos a partir de pontos específicos: juventude negra, periférica e rebelada, ressignificando os seus lugares de fala e configurando singulares leituras sobre o passado (PEREIRA, 2016. p. 1).

Posto isso, produz-se o entendimento acerca de Pelé do Manifesto como um sujeito histórico que atua no campo da conscientização histórica de outros sujeitos por meio de uma narrativa *Rap* que permite a construção de identidades históricas, principalmente junto a juventude negra e periférica, posto *que tem muito preto com vergonha da cor, que não se afirma, que não fortalece a identidade dele, e minha música vem pra mostrar pra ele que a gente é gente, que temos que ter orgulho da nossa melanina.*³⁴ Destarte, o *Rap*, permite entre outras discussões, uma crítica ao mito da democracia racial no Brasil, ao racismo velado e ao preconceito de cunho socioeconômico. A crítica a ação da polícia ou da negação de identidade e baixa autoestima, impulsionadas por uma educação vacilante nas relações étnico-raciais também podem ser abordados por meio do uso do *Rap* no ensino de história.

A construção das poesias de Pelé do Manifesto está alicerçada em uma perspectiva artística que se relaciona de forma íntima com a realidade vivida. Não é da arte para o socialmente vivido. É do socialmente vivido para a arte. O *Rap* constitui-se em uma expressão artística através do qual relatam poeticamente a condição social, suas experiências cotidianas. Nesse sentido, escrevem sobre temas como, política, violência, crimes, drogas, pobreza, discriminação, falam de falta de perspectiva e da relação que tem com a polícia. Os saberes históricos mobilizados nas narrativas do *rapper* paraense contribuem no sentido de construção cognitiva, o que, por sua vez, fortalece a capacidade criadora de consciências. Podemos entender segundo este raciocínio, que as narrativas adquirirem um fator de extrema

³⁴ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

importância no agir histórico. Elas são a face material da *consciência histórica*, o que nos permite entender que

toda a forma de interpretação do indivíduo sobre sua experiência do tempo, que é capaz de orientar suas ações e permitir a atribuição de sentido às relações cotidianas. Essa visão é esclarecedora a medida que podemos entender a história não como exclusiva dos bancos escolares ou acadêmicos, mas presente no curso dos dias, nas relações mundanas, através das inúmeras narrativas que se estabelecem diariamente. Para tanto, o pensamento histórico obedece a uma “lógica narrativa” e a uma racionalidade específica do histórico (MARRERA, 2013. p. 1071).

Tal racionalidade histórica se faz presente na *lógica narrativa* das rimas de Pelé do Manifesto. A vida prática e as experiências do cotidiano são elementos fundantes no processo de construção de sua poesia *Rap*. A cidade, seu bairro, a rua onde mora e seu convívio familiar são elementos marcantes e se fazem presente em suas composições. A construção de sua métrica em forma de rima é forte, possui sagacidade. Seu olhar, seu porte físico, seu cabelo, seu gestual, sua vestimenta e, em especial, sua valorização identitária são marcas que chamam atenção e causam impacto. Seu corpo fala e transmite uma identidade afrocentrada, como afirma Nilma Lino Gomes (2002). Seu *Rap* é forte, ou como ele narra em *Nada está perdido*, o som dele *é vida, amor, sem ilusão, sem Maquiavel*. A negritude enquanto elemento identitário não é para o *rapper* uma ferramenta de trabalho, é uma opção de vida.

Muita gente pensa que eu falo de racismo pra aparecer, pra chamar atenção. Não! Eu vivo o racismo, eu sinto racismo. Então eu canto o que eu vivo. Eu falo o que eu vivo. Quando eu vou construir uma música (e eu falo construção mesmo, porque lembra meu passado de ajudante de pedreiro), eu quero falar de experiências reais. Eu não invento nada. Tudo eu vivi.³⁵

Para Jörn Rüsen (2001; 2015), a História tem uma função didática de formar a *consciência histórica*, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação e ação do homem na vida prática. As narrativas de Pelé do Manifesto se mostram como ricas em orientação de vida prática por meio das experiências vividas, o que

³⁵ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

acabam por formar sua identidade histórica intimamente ligada a uma identidade afro-brasileira. *Miragem*, é uma composição de Pelé do Manifesto escrita – ou construída – no ano de 2017 e que ressalta mais uma vez experiências vividas pelo *rapper* no que concerne ao racismo.

*Eu sou tão chato que minha mão queria um filho branco
Eu nasci preto de pirraça
Ela me ama mas as vezes solta alguma coisa
É o convívio dela no meio dos branco reaçã
Até hoje ela fala do meu cabelo
Tiro por menos e acho graça
Mas ela sabe que pra igualar os boy cu
Tenho que ser duas vezes melhor e ganhar na raça
(Miragem – Pelé do Manifesto)*

Ser *duas vezes melhor* tornou-se fala frequente para descrever a necessidade que os afro-brasileiros possuem em provar a sua capacidade em meio a uma sociedade que cria o que Carlo Hasenbalg (1979) denomina de *ciclos de desvantagens* aos não brancos. Para Pelé do Manifesto isso se deve ao fato de a sociedade paraense ser, assim como a brasileira, impregnada de estereótipos e de práticas discriminatórias, *tanto que quando eu ando por aí me olham estranho, alguns já me conhecem, pedem pra tirar foto. Mas quem não me conhece me olha torto, tem preconceito. Porra! Preconceito no Pará, terra miscigenada. Mas é isso. Não baixar a cabeça.*³⁶ As composições do *rapper* paraense engendram o que Ricardo Franklin Ferreira (2004) denomina de *identidade positivamente afirmada*.

No que tange ao *Hip Hop*, bem como ao *Rap*, a identidade é apresentada como uma construção com o seu aspecto de não rigidez, não monolítica e sem fronteiras delimitadas a priori. Essas demonstrações científicas a respeito do que Stuart Hall (1996) chama de *processo de identificação* são fortemente fundamentadas nas análises dos Estudos Culturais. Portanto, cabe reforçar a importância do complexo e problemático processo de identificação e a sua força constitutiva a nível individual e a nível coletivo, no sentido do processo constitutivo do indivíduo e no processo constitutivo de uma estrutura de sentimento. Cabe reforçar também a importância da identidade nos conflitos no campo cultural influenciando nas políticas de posição, ou representação, a partir disto, Stuart Hall define as identidades culturais desta forma

³⁶ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental (HALL, 1996. p. 70).

A construção da narrativa em forma de rima de Pelé do Manifesto mobiliza saberes históricos e verbaliza o modo do *rapper* entender o mundo em que está inserido. Mas a verbalização da vida cotidiana exercitada por ele possui expectativa de mudança, de transformação. Mikail Bakitin entende que *por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como a palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo (BAKITIN, 2003. p. 180).*

Desta feita, a produção *Rap* do compositor paraense é capaz de estabelecer relação direta com objetos do conhecimento da História enquanto ciência, mobiliza saberes históricos em quem mantém contato com sua produção, constrói *consciência histórica* e corrobora no processo de construção identitária. Isso se dá por conta de *o moleque chega no meu show quando ele vai pela primeira vez sem saber que é preto. Quando ele sai de lá ele já se identifica com a causa negra. Vem falar comigo e agradece, me abraça. Pronto. Plantei semente.*³⁷ Raça, resistência e identidade são elementos que integram as discussões no campo da História enquanto disciplina escolar e talvez sejam os conceitos mais abordados nas composições de Pele do Manifesto. *Sou neguinho*, composição de 2009, representa hoje um *hino* para os afrodescendentes da Periferia de Belém. *Todo mundo canta e se identifica. Essa música já é da periferia. É a mais tocada nas rádio comunitárias*³⁸.

As narrativas poéticas de Allan Roosevelt, Pelé no universo do *Rap* paraense, são construídas a partir de experiências vividas. Com frequências o *rapper* faz uma narrativa sem o acompanhamento do *beat* (batida musical que acompanha o *MC*) antes de entrar propriamente na composição. *Sou neguinho*, certamente a composição que mais repercutiu seu trabalho, inicia com uma narrativa de experiências de vida e que tornou-se elemento fecundo para suas produções. Em sua introdução, Pelé do Manifesto adverte que

³⁷ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

³⁸ *Ibid.*

*Pra algumas pessoas a palavra preto significa uma coisa ruim
Então quando elas queriam me xingar elas me chamavam de preto
Como se isso fosse uma ofensa
Só que pelo contrário mano, eu tenho orgulho de ser preto
Quando eu era pequeno as pessoas falavam assim pra mim: preto é foda
E isso marcou a minha vida
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

A *identidade afrocentrada* em destaque na narrativa apresentada acima é resultado de uma construção histórica permeada de mobilização de saberes, perpassa pela *autopercepção positiva*, no sentido de engendrar identidade histórica. *Sou neguinho* carrega consigo uma narrativa de força no que tangem ao empoderamento negro e guarda espaço para uma resposta para o que foi levantado na narrativa apresentada acima. Nesse sentido, Pelé do Manifesto responde

*Sou neguinho sim, sou preto com muito amor
Daqueles que se olha no espelho e acha foda sua cor
Eu não nasci pra tá chamando ninguém de doutor
A minha meta é levantar a cada irmão que tombou*

*Demorou aí, o mundo é nosso neguinho
Eu quero é tudo como quem não quer nada e no sapatinho
Eu vou chegando de mansinho sei que eu num tô sozinho
Me esquivando da ilusão pra não ficar pelo caminho*

*Nem tudo que reluz é ouro, parceiro
Paraíso onde? Se eu vim nos navios negreiro
A rua me criou meu pensamento é ligeiro
Essa música é um alô pra todos que são verdadeiro
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Ser neguinho com muito amor carrega consigo uma conotação identitária e transmite a seus interlocutores (ouvintes) a ideia de que eles também podem sentir orgulho de sua tonalidade de pele, de seus saberes, de sua história. No sentido de produzir empatia identitária, as rimas de Pelé do Manifesto são fecundas e dialogam com saberes que fazem parte da História em quanto disciplina escolar. *Ter vindo em navios negreiros* apresenta uma possibilidade didática para se discutir tráfico de seres humanos do continente africano para as Américas ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Portanto, Pelé do Manifesto mobiliza em suas narrativas saberes históricos adquiridos ao longo de sua vida prática que

possibilitam a realização de inflexões pedagógicas no campo da História como disciplina escolar, assumindo a função última de engendrar *consciência histórica*, bem como *identidades históricas*.

Destaca-se nas poesias de Pelé do Manifesto que as denúncias são frequentes e, na realidade, seguem a linha do estilo *Rap* que é militante da cultura *Hip Hop*. Entretanto, é válido ressaltar que o discurso de denúncia e a narrativa de episódios passados não encerram as características fundantes das músicas de Pelé do Manifesto. A expectativa de mudanças e de transformações, também se faz presente em suas narrativas. Na passagem em que ele narra que sua *meta é levantar a cada irmão que tombou*, trecho que faz parte da música *Sou neguinho*, representa uma expectativa de futuro, e isso contribuiu para o entendimento de que trata-se de uma *narrativa histórica* impregnada de *consciências históricas*. Estabelecendo relação com as concepções conceituais de Jörn Rüsen *seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a expectativa e o projeto de futuro* (RÜSEN, 2007. p. 65).

Na perspectiva de *autopercepção positiva* no campo da identidade, Pelé do Manifesto argumenta que

*eu já vi muito neguinho se negando, querendo ser preto de alma branca. Mas isso é fruto da história. A gente sempre foi descartado. Nossa cor foi vista como exótica. Nossos ancestrais foram escravizados. Então como se vangloriar de ser preto? O cara diz: eu sou pardo, ou então, eu sou mestiço. Aí ele já se negou. Minha música é pra romper isso aí. É pra mostrar que ser preto é lindo. Que ser rico em melanina é foda. Que nossa história e que nossa identidade precisa ser valorizada por nós.*³⁹

No que tange à cultura negra e suas múltiplas identidades, é possível afirmar, segundo Stuart Hall (2003), que elas se situam nos campos da *diáspora* e da *hibridização*, o que significa que na cultura negra, em termos etnográficos, não há o ideal de pureza. No Brasil, a mestiçagem é a categoria frequentemente utilizada para se buscar uma identidade nacional, racial e cultural única. No entanto, a mestiçagem – além de fazer referência ao não puro, estabelecendo uma forma de hierarquização – ao aproximar-se do ideal de

³⁹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

branqueamento contribui para o processo de negação da identidade negra, que é construída a partir de uma *consciência histórica* e política. Nesse sentido, Kabengele Munanga adverte que

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é —um e outro, —o mesmo e o diferente, —nem um nem outro, —ser e não ser, —pertencer e não pertencer. Essa indefinição social – evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid –, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra (MUNANGA, 1999. p. 126)

Desta feita, é fundante entendermos a construção da identidade observando sempre o campo da diferença. E no que concerne à cultura negra, a diversidade se revela na história, por meio da ressignificação cultural. A identidade negra se constrói na resistência do povo negro contra toda e qualquer forma de discriminação racial, que acaba por criar produtos culturais, como a música – em nosso caso mais específico o *Rap* – que assume a característica da narrativa, consciente desse pertencimento racial.

Resistência deve ser entendida como uma categoria frequente nas composições do gênero musical *Rap*. Resistência nas mais variadas modalidades: cultural, política, social. No que tange especificamente as composições de Pelé do Manifesto, a resistência ganha corpo, principalmente, no caráter racial enquanto denúncia de uma sociedade que mantém práticas discriminatórias para com os não brancos. Pelé do Manifesto é categórico ao afirmar que *não existe essa parada de preto de alma branca. Isso serve pra quebrar ainda mais a nossa luta pela valorização da identidade negra. Geralmente dizem que nós pretos temos que ser duas vezes melhores. Por que isso?*⁴⁰ Essa resistência se faz presente na composição “Sou neguinho”, onde Pelé narra

*Ser duas vezes melhor? Não! Cansei dessa parada
Casei de ser o preto no estilo 'homem na estrada'
De ver as tia atravessando a rua apavorada
De provar que o celular é meu pra não levar porrada*

*Não é frescura não me diz ai quem consegue
Toda vez que entro no shopping o segurança me segue*

⁴⁰ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

*Todo mundo percebe, todo mundo repara
As câmara me persegue a polícia sempre me para
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Quando Pelé do Manifesto narra que *cansou de ser o preto estilo homem na estrada*, ele faz referência ao *Rap Homem na estrada*, clássico dos *Racionais Mc's*, que integra o álbum *Sobrevivendo no inferno*, lançado pelo grupo paulistano em 1997. Na música, os *Racionais MC's* narram as condições sociais enfrentada pelos afrodescendentes e a vulnerabilidade social que, em casos frequentes, fato que os levam para o mundo do crime. Prisões e dificuldades de se recuperar espaço social, especialmente no que tange ao emprego, também são narrados pelos *Racionais*. O que Pelé do Manifesto busca é apresentar uma outra possibilidade que não seja a vida criminosa. Na sequência, o *rapper* narra as experiências pela qual passou no que se refere a discriminação racial em espaços públicos da cidade de Belém, fato que corrobora a existência de um estereótipo social em que seu perfil físico (negro) e sua forma de vestir (roupas largas, típico de apreciadores da cultura *Hip Hop*) representam, segundo uma lógica impregnada de estereótipos e carregada de preconceitos), uma ameaça ao patrimônio privado. *Prevalece o estereótipo de que todo preto é um ladrão*⁴¹

Sobre o sucesso e a repercussão da música *Sou neguinho*, Pelé do Manifesto aponta uma experiência envolvendo seguranças de grandes lojas dos *shoppings* da cidade no momento em que explica que agora, *eu entro no shopping e os seguranças me param. Mas agora pra bater foto, pra pedir um autografo. Diz que o filho gosta das minhas músicas. É mano, o jogo tá virando. Mas eu não quero que vire só pra mim. Tem que ser pra todos*.⁴² Ainda sobre a da reprodução dos estereótipos e de como isso vem sendo enfrentado por Pelé do Manifesto, ele canta em *Miragem* que

*Aquele som foi tão foda amigo
Que os segurança hoje me segue
Mas é só pra bater foto comigo
Aquele som foi tão foda amigo
Que me sinto igual o Dexter
Um anjo mas com cinco inimigo
(Miragem – Pelé do Manifesto)*

⁴¹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

⁴² *Ibid.*

Aquele som é “Sou neguinho”. E na denúncia do preconceito racial ao longo de suas experiências na vida prática, o rapper, ainda em Sou neguinho, continua

*Não vem de caô dizendo que num é preconceito
Se acha que preto é ladrão desde que mama no peito
É o X da questão, ninguém explica direito
Porra, minha descrição sempre bate com a do suspeito*

*Sou neguinho sim então, vê se num dá pala
Chega de falar que meu lugar é na senzala
Te cala, se liga agora no que o preto fala
O cheiro da revolta quilombola aqui exala
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Frequente como a denúncia do racismo enfrentado por Pelé do Manifesto é também a mensagem de resistência e de perspectiva de futuro, o que configura a narrativa do *rapper* como sendo uma *narrativa histórica*, que contribuiu para a construção de *consciências históricas*, bem como de *identidades históricas*. O trecho *Sou neguinho sim, vê se não da pala*, identifica a construção de um discurso que produz uma *autopercepção positiva* da identidade negra. José Carlos Gomes da Silva, faz uma reflexão fundante acerca dos *rappers* no cenário brasileiro ao afirmar que a partir

do “autoconhecimento” sobre a história da diáspora negra e da compreensão da especificidade da questão racial no Brasil, os rappers elaboraram a crítica ao mito da democracia racial. Denunciaram o racismo, a marginalização da população negra e dos seus descendentes. Enquanto denunciavam a condição de excluídos e os fatores ideológicos que legitimavam a segregação dos negros no Brasil, os rappers reelaboraram também a identidade negra de forma positiva. A afirmação da negritude e dos símbolos de origem africana e afro-brasileira passaram a estruturar o imaginário juvenil, desconstruindo-se a ideologia do branqueamento, orientada por símbolos do mundo ocidental. [...] A valorização da cultura afro-brasileira surge, então, como elemento central para a reconstrução da negritude (SILVA, 1999. p. 29,30).

Pelé do Manifesto por meio de sua poesia reflexiva no que tange a questão do negro contribuiu para fazer seus interlocutores pensarem acerca de suas identidades no campo racial. Para Heloísa Buarque de Hollanda (2012) o *Rap* tem essa característica de enfrentar questões

raciais de um modo mais reflexivo e em forma de denúncia a partir de experiências vividas pela juventude periférica. São essas vivências que produzem o repertório sociocultural das canções do *rapper* Allan Roosevelt, o Pelé.

Acompanhado da reflexão, bem como das denúncias, as rimas de Pelé do Manifesto engendra uma espécie de roteiro. Primeiramente temos a situação de denúncia, posteriormente vem um discurso de perspectiva de mudança acompanhado de um discurso de valorização de uma identidade afrocentrada, o que corrobora para a construção de *identificação histórica* para os que têm contato com suas rimas. Essa perspectiva de mudança nas rimas do *rapper* não seria consequência de uma mudança consequente do fluxo natural do tempo, ao contrário, seria o resultado de um processo de luta, de enfrentamento, de um discurso que produz uma reflexão ativa, onde sua poesia *Rap* se apresenta como um canal de mudança, de *revolução*. Ainda em *Sou neguinho*, Pelé rima

*Sei que você odeia o estilo do gueto
Mas hoje vai ter que fingir que gosta de preto
Diz que acha foda o meu cabelo duro
Diz que adora meus pano e os graffiti no muro*

*Mais de 4 condução currículo na mão
E a secretária sempre diz que eu não me encaixo no padrão
Mas sem essa de tadinho dos neguinho, irmão
Eu vim mostrar com quantos raps se faz a revolução
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Mais uma vez Pelé do Manifesto aborda a temática dos estereótipos no que se refere ao acesso ao trabalho formal, que estabelece um padrão branco naquilo que chamam de *bem-apessoado*. Ao mesmo tempo em que se defronta com uma situação adversa, o *rapper* narra uma postura de enfrentamento. Em *eu vim mostrar com quantos rap se faz a revolução* pressupõe-se que há uma expectativa de mudança, de transformação, cria-se uma expectativa de futuro em suas rimas e uma ação no sentido de conquistar tais mudanças. Nesse sentido, como bem define Elaine Nunes Andrade (1996; 1999), o *Rap* de Pelé do Manifesto é propositivo, por isso revolucionário. Para Marco Aurélio Paz Tella o *Rap* é

uma manifestação que salvaguarda um comportamento crítico e propositivo dos problemas sociais que afligem uma parcela significativa dos jovens

afrodescendentes. Os rappers constroem representações da sua própria realidade e de acordo com os interesses e as ideologias dos grupos. Eles fazem de sua realidade social, local, cultural e étnica o ponto de partida para rompimentos éticos, estéticos, simbólicos, históricos e imaginários da sociedade (TELLA, 2000. p. 230).

No campo da educação, a lista de experiências do *Rap* em sala de aula que foram transformadas em pesquisas no intuito de aferir resultados acerca do potencial educacional desse gênero musical não é extensa. Historiadores e pedagogos são os principais profissionais a se dedicarem nessa linha. Profissionais da área da linguagem também possuem uma parcela significativa no que tange a pesquisa do gênero musical *Rap* enquanto recurso didático ou linguagem histórica. O *Rap* como narrativa histórica ou até mesmo como fonte histórica no campo da história ensinada na contemporaneidade se mostra viável. A riqueza poética e histórica das poesias de Pelé do Manifesto geram um leque de possibilidades de utilização do *Rap* em ambiente escolar por conta de sua narrativa ser envolvida diretamente com sua vida prática.

Narrativa *Rap* enquanto fonte ou linguagem histórica é para Eliane Oliveira uma relação fundante no processo de construção de espaço de memória, bem como identidade. Sobre essa relação, a pesquisadora destaca que

A música como fonte histórica é sempre uma narrativa que nos informa sobre uma certa sociedade e sua visão de mundo. Assim, o Rap é fonte privilegiada de veiculação e representações sociais que precisa ser problematizada devido ao seu largo alcance na sociedade contemporânea junto à juventude, sobretudo negra e da periferia. Entretanto, nenhum gênero musical é um registro fiel da realidade ou encerra a verdade histórica. A pesquisa seguirá o caminho de compreensão do Rap como representação do real, construção e reconstrução do passado e lugar de memória e identidade que se cruzam no discurso musical, constituindo-se em um manancial inesgotável para o estudo de inúmeros aspectos do processo histórico, considerando as especificidades da indústria da música, da sua linguagem e liberdades interpretativas e poéticas (OLIVEIRA, 2017. p. 46).

A narrativa assume o papel de histórica quando se relaciona a dois elementos fundantes: a criação de *consciências histórica* e de *identidade histórica*. No campo do Ensino da História, ele defende a tese de que o conhecimento histórico se traduz na vida cotidiana, balizando ações e que nesse sentido a *consciência histórica* proporciona aprendizagem à

medida que implica na produção saber histórico, na produção de novas experiências, relacionando-se diretamente à vida prática dos indivíduos (RÜSEN, 2001; 2015).

A escola enquanto espaço produção de saber que valorize a diversidade é frequentemente criticada pela corrente do *Rap* com conteúdo social e racial. Pelé do Manifesto afirma que *you não vê o negro com representatividade na escola, no livro didático. Você vê negro como escravo. Ele não aparece de forma valorizada. Eu construí minha identidade na rua, não foi a escola. Como criar autoestima na escola?*⁴³ Provavelmente a interrogação de Pelé do Manifesto é resultado de suas próprias experiências na escola. Na composição *Nada está perdido*, a escola enquanto instituição de ensino, representada pelos *livros*, se mostra como não salutar no sentido de apontamentos de valorização identitária. Pelé canta

*Que se dane o Pelé quem tá aqui é o Allan
Cantando o que eu vivo olho no olho frente à frente
Mandando aqueles verso parceiro que entra na mente
E a ajuda os mano que precisa se sentir mais vivo
A encontrar no rap a saída que não tá no livro
(Nada está perdido – Pelé do Manifesto)*

Essa carência que o *rapper* apresenta justifica o projeto *Rap na escola*, que Pelé do Manifesto organiza juntamente com Everton *MC* (seu principal parceiro de composições e *shows*), onde o objetivo é levar para escolas pública da periferia da Região Metropolitana de Belém (RMB) – que inclui os municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Izabel, além da capital Belém – a música *Rap*.

*Logo quando eu chegava nas escolas ninguém sabia minhas músicas. Só depois que eu cantava que a galera pensava naquilo que eu tava falando. Hoje quando eu vou, a galera já canta, já conhece as letras. Pô isso é bacana. Isso me diz que eu tô no caminho certo. Não é porque eu acho que a escola não me preparou pra eu enfrentar o racismo que eu vou ficar contra a escola. Pelo contrário. Eu quero é tá lá. Pra que a minha música faça eles refletirem. Mas a escola de hoje já tá mudando. Já tem até lei que obriga o ensino de história dos afro-brasileiros, da África. Agora será que estão discutindo isso não escola? Tá no papel. Mas será que funciona na prática?*⁴⁴

⁴³ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

⁴⁴ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

O *Rap* com suas mensagens afirmativas, mostram que seus poetas urbanos estão atentos à escola. Porém, para Nilma Lino Gomes (1999) é necessário que esta instituição os perceba e crie práticas democráticas e não discriminatórias efetivas, práticas estas relatadas por alguns jovens negros. Estes procedimentos estão ligados a uma tradição cultural excludente do sistema educacional na maioria das escolas. Nesse caso, não só as escolas públicas, como as privadas, também conservam um histórico cultural em que

a escola é uma instituição de manutenção de privilégios, onde ocorre uma exclusão branda, contínua, insensível, despercebida. A escola exclui e o faz de forma bem dissimulada, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando-lhes os setores escolares mais desvalorizados (BOURDIEU, 1998. p. 14).

A contribuição do espaço de escolarização formal no processo de promoção do entendimento de uma sociedade caracterizada pela diversidade, que valorize os indivíduos na diferença, me parece se apresentar como o principal desafio da escola contemporânea. No que tange às questões pertinentes a identidade negra, aos debates no que se refere ao povo afro-brasileiro e sua história, perpassando pelas temáticas do tráfico negreiro, da escravidão, da memória negra acerca da escravidão, das compreensões de resistência negra na contemporaneidade contribuindo para o combate ao racismo e na formação de uma *auto percepção positiva*, o contato entre a escola e o movimento negro são fecundos. Estratégias educativas que permitem o diálogo entre a escola com setores do movimento negro são temas de pesquisas recentes que produziram resultados profícuos nesse sentido. Pelé do Manifesto, destaca em seu projeto de levar suas músicas para a escola destaca que *eu sinto que minha música ajuda. Tanto é que muitos professores pedem meu contato e agente acaba desenvolvendo outras parcerias em outras escolas. É como uma rede que vai crescendo. Esse diálogo é importante. Escola e militância negra precisam se aproximar.*⁴⁵

José Carlos Gomes da Silva (1999) entende que as músicas, os discursos e todo o imaginário do período passa a ser estruturado pela valorização das lutas políticas e pelos símbolos de origem afro-americana e afro-brasileira. A partir dessas referências, a produção musical torna-se o meio pelo qual *autoconhecimento* juvenil será expresso. Autoconhecimento torna-se, portanto, uma palavra-chave para os integrantes do movimento

⁴⁵ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2018. Arquivo pessoal.

Hip Hop. E continua acerca das aproximações possíveis entre a escola com as manifestações da *cultura de rua*, mais especificamente com a cultura *Hip Hop*.

Em função do atual momento vivido pela educação, cabe às autoridades educacionais entender as práticas discursivas e expressões artísticas dos jovens da periferia que hoje se encontram majoritariamente nas escolas públicas. Ou essa aproximação se processa e a relação dialógica se consolida, ou os muros escolares permanecerão como os principais divisores entre a escola e a rua (SILVA, 1999. p. 36).

Desta feita, cabe como proposta nesse campo um amplo debate no que tange a educação acerca de alguns temas que fazem parte do dia-a-dia da escola, a saber: o preconceito, práticas discriminatórias e maneiras de superá-los. Tais discussões se fazem necessárias visto que a escola é núcleo estruturante formador de futuros adultos. Ademais, creio ser profícuo para o campo da educação, especificamente no que tange ao currículo de História enquanto disciplina escolar, enfatizar as nossas raízes não mais sob a ótica branca oficial, mas com uma visão mais abrangente.

