



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDIVALDO MONTEIRO ANDRADE

**RAPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA CULTURA HIP HOP:**  
Experiências pedagógicas em escolas da região metropolitana de Belém-PA (2019-2020)

ANANINDEUA- PA

2021

EDIVALDO MONTEIRO ANDRADE

**RAPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA CULTURA HIP HOP:**  
Experiências pedagógicas em escolas da região metropolitana de Belém-PA (2019-2020)

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, *campus* Ananindeua, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob orientação do Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes.

ANANINDEUA- PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

A553r Andrade, Edivaldo Monteiro.  
Rapensando o ensino de História através da cultura hip hop: :  
experiências pedagógicas em escolas da região metropolitana de  
Belém-PA (2019-2020) / Edivaldo Monteiro Andrade. — 2021.  
163 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Ensino de História. 2. Música. 3. Rap. 4. Aprendizagem  
Histórica. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

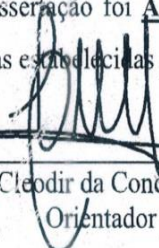
CDD 782.421649

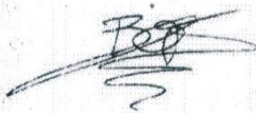
---

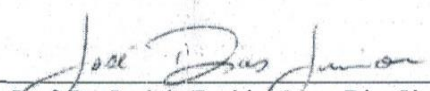
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

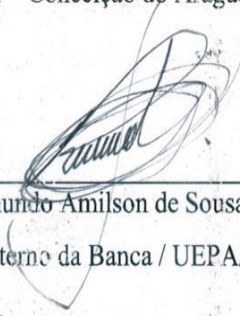
### EDIVALDO MONTEIRO ANDRADE

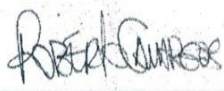
A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Bruno Guilherme dos Santos Borda, Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior, Prof. Dr. Raimundo Amilson de Sousa Pinheiro e Prof. Dr. Roberto Camargos de Oliveira, reuniu-se no dia 14 de janeiro de 2021, às 17:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **EDIVALDO MONTEIRO ANDRADE** intitulada: "Se a gente só sonha, não corre, só dorme, faz o pijama virar uniforme": repensando o ensino de História." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito     B     pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

  
Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes  
Orientador

  
Prof. Dr. Bruno Guilherme dos Santos Borda  
Membro Externo da Banca  
- IFPA - Conceição do Araguaia

  
Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

  
Prof. Dr. Raimundo Amilson de Sousa Pinheiro  
Membro Externo da Banca / UEPA/Belem

  
Prof. Dr. Roberto Camargos de Oliveira  
Membro Externo da Banca /  
SECULT/Uberlândia

À **Eneida Andrade** (in memoriam), minha mãe, cujo amor sempre me conduziu ao gosto pelo estudo

À **Jacinto Andrade**, meu pai, por ter feito eu entender das coisas simples da vida

À **Igor Andrade**, meu filho, por ter feito eu encontrar o *rap*

À **Aldilene Andrade**, minha esposa, por dividir uma porção da vida comigo

À **Edmilson, Eleonora e Eduardo**, meus irmãos, pelo crédito e pelo apoio

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me ajudado, através de minha fé, a superar todas as dificuldades e batalhas da vida para que eu chegasse até aqui.

À minha família amada, por quem luto todos os dias.

Ao professor Dr. Cleodir da Conceição Moraes, por sua orientação segura e relevante, incentivando a reflexão concretizada nesta dissertação.

Aos sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e empenho na realização desse trabalho.

À todos os *rappers* e MCs do Pará, em especial: Everton MC e Nic Dias.

Aos diretores da Escola Estadual Nedaulino Vianna da Silveira, Patrícia Nobre e da Escola Municipal Helder Fialho Dias, Jefferson Moreira. Deixo aqui uma menção honrosa a vocês pelo carinho com que me trataram ao longo desses três anos.

À Amanda, Kedson, Lígia, Carlos, Luiz, Fabrício, Jesimar, que junto comigo formaram o grupo dos equânimes, e me mostraram a simplicidade da amizade.

À Alerrandson, parceiro de escola e do ProfHistória, um amigo necessário.

A todos meus essenciais amigos da Turma 2018 do ProfHistória, que assim como eu também chutaram a bola para o gol.

Aos professores que despertaram em mim, cada um do seu jeito, o amor pela pesquisa e pelo aprofundamento dos estudos sobre o ensino de História, em diferentes momentos de minha formação acadêmica, desde a graduação até o mestrado, em especial: José Maia, Pere Petit e principalmente Edilza Fontes, uma guerreira na luta pela vida, que com garra e dedicação lutou para trazer o ProfHistória ao Pará.

Aos professores Amilson Pinheiro, da UEPA, Bruno Borda, do IFPA/Campus Conceição do Araguaia e José Dias Junior, coordenador do ProfHistória/UFPA, pelas dicas valorosas para a escrita desta pesquisa .

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa de pesquisa na reta final do trabalho.

Àqueles que, embora não tenha citado neste momento (e são muitas pessoas), se fazem presentes em cada lembrança, cada canção escutada, em cada fragilidade, em cada momento de medo e coragem, muito obrigado!

*Ideia certa, papo reto, não tem mistério  
O dinheiro em si não faz o império  
Seu legado, sua honra, seu mérito  
Espero  
País que eu quero, progresso  
O jovem no Brasil sendo levado a sério  
Quem corre atrás, labuta,  
Nunca perde a luta*

**FAVELA VIVE 3**

*Composição: ADk | Djonga | Praga "Caneta de ouro" |  
Lord | Choice | Negra Li e André Drum/  
Interpretação: Negra Li*

## RESUMO

A presente dissertação apresenta uma proposta de intervenção, na qual a música é o principal elemento articulador das aulas, ações e atividades dentro do contexto do ensino de História. Dessa forma, esse trabalho propõe uma ação de Educação através do *Hip-Hop*, em especial a sua vertente musical, o *Rap* com a criação de uma metodologia de ensino fruto do resultado da pesquisa e que pode perfeitamente ser utilizada por qualquer professor e em qualquer escola. Para a sua realização usamos como elemento articulador a participação de *rappers* paraenses, em função de estes permitirem uma melhor afinação com a Educação *Hip-Hop*, sendo esta intervenção adaptável para o currículo do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa dissertação teve como produto final a própria metodologia, criada pelos alunos em parceria com os *rappers* e com o professor-pesquisador. Essa metodologia é composta de sete atividades, sendo uma experiência surpreendente do ponto de vista pedagógico, pois permitiu que temas aparentemente distantes da história, mas próximos da realidade dos alunos, se tornassem extremamente produtivos. As principais referências teóricas que nortearam o trabalho foram Edward Thompson, com sua história vista de baixo; Roberto Camargos, com suas reflexões sobre *rap* e política; e Paulo Freire, através de sua pedagogia emancipatória.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Música; *Rap*.



## ABSTRACT

This dissertation presents an intervention proposal, in which music is the main articulating element of classes, actions and activities within the context of history teaching. Thus, this work proposes an action of Education through Hip-Hop, especially its musical aspect, Rap with the creation of a teaching methodology resulting from the result of the research and that can be perfectly used by any teacher and in any school. For its realization, we use the participation of rappers from Pará as an articulating element, due to the fact that they allow a better tuning with Hip-Hop Education, this intervention being adaptable to the 9th grade of elementary school curriculum. This dissertation had as its final product the methodology itself, created by the students in partnership with the rappers and the professor-researcher. This methodology is composed of seven activities, being an amazing experience from the pedagogical point of view, as it allowed themes apparently distant from history, but close to the students' reality, to become extremely productive. The main theoretical references that guided the work were Edward Thompson, with his history seen from below; Roberto Camargos, with his reflections on rap and politics; and Paulo Freire, through his emancipatory pedagogy.

**Keywords:** Music; History teaching; Rap music.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CD	Compact Disc
CIED	Centro de Investigação e Educação
DJ	Disc Jockey
DMN	Defensores do Movimento Negro
DVD	Digital Vídeo Disc
EDUSC	Editora da Universidade do Sagrado Coração
GCRIVA	Grupo Criança em Busca de uma Nova Vida
GOG	Genival Oliveira Gonçalves
IFPA	Instituto Federal do Pará
JMJ	Jornada Mundial da Juventude
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, + = diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero
LTDA	Limitada
MC	Mestre de Cerimônia
MEC	Ministério da Educação
MHOP	Movimento Hip Hop Organizado do Pará
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PROFHISTÓRIA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	<i>rhythm and poetry</i> , em inglês, ou ritmo e poesia, em português
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 NAS RIMAS E BATIDAS DAS MANAS E DOS MANOS: O RAP VAI À ESCOLA.....	16
1.1. Começando a correria .....	16
1.2. Muito prazer, meu nome é <i>rap</i> .....	18
1.3. “ <i>Rap</i> é compromisso”: da música a um lugar de relações sociais .....	21
1.4. O <i>rap</i> no plural: nas batidas e temáticas do cotidiano .....	28
1.5. Da rua à sala de aula: o <i>rap</i> no processo ensino-aprendizagem da História .....	34
CAPÍTULO 2 AS MANAS E OS MANOS FAZENDO HISTÓRIA COM AS RIMAS .....	56
2.1. Sonhos em construção: a raiz é a estrutura da árvore .....	56
2.2. RAPensando o ensino de História .....	57
2.3. E se tudo der errado, jogamos fora as ideias? Não, transformamos! .....	87
2.4. Aulas com <i>rap</i> : esse é um caminho válido? .....	96
2.5. “Cê lá faz ideia” de como é uma aula de História planejada pelos alunos? .....	99
CAPÍTULO 3 UM DIA APÓS OUTRO DIA: O DESAFIO DE CONTAR COMO FOI O “CORRE” .....	104
3.1. Evidências do tempo que corre .....	104
3.2. Até aqui, fomos um só: contexto de produção e análise dos resultados de cada etapa do projeto “RAPensando a História” .....	104
3.3. Paz em meio ao tumulto: reforçando a proposta metodológica .....	120
3.4. O início, o fim e o meio: impressões dos alunos sobre o projeto “RAPensando a História” .....	121
3.5. Rap na aula de História: propostas de intervenção em oficinas pedagógicas .....	123
DESCONSIDERANDO O FINAL .....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	144
REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS .....	152
REFERÊNCIAS VISUAIS .....	154
ANEXO 1 – Fotos do Projeto.....	155
ANEXO 2 – Questionário aplicado aos alunos .....	159

## INTRODUÇÃO

A pergunta que dá origem a esta pesquisa (“o que o *rap* tem a ver com História?”) foi feita por jovens adolescentes e tem como ponto de partida uma inquietação minha, já que percebia que havia muitos “gazeteiros” em sala de aula, ou seja, alunos que escapavam das aulas por falta de interesse. Então, considerando tal situação difícil, entrei no universo desses adolescentes para entender de que forma poderia ajudá-los a encantar-se com as aulas de História. Isso significou uma tendência a ouvir, despindo-me de qualquer atitude preconceituosa de minha parte. Ao assumir tal postura, ganhei a oportunidade de vir a pensar em uma alternativa para não perder mais a atenção dos alunos em minhas aulas.

E a construção dessa alternativa passou pela introdução da música *rap* no ensino de História. Encontrei essa saída, quando, ao passar pelos corredores da escola, ouvi os alunos escutando, cantando e falando as letras de *rap*. Essa música, entendida por muitos como “marginal” em sentido pejorativo, cativava os alunos. Passei, portanto, a me interessar pelas vozes desses artistas, que exercitam em suas músicas a aproximação com a realidade do público ouvinte.

Isto fez com que eu saísse de minha zona de conforto e me possibilitasse pensar em outras formas de levar o conhecimento histórico para a sala de aula. Por tabela, passei a trilhar por um caminho desconhecido, que representava um fazer diferente, um olhar diferente. Acredito que isso seja importante para pensar sobre o trabalho como educador. A consequência disso é a percepção de que é necessário repensar o conceito de educação, que possa escutar nosso público alvo, de forma que é urgente ir ao encontro dos desejos, das necessidades e dos sonhos dos que estão abaixo na pirâmide social.

Trilhar esse percurso não é tarefa das mais fáceis, pois tem alunos que nunca se sentiram parte integrante da escola, porque já carregam o estigma de que quase tudo o que acontece nas instituições de ensino, é culpa deles. Quase sempre se trabalha com essa lógica nas escolas, e isso é uma repetição frequente, num espaço que deveria ser democrático.

No trabalho, procuro deixar clara a necessidade de enfrentamento e da busca de alternativas para superar os obstáculos enfrentados no exercício da profissão de professor de História na Educação Básica. Como a proposta pedagógica que balizou esta pesquisa

tinha o objetivo de colocar os alunos em primeiro plano, como protagonistas, percebi que era preciso proporcionar meios de aproximação, para além da rotina da relação professor-aluno em sala de aula, que, de um modo ou de outro, me permitisse adentrar em seu território.

Foi dessa preocupação que surgiu o projeto batizado de “RAPensando a História<sup>1</sup>”, direcionado especialmente aos alunos, o que os deixou muito à vontade depois de terem se envolvido em sua concepção e preparação. As atividades estavam vinculadas ao ensino de História e à música e foram bem recebidas por eles.

Os alunos foram convidados a estudar e aprender História a partir do *rap*, que, de certa forma, já fazia parte das suas escutas musicais cotidianas e, também, poderia ser tomada como fonte de informação, de rebeldia e de comportamento. Em outras palavras, um dos caminhos pelo qual eles se expressavam era a música, o que tornou possível exercitar, a partir dela, reflexões dentro de um processo de valorização tanto de conteúdos estudados em sala de aula e, ao mesmo tempo, de temas que os alunos valorizam.

A música seria usada, portanto, para falar não só de História escolar, como, a partir de outro ponto de vista, abordar temas sociais e culturais visitados pelo *rap*. Parto do entendimento de que a maioria das composições dos *rappers* brasileiros expressam, em certa medida, uma aula de cidadania ou, no mínimo, uma forma de conceber a História do Brasil pela perspectiva dos “de baixo”, ao trazer a público problemas e experiências de vida de pessoas e grupos sociais negligenciados nas versões “oficiais”.<sup>2</sup> Isso contribuiu para que os alunos se integrassem, de um jeito particular, em um processo de ensino e aprendizagem do qual eles foram protagonistas, apresentando, no espaço escolar, em colaboração com os *rappers* paraenses Everton MC e Nic Dias, uma experiência “mil grau”<sup>3</sup>. Foi o resultado das diversas atividades realizadas, como aulas de aprofundamento sobre a cultura *hip-hop* e o *rap*, oficinas temáticas, cine *rap*, oficina de poesia e rima, aulas de História com uso do *rap* e oficina “alunos produzindo aulas de história com *rap*”. A

---

<sup>1</sup> O nome do projeto foi uma forma de revisitar uma experiência realizada pela Prefeitura Municipal de São Paulo, no início dos anos 1990, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, intitulada “Rap...ensando a Educação”, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação. O projeto envolveu grupos de rap paulistanos e as escolas municipais em atividades marcadas por palestras e debates envolvendo rappers e as unidades escolares.

<sup>2</sup> Cf. THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 54; e HOBBSAWM, Eric. A história de baixo para cima. In: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 216-231.

<sup>3</sup> Algo muito bom, da melhor categoria.

realização dessas atividades permitiu ensaiar respostas para os problemas apontados na elaboração do projeto de pesquisa, porém tendo clareza de que a experiência não é a salvação da pátria para as injustiças sociais, econômicas e culturais vividas pelos alunos, mas um pontapé inicial de reflexão.

Não existe um produto dessa pesquisa à parte. Este, na verdade, se constitui da metodologia detalhada, descrita no segundo capítulo, que foi contextualizada, analisada e problematizada no terceiro capítulo, pretendida como uma proposta de uso do *rap* no Ensino de História. Essa proposta tem muita energia, pois foi produzida num período de nove meses, exatamente um período de gestação, e nasceu das batalhas de rimas, da diversidade, das músicas *rap*, do amor envolvido no trabalho. Por isso, acredito que das salas de aula brotaram novas relações, do aprender ensinando, das trocas que o tempo proporcionou.

Outra contribuição dada por essa metodologia foi o fato de fazer com que os alunos furassem as barreiras das relações formais em sala de aula e deixassem aflorar suas visões de mundo e de si mesmos, com as quais manifestavam sua consciência histórica. Falar, provocar, desabafar, foram (re)ações que desaguaram da mente dos jovens, que apresentaram alternativas distintas para a produção do conhecimento, que tem que ter afeto para dar certo. Os abraços e os sorrisos espontâneos fizeram diferença e isso ecoou nas várias ações realizadas. E a pergunta que surge é: por que isso não pode acontecer no dia a dia do trabalho educacional? A metodologia criada em conjunto com alunos, *rappers* e professor-pesquisador dá conta de que é possível, desde que se valorize adequadamente os processos de aprendizagem e a produção dos alunos.

A pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2019 com turmas de 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nedaulino Vianna da Silveira, que fica no bairro da Cidade Nova na cidade de Ananindeua e da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Helder Fialho Dias, localizada no bairro da Brasília, na Ilha de Caratateua (Outeiro), distrito da cidade de Belém. O foco principal da pesquisa foi fazer com que os alunos se percebessem como protagonistas do processo educativo. Ao fazer essa conexão com o *rap*, não estávamos simplesmente promovendo o ensino de História, e, sim, uma celebração, porque em todos os encontros eu sentia que ali não estavam tão somente alunos, mas também amigos, com sentimentos que dialogavam com o que estava posto.

Parte de cada um desses alunos está presente na metodologia proposta, agregando valor com sua participação e contribuição nas ações, transformando o conhecimento, deixando um legado para aqueles que queiram se aventurar no produto desta pesquisa, que foi fruto da vivência e da vontade de implementar mudanças no ensino de história.

Como já foi mencionado, não teve nada melhor do que fazer com que os alunos se anunciassem como sujeitos em construção, com suas trajetórias de vida, anseios, batalhas e sonhos. Alguns alunos passaram a se conceber como parte de um coletivo, como se fossem flores de um grande jardim (escola). Não encontro melhor definição para isso, pois entendo que uma flor não se dá conta de que há ameaça ao seu redor, mas se vem alguém e pisa no jardim, ela percebe que as outras flores ao seu redor estão amassadas. E na vida real, por vezes acontece assim, ou seja, os alunos (as flores) que não se apercebem dos perigos que os cercam, entram em alerta quando seus pares são machucados. Dada essa circunstância, eles passam a organizar-se, de forma que passam a ser protagonistas da sua razão e de suas vontades. Cabe ao professor (jardineiro), como mediador, dar a essas flores as condições necessárias para deixar o jardim mais bonito.

Essa experiência como “jardineiro” me fez lembrar de alguns versos de Fernando Pessoa: “A arte consiste em fazer os outros sentir o que nós sentimos, em os libertar deles mesmos, propondo-lhes a nossa personalidade para especial libertação”<sup>4</sup>. Acredito que um aspecto importante a falar é sobre o processo de mudança vivenciado pelos alunos, que experimentaram um despertar para um autoconhecimento por meio da música. Perceberam que em suas vidas é possível correr atrás dos sonhos, dar sentido para seu aprendizado, também vivenciaram o ensino de história a partir da realidade deles. Sobretudo, porque a partir da arte *rap* foram experimentadas outras formas de aplicar uma pesquisa educacional na escola.

Depois de falar sobre o processo de criação da pesquisa, mostraremos a estrutura brevemente comentada dessa dissertação.

No capítulo um foi feita uma análise da música *rap*, através de suas origens, da sua concepção, dos elementos constitutivos, da sua diversidade, do seu discurso musical e de sua inserção no processo de ensino-aprendizagem de História. Além do debate conceitual acerca da música, do *hip-hop* e do *rap*, o capítulo tem a grandiosidade de trazer uma

---

<sup>4</sup> PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 390.

discussão sobre a necessidade de compartilhamento de saberes entre professores e alunos.

O capítulo dois discorre sobre a apresentação do projeto “RAPensando a História” e sobre a metodologia em si e, daqueles que estiveram envolvidos no processo enérgico de produção de conhecimento (alunos do 9º ano do ensino fundamental). A aproximação dos alunos com o citado projeto e a participação deles na elaboração e implementação da metodologia foram juntados, ou seja, mostrados como partes entrelaçadas.

Para o terceiro capítulo, celebrou-se o que foi feito. Um dos pontos principais é aquilo que chamamos de contexto da produção, no qual relato os momentos que antecederam as experiências práticas que deram origem à metodologia. Em minha opinião é a melhor parte da dissertação, pois torna presente aos leitores os bastidores, ou seja, o que está por trás da pesquisa. É possível também nessa parte da dissertação ler a análise dos resultados, em que se encontram as impressões do professor-pesquisador.

Fiz também uma homenagem à Nic Dias e Everton MC, artistas paraenses que muito contribuíram para a realização do projeto. Convocados para falar sobre suas experiências, os alunos tiveram muito prazer em compartilhar, com liberdade, o que captaram nos momentos que passaram com os artistas. Comentei e destaquei a importância do uso da proposta metodológica explicada no capítulo dois e, ao final, tratei sobre as impressões dos alunos sobre o projeto “RAPensando a História”. Além disso, no final do capítulo, damos exemplos de como o professor pode usar o *rap* no ensino de História através de oficinas, fazendo uma proposta que razoavelmente, partiu da síntese do que foi concebido ao longo deste trabalho.