A participação do movimento negro organizado enquanto militância (seja ele atuante no campo religioso, político ou cultural), pode ser profícuo no sentido de contribuir para o engendramento de uma identidade marcada pela autopercepção positiva junto a comunidade negra no ambiente escolar, bem como o desenvolvimento do valor do respeito à diversidade entre os não negros. A militância negra mostra-se como um espaço em que a vergonha de *ser negro* se transforma em orgulho de *ser negro*. Com a recuperação da história da *diáspora* e das matrizes culturais africanas, também parte do cadinho cultural brasileiro, e com as reivindicações políticas e sociais, o afrodescendente pode dar visibilidade a qualidades que o branco não tinha se dado conta, favorecendo uma mudança de percepção em que é forçado a *olhar o outro* e, ao mesmo tempo, a aspectos culturais que também o constituem.

Desta feita, o *Rap* assume um potencial no processo de construção de *consciências históricas*, em consequência disso, de identidades históricas. No que concerne a poesia narrativa de Pelé do Manifesto a presença de marcadores identitários ligados ao elemento negro são elementos constantes e ao mesmo tempo fundantes em sua estrutura. *Ser negro*, em uma perspectiva de *autopercepção positiva*, produzindo o que Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009) denomina de *identidade afrocentrada* acaba por ser elemento determinante na poesia do *rapper* paraense. “Sou neguinho”, assume essa premissa, de estabelecer um discurso de

enfrentamento aos padrões brancos estabelecidos na sociedade brasileira, bem como busca passar uma mensagem de fortalecimento da identidade negra. Em *Sou neguinho*, Pelé narra

*Eu não sou preto de alma branca não, que treta
Seu eu pudesse, até a palma da minha mão era preta
Que nem a tinta da caneta que eu escrevo minha letra
Meu orgulho tá no peito e não guardado na gaveta*

*É por mim por ti pelos irmão tô aqui
A minha meta é rimar até vê os preto sorrir
A estrutura rachar e o império cair
Uma nova era começou pros descendentes de zumbi*

*E o mundo todo vai saber da nossa correria
Eu vim mostrar com quantos raps se consegue a alforria
E depois desse aqui é o fim de tudo que me incomoda
Agora sim pode dizer que preto é foda
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

Se eu pudesse até a palma da minha mão era preta certamente é uma passagem forte e traduz o sentido identitário presente na poesia narrativa de Pelé do Manifesto na perspectiva de construir *identidades históricas*. Não por acaso essa passagem foi utilizada para dar título a esse segundo capítulo, que trata especificamente de como a poesia narrativa de Pelé do Manifesto contribui para o processo de construção de *identidades históricas* no que tange a uma *autopercepção positiva* do negro. Como narrativa, a poesia de Allan Roosevelt também é possuidora de *consciência histórica*, visto que apresenta uma perspectiva de futuro, de mudança. *A minha meta é rimar até vê os preto sorrir. A estrutura rachar e o império cair* representa a expectativa de futuro, o que bem defini para Jörn Rüsen (2001; 2015) a narrativa enquanto histórica.

A poesia de Pelé do Manifesto *é navalha, vem da alma, é pra rasgar. É pensada para que quem a escute reflita, saia mais fortalecido, consiga se auto-perceber nesse mundo e valorize sua identidade. Meu som é vida*⁴⁶ afirma o rapper. Desta feita, acreditamos na potencialidade no campo do ensino de História da poesia de Pelé do Manifesto enquanto fonte ou *narrativa histórica*, capaz de produzir inflexões acerca de alguns pontos que são estabelecidos pelo componente curricular de história.

⁴⁶ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

Fazer essa experiência foi fundamental para afirmar a potencialidade educativa do *Rap*. Como exigência do Programa de Pós-Graduação e Ensino de História (Mestrado Nacional em Ensino de História), faz-se necessário a elaboração de um produto final, que nada mais é do que um experimento didático no exercício da docência da disciplina História na educação básica. O experimento didático proposto por esta pesquisa foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, bairro da Cremação periferia de Belém, bairro também onde nasceu e cresceu Allan Roosevelt, o Pelé do Manifesto. De antemão informo que não sou professor nessa escola. Na realidade sou professor de escolas privadas de educação básica nas cidades de Belém, capital do Pará, e Ananindeua, que está inserida na Região Metropolitana de Belém. Entretanto, as escolas que eu mantenho vínculo profissional não autorizaram a realização do experimento. O argumento foi de que *isso* atrasaria o andamento do conteúdo programático e conseqüentemente a preparação dos alunos para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares. É válido ressaltar também que trata-se de uma escola privada de classe média-alta, onde o valor das mensalidades podem chegar, dependendo do nível de ensino, a ultrapassar a casa dos dois mil reais mensais.

De posse da negativa para a realização do experimento de levar as poesias narrativas de Pelé do Manifesto para o ambiente escolar, procurei estabelecer parcerias com professores de história que são nossos colegas e que ministram a disciplinas em outras instituições. Busquei priorizar professores que leccionassem em escolas públicas, visto que as de iniciativa privada poderiam se valer do mesmo discurso que a escola a qual tenho vínculo empregatício utilizou. Davi Silva Ferraz, professor de História da Rede Estadual de Ensino, me abriu as portas de uma de suas turmas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu. Trata-se de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. A escolha por uma turma do último ano do ciclo final da educação básica deve-se ao fato da linguagem *Rap*, que por vezes vem carregada de expressões de *palavrões*⁴⁷. É desse experimento didático de utilização da música *Rap* de Pelé do manifesto em sala de aula e de seus resultados no campo da *consciência histórica* e da *identidade histórica* que trataremos no terceiro capítulo.

⁴⁷ Palavras que são com frequência utilizadas pela juventude que integra a cultura *Hip Hop* e que para ele já faz parte de seu vocabulário, mas que poderia ser inadequado a utilização deste vocabulário em séries do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 3

UMA SALA DE AULA E UMA CAIXA DE SOM: O RAP ENTRA EM SALA

Este capítulo tem por finalidade discutir acerca do experimento pedagógico em sala de aula por meio das poesias narrativas de Pelé do Manifesto no intuito de diagnosticar quais saberes suas composições musicais produzem junto ao alunado. Para tanto, partimos primeiramente de uma discussão que busca destacar as dificuldades iniciais para aplicação da pesquisa, posto que tivemos dificuldades de promover a ação pedagógica na escola onde estou vinculado, em virtude de ser privada e priorizar outras demandas, como os vestibulares. Logo em seguida, fazemos uma discussão acerca da escola onde aplicamos o projeto, uma escola estadual, localizada no bairro da Cremação, periferia de Belém. Bairro onde também reside o *rapper* Pelé do Manifesto. Nesse momento buscamos fazer uma discussão acerca das especificidades da escola e de sua clientela de alunos. Por fim, fazemos uma discussão acerca do processo pelo qual passamos na aplicação do projeto pedagógico que intitulamos de “Uma sala de aula e uma caixa de som”. Nesse momento da pesquisa buscamos discutir as questões pertinentes às poesias de Pelé do Manifesto e de como elas agiram no processo de construção de *identidades históricas* junto aos alunos, bem como elas puderam produzir ou não consciências históricas ligadas uma identidade afrocentrada. Iniciemos.

3.1 – Da dificuldade inicial à luz no fim do túnel

A elaboração de um produto pedagógico como resultado da pesquisa desenvolvida é uma das exigências protocolares do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (ProfHistória-UFPA). Este produto deve ser resultado de um diálogo no campo do ensino de História a partir da experiência em serviço do professor de História. Deve ser o resultado de uma experiência pedagógica desenvolvida com o alunado. Por isso, exige-se do mestrando do ProfHistória a permanência em sala de aula ao longo do curso para que essa experiência possa de fato ser exitosa.

No sentido de buscar desenvolver um produto pedagógico no meio escolar em que estou envolvido por meio de vínculo de trabalho, encaminhei para a direção pedagógica da instituição de ensino a qual estou vinculado o documento de solicitação para a realização de um experimento pedagógico no campo da História. Para muitos, essa solicitação poderia ser desnecessária, visto que a legislação brasileira no campo da educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como da Constituição Federal, garantem ao professor a liberdade de ensinar. Entretanto, tratando-se de uma instituição privada (não que as legislações mencionadas anteriormente estejam em um campo que não alcancem a educação privada), que atende um público com médio e alto poder aquisitivo, onde o valor mensal pode ultrapassar a cifra de dois mil reais por mês, todas as ações pedagógicas

precisam ser comunicadas anteriormente por meio de um planejamento mensal, onde são listadas todas as atividades que serão desenvolvidas ao longo do mês. Esse acompanhamento por parte do setor pedagógico tem por finalidade diagnosticar se os procedimentos adotados pelo professor estão de acordo com a proposta pedagógica da escola, que é a preparar seu alunado para as provas de vestibulares e para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Essa postura da escola, que à primeira vista pode parecer um cuidado com o preparo dos alunos para os exames de seleção, acaba por criar um modelo educacional *tecnicista*, como bem definiu o modelo educacional brasileiro estabelecido por Romanda Gonçalves Pentagna (1964), o que acaba por engendrar um padrão pedagógico do século passado, onde a reprodução de ideias repassadas por meio de (quase) um monólogo em sala de aula. Nesse modelo educacional, professor acaba exercendo a função de um expositor, com pouca participação dos alunos, o que dificulta verdadeiramente o aprendizado.

Por tratar-se de uma exigência da escola, apresentei documento junto à direção pedagógica solicitando autorização para a realização de procedimento pedagógicos no campo do ensino de História com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio do turno da manhã. O objetivo geral deste procedimento pedagógico era diagnosticar os saberes históricos dos alunos no que tange à escravidão, ao racismo, ao preconceito e quais as *consciências históricas* eles mobilizariam antes e depois das oficinas com as composições musicais de Pelé do Manifesto.

Interrogação importante deve ser feita neste momento. Qual seria a expectativa de resultado em levar para uma sala de aula composta hegemonicamente (*a priori*, pois não tive a oportunidade de aplicar os questionários com esta turma) por alunos de classe média alta e brancos um gênero musical que historicamente representa uma categoria social oposta (juventude negra e periférica)? Confesso aqui que era a esperança de quem milita desde a graduação em História, em apresentar o *Rap* como recurso didático, fonte histórica ou linguagem histórica fecunda no sentido de produzir inflexões acerca dos conhecimentos históricos estabelecidos pelo currículo escolar da disciplina.

No intuito de ter autorização para a realização de tal experimento didático-pedagógico junto à instituição, encaminhei para a direção escolar o seguinte documento.

FIGURA 4 – IMAGEM DO DOCUMENTO DE SOLICITAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DE INSTRUMENTO PEDAGÓGICO



SOLICITAÇÃO

Eu, Rafael Elias de Queiróz Ferreira, brasileiro, casado, professor de História desta instituição de ensino, portador do RG [REDACTED], bem como do CPF [REDACTED], venho por meio desta solicitar autorização para realização de uma experiência pedagógica com a turma do Terceiro Ano A do Ensino Médio.

A experiência consiste em um experimento na aula de História com a utilização da música Rap como recurso didático no sentido de diagnosticar a competência desse gênero musical como um recurso pedagógico no sentido de produzir reflexões no campo da História. Esse processo se dará por meio de três etapas em sala de aula:

1. Aplicação de questionário socioeconômico aos alunos.

O que se pretende com esse questionário é identificar a origem social do aluno; sua identificação racial (cor da pele); quais os meios de informação que ele tem acesso; as manifestações religiosas que pratica.

2. Aplicação de questionário para diagnosticar qual o contato que os alunos têm com o gênero musical Rap.

Neste segundo questionário pretende-se perceber qual o contato que os alunos mantêm na vida prática com a música Rap; como eles entendem esse gênero musical; qual relação afetiva que eles possuem com essa música.

Somente após a aplicação do segundo questionário é aplicaremos a oficina com a apresentação de três composições musicais do gênero Rap produzidas pelo artista paraense Allan Roosevelt, conhecido em meio a cultura Hip Hop de Belém como Pelé do Manifesto. As composições que serão analisadas com os alunos são: *Nada está perdido*, *Miragem* e *Sou neguinho*.

3. Aplicação de questionário para avaliar os resultados produzidos pelas oficinas e diagnosticar de que maneira ele atuou ou não no campo da formação da consciência histórica do aluno, bem como no que tange a formação da identidade histórica.

Acreditando na importância dessa atividade para o desenvolvimento cognitivo no campo da História de nossos alunos, aguardo o retorno.

Prof. Rafael Elias de Queiróz Ferreira
Professor de História

Foto: acervo pessoal.

O documento foi entregue a direção pedagógica no mês de março de 2017, ficando o retorno por meio de resposta para a semana seguinte. Passaram-se dois meses desde a entrega da solicitação e não recebia qualquer tipo de resposta da instituição. Desta feita procurei a direção no intuito de obter uma resposta acerca do que foi solicitado. Veio a negativa. A resposta oficial da escola foi a de que o experimento não poderia ser realizado em virtude de termos um calendário escolar a cumprir; de termos um conteúdo programático a vencer; de termos alunos para prepararmos para o Exame Nacional do Ensino Médio. Falou mais alto o modelo educacional *tecnicista*, que Romanda Gonçalves Pentagna (1964) apresentava como sendo o modelo ideal.

De posse de uma resposta negativa veio um sentimento de insegurança para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, visto que o experimento pedagógico era uma exigência do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) e eu possuía um contrato de exclusividade com a instituição de ensino. Portanto, eu enquanto professor-

pesquisador, não tinha outras turmas em outras instituições onde o experimento pedagógico pudesse ser aplicado. De fato, essa foi a grande dificuldade para a realização da pesquisa. Bem sabemos que esse aqui não é o espaço para agradecimentos, mas foi por meio de um debate feito ao longo de uma das disciplinas do curso de Mestrado em Ensino de História que surgiu uma oportunidade de dar seguimento a pesquisa. Foi a disciplina História do Ensino de História, ministrada pela Professora doutora Conceição Almeida, que apontou para uma saída no que tange ao desenvolvimento da pesquisa. A professora sugeriu a possibilidade de realizar o experimento pedagógico em uma outra instituição de ensino, mesmo que eu não atuasse como professor na escola escolhida para a realização do trabalho. Como disse anteriormente, sabemos que este não é o espaço destinado aos agradecimentos, mas a sugestão da professora doutora Conceição Almeida foi determinante para os resultados que serão apresentados neste terceiro capítulo. Por isso fica aqui registrado o nosso agradecimento.

Neste ponto do desenvolvimento da pesquisa já estávamos decididos a realizar o experimento pedagógico em uma instituição de ensino da qual não fazíamos parte do corpo docente. De posse desta ideia, partimos em busca de amigos professores que atuavam em escolas privadas da cidade de Belém (capital do estado do Pará) e Ananindeua (cidade que integra a Região Metropolitana de Belém – RMB). As respostas sempre foram negativas para o desenvolvimento da pesquisa acompanhadas de uma justificativa que se assemelhava ao que eu recebi na escola a qual tenho vínculo: *isso vai atrapalhar o andamento do conteúdo*, eram, em linhas gerais, as respostas obtidas.

De posse de negativas junto a professores que atuavam em escolas privadas, concentrei esforços no intuito de aplicar o experimento pedagógico com a utilização de poesias narrativas de Pelé do Manifesto em escolas públicas da cidade. Mantive contato com alguns amigos que atuavam como professores de escolas na Rede Estadual de Educação do Pará. Alguns mostraram-se solícitos em ajudar no desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, o que mais me despertou interesse foi o professor Davi Silva Ferraz – é bem verdade que tive certa relutância de sua parte para aceitar a aplicação do experimento pedagógico em sua turma –, isso por conta de ele atuar como professor de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, bairro da Cremação, periferia de Belém. bairro onde cresceu Pelé do Manifesto e bairro onde até hoje o *rapper* reside. Desta feita, nosso *locus* de aplicação dos experimentos pedagógicos por meio das narrativas de Pelé do Manifesto, será uma turma de terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, acompanhado do professor da turma Davi

Silva Ferraz. A próxima sessão será para discutir em que consiste o projeto, sua metodologia, seus objetos e seus objetivos.

3.2 – O experimento: “Uma sala de aula e uma caixa de som”

Antes de entrarmos na discussão que concerne ao ensino de História por meio das poesias narrativas de Pelé do Manifesto, e antes mesmo de entrarmos na especificidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, reservaremos um breve espaço para discutir acerca das origens do bairro da Cremação. Para Maria de Nazaré Sarges (2002), a Cremação originou-se enquanto espaço de ocupação na cidade de Belém no contexto do final do século XIX, ainda no exercício da intendência de Antônio Lemos⁴⁸, no período áureo da economia do látex, tendo como fato gerador de origem do bairro implantação da usina crematória de lixo inserida em um processo de modernização da cidade de Belém, seguindo os paradigmas estabelecidos pela ideia de ordem europeia.

Estando localizado na zona Sul da cidade de Belém, o bairro possui uma área total de 149 hectares, sendo que 77 deles correspondem as áreas de *baixadas*, cortadas por uma série de canais que integram a bacia hídrica da Estrada Nova. Enquanto que os 72 hectares restantes que se encontram em áreas mais elevadas com pouca probabilidade de sofrerem alagamentos com transbordamento de canais. A disposição espacial do bairro nos permite entender a dinâmica de sua composição socioeconômica. É como se tivéssemos dois bairros dentro da Cremação: uma *Cremação alta*, caracterizada por uma melhor estrutura de saneamento, de água, de esgoto e no setor de serviços; e uma *Cremação baixa*, que sofre constantes alagamentos. Esses dois espaços configuram duas conformações socioeconômicas dentro do mesmo bairro (RIBEIRO, DIAS, FERREIRA, 2016).

Na transição do século XIX para o século XX, a cidade de Belém vivenciou um processo de desenvolvimento urbano e conseqüentemente expandiu suas áreas de ocupação. Nesse contexto – em que Belém também atingiu sua primeira légua patrimonial –, as elites locais passaram a ocupar os trechos da cidade de maior topografia, enquanto as áreas mais baixas da cidade foram ocupadas, no geral, por pessoas de baixa renda. Sobre o processo de disposição da ocupação territorial de bairros, Kevin Lynch afirma que as características físicas *que determinam bairros são continuidades temáticas, que podem consistir em variantes de*

⁴⁸ Antônio Lemos administrou a cidade de 1897 a 1911. Para ter acesso a um estudo mais aprofundado acerca do intendente, sua vida pessoal e sua vida pública, ver SARGES, Maria de Nazaré. **Memórias do Velho Intendente**: Antônio Lemos (1869/1973). 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2004.

componentes inumeráveis: textura, espaço, forma, detalhe, símbolo, tipo de edifícios, costumes, atividades, habitantes, estado de conservação, topografia (LYNCH, 1960. p. 58).

A escola Amílcar Alves Tupiassu fica localizada na parte alta do bairro, mais especificamente na avenida Fernando Guilhon, entre a avenida Alcindo Cacela e a avenida 14 de Março. Uma região do bairro composta por edifícios, lojas e condomínios. Entretanto, a escola recebe alunos de diversas partes do bairro, inclusive das *baixadas* da Cremação, bem como de bairros vizinhos.

FOTO 5 – FAIXADA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AMÍLCAR ALVES TUPIASSU

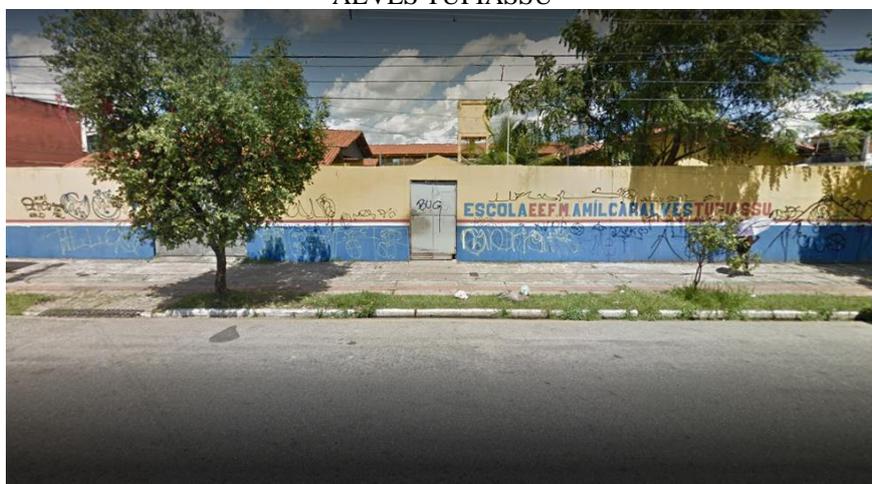


Foto: acervo pessoal. Fotografia de 10 de agosto de 2018.

Segundo o Censo Escolar de 2017 a escola funciona com Ensino Fundamental (anos finais, do 6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ano, 2º ano e 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental (supletivo) e Ensino Médio (supletivo). No que se refere a estrutura, a escola possui alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet, computadores administrativos, computadores para alunos, aparelho de TV, aparelho de videocassete, aparelho de DVD, antena parabólica, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (data-show), câmera fotográfica/filmadora. No que tange às dependências e material humano da escola, temos 9 salas de aulas, 57 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, cozinha, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos PNE (portadores de necessidades especiais) ou mobilidade reduzida,

dependências e vias adequadas a alunos PNE ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto.

QUADRO 1 - ÍNDICE DO IDEB DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AMÍLCAR ALVES TUPIASSU ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2017.

ANO	IDEB	PROJEÇÃO IDEB	MUNICÍPIO IDEB
2005	3.0	-	3.1
2007	2.7	3.0	3.0
2009	2.7	3.1	3.1
2011	0.0	3.4	0.0
2013	2.0	3.4	3.1
2015	2.3	4.2	3.3
2017	0.0	4.4	4.6
2019	-	4.7	4.9
2021	-	5.0	5.1

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb 2017.

Pelos dados divulgados pelo Ministério da Educação, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre os anos de 2005 e 2017, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu encontra-se abaixo da média IDEB da cidade de Belém, bem como distante das projeções de nota que a própria escola estabeleceu como meta a ser atingida. É válido destacar que as notas zero no IDEB nos anos de 2011 e 2017 foram, segundo a direção escolar, o resultado do não preenchimento e envio dos formulários ao Ministério da Educação.

É nesse espaço escolar, de dificuldades de rendimento no que concerne aos resultados oficiais e de público que, no geral, ocupa as áreas de periferia dos bairros da Cramação, Guama e Condor que desenvolvemos, junto a uma turma específica de terceiro ano de Ensino Médio, turno da tarde, o experimento pedagógico de utilização das poesias narrativas de Pelé do Manifesto como linguagem histórica, no sentido de contribuir para a construção de conhecimentos históricos, bem como o de diagnosticar as *consciências históricas* e as *identidades históricas* resultantes deste processo pedagógico.

Exercitar a experiência do gênero musical *Rap* em interface com a educação, especificamente no campo da sala de aula, parece ser uma realidade que, mesmo que de forma tímida, vem ganhando páginas em pesquisas recentes. Para Bráulio Roberto de Castro Loureiro,

nos últimos quinze anos o gênero musical [Rap] e o movimento cultural [Hip Hop] que o abrange atraíram a atenção de um número significativo de pesquisadores. Estes os têm investigado a partir de múltiplos enfoques, notadamente aspectos étnicos, etários, artísticos, históricos, culturais, educacionais e políticos (LOUREIRO, 2016, p. 235).

Nesse sentido, a realização deste experimento pedagógico com a utilização do *Rap* como recurso ou fonte histórica no plano do ensino formal não é novidade no campo da pesquisa em educação, notadamente em educação histórica. A realização do experimento pedagógico com a turma de terceiro ano A do Ensino Médio, turno da tarde, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu também teve suas dificuldades iniciais. Nada comparado ao impedimento que vivenciamos na escola privada da qual mantenho vínculo. Entretanto, quando apresentado o projeto de intervenção ao professor titular da disciplina História, recebi dele uma falta de entusiasmo com o projeto acompanhado de um questionamento: *isso vai dar muito trabalho?* A resposta que eu possuía em mente foi lhe dada de imediato: *precisaremos de uma sala de aula e uma caixa de som!* Essa resposta deu nome ao projeto pedagógico de utilização de poesias narrativas do gênero musical *Rap* de autoria de Pelé do Manifesto com uma turma específica da Escola Estadual Amílcar Alves Tupiassu.

De posse da autorização do professor para a realização do experimento, encaminhamos para a direção o mesmo formulário que foi encaminhado para a escola a qual mantenho vínculo, adicionando apenas a informação de que eu não fazia parte do corpo docente da escola. A resposta obtida da direção escolar foi rápida e certa. O projeto estava autorizado. Agora seria necessário pô-lo em prática.

O projeto *Uma sala de aula e uma caixa de som: música rap e ensino de história* foi pensado no intuito de utilizar a poesia *Rap* de Pelé do Manifesto como linguagem e *narrativa histórica* no ensino de História para alunos de uma turma de terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu. A escola reúne características adequadas para receber esse projeto. Levando em consideração as formulações da corrente *antropológica escolar*, por ser uma escola periférica, onde a cultura *hip hop* se faz presente, como é o caso do bairro da Cremação (periferia de Belém), por ser o bairro onde reside o *rapper* Pelé do Manifesto, por ser uma escola onde a cultura *hip hop* é ativa.

A análise do conteúdo histórico da poesia *Rap* de Pelé do Manifesto fomentará o debate acerca de conceitos históricos em sala de aula, partindo da realidade dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, engendrando

empatia histórica, o que corrobora para resultados promissores no que se refere a aplicabilidade do gênero musical *Rap* nas aulas de História. A utilização da *narrativa Rap* de Pelé do Manifesto por meio de aplicação de oficinas nas aulas de História que dialoguem com o currículo escolar em História, com o cotidiano escolar, com as experiências pessoais dos alunos, bem como com a realidade social do bairro em questão, permitirá a diagnosticar a manifestação da *consciência histórica*, a partir das narrativas de Pelé do Manifesto, em alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio da referida escola. O resultado dessas oficinas a partir das percepções dos alunos e de suas produções serão utilizados como dados da pesquisa, no sentido de diagnosticar as *consciências históricas* e as *identidades históricas* engendradas por meio da narrativa *Rap* de Pelé do Manifesto.

No que tange a execução do projeto em si, foi oportunizado pelo professor Davi Silva Ferraz um primeiro momento de encontro com a turma para expor do que se tratava o projeto, seus objetivos, sua metodologia. A importância desse momento foi a de esclarecer aos alunos o quão era simples a aplicação do projeto pedagógico e como isso não iria se tornar uma barreira ao processo de aprendizagem deles. Nesse momento, não foi informado aos alunos que utilizaríamos as poesias narrativas de Pelé do Manifesto como fonte ou linguagens históricas no desenvolvimento do projeto. Esse primeiro contato foi amistoso e produziu empatia, o que me deixou mais tranquilo, visto que eu estava receoso no que se refere a forma como os alunos receberiam o projeto.

a) A aplicação do Questionário 1 – conhecendo os sujeitos da pesquisa

o primeiro encontro que tivemos com a turma do terceiro ano A do Ensino Médio da Escola Estadual Amílcar Alves Tupiassu aconteceu na tarde do dia 10 de agosto de 2018. Foi o momento de estabelecer uma conversa com os alunos e explicar do que se tratava o projeto e seus objetivos. Nesse momento não falamos que o projeto tratava-se da utilização da música *Rap* como linguagem histórica. Não foi dada ao aluno essa informação no primeiro dia em que mantivemos contato para não estimular pesquisas e levantamentos por parte deles acerca da temática, o que poderia impactar diretamente no resultado do preenchimento dos questionários.

No dia 17 de agosto de 2018 mantivemos o primeiro contato no sentido de darmos início ao projeto de aplicação das poesias narrativas de Pelé do Manifesto no que tange ao ensino da disciplina História. Para tanto, aplicamos neste dia o Questionário 1 aos alunos. Entretanto, ainda nesse segundo momento de contato, não informamos aos alunos a natureza

do projeto. Os objetivos específicos deste questionário aplicado aos alunos eram os seguintes: saber quantos alunos tínhamos frequentando regularmente a turma; identificar a faixa etária; o bairro onde residem; a renda média da família; como eles se identificam no tocante a cor da pele; se possuem residência própria; com quantas pessoas residem; se tem acesso a água tratada, rede de esgoto; energia elétrica, computador e internet; escolaridade dos pais e religiosidade.