## CAPÍTULO 1 - NAS RIMAS E BATIDAS DAS MANAS E DOS MANOS: O RAP VAI À ESCOLA

### 1.1. Começando a correria

Há décadas, fala-se na necessidade de promover mudanças na educação básica, que, entre outras coisas, proporcionassem a adequação de seus métodos, objetivos e currículos aos saberes compartilhados e às experiências de vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em particular, os alunos.<sup>5</sup> No que se refere à disciplina História, já não cabe mais pensar o ensino baseado em tarefas rotineiras e repetitivas, objetivando a memorização de datas, fatos e personagens, e de caráter diretivo, não crítico, como se a história correspondesse a uma sucessão linear de fatos considerados significativos, cujo saber estaria centrado na figura do professor e na autoridade do livro didático. Práticas como estas tendem a reforçar uma atitude passiva e receptiva do aluno, na medida em que não favorecem a articulação de elementos ativos, reflexivos e críticos nesse processo.<sup>6</sup>

Entendo que, para uma aprendizagem significativa da disciplina, seus conteúdos e programas precisam estar voltados, majoritariamente, para a vida dos alunos. Decerto que não existem modelos prontos e acabados para tal, tampouco a utilização de um determinado método garante, por si só, o sucesso da ação do professor, já que isso depende muito de como ele seleciona e trabalha os materiais disponíveis e do seu público-alvo. Em todo caso, tendo em vista que os alunos trazem consigo certa bagagem de conhecimentos e experiências<sup>7</sup>, há que se repensar determinadas práticas que, na maioria das vezes, visam à homogeneização dos processos educacionais, sem levar em consideração as interações e diferenças dos sujeitos envolvidos.

Não existe dúvida de que os alunos, vistos como um grupo diversificado participa desses processos com interesses e motivações pessoais, e isso merece igualmente a atenção do professor no momento de seu planejamento e no tratamento dispensado aos seus

---

<sup>5</sup> BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 35.

<sup>6</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 58.

<sup>7</sup> Ver ROCHA, Helenice. Aula de História: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice., MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 81-103.

“objetos de aprendizagem”. Refiro-me, aqui, aos recursos capazes de proporcionar, mediante a combinação de diferentes suportes de mídia, situações de aprendizagem em que o educador assuma o caráter de mediador e o aluno o de sujeito na produção do conhecimento histórico escolar.<sup>8</sup>

Torna-se, por isso, indispensável o trabalho com fontes históricas na sala de aula, que ajudem os alunos a não apenas conhecerem fatos passados, como, principalmente, refletirem sobre eles e, a partir dessa reflexão, pensarem a sua realidade de vida, no presente. Movido por essa preocupação, e tendo por base algumas experimentações e diálogos com alunos, escolhi, nesta pesquisa, examinar as possibilidades de uso da música, em particular o *rap*<sup>9</sup>, no ensino da História. Entendo que, para além de suas funções mais imediatas, de entretenimento, fruição e deleite, a música pode ser tratada como um testemunho do passado – e do presente -, do qual ecoam outras vozes, outras tantas histórias não ouvidas e muitas vezes silenciadas nas versões oficiais.<sup>10</sup>

Por outro lado, não se pode perder de vista que vivemos em uma sociedade midiaticizada e essencialmente musicalizada. Afinal, praticamente todas as pessoas de alguma forma, direta ou indiretamente, escutam cotidianamente os sons de uma canção, seja no trabalho, no consultório, na feira, no supermercado, em casa ou na escola. Como produto inserido no mercado de bens culturais, resultante de um trabalho autoral, que mobiliza e sintetiza elementos musicais e simbólicos, em uma conjuntura sociocultural e estética específica, a canção assume, ainda, um papel integrador, na medida em que seus dois componentes estruturantes, letra e música, expressam, na maioria das vezes, parte da realidade, experiências, sentimentos e demandas de produtores e ouvintes, entre eles estão crianças e adolescentes.

Neste capítulo, abordarei o *rap* como um discurso musical que dialoga com seu

---

<sup>8</sup> Ver AUDINO, Daniel Fagundes, NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Objetos de aprendizagem – Diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro, jul.-dez. 2010, p. 141; SIMAN, Lana Mara C. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo Afonso [et all.] (org.). **Ensino de História e Educação**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2004, p. 82.

<sup>9</sup> “O *rap* pode ser considerado uma forma de expressão na qual [...] afirma uma intenção clara de subversão verbal.” Definição em BÉTHUNE, Christian. A propósito da expressão “menor”: o que o *rap* faz à cultura dominante. In: AMARAL, Mônica do; CARRIL, Lourdes. (orgs). **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea. São Paulo: Alameda, 2015, p. 32-33.

<sup>10</sup> Sobre o assunto, ver MORAES, José Geraldo Vinci. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 20, n. 39, São Paulo, 2000, p. 204.

público, por meio de uma linguagem própria, com a qual expressa aspectos das experiências de uma dada comunidade. O objetivo é analisar seus elementos constituintes, que o configuram como arte-movimento, as variações e diversidade do gênero, alinhados a um processo pedagógico encaminhado e mediado pelo professor, visando contribuir para a proposição de novas dinâmicas às práticas desenvolvidas em sala de aula.

## 1.2. Muito prazer, meu nome é *rap*

Na maioria das vezes, ao referir-se ao *hip hop*, a tendência é achar que seja algo que tenha uma origem única e definitiva. Não é assim que o vejo. Como movimento cultural, ele se transformou e assumiu distintos formatos, ressignificando, de maneiras diferentes, os efeitos do fenômeno da diáspora negra pelo mundo, fazendo da musicalidade um dos elementos de sustentação de sua organização social, cultural e política.<sup>11</sup> O *rap* e o movimento *hip hop*, como um todo, no Brasil e no mundo, nasceram dos reclamos de uma juventude marcada tanto pela desterritorialização<sup>12</sup> como pelo desemprego, que cobra dos governos direitos sociais essenciais para garantir sua sobrevivência. São nesses passos de resistência e de certa marginalidade que o *rap*, o canto falado do *hip hop*, surge.

Não é algo fácil escrever sobre o *rap*, afinal, em que pese a extensa bibliografia sobre o tema, encontrar uma “genealogia” precisa é um verdadeiro desafio, uma emocionante viagem ou, como diria Sabotage, um compromisso. O que se tem, ao certo, é que o *rap* está à margem de esquemas formais de regulação e documentação da cultura. De acordo com Camargos, é extremamente difícil refazer a trajetória de formação de uma linguagem que mobiliza grupos sociais distintos e dialoga com elementos culturais díspares, equalizados e transformados em contextos bem peculiares.<sup>13</sup>

Os que se dedicaram a estudar as suas origens, mostram que o *rap* constituiu-se fundamentalmente do desdobramento espontâneo da interação de certa “tradição oral

---

<sup>11</sup> Canclini afirma que “as culturas tornam-se híbridas e são resultados das diversas mesclas interculturais”. Neste caso, o *rap*, justamente por ter perfil e linguagem diversificada, pode ser considerado uma cultura híbrida. Ver CANCLINI, Nestór García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e sair da Modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, p. 19.

<sup>12</sup> Ver DELEUZE, Gilles. ; GUATTARI, Félix. **Capitalismo e esquizofrenia** (Coleção Mil Platôs), v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 71.

<sup>13</sup> CAMARGOS, Roberto. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015, p. 33.

africana, trazida ao continente americano durante séculos de forçada e violenta migração, e a tradição autóctone das Américas”.<sup>14</sup> A música *rap*, assim, torna-se um canal importante de transmissão da palavra, das narrativas de vida, e os atores que protagonizam esse gênero musical, em geral, negros periféricos, podem ser percebidos, respeitadas as diferenças temporais, espaciais e culturais, como um tipo de *griots*<sup>15</sup> contemporâneos. A herança da forma ancestral de narrativa africana é, inclusive, reivindicada por alguns. Esse foi o caso do *rapper* mineiro Flávio Renegado, em “Meu canto”:

O Griô futurista que mantém vivo os ancestrais  
 No tambor, nos *Beats* eu sou capaz  
 Meu canto não tem a sabedoria de um profeta  
 Mas a malandragem de um marginal poeta.<sup>16</sup>

É importante destacar que essa marginalidade poética e musical, que luta para vencer as barreiras do pensamento colonial, hoje está presente em vários lugares. Ou seja, as ressonâncias atravessam as fronteiras dos países e o *rap*, como fruto de sons produzidos pela diáspora negra, faz, igualmente, a crítica sobre as desigualdades sociais existentes desde os guetos urbanos dos EUA, passando pelos bairros pobres afro-cubanos e dialogando com os habitantes das favelas brasileiras, em um trabalho consciente, que atinge mentes e corações de milhões de ouvintes.

Em um processo contínuo de significações e ressignificações, o *rap* chega ao Brasil. Nesse cenário, a cidade de São Paulo é vista como “dona da cena” e como responsável por irradiar o *rap* para o restante do Brasil. No entanto, é importante salientar que apesar de saber que São Paulo contribuiu significativamente para sua circulação e divulgação, muitos grupos em outras regiões do Brasil, também produziam *rap*, em sua maioria de forma independente, não tendo apoio midiático ou de produtoras, entre o final dos anos 1980 e o início da década de 1990, quando as transformações evidenciadas no interior do movimento acompanharam, de maneira particular, a história política do país.

Em Belém, a cultura *hip hop* também ganhou expressividade. Ela se tornou um propósito para muitos, principalmente a partir da exibição do filme *Beat Street*, em 1984,

<sup>14</sup> Ver QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Griots, cantadores e rappers: do fundamento do verbo às performances da palavra. In: DUARTE, Zuleide. (org.). **Áfricas de África**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, 2005, p. 13.

<sup>15</sup> WALDEMAN, Maurício. Africanidade, espaço e tradição: a topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala “griot” sobre Sundjata Keita do Mali. **África**, v. 20, n. 21, São Paulo, p. 220.

<sup>16</sup> “Meu Canto” (Flávio Renegado) Flávio Renegado e Aline Calixto. CD **Do Oiapoque a Nova York**. Belo Horizonte: Tratore, 2008.

no cinema Olympia, localizado em Belém, com apoio da rádio Cidade Morena (atual Jovem Pan). Era o *hip hop* chegando com toda força para se integrar ao cotidiano dos jovens belemenses,<sup>17</sup> colaborando para a mudança da cena cultural nortista com novos ritmos e a dança de rua (*break*).

A formação de entidades como o Movimento *Hip Hop* Organizado do Pará (MHOP) traduz, em termos locais, o que ocorreu em termo de difusão e consolidação do *hip hop* no Brasil, conforme apontado na coletânea “*Rap e educação, rap é educação*”, organizada por Elaine Andrade<sup>18</sup>. Vários artigos ali publicados compartilham a ideia de que havia traços comuns entre o *hip hop* e instituições partidárias, notadamente percebidos à esquerda do espectro político. Em Belém, muitos artistas do *hip hop* se apropriaram do avanço político e social que experimentava na época o Partido dos Trabalhadores (PT), que se preparava para a primeira eleição à Prefeitura de Belém com reais perspectivas de vitória.

Essa resposta dos jovens belemenses espalhou uma nova consciência política e cultural na cidade, a qual, por sua vez, estabeleceu as bases para que o *rap* plantasse a sua raiz. Nesse espaço de forte e diversificada sonoridade, uma espécie de laboratório de misturas rítmicas, o *rap*, sob a inspiração de grupos como Public Enemy e Racionais MCs, travou contatos criativos com elementos musicais da cultura local, desenhando mais um capítulo do desenvolvimento, variação e ampliação de produção e de público pelo qual passava o gênero nas décadas de 1980 e 1990.

Esse processo de “hibridações”<sup>19</sup>, ao operar combinações, misturas, diálogos e ressignificações entre culturas urbanas, periféricas, folclóricas e midiáticas, e estilos musicais distintos, locais, nacionais e internacionais, conferiu sentido ao *rap*. Em Belém, ele envolveu a articulação e intercruzamento de elementos étnicos, estéticos, religiosos e, também, produtos e suportes tecnológicos e questões sociais e culturais contemporâneas, tomadas como relevantes para serem debatidas ou, ao menos, visibilizadas nas criações de muitas composições.

---

<sup>17</sup> Ver BATALHA, Eryck de Jesus Furtado. **Espaço público e movimento hip hop: batalhas de MCs, identidade, sociabilidade e cidadania em Belém, Pará**. Dissertação de Mestrado – NAEA/UFPA, Belém, 2019, p. 77-80.

<sup>18</sup> ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

<sup>19</sup> Faço uso do conceito desenvolvido pelo antropólogo argentino Néstor Garcia Canclini, o qual parte do entendimento de que “hibridação” tem a ver com os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”, extrapolando as fronteiras político-administrativas de países e cidades. CANCLINI, *op. cit.*, 2019, p. 19.

### 1.3. “*Rap* é compromisso<sup>20</sup>”: da música a um lugar de relações sociais

Em 2012, Pedro Fávero reuniu velhos e novos *rappers* em um documentário intitulado “O *rap* pelo *rap*”, lançado pela sua produtora, a Fitaria Filmes. De acordo com esse produtor:

Qualquer registro imortaliza aquilo que está sendo retratado, e quando eu tive a ideia de fazer o documentário, eu senti a falta de um registro do *rap* nacional, que fosse além dos videoclipes e das músicas em si, porque, sem a ideia, o *Rap* é apenas uma música e acredito que ele vai muito além disso.<sup>21</sup>

Ele deixa claro, nesse comentário, o seu entendimento de que ouvir *rap* é mais do que sintonizar-se com a melodia, ao procurar compreender a ideia por trás da música. Existem muitos elementos a serem analisados, como a movimentação social que se apropria de gestos e linguagens próprias desse gênero musical.

Quais seriam, então, as características da sua face musical? Ou melhor, como pensar o *rap* como música se, mesmo para alguns, os elementos propriamente musicais que o constituem são relegados a segundo plano, ao priorizar as questões sociais inscritas em sua parte discursiva (a letra) e o canto falado, ao contrário do que acontece com a música instrumental ou clássica? Em resposta a essa questão, Teperman é taxativo: o *rap* é música sim, e a prova cabal dessa afirmação está no fato de que ele é experienciado como tal por seus produtores e ouvintes.<sup>22</sup>

Vale lembrar que música é mais do que um mero som, é melodia. O pesquisador cancional e compositor Luiz Tatit explica que canção não é música. A partir de um estudo sobre os grandes sambas da era do rádio, especificamente dos anos 1920 e 1930, ele percebeu que o trunfo daqueles sambistas era emitir a melodia e depois estabilizar aquilo para ser repetido sempre da mesma maneira, transformando a modulação da fala em melodia cancional, compondo sem teoria musical. Para ele, há uma diferença entre música e canção. Música é “sempre organização do universo sonoro de uma cultura”. Já a canção

<sup>20</sup> SABOTAGE. *Rap é compromisso*. In: *Sabotage. Rap é compromisso*. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2001. 1 CD.

<sup>21</sup> GASPERIN, M. “O **Rap pelo Rap** – um TCC que virou documentário”. 2019. Disponível em: <[falauniversidades.com.br/o-rap-pelo-rap-um-tcc-que-virou-documentario/](http://falauniversidades.com.br/o-rap-pelo-rap-um-tcc-que-virou-documentario/)>. Acesso em: 20 jul 2019.

<sup>22</sup> TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015, p. 5.

é organismo que ludibria os observadores por jamais se apresentar com o mesmo aspecto. Por isso, a canção brasileira converteu-se em território livre, muito frequentado por artistas híbridos que não se consideravam nem músicos, nem poetas, nem cantores, mas um pouco de tudo isso e mais alguma coisa.<sup>23</sup>

Dessa forma, de acordo com Tatit, é necessário “pensar a canção dentro de seus próprios recursos, dentro daquilo que o compositor realmente – e naturalmente – concebeu”, ou seja, a canção é uma proposta de “integração e não uma proposta de justaposição de linguagens paralelas”.<sup>24</sup> Sobre o *rap*, Tatit afirma que

Um dos equívocos dos nossos dias é justamente dizer que a canção tende a acabar porque vem perdendo terreno para o rap! Equivale a dizer que ela vem perdendo terreno para si própria, pois nada é mais radical como canção do que uma fala explícita que neutraliza as oscilações “românticas” da melodia e conserva a entoação crua, sua matéria-prima. A existência do rap e outros gêneros atuais só confirma a vitalidade da canção.<sup>25</sup>

A ideia de canção popular culmina em uma síntese, por meio da qual a maneira de falar e a linguagem que os sujeitos se expressam

é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia. Produzida pelo homem e por ele (re)apropriada cotidianamente, objeto multifacetado e polissêmico, é elemento importante na constituição da cultura histórica dos sujeitos. Construtora e veiculadora de representações sociais apresenta um rol enorme de possibilidades de usos e interpretações.<sup>26</sup>

As reflexões dos autores citados, a partir de suas pesquisas, sugerem que o debate técnico sobre a música *rap* é caro para os teóricos em música que estudam harmonia, melodia, tempo, intensidade, tonalidade, etc. Entendo que o *rap* pelas definições apresentadas, pode ser considerado tanto música como canção e se insere no rol das

<sup>23</sup> TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004, p. 12.

<sup>24</sup> TATIT, Luiz. **Todos Entoam**: ensaios, conversas e canções. São Paulo: Publifolha, 2007, p. 104.

<sup>25</sup> *Idem*, p. 231.

<sup>26</sup> HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 12.

canções populares do nosso tempo.

Em sintonia com essa face musical, o *rap* apresenta uma levada discursiva bem característica. Como aponta Camargos, as músicas denunciavam/contestavam a sociedade contemporânea ou formulavam críticas ofensivas que atingiam diretamente setores/grupos sociais que se beneficiam com o status quo.<sup>27</sup> Cabe ressaltar que tais discursos eram reforçados em função de uma necessidade de aceitação social, já que dialogava com a razão de ser da chamada velha escola do *rap*<sup>28</sup>: a periferia. Ou seja, esses artistas não falavam e não se comportavam fora da realidade social que estavam inseridos, e nem adotavam de forma servil um roteiro escrito para eles. Suas ações com propósitos definidos estavam imersas em sistemas concretos e contínuos de relações sociais. De outro lado, como mecanismo de defesa dos “de cima” houve um processo de taxar os *rappers* de forma pejorativa como “traficantes” e “criminosos”, como define Gog na música *Dia a dia da periferia*: “o som é radical, original, rap nacional/ considerado pela elite som de marginal”<sup>29</sup>.

Apesar do desrespeito com suas atividades, alguns *rappers* desenvolveram uma música engajada, lutando pela valorização do *rap* nacional. Diante disso, se aproximaram dos debates políticos que estavam ocorrendo na sociedade, opinando sobre os governos e defendendo seus interesses e retratando os problemas sociais. Afinal, a década de 1980, momento em que na prática surgem as primeiras movimentações em torno do *rap* no Brasil, é um período marcado por: abertura política, as eleições diretas para Governador a partir de 1982, a campanha pelas Diretas Já em 1984 e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte em 1988, eventos que sintetizam um pouco o clima desses novos tempos. Por isso, a música conduzida pelos *rappers* não se furtou em dialogar com temas encarados como crônicas de suas vidas como injustiça, opressão e criminalidade, mas também ofereceu condições para reflexões sobre as mudanças sociais, políticas e econômicas – na percepção deles - que interferiam diretamente na rotina das pessoas. Esse é, por exemplo, o caso dos Racionais MC’s, que segundo Mano Brown “entrou com uma ideia diferente, que até então era considerada quase impossível, levar música séria, com

---

<sup>27</sup> CAMARGOS, Roberto. **Os rappers e seus críticos**: música, mídias e tensões sociais. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2013, p. 15.

<sup>28</sup> Ver ANDRADE, *op. cit.*, p. 88.

<sup>29</sup> GOG. *Dia a dia da periferia*. In: GOG. **Dia a dia da periferia**. Brasília: G.O.G., 1994. 1 CD.



uma letra política”<sup>30</sup>, mas também com caráter informativo e pedagógico. Essas características, porém, não são exatamente iguais em todas as músicas.

Parte dessa batalha discursiva está envolvida na ideia de separação de “centro” e “periferia”. Então, é possível afirmar que as práticas e concepções de mundo dos *rappers* brasileiros contribuem para a formação da ideia de comunidade a partir das narrativas de suas músicas? Por meio dessa questão, busquei compreender as experiências e atitudes políticas que despontam, com frequência no percurso do *rap*, que mantém sua atenção voltada às “quebradas” e seus problemas.