Por tratarem-se de perguntas de foro íntimo, encaminhamos a possibilidade de alguns destes questionamentos ficarem sem resposta (em branco), bem como a possibilidade de criação de um nome de fantasia, ou pseudônimo, tudo para que haja o sigilo da identidade dos alunos que compõem a turma do terceiro ano A do Ensino Médio da Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu.

Podemos identificar àquela altura que dos trinta e oito alunos devidamente matriculados na turma de terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, apenas vinte e seis alunos frequentavam regularmente as aulas (alguns frequentavam de forma irregular, com muitas faltas ao longo do bimestre). Foram estes vinte e seis alunos que nos serviram como informantes no desenvolvimento da pesquisa, bem como interlocutores na obtenção de informações acerca das poesias narrativas de Pelé do Manifesto. Como trata-se de um questionário com fins objetivos, trataremos de forma prática o que podemos diagnosticar sobre estes vinte e seis alunos no que concerne às suas origens socioeconômicas, identificação de cor, bem como de religiosidade.

É válido destacar a participação do professor Davi Silva Ferraz no sentido de estimular seus alunos a participarem das atividades do projeto e evitar as faltas – que segundo ele são frequentes – no dia de aplicação dos questionários. O estímulo foi a atribuição de pontuação na disciplina História para aquele bimestre avaliativo, fato que me causou preocupação pelo fato de o aluno ser estimulado pela pontuação, e não pelo prazer do conhecimento. Entretanto, o professor foi enfático em afirmar que sem esse incentivo, a participação dos alunos seria mínima.

No que se refere a aplicação do Questionário 1, no dia 17 de agosto de 2018, após uma explicação objetiva do que se tratava o referido questionário, bem como seus objetivos, tivemos os seguintes resultados indicado pelos 26 alunos.

QUADRO 2 – QUADRO RESULTANTE DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 1.

Nome	Idade	Bairro	Renda familiar	Cor	Religião
Fábio de Jesus	18 anos	Cremação	Um salário mínimo	Preto	Católico
Otacílio	18 anos	Guamá	Um salário mínimo	Preto	Nenhuma
Carlos Eduardo	18 anos	Cremação	Um salário mínimo	Preto	Católico
Marcos Paulo	18 anos	Guamá	Um salário mínimo	Preto	Candomblé
José Carlos	18 anos	Cremação	-----	Preto	Católico
Carliane	18 anos	Cremação	Dois salários mínimos	Pardo	Evangélica
Cláudia	18 anos	Guamá	Um salário mínimo	Parda	Evangélica
Sophia	18 anos	Cremação	Dois salários mínimos	Parda	Protestante
Paulo Victor	18 anos	Guamá	Dois salários e meio	Pardo	Não tenho
Márcio	18 anos	Cremação	Dois salários e meio	Pardo	Católico
Kleber	16 anos	Guamá	-----	Preto	Católico
Bárbara	16 anos	Cremação	Um salário mínimo	Parda	Católica
Joel	17 anos	Cremação	Dois salários mínimos	Pardo	Católico
Maxiellen	17 anos	Cremação	Dois salários mínimos	-----	Evangélica
João	17 anos	Cremação	-----	Pardo	Católico
Josué	17 anos	Cremação	Dois salários mínimos	Branca	Evangélica
Darlan	17 anos	Cremação	Um salário mínimo	Pardo	Evangélico
Stefanie	17 anos	Guamá	Três salários mínimos	Branca	Evangélica de missão
Sara	17 anos	Cremação	-----	Preta	Católica
Ediane	17 anos	Cremação	-----	Parda	Católica
Jorgina	17 anos	Condor	Um salário mínimo	Branca	Católica
Carla	17 anos	Guamá	Dois salários mínimos	Branca	Católica
Laura	17 anos	Guamá	-----	Parda	Católica
Marcos Felipe	17 anos	Cremação	Um salário mínimo	Preto	Católico
José Augusto	17 anos	Cremação	Dois salários mínimos	Preto	Católico
Marcelo	18 anos	Cremação	-----	Preto	Católico

Fonte: reprodução a partir dos resultados indicados pelos vinte e seis alunos da turma do terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu.

Sabemos que por tratar-se de um questionário aberto, permitiu ao aluno produzir respostas sem interferências externas. O que permitiu maior autonomia dos alunos na criação das respostas. Outro fato que merece destaque é que tivemos acesso a lista base dos alunos regularmente matriculados nesta turma e podemos constatar que todos os nomes supracitados foram nomes criados pelos alunos para responder a este questionário. Entretanto, as respostas seguintes, em tese, reproduzem suas vivências e suas percepções.

Depreende-se por meio do questionário que a maior parcela dos alunos habitam bairros de periferia da cidade de Belém. Não apenas a Cremação, onde localiza-se a escola, mas também Condor e Guamá. Outro dado que podemos diagnosticar é que não temos a presença de alunos com distorção idade-série. Isso ocorre pelo fato de o aluno com 18 anos completos no ato da matrícula ser encaminhado para o turno da noite. A questão do rendimento familiar também foi algo que pôde ser diagnosticado no Questionário 1. Verificou-se que o alunado auto declarou rendimento familiar mensal variante entre um e três salários mínimos. Há também uma hegemonia de cristão autodeclarados, sejam católicos ou

protestantes. Entretanto, o dado que nos chamou mais atenção nesse primeiro resultado é a identificação no tocante a cor da pele presente nas respostas apresentadas pelos vinte e seis alunos da turma. Acerca da identificação pela cor, dez se auto identificaram como *pretos*, onze se auto afirmaram como *pardos*, quatro se denominaram enquanto *brancos* e uma pessoa não informou como se identifica no tocante a cor da pele. Ressalta-se que estas definições no que tange a cor da pele são estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e foram apresentadas aos alunos antes da aplicação do Questionário 1, isso para que eles pudessem fazer a auto declaração. Ressaltou-se também as problemáticas que as pesquisas recentes vêm desenvolvendo no campo das humanidades que tecem críticas acerca desta definição de gradiente de cor, como bem estruturou Ricardo Franklin Ferreira (2004), onde o autor discorre acerca da dificuldade de criar um padrão color no Brasil por conta de nossa história, caracterizada por um amalgama de tonalidades.

Essa identificação no tocante a auto percepção no que concerne a cor da pele é válida por conta das poesias narrativas de Pelé do Manifesto terem como pano de fundo a discussão racial. Como hipótese inicial acreditamos que suas poesias narrativas podem contribuir para uma *autopercepção positiva* negra, gerando uma aproximação identitária com a identidade negra, em especial àqueles que não se autodeclararam negros nesse Questionário 1. Não é uma interferência na construção de *si mesmo* que desejamos fazer com isso, mas aferir se a música de Pelé do Manifesto tem mesmo o *poder de fazer aquele cara que é preto, mas não se enxerga como preto se auto identificar. Ele precisa entender que a cor dele é linda. E que nós precisamos valorizar a nossa cor pra que os outros valorizem também.*⁴⁹

O que também gera confiança na potencialidade das poesias narrativas de Pelé do Manifesto em despertar uma *autopercepção positiva* junto a turma do terceiro ano A do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu é o fato que os alunos que compõe a turma residem em áreas de periferia da cidade de Belém, *onde as rimas compõem o cotidiano, e produzem um entendimento de realidade. A periferia de Belém vive o Rap.*⁵⁰

O Questionário 1 tinha por finalidade diagnosticar a categoria de *pertencimento* entre os alunos, em especial no que concerne a cor da pele e de como eles se identificam nesse tocante. É recorrente encontrarmos nos dicionários brasileiros uma série de definições para o verbo *pertencer*, dentre as quais a mais frequente é *ser parte*, da qual origina a palavra *pertencimento*. Dagmar Meyer discorre acerca da importância da categoria do *pertencimento*

⁴⁹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

⁵⁰ *Ibid.*

e avalia os *processos pelos quais constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos ou populações* (MEYER, 2006. p. 63). Além de engendrar diferenciações, aproximações e distanciamentos, essas fronteiras atuam no sentido de posicionar socialmente os grupos. Os meandros utilizados para determinar o *pertencimento* caracterizam-se por três dimensões: heterogeneidade, ambiguidade e maleabilidade. Os critérios acionados que determinam a categoria de *pertencimento* têm sua construção em torno de alguns conteúdos, tais como *ter nascido ou ter-se casado dentro de determinados grupos ou territórios, compartilhar determinados idiomas, religiões e 'legados culturais', apresentar características fenotípicas (como a cor da pele) semelhantes* (MEYER, 2006. p. 63).

Como esses critérios trazem em seu bojo um sentido que engendram práticas de privilégios, exclusão, bem como subordinação social, suas consequências se corporificam por meio de hierarquizações, que por sua vez produzem desigualdades. As tensões que permeiam a construção de pertencimento racial (um dos critérios que buscou-se diagnosticar no Questionário 1) em nossa sociedade são exemplos dessas consequências, uma vez que produzem hierarquizações culturais, raciais e até mesmo religiosas, carregada de uma concepção eurocêntrica. A lógica da valorização está intimamente ligada ao sentido de pertencimento, posto que quem gostaria de se identificar com aquilo que a sociedade estabelece como anti-padrão? A aceitação, ou não, do sentimento de pertença positiva dos afrodescendentes está intimamente ligada a como os não brancos são percebidos pela sociedade. A pertença positiva afrocentrada contribui para a construção de *identidades históricas* e *consciências históricas*. Essa máxima é trabalhada de forma exaustiva em composições do gênero musical *Rap*. A banda de *Rap* baiana *Simples Rap'ortagem*, enveredou por tais inflexões ao narrar a composição *Quadro Negro* que afirmava que

*Se o escuro é feio minha poesia é imunda
Das nuvens mais negras cai água límpida e fecunda
E por falar em água, me vem na lembrança
O quadro negro na verdade tem a cor da esperança
Que caia um temporal sem pedir licença
E faça desabar essas velhas crenças
Visões estúpidas, espalhadas pelo mundo
Que associou a cor preta a tudo que é imundo
O negro discrimina o próprio negro sim
Se aquele que aponta como negro não se acha assim
Cresceu aprendendo que ser negro é feio
Se é tudo de ruim quem é que quer andar no meio?*

*Quem escreveu a história do negro nesse país?
Basta ver a cor do giz*
(Quadro negro – Simples Rap’ortagem)

Acreditamos na possibilidade de construção de *consciência histórica* por meio das poesias narrativas do gênero musical *Rap* de Pelé do Manifesto pelo fato de o próprio *rapper* produzir suas composições com esta finalidade. *Ela é pensa e estruturada para transformar, para dar sentido aos que ouvem suas composições. Ela é feita pra fazer pensar, pra refletir e principalmente pra mudar a vida dos que são pretos e da periferia.*⁵¹ As composições de Pelé do Manifesto indicam para o caráter afetivo que permeia o agir humano, visto que *ninguém muda pela informação, para que aconteça uma mudança, essa informação, tem que se carregar de sentido, tem que ser assumida num contexto cultural definido de práticas sociais. A informação tem que adquirir emocionalidade* (GONZALES REY, 2001. p. 55).

A partir desta perspectiva, o *Rap* é reconhecido neste estudo como uma linguagem reflexivo-afetiva, considerando que afetividade, linguagem e pensamento são conexos, mediações que levam à ação. Neste sentido, o homem é a atividade que realiza, a consciência que reflete sobre o mundo em que vive e os afetos que são vivenciados no seu cotidiano. Márcia Silva contribui com este debate, ao afirmar que os *rappers* realizam mais do que um acordo racional, pois promovem um movimento de identificação, no qual *o sentimento de que tal coisa tem a ver com agente implica a partilha de sentimentos e ideias. A unidade de pensamento provém, em grande parte, da unidade de sentimento* (SILVA, 1999. p. 144).

No que tange ao elemento mais importante nesse primeiro questionário, as ideias de sentimento, pertencimento e autopercepção no que se refere a cor da pele serão fundantes para os questionários seguintes. Pois eles determinaram se as poesias de Pelé do Manifesto agiram no sentido de promover o que Márcia Silva (1999) denominou de *unidade de sentimento*. Acreditando inicialmente no potencial do estilo musical *Rap* e especificamente nas composições do *rapper* Allan Roosevelt, trataremos a seguir de questionário mais específicos, voltados para as percepções que os alunos possuem acerca do *Rap* enquanto música. É válido ressaltar que no momento da aplicação do primeiro questionário, ainda não havíamos mencionado aos alunos do que se tratava o experimento pedagógico. O *Rap* ainda não havia sido mencionado aos alunos, fato que ocorreria somente com a aplicação do Questionário 2.

É bem verdade que as respostas apresentadas como consequência da aplicação do Questionário 1 podem não traduzir a realidade no que tange a vida socioeconômica dos

⁵¹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

alunos, pois respostas que fogem a realidade podem surgir. Entretanto, entendemos as respostas apresentadas como sendo fontes de análises e as tomaremos como resultados de experiências vividas e percebidas pelos alunos. É também verdade que buscamos manter os questionários com possibilidades abertas de respostas, o que permitiria ao aluno construir respostas sem interferência externa, garantindo autonomia dos mesmos na escrita das respostas. O questionário não trouxe nenhum tipo de exigência que pudesse fugir da normalidade dos procedimentos metodológicos. Caso os alunos desejassem, eles poderiam manter seus nomes em sigilo, ou poderiam da mesma forma, criar nomes fictícios. Buscou-se apenas solicitar que as respostas traduzissem suas vidas práticas, por este fato, tomaremos as respostas apresentadas como tradutoras da realidade. Desta feita, o Questionário 1 nos apresentou que: os alunos não possuem distorção idade-série aguda; todos habitam bairros de periferia da cidade de Belém; a faixa de rendimento familiar mensal varia entre um salário mínimo e três salários mínimos (é válido ressaltar que nove alunos declaram ter uma renda familiar de um salário mínimo, sete alunos declararam por sua vez terem uma renda mensal de dois salários mínimos, um aluno declarou ter um rendimento familiar de três salários mínimos, dois alunos declararam um rendimento mensal de dois salários e meio e sete alunos deixaram sem respostas o campo que tratava-se do rendimento familiar mensal); no que tange a autopercepção por meio da cor da pele, estabelecidos por critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), dez se identificaram como *pretos*, onze se identificaram como *pardos*, quatro como *brancos* e um não apresentou resposta para o item cor da pele presente no questionário; acerca do aspecto da religiosidade, dezesseis se autodeclararam católicos, cinco evangélicos, um protestante, dois sem religião, um candomblé e um evangélico de missão.

De posse dessas informações que falam sobre a origem social, a identificação religiosa e racial dos alunos da turma A, do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, fechamos o primeiro contato com a finalidade de coleta de dados com a turma. O encontro seguinte teve a função de levantar o entendimento que os alunos possuíam no que se refere ao gênero musical *Rap*. Apenas nesse segundo momento é que tratamos acerca do *Rap* e de sua relação com o espaço de escolarização formal.

b) A aplicação do Questionário 2 – impressões espontâneas dos alunos acerca da música *Rap*

No dia 24 de agosto de 2018 mantivemos o segundo contato no sentido de darmos continuidade ao projeto de aplicação das poesias narrativas de Pelé do Manifesto no que tange ao ensino da disciplina História. Para tanto, aplicamos neste dia o Questionário 2 aos alunos. Somente neste segundo momento de contato informamos aos alunos a natureza do projeto: trava-se de um projeto de experimento pedagógico que tinha a finalidade de aplicar poesias narrativas do gênero musical *Rap* em espaço escolar. Preservamos a informação de que o *Rap* enquanto linguagem didática no campo do ensino de História ocuparia papel de destaque em nosso experimento pedagógico para que não houvesse por parte dos alunos uma pesquisa prévia sobre o tema, o que poderia modificar suas percepções e entendimentos no que tange tais possibilidades, interferindo diretamente nas possíveis respostas apresentadas pelos alunos no Questionário 2. Os objetivos específicos deste questionário aplicado aos alunos eram os seguintes: diagnosticar se os alunos já mantiveram contato com a música *Rap*; caso tenham mantido contato com a música *Rap*, saber quais as percepções que os alunos possuem acerca deste gênero musical; identificar de que maneira os alunos avaliam a possibilidade de utilização da música *Rap* em ambiente escolar com a finalidade de contribuir no que tange ao ensino de História.

Foi solicitado que no Questionário 2, os alunos utilizassem os mesmos nomes apresentados no Questionário 1, para que pudéssemos relacionar a questão social dos alunos com suas percepções acerca do gênero musical *Rap*. A pergunta inicial do Questionário 2 – questionário também estruturado de forma aberta, para que os alunos se sentissem à vontade para responder de modo a expressar de forma mais fiel possível as suas compreensões – interrogou aos alunos se eles já ouviram falar do gênero musical *Rap*. As respostas produzidas pelos alunos nos remeteram ao espaço onde moram. Dos vinte e seis alunos que responderam o Questionário 2, vinte e cinco declararam já terem ouvido falar da música *Rap*, o que corrobora a compreensão de Elaine Nunes de Andrade (1996; 1999) ao afirmar que o *Rap* é um gênero musical que hoje ocupa espaços de periferia não apenas na região Sudeste, se estende de Norte a Sul do país.

Dos vinte e cinco alunos que declararam – no Questionário 2 – já terem mantido contato com o *Rap*, oito manifestaram um entendimento *negativo* acerca do gênero musical, o definindo como “música de apologia às drogas” ou como “música de ladrão”, fato que evidencia que seu conteúdo ainda é concebido de forma distorcida, inclusive por moradores de áreas periféricas de grandes centros urbanos; dezessete alunos produziram entendimentos

positivos acerca do gênero *Rap*, descrevendo-o como uma “música de conteúdo”, que “passa uma mensagem contra o crime”, que busca “mostrar o caminho certo”. Apenas um aluno declarou desconhecer o estilo musical, fato que não permitiu a ele estabelecer um entendimento sobre essa vertente da música.

As diferentes percepções acerca da música *Rap* são recorrentes, onde segundo Elaine Nunes de Andrade (1996; 1999), e no geral dividem-se em duas formas de entendimento: existem os que compreendem suas narrativas e suas finalidades, mas também existem os que compartilham de estereótipos que reduz esse estilo de música a um patamar aproximado de práticas de ilicitudes. A experiência resultante da aplicação do Questionário 2 junto aos alunos do terceiro ano A, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, nos indicou isto. Em virtude disso, trabalharemos as compreensões produzidas pelos alunos acerca da música *Rap* em duas percepções: os entendimentos negativados acerca do *Rap*; e os entendimentos positivados acerca do gênero musical.

Reservaremos primeiramente espaço aos entendimentos dos oito alunos que produziram interpretações negativas acerca do *Rap* enquanto estilo musical, bem como de possíveis intervenções da música em espaços escolares. É válido ressaltarmos em mais está oportunidade, que em contatos mantidos com a turma no dia 17 de agosto de 2018 e 24 de agosto de 2018, ainda não havíamos realizado a oficina por meio de intervenções didáticas com as composições de autoria de Pelé do Manifesto, fato que – confesso⁵² – gerou expectativa em modificar as impressões negativadas produzidas pelos alunos por ocasião da aplicação do Questionário 2. Exposto isso, demos voz aos alunos.

Trataremos primeiramente das impressões do aluno Josué, de dezessete anos que se auto identificou como branco e de religião evangélica em ocasião da aplicação do Questionário 1. O alunos afirmou conhecer pouco acerca da música *Rap*, respondeu não possuir discos em casa do gênero musical, bem como de nunca ter participado na escola de uma atividade pedagógica tendo o *Rap* sido utilizado como recurso didático. Afirmou não conhecer nenhuma *rapper* ou banda de *Rap* local, mas citou a banda “Nacionais MC’s” no cenário nacional. Entretanto, é válido ressaltar que a banda a qual Josué pode estar se referindo seja os *Racionais MC’s*. sobre seu entendimento do que seja o estilo musical *Rap*, Josué afirmou:

⁵² Nesse momento o pesquisador confundiu-se ao militante (se é que nós estivemos em algum momento da realização desta pesquisa e da aplicação do projeto pedagógico de intervenção didática distanciados) em querer evidenciar as potencialidades do gênero musical *Rap* enquanto instrumento pedagógico aos alunos que teceram interpretações negativadas acerca do estilo musical.

Não conheço muito. Sei que é uma música da periferia. De gente que é geralmente negra. Acho que incentiva as drogas. Não gosto. Tem muitos palavrões. Não é uma música boa. Não fala nada de bom. Além de defender bandidos. (Josué)

Josué reproduz alguns dos muitos estereótipos que ainda pairam acerca do Rap no Brasil. Fato que corrobora ainda hoje para que haja um número maior de intervenções didáticas por meio deste estilo musical em sala de aula. No campo do Questionário 2, onde interrogava-se ao aluno se ele acreditava ser possível estudar História por meio do *Rap*, Josué respondeu que “não, a escola é para estudar”.

O Questionário 1 apresentou Stefanie como branca, sendo evangélica de missão sua profissão de fé. A aluna afirmou saber do que se tratava a música *Rap*, mesmo que não possuí-se nenhum material de gravação acerca do gênero musical. A aluna também informou em ocasião da aplicação do Questionário 2 que nunca participou na escola de nenhuma atividade pedagógica envolvendo a música *Rap*. Stefanie diz não conhecer nenhuma banda ou *rapper* de nível local ou nacional. Quando a aluna preencheu o campo que a interrogava acerca de qual mensagem o gênero musical *Rap* transmitia a ela, Stefanie respondeu:

Sinceramente nem sei o motivo deste trabalho. Como é que uma escola pode abrir espaço para uma pessoa vim fazer perguntas sobre uma música de apologia às drogas? Sobre uma música de ladrão? Me perdoe a sinceridade. (Stefanie)

Stefanie segue a mesma linha de Josué ao reproduzir estereótipos cristalizados no seio da sociedade brasileira acerca da cultura *Rap*, fato que corrobora para as dificuldades enfrentada por aqueles que buscam levar para o ambiente escolar esse estilo musical. Quando interrogada acerca da viabilidade de utilização do *Rap* em sala de aula, Stefanie foi assertiva em afirmar que “escola não é lugar de música, especialmente música de bandido”.

Na mesma linha de Josué e Stefanie, seguiram Darlan, Maxiellen, Joel Wander, Sophia, Cládia e Carliane. Os entendimentos produzidos por estes alunos seguiram o mesmo caminho no sentido de construir impressões generalizantes e preconceituosas com relação ao *Rap*. A produção de entendimentos estereotipados acerca do *Rap*, bem como da cultura *Hip Hop* em geral, não deixa de ser uma constante quando se trabalha com impressões produzidas

acerca destas manifestações. A desconstrução de estereótipos dessa natureza perpassa por meio da construção de espaços plurais e participativos, como deve ser o caso escola, que possibilitem a revisão de papéis dos sujeitos e dos sentidos que eles ganham na produção da vida cotidiana e, nesta condição, é que se formam os processos de empoderamento. É necessário compreender o empoderamento na ótica do conceito que gera possibilidades e limites de participação social e política dos sujeitos, à luz da vertente emancipatória. Maria da Glória Gohn, menciona que no Brasil, o empoderamento está impregnado com dois sentidos

um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc. em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los, pois os atendem individualmente através de projetos e ações de cunho assistencial (GOHN, 2004. p. 23).

O aluno Darlan, que se declarou pardo e evangélico no Questionário 1 afirmou ter mantido contato com a música *Rap* “na rua”. Afirmou também não possuir nenhum material acerca do gênero musical em casa, bem como nunca vivenciou nenhuma atividade pedagógica na escola envolvendo o estilo musical. O aluno também afirmou que conhece a banda Racionais “só de ouvir falar”, além de não conhecer nenhum *rapper* ou banda de *Rap* do cenário local. Quando precisou responder o campo que interrogava o entendimento prévio que o aluno tinha acerca do *Rap*, Darlan respondeu:

Não gosto porque fala muito palavrão. Além disso, é uma música que defende drogas e isso aumenta o crime. Vejo muita gente que gosta de Rap andar por aí de roupa larga, tipo bandido. Pra mim a letra é uma forma de aumentar a violência. (Darlan)

Quando interrogado sobre seu entendimento sobre levar o *Rap* para dentro de sala de aula no sentido de promover discussões a partir das letras de algumas composições do Gênero, Darlan interrogou: “pra que serve esse tipo de música na escola? Claro que isso jamais pode acontecer”. Carliane segue a mesma linha de raciocínio de Darlan em ocasião da

aplicação do Questionário 2, a autodeclarada parda e evangélica estudante da Escola Estadual Amílcar Alves Tupiassu afirmou que

O rap é música de delinquente, de ladrão e usuário de drogas. Estimulando a violência e é contra a família. Não gosto dessa música. Quando passo na rua e ta tocando essas coisas eu procuro logo sair de perto. Chama muito palavrão e isso não é certo. Além de ser um barulho só. (Carliane)

Quando interrogada acerca da possibilidade de utilização do estilo musical *Rap* em sala de aula, Carliane disparou: “nunca, se um professor vier usar isso aqui eu denuncio”. Confesso que a resposta de Carliane me deixou preocupado com a aplicação do Questionário 3, que seria entregue aos alunos logo após a aplicação do experimento didático com as composições musicais de Pelé do Manifesto⁵³. Na mesma linha de raciocínio, a autodeclarada parda e evangélica – moradora do bairro do Guamá, periferia de Belém – Cláudia afirmou também não acreditar “na possibilidade de usar o rap pra ensinar”. Isso em virtude de esse gênero musical ser

Uma música de ladrão e drogado. Que não presta pra nada. Uma música do mal. Que não contribui em nada pra gente. Ouvir isso é perda de tempo. Eu não gosto. Não escuto e não gosto de quem escuta isso ‘pro’ que é contra Deus. (Cláudia)

Autodeclarada branca e evangélica no Questionário 1, Sophia não tangenciou dos demais depoimentos acerca do gênero musical *Rap* e também reproduziu entendimentos generalizantes e estereotipados acerca deste estilo musical ao descrever o gênero como uma “música de bandido” e que “não pode estar na escola” em experimentos de cunho pedagógico pois “pode influenciar negativamente os alunos que seriam atraídos pela vida do crime”. De posse desses resultados prévios acerca da aplicação do Questionário 2, que teria a função de

⁵³ Penso que seja digno de nota informar aqui que nesse momento busquei o professor titular da disciplina, bem como a equipe pedagógica da escola. Isso para que nenhuma situação de constrangimento pudesse ser cauda em virtude da aplicação da intervenção didática com as composições de Pelé do Manifesto. Nesse momento repassei ao professor e a equipe técnica da escola o meu projeto de pesquisa, onde expunha meus objetivos e minhas metodologias, bem como as três composições que levaria para o espaço escolar. De posse de uma resposta positiva tanto de parte do professor Davi Silva Ferraz, quanto da equipe pedagógica, confortei-me e prosseguir em direção a aplicação do Questionário 3, fato que ocorreu no dia 31 de agosto de 2018.

diagnosticar as impressões dos alunos acerca da música *Rap*, percebe-se por parte dos oito alunos um entendimento que distancia-se do que as pesquisas recentes sobre o tema nos revela. Para Viviane Magro (2002), o movimento *Hip Hop* e sua vertente musical – o *Rap* –, originado da necessidade de sociabilidade de jovens das periferias de grandes centros urbanos, oferece ao espaço urbano (bairros, ruas, esquinas, escolas) elementos de identificação e formação de adolescentes, que se traduzem na resistência à ideologia dominante, apontando possibilidades que distanciam a juventude de práticas ilícitas em virtude de sua mensagem de engajamento social, contrariando os posicionamentos apresentados pelos alunos do terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu.

Joel Wander, quando registrou suas impressões em ocasião da aplicação do Questionário 2, reproduziu palavras de preconceito e – segundo os estudos que referenciam esta pesquisa acerca da música *Rap* – distanciou-se da realidade do que é proposto pelo estilo musical. O aluno afirmou não ter afeição ao gênero musical em virtude de, segundo ele, o *Rap* possuir uma “linguagem de violência”. Joel ainda informou não possuir nenhuma produção discográfica acerca do *Rap* e, quando interrogado sobre as possibilidades de utilização da música em espaço escolar, Joel foi assertivo: “acho que não. Acho que não ensina nada”. As experiências vividas pelos alunos se mostraram, até aqui, como sendo construtora de entendimentos e de consciências que reproduzem um processo de distanciamento no que tange a compreensão da dimensão da importância histórica do *Rap*, das construções narrativas das composições, do entendimento de uma relação íntima existente entre a realidade vivida e as composições do gênero musical.

Corroborando com as definições estabelecidas anteriormente acerca das composições musicais do gênero *Rap* produzidas pelos alunos do terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, a aluna Maxiellen informou – em preenchimento ao Questionário 2, conhecer o gênero musical, mas não possui nenhum tipo de arquivo com o conteúdo do estilo. A aluna informa também nunca ter vivenciado nenhuma atividade no campo educacional em espaço escolar envolvendo composições musicais do gênero, bem como mostrou não ter conhecimento sobre nenhuma banda de *Rap* ou *rapper* de nível local ou nacional. Para Maxiellen, o *Rap* é

uma música que é muito errada. Fala mal de Deus, quer destruir as famílias pois defende as drogas e a vida do crime. Fala palavrões e acaba por

ensinar um mal comportamento para os jovens, que querem imitar o estilo das pessoas que cantam esse tipo de música. (Maxiellem)

Ao concluirmos as impressões dos oito alunos que teceram um entendimento distanciado da literatura específica acerca do que é o gênero *Rap*, diagnosticou-se que, no que tange a cor da pele, seis deles se identificaram como pardos e dois como brancos. Sete de declararam evangélicos e um declarou-se católico. Obviamente que não queremos aqui estabelecer que a autopercepção no que se refere a cor da pele, bem como a manifestação religiosa dos indivíduos sejam determinantes para a produção de entendimentos acerca do gênero musical *Rap*. Para fazer uma afirmação dessa natureza, necessário seria produzir uma investigação mais vertical nesse sentido, o que não é objetivo desta pesquisa, ao mesmo neste momento.

Fato é, que se o Questionário 2 nos revelou oito alunos que escreveram um entendimento negativado acerca do gênero musical *Rap* e de suas possibilidades de uso em espaço escolar, tivemos também dezoito alunos que teceram entendimentos positivados sobre o estilo musical em questão. Foram entendimentos que entraram em consonância com o que é definido pela literatura específica produzidas pelos estudos em vários campos da ciência acerca desse objeto. Como a pesquisa não é neutra, confesso nesse momento que a expectativa acerca da aplicação das poesias narrativas de Pelé do Manifesto em sala de aula já estava lançada: o objetivo era construir *consciências* que possibilitassem um entendimento positivado acerca do gênero *Rap*, desconstruindo os estereótipos diagnosticados no Questionário 2, apontando para um entendimento que entrasse em consonância com a literatura específica que discute a respeito deste estilo musical, tendo em vista o entendimento de Maria das Graças Gonçalves (2001), que entende que o fenômeno *Rap* vem ganhando espaço na pesquisa educacional nos últimos anos principalmente no que se refere às estratégias de ação política e de autoeducação dos jovens proporcionadas a partir do contato com o movimento *Hip Hop*.

Demos voz, então, aos alunos que produziram uma compreensão positivada acerca da música *Rap*, mesmo antes da aplicação do experimento pedagógico em sala de aula, o que nos indica que suas experiências e vivências em seus bairros espalhados pela periferia de Belém contribuíram para a construção de um entendimento que se aproxima do descrito pela literatura produzida acerca da temática *Rap* no Brasil. Lair Aparecida Delfino Neves (2009) entende que a periferia é a grande criadora da cultura *Rap*, visto que ele narra as experiências

prática de uma juventude urbana e periférica, se valendo uma linguagem específica que comunica e estabelece sentido entre os jovens. Para ela, a juventude da periferia, de forma direta ou indireta, é atingida pela música *Rap*. Isso talvez explique o número de dezoito dos vinte e seis alunos da turma do terceiro ano A da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu terem construído uma impressão positivada acerca do *Rap*.

Ao responder o Questionário 2, João, autodeclarado pardo, demonstrou ser íntimo da cultura *Rap* ao afirmar que é possuidor de discos bem como outros tipos de dispositivo de gravação com conteúdo acerca do gênero musical. Além disso, o aluno afirmou conhecer alguns dos representantes do *Rap* nacional ao citar “Racionais MC’s e Negra Lee”. Quando interrogado no Questionário 2 se conhecia algum representante do *Rap* local, João foi assertivo: “Bruno B.O e Pelé do Manifesto, meu vizinho”. Ao destacar o fato de residir próximo ao *rapper* Allan Roosevelt, João – ao nosso ver – busca revelar uma intimidade com o gênero *Rap*. quando interrogado sobre quais suas impressões acerca do estio musical, João afirmou que para ele

a música rap é a melhor que tem. Passa uma mensagem de autoestima, de valorização das coisas simples e de respeitar as pessoas. Denuncia as desigualdades e o racismo. Ensina a gente a viver e a gostar do nosso lugar e da nossa cor. (João)

A descrição de João acerca do *Rap* enquanto estilo musical entra em consonância com o pensamento de Pelé do Manifesto quando o *rapper* afirma que seu *Rap* é pra despertar e fazer pensar. É pra escancarar as desigualdades. Pra revelar o lado racista da nossa sociedade.⁵⁴ Quando interrogado acerca da possibilidade de utilização de composições musicais do gênero *Rap* em sala de aula, João afirma que “seria muito bom, pois o rap fala de racismo e de violência e isso é tema de sociologia, por exemplo. Vemos reflexos de Pelé do Manifesto e de suas composições musicais nas respostas de João ao Questionário 2.

Paulo Victor, que se identificou como pardo, ao responder as interrogações do Questionário 2, afirma não possuir nenhum acervo musical com o conteúdo *Rap*, mas que conhece os “Racionais MC’s e o Gabriel O Pensador” no cenário nacional. Ao questionário, Paulo Victor respondeu não conhecer nenhum artista do cenário local da música *Rap*. Ao descrever quais as impressões acerca da música *Rap*, o aluno destacou que

⁵⁴ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

é uma música de muita luta e forte. É uma música que denuncia o que tá errado. Denuncia o preconceito, a fome. Quer mostrar ‘pra’ pessoas que na baixada não é só ladrão. Principalmente a polícia que acha isso. Eu gosto de *Rap*. (Paulo Victor)

Ao ser interrogado pelo Questionário 2 sobre as possibilidades de utilização da música *Rap* em sala de aula, Pulo Victor disse que “tinha um professor que fazia isso na outra escola. A aula era mais legal. Agente pensava mais na realidade”. Paulo Victor foi o único dos vinte e seis alunos que participaram do experimento que revelou já ter vivenciado uma intervenção pedagógica em espaço escolar com a utilização da música *Rap* como linguagem didática. Na realidade esse era o maior objetivo deste item presente no Questionário 2, diagnosticar até onde o *Rap* conseguiu penetrar a vida escolar destes jovens, constituí-se para a maioria deles, o estilo musical passou em branco. Na contramão desta prática, Pelé do Manifesto revela que uma de suas formas de atuação por meio do *Rap* junto a sociedade é *levar o rap pras escolas das periferias. É lá que eu quero tá. Tenho umas parcerias com uns professores e eles me levam pra sala de aula. É aula de história, de geografia. Até de aula de português eu fui.*⁵⁵ A ação inovadora e, ao mesmo tempo, transformadora de Pelé do Manifesto entra em consonância com o pensamento de Marília Sposito, quando a pesquisadora do gênero musical *Rap* afirma que *é preciso reconhecer, compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa da escola* (SPOSITO, 2006. p. 101).

Marcio Isidoro, por ocasião da aplicação do Questionário 2, se auto identificou como pardo, afirmando ser conhecedor do estilo musical *Rap*. Ao questionário, o aluno informou nunca ter vivenciado em situação escolar qualquer atividade pedagógica envolvendo o gênero musical *Rap*. Entretanto, afirmou conhecer os cantores nacionais que se destacam no estilo musical, como “Gabriel O Pensador e a banda Racionais MC’s”. Quando interrogado se conhecia algum nome do cenário *Rap* paraense o aluno citou “Pelé do Manifesto”. O aluno descreveu o *Rap* como sendo

uma música muito boa que fala da realidade que ‘agente’ vive lá na baixada. Que fala que ‘nós é gente’ e tem que ‘se’ respeitado. Que não deixa ‘os racista’ falar o que quer. rap faz denúncias e muito mais. Eu ‘do’ ponto. (Márcio Isidoro)

⁵⁵ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

Ao ser questionado acerca das possibilidades de levar este gênero musical para ser discutido em ambiente escolar, Márcio Isidoro se mostrou favorável pois, para ele, o *Rap* “fala de racismo, da violência, da desigualdade”. Na realidade, o *Rap*, por tratar-se de uma *narrativa da periferia, acabou consolidando uma forma de protesto cantado, onde as mazelas das áreas periféricas são denunciadas, onde a violência policial e o racismo de desnaturalizam e apontam para perspectivas de superação das adversidades.*⁵⁶

Sara, autodeclarada preta por ocasião do Questionário 2, afirmou ser conhecedora do gênero *Rap*, mas não é possuidora de nenhuma forma de arquivo com conteúdo deste estilo de música. A aluna respondeu de forma negativa quando interrogada se já participou em ambiente escolar de algum tipo de atividade que tenha envolvido composições de *Rap*, mas revelou conhecer alguns nomes do estilo musical que são destaque no cenário nacional, tais como “Racionais e Criolo”. No que se refere ao *Rap* paraense, a estudante afirmou conhecer “apenas o Pelé”. Percebeu-se que Allan Roosevelt é lembrado com frequência no preenchimento dos questionários, talvez isso seja explicado pelo fato de o *rapper* ser vizinho da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu e ter um trabalho de conscientização social no bairro da Cremação, que tornou sua música *conhecida pelo bairro e acabou se espalhando por outros bairros de Belém, onde a pessoa que ouve, fica tocada porque sabe que aquilo que tá sendo dito é o que elas vivem também.*⁵⁷

Sara, ao descrever suas impressões acerca da música *Rap*, foi assertiva ao afirmar que

As letras são inteligentes e falam das dificuldades do dia-a-dia. Falam da violência, do racismo, da falta de saúde e educação. É uma música de protesto. É uma música de conteúdo, que passa uma mensagem contra o crime, que mostrar o caminho certo. (Sara)

Sara, ao descreve o estilo musical *Rap*, entra em conformidade com o entendimento de Marco Aurélio Paz Tella, que que concebe o discurso *Rap* como sendo possuidor de um discurso *mais politizado com a apropriação e valorização de elementos da cultura negra, caracterizando toda a cultura hip-hop dos anos 90, e influenciando a produção musical de*

⁵⁶ FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz Ferreira. História e educação para as relações raciais: o rap como recurso e novas possibilidades. In: - -, **Entre a academia e a sala de aula: propostas e discussões sobre o ensino de História**. Belém: Ximango Educacional. 2017. p. 23.

⁵⁷ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

vários grupos (TELLA, 2005. p. 251). Quando questionada, por ocasião de aplicação do segundo questionário, sobre a possibilidade de utilização de letras musicais do *Rap* em sala de aula, a aluna entendeu que “seria válido, pois o rap pode ajudar nas aulas de história, geografia e português, devido tratar de temas que se relacionam com estas disciplinas”.

Marcelo, que se identificou como preto por ocasião da aplicação do Questionário 1, afirmou ser conhecedor do gênero *Rap*, possuindo inclusive, uma vasta discografia do estilo musical. Afirmou também não ter vivenciado em ambiente escolar qualquer tipo de atividade pedagógica envolvendo o *Rap* enquanto linguagem didática ou ferramenta pedagógica. Ao ser interrogado pelo Questionário 2, Marcelo informou uma significativa lista com nomes de *rappers* ou bandas de *Rap* com destaque nacional, citando “Racionais, Detentos do Rap, ND Naldinho, Império ZO, Emicida, RZO”. Quando questionado se possuía conhecimento de nomes do cenário *Rap* local, Marcelo informou “Pelé do Manifesto, Bruno B.O, e Everton MC”. O aluno também apresentou suas impressões acerca da música *Rap*, afirmando que o gênero musical é

uma música inteligente, que discute de forma profunda os problemas da sociedade. Discute a violência, o racismo e a identidade negra. Fala que nós que somos pretos precisamos erguer a cabeça. Olhar pra frente e enfrentar a discriminação. A gente não se encaixa no padrão estético. Eles acham que somos diferentes. Chamam nossos traços de ‘estranho’. Pra arranjar emprego, eles dizem que a gente não tá no padrão. O Rap é uma música de conceito e faz a gente pensar sobre essas coisas. Mas tem gente que não entende isso porque não conhece o Rap de verdade. Deixamos de ser escravos. Mas o racismo não deixou de existir. (Marcelo)

Marcelo envereda pelo caminho de entendimento acerca do *Rap*, apresentando-o como um interlocutor da resistência negra contra o racismo, que contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade afrocentrada, no sentido de promover o povo e a cultura negra. Para ele, os negros no Brasil, portanto, sempre enfrentaram o racismo e a desigualdade social, pois mesmo após a abolição da escravatura eles continuaram sofrendo discriminação, manifestada pelas dificuldades de se integrarem no contexto intelectual, econômico e social, o que lhes conferiu as imagens de impotentes, miseráveis e periféricos. Desta feita – para o aluno –, o que de fato caracteriza a marginalização do negro é o racismo, que procura de todas as formas descaracterizar a identidade negra, negando sua história, sua base cultural, sua beleza física, seus desejos e negando ao negro o direito de ser negro.

As reflexões de Marcos Rodrigues Silva, entra em conformidade com a descrição do aluno Marcelo, quando o pesquisador afirma que

o que resulta dessa nova proposta de convivência social é, de fato, uma maneira mais sutil de continuar o processo de discriminação reinante nesta sociedade capitalista. Mudam-se os “rótulos”, mas os conteúdos são os mesmos. Por exemplo: as convocações para novos tipos de emprego [...] “Precisa-se de secretária, com boa aparência...” A partir dessas formas sutis de discriminação, chegamos à manutenção da chamada “democracia racial”. Esse foi um dos métodos aplicados sobre a pessoa do negro, procurando mantê-lo à distância de todo o processo de construção da sociedade capitalista (SILVA, 1987. p. 41).

Ao ser questionado acerca das possibilidades de utilização da música *Rap* como recurso didático em espaço escolar, Marcelo afirmou que “é necessário, pois a escola não fala da realidade”. Pensar a realidade a partir das diferenças é estabelecido como marco legal no campo educacional brasileiro, tanto que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, determina que seja necessário pensarmos acerca do

o território educativo onde estudantes, professores, funcionários e gestores constroem o processo de socialização e de formação com base na valorização da pluralidade cultural e respeito às diferenças de gêneros, raça, etnia, orientação sexual; além de propiciar o diálogo com os diferentes conhecimentos dos campos científicos, filosófico, político, artístico, tecnológico, cultural e econômico, desencadeia a necessidade de reescrever coletivamente o Projeto Político-Pedagógico como construção da identidade da escola pública (BRASIL, 2014. p. 17).

O aluno Marcos Felipe, autodeclarado preto, ao responder o que foi proposto no Questionário 2, seguiu a mesma linha reflexiva de Marcelo. O adolescente manifestou conhecer o gênero musical *Rap* e também informou possuir em sua residência alguns arquivos contendo o estilo musical. No entanto, Marcos Felipe informou nunca ter feito “nenhuma atividade escolar com o rap”. o aluno mostrou conhecer representantes do *Rap* em nível nacional, como os “Racionais e Emicida”, bem como demonstrou ser conhecedor de cantores

locais, citando “Pelé do Manifesto e “Everton”. O aluno descreveu a música *Rap* como sendo um

estilo da periferia. É uma música periferia pode ajudar muito. Eu gosto porque sempre faz ‘agente’ pensar, refletir sobre a vida. É uma forma de denunciar a desigualdade, a fome, o racismo. Na verdade o rap fala o que ‘agente’ vive, o que ‘agente’ sofre. Tipo o racismo e a violência da pm.
(Marcos Felipe)

O aluno Marcos Felipe define o *Rap* na mesma perspectiva de Spensy Kmitta Pimentel (1957), que entende o *Rap* com um gênero musical oriundo das periferias e produzido por uma *gente pobre, com empregos mal remunerados, baixa escolaridade, pele escura. Jovens desocupados, que abandonaram a escola por não verem o porquê de aprender sobre democracia e liberdade, mas vivem apanhando da polícia e sendo discriminados* (PIMENTEL, 1997. p. 26). Quando interrogado sobre seu entendimento acerca da utilização da música *Rap* como recurso ou linguagem didática em ambiente escolar, Marco Felipe afirmou que “seria bom, pois o rap faz pensar sobre muitos aspectos do Brasil, como a desigualdade e o racismo”.

José Augusto, autodeclarado preto no Questionário 1, informou que já conhecia o estilo *Rap* de música. Quando interrogado se possuía algum tipo de gravação em sua casa, o aluno respondeu que “não, mas já tive muito”. Ter o *Rap* como uma linguagem ou recurso didático em espaço escolar, parece ser uma realidade não tão frequente, pois o aluno também manifestou por ocasião da aplicação do Questionário 2 nunca ter experimentado uma vivência dessa natureza. “Racionais e Gabriel O Pensador” foram citados pelo aluno como nomes importantes do *Rap* no cenário nacional. No que tange a realidade local, o aluno informou conhecer o *rapper* “Pelé do Manifesto”. Quando precisou preencher o campo do Questionário 2 que interrogava acerca de seu entendimento acerca da música *Rap*, José Augusto escreveu que

o rap é uma música inteligente e de denúncia. Fala sobre a pobreza e apresenta uma crítica ao racismo. Nas letras temos muitas críticas e muita valorização da periferia e do negro. É um som que fala o que ninguém quer falar. **(José Augusto)**

Entender o *Rap* como uma narrativa que discute aspectos referentes ao racismo e suas nuances, além de promover um discurso positivado acerca das comunidades periféricas é fruto da mobilização de um saber que está relacionado ao envolvimento do sujeito, em algum momento, com o conteúdo musical do gênero *Rap*. Ter mantido contato com o estilo musical contribuiu para a construção de uma consciência acerca do estilo musical. Os alunos que construíram até o momento um discurso positivado no que tange ao *Rap*, tiveram experiências em vida prática com a música e produziram impressões que se aproximam das intencionalidades dos cantores de *Rap*. Pelé do Manifesto, ao falar sobre seus objetivos com as suas narrativas, afirma que

*Eu canto pra provocar. Eu canto pra gerar dúvida no 'muleque' que escuta minha letra. Eu canto pra fazer pensar mesmo. Quando alguém ouve minha música e não entende o que eu falo, eu acho que não fiz um bom trabalho. O cara que ouve a minha música e não reflete, então eu errei. O objetivo da minha música é: fazer pensar, denunciar, mudar mentes.*⁵⁸

Ao ser interrogado, por ocasião da aplicação do Questionário 2, sobre qual seu entendimento acerca da utilização do *Rap* em sala e aula, o aluno foi taxativo ao afirmar que “seria muito proveitoso. O rap ensina o que a gente não aprende na escola”. E continuou: “no rap agente aprende a se valorizar. Aprende que temos importância”. Essa compreensão, produzida pelo aluno José Augusto, é engendrado por um entendimento que parte do reconhecimento de que o *Rap* possui um discurso e todo uma consciência que perpassa, segundo José Carlos Gomes da Silva, pela

valorização das lutas políticas e pelos símbolos de origem afro-brasileira. A partir dessas referências a produção musical torna-se o meio pelo qual “autoconhecimento” juvenil será expresso. Autoconhecimento torna-se, portanto, uma palavra-chave para os integrantes do movimento hip hop (SILVA, 1999, p. 31).

Kleber, que se identificou como preto no Questionário1, demonstrou conhecer o estilo musical em questão e afirmou possuir em sua residência “algumas coisas de rap”.

⁵⁸ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

Entretanto, o aluno afirmou, assim como os demais, nunca ter vivenciado uma experiência pedagógica em sala de aula com a utilização de composições musicais do gênero. Quando interrogado pelo Questionário 2 se tinha conhecimento de alguma referência da música Rap de nível nacional, o aluno citou “Racionais”. No âmbito local “Pelé do Manifesto” foi mais uma vez citado. Sobre seu entendimento no que tange às letras da música *Rap*, Kleber afirmou que

O rap é uma música de muito questionamento. Faz uma reflexão da nossa vida. Do que vivemos. O rap é uma música que critica o governo, que critica o que tá errado como por exemplo a discriminação racial, a violência e o uso de drogas. (Kleber)

O aluno tece entendimentos positivados acerca das poesias do gênero musical *Rap*, fato que corrobora com a literatura específica acerca desse estilo musical. Quando interrogado sobre as possibilidades de utilização da música *Rap* em sala de aula, Kléber afirmou que “seria muito bom ter o rap na escola. Aqui no Guamá tem muita molecada boa de rap. Poderia ter um trabalho da escola com essa galera”. Na perspectiva do diálogo entre a educação formal e as manifestações culturais da sociedade em geral – notadamente as manifestações da cultura *Hip Hop*, em especial o caso do *Rap*, analisado aqui – é que se forjam possibilidades de superação dos entraves que possam vir a promover uma educação em que o aluno se veja participante. José Carlos Gomes da Silva, ao analisar as potencialidades das manifestações culturais juvenis da periferia em diálogo com a escola afirma que

Em função do atual momento vivido pela educação, cabe às autoridades educacionais entender as práticas discursivas e expressões artísticas dos jovens da periferia que hoje se encontram majoritariamente nas escolas públicas. Ou essa aproximação se processa e a relação dialógica se consolida, ou os muros escolares permanecerão como os principais divisores entre a escola e a rua (SILVA, 1999. P. 28).

“A escola está muito longe de dar o que a gente precisa”. Essa foi a afirmativa de Otacílio ao ser interrogado no Questionário 2 sobre a possibilidade de utilização da música *Rap* em sala de aula. E continuou: “o rap é uma música que deveria tá na escola”. O aluno ao responder os questionamentos, se identificou como preto e afirmou já ter mantido contato

com a música do gênero musical *Rap*, mesmo não possuindo nenhum tipo de arquivo contendo músicas do estilo. Afirmou também conhecer “Marcelo D2, Helião e Racionais” como expoentes de nível nacional, citando também “Everton e Pelé do Manifesto” como pessoas que compõe a cena do *Rap* regional.

Ao ser questionado por ocasião do Questionário 2 acerca de suas impressões no que tange ao *Rap*, Otacílio afirmou que

É uma musica muito boa. Uma das que eu mais gosto. Fala a realidade e não liga muito se vai incomodar. Discute o preconceito e fala da vida difícil. Do mundo do crime e das drogas. Fala que é pra gente não entrar nessa. É uma mensagem interessante. (Otacílio)

“Sou favorável ao rap na escola” afirmou Otacílio, pois nele “a gente conhece mais da gente mesmo”. O *Rap*, enquanto estilo musical marcadamente juvenil, poderia suprir a lacuna destacada por Otacílio, bem como atender a uma demanda estabelecida pelos documentos nacionais que direcionam a educação brasileira. Dessa forma, o *Rap* contemplaria os Parâmetros Curriculares Nacionais na medida em que produz reflexões acerca dos temas transversais, visto que nas composições de *Rap*, além do retrato do cotidiano, é discutido algumas temáticas como o racismo, o trabalho e os direitos humanos, na medida em que afirma ser

necessário considerar outros modos de comunicação, como a linguagem do corpo e a linguagem das artes em geral, permitindo transversalizar, em particular, com Educação Física e Arte. A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. Dessa forma enriquecerão seu conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolvem seu próprio potencial expressivo (BRASIL, 1999. p. 32).

Para Marcos Paulo, aluno autodeclarado preto, em resposta ao Questionário 2, informou que o “rap é mais que uma música” e deve ser compreendido com uma “luta do povo preto da favela contra o racismo”. Quando questionado sobre por ocorrência da aplicação do segundo questionário, o aluno declarou conhecer o gênero *Rap* e que possui em

sua residência um “bom acervo de rap”. No cenário nacional, o aluno citou a banda paulistana “Racionais” como um dos expoentes do gênero, enquanto “Pelé do Manifesto” foi citado pelo aluno como um dos nomes no cenário local. Entretanto, Marcos Paulo convergiu com os demais alunos ao afirmar nunca ter vivenciado uma experiência pedagógica com a utilização da música *Rap* como instrumento ou linguagem pedagógica em sala de aula, que na avaliação do aluno “deveria ser incentivado na escola”. Ao apresentar suas impressões acerca da música *Rap*, o aluno afirmou

O rap é composto por letras fortes e com conteúdo de combate a discriminação. O rap não defende as drogas como muita gente pensa. Ele critica as drogas e o crime. Critica o racismo e a violência. Quem presta atenção na letra entende isso. O Rap fala a nossa língua. (Marcos Paulo)

O *Rap* faz uso das gírias como uma forma particular de se expressar para alcançar a juventude, ela é, na realidade, materialização de uma nova norma da linguística, onde o sentido ganha mais notoriedade que a normal culta. Talvez seja esse o sentido atribuído por Marcos Paulo ao afirmar que “o rap fala a nossa língua”. A criação de uma linguagem especial pode atender ao desejo de originalidade, mas também pode ter outras finalidades como servir de código a ser entendido apenas por indivíduos de um grupo ou como elemento de autoafirmação.⁵⁹ O aluno constrói um discurso apresentando o *Rap* como uma voz construída a partir da periferia com objetivo de admoestar a juventude periférica acerca dos riscos sociais aos quais os jovens estão vulneráveis, com uma linguagem específica, que não gera dificuldades de entendimento a quem a mensagem é destinada. Nesse sentido, o *Rap*, no

contexto específico da periferia, poderia estar contribuindo para o processo de emancipação humana, (...) que vai se conformando pela capacidade de adquirir cidadania plena, ou seja, participar socialmente, desenvolvendo as potencialidades de realização humana abertas por essa forma de expressão e apropriando-se dos bens materiais e culturais construídos socialmente pelos homens (SILVA, SOARES, 2004. p. 976).

⁵⁹ SILVA, Vinícius Gonçalves Bento; SOARES, Cássia Baldini. As mensagens sobre drogas no rap: como sobreviver na periferia. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(4):975-985, 2004. p. 976.

Entender o “rap como um estilo da juventude e que pode pular os muros das escolas” é o que pensa o aluno Fábio de Jesus ao ser questionado acerca das possibilidades de utilização do gênero musical em ambiente escolar. Identificando-se como preto, por ocasião da aplicação do Questionário 1, o aluno mostrou-se – ao responder os questionamentos – conhecer o estilo musical, possuindo, inclusive, uns “cd’s em casa”. Entretanto, o aluno – bem como muitos outros – informou não ter não haver tido uma experiência em espaço escolar com a utilização do *Rap* como instrumento didático. Quando interrogado por ocasião da aplicação do Questionário 2 se tinha conhecimento de *rappers* ou bandas que compunham o cenário nacional do *Rap*, o estudante citou a banda “Racionais” em âmbito nacional, no cenário local, o aluno citou “Pelé e Everton”. Pelé do Manifesto e Everton MC, *rappers* e moradores do bairro da Cremação, periferia de Belém, talvez sejam lembrados com frequência pelos alunos da turma do terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu pelo fato de possuírem como estratégia de atuação por meio do *Rap*, aproximar o estilo musical do ambiente escolar. A Universidade Federal do Pará (UFPA), em evento realizado no ano de 2018, procurou discutir esse diálogo entre o *Rap* e a sala de aula durante

a Semana de Extensão Quinto Elemento - Ritmo e Poesia da Amazônia. A ideia do projeto é discutir o ritmo musical como ferramenta de educação e a música como instrumento de transformação social. Oficinas, apresentações culturais e mesas de debate com artistas e pesquisadores do movimento estão na agenda da programação, que começa nesta segunda-feira (22) e vai até quinta-feira (25), na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Escola de Aplicação da Universidade (NPI).⁶⁰

No que se refere ao entendimento acerca da música *Rap*, o aluno Fábio de Jesus argumentou que é

uma música que fala das dificuldades da baixada. Fala de como é preciso lutar pra viver. Fala que existe o racismo e a discriminação. Fala que a gente não tem que aceitar isso, que não é normal. Fala que precisamos se unir pra lutar. É uma música que tem uma boa mensagem. Uma mensagem que serve pra vida. Pra gerar união entre a periferia. (Fábio de Jesus)

⁶⁰ RAP ENTRA EM DISCUSSÃO EM PROJETO MUSICAL. Acesso em: <<https://www.oliberal.com/cultura/rap-entra-em-discuss%C3%A3o-em-projeto-musical-1.41530.>> Acesso em: 21 out. 2018.