Percebo que o *rap*, para além de gênero musical, é um movimento que está intimamente ligado às comunidades e suas particularidades. A noção de comunidade articulada pelos *rappers* em suas composições remete-se, num primeiro momento, às mudanças e às atualizações por que passaram alguns movimentos políticos e culturais no Brasil, principalmente a partir da década de 1980. O país vivia o processo de redemocratização, estava saindo de um período tenebroso de ditadura militar (1964-1985). Havia no ar um desejo de liberdade, de exorcizar toda aquela opressão. O fortalecimento dos movimentos sociais com o fim da ditadura criou um terreno fértil para a politização do *rap*.<sup>31</sup>

Santuza Naves explica que, ao contrário da perspectiva modernista, como a de Mário de Andrade, cuja proposta era introduzir o Brasil, com uma identidade fortalecida no concerto das nações, o que aqui está em jogo é o local (e não o nacional). Assim, o *rap*, colabora para ditar, no aspecto social, práticas que passam a consolidar o que poderia ser chamado de “aliança da rua”, ou seja, aqueles que partilham o mesmo mundo.<sup>32</sup>

Na esteira desse pensamento, sem querer me tornar repetitivo, acredito que há uma conexão do *rap* com parte do povo brasileiro, como uma espécie de bússola que guia, inspira, motiva para a formação de novos laços de sociabilidade necessários no teatro da vida cotidiana, afinal:

do mesmo modo como todos somos sujeitos políticos, independentemente de nossa vontade e consciência, é possível sustentar que somos todos atores sociais, representando, de maneira consciente ou

<sup>30</sup> Raça, ritmo e poesia. Produção de Miro Nalles. Brasil: s./ind., 1994. 1 VHS (15 min.). son., color.

<sup>31</sup> TEPERMAN, *op. cit.*, p. 10.

<sup>32</sup> NAVES, Santuza Cambraia. “Eu quero frátria: a comunidade do *rap*. *ArtCultura*, v. 20, n. 37, jul./dez. 2018, p. 197.

inconsciente, papéis sociais no nosso dia a dia [...] porque, na maioria das situações, encarnamos textos não escritos.<sup>33</sup>

Essa percepção do *rap* entra em sintonia com a proposta metodológica de abordagem da história de Edward Palmer Thompson, focada em investigar as experiências socioculturais dos “de baixo”, a chamada *history from below*, nas relações *gentry*-multidão, na Inglaterra do século XVIII.<sup>34</sup> Ele visava, com isso, problematizar certa tradição historiográfica, que, ora acentuando o poder das estruturas de dominação, ora reforçando a submissão e deferência dos pobres, artesãos, moleiros e camponeses, não reconhecia nas ações desses homens e mulheres sinais de autorregulação ou consciência coletiva, como, por exemplo, nos protestos de fome, nos rituais comunitários de “venda de esposas” ou nos *rough music*.<sup>35</sup> Esses eventos irrompiam no cotidiano como expressão de uma cultura popular, informada pela tradição oral e pelos costumes, que a elas conferiam sentido e significado no trato com as pressões e limites jurídicos, sociais e econômicos que os afligiam. Nas relações entre “patricios e plebeus”, configurava-se, na metáfora cara a Thompson, um “contrateatro” encenado conscientemente pelos dominados no “auditório do outro”, dos grupos dominantes, que contribuía para moderar os comportamentos políticos de ambos.<sup>36</sup>

No que se refere ao *rap*, ele pode ser concebido, a partir da perspectiva thompsoniana, como uma espécie de contradiscurso, no teatro de relações sociais e culturais hegemônicas presentes no cenário musical brasileiro, ao dar voz às queixas, demandas, gestos e linguagens cotidianas da gente da periferia, utilizando de todos os recursos tecnológicos e midiáticos ao seu alcance. Os *rappers* não se limitam a cantar as músicas, eles fazem uso criativo do “poder” que dispõem, experimentando atitudes performáticas explícitas, que, como em um espetáculo teatral, contam, em vários atos, os sabores e dissabores da comunidade. Esse caminho performático se tornou comum entre os agentes históricos envolvidos na produção desse gênero musical.

Isso se estabelece, na prática, no momento dos shows. Entre uma canção e outra, o público, que interage nas intervenções do locutor (o MC), o recebe como um ator social,

---

<sup>33</sup> PARANHOS, Adalberto. História, política e teatro em três atos. In: PARANHOS, Kátia Rodrigues (org.). **História, teatro e política**. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 39.

<sup>34</sup> THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 185-201

<sup>35</sup> THOMPSON, *op. cit.* p. 21-22.

<sup>36</sup> *Idem*, p. 68.

que através das palavras comunica, informa, faz pedidos, reclama, conclama, comenta, enfim, propaga sua arte, que assume um caráter de voz coletiva. Outra prática costumeira que tempera essa mistura performática do *rap* é a tendência a ditar moda, através do figurino, elemento estrutural e cultural que é uma das características desse movimento, desde seus primórdios até os dias atuais. É um modo de fazer com que “represente sua linha de pensamento e atitude. Compreender um ‘mundo’ é a maneira mais fácil de adaptar-se a ele, seja como estilo de agir e, também, neste caso, o vestuário”.<sup>37</sup>

No esforço de compreender o engajamento, Benoît Denis invoca-o como uma ideia central de escolha que é preciso ser feita. Segundo o autor, engajar-se é desde então tomar certa direção, fazer a escolha de se integrar numa empreitada. Por conseguinte, consiste em “praticar uma ação”, voluntária e efetiva, que manifesta e materializa a escolha efetuada conscientemente.<sup>38</sup> Muito próximo dessa análise, Camargos afirma que há uma maneira inventada pelos *rappers* para caracterizar suas produções musicais e, por consequência, a si próprios. Segundo ele, “a principal preocupação de um compositor de *rap* deveria ser a informação, a denúncia, o protesto; em suma, o engajamento”.<sup>39</sup>

Se as letras das músicas *rap* encarnam principalmente a denúncia das mazelas sociais protagonizadas principalmente por pessoas pobres da periferia, que de certo modo se veem representadas nelas, então se pode dizer que a “arte dentro do movimento *hip hop* significa, sobretudo engajamento político no sentido amplo”.<sup>40</sup>

A partir desse entendimento, cheguei à conclusão de que o *rap* pode ser concebido como “algo mais que música”.<sup>41</sup> Ele se consolida como um movimento, ou melhor, uma arte-movimento<sup>42</sup>, indo muito além do objetivo cancionero, um lugar das relações sociais, como também uma relação social em si mesma, obrigando a quem escuta e canta as letras um esforço pessoal e coletivo de compreensão das resistências, e dos conflitos culturais

<sup>37</sup> “Estilo de se vestir dos rappers”. **Cultura Mix**, 2014. Disponível em: <moda.culturamix.com/roupas/estilo-de-se-vestir-do-rappers>. Acesso em: 16 jul. 2019.

<sup>38</sup> DENIS, Benoît. **Literatura e engajamento**: de Pascal a Sartre. Bauru: Edusc, 2002, p. 32.

<sup>39</sup> CAMARGOS, *op. cit.*, 2015, p. 79.

<sup>40</sup> SILVA, José Carlos Gomes. Arte e Educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org). **Rap e Educação, Rap é Educação**. São Paulo: Selo Negro. 1999, p. 28.

<sup>41</sup> Ricardo Teperman parte do princípio de que não se pode “pensar o rap apenas como um gênero musical, (isso) parece reduzi-lo a apenas uma de suas dimensões. (...) Talvez a particularidade do rap seja reivindicar de modo explícito o fato de que “está no mundo”. TEPERMAN, *op. cit.*, p. 57.

<sup>42</sup> A compreensão da situação e do lugar social que ocupam possibilitou a efetivação de uma prática social no *rap*: a “arte-movimento”, relacionada ao espaço (a periferia), que na visão de alguns rappers precisa ser valorizado e defendido como um lugar digno, onde habitam pessoas honestas e honradas.

que elas carregam.

Para os donos das vozes que ecoam essas resistências e conflitos, interessados em multiplicar seu alcance, não há limites para defender seus interesses, que são também os da comunidade. Esse é o caso, por exemplo, da música de alguns *rappers*, como MV Bill, Racionais MCs e Sabotage, que são bem enfáticos nas rimas. A linguagem utilizada por eles toma a periferia como o centro das atenções, “batendo na porta da frente” dos ricos. Então, de forma independente, a cultura periférica<sup>43</sup> propõe um contexto participativo e uma unidade nas questões de seu cotidiano e de sua identidade, notadamente negra, adotando uma “estratégia antirracista, com ênfase em padrões religiosos, ritos, música, línguas e outros marcadores identitários impregnados pela africanidade”.<sup>44</sup>

O *rap* e sua afirmação da identidade negra define o ponto de partida, isto é, o início do combate que carrega na música o som que faz dos *rappers* representantes de uma grande parcela do povo que compartilha um problema: ser negro no Brasil. O engajamento, proporcionado por um estilo bem *blackpower*<sup>45</sup> de ser, realmente abre uma reflexão acerca de uma contraposição a uma cultura da “branquitude”.<sup>46</sup> É uma “identidade periférica”<sup>47</sup>, conectada a valores como superação, garra e persistência, que se sobressaem na concepção de moradores de periferia como trabalhador, honesto, humilde, generoso e solidário com as pessoas que o cercam.

Em muitas canções de *rap* os cantores utilizam uma linguagem que concebe uma

---

<sup>43</sup>A chamada cultura periférica ou arte de periferia é composta de um conjunto de ações, tais como saraus com poetas e escritores moradores desses bairros, produções de audiovisual, músicas, grafites, danças, cortejos e batucadas, que apontam para outro imaginário simbólico desses locais. Ver ALMEIDA, R. Souza de; e D’ANDREA Tiarajú., **Cultura de periferia em movimento**, SESC São Paulo, 22 dez. 2014. Disponível em: <[www.sescsp.org.br/online/artigo/8629\\_CULTURA+E+PERIFERIA](http://www.sescsp.org.br/online/artigo/8629_CULTURA+E+PERIFERIA)>. Acesso em: 07 nov. 2018.

<sup>44</sup> Ver CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 15, jan-jun. 2003, p. 49-57.

<sup>45</sup> Bell Hooks vai direto ao ponto ao afirmar que “os penteados afros, principalmente o *blackpower*, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e fora considerado uma celebração da condição de negro(a)”, iniciando esse movimento nos Estados Unidos e depois se espalhando para o restante do mundo. Ver HOOKS, B. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba**, jan-fev. 2005, p. 2. Disponível em: <[www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/#axzz3ZBBwtIph](http://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/#axzz3ZBBwtIph)>. Acesso:04 mai. 2019.

<sup>46</sup> Orson Soares afirma que compreende a branquitude “como um conjunto de elementos que congregados contribuem para manutenção da ideia de uma pretensa superioridade do branco no mundo”, em SOARES, Orson. “**A bondade do branco**”: olhar da branquitude sobre a questão racial no filme também somos irmãos. Dissertação de Mestrado em História – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

<sup>47</sup> Ver CAMARGOS, Roberto. “Eu sou favela, sou/ Eu sou do gueto, sou”: música, identidade, território. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 4, n. 1, São Cristóvão, jan./mai. 2018, p. 45.

visão de como as coisas estão, e para que não sejam esquecidas. Esta visão é uma parte importante do *rap*, já que significa que para além da performance e rituais empregados, há uma linguagem temporal, na qual as pessoas se reconhecem. Enfatiza relatos e depoimentos de pessoas sobre determinado acontecimento, consistindo dessa forma uma fonte histórica oral que assume caráter de um texto (in)formativo. Todos estes aspectos e outros mais colaboram para o reconhecimento da utilidade e contribuição do *rap* como suporte no ensino de História.

#### **1.4. O *rap* no plural: nas batidas e temáticas do cotidiano**

Nas últimas décadas, o *rap* vem conquistando mais adeptos e espaços na indústria fonográfica brasileira. Se antes se fazia referência quase que exclusivamente aos Racionais MCs, atualmente outras tantas vozes podem ser ouvidas. Vozes que rimam com a música *hip hop*, música da alma, que pode nos ajudar a ver com clareza o relacionamento entre conhecimento e percepção. Essa nova turma de *rappers*, junto com alguns considerados precursores, tem o mérito de promover a ampliação do público formando uma espécie de “nova escola” do *rap*.

Essa mudança ajudou na consolidação e disseminação desse gênero musical, estabelecendo-se na vida de várias pessoas, em diversos segmentos da sociedade brasileira. A adesão está relacionada com o cotidiano, com o modo de viver, com momentos difíceis e alegres. Poderia listar diversos motivos que levam as pessoas a se aproximarem do *rap* e, ainda assim, não chegaria a uma conclusão satisfatória. Prefiro deixar claro que esse art-movimento é a trilha sonora para muitos que compartilham de problemas sociais, em geral, ligados à realidade das periferias dos grandes centros urbanos: “alcoolismo, vingança treta malandragem/ mãe angustiada, filho problemático/ famílias destruídas/ fins de semana trágicos.”<sup>48</sup>

A canção *rap*, ao mesmo tempo em que se expandiu pelo Brasil via mercado fonográfico, audiovisual e redes sociais, graças às novas tecnologias e suportes de gravação e reprodução sonoras e de imagem, ampliou, igualmente, o seu repertório

---

<sup>48</sup> BROWN, Mano. Fim de semana no parque. In: Racionais MCs. **Raio X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. 1 CD.

temático e a sua função social. Registraremos, no entanto, as ramificações que são pertinentes para os questionamentos e as ideias que elegi para a realização das ações práticas promovidas no processo de desenvolvimento deste trabalho: o *rap* gospel e o *rap* anti-racista.

**Rap Gospel:** uma representação religiosa no *rap* é muito forte hoje. O chamado *rap gospel* tem produções de qualidade e abre espaço para um público majoritariamente associado às igrejas evangélicas e se mostra conectado com a juventude que frequenta seus templos, organizada em torno da ideia de que o *rap* “salva”. A filiação a determinados preceitos religiosos resulta em produções musicais aparentemente contraditórias, como as de MC Juninho Lutero. Se, em dado momento, ele parece ter um discurso progressista, ao criticar a mercantilização do culto no interior das igrejas, como no *rap* “Pequenas igrejas, grandes negócios”, de 2012, (“o evangelho é vida, não é negócio/ Deus procura adorador e não sócio”),<sup>49</sup> em outra ocasião, o *rapper* mostra-se conservador diante de questões controversas da atualidade. Em 2013, ele lançou um videoclipe em “defesa da família” brasileira e contra o projeto de lei n. 122, de 2006, que previa a criminalização da homofobia, com o *rap* “Matéria-prima original”, afirmando que “no fundo todo mundo sabe que não é natural/ Não existe cromossomo gay nem tendência homossexual”.<sup>50</sup> Tal atitude gerou polêmica na *internet* e Lutero deixou a música de lado, ao menos provisoriamente.

Quando lançou “Arrependa-se”<sup>51</sup>, Pregador Luo, líder e fundador do grupo Apocalipse 16, se tornou ainda mais conhecido e respeitado no *rap gospel*. Fez parcerias musicais com Edi Rock e Emicida e, em 2011, foi capa da revista *Rap Nacional*. A juventude das igrejas evangélicas identifica-se com suas composições por estarem baseadas na filosofia salvacionista e no combate ao uso de drogas e à vida de crimes. Apesar de fazer muito sucesso com suas músicas e vídeos, e a visibilidade nas igrejas evangélicas, ele não escapou de ser afetado pela depressão, fato revelado em 2018, depois de ter passado por um longo período de isolamento. Isso aconteceu no ano em que muitos artistas revelaram sofrer da doença<sup>52</sup>, incluindo vários *rappers*.

<sup>49</sup> LUTERO, Juninho. Pequenas igrejas, grandes negócios. **A igreja é noizz!** Juninho Lutero, 2012. 1 *Single*.

<sup>50</sup> LUTERO, Juninho. Matéria prima original. *In*: Juninho Lutero. **Content ID**. Juninho Lutero, 2013. 1 *Single*.

<sup>51</sup> LUO, Pregador. Arrependa-se. *In*: Apocalipse 16. **Antigas Ideias, Novos Adeptos**. 7 Taças, 2001. 1 CD.

<sup>52</sup> BATISTA, M. **Pregador Luo não supera depressão e decisão faz mundo gospel chorar**. O Fuxico

O *rap gospel* não tem presença só entre os evangélicos. Prova disso é o *rap* católico, que tem a mesma proposta dos evangélicos, ou seja, a filosofia salvacionista e a busca do alívio dos sofrimentos humanos. O *rapper* Brother D lançou a canção “Quem é que vai pra JMJ?”:

Vamos para o Rio de Janeiro  
JMJ juventude do planeta inteiro  
Rio 40 graus  
Território da Igreja  
E não do mal.<sup>53</sup>

A canção soa como um convite à juventude para participar da Jornada Mundial da Juventude, evento católico, que, na edição 2013, foi realizado no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, e contou com a participação do Papa Francisco. Vale observar que, o louvor ao Rio de Janeiro presente na canção, cantada como uma “jóia” nacional e “território da Igreja”, a coloca em rota de colisão com o “caos” expresso na mundana “Rio 40 graus”<sup>54</sup>, da carioca Fernanda Abreu – “Rio 40 graus/ cidade maravilha/ purgatório da beleza/ e do caos”).

Por ocasião da Copa do Mundo de 2018, realizada no Brasil, foi lançada a canção “Mundo é meu Brasil”, pela Irmã Inez, chamada de a “Freira do *rap*”:

Alguém precisa sustentar nossa bandeira  
E proclamar a igualdade, a liberdade  
As injustiças derrubar  
Mundo, que país e este?  
Mundo, que nação é essa?  
Irmãos, erguei as mãos pro céu  
Deus tem sido tão fiel  
Faz o sol brilhar de dia e de noite ele nos guia  
No caminho da verdade onde traz felicidade.<sup>55</sup>

Na música é possível identificar a ideia que tudo fica mais difícil de acontecer se as pessoas cruzarem os braços, então aqui sua motivação é chamar a atenção para que cada

---

Gospel, 01 jun 2019. Disponível em: <[www.ofuxicogospel.com.br/2019/05/pregador-luo-depressao-cantor-gospel-doenca.html/](http://www.ofuxicogospel.com.br/2019/05/pregador-luo-depressao-cantor-gospel-doenca.html/)>. Acesso: 24 jul. 2019.

<sup>53</sup> D, Brother. Quem é que vai pra JMJ? In: Brother D. **Quem é que vai pra JMJ?**. São Paulo: PdC Stúdio Digital Ltda, 2013. 1 *Single*.

<sup>54</sup> “Rio 40 graus”. Fernanda Abreu. CD **SLA 2 Be Sample**. EMI, 1992.

<sup>55</sup> INEZ, Irmã. Mundo é meu Brasil. In: Irmã Inez. **Mundo é meu Brasil**. São Paulo: Atração Fonográfica LTDA, 2014. 1 *Single*.

um faça a sua parte para melhorar as coisas:

Eu não posso mais ficar  
Em berço esplêndido deitado  
Só na tranquilidade  
Esperando o sol da liberdade  
Tenho muito o que falar, trabalhar, ajudar  
Eu quero de verdade  
Ser livre, ser amado, num país tão adorado  
Que me dê tranquilidade  
Ter liberdade pra poder ir e vir  
Quero uma chance pra também ser feliz  
E eu falo pra você, é de coração.<sup>56</sup>

Irmã Inez, através da composição de seus *raps*, “resgatou” muitas vidas, com testemunhos de jovens que abandonaram o vício e desistiram de cometer suicídio por causa da música<sup>57</sup>. Para a Freira do *rap*, isso fortaleceu sua missão, principalmente com aqueles que estão na rua.

**Rap antirracista:** a concepção racial tem sua parcela de adeptos entre os mais conhecidos *rappers*, prevalecendo entre os norte-americanos, mas com muita presença entre os brasileiros.

A certeza de que a abolição da escravidão não passou de uma farsa está presente na consciência do povo negro, que se identifica enquanto coletivo na luta por reconhecimento na sociedade. Existe uma grande quantidade de canções e *rappers* que, de alguma maneira, se dedicam a desenvolver essa temática como os Racionais MC’s, Gabriel O Pensador, Djonga, Emicida, Rappin Hood, MV Bill, Nega Gizza, Thaíde e DJ Hum, Rashid, Sabotage, MC Soffia, Amiri, mas destaquei aqui três composições que apresentam em suas letras uma concepção que está relacionada de modo direto a explicação das condições sociais à condição racial: “Fogo no pavio”<sup>58</sup>, de GOG, lançada em 2009; “Mulheres Negras”<sup>59</sup>, composição de Eduardo Taddeo gravada em 2012 por Yzalú; e “Falsa abolição”<sup>60</sup>, lançada em 2015 pela Preta Rara.

<sup>56</sup> *Ibidem*. Há indícios claros, ao ouvir a música, de citação ao hino nacional brasileiro.

<sup>57</sup> DIONÍSIO, Bibiana, Freira usa *rap* e *hip hop* para levar religião a dependentes químicos, **G1 PR**, 02 ago. 2014. Disponível em <g1.globo.com/pr/parana/noticia/2014/08/freira-usa-rap-e-hip-hop-para-levar-religiao-dependentes-quimicos.html>. Acesso: 29 jan. 2019.

<sup>58</sup> GOG. Fogo no pavio. In: GOG. **Fábrica da vida**. Só Balanço, 2009. 1 CD.

<sup>59</sup> TADDEO, Eduardo. Mulheres Negras. In: Yzalú. **Minha Bossa é Treta**. Som Livre, 2012. 1 CD.

<sup>60</sup> RARA, Preta. Falsa Abolição. In: Preta Rara. **Audácia**. OQ Produções, 2015. 1 CD.