O que o aluno Fábio de Jesus buscou destacar em suas impressões acerca da música *Rap* é que trata-se de um estilo musical que se aproxima de suas experiências, o que acaba por produzir uma identificação com as rimas narradas pelas composições. Visto que *não adianta nada eu cantar e ninguém se identificar. O rap não é uma música só de entretenimento. Ela é pra pensar. Pra questionar. Pra refletir. Mas principalmente pra apontar soluções.*⁶¹ Para Vinícius Gonçalves Bento Silva e Cássia Baldini Soares, o *Rap* em suas letras *procura denunciar os problemas da periferia, principalmente a exclusão social, as injustiças e a discriminação do jovem negro e pobre. Pretende também alertar o jovem para as possíveis situações perigosas e criar uma identidade comum de proteção entre eles* (SILVA, SOARES, 2004. p. 978).

Carlos Eduardo, aluno que se identificou como preto por ocasião da aplicação do Questionário 2, manifestou conhecer a música *Rap*, bem como alegou já ter possuído “algumas coisas de rap em casa”. Entretanto, Carlos Eduardo comentou: “dei tudo de presente pro meu primo que tava começando a gostar de rap”. O aluno também informou, por ocasião da aplicação do Questionário 2, nunca ter experimentado em ambiente escolar uma discussão acerca deste gênero musical nas mais diferentes disciplinas escolares. Quando interrogado se conhecia algum *rapper* ou banda que se destaca no cenário nacional com o *Rap*, o estudante citou “Racionais, RZO e Facção Central”. Sobre os grupos locais, o aluno foi mais um que citou “Pelé do Manifesto e Everton”. No que tange as impressões do aluno acerca da música *Rap*, Carlos Eduardo informou que o

rap é um estilo de som diferente. Não tá preocupado com dancinha ou coisas assim. É uma música de conteúdo e inteligente. É uma música que discute política, racismo e desigualdade. Fala muito de identidade negra e de como devemos agir. É uma música que ensina a viver na periferia.
(Carlos Eduardo)

O construção da imagem acerca do *Rap* produzida pelo aluno Carlos Eduardo, entra em sintonia com os estudos de Marco Aurélio Paz Tella, quando ele afirma que no gênero musical *ganha destaque o tema preconceito social e, principalmente, o racial, em que abordam estigmas construídos pelo imaginário social, no qual as vítimas em potencial são os jovens negros que moram que moram na periferia* (TELLA, 1999. p. 60). Sobre as

⁶¹ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

potencialidade do uso do *Rap* em sala de aula, o aluno Carlos Eduardo afirmou que “seria interessante, já que é uma linguagem que aborda vários temas, como a história e a sociologia”.

“Devemos entender a música rap com um tipo de música onde as pessoas que vivem na periferia se identificam”, afirmou o aluno José Carlos por ocasião das respostas conferidas por ele ao Questionário 2. Autodeclarado preto, o aluno nos informou já conhecer o estilo musical e que deve “ter alguma coisa no celular” do estilo *Rap*. O aluno também informou ao responder o questionário que, assim como a maior parcela dos alunos, nunca vivenciou em espaço escolar atividades educacionais que fossem produzidas a partir do gênero musical em questão. Citou como expoentes nacionais da vertente musical o *rapper* “Projota e Racionais MC’s”. Acerca de *rappers* e grupos regionais, José Carlos citou “Pelé do Manifesto e o parceiro dele”. Quando questionado sobre o que o estilo musical *Rap* transmite a ele, o jovem foi assertivo ao afirmar que o

rap tem que ser visto como uma arte. Uma forma de expressar todo um sentimento de revolta. De questionamento do que está errado. Até onde eu sei o rap luta contra o racismo, contra a desigualdade e defende o povo da favela. Eu gosto muito. (José Carlos)

Para o aluno, “o rap poderia muito bem está na escola, pois esclarece sobre muitos assuntos, inclusive da história do Brasil”. Nesse sentido, a compreensão construída pelo aluno acerca da música *Rap* faz com que o sentido que ele atribui ao gênero, permite-o compreender o estilo musical como sendo possuidor de uma linguagem que poderia se fazer presente em espaços escolares. Para Ana Silva Andreu da Fonseca, essa aproximação entre escola e *Rap* seria viável posto que *o enorme contingente de alunos de escolas públicas, principalmente as das periferias dos centros urbanos brasileiros, o rap tem a possibilidade de dar voz a identidades normalmente desconsideradas em termos curriculares* (FONSECA, 2011. p. 101), o que contribuiria para uma das mais importantes funções da escola, o de despertar identidades e respeito mútuo.

A aluna Bárbara se apresentou como sendo parda por ocasião da aplicação do Questionário 1. Também afirmou conhecer o estilo musical do gênero *Rap*, apesar de não possuir arquivos com músicas do referido estilo. A aluna também informou que o *Rap* nunca foi trabalhado como recurso durante toda a sua vida escolar, mas que “até que dava pra

trabalhar”. No tocante ao conhecimento acerca de bandas ou cantores do estilo musical, a aluna informou conhecer os artistas nacionais “Racionais e Marcelo D2”, em nível local a aluna afirmou: “não conheço ninguém”. Quando interrogada por ocasião do Questionário 2 sobre quais seriam suas impressões acerca da música *Rap*, a aluna definiu o estilo musical como

Uma música legal. Tem umas letras inteligentes. Mas as vezes tem uns que falam palavrões, são agressivos. Mas tem muitas letras boas, que falam contra a discriminação, contra o crime e outras coisas que são boas pra sociedade. (Bárbara)

Bárbara, mesmo que de forma superficial, possui uma consciência formada acerca do estilo musical *Rap* que aqui por nós é definida como positivada. Entende que o *Rap* “até poderia está na escola, pois tem muito conteúdo” e que a “língua portuguesa ou a história poderiam usar”. A possibilidade de diálogo entre a escola e elementos da cultura *Hip Hop* – notadamente aqui neste estudo, o *Rap* – ponderados pela aluna, encontra sustentação teórica em Marília Sposito, quando a autora afirma que

apesar da relação tensa e conflituosa, a escola é vista pelos Rappers como instituição responsável pela divulgação da informação e pela transmissão do conhecimento: “nesta trajetória reiteram a necessidade do Rapper manter-se “bem informado” e, portanto, valorizam uma atitude de busca daquele conjunto de saberes supostamente oferecidos pelo ensino. Escola e conhecimento se tornam importantes porque assegurariam o desenvolvimento do Rap, que depende da apropriação do domínio de informações (SPOSITO, 1993. p. 174).

A autodeclarada parda Laura, por ocasião da aplicação do Questionário 1, afirmou conhecer a música *Rap*, e possui “um disco dos Racionais”. No entanto, como vem sendo recorrente até o momento, não vivenciou em espaço escolar nenhuma atividade pedagógica envolvendo o gênero musical em questão. Em nível nacional, a aluna conhece a banda “Racionais” e o cantor “Marcelo D2”. Em âmbito regional, a aluna citou, como muitos outros alunos, o *rapper* paraense “Pelé do Manifesto”. Quando questionada sobre suas impressões acerca do *Rap* e seu conteúdo, a aluna afirmou que o

rap é pra mim um estilo musical muito interessante e inteligente. Fala a verdade. Fala dos que vivem na periferia. Fala do racismo e do preconceito. Acho que tudo isso deve ser combatido. Mesmo que eu não seja negra, mas acho que o racismo deve ser criticado. O rap critica isso. (Laura)

No entendimento de Laura, o *Rap* é combativo no sentido de produzir uma narrativa de enfrentamento ao racismo e suas nuances, bem como o de construir uma visão de mundo que parte da periferia, com a finalidade de promover positivamente as áreas de periferia e sua gente. No entendimento dessa luta promovida pelo movimento *Hip Hop* e suas manifestações artísticas que adentram o espaço escolar, Petrônio Domingues, afirma que

Alguns elementos sinalizam que no início do terceiro milênio está se abrindo uma nova fase do movimento negro, com a entrada em cena do movimento hip-hop, por vários motivos. Trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais. Além disso, o hip-hop expressa a rebeldia da juventude afrodescendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a autoestima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim!, Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto (DOMINGUES, 2007. p. 119,120).

Nesta perspectiva, seria realmente viável uma aproximação pedagógica entre os espaços de escolarização formal e elementos da cultura *Hip Hop*, tais como o *Rap*? Para William Góes Ribeiro, o *Hip Hop* é descrito como *alternativa, proposta, instrumento, necessidade, possibilidade* (RIBEIRO, 2016. p. 79) de gerar práticas pedagógicas significativas, reconhecendo seu valor multicultural e crítico. A ação pedagógica das manifestações da cultura *Hip Hop*, fundamenta-se pelo fato de engendrar uma aproximação da escola – bem como do currículo – com a cultura e com realidade dos jovens. Indicam também a falta de incorporação do *Hip Hop* nos currículos e discussões escolares, questionando essa exclusão, pois se estaria perdendo a oportunidade frente a um campo de práticas pedagógicas interessantes para *a sensibilização artística, a consciência identitária, o desenvolvimento da reflexão crítica e a mobilização política* (RIBEIRO, 2016. p. 79,80).

Os estudos produzidos por Elaine Nunes de Andrade (1996; 1999), Maria Eduarda Araújo Guimarães (1999), Spensy Kmitta Pimentel e Jusamara Souza, Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi (2005) produzem apontamentos profícuos acerca dos resultados do diálogo entre a escola e elementos culturais advindos da cultura *Hip Hop*. Para os estudos produzidos por estes autores, urge a necessidade de abertura da escola ao *Hip Hop*, sendo necessário, contudo, ir à busca de um campo que podemos denominar de *Hiphopologia*,⁶² onde escola e elementos da cultura *Rap* tornam-se duas faces da mesma moeda. Isso ocorre por conta de o *Hip Hop* colocar-se em *contraponto à miséria, às drogas, ao crime e à violência*, [na] *busca [de] interpretar a realidade social [sabendo que] seu objetivo é justamente encontrar saídas e fornecer uma alternativa à população excluída* (SOUZA, FIALHO, ARALDI, 2005. p. 13).

“O rap pode transformar vidas, pode mudar realidades a partir de um discurso inteligente contra as drogas, o racismo e o crime”, foram as palavras da aluna Ediane ao descrever seus entendimentos acerca do estilo musical *Rap*. E continuou afirmando que “é necessário compreender as mensagens que ele passa, se não ficamos com uma interpretação equivocada, como tem muita gente por aí”. A estudante que por ocasião do preenchimento do Questionário 1 se identificou como parda, afirmou nunca ter experimentado em espaços escolar nenhum tipo de ação pedagógica com a utilização da linguagem *Rap*. A aluna afirmou conhecer em nível nacional o grupo paulistano “Racionais”. Entretanto, quando interrogada acerca de algum representante do *Rap* paraense a aluna afirmou: “não conheço ninguém do rap daqui”.

Por ocasião do questionamento “você acredita que o rap poderia estar presente na escola?”, a aluna respondeu que “seria muito interessante ter o rap na escola, porque é uma música que faz a gente pensar sobre as coisas da vida, especialmente sobre a violência e a discriminação. O fato é – ao menos é esse o entendimento produzido até o momento – que quem demonstrou entendimento positivado acerca do estilo musical *Rap*, suas mensagens, suas proposições e seu engajamento com o social, estabeleceu respostas positivas acerca da possibilidade de levar o *Rap* para o interior da sala de aula no sentido de produzir inflexões. Muitos argumentando, inclusive, como foi o caso da aluna Ediane, que a “escola não ensina o que o rap ensina” e por esse motivo “ele seria fundamental” no processo de construção de uma aproximação entre os conteúdos escolares e a vida prática do alunado.

Jorgina, que se auto identificou como branca por ocasião do preenchimento do Questionário 1, afirmou conhecer o estilo *Rap*, mas que não possui nenhum tipo de arquivo

⁶² Esse conceito surgiu a partir das letras de *Rap* do grupo Z'Áfrika Brasil, que busca aproximar suas narrativas do campo educacional, especificamente do currículo da área de ciências humanas.

com o conteúdo musical. Além disso, a aluna informou que nunca teve a “oportunidade de ter na escola uma aula com rap”, mas que “gostaria muito”. “Racionais” foi a resposta da aluna quando interrogada se conhecia algum artista ou banda de *Rap* em nível nacional. Quando interrogada acerca de seus conhecimentos de bandas ou cantores de *Rap* do cenário regional, Jorgina foi assertiva

Conheço o Pelé do Manifesto, ele já foi no meu bairro. Ele sempre canta com ‘as molecada’ de lá. Já vi duas vezes ele parar e começar a falar com a gente. Ele pergunta se a gente tá na escola. Pergunta se a gente tá trabalhando. Pergunta se a gente tá de boas. Conheço umas músicas dele. Conheço também o ‘Evertom’. (Jorgina)

Para a aluna, o “rap é uma forma de expressão da sociedade da periferia, que busca quebrar o racismo” no sentido de apontar para uma “solução dos problemas da periferia” e consequentemente “melhorar a vida de todo mundo”. Quando interrogada acerca das possibilidades de utilização do estilo musical *Rap* em espaços escolares, a aluna definiu que a escola “deveria se abrir ao rap, pois é uma música que pode ajudar a ensinar a juventude a não entrar no crime e nas drogas”. A avaliação da aluna foi feita desta forma pois os *rappers assumem, portanto, a periferia como espaço de exclusão, seja pela ausência de Estado, seja pela presença perniciosa do crime, do tráfico, da corrupção policial e da discriminação social e racial* (SILVA, SOARES, 2004. p. 979).

A aluna Carla, que por ocasião da aplicação do Questionário 1 declarou-se branca, também apresentou impressões positivadas acerca do gênero *Rap*. A aluna informou que conhece o gênero *Rap* e que “é uma música de boa informação” pois trata do “que vivemos na periferia”. A estudante informou não possuir “nenhum tipo de *cd* em casa”, mas que outras pessoas da sua família possuem, citando como exemplo o seu irmão. Também informou que a escola nunca lhe oportunizou a realização de nenhum tipo de atividade pedagógica onde o *Rap* fosse utilizado como linguagem ou recurso didático. No cenário nacional do estilo musical, a aluna citou o que seu “irmão sempre ouve, Racionais” No âmbito regional, a moradora do Guamá citou “Pelé do Manifesto”, o que nos faz entender que o nome do *rapper* paraense está difundido entre os jovens da periferia da cidade de Belém.

Quando interrogada, por ocasião da aplicação do Questionário 2, acerca de seu entendimento no que tange a música *Rap*, a aluna informou que é

um som muito firme, discute os problemas da periferia. Eu gosto muito. É rica ‘nas rima’ e luta a favor dos negros com unhas e dentes. Também critica a violência e busca tirar os jovens do crime, ‘das droga’, até da prostituição. (Carla)

Ao ser perguntada sobre as possibilidades de utilização da música *Rap* em espaço escolar a aluna respondeu que “seria interessante, pois trazem tantas músicas pra aula que não serve pra muita coisa”. E completou: “ao menos o rap é uma música de pensamento, que passa uma mensagem de verdade, que serve pra alguma coisa. É uma música que faz a gente deixar de lado o preconceito e lutar contra a desigualdade”. Na perspectiva social, o *Rap* vai além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” o seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEM, OLIVEIRA, 2002. p. 152). Desta feita, William de Góes Ribeiro afirma que

Nesse modelo relacionar-se-á Hip Hop e escolas públicas, indubitavelmente, como analisado, uma ausência aos currículos escolares. Cabe, inclusive, pensarmos em diálogos entre perspectivas que visam confrontar os preconceitos e ir além das dicotomias, congelando as diferenças, geralmente as tratando de maneira homogeneizadora, hierarquizada. (RIBEIRO, 2016. p. 79)

Ao fecharmos as análises do Questionário 2 preenchido pelos alunos da terceira série A do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, ressaltamos que sempre buscamos, ao descrever as impressões que os alunos apresentaram sobre o *Rap*, destacar como estes alunos se identificaram enquanto a cor da pele. Isso ocorreu pelo fato de desenvolvermos – por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa – a hipótese de que as poesias narrativas de Pelé do Manifesto *possuem a capacidade de despertar a auto identificação da identidade negra*,⁶³ fato acaba por ser resultante da mobilização de uma *consciência histórica* que produz, em consequência, uma *identidade histórica*. Desta feita, cabe aqui ressaltarmos que nosso principal objetivo ao analisarmos as respostas produzidas pelos alunos por ocasião da aplicação do Questionário 3 – fato a ser feito na próxima sessão – buscará diagnosticar, entre outras situações, como as

⁶³ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

composições de Pelé do Manifesto agiram na autopercepção dos alunos no que tange a identificação com relação a cor da pele, para que desta forma possamos elucidar se a música do *rapper* Allan Roosevelt é “capaz de fazer aquele cara que não se vê como negro se enxergar, se aceitar e mais que isso, se identificar verdadeiramente como negro”.⁶⁴

c) A aplicação do Questionário 3 – tornando a mão preta

*Eu não sou preto de alma branca não, que treta
Seu eu pudesse, até a palma da minha mão era preta
Que nem a tinta da caneta que eu escrevo minha letra
Meu orgulho tá no peito e não guardado na gaveta
(Sou neguinho – Pelé do Manifesto)*

A epígrafe que abre esta sessão é parte integrante da composição musical do gênero *Rap* “Sou Neguinho”, de autoria de Allan Roosevelt, o Pelé do Manifesto, e faz referência ao processo de construção de sua identidade enquanto negro, fato representado na passagem onde o *rapper* afirma que se fosse possível, “até a palma” da sua mão seria “preta”. Versos dessa natureza produzidos pelas rimas de Pelé do Manifesto, contribuem no sentido de construção identitária para com as populações afro-brasileiras, como resultado de uma empatia que a música dele proporciona. Acreditando nessa hipótese, realizamos a terceira e última etapa de aplicação do projeto “Uma sala de aula e uma caixa de som” com a turma do terceiro ano A, da Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, no dia 31 de agosto do ano de 2018. Apenas nessa oportunidade os alunos tiveram a informação de que tratar-se-ia de uma atividade pedagógica com a aplicação de três composições musicais do gênero *Rap* de autoria do *rapper* Pelé do Manifesto. As músicas selecionadas para esta trabalho foram; “Sou neguinho”, “Miragem” e “Nada está perdido”.

Ressalta-se que a forma como o aluno se identificou no que se refere a cor da pele, por ocorrência da aplicação do Questionário 1, será retomada aqui nesta seção. Isso porque nos interessa investigar se as poesias narrativas de Pelé do Manifesto, após serem aplicadas em atividade pedagógica junto aos alunos, produziram modificações no que se refere a autopercepção dos alunos, fato que pode vir a ser entendido como elemento que caracteriza as composições musicais do *rapper*. Retomaremos aqui os conceitos de *sentido*, *consciência*

⁶⁴ *Ibid.*

história, narrativa histórica e identidade histórica discutidos pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001; 2015).

Para ele a *consciência histórica* deve ser entendida como uma categoria que se aproxima a toda e qualquer forma de pensar historicamente, por meio do qual os sujeitos constroem a experiência do passado vivido e o interpretam no campo da História. O que nos permite compreender que *a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo* (RÜSEN, 2001. p. 57). Entendendo o *Rap* como resultante da construção narrativa de experiências vividas, nos aproximamos do conceito de Rüsen, ao concebermos o estilo musical como sendo resultado prático da mobilização de *consciências históricas* e capaz, também, de engendrar *consciências históricas* em quem os ouvem. Nessa perspectiva, ressalta-se a hipótese de que as narrativas de Pelé do Manifesto são ferramentas importantes no desenvolvimento de *consciências históricas*, bem como de *identidades históricas*.

Desta feita, resta-nos as seguintes interrogações: quais foram as mobilizações mentais produzidas pelas composições de Pelé do Manifesto junto ao alunado do terceiro ano A do Ensino Médio da escola Amílcar Alves Tupiassu? De que forma as letras do *rapper* contribuíram no processo de construção da *autopercepção positiva* dos jovens acerca de suas identidades? Produziu entendimentos positivados acerca dos conteúdos da música *Rap*, especialmente naqueles que produziram entendimentos negativados acerca do estilo musical por ocasião da aplicação do Questionário 2? Buscaremos produzir alguns apontamentos acerca destas interrogações com a aplicação do Questionário 3, junto ao alunado.

De antemão, antes de analisarmos os resultados práticos acerca da aplicação do gênero musical *Rap* como linguagem didática, vale ressaltar que o encontro do dia 31 de agosto de 2018 com a turma estava sendo aguardado com grande ansiosidade. Ao menos da minha parte, bem como por parte dos dezoito alunos que construíram uma visão positivada acerca do *Rap* em ocasião ao preenchimento do Questionário 2. Os oito alunos restantes, que produziram impressões negativadas acerca do gênero *Rap*, não se manifestavam da mesma forma. Tanto que Stefanie – que teceu críticas ao *Rap* na ocasião de responder o segundo questionário – quando respondeu o Questionário 3, informou que não imaginava que “esse tipo de música pudesse ser tão rica nas mensagens e que tem letras que defendem os negros e as injustiças.”

As atividades do dia 31 de agosto de 2018 iniciaram com uma pequena apresentação da biografia de Pelé do Manifesto, informado aos alunos que trava-se de um jovem de vinte e

seis anos, negro, morador do bairro da Cremação, bairro onde localiza-se a Escola Estadual Amílcar Alves Tupiassu, e que tem uma vasta produção musical com temas que abordam, destacadamente, o racismo para com as populações afro-brasileiras. Os alunos também foram informados que Pelé do Manifesto em parceria com o *rapper* Everton MC desenvolvem um projeto educacional popular que tem por finalidade levar o *Rap* para o interior das escolas no intuito de promover uma série de debates que contribuam para a elevação da autoestima dos jovens da periferia e de enfrentamento ao racismo. De posse dessas informações, demos início a apresentação das composições de Pelé do Manifesto. Primeiramente foi veiculado a composição “Nada está perdido”, em seguida veiculamos a música “Miragem” e por fim, a composição “Sou neguinho”. Ao veicularmos as canções, disponibilizamos as letras das músicas, para que os alunos pudessem acompanhar, bem como blocos de papel para possíveis anotações.

Ao final, final da execução das canções, aplicamos o Questionário 3 para pudéssemos diagnosticar quais as impressões dos alunos acerca das músicas; quais saberes históricos foram mobilizados por eles; bem como que tipos de *consciências históricas* e *identidades históricas* foram produzidas como resultados de tal experimento. O Questionário 3 trazia consigo quatro interrogações básicas, foram elas: “1. Nome (use o mesmo nome utilizado no questionário 1 e 2)”; “2. Quais mensagens que as músicas de Pelé do Manifesto passaram a você?”; “3. Pelé do Manifesto fala nas suas músicas de algumas situações que você também vivenciou? Você poderia descrever?”; “4. Você se identificou com as músicas de Pelé do Manifesto? De que maneira?”.

De posse destes encaminhamentos, vamos aos resultados específicos da oficina no que se refere aos entendimentos produzidos pelos alunos acerca das composições de Pelé do Manifesto, para que possamos diagnosticar especificamente quais foram os *sentidos* mobilizados, quais saberes históricos foram produzidos, quais *consciências históricas* emergiram e quais *identidades históricas* tivemos como resultados.

Cláudia, que por ocasião da aplicação do Questionário 1, teceu duras críticas ao gênero musical *Rap*, imputando a ele a praxe de “música de ladrão”, após a aplicação do experimento pedagógico com as músicas de Pelé do Manifesto, parece ter adquirido um outro entendimento acerca do estilo musical, tanto que passou a entender a música *Rap* como sendo

Uma música muito legal, inteligente e cheia de mensagens positivas. Fala pra nós lutarmos contra o racismo e contra toda discriminação. ‘Trás’ uma

mensagem para nós que somos pretos que devemos andar de cabeça erguida e valorizar a nossa cor e nossa cultura. (Cláudia – grifo meu)

Quando o *rapper* Pelé do Manifesto afirmou que sua música *tem o poder de fazer preto se enxergar como preto*,⁶⁵ ele parece estar correto de fato. Posto que Cláudia, aluna autodeclarada parda por ocasião da aplicação do Questionário 1, agora se descreve como preta. A narrativa de Pelé do Manifesto parece ter despertado uma identificação histórica na aluna, que mobilizou conhecimentos de experiências de vida prática no sentido de aproximar a aluna a identidade negra. Talvez Cláudia vivenciasse uma *carência de orientação* no que tange a sua *autopercepção identitária*. Transitar do *parda* para o *preto*, no que tange a identificação de cor, evidencie isso. Tal mudança pode ter sido resultado da compreensão de que a história permite transformações e transformações de auto entendimento, tanto que Jörn Rüsen defende que *a história não [é] algo pronto e acabado que deveria ser meramente recebida pelo sujeito, mas uma reconstrução narrativa do próprio homem* (RÜSEN, 2015. p 134). Ao que parece, Cláudia vivenciou por meio das poesias narrativas de Pelé do Manifesto uma reconstrução no campo da *autopercepção*. Jörn Rüsen, portanto, compreende as *carências de orientação*, o processo de subjetividade e motivação, por meio da teoria da história, tendo como aporte teórico uma *Nova Didática da História*. O historiador alemão propõe uma renovação no sentido de ensinar e aprender história, superando certos conceitos já estabelecidos, afirmando que a formação histórica deve ter como meio e fim a atuação da *consciência histórica*. Entendendo que a *consciência histórica* suscita *identidades históricas*, podemos entender que Cláudia experimentou no campo da prática os apontamentos teóricos de Rüsen.

Quando Cláudia foi interrogada pelo Questionário 3 se já vivenciou situações que foram descritas nas canções de Pelé do Manifesto, a aluna respondeu que já sofreu “preconceito por causa do [seu] cabelo crespo” e que muitas foram as vezes que o seu cabelo foi descrito como “palha de aço” por seus colegas de escola. Cláudia ainda informou que se identificou com os *Rap’s* de Pelé do Manifesto por conta de ele falar “coisas que a gente vive no dia a dia, mas nem se dá conta. O racismo tá em todo canto e as vezes a gente pensa que é uma brincadeira.”

Sophia, que se identificou como *parda* por ocasião da aplicação do Questionário 1, teceu informações que se aproximaram das compreensões de Cláudia. A aluna mobilizou

⁶⁵ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

saberes acerca da música *Rap* que se distanciaram das críticas que ela havia feito quando interrogada pela primeira vez sobre o gênero musical. Dá crítica ao elogio: o *Rap* passou a ser visto pela aluna como uma música que “luta contra o racismo por meio de uma linguagem inteligente que muita gente não consegue entender”. Quando interrogada se já havia vivenciado episódios como os descritos por Pelé do Manifesto em suas composições, a aluna informou que

Por sermos pretos sempre estamos sofrendo discriminações. As vezes vamos procurar um emprego e as pessoas já olham torto pra nós pela nossa cor, pelo nosso cabelo. A gente é visto como diferente. Só quem passa sabe como é que é. (Sophia)

Ressaltamos, mais uma vez, que aluna transitou no que tange a identificação de *cor* da pele de *pardo* para *preto*. Por ocasião da aplicação da oficina com as poesias narrativas de Pelé do Manifesto buscamos sempre encaminhar aos alunos que utilizassem as nomenclaturas de identificação de cor estabelecida pelo IBGE: *branco, preto e pardo*. Em análise desse segundo caso, podemos constatar que a *auto identificação de pardo* (no momento em que responderam ao primeiro questionário) transformou-se para Cláudia e Sophia em uma válvula de escape para não se descreverem como *pretas*. Entretanto, os saberes históricos mobilizados por Pelé do Manifesto por meio de suas composições parecem ter alterado suas formas de identificação. *Parece que as alunas tornaram suas mãos pretas*. Além do que, Sophia passou a se identificar com o gênero *Rap* informando que achou “uma música legal e rica de protesto, principalmente contra o racismo.”

Para Pêrsio Santos de Oliveira (2001), a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui. Portanto, mediante a autoimagem, incluídos os aspectos da identidade, os brasileiros com ascendência negra reconhecem a si próprios como tais. Esse reconhecimento, além de diferenciá-los, vai possibilitar uma identificação com a comunidade negra como um todo. Mais que isso: a identidade, após assumida, passa ser um artefato na construção do indivíduo. Para Marco Aurélio Paz Tella, o discurso da música *Rap* tem competência para a construção de identidades por ser *um veículo no qual o discurso sai do papel central, e por intermédio dele o rapper transmite suas lamentações, inquietações, angústias, medos, revoltas, ou seja, as experiências vividas pelos jovens negros*. (TELLA, 1999. p. 58).