A letra de GOG desenvolve um enredo de união de forças que caminharam para o mesmo sentido, identificando elementos que foram fundamentais como participantes da luta pelo reconhecimento do 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, que consagrou a figura de Zumbi como herói do povo negro na história da sociedade brasileira. Existe uma música intitulada “Homem de Aço”<sup>61</sup> (1998), do grupo de *rap* DMN - cujas siglas significam “Defensores do Movimento Negro” – que exalta a história de Zumbi.

A relevância do tema da luta pela liberdade também conta com a presença das mulheres, que, além de negras, falam da necessidade da igualdade de gênero. Assim, “Mulheres Negras” faz um convite à luta:

Mulher negra, não se acostume com termo depreciativo  
 Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino  
 Nossos traços faciais são como letras de um documento  
 Que mantêm vivo o maior crime de todos os tempos  
 Fique de pé pelos que no mar foram jogados,  
 Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados.

Na terceira música, a crueldade de um sistema opressor que não garante liberdade para os negros toma forma no reconhecimento de uma falsa abolição. Vê-se a evocação à Zumbi e ao que ele simboliza para o povo negro – “Sou quilombola, descendente do guerreiro Zumbi / Não é você, sistema opressor, que vai me impedir de sorrir” –, para, em seguida, passar à denúncia da “Falsa abolição”:

13 de maio a falsa libertação dos escravos  
 A princesinha que nos livrou e nos condenou  
 O sistema fez ela passar como adoradora  
 Não nos deu educação e nem informação  
 Lei do Sexagenário aí foi tiração  
 Libertaram os negros velhos, sem nenhuma condição  
 Lei do Ventre livre ou do condenado  
 Pequenos negros sem pai, pra todos os lados  
 Na escola não aprendi  
 Aprendi na escola da vida  
 Estudei me informando atrás de sabedoria

A intenção é, em primeiro lugar, descartar as leis que aboliram a escravatura como favoráveis aos negros e, ao mesmo tempo, afirmar a prevalência do racismo na atualidade.

---

<sup>61</sup> ROCK, Edi e LF. Homem de Aço. In: DMN. *Homem de Aço*. Agaéle Music, 1998. 1 Single.

Em segundo lugar, reconhecer que as próprias leis do século XIX não ajudavam tanto assim os escravos: por exemplo, a libertação sem possibilitar um estudo de qualidade ou qualquer coisa do gênero não os permitia viver uma vida digna, embora “livres”.

Além das duas ramificações aqui destacadas, registro outras, ainda que de modo resumido:

**Rap com religiosidade de matriz africana:** referências a religiões de matriz africana também fazem parte do repertório do *rap*. Citações de entidades da Umbanda, Quimbanda, Candomblé e Nação representa uma defesa de alguns *rappers* de sua vinculação com o terreiro. É o caso de Baltazar MC, Emicida, Criolo e Bruno B.O.

**Rap contra a depressão:** O *rap* tem outras possibilidades, uma delas é a de pautar temas importantes, mostrando caminhos e perspectivas. As músicas de alguns *rappers* brasileiros falam de quem sofre com depressão, e oferecem a possibilidade de refletir sobre essa questão, da perda de esperança, da luta contra o suicídio. É perceptível nas letras de Gustavo GN, Charlotte, Angel Beats e Erased, Emicida, Rael e Baco Exu do Blues.

**Rap feminista:** resulta de certa divisão no interior da cultura *hip hop*, em geral, e no *rap*, em particular, com discussões e opiniões conflitantes, pois o gênero musical por muito tempo foi referenciado na música estadunidense, com letras discriminatórias e tachadas pelas *rappers* como machistas. Poderia dizer que se trata de outro movimento dentro da arte-movimento do *rap*, como é possível notar nas canções de Flora Matos, Lurdez da Luz, Karol Conká, Dryca Ryzzo e Drick Barbosa.

**Rap indígena:** O caso do *rap* produzido por indígenas é exemplar no que diz respeito à apropriação do sentido contestatório do gênero para servir a uma “nova” causa. A grande maioria dos *rappers* indígenas utiliza seu trabalho para enfrentar o racismo e ao mesmo tempo defender sua cultura, usando como aliados educação, arte e tecnologia. Nota-se, isso, nas músicas de BrôMCs, Katu Mirim e Kunumi MC.

**Rap LGBTQIA+<sup>62</sup>:** representada por artistas que apareceram na cena do *rap* colocando a questão – que deveria ser a de todos que buscam realmente igualdade, justiça,

---

<sup>62</sup> A sigla LGBTQIA+ significa L=Lésbicas, G=Gays, B=Bissexuais, T=Transexuais ou Transgêneros, Q=Queer, I=Intersexo, A=Assexual e o sentido do + em seu final é o de abrigar todas as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero que existam. Sobre uma rápida história sobre o movimento LGBTQIA+, desde todas as mudanças que a sigla sofreu, ver NETO, A.; GOMES, L. H. **Música paraense LGBTQIA+ como resistência:** Instrumento de divulgação da Luta LGBTQIA+. **Puçá**, Belém, Ano 5, Vol. 5, n° 2. ago./dez. 2019, p. 6-10.

liberdade e outros valores para a real harmonia social – de se inserir num meio que ainda é muito machista e homofóbico, como atestam os estudiosos do gênero.<sup>63</sup> Alguns *rappers* com suas orientações sexuais e identidades de gênero, como Rico Dalasam, Quebrada Queer, Linn da Quebrada, Jup do Bairro, Hiran, Lucas Boombeat são expoentes dessa vertente.

**Rap regionalista:** apoiado em uma linguagem própria, em elementos e instrumentos musicais, assim como em batidas de forte identidade regional. Muitas vezes, com iniciativas independentes, em várias cidades do Brasil, tocando em mídias alternativas e nas redes sociais, conseguem uma boa projeção. É o caso dos nordestinos Aliados CP, Faces do Subúrbio e RAPadura; e dos nortistas Pelé do Manifesto, Everton MC e Cronixta.

A mudança ocorrida ao longo dos anos revelou os anseios de quem copiou ou forjou o estilo de *rap* lançados e que ganharam visibilidade. A partir desse momento, identificaram-se vários discursos e mensagens que versavam sobre o cotidiano e leituras de mundo, buscando de forma estética e poética, celebrar a vida com uma diversidade na forma de pensar, escrever e cantar.

### 1.5. Da rua à sala de aula: o *rap* no processo ensino-aprendizagem da História

A música das *manas* e dos *manos* abre-se, como um caleidoscópio sonoro e discursivo, a perspectivas de estudos diversos, demonstrando todo seu potencial criativo e pedagógico, na medida em que se apresenta como uma espécie de trilha sonora da realidade vivida pelos “de baixo”. Em sua configuração sociocultural e estética, ele enfeixa sons, ruídos, anseios, desejos, queixas, angústias, frustrações, festas e toda sorte de problemas e alegrias compartilhadas, de certa forma, pelos *rappers* e a comunidade em que estão inseridos. Entendido como uma prática cultural que verbaliza as dissonâncias, na qual o sujeito da fala pode “reaver/construir sua identidade, reconfigurar sua autoestima e, ainda, propagar valores alternativos”<sup>64</sup>, o *rap* é um território em disputa, ao tratar de questões polêmicas do cotidiano, no campo das relações de gênero, raciais, afetivas,

<sup>63</sup> Ver TEPERMAN, *op. cit.*, p. 105 e p. 113.

<sup>64</sup> CAMARGOS, Roberto. **Música e política:** percepções da vida social no rap. Dissertação de Mestrado em História Social. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011, p. 38.

religiosas e existenciais, sob diferentes prismas e orientações.

O exercício que se pretende realizar, aqui, é problematizar esse gênero de canção, de grande imersão mercadológica, para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da História escolar. Parte-se do pressuposto de que, pelas suas características próprias, a música *rap* tem muito a dizer sobre as realidades local e nacional, em especial aquelas que tocam mais de perto as experiências dos alunos das escolas públicas em que se realizou a pesquisa. E tais experiências são expressas mediante uma forte inspiração poética, em combates simbólicos, líricos, rítmicos que aguçam a mente e animam o espírito.

Isso me remete, inicialmente, à necessidade de se refletir sobre o papel da escola e os fazeres e saberes mobilizados pelos professores em suas aulas. Não é de hoje que pensadores da área educacional demonstram preocupação em se levar em consideração, nos processos de ensino e de aprendizagem, as capacidades, vivências e saberes dos alunos na construção do saber histórico escolar.<sup>65</sup> Nesse sentido, torna-se fundamental ponderar acerca do sistema de ensino, que precisa passar por um “processo de transformação profunda e geral, sob pena de o nosso país não superar o marasmo econômico e político”.<sup>66</sup>

Para começar, é importante que as práticas pedagógicas nas escolas estejam relacionadas a uma gestão democrática, legitimada na prática e garantida por lei, na qual os atores sociais envolvidos deixem de lado a postura autoritária e assumam o diálogo permanente para dar conta das suas diferenças. Há, contudo, um pensamento conservador e autoritário que se mantém no interior dos estabelecimentos de ensino, que entra em choque com algumas inovações experimentadas no ambiente escolar. Embora essa situação acompanhe esse cotidiano, tornando-o “cinzento” (através de rotulagens como, por exemplo, a do “professor doutrinador” e a “doutrinação marxista”)<sup>67</sup>, é tarefa do educador “ensinar os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobrar a produção dos educandos, mas não esconder a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer”.<sup>68</sup> Incorporar elementos do *rap*, tornando-os centrais, como um canal de comunicação com os alunos é dar “cor” nova a essa escola, na medida em que esse gênero

---

<sup>65</sup> Ver FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 16; BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 59-60.

<sup>66</sup> FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1960, p. 121.

<sup>67</sup> Ver TOMMASELLI, Guilherme. **Escola Sem Partido**: indícios de uma educação autoritária. Tese de Doutorado em Educação. UNESP, Presidente Prudente, 2018, p. 123-140.

<sup>68</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000, p. 44.

musical possibilita tornar visível os “invisíveis” da sociedade.

Dentro do espaço escolar, é importante buscar autonomia para os alunos no processo de ensino e aprendizagem, entendendo que eles podem aprender a gostar da escola e não a ver simplesmente como uma obrigação. Para isso, os alunos devem ser incentivados a serem protagonistas nesse processo e não meros coadjuvantes. Como dizem Abramovay e Castro devemos

Considerar os jovens não somente como grupo de ressonância, mas como atores estratégicos para o desenvolvimento da sociedade. O olhar sobre a educação e sua casa – a escola – pede referências a aspectos e valores diversos, capazes de incorporar uma reflexão sobre a sociedade em constante mudança dentro de um mundo ambivalente e contraditório.<sup>69</sup>

A concepção de escola que ainda vigora na maioria dos estabelecimentos de ensino, provavelmente demorará um pouco para mudar, em função da mentalidade e do perfil daqueles que estão como dirigentes da educação brasileira e até mesmo de alguns educadores. Thais Nívia Fonseca compartilha dessa percepção ao constatar que, nos primeiros anos do século XXI, se mantinham, em muitas práticas docentes, os elementos que orientaram ideologicamente a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, apesar do surgimento de propostas inovadoras nesse campo, discutidas, principalmente, durante e após o processo de redemocratização do país, nos anos 1980 e 1990.<sup>70</sup>

Essa marca de nascença, de caráter liberal e iluminista da disciplina, constitui-se como uma espécie de “código genético” na sociedade brasileira, escravista e aristocrática, desde o final do século XIX. Não obstante às variadas iniciativas de inovação verificadas de lá até aqui, estas ainda se chocam contra o que Luis Fernando Cerri chama “inércia de repouso”, que, com forte poder de permanência nas práticas em sala de aula, “não raro dilui e absorve a mudança na sua superfície, mantendo o cerne tal como era antes”.<sup>71</sup> Um exemplo disso, é a persistência da organização de livros didáticos fundadas em bases cronológicas, em que pese todos os debates e propostas a favor de uma abordagem

---

<sup>69</sup> ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2003, p. 33.

<sup>70</sup> FONSECA, *op. cit.*, p. 68.

<sup>71</sup> CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, Londrina, jan./jul. 2017, p. 14.

temática nos conteúdos escolares. Essa foi a conclusão a que chegaram Sonia Regina Miranda e Tânia Regina de Lucca, após avaliação de livros de História inscritos no Programa Nacional do Livro Didático. Ficou comprovado, afirmam elas, a predominância de esquemas didáticos tradicionais, que abordam a História “em sua dimensão meramente informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo”, com base em recortes cronológicos consagrados, fontes com função ilustrativa e deslocadas do processo histórico estudado.<sup>72</sup>

Entre outras heranças, é possível destacar: o caráter elitista dos conteúdos, currículos e programas e a concepção de ensino de História como suporte para a construção da identidade nacional, focado na formação cívica, moral e patriótica do cidadão produtivo e obediente às leis e preso a estudos biográficos, episódicos, diretivos e não críticos, no qual a história é vista como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, de feição política e estatal. Isso ajudou a conformação de métodos de ensino que primaram, majoritariamente, pela “concentração do poder e do saber na figura do professor e na autoridade do livro didático” e pela atitude passiva e receptiva dos alunos.<sup>73</sup> Acredito que, em decorrência da manutenção dessas práticas, observa-se, ainda hoje, certo distanciamento dos alunos em relação à História escolar, porque a consideram, geralmente, uma disciplina voltada para o estudo do passado, dissociado de qualquer utilidade efetiva para suas vidas, no tempo presente.

O professor de História, então, tem diante si o desafio de encarar essa realidade e propor mudanças, a partir de outro ângulo, a começar pela escolha das fontes e das temáticas a serem abordadas. Algumas delas, por exemplo, embora recomendadas nos manuais escolares, textos acadêmicos, orientações curriculares e instrumentos legais, carecem ser efetivamente colocadas à mesa na prática docente, como aquelas que abordam o preconceito e a discriminação racial, ética e religiosa, a violência dentro e fora do ambiente escolar e os elementos que repercutem no desempenho escolar, como a depressão.

O primeiro passo a ser dado no sentido de se procurar um tratamento adequado a esses problemas é constatar a existência deles. Isso pode parecer uma obviedade, não fosse

---

<sup>72</sup> MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, São Paulo, 2004, p. 140.

<sup>73</sup> FONSECA, *op. cit.*, p. 37 a 71.

o fato de que, para muitos, eles sequer são notados e não o consideram relevantes o suficiente para serem tratados em sala de aula. Daí advém a importância do papel do ensino da História, ao oportunizar aos alunos experiências pedagógicas, nas quais eles se percebam como sujeitos ativos na produção do conhecimento histórico escolar, em um exercício de integração entre teoria e prática. Aliás, vale ressaltar que isso deveria ser algo rotineiro, na medida em que o conhecimento trata da “representação de aspectos sociais”. De acordo com Greenblatt:

Uma dada representação não é apenas o reflexo ou produto das relações sociais, mas também uma relação social em si mesma, ligada à compreensão grupal, às hierarquias, às resistências e aos conflitos existentes em outras esferas da cultura nas quais ela circula.<sup>74</sup>

A abordagem dessas questões mobiliza discussões teóricas, saberes históricos formais e informais, experiências pessoais e engajamentos de diversas ordens, inclusive em movimentos sociais afirmativos. Essa pode ser uma forma de o projeto do professor caminhar de acordo com os interesses da turma, em sintonia com o planejamento anual (de caráter flexível) e atrelado aos conteúdos a serem abordados.

Vale dizer que, ao me posicionar não como educador neutro e, sim, como aquele que adota uma postura mais relacional e igualitária no processo ensino-aprendizagem, alguns que não compreendem essa lógica distinta e afastada do tradicional, tendem a tecer críticas extremas a essa forma de ensinar. Isso nada mais é do que uma atitude militante, coerente com uma posição ativa, que não significa necessariamente uma posição político-partidária, e sim uma forma de contribuir para a incorporação de um conhecimento originado para além da história “oficial”. De qualquer maneira, o contraditório é compreensível e, até mesmo, esperado, já que há diferentes propostas de intervenção pedagógica, que, de maneira geral, estão diretamente ligadas à concepção da História e de sua função social. A experiência de professores que assumem o compromisso com a inovação, não se atendo ao conformismo e atuando no sentido de recriar, atualizar e até mesmo romper com determinadas atitudes tradicionais no ensino, contrasta com a maioria e chama atenção, especialmente pela crítica à abordagem da História factual, não identificada com o presente, restrita a uma simples narrativa sobre o passado.

---

<sup>74</sup> GREENBLATT, Stephen. **Possessões Maravilhosas**: o deslumbramento do novo mundo. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 22.

No desenrolar dessa disputa de ideias, entendo como extremamente rica a ampliação do campo de ação da história e o envolvimento com a discussão acerca do *rap*, trazendo um saber da rua para conviver com o saber discutido e construído na sala de aula, sugerindo uma concepção de educação na qual a participação dos alunos ganha maior visibilidade, através de suas intervenções, resultando, dessa forma, uma prática de “cidadania social”. Essa noção “abarca conceitos de igualdade, de justiça, de diferenças, de lutas e conquistas, de compromissos e de rupturas”.<sup>75</sup>

A partir das experiências colhidas junto aos alunos das turmas pesquisadas, o *rap* pode ser visto como uma oportunidade de atribuir outros valores e criar novas expectativas para os adolescentes e para o ensino de História como um todo. Isso nos permite adentrar no debate acerca do diálogo entre *rap* e ensino de História, a partir das experimentações práticas e não meramente teóricas.

Importa, aqui, apresentar as possibilidades da utilização do *rap* como “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”<sup>76</sup> e explorar suas potencialidades pedagógicas, dada as proximidades de seus temas e sonoridades com a vivência dos alunos dentro e fora da escola. Desse modo, nos interessa trabalhar as ações dos sujeitos históricos envolvidos na prática educacional (formas de expressão, conjunto de ideias, etc.) e relacionar com os mecanismos de controle impostos no ambiente em que eles estão inseridos (família, igreja, escola etc.), para inspirar novas formas de sociabilidade e de reflexão crítica da realidade, pois

As complexidades educacionais presentes na contemporaneidade nos permitem transitar de uma temática a outra, perpassando uma multiplicidade de subtemas, conceitos e princípios. Esse transitar conceitual/temático amplia as nossas percepções acerca das certezas que carregamos e nos apresenta a necessidade da busca dos fios condutores que possam alinhar as possíveis relações entre eles.<sup>77</sup>

Foi na busca desses “fios condutores” que, em uma das questões do questionário aplicado aos alunos, buscou-se identificar se eles tinham afinidade com a música, num

<sup>75</sup> BITTENCOURT, Circe., *op. cit.*, p. 22.

<sup>76</sup> Ver KOSELLECK, Reinhart. **Futuro-passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 309; CARDOSO FILHO, Jorge.; OLIVEIRA, Luciana Xavier de. Espaço de experiência e horizonte de expectativas como categorias metodológicas para o estudo das cenas musicais. **TRANS**, n. 17, 2013, p. 1-19.

<sup>77</sup> CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa**: desatando nós e alinhando possibilidades. Dissertação de Mestrado em Educação. UFU, Uberlândia: 2014, p. 23.



sentido amplo.

**Tabela 1: Você gosta de música?**

OPÇÃO	QUANTIDADE	%
Sim	116	100%
Não	0	0%
Total	116	100%

Observa-se, na Tabela 1, que a música faz parte da realidade da vida da maioria desses alunos. Essa constatação inicial é extremamente relevante, tendo em vista que ela abre espaço para uma maior e melhor receptividade da proposta de pesquisa. Todos os alunos consultados responderam positivamente à questão formulada, o que sugere a conclusão de que a música, de maneira geral, embala as suas experiências cotidianas, em diferentes campos: pessoal, social, político ou religioso.

Não é de hoje que a música tem essa forte presença na vida dos ouvintes. De acordo com a antiga doutrina do *ethos*, elaborada por Platão, a música tinha o poder de transformar o estado de espírito das pessoas e quando os sons são executados harmonicamente eles “proporcionam prazer (*hedone*) aos brutos e felicidade (*euphrosyne*) aos inteligentes, porque nos movimentos mortais se produz uma imitação da harmonia divina”<sup>78</sup>. Em suma, para Platão, “a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição, e tornando aquela perfeita”.<sup>79</sup>.

Acredito que nada há de estranho na constatação de que, como sugere a doutrina do *ethos* de Platão, a música deve ser valorizada no processo de formação de indivíduos, grupos ou classes sociais. Antes de existir a escola, ou melhor, antes mesmo da escrita, o homem desenvolveu a capacidade de falar e cantar, por isso, pode-se compreender que ela é uma das formas mais antigas de manifestação cultural, ainda que isso mereça pouca consideração. Mesmo a música como disciplina escolar, após sua institucionalização, ainda enfrenta muitos problemas para sua efetivação satisfatória, como “falta de sistematização

<sup>78</sup> PLATÃO. *Timeu*. In: Diálogos VI. Madrid: Editorial Gredos, 1992, p. 80.

<sup>79</sup> PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 401.

do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar”.<sup>80</sup>

Sendo assim, não se pode ignorar a presença desse produto cultural, seja nas rádios, televisão, academias, *bike-som* e *carros-som*, ruas, *internet*, festas, lanchonetes, bares, igrejas, entre outros locais. O que chama a atenção nesse caso, é como a escola, de modo geral, não está suficientemente atenta para essa realidade, de que a música acaba sendo uma referência muito forte na vida dos alunos, como verifica-se na tabela 1. Quanto as suas preferências musicais, as respostas apresentadas foram bastante diversificadas, de acordo com a amostragem exposta na tabela 2:

**Tabela 2: Preferência Musical**

GÊNERO MUSICAL	QUANTIDADE	%
Eletrônica	63	18.5%
Rap	45	13.2%
Funk	45	13.2%
Pop	37	11.0%
Sertanejo	32	9.4%
Um pouco de tudo	28	8.2%
Melody	21	6.2%
Rock	18	5.3%
Forró	12	3.5%
Brega	12	3.5%
Gospel	11	3.2%
Trap	4	1.2%
Romântica	3	0.9%
K-Pop	3	0.9%

<sup>80</sup> LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003, p. 109.

Internacional	2	0.6%
Pagode	1	0.3%
Trance	1	0.5%
House	1	0.5%
Deep	1	0.5%
Total	340*	100.0%

\* Número de indicações musicais assinaladas pelos alunos no questionário utilizado na pesquisa.

Há um expressivo percentual de alunos que preferem ouvir canções de *rap*, a ponto de esse gênero aparecer em segundo lugar no rol de suas escolhas, ao lado do *funk*, perdendo apenas para a música eletrônica. Esses dados vêm ao encontro da proposta de ensino de História desenvolvida nesta pesquisa, na medida em que comprova o fato de o *rap* estar presente na vida de muitos alunos, a maioria deles adolescentes, na faixa etária de 13 a 15 anos. Por isso, a necessidade de investigar esse gênero musical e as formas de apropriação que fazem desses sujeitos sociais em seu cotidiano e suas manifestações culturais e políticas. Também, proporciona maior visibilidade de suas ações para favorecer a construção de outros modos de ser adolescente, que não estejam apenas fundamentados na imagem de que são portadores de uma ameaça à integridade social, desregrados e irresponsáveis, e nem em uma imagem idealizadora de que são sonhadores, belos, ingênuos e, portanto, vítimas do sistema social.

Suas experiências pessoais têm na escola um local muito importante, que está para além da formação disciplinar. Acontece que a escola é pensada, aqui, como espaço de construção de conhecimento. Embora vários alunos apontem esse conhecimento como algo distante de sua realidade, “a escola configura-se como o espaço institucional e se constitui o palco das diversas interações, sobretudo entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro”.<sup>81</sup> Isso sugere, em minha opinião, a falta de diálogo entre as partes que afeta em grande medida os professores, que em sua postura em sala de aula, muitas vezes, confundem autoridade com autoritarismo e isso, não raro, provoca revolta nos adolescentes.

Seja como for, apesar dessa realidade que ainda predomina nas escolas, para esta pesquisa o que importa é que o *rap* pode ser um canal de ligação entre alunos, professores

<sup>81</sup> Ver SILVA, Raimundo Paulino. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, Nº 139, dez. 2012, p. 85.

e disciplina, contribuindo para distensionar conflitos. O *rap*, por fazer parte do cotidiano desses adolescentes, como aponta a tabela 2, passa a ser importante para que o professor adote em suas aulas o diálogo com essa linguagem. Vale à pena ressaltar que, quando perguntado de forma aberta aos alunos se existe alguma música de *rap* que mais gostavam, eles mencionaram 53 canções.

Não é demais lembrar que o *rap* resulta de múltiplas experimentações musicais<sup>82</sup>, o que favorece a possibilidade de articulação entre educação e cultura. Entendida como uma prática cultural instituída e instituinte dos processos de significação e interpretação efetiva e afetiva da existência de indivíduos e grupos, a canção está longe de ser neutra e desprovida de sentido.<sup>83</sup> Por outro lado, como parte integrante desse mesmo processo, a experiência da escuta, seja qual for a forma ou a condição, não é vivenciada de forma totalmente passiva ou aleatória, em que pese sobressair-se, na maioria das vezes, particularmente o seu caráter frutivo. Nesse caso, mesmo havendo certa facilidade em se usar fontes musicais pela proximidade dos alunos com elas, ainda existe desafio, quando trazidas para experimentações de ensino e aprendizagem da História, de torná-las objeto de investigação e transformar o ouvir música, cotidianamente visto como um ato de prazer, de diversão, de lazer, em “uma ação intelectual”, visando diminuir a distância “entre ouvir música e pensar a música”.<sup>84</sup>

O *rap* é um produto cultural de uso consumido e compartilhado pelos alunos, relacionado, em geral, aos seus momentos de entretenimento. Esses alunos, ao ouvir *rap* estão buscando, consciente ou inconscientemente, um enriquecimento cultural, que deve ser observado e equacionado pelo professor como um potencial de uso didático, como forma de fazer desse objeto de fruição fonte de reflexão e problematização do vivido.

É possível afirmar que o *rap* envolve distintas maneira de expressividade, que carregam um cunho contestatório. O grupo Racionais MCs, NDee Naldinho e Thaide, *rappers* que estiveram à frente dos primórdios da cultura *hip hop* em São Paulo, assumiram desde o início uma posição de crítica às desigualdades sociais e raciais no Brasil. Essa condição os aproximou de partidos políticos de esquerda, com o Partido dos Trabalhadores

---

<sup>82</sup> Sobre como o *rap* se torna uma prática emergente e flexível, inclusive no que diz respeito à criação musical, ver CAMARGOS, *op. cit.*, p. 23.

<sup>83</sup> WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 113-114.

<sup>84</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 379-380.

(PT), e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Sinal de novos tempos, quando o Brasil iniciava um período histórico pós-ditadura militar e encarava o início da redemocratização, o *rap* passou a expressar um engajamento político, onde a fala de seus precursores colocou-se como porta-voz das comunidades, defendendo as mesmas bandeiras defendidas por outras organizações políticas, e lutando contra situações que colocavam em fragilidade os locais de moradia nos quais estavam inseridos.

E já que estamos falando de um contexto de problemas sociais a serem abordados na sala de aula, a utilização do *rap* aponta para um novo entendimento do ofício do historiador, com uma ênfase maior em um trabalho conjunto entre professor e aluno. Em relação ao ensino de História, há muitas possibilidades que podem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula, como a História do *rap* e os vários estilos e temas desse gênero musical. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 3: Cor/Raça**

COR/RAÇA	QUANTIDADE	%
Pardo	66	57.0%
Branco	20	17.2%
Preto	16	13.8%
Amarelo	3	2.6%
Indígena	3	2.6%
Negro	1	0.8%
Não declarado	7	6.0%
Total	116	100.0%

O fato de a maioria dos alunos se declarar pardos é um dado significativo. A condição do negro na sociedade é um debate que deve ser feito em todas as escolas, pois quanto mais gente se compreenda como parte de um todo social, que historicamente esteve e continua num ritmo de exclusão e desigualdades, fortalecerá a luta contra o racismo. Afinal de contas, quantos negros ou descendentes de negros deixam de se identificar como tal em razão de algumas pressões e limites sociais?

A compreensão e assimilação da luta antirracista, a partir de suas próprias experiências, é um elemento de fundamental importância para que os alunos entendam seu papel como cidadãos. Falar sobre desigualdade implica colocar-se em certo patamar ou espaço de reflexão – econômico, político, jurídico, social.<sup>85</sup> Verifica-se que refletir sobre o racismo, a partir do *rap* – que se preocupa em levantar essa temática desde sua origem – pode ser uma alternativa para responder a algumas questões, que devem ser pensadas na prática educativa dos professores.

Nesse sentido, o ensino de História deve dar oportunidade para ouvir a voz dos discriminados, proporcionando momentos onde possam fazer a denúncia das desigualdades sociais em torno de suas realidades de vida, como no caso dos jovens negros, cujas estatísticas apontam para a morte de um a cada 23 minutos no Brasil.<sup>86</sup>

Além disso, para além da predominância do *rap* como uma das preferências musicais e a constatação de que o público-alvo da pesquisa está na condição etária de adolescentes, a religiosidade figura como uma marca forte na vida dos alunos. A maioria dos alunos que participaram da pesquisa é cristã, com uma predominância de evangélicos, fator esse que pode ser percebido na tabela 4:

**Tabela 4: Opção religiosa**

RELIGIÃO	QUANTIDADE	%
Evangélico	78	67.2%
Católico	24	20.8%
Cristão sem religião	9	7.7%
Agnóstico	1	0.9%
Umbandista	0	0.0%
Judeu	0	0.0%
Muçulmano	0	0.0%

<sup>85</sup> Ver BARROS, José D' Assunção. **Igualdade e diferença**: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 12.

<sup>86</sup> Ver CAVICCHIOLI, G.; GUIMARÃES, J.; ARAÚJO, P., **Negro Drama**: um panorama do racismo no Brasil, *R7 Especial*, 28 jul. 2017. Disponível em <[www.r7.com/r7/media/2017/2017-negrodrama/index05.php](http://www.r7.com/r7/media/2017/2017-negrodrama/index05.php)>. Acesso: 17 jul. 2019.

Budista	0	0.0%
Espírita	0	0.0%
Outra	0	0.0%
Ateu	0	0.0%
Não declarado	4	3.4%
Total	116	100.0%

Mesmo com uma variedade apresentada no questionário, no resultado obtido, o número de evangélicos é mais do que o triplo de católicos. Somando-se esses dois segmentos religiosos, temos uma predominância cristã, no total de 102 para uma amostragem de 116 alunos.

Esse é um aspecto que reflete aquilo que está configurado fora da escola, ou seja, de que há um franco crescimento dos evangélicos e uma diminuição do número de católicos. No censo do IBGE de 2010, os evangélicos e protestantes representavam 22% da população brasileira e hoje já devem estar perto de um terço, sendo que os pentecostais protagonizam a expansão em curso (também refletido na pesquisa com os alunos). Ao mesmo tempo, há diminuição do número de brasileiros que se dizem católicos: em 2010, eram 65%, mas esse percentual deve apresentar nova queda no censo programado para 2020.<sup>87</sup>

As amigadas da escola transcendem também para os espaços que tratam da questão espiritual. Isso ficou visível nas respostas das igrejas frequentadas pelos alunos, que não raro aparecem idênticas as dos amigos.<sup>88</sup>

Nota-se, assim, que à medida que se tornam mais numerosos nas periferias das capitais e regiões metropolitanas, os evangélicos estão mais ativos, influenciando a vida dos habitantes desses locais e ditando regras e comportamentos, que muitas vezes

<sup>87</sup> FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (Brasil). **Os Evangélicos na Sociedade e na Política**: efeitos e significados de uma influência crescente. São Paulo: 09 mai. 2019. Disponível em <fundacaoofhc.org.br/iniciativas/os-evangelicos-na-sociedade-e-na-politica-efeitos-e-significados-de-uma-influencia-crescente>. Acesso: 22 jul. 2019.

<sup>88</sup> Comprovado através das respostas dos alunos na pergunta 4.1 do questionário, intitulada “Se Evangélico, qual igreja”. Nas respostas, constatamos que em uma mesma turma, alunos responderam com o nome da mesma igreja frequentada por colegas.

contrariam as referências morais e ideológicas de outras pessoas que estão no interior do ambiente escolar. Cabe salientar, que, em sala de aula, os alunos evangélicos se posicionam e, ao fazê-lo, trazem o ativismo político religioso em suas intervenções. Tais ideias que circulam no interior das escolas são trazidas a partir do engajamento e recrutamento feito por alguns partidos que aproveitam o apoio vindo de algumas igrejas para atingir os jovens da periferia.

Como se evidencia, os alunos podem trazer consigo os saberes apreendidos na igreja e na família, de tal modo que, por vezes, entram em confronto com os saberes escolares. As eleições de 2018 marcaram essa diferença, e seus ecos podem ser sentidos ainda hoje na memória dos alunos. A ideia trabalhada por algumas igrejas que se posicionaram por determinado candidato era a de se aproximar do público jovem, enfatizando os “valores” cristãos, através de mensagens diretas e usando o “pulso” das lideranças religiosas para conseguir patrocinar um processo de “mudança” política no Brasil contemporâneo. Os professores têm de aceitar o desafio de fazer a mediação entre esses conhecimentos, se não pretendem ficar à margem dessa história.

A alternativa perpassa em entender a história de cada aluno através de dinâmicas e estratégias pedagógicas que possibilitem contarem sobre sua realidade, seus problemas, seus sonhos. Reconhecer que por conta da cultura religiosa, o professor tem que saber aproximar-se dos adolescentes através de algo que tenha identificação com eles, então o *rap gospel* está perto dessa realidade e é uma oportunidade de promover um debate sobre o compromisso desse gênero musical com a questão religiosa. Assim, ao lado de referências culturais de base religiosa trazida pelos alunos, abre-se uma perspectiva de organizar um espaço educativo, elaborando um projeto constituído a partir da prática de conversar e debater temas diversos a partir de seus interesses, trabalhando em torno dos elementos da cultura *hip hop* e compartilhando sempre as experiências vivenciais.

Ao lado da questão religiosa, outro dado relevante da pesquisa, é o fato de muitos alunos morarem em locais periféricos (Tabela 5), o que sugere aos professores um direcionamento do planejamento para que as aulas de História sejam desenvolvidas no sentido de aliar essas referências a outra realidade já levantada com essa pesquisa: a condição de negro dos adolescentes. Então, observar e pensar essas conexões se constitui em um passo importante para que os alunos entendam sua realidade de negros periféricos. O negro permanece como elemento demonizado em função do racismo rotineiro. As



narrativas *raps* são, assim, um instrumento de resistência. O impulso revolucionário no *rap* demonstra uma habilidade de contextualizar a luta dentro de uma estrutura política e histórica de resistência radical.

**Tabela 5: Local de moradia**

LOCAL	QUANTIDADE	%
Periferia	78	67.2%
Centro	36	31.0%
Não declarado	2	1.8%
Total	116	100%

Por exemplo, “Alma Negra”<sup>89</sup>, a música de Yzalú, apresenta um olhar crítico sobre os aspectos sociais que permeiam a população negra, a partir de toda a consequência causada pela ausência das políticas públicas, da construção midiática em torno dos privilégios e da meritocracia que historicamente anulam os negros, colocando-os em posição de desigualdade.

Os professores de história precisam reinventar suas aulas, entendendo que, a partir da sua “quebrada”, contando a sua própria história, reafirmando sua identidade, esses alunos podem compreender melhor o mundo em que vivem. Assim, atividades com o *rap*, que levem à reflexão sobre a trajetória e a situação dos alunos, com a mediação do professor, experimentadas e vivenciadas durante o período escolar, e reforçadas com a educação formal, possibilitam “girar” o currículo para entender como cada um deles está inserido na história.

Os temas trabalhados em sala de aula precisam ter como objetivo valorizar a realidade dos alunos, o que os colocará num constante processo de reflexão e busca de respostas para os problemas sociais que lhe são apresentados. Torna-se necessário refletir o *rap* e o papel que ele pode exercer, pensando na incorporação desse gênero musical como uma linguagem comum aos alunos, e tê-lo como possibilidade de estratégia de ensino e aprendizagem para a disciplina de história. Outras possibilidades de leitura que não sejam

<sup>89</sup> YZALÚ. Alma Preta. In: Yzalú. Minha Bossa é Treta. Raposo Records, 2016. 1 CD.

somente os livros didáticos são relevantes para dar voz a todos os personagens que compõem a história do país.

É preciso fazer uso da leitura e da escrita no sentido mais amplo, de forma coletiva. Assim sendo, é uma tarefa importante apresentar aos alunos a diversidade que compõe essa “colcha de retalhos”. A sensibilidade compartilhada e comunicada pelos *rappers* em suas canções traz uma visão de mundo que se propaga entre os adolescentes. O posicionamento dos *rappers* envolve uma forma de se estar no mundo. Daí surge um questionamento: o que se pode extrair de educativo na produção musical dos *rappers*?

Na sua grande maioria, frutos da periferia, os *rappers* têm em sua produção musical um tom crítico, misturando, ao mesmo tempo, elementos que estão presentes no cotidiano dos alunos, como religiosidade, preconceito, violência etc. Nesse sentido, as mensagens apresentadas nas músicas configuram-se como uma educação não formal, rompendo com uma hierarquia estabelecida nas escolas entre educadores e aqueles responsáveis por manter a ordem institucional e os adolescentes, que estão em processo de formação. Uma pesquisa sobre a origem dos *rappers* e das bandas e como se formaram é importante para que os alunos saibam que a grande maioria desses, teve uma história vinculada à periferia, com pobreza e que através da arte conseguiram superar muitos obstáculos da vida, levando-os a analisar criticamente sua própria condição social e econômica.

Trabalhar questões que se tornam em determinados momentos invisíveis à escola torna-se fundamental para dar oportunidade aos alunos pensarem de forma coletiva. Afinal, são diversos os problemas que estão ao seu redor, como a falta de saneamento, de espaços de lazer e de projetos que beneficiem aqueles que necessitam de políticas públicas. Então, pensar de que maneira isso pode ser transformado em pauta de reivindicações, para transformar o lugar em que vivem e a escola em que estudam, é suficiente para despertar a necessidade de fazer uma leitura diferenciada da realidade, a partir de suas próprias experiências e opiniões.

Desse modo, quando perguntados sobre os temas que podem ser desenvolvidos na escola, identificou-se que *bullying*, preconceito e racismo obtiveram um percentual maior do que os obtidos com a sexualidade e àquelas voltadas para o estímulo ao empreendedorismo:

**Tabela 6: Temas importantes para serem trabalhados na escola**

TEMA	QUANTIDADE	%
Bullying	68	18.9%
Preconceito	59	16.4%
Racismo	50	13.9%
Profissões	45	12.5%
Drogas	45	12.5%
Diversidade	33	9.1%
Sexualidade	28	7.8%
Empreendedorismo	26	7.2%
Outros	6	1.7%
Total	360*	100.0%

\* Número de indicações de temas assinalados pelos alunos no questionário utilizado na pesquisa.

Por isso, é possível, pensar em ações tendo em vista estimular os alunos para uma compreensão da relação do *rap* com os temas que estão dentro do universo deles, para então exercer ativamente seu papel como cidadãos. Então, o professor de História pode diferenciar sua aula, não a tornando monótona, e não repetindo metodologias que eram praticadas ainda no momento de seu aprendizado. É o caso, por exemplo, de contar com *rappers* que possam contribuir com a discussão dessas temáticas na escola. No momento em que isso se efetivar na prática, o público alvo dessas ações pedagógicas vai interagir com a programação, dando ideias, demonstrando interesse, já que a presença dos *rappers* os transportará para um mundo mais próximo do seu, assim como a linguagem trabalhada será compartilhada por eles. Por meio desse ensino, abre-se espaço para democratizar a educação, proporcionando aos alunos, através da investigação, o ato de aprender história como algo prazeroso, a partir daquilo que é importante para a realidade deles.

Dessa forma, os alunos têm a possibilidade de assumir uma postura crítica, de reconhecer sua realidade, seus direitos e reivindicá-los. E através do *rap*, com suas letras musicais ritmadas, poéticas e ao mesmo tempo conscientizadoras, cria-se uma janela onde esses jovens comecem a pensar sobre os problemas que os cercam: injustiças sociais,

violência nas periferias, a desvalorização do negro na sociedade, sexo, drogas, preconceitos, dentre outros.

Nota-se, também, que os adolescentes buscam no espaço da escola, uma fuga para muitas dessas questões, entre as quais uma que tem estatisticamente aumentado entre os alunos: a depressão, tema citado na pesquisa, apesar de não ter sido considerado como item de escolha, ficando no questionário no campo *outros*. Seja como for, o contato com esse tema deve ser falado, por estar presente no cotidiano dos alunos. É claro que isso está inserido numa atitude consciente do professor de que cabe a ele proporcionar momentos de proximidade com seu público, a fim de contribuir para o bem-estar mútuo. Um olhar mais sensível em direção àqueles que estão precisando de ajuda, pode colaborar inclusive para evitar posições extremadas, como no caso do suicídio. Tudo isso nos leva a acreditar que é possível trabalhar essa questão a partir do *rap*, já que, como foi demonstrado, a depressão é algo que está presente na vida dos *rappers*.

Inclui-se aqui, logicamente, ao professor a tarefa de questionar o seu próprio conhecimento, sua validade e a realidade como tais e as diversas teorizações e divergências, orientando-se não apenas por aquilo que já conhece, mas pelo que não conhece. Nesse sentido, é necessário problematizar teorias e realidades, duvidar metodicamente, divergir acerca dos argumentos, buscar e produzir explicações alternativas às questões trabalhadas em sala de aula, manter os sentidos abertos para continuar aprendendo.

Alguns diriam que estou sugerindo a ideia de que o *rap* é a certeza do despertar nos alunos a condição de oprimidos e de que levaria a resolver a partir dele os problemas da educação. Não se trata disso. Minha concepção de educação é a de que precisamos aprender a desaprender, no sentido de desapegar de esquemas que já não dão mais conta da realidade. É necessário pensar em outros, que mais adiante, também já não vão mais dar conta. Todos os dias, nossas certezas, que estão presentes em nossas aulas, estão morrendo.