Joel Wander foi outro aluno que também transitou do primeiro para o terceiro questionário de *pardo* para *preto*. Essa transição para Verônica Toste Daflon (2017) é definida como a *válvula de escape do mulato*, que encontra na nomenclatura de *pardo* uma brecha para não se assumir enquanto negro por conta do *desprestígio* que a sociedade relega a esse grupo, resultado de uma manifestação do racismo brasileiro, que tem como forma de operacionalização a *sutileza*. Para Joel Wander, a mensagem que o *Rap* de Pelé do Manifesto transmitiu a ele “foi completamente diferente do que [ele] imaginava. Nunca pensei que o rap fosse tão bom na sua letra. Sempre acreditei que falasse de drogas. Nunca tinha visto esse outro lado”. Ao ser questionado se já havia vivenciado alguma situação prática das descritas nas composições de Pelé do Manifesto, o aluno foi assertivo ao afirmar que

Todo preto sofre ou já sofreu racismo na sua vida. Na escola, na rua, até na família. Eu já fui confundido com ladrão. Acho que por causa da minha cor. Não sei, mas o Brasil é racista na minha opinião. Mas até quando a gente vai falar de racismo as pessoas acham que é frescura, que é mimimi. Só nós que passamos por isso sabemos o que é. (Joel Wander – grifo meu)

As narrativas de Pelé do Manifesto agiram na construção de entendimentos que se aproximaram das experiências vividas por Joel Wander, o que corroborou para a construção de *sentidos*, fato que forjou na consciência do aluno uma identificação com a identidade negra. Para Jörn Rüsen (2015), as *narrativas históricas* são maneiras de relacionar e argumentar teórica e metodologicamente os *sentidos* dados aos processos de experiências do tempo. Esse processo só é possível por um esforço da mente humana na formulação de memórias históricas, fato que corrobora no processo de construção da identidade humana. Portanto, não há *identidade histórica* sem *sentido*. Bem como não existe *identidade histórica* sem *consciência histórica*. Estes conceitos estão intimamente ligados, tanto que Rüsen argumenta que a

questão do conceito de identidade histórica discutida aqui não se refere ao processo meramente lógico de algo (seja lá o que for) é o que é, e não alguma outra coisa. Trata-se de abordar o processo mental no qual um sujeito humano constitui a relação a si mesmo (RÜSEN, 2015. p. 261).

Quando interrogado se havia se identificado com as composições de Pelé do Manifesto, o aluno Joel Wander afirmou que “sim. Ele fala que é pra gente amar a nossa cor. Nossa identidade”. Nessa perspectiva, as letras do *rapper* paraense construíram ou fizeram aflorar no jovem estudante uma *autopercepção positiva* acerca da identidade afro-brasileira. Isso ocorre por conta de a *formação da identidade* [ser] *uma das funções mais importantes, se não a mais importante de todas, do pensamento histórico na vida prática.* (RÜSEN, 2015. p. 260).

Maxiellen não apresentou identificação de cor da pele ao responder o Questionário 1, mas após a aplicação do experimento pedagógico envolvendo as poesias narrativas de Pelé do Manifesto a aluna afirmou que “a mensagem das músicas dele passa para nós que somos negros uma mensagem de luta contra o racismo”. O *rapper* parece ter razão quando afirma que suas letras *possuem a função de despertar pra luta o povo negro. O negro precisa ter revelado que vivemos em uma sociedade racista. Só assim ele vai compreender que tem que lutar e com quem ele tem que lutar.*⁶⁶ O que se vem observando, em especial nas respostas dos alunos que teceram críticas ao *Rap* e, ao mesmo tempo, se identificaram como pardos, na busca de uma *válvula de escape*, é que as suas impressões acerca da música *Rap* parecem terem sido modificadas. De “uma música que é muito errada [que] fala mal de Deus [e] quer destruir as famílias pois defende as drogas e a vida do crime”, como Maxiellen definiu *Rap* por ocasião da aplicação do Questionário 2, à “uma música que crítica as mazelas da nossa sociedade, como o racismo”, na impressão que a estudante construiu acerca do *Rap* no Questionário 3.

Quando interrogada se já havia vivenciado alguma situação parecida com as descritas pelas músicas de Pelé do Manifesto, a estudante informou que

Já sofri discriminação. Na escola sempre me apelidavam por conta dos meus lábios. Isso é racismo pelo que eu entendi nas músicas. Isso tá errado. Porque nós fomos muito importantes para a formação do nosso país. Mas as pessoas não respeitam. Nos discriminam pela cor da pele, pelo cabelo e tudo mais. (Maxiellen)

No entender desta pesquisa, as composições musicais de Pelé do Manifesto contribuíram de forma decisiva na construção de uma aproximação com a identidade negra

⁶⁶ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

em alunos que antes não se auto identificaram como negros. Os saberes mobilizados pelo cantor foram decisivos, a partir de exemplos práticos por ele vividos, para a construção desses entendimentos. Sua poesia *é forte e rasga a carne para revelar que as diferenças existem, mas não podem ser hierarquizadas. São muitos que hoje em dia sentem receio e até vergonha de se afirmarem como negros. Eu escrevo pra romper isso.*⁶⁷

Josué, Stefanie, Carliane e Darlan foram estudantes que não modificaram suas percepções no que tange a *cor* da pele. Mas modificaram suas impressões acerca da música *Rap* e de seu conteúdo, onde puderam constatar um “estilo de música que luta pelo povo negro, que não vê como normal a discriminação” como foi descrito por Josué. Ou também como um gênero musical “muito lutador, de rimas de denúncias, especialmente do racismo e das desigualdades”, como Stefanie se referiu desta vez ao *Rap*. Ou ainda como “um estilo da periferia, não só da periferia, mas que fala da periferia e faz muitas denúncias das injustiças da sociedade, como o preconceito racial”, na avaliação da aluna Carliane. Ou nas palavras de Darlan, que descreveu *Rap* como “uma rima porrada, forte e verdadeira para pensar os problemas que tem na nossa sociedade e a gente nem liga, como o racismo”. Fato é, que todos os oito alunos que construíram por ocasião da aplicação do Questionário 2 impressões negativadas acerca do gênero musical *Rap* e seu conteúdo, após a participação no experimento pedagógico, que levou composições de Pelé do Manifesto para serem analisadas em sala de aula, os alunos puderam compreender o outro lado do estilo musical. Puderam compreender que o

rap é a voz da periferia, mais especificamente, das potencialidades e representação da realidade e do povo negro, que ainda sofre com a ideia de um passado de escravizados que influenciam o imaginário coletivo e prejudica a representatividade e o desenvolvimento da identidade negra. (RODRIGUES, FERNANDES, 2018. p. 22)

Pensar a identidade como constructo resultante das narrativas *Rap* não é nenhuma novidade em termos de pesquisa. Tal entendimento já suscitado por inúmeras pesquisas, algumas delas aqui já discutidas. Mas para este trabalho, buscamos discutir uma outra abordagem: que é a narrativa *Rap* na construção de *identidades históricas*. Para Jörn Rüsen (2001, 2015), a *consciência histórica* pode ser utilizada para a formação da *identidade*

⁶⁷ *Ibid.*

histórica, pois, com ela, os sujeitos (individuais e coletivos) podem exceder os limites de seu tempo de vida, ao mesmo tempo colocá-los na mudança do tempo a que eles estão submetidos, e com isso, simultaneamente, ganhar uma subjetividade permanente. Nessa perspectiva, não há aprendizagem histórica se não houver uma apreensão de processos de apropriação da própria vida prática, o que pressupõe uma experiência do tempo que ativa, amplia e modifica significados acerca dessa experiência, por meio da *narrativa histórica*. O *Rap de Pelé do Manifesto* conseguiu atingir tais objetivos no campo prático, se considerarmos os oito alunos discutidos até aqui.

Ediane foi uma aluna que teceu impressões positivadas acerca da música *Rap* por ocasião do preenchimento do Questionário 2. Entretanto, o que chamou nossa atenção acerca de suas impressões está ligada ao reconhecimento no que se refere a cor da pele. No Questionário 1, a aluna se definiu enquanto parda, mas ao responder o questionamento sobre quais as mensagens que as composições de Pelé do Manifesto passam a ela, por conta da aplicação do Questionário 3, a aluna informou que

As músicas dele são importantes para pensar os problemas do Brasil. Principalmente o racismo, que nós pretos enfrentamos no dia a dia. Muitas vezes o racismo acontece e a gente nem percebe. A mensagem que ele passa é que nós devemos lutar contra o racismo e contra todo tipo de discriminação. Devemos amar nosso berço: a África. Ela é a nossa mãe. Foi lá que tudo começou. Eu não nego. Sou preta sim. Com muito orgulho.
(Ediane – grifo meu)

A aluna informou na resposta apresentada acima que não nega ser preta e que se reconhece como “preta sim. Com muito orgulho”. Fato que se distancia das primeiras impressões apresentadas pela aluna por ocasião do Questionário 1. Até aqui, as mensagens contidas no *Rap de Pelé do Manifesto* se mostraram profícuas no sentido de engendrar uma *autopercepção positiva* entre jovens que se definem enquanto pretos. A mudança na visão *si* descrita pela aluna se aproxima do que Sandra Mara Gomes aponta como

uma manifestação ligada a grupos negros das periferias que expressavam suas visões de mundo e perspectivas de vida pela música, representando um meio fecundo para mobilização e conscientização. [e acrescenta, o Rap tem] uma nova visão do afrodescendente, como protagonista de ações propositivas que contribuam para soluções dos problemas de nossa sociedade ou para transformação da ordem social (GOMES, 2009, p. 10).

Laura, que também se identificou como parda por ocasião de aplicação do Questionário 1 e construiu uma impressão positivada acerca do *Rap*, produziu uma mudança em sua autopercepção que se aproximou das impressões de Ediana. A aluna também *tornou sua mão preta* ao definir-se, por ocasião da aplicação do Questionário 3, como *preta*. Quando interrogada sobre a mensagem que a música de Pelé do Manifesto produziu em seu entendimento, a aluna respondeu que

Sabia que o Rap era forte. Mas o Pelé é muito bom. Acho que ele representa uma música mais pesada do Rap. Ele fala mesmo. Denuncia o racismo mesmo. A gente se vê na música dele. Foi legal poder trazer essas músicas pra escola. É nossa música. É uma mudança que conta o que a gente sofre. Fala do racismo que sofremos só porque os outros não gostam da cor da nossa pele. Agente tem que se gostar antes de tudo. Amor próprio é fundamental. Amo minha cor. Pro racismo acabar, tem que lutar. (Laura)

Falar do *Rap* como constructo de identidade nos faz remeter ao pensamento de Jörn Rüsen (2010), que entende a narrativa (aqui entendemos *Rap* de Pelé do Manifesto como uma *narrativa histórica*, pois é fruto de experiências vividas) como sendo fundante no processo de construção de *sentidos* e de *consciências históricas*, o que acabam por produzir *identidades históricas*. As identificações no que se refere a cor da pele, apresentados pelos alunos acima – de *pardos* à *pretos* ou da *Rima* à *Raça* – nos fazem entender que tais modificações foram resultantes de inflexões históricas que produziram uma *autopercepção positiva* acerca da imagem dos afro-brasileiros. O historiador alemão afirma que os seres humanos *compreendem sua identidade como ‘desenvolvimento’ ou como ‘formação’, e ao mesmo tempo, aprendem a orientar (...) sua própria vida prática de tal forma [que possam ligar] a experiência do passado [a] expectativa de futuro* (RÜSEN, 2010. p. 46).

Laura afirmou ter vivido experiências similares às descritas pelas rimas de Pelé do Manifesto. Lutamos “pra caramba pra provar que somos ‘igual’ a todo mundo. Precisamos provar que somos duas vezes melhor. Quem não é preto não sabe o que é o racismo. Só quem sente na pele sabe”, informou a aluna por ocasião da aplicação do Questionário 3. Ao que parece, a aluna, a partir das experiências com o *Rap* de Pelé do Manifesto, produziu *aprendizagem histórica*. Para Jörn Rüsen (2001; 2010), a *aprendizagem histórica* através da experiência alarga a possibilidade de orientação em um processo de percepção de contingência de mudança entre o passado e o presente. O passado é entendido e relativizado

em constante comparação com o presente, incita o sujeito a reconhecer o “eu” dentre as modificações humanas ao longo do tempo. A possibilidade do encontro da identidade em meio às transformações faz com que a competência de encontrar significados mediante o reconhecimento de si e do outro ganhe forma de interpretação e de posicionamento crítico.

O aprendizado histórico para Jörn Rüsen deve ser entendido como *um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem* (RÜSEN, 2001. p. 43). O aprendizado histórico permite ao sujeito, o trato com o saber histórico de forma consciente, possibilita a interpretação e a problematização deste saber, para finalmente utilizá-lo como constructo de identificação de *si* mesmo, mobilizando desta forma, identidades construídas historicamente.

Márcio Isidoro produziu mudanças em sua autopercepção no que se refere a *cor* da pele. O aluno também teve sua *mão tornada preta*. Por ocasião da aplicação do Questionário 1, o aluno se apresentou como pardo, o que mais uma vez nos faz crer que ele também tenha utilizado a identificação enquanto pardo como uma *válvula de escape*. Essa afirmação encontra sustentação nas próprias respostas produzidas pelo aluno após a aplicação do experimento pedagógico com as composições musicais de Pelé do Manifesto, que parecem ter despertado no aluno uma identificação identitária. O aluno, ao responder as interrogações presentes no Questionário 3, afirmou que

Sempre sofri discriminação racial por causa da minha cor. Mas que nunca desanimei. Sempre busquei dizer que minha cor era linda. Que ser preto é lindo e que devemos lutar contra o racismo. Eu falo mesmo que sou preto. Como a música do Pelé disse, se eu pudesse até a palma da minha mão era preta. (Márcio Isidoro)

A partir das palavras de Márcio Isidoro, constatamos que a partir das narrativas do *rapper* Pelé do Manifesto, o aluno também teve a sua *mão tornada preta*. As rima de Pelé do Manifesto *são feitas com esse propósito, elas falam da realidade vivida, por isso que escuta se identifica e acaba levando a informação pra vida dele*,⁶⁸ isso ocorre porque o *Rap* tem a característica de *despertar a identidade negra em um processo que envolve o reconhecer-se enquanto negro, de modo que a identidade passa a manifestar abertamente* (TELLA, 1999. p.

⁶⁸ Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 20 de outubro de 2018. Arquivo pessoal.

60). Ao ser questionado se já havia vivenciado alguma situação das que foram descritas pelas rimas do *rapper* Pelé do Manifesto, o aluno afirmou que “preconceito racial todo preto sofre”. E concluiu: “Eu já sofri”.

“O rap tem o poder de valorizar a nossa cor, a nossa história, a nossa identidade. Tem o poder de lutar contra o preconceito racial”. Com essas afirmações o aluno Paulo Victor entrou em contradição no que se refere a sua *autopercepção* acerca da cor da pele, visto que por ocasião da aplicação do Questionário 1, o aluno se definiu enquanto *pardo*. Entretanto, após a oficina com a apresentação das rimas de Pelé do Manifesto, o aluno também modificou a forma como ele *se vê*, na medida que se definiu enquanto *preto*. Quando interrogado, por ocasião também do Questionário 3, se já havia sofrido uma experiência de preconceito racial, o aluno informou que “Já. Todo preto já sofreu preconceito. Já ficaram com medo de mim pensando que eu era ladrão.” Ao responder a pergunta: *você se sentiu identificado com as músicas de Pelé do Manifesto?* O aluno respondeu que “Sim. Como disse o Pelé: eu sou neguinho sim. Sou preto com muito amor.” Paulo Vistor, ao que parece, também *teve sua mão tornada preta* pelas composições de Pelé do Manifesto, no sentido de mobilizar saberes históricos que permitiram a construção de uma identificação não apenas com o discurso narrado pelas rimas do *rapper*, mas também com uma *autopercepção positiva* acerca da identidade *afrocentrada*, fato que entra em consonância com o pensamento de José Carlos Gomes da Silva ao entender que a

afirmação da negritude e dos símbolos da origem africana e afro-brasileira passaram a estruturar o imaginário juvenil, desconstruindo-se a ideologia do branqueamento orientada por símbolos do mundo ocidental. Redefiniram dessa forma as relações raciais normalmente vistas como cordiais. Para os rappers, a condição concreta da população negra no Brasil indica que o discurso da cordialidade é apenas uma máscara que precisa ser retirada. A valorização da cultura afro-brasileira surge, então, como elemento central para a reconstrução da negritude (SILVA, 1999. p. 30).

De forma geral, os alunos João e Bárbara, que se identificaram como *pardos* por ocasião da aplicação do Questionário 1, também modificaram suas *autopercepções* após a aplicação das poesias narrativas de Pelé do Manifesto na oportunidade na execução do projeto “Uma sala de aula e uma caixa de som”. Os alunos já possuíam previamente um entendimento acerca do gênero *Rap*. João, mesmo antes da aplicação das poesias narrativas do *rapper* paraense, já havia descrito o *Rap* como “uma música de muita luta e que denuncia o que tá

errado, como o racismo.” Bárbara entendeu o *Rap*, também antes da aplicação do projeto de aplicação da música *Rap*, como “uma música de resistência do povo da periferia.”

O que nos interessa, nesse sentido, é compreender que os alunos construíram respostas que evidenciam a transição – de *pardos* à *pretos* – no que se refere a identificação de *cor* de pele, resultado, ao nosso entender, da mobilização de saberes e *consciências históricas* a partir das narrativas do gênero musical *Rap* de autorias de Allan Roosevelt. A aluna Bárbara, após a aplicação das poesias narrativas de Pelé do Manifesto, respondeu as perguntas do Questionário 3 e foi assertiva ao afirmar que

O rap sempre teve uma música com um estilo de denúncias daquilo é injusto. As letras do Pelé são fortes. São de conteúdo e que fazem agente fortalecer ainda mais a nossa identidade de negra, de preta. É uma música de denúncia do racismo. Acho que nós que somos pretos, devemos escutar essas músicas todos os dias. (Bárbara)

João seguiu a mesma linha ao entender o *Rap* como

um tipo de música que a gente tem que parar pra ouvir. Fala da nossa história, das nossas lutas e dificuldades. Fala de como vivemos em uma sociedade racista. O Pelé fala disso. Ele fala que agente tem que fortalecer nossa identidade. Se afirmar. Lutar. Não desistir. A música dele passa prá nós uma mensagem de como nós devemos se comportar quando o racismo ataca a gente. (João)

Ambos tiveram suas *mãos tornadas pretas*. Mais uma vez de *pardos* à *pretos*. As poesias narrativas de Pelé do Manifesto contribuíram no processo de construção de *identidades históricas*, forjas em experiências de vida prática. O *Rap* de Allan Roosevelt gera *empatia história* quando trata de temas que são vivenciados pelos alunos: violência, dificuldades da periferia, racismo. São temas vivenciados por estes vinte e seis alunos. Para Jörn Rüsen (2001; 2010; 2015), são essas experiências de vida prática que contribuem para a formação de *consciências históricas*, bem como de *identidades históricas*, quando são confrontadas por uma narrativa que ativa certos saberes, que acabam por construir *sentidos*. *Narrativa histórica, consciência histórica, identidade histórica* e *sentidos* são conceitos que se entrelaçam. Fato que nos permite entender as poesias narrativas de Pelé do Manifesto como

responsáveis pela construção de *identidades históricas* entre os alunos do terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amílcar Alves Tupiassu, que se envolveram na execução do projeto de intervenção didático no campo do ensino de História, intitulado “Uma sala de aula e uma caixa de som”, que se valeu da utilização de músicas do artista paraense Allan Roosevelt.

Ao abordarmos no campo do ensino de História conceitos como o de *identidade* e *identidade histórica* por meio das composições de Pelé do Manifesto, necessitamos abordar estes conceitos em três perspectivas, a saber: identidade como uma construção social; identidade como produção cultural; e em última instância, a *identidade histórica* (RÜSEN, 2001; 2010; 2015).

Partiremos, primeiramente, de uma análise acerca do conceito de identidade como resultado de uma construção social, que no entendimento de Tomaz Tadeu Silva

não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2011. p. 73).

Talvez a inconstância no que se refere a identificação de cor da pele nas respostas produzidas pelos alunos em virtude da aplicação de questionário (não que a cor da pele seja o único elemento constitutivo da categoria identidade) possam ser explicadas pelas reflexões de Tomaz Tadeu Silva, onde a identidade é *instável, inacabada e contraditória*, dependendo de aspectos que envolvem *estruturas discursivas e narrativas*. Em consonância a esta reflexão, enveredamos por um caminho que está intimamente ligado a prática social, ou ainda, como produção social. Desta feita, a identidade se assume enquanto temporal, ou seja, é reflexo de um momento vivido em um determinado tempo por um grupo social, imerso a questões socioeconômicas específicas, que que acabam por influenciar elementos identitários sociais e, em consequência disso, pessoais.

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo, desta feita, esta especificidade no tempo pode ser entendida como histórica, porto que que está imersa no

entendimento da temporalidade e, de um instante específico de produção social que produz uma identidade particular (HALL, WOODWARD, 2014). A identidade engendra-se também, ao passo que o indivíduo se coloca como participante ativo da história, sendo este processo consolidado pelo fator social imposto pela força de um discurso presente na sociedade da ele é parte integrante. Por conta disso

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2008. p. 109).

O entendimento da identidade como resultado da produção cultural tem por referencial as reflexões de Peter Burke (2008) e, segundo o historiador, o conceito *Kultur*, foi utilizado com significativa frequência na Alemanha e na Inglaterra no contexto do século XIX. Para segundo Burke, com a aproximação com o campo da cultura, o interesse por estudiosos de outros campos das ciências, como a Antropologia, para citar apenas uma, e também, de historiadores, ampliou-se ainda mais se tornando mais perceptível o interesse pela cultura, história cultural e estudos culturais, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990.

Desta feita, entendemos que a preocupação com identidade é algo que é engendrado, em função das agitações e das ações dos movimentos sociais ao longo da história e, quando o campo da cultura entra no cenário contemporâneo, valorizada principalmente ao destacar o aspecto popular em sua generalidade, temos a emergência de uma abordagem no campo da Nova História Cultural no que se refere à identidade.

A preocupação com a construção da identidade é uma característica importante da NHC [Nova História Cultural], o que não é de surpreender, numa época em que a política de identidade se tornou questão de grande relevância em muitos países. Há um interesse cada vez maior em documentos pessoais ou, como dizem os holandeses, 'documentos ego' (BURKE, 2008. p. 52).

No tocante a construção de *sentido*, o *pertencer*, a *coletividade*, bem como a *alteridade*, são conexões fundantes no processo de construção da *consciência histórica*, fato que corrobora para a orientação na vida prática. Na compreensão de Sandra Pesavento (2008), a construção de um processo de identificação engendra-se na *confrontação com o outro*. além disso, a historiadora entende que identidade *se constrói em torno de elementos de positividade*. A narrativa *Rap de Pelé do Manifesto* produziu um discurso de positividade no que se refere ao aos negros no Brasil, fato que pode ter pavimentado a estrada que levou a identificação de alunos – que antes denominaram-se de *pardos* – como *pretos* após a aplicação do experimento didático com as rimas do *rapper* paraense.

Assumir uma identidade implica encontrar gratificação com esse endosso. A identidade deve apresentar um capital simbólico de valoração positiva, deve atrair a adesão, ir ao encontro das necessidades mais intrínsecas do ser humano de adaptar-se e ser reconhecido socialmente. Mais do que isso, a identidade responde, também, a uma necessidade de acreditar em algo positivo e a de que possa se considerar como pertencente. Enquanto construção imaginária de sentido, as identidades fornecem como que uma compensação simbólica a perdas reais da vida. Identidades gloriosas confortam e suprem carências na vida social e material, por exemplo (PESAVENTO, 2008. p. 36).

Façamos então uma discussão acerca da *identidade histórica*, tendo por fundamentações teóricas o pensamento de Jörn Rüsen (2001; 2010; 2015), que concebe o processo de construção de identidade a partir do entendimento de que

consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. De acordo com campo da experiência histórica que venha a ser tido como significativo para o presente e que possa influenciar a formação da identidade histórica, mede-se também o horizonte temporal em que os agentes podem situar seu respectivo ‘eu’, no longo prazo, em meio às mudanças do mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2001. p. 106).

No entendimento de Geysa Dongley Germinari (2010), a *consciência histórica* é desenvolvida em função da capacidade humana em orientar-se na vida prática por meio da

construção simbólica de *sentidos* que possibilitam criarmos o entrelaçamento de passado, presente, além de criarmos uma expectativa de futuro, fato que caracteriza a *consciência histórica*. Seguindo em mesmo sentido, Jörn Rüsen avalia que a *consciência histórica*

consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo. O ponto extremo dessa consolidação de identidade é a 'humanidade', como suprasumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de forma tal que estes se reconhecem nelas (RÜSEN, 2001. p. 106).

Ao diminuir a distância entre passado e presente, projetando perspectivas de futuro, a *identidade histórica* acaba por catalisar o processo de reconhecimento entre os indivíduos daquilo que eles têm em comum, engendrando o sentimento de *pertencimento* (identificação de grupo), seja em aspectos envolvendo o passado ou o presente.

A apropriação da história 'objetiva' pelo aprendiz histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo. (RÜSEN, 2007. p. 62)

O processo de construção de *identidade histórica* é conflituoso. Envolve mudanças e permanências. Envolve choques no processo de reconhecimento de *si*. Envolve também projeções que se constrói de *si*. Ao tomar consciência de sua história, assim como, ao perceber nas *narrativas históricas*, uma proximidade, um pertencimento à história, torna-se possível sentir-se inserido em uma história, fazendo parte de todo um contexto de vida que tem um sentido histórico, que possibilita uma conexão entre o passado e o presente, porém, sem perder a noção de *si* mesmo, reforçando o processo identitário. Talvez as narrativas de Pelé do Manifesto tenham despertado tal sentimento de aproximação identitária a esses jovens

que fizeram parte no ano de 2018, da turma do terceiro ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Média Amílcar Alves Tupiassu. Visto que diagnosticou-se processos de desenvolvimento de identificação como resultantes das reflexões históricas e de experiências de vida prática narradas por Pelé do Manifesto, fato que acabou, ao nosso ver, por consolidar a hipótese inicial desta pesquisa, que residia no entendimento de que as narrativas do *rapper* Allan Roosevelt poderia agir, quando utilizadas em sala de aula no campo do ensino de História, para mobilizar saberes históricos, produzir sentidos históricos, despertar *consciências históricas* e, por fim, fazer germinar *identidades históricas* que vieram aproximar os jovens com quem discutimos nesta pesquisa à uma *identidade afrocentrada*, ao menos por ocasião da aplicação deste experimento pedagógico, que aqui resolvemos chamar de “Uma sala de aula e uma caixa de som”. Desta feita, *muitas mãos tornaram-se pretas*.

CONCLUSÕES?

Como discutido aqui, a identidade perpassa por mudanças contínuas, desta feita seria incoerente por parte desta pesquisa chegar ao final (se é que ela para por aqui) afirmando que as rimas de Pelé do Manifesto produziram identidades históricas que se manterão por longo período. Talvez não. Talvez a mobilização de saberes históricos junto aos alunos, tenham sido produzidas apenas nesse momento específico, onde as rimas do artista que teve suas composições musicais aqui abordadas, afloraram e produziram entendimentos identitários para este momento específico. Se as identidades produzidas (se é que podemos definir o que aqui analisamos, a cor da pele, como único elemento constitutivo de identidade) se manterão, não sabemos. Mas o que podemos constatar é as composições musicais de Pelé do Manifesto produziram, naquele momento específico, uma produção de conhecimento histórico que permitiu o desenvolvimento de elemento de identificação. Identificações essas que se aproximaram das concepções afrocentradas de identidade.

Os jovens estudantes aqui analisados, em geral autodeclarados negros e residentes em bairros periféricos da cidade de Belém, são os mesmos em que a vida de Pelé do Manifesto se faz reflexo. Jovens que são oriundos de famílias de baixa renda, que entraram cedo para o mundo do trabalho no intuito de contribuir para o sustento de suas famílias. Jovens que cotidianamente narraram passar experiências que se aproximam das experiências vividas por Pelé do Manifesto e narradas em suas letras. Jovens que convivem com a violência policial, com a discriminação social e racial. Jovens que se sentem representados nas poesias narrativas do *rapper* Allan Roosevelt, que por sua vez, produz suas composições

com essa intencionalidade. O que Pelé faz é uma prática pedagógica. Uma prática pedagógica no campo da história e interface com outros saberes. É uma narrativa de experiências, de vivências, do campo prático. Talvez por ser fruto da vida prática, as narrativas de Pelé do Manifesto tenham encontrado campo fértil junto aos jovens estudantes da Escola Estadual Amílcar Alves Tupiassu, que se sentiram, em larga medida, identificados por tais composições. Essas composições tiveram aceitação e acabaram por engendrar identidades históricas. Penso que isso tenha ocorrido pelo fato de Pelé *ser um dos deles*, que ocupou um espaço de destaque nacional no campo da música *Rap*, que transformou sua realidade por meio do campo artístico e que hoje serve de inspiração a muitos desses jovens. Essa pesquisa não conseguiu distanciar o Allan do Pelé, menos ainda conseguiu distanciar o Pelé dos alunos. Eles estão imbricados.

As composições de Pelé do Manifesto foram fecundas no *sentido* de produzir identidades. Foram fecundas em aproximar os alunos de uma autopercepção positiva. Foram fecundas na mobilização de saberes históricos, fecundas também na construção de *identidades históricas*. Foram essas *identidades históricas* engendradas que deram título a esse trabalho: *Da rima à raça, onde muitas mãos foram tornadas negras*.

Independente disso, constatou-se aquilo que lançamos mão quando da elaboração do projeto de pesquisa para o desenvolvimento desta dissertação. As poesias de Pelé do Manifesto possuem a compreensão de uma *narrativa histórica*, tal qual Jörn Rüsen conceitua a concepção de *consciência histórica*. As composições de Pelé do Manifesto partem de uma experiência da vida prática, despertam *sentidos históricos* naqueles que as ouvem, produzem um conhecimento histórico específico por meio da mobilização de saberes no campo histórico, contribuem para a construção de *consciências históricas* e, por fim, produziram *identidades históricas* (ao menos naquele momento de aplicação do experimento pedagógico).

Constata-se, portanto, que as rimas de Pelé do Manifesto adquirem todas as atribuições estabelecidas por aquele que foi o principal teórico que discutimos até aqui – o historiador alemão Jörn Rüsen – para serem definidas não apenas como uma narrativa. Mas como uma *narrativa histórica*. Mobilizando saberes históricos e construindo expectativas de futuro. Acreditamos que essa pesquisa respondeu apenas uma pequena interrogação. Do que foi discutido aqui surgem novas perguntas, que talvez possamos vir a responder em breve. Nessa perspectiva, Rüsen e Pelé do Manifesto tinham mais coisas em comum do que muitos poderiam imaginar.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In: **História**, São Paulo, vol.22, n.1, 2003.

ABUD, K. M; SILVA, A. C. M; ALVES, R. C. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALVES, V. A. **De repente o rap na educação do negro: o rap do Movimento Hip-Hop Nordestino como Prática Educativa da Juventude Negra**. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

AMORIM, L. S. **Cenas de uma revolta urbana: movimento hip hop na periferia de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Antropologia, 1997. Dissertação de Mestrado.

ANDRADE, E. N. de (org.). **Rap e educação, Rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ANDRADE, E. N. **Movimento Negro Juvenil: um estudo de caso sobre rappers de São Bernardo do Campo**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ANDREES, G. R. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: Edusp, 1998.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo sem fronteiras**. v.7, n.1, pp. 115-126, jan/jun 2017.

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: centro de estudos em educação e psicologia – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2000.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, H. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BORDA, B. G. S. **Palavras sagradas, rimas e experiências**: uma tentativa de compreensão sobre cristianismo pentecostal, rap e antropologia. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFPA, 2008.

BOUDIEU, P. O poder simbólico. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, C. R. **Raízes do Brasil**: Educação. Edição Especial - CEU. São Paulo, ano 8, p. 3-5, junho de 2004. Entrevista.

BRASIL, Ministério da Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA”**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Temais Transversais: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**. Etapa II - Caderno I :Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; autores: Erisevelton Silva Lima... *et al.* – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo, Contexto. 2014.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.2, p. 61-74, set. /dez. 2002.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. A era da informação: Economia, Sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATANI, M. A. N. A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: -- (org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTE, E. **Os revolucionários dos Direitos Civis nos Estados Unidos – Black Power**. Disponível em: <https://anos60.wordpress.com/2008/02/04/direitos-civis-nos-eua-black-power/>.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COELHO, W. N. B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CONTIER, A. D. **Música no Brasil: história e interdisciplinaridade – algumas interpretações (1926-1980)**. In: Anais do **SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH) – HISTÓRIA EM DEBATE: PROBLEMAS, TEMAS E PERSPECTIVAS**, 16, 22-26 jul. 1991, Rio de Janeiro.

COSTA, A. M. D. **Festa na cidade: o circuito bregueiro de Belém do Pará**. Belém: EdUepa, 2009.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **Cadernos CANESB**, v. 8. Dez. 2006.

CUNHA JR, H. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo. In: **Revista Afro-Ásia**, 19-20. Salvador. UFBA, 1997.

DAFLON, V. T. **Tão longe e tão perto: identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DOMINGUES, P. J. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo**, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, 2007.

ESSINGER, S. **Batidão: uma história do funk**. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2005.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, H. **Agenda Cultural para o Brasil do presente**. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

FERREIRA, L. C. L. **E aí, vai ficar de toca? Cola com nós** - lata na mão, grafiteiros na rua, arte nas paredes: a juventude grafiteira em Belém. Dissertação de mestrado. UFPA, 2013.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo; Rio de Janeiro: EDUC; Pallas, 2004.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz Ferreira. **Entre a academia e a sala de aula**: propostas e discussões sobre o ensino de História. Belém: Ximango Educacional. 2017.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz Ferreira. História e educação para as relações raciais: o rap como recurso e novas possibilidades. In: - -, **Entre a academia e a sala de aula**: propostas e discussões sobre o ensino de História. Belém: Ximango Educacional. 2017.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz. Narrativa rap e consciência histórica: um breve debate entre as rimas de Pelé do Manifesto e a teoria de Jörn Rüsen. In: PADOVANI NETTO, Ernesto (org.). **Historiografia e ensino de história**: a sala de aula em questão. Belém: Amazônia Bookshelf, 2018.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz; COELHO, W. N. B. A apresentação do Movimento Hip-Hop organizado na imprensa de Belém: construindo parte de uma opinião pública (2004-2007). In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (org.). **Educação e Relações raciais: conceituação e historicidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

FOCHI, M. A. **Hip Hop Brasileiro**: Tribo urbana e movimento social. In: Revista Facon. n. 17. São Paulo: FAAP, 2007.

FONSECA, A. S. A. da. **Versos violentamente pacíficos**: o rap no currículo escolar. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1994.

FRY, P. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GARCIA, R. C. **Identidade Fragmentada**: um estudo do negro na educação brasileira (1993-2005). Brasília: INEP, 2007.

GERMINARI, G. D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2010.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional: novas políticas em educação. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, H; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

GITAHY, C. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação em políticas sociais. In: **Saúde e Sociedade**. São Paulo: USP. v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004.

GOMES DA SILVA, J. C. Arte e educação: a experiência do hip-hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine (org). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 1999.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, N. L. Rappers, Educação e identidade Racial (org). In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J; SILVEIRA, S. M. **Educação Popular Afro-Brasileira**. Florianópolis-SC: Ed. Atilênde 1999.

GOMES, S. M. **O hip hop como fonte documental para a construção do conhecimento da história e cultura afro-brasileiras**. Paranavaí, Anais Unicentro 2009.

GONÇALVES, M. G. **Racionais MC's: o Discurso Possível de Uma Juventude Excluída...** Tese de Doutorado em Educação, USP, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. Os desafios teóricos da Psicologia Social e suas implicações para as ações e o compromisso social. In: CANIATO, A. M. P.; TOMANIK, E. A. (org.). **Compromisso social da psicologia**. Porto Alegre, RS: ABRAPSOSUL. 2001.

GUIMARÃES, M. E. A. G. Rap: Transpondo as fronteiras da periferia. ANDRADE, E. N. de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, L. (Org.). **Representação da UNESCO no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Thomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HASENBALG, C. O negro na publicidade. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, N. do V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Editora Vértice, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1988.

HASENBALG, C. A. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

HOLLANDA, H. B. O engajamento hip hop. In: **Cultura como recurso**. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia/Fundação Pedro Calmon, 2012b, p. 25-39. Acesso em: <heloisabuarquedehollanda.com.br>. Acesso em: 17 set. 2018.

LEÃO, M. A. S. O Negro no mercado de trabalho pela Cultura Hip Hop. In: **ANAIS DO XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP**. Caxambu – MG – Brasil. 2006.

LEMOS, P. R. **Além do voto... Como participar**. Jornal Ordem do Dia. Publicação da Câmara Municipal de Campinas. Campinas, ano 01, n. 10, p.2, novembro/dezembro de 2004.

LINDOLFO FILHO, J. O Hip Hop e a radiografia das metrópoles na ótica dos excluídos. In: PORTO, M. R. S., et al (orgs.). **Negro, educação e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Panorama, 2002.

LOUREIRO, B. R. C. Arte, cultura e política na história do rap nacional. In **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, abr. 2016, p. 235-241. Acesso em: <www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0235.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 1960.

MAGRO, V. M. M. Adolescentes como autores de si próprio: Cotidiano, educação e o hip hop. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, 2002.

MARRERA, F. M.; SOUZA, U. A. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. In: **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

MEYAR, D. E. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MICÊNIO C. L. S. **13 de Maio, 20 de Novembro**: uma descrição da construção de símbolos raciais e nacionais, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, IFCS/UFRJ, 1991.

MOURAD, L. N. **Democratização do Acesso à Terra Urbana em Diadema**. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, L. A. D. Rap na sala de aula. In: ANDRADE, E. N. (org.) **Rap e Educação, rap é Educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

OLIVEIRA, E. C. B. **Do gangsta às minas**: o rap do Distrito Federal e as Masculinidades Negras (1990 a 2015). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, P. S. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, S. **Vinte de Novembro**: história e conteúdo, Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). Brasília, INEP/MEC, 2003.

PENTAGNA, R. G. **Didática Geral**. De acordo com os programas oficiais do Curso Normal das Escolas do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 1964.

PENTEADO, A. R. **Belém - Estudo de Geografia Urbana**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1968.

PERCILIANO, M. No ritmo e na poesia: o rap e o hip hop como estratégia didática para o ensino de história da África e cultura afro-brasileira. In: **ANAIS DO VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**. Maringá/PR: 2017.

PEREIRA, F. J. **Apartheid**: o horror branco na África do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, G. A. O ensino de História e as letras de rap. In. **ANAIS DO XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. BRASÍLIA – DF, 2016**, p. 1-9. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502849528_ARQUIVO_TextoAnpuh.pdf>. Acesso em 1 ago. 2018.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTEL, S. K. **O livro vermelho do hip hop**. São Paulo, USP, 1997. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

PIMENTEL, S. K. Hip Hop como utopia. ANDRADE, E. N. de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

RIBAS, L. C. C.; GUIMARÃES, L. B. Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop-rock brasileiro. In: **Ciência e Ensino**, Campinas, n.12, Dez. 2004.

RIBEIRO, W. G. de G. Currículo e hiphopologia: o que pensam pesquisadores brasileiros sobre Hip hop na escola? In: **Revista Conhecimento & Diversidade**, 8(15). 2016.

ROCHA, H. A presença do passado na sala de aula. In: MAGALHÃES, Marcelo; et al. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. **Hip Hop: a periferia grita**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

RODRIGUES, E. S. P.; FERNANDES, J. A. Rap: instrumento de libertação e reconhecimento da identidade negra. In: **Revista (Entre Parênteses)** n. 7, v. 1, 2018.

RODRIGUES, L. I. **Os caminhos do hip hop**. Belo Horizonte: Ed. Manifesto SA, 2005.

ROLNIK, R. O Brasil e o Habitat II: Teoria e Debate. In: **Revista Trimestral do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo, n. 32, ano 9, p. 21 – 26, julho/agosto/setembro, 1996.

ROSÁRIO, H. B; GARCIA, T. M. B. Rap na aula de História: uma abordagem didática a partir da educação histórica. In. **ANAIS DO 7º ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**, 2009, p.1-10. Acesso em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6368>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

ROZA, L. M. **Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de História afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: EdUnb, 2001.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado: teoria da História II – Princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UNB, 2010.

RÜSEN, J. **Teoria da História**. Uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SADER, É. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

SANT'ANNA M. I.; MENZOLLA, M. **Didática - Aprender a ensinar**. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de fornecedores. Edições Loyola. São Paulo. 2002.

SANTOS, S. A. Os rappers e o 'rap consciência': novos agentes e instrumentos da luta anti-racismo no Brasil na década de 1990. In: **Revista Sociedade e Cultura**, v. 11, n.2, jul/dez. 2008.

SARGES, M. N. **Belém**: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2002.

SARGES, M. N. **Memórias do Velho Intendente**: Antônio Lemos (1869/1973). Belém: Paka-Tatu, 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, C. B; ROSSATO, L; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em história: igualdade de gênero e diversidade. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília: v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013.

SILVA, M. O Hip hop como registro do sentir e do desejar. In ANDRADE, E. N. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo, SP: Summus, 1999.

SILVA, M. R. **O negro no Brasil**: histórias e desafios. São Paulo: FTD S.A, 1987.

SILVA, P. **Ku Klux Klan**: Pesadelo Branco. Lisboa: Mágno Edições, 2003.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, V. G. B; SOARES, Cássia Baldini. As mensagens sobre drogas no rap: como sobreviver na periferia. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, 9(4):975-985, 2004.

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

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPOSITO, M. A Sociabilidade Juvenil e a Rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade, In: **Tempo Social**, v. 5, nos 1-2, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, 1993.

SPOSITO, M. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª Edição, 2006.

TELLA, M. A. P. **Atitude, Arte, Cultura e autoconhecimento**: o rap como a voz da periferia. São Paulo: PUC\CS\DA, 2000. p. 230. (Dissertação de Mestrado).

TELLA, M. A. P. Memória e Identidade. In: ANDRADE, E. N. (org.) **Rap e Educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. pp. 55-63.

TELLA, M. A. P. O Rap e o (re)conhecimento. In: **Revista APG/PUC**: São Paulo – n. 31, 2005.

TELLA, M. A. P. Reação ao Estigma: o rap em São Paulo. In: **Revista Enfoques**. V. 5, nº 1. 2006.

TRINDADE JR., S-C. C. **A cidade dispersa**: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana. 1998. 395 fls. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1998.

TYLER, L. E. **Teses e medidas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

WACQUANT, L. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ZENI, B. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. In: **Revista Estudos Avançados**. Vol. 18, n. 50, São Paulo, 2004.

ANEXO 1

NADA ESTÁ PERDIDO
(Pelé do Manifesto)

Meu som é vida amor sem ilusão sem maquiagem
 Por isso geral pira quando mando minhas mensagem
 Sentimento em cada rima independente de flow
 Missão de mc vai muito além de fazer show
 Pai afasta de mim esse cálice imundo
 Afasta de mim esses som sem conteúdo
 Afasta os vendido afasta os iludido
 Minha missão é vir cantar e provar que nada ta perdido

Tamu junto na missão longe de foto e pose
 Belém periferia cremação dois mil e dose
 Me chamavam de macaco pra tentar me ofender
 Macaco agora mano é a capa do meu cd

Preconceito racial que maltrata corrói
 Izabel é o caralho zumbi que foi herói
 Sou neguinho sim entre o navio e o busão
 500 anos de Brasil 400 de escravidão

Então vamo pra cima lutar por liberdade
 Uns faz som pro verão eu faço pra eternidade
 Pedia pra cantar levava tanto esporro
 Me lembro quando a gente rimava só pros cachorro

É foda mano mas a gente se divertia
 Manifesto negro era a voz da periferia
 Hoje em dia outra correria outra função
 Sentimento ainda é o mesmo espalhado em cada canção

Então não faz barulho faz silêncio parceiro
 Pra ouvir a mensagem cantada pros verdadeiro
 Tocando os corações somente com a ideia
 Vontade de cantar independente de plateia
 E o sorriso dos neguinho é o que me deixa feliz
 Revolucionário estilo Machado de Assis

Caminhando contra o vento sem lenço sem documento
 Sem grana sem nada só com um sonho no pensamento
 Eu vou rimando cantando levando pensando
 mandando rima improvisada
 Os boy vão olhando pagando moscando
 imitando o som da quebrada
 Mas quem é favelado legítimo amigo íntimo da solidão
 Ta ligado quem é verdadeiro faz som de guerreiro e é da função

Cantando a nossa verdade a realidade mostrada nos verso
 Mostrando pra esses vacilão
 que não é som de ladrão esse é nosso universo
 Uns canta pro baile bombar pras mina colar pra ter holofote
 Nós canta pra algo mudar revolucionar pros preto ser forte
 Então nós bate de frente nós abre as mente o rap é foda
 Por isso querem avacalhar
 tentam transformar nosso estilo em moda
 Então eu ligo as caixa meto minhas faixa
 mostro o som do gueto
 Os bico encantado cutucam o cara do lado quem é esse preto?

Quem sou eu? mais um no rap nacional
 4 anos nessa porra sem ganhar nem um real
 Por isso quando eu digo que é nós significa
 Que essa música não é minha ela é de quem se identifica
 Ela sua é nossa e de mais um milhão
 Que não escreveram a letra mas sente a mesma emoção
 Que levanta a mão pra nós parceiro e bate palma
 Pois o rap entrou no ouvido e tocou no fundo da alma

E essa energia toda mano é o que me move
 Minha mente volta pra outubro de 2009
 Nervosão cantando pras crianças da quebrada
 Sentimento de missão cumprida e mensagem passada
 Eu tinha 17 ainda era um moleque
 Parceiro nem sonhava em cantar nos evento black
 E até hoje sinto o nervosismo daquela manhã
 Que se dane o Pelé quem ta aqui é o Allan
 Cantando o que eu vivo olho no olho frente à frente
 Mandando aqueles verso parceiro que entra na mente
 E a ajuda os mano que precisa se sentir mais vivo
 A encontrar no rap a saída que não ta no livro
 E o sorriso de cada criancinha do projeto
 Me fez ter a certeza de ta fazendo o que é certo
 Esse é o melhor cachê num é dinheiro morô
 Agora entende quando a gente fala que faz por amor

ANEXO 2

SOU NEGUINHO (Pelé do Manifesto)

Sou neguinho sim, sou preto com muito amor
Daqueles que se olha no espelho e acha foda sua cor
Eu não nasci pra tá chamando ninguém de doutor
A minha meta é levantar a cada irmão que tombou

Demorou ai, o mundo é nosso neguinho
Eu quero é tudo como quem não quer nada e no sapatinho
Eu vou chegando de mansinho sei que eu num tô sozinho
Me esquivando da ilusão pra não ficar pelo caminho

Nem tudo que reluz é ouro, parceiro
Paraíso onde? Se eu vim nos navio negreiro
A rua me criou meu pensamento é ligeiro
Essa música é um alô pra todos que são verdadeiro

Ser duas vezes melhor? Não! Cansei dessa parada
Casei de ser o preto no estilo "homem na estrada"
De ver as tia atravessando a rua apavorada
De provar que o celular é meu pra não levar porrada

Não é frescura não me diz ai quem consegue
Toda vez que entro no shopping o segurança me segue
Todo mundo percebe, todo mundo repara
As câmara me persegue a polícia sempre me para

Não vem de caô dizendo que num é preconceito
Se acha que preto é ladrão desde que mama no peito
É o X da questão, ninguém explica direito
Porra, minha descrição sempre bate com a do suspeito

Sou neguinho sim então, vê se num dá pala
Chega de falar que meu lugar é na senzala
Te cala, se liga agora no que o preto fala
O cheiro da revolta quilombola aqui exala

Sei que você odeia o estilo do gueto
Mas hoje vai ter que fingir que gosta de preto
Diz que acha foda o meu cabelo duro
Diz que adora meus pano e os graffiti no muro

Mais de 4 condução currículo na mão
E a secretária sempre diz que eu não me encaixo no padrão
Mas sem essa de tadinho dos neguinho, irmão
Eu vim mostrar com quantos raps se faz a revolução

Eu não sou preto de alma branca não, que treta
Seu eu pudesse, até a palma da minha mão era preta
Que nem a tinta da caneta que eu escrevo minha letra
Meu orgulho tá no peito e não guardado na gaveta

É por mim por ti pelos irmão tô aqui
A minha meta é rimar até vê os preto sorrir
A estrutura rachar e o império cair
Uma nova era começou pros descendentes de zumbi

E o mundo todo vai saber da nossa correria
Eu vim mostrar com quantos raps se consegue a alforria
E depois desse aqui é o fim de tudo que me incomoda
Agora sim pode dizer que preto é foda

ANEXO 3

MIRAGEM (Pelé do Manifesto)

Pelé do Manifesto
Salve Cremação
Tamo junto

Eu sou tão chato que a minha mão queria um filho branco
Eu nasci preto de pirraça
Ela me ama mas as vezes solta alguma coisa
É o convívio dela no meio dos branco reaçã

Até hoje ela fala do meu cabelo
Tiro por menos e acho graça
Mas ela pra igualar os boy cu
Tenho que ser duas vezes melhor e ganhar na raça

Aquel som foi tão foda amigo
Que os segurança hoje me segue
Mas é pra bater foto comigo
Aquel som foi tão foda amigo
Que me sinto igual o Dexter
Um anjo mas com cinco inimigo

Ces qrem ser KKK mas pra mim são KKK
Risada de internet que nunca vai me breçar
Tipo apocalipse trago revelações
Em cima de cada bit arrebatat multidões

Cada letra escrita vem psicografada
Verdade libertará os que tem a mente fechada
Não importa o kit
Não importa o nike
Se agente ainda é Rafa Braga e eles são filho Eike

Passarinho livre não se perde em alpiste
Quem já sofreu saca quando o palhaço tá triste
E eu cantei tristeza e solidão
E poucos que perceberam que felicidade é apenas um padrão

É uma miragem
É uma miragem

Quantas vezes fui desgosto pra minha coroa
Até que um dia eu achei a minha rota certa
Tirando o Super Shock diz qual outro herói negão
Tirando o crime diz aí qual outra porta aberta
Agente foi pela porta estreita

Mas como eu vou falar de quem foi pela porta larga
O pai sumiu a mãe trabalhe e ele largou a escola
E quando foi arrumar trampo ouviu não temos vaga
A vida é muito suja pra quem sonha alto
Já uns mano dizer que é o corre das nota
Criaram um país inteiro na costa dos preto
E ainda querem reclamar da criação das cota

Eles copiam nossa gíria e o nosso som
Eles copiam nossa roupa mas não tem o dom
Eles só querem o dindim sem se ligar no dom
Na vida a gente é tim e eles são sempre dom

A gente ainda é Buscapé segurando a galinha
A vida é um filme e eu vou filmar tudo aqui da laje
Passe cerol e despejei tudo em cima das linha
E quem não entendeu nadinha finja que é miragem

É uma miragem
É uma miragem

ANEXO 4**QUESTIONÁRIO 1**

1. NOME (caso seja de sua vontade, use um nome fictício)

2. IDADE

3. BAIRRO ONDE RESIDE

4. ESCOLA ONDE ESTUDA

5. SÉRIE E NÍVEL DE ENSINO

6. RENDA FAMILIAR

7. COR DA PELE

8. VOCÊ EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA?

9. RESIDE EM CASA PRÓPRIA?

10. QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA RESIDÊNCIA?

11. TEM ACESSO A REDE DE ÁGUA E ESGOTO?

12. TEM ACESSO A REDE DE ENERGIA ELÉTRICA?

13. TEM ACESSO A COMPUTADOR?

14. TEM ACESSO A INTERNET?

15. RELIGIÃO

16. NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI

17. NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE

* Caso seja de sua vontade, você pode deixar qualquer um dos campos acima em branco.

ANEXO 5
QUESTIONÁRIO 2

1. NOME (use o mesmo nome utilizado no questionário 1)

2. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR NO GÊNERO MUSICAL *RAP*?

3. QUAL A MENSAGEM QUE ESSE GÊNERO MUSICAL TRANSMITE PARA VOCÊ?

4. EM CASA VOCÊ TEM DISCOS, *CD's*, FITAS OU *DVD's* DESSE TIPO DE MÚSICA?

5. VOCÊ JÁ OUVIU MÚSICA *RAP* POR CONTA DE ALGUMA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA ESCOLA?

6. VOCÊ CONHECE ALGUM CANTOR DE *RAP* OU GRUPO DE *RAP* NACIONAL? CITE.

7. VOCÊ CONHECE ALGUM CANTOR DE *RAP* OU GRUPO DE *RAP* LOCAL? CITE.

8. VOCÊ ACREDITA QUE O *RAP* PODERIA ESTÁ PRESENTE NA ESCOLA? JUSTIFIQUE

* Caso seja de sua vontade, você pode deixar qualquer um dos campos acima em branco.

ANEXO 6
QUESTIONÁRIO 3

1. NOME (use o mesmo nome utilizado no questionário 1 e 2)

2. QUAIS AS MENSAGENS QUE AS MÚSICAS DE PELÉ DO MANIFESTO PASSARAM A VOCÊ?

3. PELÉ DO MANIFESTO FALA NAS SUAS MÚSICAS ALGUMAS SITUAÇÕES QUE VOCÊ TAMBÉM JÁ VIVENCIAU? VOCÊ PODERIA DESCREVER?

4. VOCÊ SE IDENTIFICOU COM AS MÚSICAS DE PELÉ DO MANIFESTO? DE QUE MANEIRA?

* Caso seja de sua vontade, você pode deixar qualquer um dos campos acima em branco.

ANEXO 7

PRODUTO FINAL

RAP(PENSANDO) O PRECONCEITO RACIAL EM SALA DE AULA⁶⁹**Um breve debate acerca das relações étnico-raciais no Brasil**

Em publicação recente, Alli Kamel avalia o Brasil como sendo um país livre do racismo contra negros ao afirmar que *nossa especificidade não é o racismo. O que nos faz diferentes é que aqui, [no Brasil] há menos racismo e, quando há, ele é envergonhado, porque tem consciência de que a sociedade de modo geral condena a prática como odiosa.*⁷⁰ As afirmações de Ali Kamel vêm no sentido de exemplificar o racismo como uma prática não hegemônica no Brasil, evidenciando a não aceitação do mesmo na sociedade brasileira, o que vem no sentido de colaborar para reforçar a ideia do mito da “democracia racial”, que supostamente existiria no Brasil.

Os debates que estão inseridos no que se refere ao racismo, a discriminação e ao preconceito no Brasil não são de hoje. Nos estudos e pesquisas sobre relações raciais no contexto da sociedade brasileira, o século XX produziu três interpretações, o que podemos chamar de *momentos*: primeiro *momento*, associado a Gilberto Freyre; o segundo *momento*, ligado a Florestan Fernandes e a Escola Paulista; e o terceiro *momento*, ligado aos estudos de Carlos Hasenbalg (MOTTA, 2000; COELHO, 2009).

O primeiro *momento* é inaugurado por Gilberto Freyre com a obra *Casa Grande & Senzala*. Nesse momento, Freyre defende a ideia de *confraternização das raças*, que seria a vivência harmônio e não conflitante entre brancos, negros e indígenas, o resultado dessa *confraternização*, seria, na avaliação de Freyre, a *miscigenação*, resultado concreto do que mais tarde irá dar “bases” para o mito da “democracia racial”, que alias não foi uma criação conceitual de Gilberto Freyre. No que se refere *miscigenação* Freyre acredita que:

⁶⁹ Este texto tem como objetivo auxiliar os professores de História da educação básica a produzirem uma discussão acerca das relações raciais no Brasil (priorizando temas como racismo, preconceito, discriminação, interdição do negro e persistência de práticas de cunho racista para com o negro na sociedade brasileira) em suas salas de aulas por meio da poesia narrativa *Rap* do *rapper* paraense Pelé do manifesto. Trata-se de um texto que atende às exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, que exige a elaboração de um “Produto Final”, desenvolvido a partir das experiências vividas ao longo da construção da Dissertação.