Narrativas são incertezas, porque junto com elas estão as dúvidas, os questionamentos necessários, que tanto são caros aos historiadores. A tarefa, sendo assim, não é permitir ser transformados em fantoches do sistema educacional vigente, que ainda carrega o germe da ditadura que aniquilou e derramou o sangue de muitos que lutaram por uma educação democrática. É fundamental, assim, questionar o que se sabe (fazendo a

autocrítica necessária), bem como a realidade, já que nossas explicações são incompletas sem a aproximação cuidadosa de uma autorrenovação de nossa visão.

Ao mesmo tempo em que o aluno precisa entender a importância incisiva da ciência no desenvolvimento da sociedade e da economia, carece levar em conta o que o aluno produz, e por isso também deve ser avaliado. Ou seja, temos que entender que a história não é somente feita por historiadores, mas é feita também a partir da autoria de outros, por pessoas que com suas atitudes contribuem à sua maneira com a produção histórica, como é o caso das “manas” e dos “manos” do *rap*. Portanto, manter-se aberto a rever-se sempre é condição fundamental para o processo de ensino, contribuindo como educadores para a aprendizagem dos educandos.

É fundamental que os alunos aprendam a aprender juntos, em projetos de pesquisa coletivos, nos quais sobressaia a soma concertada das contribuições, obtida pela habilidade e alegria de colaborar. O sistema educacional, no entanto, conspira contra isso, já que muitos professores não desistiram de continuar mantendo sua autoridade, em detrimento do trabalho em grupo com os alunos.

Eis que entra em cena o *rap*, resultado de inteligência aliada à tecnologia, produto de rebeldes criativos, que me “contaminou” com suas ideias de sociedade, e que num chamado à inovação, me fez torna-lo objeto de pesquisa e de trabalho em sala de aula, utilizando-o como fonte de conhecimento. E, essa “contaminação” cultural representada pelo *rap* se dá a partir de muitas práticas sociais diferentes, porém relacionadas. Mas sem a pretensão de que este seria uma revolução, de uma fórmula mágica que traria uma mudança total ao ambiente escolar. Meu pensamento foi o de contribuir com a circulação de novas ideias, de oxigenar as aulas de História, abrir espaço para ouvir os alunos. Nesse sentido, o *rap* tornou-se um aliado na busca de uma associação entre o conhecimento científico e o conhecimento trazido pelos alunos a partir do lugar onde vivem. Afinal, como me disseram alguns de meus ex-alunos: “as ruas me ensinavam mais que a escola”.<sup>90</sup>

A trajetória como professor-pesquisador não é formada só por ideias, mas de fatos concretos, sendo assim, temos que falar nas dificuldades que o professor enfrenta para levar adiante essas iniciativas, pois vivemos numa profunda crise não apenas política, como também institucional, principalmente no âmbito educacional, pois a parceria com o

---

<sup>90</sup> BROWN, Mano. Tô Ouvindo Alguém me chamar. In: Racionais MC's. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997. 1 CD.

poder legal constituído, que deveria garantir um ensino público de qualidade, se apresenta frágil. Há insuficiências com relação aos investimentos em infraestrutura, equipamentos e segurança, má remuneração e desvalorização do trabalho dos professores que nele atuam, em síntese, há uma inexistência de comprometimento dos governantes em relação a essa causa. Os alunos estão atentos a esta situação como apresentam os dados dessa tabela:

**Tabela 7: O que falta na escola**

NECESSIDADE	QUANTIDADE	%
Atividades culturais e esportivas	56	15.3%
Ar condicionado	56	15.3%
Sala de Informática	50	13.6%
Equipamentos de áudio e vídeo	39	10.6%
Quadra para prática de educação física	33	9.0%
Material escolar	27	7.4%
Ventiladores	25	6.9%
Lugar para brincadeiras	21	5.7%
Sala de leitura	18	5.0%
Biblioteca	17	4.6%
Professores	12	3.3%
Bebedouros de água	8	2.2%
Salas de Aula	4	1.1%
Total	366*	100.0%

\* Número de indicações de necessidades assinaladas pelos alunos no questionário utilizado na pesquisa.

As escolas podem ser pensadas como locais para ensinar e para educar. Muito embora, esse educar não esteja relacionado a assumir o lugar da família, e sim contribuindo para dar sentido à vida dos alunos, mostrando inclusive que seus sonhos são possíveis de serem realizados. Como meu objetivo é ater-me às possibilidades do uso do *rap* no ensino de História, chama a atenção na indicação de necessidades, ou seja, daquilo que falta nas escolas na percepção dos alunos, de como é fundamental para eles a realização de atividades culturais. Desse modo, a música e, em particular o *rap*, pode modificar essa

realidade, na medida em que, ao possibilitar o contato com essa cultura e com outros elementos do *hip hop*, o professor pode encaminhar o processo de educação formal, sempre aliado à educação não formal, experimentando atividades que culminem em uma ação prática de aprendizagem. A intenção é, então, suprir de algum modo a deficiência na realização de atividades culturais, destinando tempo em suas aulas ou fora do horário regular para criar um movimento que combine, ao mesmo tempo, ensino e práticas culturais, como música e dança, garantindo diversão e ocupação do tempo livre dos alunos.

Essas ações integradas podem, por outro lado, contribuir com o processo de sensibilização, a partir das necessidades apontadas, proporcionando aos alunos a percepção de seu papel como cidadãos, com ajuda do *rap*. Muito embora estejam envolvidos em situações de restrições e desigualdades, algumas vezes isso passa de forma imperceptível ou não há espaços onde os alunos se manifestem sobre tais questões.

A visão de uma educação focada na memorização de conteúdos ainda é muito presente, e isso faz com que o aluno seja habituado a ver o papel da escola como um local onde eles são tratados como animais racionais, que podem ser treinados a escutar, ler e memorizar as matérias estudadas em sala de aula. A memória como estoque, porém, é uma metáfora muito imperfeita, já que não se trata de um estoque estanque, pelo contrário, é flexível; a escola, portanto, nunca vai mandar no pensamento do aluno, pois este nunca será o mesmo, assim como podemos ver um filme e despertar em nós vários sentimentos, emoções e percepções ao assisti-lo diversas vezes. É fato, portanto que o aluno não é apenas receptor, mas autoral também. Aprendizagem não pode ser “causada” de fora, ou seja, o aluno não adquire conhecimento, ele compartilha conhecimento, mas antes de tudo é preciso dar voz ao aluno e o *rap* é uma das alternativas para explorar suas potencialidades.

Apesar de o ensino público estar longe do ideal, não adianta se esconder atrás da crise. Os professores têm que pensar em novos métodos de ensino, envolvendo a realidade dos alunos, entendendo sua linguagem, este é o grande desafio.

Assumir a autonomia do trabalho e compartilhar coletivamente sobre suas possibilidades é um ponto básico para intervir nas condições de trabalho nas escolas. Se você quer superar os obstáculos e dificuldades impostos pela estrutura legal e institucional vigente, que se impõe em grande parte como um projeto classista, racista, sexista, ganha

importância incentivar projetos educativos que envolvam os coletivos da escola – o conjunto de professores, técnicos e direção – que vivam e se envolvam com o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, acabamos aprendendo mais do que ensinando.

Isso fica muito evidente na perspectiva de Paulo Freire ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.<sup>91</sup> Totalmente atual, o autor de “Pedagogia da Autonomia” concorda que, levando em consideração as demandas dos educandos e de seus problemas do cotidiano, será possível criar uma rica experiência no ensino, como se verá nos capítulos seguintes.

---

<sup>91</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 52.



## **CAPÍTULO 2 - AS MANAS E OS MANOS FAZENDO HISTÓRIA COM AS RIMAS**

### **2.1. Sonhos em construção: a raiz é a estrutura da árvore**

Neste capítulo, busca-se apresentar o projeto pedagógico intitulado *RAPensando a História*, que foi produzido junto com os alunos das turmas de nono ano do ensino fundamental nas escolas participantes, que são de fato, os protagonistas desta pesquisa. Compreender de que forma se deram as múltiplas relações a partir dessa experiência educacional, é parte crucial no entendimento de como o *rap* pode contribuir para o ensino de História, assim como para pensar nos desdobramentos futuros desta prática em sala de aula.

O texto abordará inicialmente a interação entre as turmas, o projeto e o contato com os alunos para a sua formação também será descrito, tudo isso para reforçar a necessidade de ter debate de temas importantes que se conectem com o cotidiano dos alunos dentro do ambiente escolar e a importância do empoderamento a partir da fala.

Mais adiante, discutirá a sequência metodológica seguida, assim como especificamente o envolvimento dos alunos acerca dos temas racismo e política, que foram trabalhados durante as “Oficinas de Histórias de Vida”. Também discuto como as turmas se identificaram e interagiram a partir da intervenção dos *rappers* que participaram desta experiência. Neste capítulo também será abordado o conceito das oficinas e será descrito como elas foram estruturadas.

Analiso ainda as relações entre os alunos e a musicalidade e a poética do *rap*, para que se possa realizar uma compreensão do trabalho realizado com e pelos *rappers*.

No decorrer do trajeto, notei que os alunos apresentaram uma recepção diferenciada com temas históricos como a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Militar, a partir do trabalho com músicas de *rap* que retratam tais temáticas. Também relatei como foi essa experiência.

Complementando as atividades desenvolvidas em sala de aula, apresento uma experiência onde os alunos relacionaram temáticas livres, com a produção de planos de aula a partir de sua própria leitura e de pesquisa de fontes que retratam os temas

escolhidos, e em seguida apresentados em sala de aula.

## 2.2. RAPensando o ensino de História

Desde a concepção inicial desta pesquisa, realizada em duas localidades distintas, sendo uma em área central do município de Ananindeua (PA) e outra na periferia de Belém (PA), me chamou atenção o fato dos alunos das escolas em que foi desenvolvida a pesquisa, terem uma relação, mesmo que mínima com o *rap* em suas diversas vertentes, já enumeradas no primeiro capítulo.

Ao analisar tal fato, e a partir do questionário aplicado, com o objetivo de saber informações, preferências e opiniões dos alunos a respeito das escolas onde estudam, notei que para encaminhar a prática em sala de aula, teria que produzir um projeto onde as turmas envolvidas se tornassem protagonistas. Minha prática como professor me levou a exercitar o conceito de educação libertadora, que tem como objetivo considerar o fértil terreno existente no conhecimento acumulado do alunado. Comecei a me apoiar em algumas ideias tendo como referência a intertransculturalidade<sup>1</sup>, que parte das relações humanas entre as pessoas e de suas relações com o mundo, e foi aí que surgiu o Projeto “RAPensando a História”.

No que diz respeito ao primeiro contato com o projeto, entendi como importante já na apresentação aos alunos, iniciar com a importante citação e a posterior análise de um trecho da música “Sonhos”, do grupo de *rap* Inquérito: “Se a gente só sonha, não corre / Só dorme / Faz o pijama virar uniforme”.<sup>2</sup>

No transcorrer da apresentação, percebi que houve certo tom de ironia por parte de alguns alunos quando eles leram a frase acima, que foi projetada em sala de aula, com a utilização de um projetor como recurso tecnológico. Tal ironia estava relacionada com a palavra pijama, fazendo com que eles tivessem uma rotulação pejorativa com o uso dessa peça de roupa usada para dormir, e que não faz parte da realidade da maioria dos alunos da

---

<sup>1</sup> PADILHA, Paulo Roberto. O círculo da cultura na perspectiva da intertransculturalidade. Texto disponível em: <https://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/o-cc3adrculode-cultura-na-persepectiva-intertransculturalidade-pauloroberto-padilha.pdf>. Acesso em maio de 2019.

<sup>2</sup> INQUÉRITO, Renan. Sonhos. *In*: Inquérito. **Corpo e Alma**. Groove Art's Studio, 2014. 1 CD.

região amazônica. A opinião de alguns era de que aquele tipo de vestimenta estava relacionado a determinada opção sexual, já que ouvi em sala de aula meninos usarem a expressão “tu é fresco, é?”, como se a utilização do pijama estivesse reservado apenas para homossexuais; ou que era “coisa de menina”, relacionando a vestimenta como exclusiva de uso feminino. Essas opiniões e impressões sobre o uso do pijama, emitidos no transcorrer do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, vem ao encontro de reflexões realizadas como educador, de que as palavras são usadas pelos alunos como recurso para expressar preconceitos que vem de outros ambientes por onde eles circulam, e que são trazidos e reproduzidos no ambiente escolar.

Para atenuar essas opiniões, resolvi promover a audição e a leitura da letra da música, para ficar claro que há vários objetivos na canção, e um deles seria o de fazê-los repensar os raciocínios pré-estabelecidos, de realizar um choque de ideias<sup>3</sup>. Assim, se fez necessário adotar uma abordagem pedagógica que considerasse a complexidade do *rap* como fato social.

O roteiro da música retrata o dia-a-dia de um professor que chega para dar aulas para crianças de uma comunidade localizada em uma ilha. A canção aborda o tema dos sonhos, da educação. Fazendo uso de metáforas como o do “pijama que vira uniforme”, que inicialmente foi incompreendido pelos alunos, o grupo Inquérito mistura arte e educação pelo viés do *hip hop* e da literatura.

Como parte da exemplificação do posicionamento do grupo e de sua apresentação pública por meio de sua obra, citamos aqui trecho de outra música em que os *rappers* afirmam que com educação pode ser diferente:

Essa é pros economista e pros banqueiro  
 E pra toda essa raça que come dinheiro  
 Que não contente com os número e com a cifras que tem  
 Tão se metendo a besta com as letra também  
 Adoram dividir a gente em classe, é só ver  
 Classe A, Classe B, Classe C, Classe D  
 Mas aê, pega toda sua etiqueta e sua classe  
 E some daqui com essas calculadoras, covarde!  
 Já fomos dividido, subtraído, vendido demais, tá ligado?  
 Não queremos virar classificado  
 Quem precisa de classe é a molecada  
 Sem sala de aula nas escola de lata  
 Deixa as letras pra eles que eles precisam mais

---

<sup>3</sup> Ver HERMETO, *op. cit.*, p. 13.

Aprender o ABC pra ajudar os pais  
 Pra construir um futuro e mudar de vida  
 Pra não virar só número, estatística<sup>4</sup>

Pode-se entender pelo trecho da letra da música que foi apresentada acima, que os *rappers* ancoram a música como a uma responsabilidade social, um compromisso com as denúncias e com as críticas frente às problemáticas que, segundo a ótica de Renan Inquérito, líder e principal compositor do grupo, “ou minhas letras têm essa capacidade enorme de atravessar o tempo e ser atuais, quase prevendo o futuro, ou é o Brasil que é um eterno *déjà vu*<sup>5</sup>, um eterno replay de problemas sociais”.<sup>6</sup>

O objetivo geral do projeto “RAPensando a História”, como já explicitado no capítulo anterior, foi pensar de que forma a música *rap* pode ser utilizada como fonte de informações históricas<sup>7</sup>, bem como levar o aluno através da pesquisa desenvolver e conhecer a história da cultura *hip hop* e seus valores.

Além disso, a partir do objetivo geral, apareceram os objetivos específicos:

1. Examinar o *rap* através da produção musical, artística e cultural.
2. Verificar como os alunos selecionam seu gosto musical e o processo de adesão ao estilo musical *rap*.
3. Examinar as finalidades da utilização da música na educação e nas aulas de história.
4. Analisar a articulação dos conteúdos, das atividades e dos mecanismos de avaliação nas aulas de história com as contribuições do *rap*.
5. Determinar os graus de eficácia do *rap* como experiência pedagógica em duas escolas públicas da Região Metropolitana de Belém/PA.
6. Determinar de que forma o *rap* pode contribuir como instrumento didático para

<sup>4</sup> INQUÉRITO, Renan. 18 Quilates de Sorriso. In: INQUÉRITO. **Corpo e Alma**. São Paulo: Quilombo Louco Beats, 2014. 1 CD.

<sup>5</sup> Basicamente, *déjà vu* é o nome correto daquela sensação de já ter vivido alguma situação que você ainda está vivendo.

<sup>6</sup> PEREIRA, R. **Renan Inquérito festeja 2 décadas de luta pelo rap**. O Liberal. 26 abr. 2019. Disponível em: <<https://liberal.com.br/cultura/musica/renan-inquerito-festeja-2-decadas-de-luta-pelo-rap-999942/>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

<sup>7</sup> Para maior aprofundamento da música como fonte de informações históricas, ver, entre outros, BITTENCOURT, *op. cit.*, p. 378, e SOARES, Olavo Pereira; HERMETO, Miriam. Entrevista –Marcos Napolitano História e música popular: entre a historiografia contemporânea e as práticas de ensino na Educação Básica. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, 2017, p.142-146.

reforçar as aulas de história.

7. Verificar o uso do *rap* no processo de ensino de História e sua relação com possíveis rupturas com o projeto educacional tradicional.

8. Tomando as oficinas como fonte privilegiada para exercitar o protagonismo dos alunos a partir de sua realidade, examinar as estratégias e os procedimentos para sua produção e execução.

Vale ressaltar, aqui, que as opiniões pessoais dos alunos tiveram muito peso na definição da temática, uma vez que o resultado da pesquisa através dos questionários preenchidos por eles foi apresentado pelo professor-pesquisador e reconhecido em sala de aula, portanto, servindo como uma espécie de guia que indicou a trilha a ser seguida para a concretização do projeto “RAPensando a História”, que inicialmente apresentava muitas incompletudes e lacunas.

Esta definição dos alunos acerca da temática segue uma ordenação de preferência, a seguir relacionada: a) Bullying; b) Preconceito; c) Racismo; d) Profissões; e) Drogas; f) Diversidade; g) Empreendedorismo; h) Sexualidade; i) Depressão; j) Abusos contra crianças e adolescentes.

Na busca dos objetivos esboçados anteriormente, fiz uso dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Encontro semanal;
- Aulas com o uso do *rap*;
- Oficinas de Histórias de Vida;
- Audição, leitura e análise de músicas de *rap*;
- Cine Rap;
- Oficina de Poesia/Rima;
- Encontros com Rappers Locais.

## I. Aulas de aprofundamento sobre *hip hop* e *rap*

A partir deste parágrafo, dou início ao processo de análise das relações das turmas com o projeto. A primeira iniciativa foi fazer com que os alunos tivessem um contato acerca da gênese histórica do movimento *hip hop*, uma atitude de adentrar na temática.

Assim, a primeira ação teve seu ponto de partida na investigação do tema, por meio da qual os alunos iniciaram uma reflexão crítica sobre o *hip hop*. Neste caso, estimulados a realizarem uma “imersão” na realidade do tema, o desafio entregue a eles foi a de fazerem um levantamento de informações. Desta forma, envolvendo os alunos em uma pesquisa preliminar, a intenção foi a de que eles fossem capazes de fazer sua própria leitura acerca do tema, percebendo, através da experiência de investigação que todo estudo sério que se faça para a compreensão de algo, demanda um processo dinâmico, que envolve várias etapas e que a primeira delas era a que estavam fazendo naquele momento, ou seja, levando a sério a ideia de que o *hip hop* poderia ser proveitoso. Esta ação inicial do projeto implicou na comunhão entre o professor e os alunos, como sujeitos íntimos da temática a ser estudada e cujo objetivo era o de se tornarem um só corpo.

O que eu queria demonstrar a eles também era que todo investigador, e aí se inclui o historiador, não é neutro, nem imparcial. Na busca de conhecer, compreender e explicar determinado evento ele não está imune ao fato de emitir opinião, de construir uma narrativa crítica em relação aos sujeitos e acontecimentos pesquisados. Em outras palavras, a produção e a aquisição de conhecimento não são algo estanque, que deve ser apenas constatado, mas analisado sob o ponto de vista de quem o produz e o obtém. Sobre isso, recordo o que disse Paulo Freire, em “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”:

o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Por isto mesmo não pode aceitar que o ato de conhecer se esgote na simples narração da realidade nem tampouco, o que seria pior, na decretação de que o que está sendo deve ser o que deve ser. Pelo contrário, quer transformar a realidade para que o que agora está acontecendo de certa maneira passe a ocorrer de forma diferente.<sup>8</sup>

Levando em conta que a experiência vivenciada pelos alunos é particular, e que

---

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981, p. 111.

estes não apenas reproduzem a fala do outro, mas suas reflexões partem de si, vinculado aos seus problemas, aos estilos de vida, às suas necessidades cotidianas, é inviável pensar que eles imitem pura e simplesmente o discurso exterior. Por isso, pensar as pontes que ligam o discurso do professor com as vivências dos alunos é fundamental, uma vez que, ao se valer das experiências, é possível entender os dilemas e a dinâmica cotidiana. Isso possibilitou pensar na forma e na prática que me conduziu à produção da pesquisa e dos meios para sua elaboração.

Durante as aulas de História, a partir da pesquisa realizada pelos alunos, foram discutidos os conceitos trazidos por eles como: *hip hop*, *break*, *crew*, *grafite*, *slam*, *MC*, *rap*, *bboys*, *periferia*.

Na sequência, perguntei o que os alunos já tinham acumulado sobre o tema. Alguns falaram sobre o *break*, tendo aqueles que até demonstraram alguns passos da dança e outros contaram sobre o cantor e dançarino Michael Jackson, que popularizou na década de 1980 o passo chamado de *moonwalker*. Apesar de eles terem referências atuais, notei que não conheciam os precursores do movimento *hip hop*.