⁷⁰ KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2006. p. 27.

*A escassez de capital-homem, supririam-na os portugueses com extremos de mobilidade e miscibilidade: dominando espaços enormes e onde quer que pousassem, na África ou na América, emprenhando mulheres e fazendo filhos, numa atividade genésica que tanto tinha de violentamente instintiva da parte do indivíduo quanto de política, de calculada, de estimulada por evidentes razões econômicas e política por parte do Estado.*⁷¹

Com esta afirmação, Freyre na realidade busca evidenciar o caráter da colonização portuguesa, que traz consigo uma lógica: da integração, de intercomunicação, de contato íntimo, de democratização, de *confraternização*. Freyre afirma, portanto que foi construído no Brasil uma *relativa democracia étnica: a ampla, embora não perfeita, oportunidade dada no Brasil a todos os homens, independente de raça e cor*⁷².

O contexto no qual Gilberto Freyre está escrevendo é marcado por um pensamento fortemente influenciado pelas *teorias racistas* que partem da Europa e ganham fôlego na tentativa de dar uma explicação pretensamente científica, afim de enquadrar grupos humanos e suas culturas segundo critérios bem definidos e determinados (SCHWARCZ, 1993). Esse pensamento, chegado ao Brasil, e buscará a *eliminação do “sangue inferior negro” e indígena. Assim seria resolvida a questão da formação da identidade nacional, considerada problemática. Devido à pluralidade racial e étnica.*⁷³ Este é o contexto no qual Gilberto Freyre produz. Uma sociedade na qual o negro é colocado e visto em condição de inferioridade, representado como um desvio ao padrão branco e que deveria ser eliminado pela política de *embranquecimento da nação* (ANDREWS, 1998; SCHWARCZ, 1993), política esta que foi implantada no Brasil, onde havia o incentivo a entrada de imigrantes no país. *Dessa forma, estava em pauta o projeto segundo o qual a imigração de europeus brancos para o Brasil, deveria ter como intuito eliminar ou sanar ‘todos os males do Brasil’ ou daqueles causados a partir da ‘colonização pelos africanos’.*⁷⁴

O segundo *momento* onde as discussões sobre as relações raciais no Brasil ganham força é resultante de uma solicitação de pesquisa feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) a um grupo de pesquisadores ligados à Universidade de São Paulo (USP) em 1950. Este grupo formado por nomes como Oracy

⁷¹ FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 12. ed. Brasília: UNB, 1963. p. 74.

⁷² FREYRE, Gilberto. **Novo mundo nos trópicos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1971. p. 4-5.

⁷³ MUNAKGA, Kabengele. Prefácio. In: D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2001. pp. 13-15.

⁷⁴ AMARAL, Assunção Pureza. **Da senzala à vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém**. Belém: Cejup, 2004. p. 36.

Nogueira, Thales de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Charles Wagley, Roger Bastide e Florestan Fernandes, que ficou conhecido como *Escola Paulista*, tinha a função de produzir um relatório final para a Unesco, *acerca do propagado modelo de democracia racial brasileira*⁷⁵.

Florestan Fernandes foi o nome de maior destaque desse novo momento, e suas obras colocaram a democracia racial sob forte suspeita. Sua principal argumentação era a de que a realidade vivida pelo sujeito negro na sociedade brasileira de hoje é, na realidade, o reflexo de seu passado, preso, em geral, a um processo de escravização. Fernandes destacou as desigualdades extremas entre brancos e negros no Brasil, em especial no estado de São Paulo, assim como produziu inflexões acerca deste fato, evidenciando que, com a desestruturação legal do regime escravocrata em 13 de maio de 1888 e, conseqüentemente, a mudança institucional no *status* de negros e mulatos, tais transformações não implicaram em mudanças substanciais na posição social destes sujeitos, visto que *as oportunidades surgidas com a instituição do trabalho livre foram aproveitadas pelos imigrantes*⁷⁶.

Sobre Florestan Fernandes, Wilma de Nazaré Baía Coelho afirma que *suas conclusões sobre desigualdades raciais imputaram à condição do negro, principalmente a seu passado escravista, submetendo, do ponto de vista teórico, a discriminação racial a um comportamento de classe*⁷⁷. Demos voz a Florestan Fernandes:

São Paulo constituía (...) uma das cidades brasileiras menos propícias à absorção imediata do recém-egresso da escravidão. (...) São Paulo aparecia como o primeiro centro urbano especificamente burguês. [No pós-abolição, o negro] surgia como uma pessoa deslocada e aberrante no cenário tumultuoso que se forjava graças a 'febre do café'. Mesmo quando conseguia inserir-se no sistema citadino de ocupações, ele se polarizava na direção do futuro e, assim, não 'engrenava'. Faltava-lhe coragem para enfrentar ocupações degradantes, como os italianos que engraxavam sapatos, vendiam peixes e jornais etc.; não suficientemente 'industrioso' para fomentar a poupança, montando-a sobre uma miríade de privações aparentemente indecorosas, e para fazer dela um trampolim para o enriquecimento e 'o sucesso'; carecia de maíus para lançar-se às pequenas ou às grandes especulações, que movimentavam os negócios comerciais, bancários, imobiliários e industriais; e, principalmente não sentia o ferrete da ânsia de saber voltado para a acumulação da riqueza. (...) Doutro lado, as deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida urbana, sob o regime capitalista,

⁷⁵ *Ibid.*, p. 65.

⁷⁶ FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: EDUSP, 1951.p. 48.

⁷⁷ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *op. cit.* pp. 143-144.

*impedindo-os de tirar algum proveito relevante e duradouro, em escala grupal, das oportunidades novas.*⁷⁸

Todas as consequências da escravidão a qual o negro esteve submetido e especialmente o *legado* desta para a população negra no Brasil trouxeram uma realidade, como afirma Florestan Fernandes, de estranhamento a uma nova ordem, onde as heranças da escravidão o impediram de um acesso e permanência ao modelo que se estabelecia com a abolição e a implantação do sistema republicano.

Foi este o *legado da escravidão* para as populações negras no Brasil no pós-abolição segundo Florestan Fernandes, visto *que os males enfrentados pelo elemento negro nas cidades resultavam, em grande parte, da herança por eles recebida do regime econômico anterior.*⁷⁹ O problema de raça tornou-se um problema de classe, não dissociados necessariamente.

O que chamamos de terceiro *momento* onde as reflexões sobre relações raciais no Brasil ganham força se dá no final da década de 1970 e tem como principal expoente Carlos Hasenbalg, fortemente influenciado pelos escritos de Pierre Bourdieu e um forte crítico da *Escola Paulista*, em especial de algumas das ideias defendidas por Florestan Fernandes (COELHO, 2009).

Uma das reflexões importantes de Carlos Hasenbalg está relacionada ao estabelecimento e desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista que ganha força na Europa com o desenrolar da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, que marca a chegada da burguesia europeia ao poder econômico e ao poder político naquele continente. Para Hasenbalg, este novo cenário europeu fez surgir uma nova organização social, que marcou o surgimento de dois novos grupos sociais: burguesia e proletariado. Sobre o desenvolvimento capitalista e a consequente conquista de novos espaços e de seu povo, Carlos Hasenbalg afirma:

Capitalismo, escravidão e racismo são indubitavelmente relacionados ao processo de expansão internacional europeia e à ascensão da burguesia ao poder, embora as relações sejam mais complexas que as de causa e efeito. Como argumenta Genovese (1971), se é verdade que o escravismo produziu o racismo, o preconceito racial no Novo Mundo surgiu de várias fontes e influências que tinham já condicionado os europeus a uma visão negativa do

⁷⁸ FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Ática, 1978. pp. 19-20.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 52.

*negro muito antes do desenvolvimento do escravismo nas Américas. Outrossim, embora o escravismo tenha dado origem ao racismo, a qualidade e intensidade deste variaram não apenas em termos da experiência e ecológica particular de cada sociedade no Novo Mundo, mas também de acordo com as tradições nacionais, religiosas e étnicas dos escravizadores”.*⁸⁰

Para Hasenbalg as circunstâncias colonialistas implantadas no Brasil por parte do Estado Português, desenvolveram-se a partir de um preceito que concebia o negro, em geral, como um ser inferior e, portanto, legalmente explorado no que se refere ao trabalho. Com isso entende-se que o trabalho desenvolvido pelos escravos negros, em geral trabalho manual, eram “condizentes às suas condições”, ainda mais, “condizentes a sua cor”, o que representa práticas generalizantes e discriminatórias, o que acabou por acarretar em consequências negativas para as populações negras no Brasil, inclusive no que se refere ao processo de escolarização formal.

*Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos da mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos.*⁸¹

Nesse sentido, Carlos Hasenbalg parece concordar, em certa medida, com Florestan Fernandes a respeito da negação do modelo de *confraternização das raças* desenvolvido por Gilberto Freyre para tentar explicar as relações raciais estabelecidas no Brasil. No entanto, Hasenbalg parece ir além, destacando a existência de preconceito com relação ao negro antes mesmo no processo de escravização da mão-de-obra negra, o que rompe com a ideia defendida por Florestan Fernandes que concebe o preconceito dentro da sociedade brasileira como algo *residual*, como o *legado da escravidão* no Brasil.

O que se pode afirmar é que para Hasenbalg, o preconceito racial existente na sociedade brasileira não é, exclusivamente, fruto do processo de utilização do modelo escravista de agricultura de exportação, o que Florestan Fernandes denomina de *legado da escravidão*. Na realidade Hasenbalg é consistente *nessa recusa do racismo como “resíduo”*,

⁸⁰ HASENBALG, Carlos Alfredo. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979. p. 133.

⁸¹ *Ibid.*, op. cit. p. 221.

ao mesmo tempo em que [considera] que os preconceitos adquirem “novos significados”⁸².

Afirma Hasenbalg que:

*Há vinte ou vinte e cinco anos considerava-se a sociedade brasileira dividida por um dualismo estrutural, entre instituições e padrões de relações sociais arcaicos e modernos. Os componentes tradicionais da sociedade (e a conseqüente degradação das massas, inclusive da população de cor) seria resultado da herança da plantação escravista, da monocultura de exportação e da preservação de uma agrária anacrônica.*⁸³

E segue na interpretação de que as relações raciais no Brasil e suas implicações devem ser entendidas por um processo que assume *novos signos* de acordo com as circunstâncias e com o contexto, não apenas vendo essas transformações como algo *residual*, tecendo (in)diretamente críticas ao modelo desenvolvido por Florestan Fernandes. Por Hasenbalg foi sugerido a existência no Brasil de um *ciclo de desvantagens*, que, segundo ele, faz com que haja um processo de agudização das condições de subalternidade dos *não brancos*.

Outra abordagem das mais importantes nas reflexões de Carlos Hasenbalg está intimamente ligada ao processo de invisibilidade imposto aos negros no Brasil, que em muitos dos casos nem é percebido enquanto sujeito social, sendo relegado a ele um *não lugar* (ROLNIK, 1997; ROLNIK, 1996). Para Carlos Hasenbalg, as “manifestações sintomáticas” da invisibilidade do negro na sociedade brasileira se dão a partir do *lugar irrisório que a historiografia destina à (...) contribuição do negro na sociedade brasileira; (...) e a negação obstinada de discutir a existência de qualquer problema de índole racial*”⁸⁴.

⁸² MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretações das relações raciais no Brasil. In: **Revista de estudos afro-asiáticos**. n. 38. Rio de Janeiro: dez / 2000. p. 12.

⁸³ HASENBALG, Carlos Alfredo. *op. cit.* p. 19.

⁸⁴ HASENBALG, Carlos. O negro na publicidade. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, N. do V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Editora Vértice, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1988. p. 183.

Antirracismo: O Rap como recurso

*Sou neguinho sim, sou preto com muito amor
Daqueles que se olha no espelho e acha foda sua cor
(“Sou neguinho”. Pelé do Manifesto)*

Nos últimos anos estamos presenciando uma relativa ação por parte do poder público no sentido de promover o debate sobre a questão das relações raciais no ambiente escolar no Brasil. O ápice dessa intervenção estatal direcionada a educação para as Relações Étnico-raciais está centrado na elaboração da Lei Federal 10.639/2003 que instituiu no país a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino básico e com a Lei Federal 11.645/2008 que ampliou as discussões para as populações indígenas.

São duas leis oportunas no que se refere às necessidades do ambiente escolar e da sociedade brasileira como um todo. A elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* são necessárias e pertinentes e dentre outras coisas traz para o centro das discussões um debate, que por muito tempo foi visto como polêmico, sobre a ideia de *raça*. Para as *Diretrizes*

se entende por raça construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.⁸⁵

O conceito de *raça* apresentado acima é partilhado por nós e por Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009), onde a professora ratifica o que está posto acima ao afirmar que o *conceito de raça, agora construído pelos próprios negros, passou a considerar um contingente político, de pessoas afro-descendentes [...] um componente ideológico de luta contra o racismo.⁸⁶*

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2004. p. 12.

⁸⁶ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – *Pará, 1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. p. 36.

Com a finalidade de propiciar subterfúgios teóricos para professores no sentido de colocar em práticas tais discussões em sala de aula, o Ministério da Educação (MEC), elaborou as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. No entanto, apesar das legislações tornarem-se componentes das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, estas discussões parecem continuar silenciadas dentro de sala de aula, ou quando não acontece o pior: reproduções de estereótipos para com os negros e afro-brasileiros no país. A ausência de práticas pedagógicas no sentido de promover discussões no que se refere às relações raciais no Brasil em ambiente escolar, podem ser explicadas pelo fato da

*História da Educação Brasileira não ter contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias, podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros.*⁸⁷

A música *Rap* aqui analisada, “Sou neguinho” do rapper paraense Pelé do Manifesto, terá como metodologia a *análise de conteúdo* sugerida por Laurence Bardin (2000), onde a codificação corresponde a uma transformação *dos dados brutos do texto (...) que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo (...) susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices*.⁸⁸ O documento a que nos propomos a analisar é de origem oral (cantada) e escrita (letra da música). No entanto, serão apresentados em nossos possíveis resultados apenas os documentos escritos, ou seja, fragmentos da letra “Sou neguinho”, de Pelé do Manifesto, pois ela representa as falas do cantor. Esse simples fato de escolha de um documento a ser problematiza já nos parece ser a análise a que se refere Bardin (2000), pois, *o primeiro passo pode ser denominado de análise categorial. Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação (...) segundo a frequência da presença (ou ausência) de itens de sentido*⁸⁹, e os *itens de sentido* são para nós as discussões que são feitas acerca da temática das relações étnico-raciais.

Lair Aparecida Delphino Neves (1999) revela-nos o potencial da música *Rap* no trabalho em sala de aula. Mesmo que não aprofunde as possibilidades da utilização da música

⁸⁷ CRUZ, Mariléia dos Santos. *Uma abordagem sobre a história da educação dos negros*. In: *Cadernos CANESB*, v. 8. Dez. 2006. p. 22.

⁸⁸ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.p. 103.

⁸⁹ *Ibid.* p. 36.

Rap como recurso didático para as relações raciais no Brasil, a autora de maneira superficial já nos revela tais possibilidades, posto que

em termos de conteúdo, o rap fornece material para um rico trabalho com temas transversais, como pluralidade cultural, étnica e saúde (drogas). A linguagem marcada por vocabulários e símbolos que buscam o resgate de uma memória negra transmite o modo “negro” de ver e sentir o mundo.⁹⁰

O *Rap* como recurso para discutir relações raciais no Brasil – enveredando para a discussão da existência de práticas racistas no âmago da nossa sociedade – é plenamente possível a partir das poesias narrativas de Pelé do Manifesto. A canção “Sou neguinho” revela-nos situações de vida prática do *rapper*, que faz da sua música uma ferramenta de denúncia e busca promover um discurso positivado dos afro-brasileiros.

*Não é frescura não me diz aí quem consegue
Toda vez que entro no shopping o segurança me segue
Todo mundo percebe, todo mundo repara
As câmara me persegue a polícia sempre me para*

*Não vem de caô dizendo que num é preconceito
Se acha que preto é ladrão desde que mama no peito
É o X da questão, ninguém explica direito
Porra, minha descrição sempre bate com a do suspeito
 (“Sou neguinho”, Pelé do Manifesto)*

Inspirados em Bardin (2000), percebemos de imediato que a composição assume um caráter de militância para com a população negra brasileira. O grupo *rapper* vem revelar as adversidades vivenciadas pelas populações afro-brasileiras, o racismo, o preconceito, a situação de subalternidade que o negro está inserido no Brasil. É o *ciclo de desvantagens*, é o preconceito que ganha *novos significados* discutido por Carlos Hasenbalg (1979). O fragmento faz uma análise de suas vivências marcadas pela reprodução de estereótipos de que negros estão relacionados a criminalidade. O *conteúdo* (BARDIN,2000) apresentado no

⁹⁰ NEVES, Lair Aparecida Delphino. Rap na sala de aula. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. (org.) **Rap e Educação – Rap é Educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999. p. 162

fragmento da composição acima, apresenta uma narrativa de enfrentamento, de antirracismo, e de uma discurso de revolta, que é peculiar ao gênero musical *Rap*.

*Mais de 4 condução currículo na mão
E a secretária sempre diz que eu não me encaixo no padrão
Mas sem essa de tadinho dos neguinho, irmão
Eu vim mostrar com quantos raps se faz a revolução
("Sou neguinho", Pelé do Manifesto)*

Esse *padrão* descrito por Pelé do Manifeste, é o padrão de estética branca, o que acaba por reforçar o modelo eurocêntrico incorporado pela sociedade brasileira. Para Nilma Lino Gomes o

cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom" expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste⁹¹.

Essas discussões podem ser utilizadas introdutoriamente pelo professor para uma reflexão em sala de aula, que balizará as discussões acerca da temática apresentada. Para Neusa Santos Souza (1990), para ser negro no Brasil é preciso *tornar-se negro*. Nesse sentido, para a compreensão do o *tornar-se negro* em um contexto de preconceito é preciso levar em consideração como essa identidade se constrói no campo das ideias, no campo simbólico, ou seja, aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem. A narrativa a apresentada por Pelé do Manifesto na passagem acima parece-nos representar o modelo estético de beleza estabelecido em nossa sociedade, *onde os negros representam o antipadrão desejado*.⁹²

No que se refere à identidade do sujeito negro no Brasil, o *rapper* Pelé do Manifesto segue e faz as seguintes afirmações:

⁹¹ GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. São Paulo: 2002.

⁹² COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *op. cit.* p. 178.

*Sou neguinho sim, sou preto com muito amor
Daqueles que se olha no espelho e acha foda sua cor
Eu não nasci pra tá chamando ninguém de doutor
A minha meta é levantar a cada irmão que tombou*

*Demorou aí, o mundo é nosso neguinho
Eu quero é tudo como quem não quer nada e no sapatinho
Eu vou chegando de mansinho sei que eu num tô sozinho
Me esquivando da ilusão pra não ficar pelo caminho*

Jacques D'Adesky (2001) avalia que para a construção de uma identidade, é necessário que haja uma interação. A ideia que um indivíduo faz de seu *eu*, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída dentro do isolamento, pelo contrário, é negociável, é influenciada pelo exterior e pelo interior social, é uma construção social, dependente de maneira vital das relações, do contato e dos diálogos com os outros. É o que Meyer (2006) chama de *pertencer*, de ser *parte*. Tal inflexão pode e deve ser feita pelo professor juntamente com seu alunado e sua sala de aula.

Pelé do Manifesto segue afirmando

*Eu não sou preto de alma branca não, que treta
Seu eu pudesse, até a palma da minha mão era preta
Que nem a tinta da caneta que eu escrevo minha letra
Meu orgulho tá no peito e não guardado na gaveta*

As reflexões produzidas por Pelé do Manifesto parecem entrar em consonância com que D'Adesky (1997) argumenta ser

aspiração de ser reconhecido como ser humano [correspondendo] ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação.⁹³

⁹³ D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Afro-àsia, 19-20. Salvador. Ufba, 1997.

Há também a necessidade de apresentar aos alunos conteúdos que possibilitem a observação de uma história dos pontos positivos da história do continente africano, coisa que no geral não ocorre. Basicamente, quando se fala de África na sala de aula, ela é apresentada como um continente marcado por miséria, por doenças, pelo tráfico de pessoas que foram inseridas em um regime de escravidão. Para Cavalleiro (2000), o negro e a África são apresentados nessa situação por uma *precariedade de modelos satisfatórios e [uma] abundância de estereótipos negativos*.⁹⁴

A situação atual do negro no Brasil é, de certa maneira dentro do campo das relações étnico-raciais, a áreas que produz mais reflexões por parte dos estudiosos do tema. E realmente é uma situação construída socialmente e com um passado fortemente ligado a escravidão, mas não só a ela, como nos revela Hasenbalg e seu *ciclo de desvantagens*. A situação atual da população negra brasileira é apresentada, genericamente, por Pelé do Manifesto com as seguintes características:

*Nem tudo que reluz é ouro, parceiro
Paraíso onde? Se eu vim nos navio negreiro
A rua me criou meu pensamento é ligeiro
Essa música é um alô pra todos que são verdadeiro*

*Ser duas vezes melhor? Não! Cansei dessa parada
Casei de ser o preto no estilo "homem na estrada"
De ver as tia atravessando a rua apavorada
De provar que o celular é meu pra não levar porrada*

*Sou neguinho sim então, vê se num dá pala
Chega de falar que meu lugar é na senzala
Te cala, se liga agora no que o preto fala
O cheiro da revolta quilombola aqui exala
("Sou neguinho", Pelé do Manifesto)*

Inserir discussões atuais acerca das condições da população negra no Brasil podem ser feitas a partir das músicas do gênero *Rap*, elas podem servir introdutoriamente a uma discussão que perpassa pelo multiculturalismo, passando pela história e pela atualidade das populações africanas e afro-brasileiras. No entanto, não devemos conceber o multiculturalismo apenas como exaltação da diferença, mas sim concentrarmos as discussões acerca das diferenças, mas atentando para possibilidades de inflexões aos aspectos históricos e

⁹⁴ CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil São Paulo: Contexto, 2000.

políticos. No campo do Currículo Tomaz Tadeu da Silva produz uma *perspectiva crítica do currículo* [que] *buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las.*⁹⁵ Inflexão que é produzida por Pelé do Manifesto na poesia “Sou neguinho”.

O *Rap* tem este “poder” de produzir inflexões afrocentradas acerca do contexto social brasileiro focado por um viés negro, pois, no geral *o rap é uma manifestação que salvaguarda um comportamento crítico e propositivo dos problemas sociais que afligem uma parcela significativa dos jovens afro-descendentes.*⁹⁶

No sentido de produzir uma narrativa que possibilite a construção de empatia histórica, Pelé do Manifesto segue com um discurso afrocentrado ao afirmar que

*É por mim por ti pelos irmão tô aqui
A minha meta é rimar até vê os preto sorrir
A estrutura rachar e o império cair
Uma nova era começou pros descendentes de zumbi*

*E o mundo todo vai saber da nossa correria
Eu vim mostrar com quantos raças se consegue a alforria
E depois desse aqui é o fim de tudo que me incomoda
Agora sim pode dizer que preto é foda
 (“Sou neguinho”, Pelé do Manifesto)*

A poesia *Rap* de Pelé do Manifesto citada acima utiliza-se do conceito de raça como elemento identificador de valorização de aspectos afrocentrados. O conceito de raça apresentado acima pelo *rapper* não é um conceito biológico, que separa intencionalmente os homens em raças, como foi feito pela ciência raciológica no século XIX (SCHWARCZ, 1993), mas sim ao conceito desenvolvido pelo Movimento Negro no Brasil, assumindo uma postura de militância na luta contra o racismo e o preconceito na sociedade brasileira. O conceito de *raça*, com essa conotação, pode e deve ser problematizado e refletido na sala de aula.

No entanto, a formação do professor para a atuação em sala de aula – no que se refere aos debates acerca das relações étnico-raciais –, em muitos casos, está distanciada

⁹⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 102

⁹⁶ TELLA, Marco Aurélio Paz. **Atitude, Arte, Cultura e autoconhecimento**: o rap como a voz da periferia. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2000. p. 230.

teoricamente das determinações estabelecida pelas legislações, em especial a Lei federal 10.639/2003. Soma-se a isso o fato de o tema racismo e preconceito no Brasil ainda serem vistos como tabu, pois o mito da “democracia racial” ainda encontra-se muito arraigado em nossa sociedade, o que provoca o “silêncio tácito da cor” no ambiente escolar, contribuindo na reprodução da marginalização dos *não brancos* (CAVALLEIRO, 2000; COELHO, 2009), ou como afirma Eliane Cavalleiro: *O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.*⁹⁷ No que se refere ao padrão educacional brasileiro, Romilda Ribeiro (2000), afirma que

*crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas [...] Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?*⁹⁸

Assim sendo, podemos afirmar que há um abismo entre os marcos legais e a prática na sala de aula no que se refere aos debates acerca das relações raciais, história da África e dos afro-brasileiros no ambiente escolar em nosso país. Isso deve-se em larga medida pela falta, no geral, de arcabouço teórico dos professores, que em muitos casos não tiveram na academia contato com discussões sobre essas temáticas e também pelo fato dos professores não terem ferramentas didáticas para realizar tais discussões.

Nessa perspectiva, a utilização em sala de aula de músicas do gênero *Rap* se apresenta como pertinente, no sentido de colocar em prática as determinações dos marcos legais no que se refere a Educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

*Os rappers fazem de sua realidade social, local, cultural e étnica o ponto de partida para rompimentos éticos, estéticos, simbólicos, históricos e imaginários da sociedade.*⁹⁹ A realidade em que vivem é transformada em rimas que acabam por externar denúncias sociais, práticas de racismo e preconceito com a população negra, mas também marcam posicionamento de valorização da cultura e do povo negro. Na realidade apresentamos sugestões que podem ser bem utilizadas em sala de aula para discutir relações étnico-raciais

⁹⁷ CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 110.

⁹⁸ RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M. R. S; CATANI, A M; PRUDENTE, C. L; GILIOLI, R. S. **Negro, educação e multiculturalismo**: Editor Panorama, 2002. p. 150.

⁹⁹ TELLA, Marco Aurélio Paz. *op. cit.* 2000. p. 230.

no Brasil nos diversos componentes curriculares da Educação Básica, contribuindo, desta maneira, para a aplicabilidade da Lei Federal 10.639/2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Assunção Pureza. *Da senzala à vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém*. Belém: Cejup, 2004.

ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo 1888 – 1988*. Bauru: EDUSC, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos. “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”. In: *Cadernos CANESB*, v. 8. Dez. 2006.

D’ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo*. Afro-àsia, 19-20. Salvador. UFBA, 1997.

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

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 1951.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 12. ed. Brasília: UNB, 1963.

FREYRE, Gilberto. *Novo mundo nos trópicos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1971.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. São Paulo: 2002.

HASENBALG, Carlos Alfredo. “O negro na publicidade”. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, N. do V. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Editora Vértice, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1988.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2006.

MEYER, Dagmar. “Das (im)possibilidades de se ver como anjo...” In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

MOTTA, Roberto. “Paradigmas de interpretações das relações raciais no Brasil”. In: *Revista de estudos afro-asiáticos*. n. 38. Rio de Janeiro: dez / 2000.

MUNAKGA, Kabengele. “Prefácio”. In: D’ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2001.

NEVES, Lair Aparecida Delphino. “Rap na sala de aula”. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. (org.) *Rap e Educação – Rap é Educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. “Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania”. In: POTO, M. R. S; CATANI, A M; PRUDENTE, C. L; GILIOLI, R. S. *Negro, educação e multiculturalismo*: Editor Panorama, 2002. Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2000.

ROLNIK, Raquel. *A Cidade e a Lei: Legislação, Política Urbana e Territórios na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP. 1997.

ROLNIK, Raquel. *O Brasil e o Habitat II. Teoria e Debate. Revista Trimestral do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, n. 32, ano 9. p. 21 – 26, julho/agosto/setembro, 1996.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TELLA, Marco Aurélio Paz. *Atitude, Arte, Cultura e autoconhecimento: o rap como a voz da periferia*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Ciência.