A partir desta constatação já tinha, então, uma estratégia: a de fazê-los ter conhecimento a respeito desse aspecto particular do tema trabalhado em sala de aula. E, partindo do princípio de que conhecimento é troca<sup>9</sup>, ou seja, como professor temos um e eles como alunos têm outro, resolvi juntar e ter dois. A premissa posta aqui foi a de não dividir ou eliminar conhecimento, mas somar.

Tinha, até então, uma grande tensão em saber se daria certo, já que a percepção obtida em sala de aula foi a de que uns alunos acreditaram no projeto, outros nem tanto. Verifiquei, assim, que o projeto seria improdutivo se os alunos não entendessem como se originou a cultura *hip hop*. Para tanto, estabeleci como compromisso aproximá-los, torná-los mais íntimos do tema, garantindo um espaço de fala e participação.

Por isso, a tarefa inicial foi promover um debate sobre o movimento *hip hop*. Ao contrário da impressão inicial, a maioria dos alunos se mostrou interessados e dispostos a contribuir, já que o que percebi foi uma ação que fez com que eles saíssem de sua rotina da escola, tendo em vista que em várias situações cotidianas percebemos que muitos se

---

<sup>9</sup> ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set.-dez. 2005, p. 309-317.

dirigem de casa para o estabelecimento de ensino como se fosse uma obrigação. Em diálogo com alguns alunos, esses relataram que as aulas são “um saco”, “chatas” e “entediantes”. Logo, o que chamou atenção foi que o debate se apresentou como um “ponto de fuga” e ao mesmo tempo uma “porta de entrada” para novos horizontes.

Essa ideia de “ponto de fuga” é algo realmente bastante interessante, já que percebi de pronto que estava ali construindo uma situação onde, para aqueles alunos que moram na periferia, por exemplo, era algo incomum para a realidade deles. No bairro da Brasília, na Ilha de Caratateua (distrito de Outeiro), na cidade de Belém-PA, não há espaços que sejam atrativos para crianças e adolescentes, como bibliotecas públicas, só para citar um espaço importante para o desenvolvimento socioeducacional. A Escola Municipal Helder Fialho Dias, um dos espaços onde desenvolvi a pesquisa e que está localizada no bairro citado acima, caracteriza-se como um ambiente que considero acolhedor aos alunos e à comunidade escolar de modo geral, pois ali, tem variadas programações oferecidas, além de contar com uma biblioteca que proporciona ações que diria ser uma “luz no fim do túnel” para muitas crianças e adolescentes que vivem em situações de risco e vulnerabilidade no ambiente familiar.

Nesse sentido, a música seria também, uma forma dos alunos que são o público-alvo desta pesquisa, “descarregarem as energias”. Acredito que é por isso que consideramos as ações desenvolvidas dentro do projeto “RAPensando a História” como um “ponto de fuga”, um momento de desconto de tudo o que os alunos não fazem no cotidiano escolar. E é nessa hora que visualizei também uma “porta de entrada”, pois jovens que percebi introspectivos, conheceram novas sensações, outras dimensões educativas e nesse processo surgem muitos questionamentos e sede de ir além. É uma sensação muito boa. Essa sensação promove uma visão de liberdade.

Mas outro aspecto que chamou atenção nesse processo educativo foi uma avidez por conhecimento demonstrada pelos alunos. Quando a maioria deles começou a falar sobre a diversidade da cultura *hip hop*, isso me entusiasmou. Para mim, que trabalho com turmas que tem alunos à margem da sociedade (negros, filhos da classe trabalhadora, *gays*, lésbicas e por aí afora), que sempre tive um sentimento desagradável sobre minha presença em estabelecimentos de ensino, onde o conhecimento é partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, era emocionante pensar que estava se estabelecendo um espaço de diálogo democrático na escola. Havia ali a possibilidade de um aprendizado



onde as diferenças fossem reconhecidas, onde os alunos compreenderiam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela História e pelas relações de poder. Não só os alunos, mas eu mesmo estava reconhecendo de fato que a educação que transmito não é e nunca será politicamente neutra<sup>10</sup>.

Trabalhando para criar estratégias de ensino dentro do projeto que abrissem espaço para um aprendizado mútuo, constatei a necessidade de conhecer um pouco mais da História do *hip hop*. Entendi que naquele momento, para ser eficaz na metodologia proposta, tinha que aprender também. Sendo assim, iniciei uma atividade pensada como “aulas de aprofundamento sobre *hip hop* e *rap*”. A partilha de ideias e informações veio através do texto “A origem do *hip hop* e o seu compromisso”, de Elton Macedo<sup>11</sup>. Através do texto, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo, pois seu conteúdo trata da origem negra do *hip hop* e das diásporas encaradas pelo povo negro ao chegar aos Estados Unidos. Puderam também conhecer um pouco do pensamento crítico de lideranças negras como Martin Luther King, Malcom X e os Panteras Negras.

Apesar do foco no *hip hop*, incluí nas aulas o contexto histórico em que este movimento surgiu, dando ênfase para a luta dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos das décadas de 1950 e 1960, onde a segregação racial era muito forte e onde os brancos tratavam os negros de forma violenta<sup>12</sup>. Achei importante que isso fosse estudado, compreendido e discutido em sala de aula. E, na medida em que fomos lendo o texto, o conhecimento foi partilhado. Os alunos demonstraram estar ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estavam dispostos a trazer seu conhecimento para a sala de aula. Criou-se, então, um clima de livre expressão de pensamento, onde muitos deles passaram a falar sobre suas ideias.

Enquanto os ativistas do *hip hop* trabalham com questões mais prementes da vida cotidiana (necessidade de educação, saúde, o fim da violência nas periferias, a liberdade de expressão, para citar algumas), eles se engajam num processo crítico que os capacita e os fortalece. Nos Estados Unidos e no Brasil, muitos indivíduos usaram o pensamento do *hip*

---

<sup>10</sup> FREIRE, *op. cit.*, p. 77-78.

<sup>11</sup> MACEDO, Elton. **A origem do Hip Hop e o seu compromisso**. *Vai ser rimando*, 21 fev. 2014. Disponível em: <<https://vaiserrimando.com.br/origem-hip-hop-e-o-seu-compromisso/>>. Acesso: 24 nov. 2018.

<sup>12</sup> Ver. KARNAL, Leandro [et all]. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 243-249.

*hop* para educar-se de um modo que lhes permitiu transformar suas vidas.

No final da aula, quando me despedi da turma, Ana Flávia, uma aluna negra apertou minha mão e agradeceu por ter tido acesso àquela fonte de informação. Entre as palavras de gratidão, também foi possível ouvi-la agora em uma posição não de mera ouvinte, que guardara suas ideias para si, mas sim de alguém que pudera usar sua voz para se expressar perante seus colegas, sem medo de ser contestada ou achincalhada. Segundo ela, sua gratidão advinha de um alívio em perceber-se como capaz de anunciar seus pensamentos, é como se estivesse aliviada diante de uma tensão, um sofrimento que carregava dentro dela. Seu testemunho foi de alguém que preencheu um vazio que por muito tempo a fazia se sentir diminuída ou invisibilizada, mas que a partir daquele momento já não mais a fazia se sentir daquela forma. Assim como muitos, essa aluna ficara sob fogo cerrado em função das representações negativas dos negros. Naquele dia, me senti honrado em ter testemunhado tal sentimento, como se tivesse tido um momento de “médico” ao sentir que uma “dor” tinha sido afastada. Esse foi o sentimento que tomou conta de mim.

Pedi aos alunos que a partir da leitura do texto “A origem do *hip hop* e o seu compromisso” de Elton Macedo, pudessem escrever pelo menos um parágrafo acerca de seu entendimento, das discussões e dos debates realizados em sala de aula. Cada estudante deveria, em seguida, ler em voz alta para o restante dos colegas. O ato de ouvir a opinião do outro, fez com que eles percebessem a importância da diversidade de pensamento e do respeito a cada um. Vimos nesse exercício teórico e ao mesmo tempo prático, uma oportunidade de experimentar o sentimento de comunidade, de pertencimento, de coletivo. Na experiência que relatamos aqui, não percebi a necessidade de nenhum deles competir entre si, e sim de que há uma necessidade deles em serem ouvidos.

Com base nessa experiência, me senti à vontade para promover um aprofundamento da discussão, animado com a exibição de imagens e vídeos que se ligaram aos fatos presentes no texto. Agora que havia um corpo teórico, é certo que era necessário reforçar a compreensão dos alunos com recursos audiovisuais. Isso motivou a propor que seus conhecimentos pudessem ser ampliados e informados ao coletivo em sala de aula. Comuniquei a eles então a necessidade de que a posição dos líderes e pensadores negros que lutaram pelos direitos civis nos Estados Unidos, tivesse seu ponto de vista reunido para conhecimento de todos os alunos. Pedi que pesquisassem coisas importantes desses líderes,

em uma atividade avaliativa individual. Foi uma maneira de pensar como nossa experiência anterior em sala de aula os ajudou a pensar a temática abordada.

A participação deles nessa atividade foi essencial para ampliar as informações que já tinham através do trabalho com o texto de Macedo. Alguns trouxeram emocionantes biografias desses líderes, apresentando perspectivas que realçaram os aspectos positivos. Ao ouvi-los fazerem as apresentações orais de suas pesquisas, me surpreendi com a disposição deles. Senti em alguns, expressões de raiva por conta do racismo e em alguns alunos negros, percebemos sentimentos de inimizade e desprezo pelos brancos. Expressaram-se com intensa raiva e hostilidade. Alguns desses alunos acabaram se identificando com a discussão, em função dos modos pelos quais são sujeitos a humilhações desnecessárias e situações degradantes, ou seja, expressões de racismo.

Reuni com os alunos e resolvi não realizar os seminários como possíveis atividades para os alunos, no entanto, não os eximi de participar em outros momentos de troca de ideias e de debates.

Dando aula de História há mais de doze anos, assisti, através da dinâmica narrada acima, a mudanças empolgantes. Como professor, juntamente com os alunos, enfrentamos novos desafios na sala de aula. Os alunos que encararam essa experiência já não são mais os mesmos de antes, o que significa que estamos espalhando uma “boa-nova”. Os alunos negros, meninas e meninos, passaram a ser questionadores, principalmente quando a abordagem era o racismo. Porém, apesar da importância do tema e do comprometimento com a luta antirracista, como descrito no início deste capítulo, o projeto abordaria o *rap*.

O *rap* seria usado como um instrumento de mídia de massa para transformar o olhar dos alunos, permitindo a possibilidade que eles se vissem, a partir das suas vidas e de suas escolhas. Conversando com os alunos, constatei que a maioria não tinha nenhuma ou quase nenhuma ideia de como tinha surgido o *rap*. Somente poucos alunos tinham tido contato com algo sobre o assunto. Sugeri, então, que examinassem o material de leitura entregue em sala de aula para ver o que dizia a respeito do surgimento do *rap*.

Tomei a iniciativa de perguntar-lhes o que tinham entendido a respeito do *rap* na leitura que fizeram. Vários comentaram que o material de leitura lhes deu a entender que o *rap* faz parte do movimento *hip hop* e que seus praticantes eram constantemente atacados pela polícia. No geral, o sentimento do grupo era que estudar sobre o *rap* era necessário

para o desenvolvimento coletivo de uma consciência. A aluna Cláudia afirmou que o *rap* facilitava sua compreensão de que não há igualdade na sociedade. Individualmente, todos falaram sobre suas impressões e a ênfase se deu sobre o exame crítico de suas posturas e a transformação de sua consciência. A referida aluna acrescentou que “quando você escuta *rap*, você aprende a ver tudo de forma crítica, vê tudo ao redor com um novo olhar”.

Na última aula sobre *rap*, falei com os alunos sobre a contribuição que os *rappers* paraenses estavam dando para o movimento *hip hop*. Entendi que era uma responsabilidade fundamental para demonstrarmos e dar exemplos da capacidade de produção local; senti a necessidade de fazer os alunos ouvirem e levarem a sério os cantores locais. Percebi, no início da pesquisa, quando foi aplicado o questionário aos alunos e perguntado a eles quais cantores de *rap* eles conheciam, que a experiência de audição deles era muito fraca em relação ao Pará, pois foram poucos os que se lembraram de nomes locais. Mas é compreensível. O ponto de partida de quem tem contato com o *rap* na grande maioria se dá através de cantores reconhecidos nacionalmente. E para completar, há, com demasiada frequência uma formação equivocada supondo que todos aqueles fora do sudeste, particularmente do eixo São Paulo - Rio de Janeiro, incluindo os paraenses, não são capazes de produzir *rap* de qualidade.

Essa reflexão põe à mostra a complexidade do conceito de sala de aula como um território de conhecimento. Sei que a desconstrução de discursos cristalizados, como o que nos referimos anteriormente acerca das preferências musicais dos alunos, depositadas na valorização em artistas “de fora” não é uma tarefa fácil. Pode ser que somente depois de algum tempo, os alunos percebam a importância do que estou dizendo. Entendo, porém, que não posso cometer o erro de não tentar fazer a minha parte.

Por isso achei adequado que um diálogo sobre isso começasse. O que aconteceu foi que os alunos se sentaram em círculo na sala de aula e começaram a debater. Essa é uma das tarefas da educação.

Não imagino a relação aluno-professor sem afeto. Aprender ou reaprender a conversar entre si é encontrar de novo um modo de construir a noção de comunidade e fortalecer a solidariedade necessária entre seres humanos. Tais atitudes consubstanciam elementos fundamentais para se pensar a realidade do ato de ensinar, que necessita de dedicação, envolvimento e principalmente vontade de ajudar e contribuir para transformar o cenário educacional que vivemos cotidianamente.

Afinal, esses fazeres do ensinar, precisa contribuir com os alunos, “levando-os a um desenvolvimento cognitivo capaz de criticar, refletir, enfim utilizar o conhecimento absorvido na escola para transformar o contexto social de que fazem parte”<sup>13</sup>. Assim, para atingir tal objetivo, as práticas educativas em sala de aula devem percorrer um caminho, que, a rigor, não deixe de atender as necessidades de diálogo, sendo de suma importância o falar, refazendo as fronteiras que separam na contemporaneidade a possibilidade de rompimento com os costumes de resistência baseada na intimidade.

Quando criei o hábito de contribuir com a fala frequente dos alunos, aprendi cotidianamente que a perspectiva educativa passa a ser a de permitir que cada indivíduo tenha o direito e a oportunidade de ver sua história reconhecida como fonte de conhecimento. Nesse sentido, registro a seguir, o legado deixado pelos alunos em suas narrativas transmitidas no conhecimento construído, a partir da metodologia nascida exatamente a partir da percepção de que é necessário valorizar o que de mais valioso temos: nossa própria História.

No intuito de compreender a realidade dos alunos, intitulamos como “Oficinas de História de Vida” a prática de ouvir os alunos, estabelecendo um paralelo entre as experiências de aula-oficina de Isabel Barca e das análises de Ana Luiza de Mendonça Oliveira e Marineia Crosara de Resende em suas “oficinas vivenciais”. Entretanto, no que tange a este item específico da metodologia, abordaremos de forma mais detalhada mais adiante.

## II. Audição, leitura e análise de músicas *rap*

Analisando músicas *rap*, através da audição de sons, batidas e ritmos e da leitura e interpretação das letras, entende-se que aí reside uma oportunidade de envolver os alunos e ouvir suas opiniões. O objetivo dessa ação foi possibilitar um novo elemento a partir do *rap*, que não se resumiu unicamente à estratégia de dar acesso à letra das músicas, mas também as batidas, a forma de gravação. Dentre esses objetivos, está colocada também a correlação com a audição das músicas e a realidade local dos alunos, que logicamente não

---

<sup>13</sup> SANTOS, Otilimilia Pedreira dos. Estratégias de melhoria no processo ensino aprendizagem de história, através da conexão avaliação e planejamento para o 1º ano do ensino médio. In: HAUSCHILD, Cristiane Antonia; GIONGO, Ieda Maria; e QUARTIERI, Marli Teresinha. **Formação de professores e Educação Básica**: diálogos entre ensino e pesquisa. Porto Alegre, Editora Criação Humana / Evangraf, 2017, p. 170.

está dissociada da realidade nacional.

Trata-se, de potencializar os jovens protagonistas desta pesquisa como sujeitos sociais<sup>14</sup>, a partir de uma aprendizagem em forma de rimas, que não deixa de ser lição para a vida. As rimas reivindicam e fazem recortes de teorias, práticas, valores, movimentos sociais e também da História do nosso país. Portanto, a partir do caminho traçado para a pesquisa, seguimos em frente com o plano de selecionar junto com os alunos algumas músicas que estivessem próximas aos temas já listados e que foram originados a partir das conversas iniciais no projeto. Abaixo, destacamos o que foi feito pelos alunos na experiência de audição, leitura e interpretação.

### **Bullyng**

A música analisada foi “Diga não ao bullyng”<sup>15</sup> de LvG Rap. Na letra o autor conclui: “pode me maltratar, pode me chutar, pode me jogar no chão, mas não revido, pois tenho Deus no coração”. A partir desse trecho, pedimos aos alunos para pensarem em cenários e cenas descritas na canção e se inspirassem para improvisar novas canções com produções textuais. Após a conversa em grupos, houve a apresentação das canções.

### **Preconceito e Racismo**

A música “Rap do racismo”<sup>16</sup> de MC KM, alia dois temas: preconceito e racismo. O objetivo foi despertar nos adolescentes o senso crítico e analítico a partir da compreensão e o significado das palavras preconceito e racismo. E no caso dessa música em particular, MC KM é um adolescente que tem um potencial criativo extraordinário. Ele, que é morador do complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro, sofreu preconceito, e não se inferiorizou por isso, pelo contrário, foi motivado a expor suas críticas no *rap*. Por isso, ele denuncia o preconceito racial: “O preconceito com gente de favela também existe, então imagine um negro morador de comunidade. A rejeição é grande para eles todos.

---

<sup>14</sup> DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set.-Dez. 2003, p. 40-52.

<sup>15</sup> RAP, LvG. Diga não ao bullying. In: LvG Rap. **Diga não ao bullying**. Produção independente, 2015. 1 *Single*.

<sup>16</sup> KM, MC. Rap do racismo. In: MC KM. **Rap do racismo**. Rio Funk Produtora, 2017. 1 *Single*.

Negros moradores de comunidades são vistos como bandidos. Essa questão também acaba tendo influência na minha música”.<sup>17</sup>

Por meio de personagens criados a partir da letra da música, os alunos exerceram sua crítica ao preconceito racial. O trabalho desenvolvido misturou teatro, música e audiovisual. Para isso, os alunos ensaiaram as cenas que expõe o racismo e na apresentação, além de sua performance artística, eles também utilizaram imagens da África e de africanos projetadas na parede. Na segunda parte, eles perguntaram à plateia que os assistiam como as pessoas negras são chamadas e em seguida, algumas vozes ao fundo responderam: “neguinho”, “negão”, “preto”, “pretinho”, “tição”, “cor de carvão”, “Pelé”, “cabelo de bombрил”, “cabelo pixaim”, “macaco”. No encerramento da peça, um dos participantes cantou a música trabalhada durante a aula.

### **Profissões**

A música “Profissões”<sup>18</sup> de DK 47, Rod 3030, DoisT e Ducon faz uma análise sobre profissões, onde os *rappers* no vídeo exibido aos alunos se caracterizam para registrar momentos vividos pelos profissionais. Há quatro profissões observadas no vídeo: gari, vendedor de bombons, motoboy e pedreiro. Nesse sentido, o tema “profissões” é contextualizado na música, a partir da produção artística que apresenta algumas reflexões sobre o cotidiano e a vida dos trabalhadores.

Após a exibição do vídeo, foi escrito no quadro a seguinte pergunta: O que eu quero ser (profissão)? Cada aluno recebeu uma folha de papel para colocar sua resposta. Após esse processo individual, foi solicitado que os participantes se organizassem em pequenos grupos, de no máximo cinco ou seis alunos, e foi distribuído para cada grupo uma folha de cartolina e uma caneta piloto. Foi solicitado que os participantes informassem quais foram as influências e motivos que os levaram a desejar as profissões relacionadas anteriormente e trocassem suas respostas no pequeno grupo e, após essa primeira troca, compartilhassem para toda a turma.

Após a partilha dos grupos foi promovida uma discussão sobre as influências da

<sup>17</sup> NUNES, Jade. Morador da Maré, no Rio, fala sobre racismo em letras de rap. **Pleno News**, 19 nov. 2017. Disponível em: <<https://pleno.news/entretenimento/musica/morador-da-mare-fala-sobre-racismo-em-letras-de-rap.html>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

<sup>18</sup> 47, DK. Profissões. In: DK 47, Rod 3030, DoisT & Ducon. **Profissões**. Prod. Soffiatti, 2019. 1 *Single*.

família, dos meios de comunicação e do ambiente social nas imagens mostradas no vídeo e na letra da música que projetei e sobre as profissões escolhidas pelos alunos. Algumas perguntas orientaram a discussão: Quais fatores influenciaram os interesses e preferências profissionais? O ambiente social em que vivemos e crescemos influencia nossos interesses e preferências? Como podemos explicar as mudanças de nossos interesses e preferências profissionais ao longo da vida?

### **Drogas**

Entrei em acordo com os alunos e entendi que estava na hora de discutir uma questão social vivenciada por muitas pessoas, que constitui uma situação conflituosa: o uso de drogas. Nesse sentido, para contribuir com a discussão, a música proposta foi “A droga destrói”<sup>19</sup> do Egípcio Rap. As características da música indicam a presença atuante do *rap* gospel, estilo já explicado no capítulo anterior, marcado por “valores tradicionais”.

As ideias contidas na música a tornam um verdadeiro manifesto contra as drogas, repercutindo positivamente entre a maioria dos alunos, evidenciado pelo fato de que estes vibraram com o trecho que fala que “não se ganha nada com as drogas, é ilusão, mentira”, entre outros. Na prática, o entendimento deles foi que através do uso de drogas tornam-se comuns os conflitos emocionais, a depressão, o sentimento de medo e as incertezas relacionadas ao prognóstico e ao tratamento<sup>20</sup>, assim como um instrumento de marginalização da parcela da população que “entra nessa vida”.

Um bate-papo, que consistiu em uma conversa com os alunos sobre a influência das drogas na vida das pessoas foi a forma encontrada para refletir sobre a música apresentada. O objetivo foi uma conversa dinâmica e informal. O protagonismo da conversa foi dado aos alunos. Na conversa, alguns afirmaram que conseguiram compreender na discussão que a escola desenvolve um papel importante na sua formação, e que a proposta apresentada produziu um momento particular, pois “abriu as portas” para falar sobre um tema que está ligado à questão da saúde, mas que ao mesmo tempo é uma “maldição” na sociedade.

---

<sup>19</sup> RAP, Egípcio. A droga destrói. *In: Egípcio Rap. A droga destrói*. D'Quebrada, 2017. 1 *Single*.

<sup>20</sup> MEDEIROS, Katrubby Tenório; MACIEL, Silvana Carneiro; SOUSA, Patricia Fonseca de, TENÓRIO-SOUZA, Flaviane Michelly, & DIAS, Camila Cristina Vasconcelos. Representações sociais do uso e abuso de drogas entre familiares de usuários. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 2013, p. 271.



## Diversidade

A música “Me deixa viver”<sup>21</sup>, de Karol Souza remete a uma representação da diversidade, manifestada pela autora. E era exatamente isso que queria para provocar e comprometer os alunos para a discussão de um tema importante. Então, quando disse que ia acontecer uma roda de conversa sobre o tema, ouvi uma voz dizendo: - “Tiro o chapéu pra esse professor. Ele é foda”. Sorri, fiquei feliz e ao mesmo tempo emocionado. Afinal, essas são coisas do tipo que não dá para esquecer, pois em minha trajetória como professor muitas vezes acredito que os alunos estão apenas suportando minhas aulas. Mas fico refletindo que aí está o xis da questão. O trabalho docente que enlouquece num dia, se torna mágico em outro. Como disse os Racionais MCs, “nada como um dia após outro dia”.

Na roda de conversa, através de um semicírculo formado na sala de aula, os alunos e o professor trocaram ideias, levantaram questões e definiram o que seria diversidade. Assim, o aluno Divino refletiu: “somos completamente diferentes, não tem um igual ao outro. Isso é diversidade”. Sem dar tempo, outro aluno pôs-se a dizer: “A gente pratica uma discriminação do diferente, quer dizer, qualquer pessoa que não é igual a gente”. A discussão foi boa, pois a maioria dos alunos não tinha a menor ideia do que é diversidade. Acredito que os alunos necessitam apenas de confiança e aceitação para se manifestar e se expressar e, nesse sentido, propus a roda de conversa como um meio no qual eu pudesse proporcionar o uso da palavra, pois, “a livre expressão faz eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade, autodisciplina e confiança<sup>22</sup>”. Warschauer, ao discutir a identidade de grupo, afirma que

Uma característica da Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.<sup>23</sup>

Por isso, acredito que esse raciocínio é apropriado para se pensar o papel da escola

<sup>21</sup> SOUZA, Karol de. Me deixa viver. In: Karol de Souza. **Grande!** GANGA PROD, 2018. 1 CD.

<sup>22</sup> CIOPPO, Marisa Del. **Celèstin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 38.

<sup>23</sup> WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 46.

pública, que necessita fazer com que a maioria dos alunos tenha conhecimento de temas importantes. E a dinâmica da roda de conversa no ensino de História, onde houve o compartilhamento de visões, através da participação direta nesse processo, teve uma importância fundamental na pesquisa, pois implicou no empenho coletivo do alunado.

### **Empreendedorismo**

A música *rap* permite fornecer às pessoas um sentimento de pertença, que as suas aspirações não são individuais, mas sim fazem parte de aspirações partilhadas por um grande número de pessoas. Busquei, dessa forma, uma reflexão acerca do tema “empreendedorismo”, através da análise da letra da música de nossa sequência, “Desistir Jamais”<sup>24</sup> de Gabriel Rodrih.

Para que os alunos tivessem a noção do tema, foi solicitado a eles que utilizassem um tempo de uma hora de aula para pesquisar em grupos, sobre empreendedorismo e depois apresentar suas descobertas através de um meio de sua escolha (um vídeo, uma apresentação em slides, etc), aliando com as ideias desenvolvidas na letra da música. A ideia era a de que cada grupo fizesse um planejamento cuidadoso, estabelecendo quais os propósitos para a próxima aula. Trabalhar em equipe já os faria perceber como funciona o empreendedorismo, pois os conscientizaria sobre a necessidade de ajudar e receber ajuda, bem como exercitar a criatividade e a inovação.

No dia combinado para o retorno dos grupos, procederam-se as apresentações. Alguns, apesar da indicação do uso da criatividade, fizeram de forma oral. E, apesar de destacarmos na aula anterior a importância do planejamento das apresentações, alguns grupos optaram por improvisações, o que tornou o resultado extremamente prejudicado, pois houve muita desorganização, ocasionando inclusive a incompatibilidade com o tempo previsto para essa etapa e não atingindo o objetivo almejado que era o de que eles adquirissem conhecimentos sobre o tema e ao mesmo tempo fizessem reflexões a partir da música selecionada.

Tivemos assim um cenário onde os alunos passaram por conflitos e problemas nos grupos, o que requereu uma intervenção pedagógica. Essa intervenção foi importante

---

<sup>24</sup> RODRIH, Gabriel. Desistir Jamais. In: Gabriel Rodrih. **Desistir Jamais**. ONErpm, 2019. 1 CD.

porque abriu espaço para explorar as consequências das falhas. Em último caso, no entanto, a verdade é que a situação deles serviu como exemplo ilustrativo para analisar como é possível encontrar situações muito próximas no empreendedorismo, quando há desorganização e falta de planejamento na gestão dos empreendimentos.

### **Sexualidade**

Encontrei em um texto retirado da *internet* uma maneira de iniciar uma discussão acerca do tema. O título do texto é “Os jovens e os dilemas da sexualidade”.<sup>25</sup> Após a leitura do texto, fiz a audição e análise das músicas “Visão”<sup>26</sup>, de Xandy MC, Elaiô Vavío, Lucas Chagas, Helen Nzinga e “Etérea”<sup>27</sup>, do Criolo.

O objetivo com esse material utilizado para trabalhar esse tema, - onde utilizei duas músicas, além de um texto de apoio de uma psicóloga, - foi auxiliar os alunos a refletirem sobre sexualidade. Para isso, sentei com os alunos em um semicírculo e sugeri a eles que relatassem o que compreenderam a respeito do conteúdo trabalhado com as mídias apresentadas. Cada participante fez o seu relato ou exposição.

Durante os relatos, percebi o quanto a discussão foi frutífera e o quanto ajudou para que os alunos descobrissem, compreendessem e analisassem sua sexualidade. Durante a discussão, levamos até eles a compreensão de que “a sexualidade humana possui influências biológicas, psicológicas e culturais, constituindo-se como uma experiência ampla e complexa, polimorfa e diversa”<sup>28</sup>, não cabendo restringi-la apenas à questão do sexo.

### **Depressão**

O número de jovens que sofrem de depressão cresce de maneira acelerada, embora eles não representem o grupo mais afetado pelo transtorno. Apesar de muitas pessoas

---

<sup>25</sup> MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Os jovens e os dilemas da sexualidade**. FAAC/UNESP. Disponível em: < [https://www3.faac.unesp.br/nos/sexualidade/sexualidade\\_texto\\_html.htm](https://www3.faac.unesp.br/nos/sexualidade/sexualidade_texto_html.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2019.

<sup>26</sup> MC, Xandy; VAVÍO, Elaiô; CHAGAS, Lucas; NZINGA, Helen. Visão. *In*: Xandy MC, Elaiô Vavío, Lucas Chagas, Helen Nzinga. **Visão**. Projeto **Rap e Ciência-Fiocruz**, 2019. 1 *Single*.

<sup>27</sup> CRIOLO. Etérea. *In*: Criolo. **Etérea**. Oloko Records, 2019. 1 *Single*.

<sup>28</sup> SENEM, Cleiton José; CARAMASCHI, Sandro. Concepção de sexo e sexualidade no ocidente: origem, história e atualidade. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.49, jan./jun. 2017, p. 170.

atribuírem a depressão entre os jovens ao uso das redes sociais, um levantamento publicado em 2019 na revista acadêmica *Proceedings of The National Academy of Sciences* colocou à prova essa afirmação. Os dados coletados pelos pesquisadores indicaram que, apesar de haver alguma correlação entre o uso dessas tecnologias e uma satisfação menor de adolescentes com suas vidas, não é possível dizer que essa relação é um forte determinante, capaz de deixar jovens tristes.<sup>29</sup>

Trouxe para conhecimento dos alunos e como forma de atividade a ser desenvolvida, trabalhando com a temática em questão as “Batalhas” de Conhecimento. Nessa modalidade, os MCs têm que desenvolver as rimas a partir de temas que podem ser pré-estabelecidos pelos organizadores ou escolhidos pela plateia no momento do evento<sup>30</sup>. Essa explicação foi repassada aos alunos para que eles pudessem entender teoricamente o significado das batalhas de conhecimento. Convidei-os, então, para assistir alguns vídeos para ajudá-los a visualizar o que foi dito na prática, para que em seguida, eles pudessem aplicar em sala de aula esse método que faz parte do *hip hop*, assim como do *rap*, já que a história prova que dessas batalhas já despontaram muitos MCs que hoje desfrutam de muito sucesso, como o Emicida, por exemplo.

Houve o empenho dos alunos, que tiveram como tarefa de, em grupos, acessarem mais informações a respeito da depressão, para botar em prática a performance na batalha de conhecimento na aula subsequente. Como primeira experiência desse nível, no geral, avaliei como exitosa e o mais importante, sem dúvida nenhuma foi verificar o talento dos alunos que participaram da batalha, o que permitiu que eles interagissem entre si. Vivenciar outra forma de apresentar o conhecimento adquirido a partir de suas pesquisas foi o mais importante nessa experiência.

### **Abuso contra crianças e adolescentes**

Com o tema abuso contra crianças e adolescentes, encerramos a ação denominada Audição, leitura e análise de músicas de *rap*, dentro do Projeto “RAPensando a História”,

---

<sup>29</sup> Ver CAPELHUCHNIK, L. Depressão: do estigma ao transtorno de grandes proporções. **Nexo**, 03 ago 2019. Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/explicado/2019/08/03/Depress%C3%A3o-do-estigma-ao-transtorno-de-grandes-propor%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso: 23 ago. 2019.

<sup>30</sup> SOUZA, Vitor Hugo. Batalha de rap: a intimidade com as palavras através das rimas. **Arruaça**, dez. 2014. Disponível em <<https://casperlibero.edu.br/revista-arruaca/batalha-de-rap-intimidade-com-palavras-atraves-das-rimas/>>. Acesso: 14 fev. 2020.

iniciando a aula temática com a exibição do vídeo da música “Rap da Proteção”<sup>31</sup>. A música faz parte de um projeto do GCRIVA – Grupo Criança em Busca de uma Nova Vida, uma entidade beneficente de assistência social e educação que atua em uma das maiores favelas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, o Morro Alto, em Vespasiano/MG. Selecionamos o vídeo da música através de uma pesquisa no *YouTube*. A música foi composta por Tatyana Gurgel, coordenadora do GCRIVA, e gravada pelas crianças que participam dos projetos desenvolvidos pela organização.

Considero que esse tema é de extrema importância para ser explorado em sala de aula, pois o abuso sexual configura-se como a utilização da sexualidade de uma criança ou adolescente para a prática de qualquer ato de natureza sexual. Nesse sentido, o papel do professor é bastante significativo para notar a ocorrência de mudanças na frequência e desempenho escolar, pois não raro isso pode estar relacionado com o abuso sexual. Nós, como profissionais da educação temos muito a contribuir no enfrentamento dessa situação.

Propus que os alunos fizessem relatos pessoais ou de pessoas próximas a eles, utilizando como recurso a escrita, para assim analisar os efeitos provocados por abusos em crianças e adolescentes. O resultado foi significativo, já que adotei certa flexibilidade, ou seja, cada aluno teve liberdade para decidir se escreveria ou não seu relato. A experiência da escrita realizada por eles foi importante para abrir espaço para uma perspectiva da realização de um projeto mais amplo, que pode ser amadurecido. Tal projeto contra o abuso contra as crianças e adolescentes deve ser compreendido como necessário para trabalhar uma articulação que coloque o tema como prioritário e permanente na agenda das escolas.

Concebo o ensino de História a partir de uma articulação complexa, diversa, heterogênea, na qual coexistem muitas lógicas de entendimento da realidade, para além da estabelecida pela linguagem escrita. Isso facilita a elaboração de um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre níveis, gêneros e formas de sensibilidade construídas coletivamente, a partir da exploração das várias direções, itinerários e caminhos, que não aqueles previamente estabelecidos pelos manuais ou currículos escolares.

Refiro-me à necessidade de atentar para as diferentes formas de uso do passado,

---

<sup>31</sup> GURGEL, Tatyana. Rap da Proteção. In: GCRIVA. **Rap da Proteção**. GCRIVA, 2017. 1 *Single*.

articuladas, produzidas e reproduzidas no presente vivido, que compreende aspectos da “cultura histórica”, que pode ser entendida como “uma espécie de substrato para orientação no tempo, para o fortalecimento de identidades coletivas, para a coesão de grupos e a legitimidade de domínios”.<sup>32</sup> Objetivada, segundo Jörn Rüsen, em três dimensões distintas e interconectadas – estética, política e cognitiva –, ela pode ser definida como “a articulação prática e operante da consciência histórica, na vida de uma sociedade”, uma “práxis da consciência”, que tem a ver, fundamentalmente, a atividade “pela qual a subjetividade humana se realiza na prática e se cria, por assim dizer”.<sup>33</sup> Como demonstrado aqui, a estética *hip hop* e, particularmente, o *rap* fazem parte desse caleidoscópio cultural cotidiano de muitos alunos.

### III. Cine Rap

Ao pesquisar sobre o *rap*, notei uma produção audiovisual no sentido de divulgar e explorar aspectos relacionados à história do *hip-hop*, bem como shows de *rappers*, buscando que os espectadores possam desenvolver um senso crítico, buscando sua própria compreensão acerca desse gênero musical. Isso pressupõe não fazer uma imagem romantizada da música *rap*. Como um dos exemplos, o documentário “O Rap pelo Rap”, lançado em 2014 (já citado no primeiro capítulo), feito com pouco dinheiro, mas com muita qualidade, com entrevistas de *rappers* do cenário nacional. A análise de produções como essa serviria de base para realizar uma ação do projeto que denominamos “Cine Rap”.

O objetivo principal da ação foi informar, educar e transmitir a cultura do *hip hop* e do *rap* aos alunos. A programação incluiu os seguintes títulos: “O Rap pelo Rap” (2015)<sup>34</sup>, de Pedro Fávero, “Disseminando ideias e influenciando pessoas” (2010)<sup>35</sup>, do Coletivo Filmefácil e “É tudo nosso” (2006)<sup>36</sup>, de Toni C. Estabeleci o diálogo com os alunos, ao mesmo tempo em que eles levaram novidades do *rap* para a sala de aula. Os alunos, jovens

<sup>32</sup> GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 69.

<sup>33</sup> RÜSEN, Jörn. o que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História! In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. e MARTINS, Estevão de Rezende. (org.). **Jörn Rüsen: contribuição para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, 2016, p. 57.

<sup>34</sup> O RAP pelo rap. Produção de Pedro Fávero. Brasil: Fitaria Filmes, 2014. 1 DVD (75 min.), son., color.

<sup>35</sup> DISSEMINANDO Ideias e Influenciando Pessoas. Produção de Felipe Rodrigues. São Paulo: Coletivo Filmefácil, 2010. 1 DVD (15 min.),son., color.

<sup>36</sup> É TUDO nosso. Produção de Toni C. Brasil. São Paulo: LiteraRua, 2006. 1 DVD (180 min.), son., color.

e em sua maioria negros, moradores da periferia, começaram a se perceber na tela, a partir das histórias narradas.

#### **IV. Oficina de Poesia e Rima**

Na ordem planejada do andamento das atividades do projeto, busquei explorar a capacidade de engajamento e produção autoral dos alunos, com a ação intitulada “Oficina de Poesia e Rima”, com possibilidades de despertar talentos que fariam uso de sua capacidade criativa. O objetivo dessa oficina foi estimular o interesse dos alunos em compreender a poesia e a rima, mostrando um novo modo de percepção desses elementos linguísticos que trabalham a escrita e a oralidade. Os alunos que participaram se mostraram divididos quanto ao interesse. Alguns foram resistentes, enquanto outros tiveram mais disposição em contribuir.

Não há, porém, como se espantar com tal atitude dos alunos, tendo em vista que a poesia é muito “dura” para os poucos leitores e para os infindáveis não leitores desse gênero literário. A realidade é que os alunos não são afeitos às palavras, como foi demonstrado no resultado da pesquisa realizada no início do projeto, pois do universo de 116 questionários, apenas 17 apontaram a leitura como uma das atividades realizadas fora da escola.

Apesar disso, alguns participantes conseguiram criar algumas rimas vinculadas ao seu “mundo”. Na busca da objetividade e por demonstrarem impaciência em suas produções, vi na prática a “rima pela rima”. Eles reuniram em suas rimas um tema principal: o racismo. A inspiração para tal, talvez tenha se dado a partir de uma possível síntese de algo que eles já tinham visto em outras atividades do projeto e que chamou sua atenção.

#### **V. Encontro com *rappers* locais**

Na ação intitulada “Encontro com *rappers* locais”, o projeto trilhou por um entendimento de que o próprio movimento *rap* deve estender seus braços para a escola, através da relação de proximidade com os alunos. Vale ressaltar que tal ação visa fazer com que, na expressão de suas opiniões, os *rappers* defendam suas posições, esclarecendo a diversidade do movimento *hip hop*, na qual o *rap* é uma de suas vertentes. Existem MCs

paraenses que promovem uma ação pedagógica nas escolas, com o objetivo de divulgar o movimento *hip hop* e o *rap*. Esse fato me chamou atenção e mantive contato com quatro deles: Nic Dias, Everton MC, Pelé do Manifesto e Anna Suav, sendo que para o projeto “RAPensando a História” contei com a parceria dos dois primeiros.

## 2.2. Quem, afinal, somos nós? um diálogo sobre as oficinas de histórias de vida

Para construir este elemento que pudesse dar um impulso ao processo ensino/aprendizagem nas aulas de História, a partir de uma compreensão histórica do mundo e de si mesmo, tomei como referencial o conceito de Educação Histórica de Isabel Barca. Ela afirma que a importância em última instância, é a qualidade do ensino de História, ou seja, as práticas em sala de aula.

Os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.<sup>37</sup>

Em geral, é na sala de aula que se percebe como um lugar onde os alunos de origem materialmente desprivilegiada podem falar a partir de suas ideias históricas, a partir principalmente de sua situação de classe. E dessa forma, a música assume um papel de engajamento social, com uma dualidade subjacente não expressa, mas sentida: o *rap* pode, no fim das contas, afirmar um conjunto de valores, também expressa a irritação partilhada do *rapper* com as dores da vida, de forma especial como elas foram servidas às pessoas excluídas.

Assim, reforcei a eles a ideia de que têm de crer em sua capacidade até mesmo de rejeitar as normas que muitas vezes lhe são impostas. É essa alternativa frequentemente oferecida aos alunos que reconheço como um ensino de transgressão, participando

---

<sup>37</sup> BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS Neto, J. M. (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 15.



ativamente do processo pedagógico. Esse processo, que inclui a participação dos alunos no fazer junto com o professor não é simples nem fácil: é preciso antes de tudo coragem por parte do professor para abraçar uma visão revolucionária, tendo que renunciar a algumas práticas para programar outras.

Para compreender melhor a importância que a escola pode ter na formação do pensamento crítico, trago o conceito defendido por Antonio Gramsci:

A alma da concepção educativa para Gramsci reside na ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador, e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial<sup>38</sup>

Dessa forma, os *rappers* fazem-se visíveis como intelectuais na acepção gramsciana, ou seja, produtores de ideias e ideais contra-hegemônicos, em defesa das classes subalternas, caracterizando o *rap* como música crítica.<sup>39</sup>

Junto a essa criticidade da música *rap*, faz-se necessário, como uma das práticas educativas dar importância às protonarrativas ou protoconhecimento dos sujeitos escolares (identificados aqui como alunos), os saberes ou conhecimentos prévios, ou tácitos<sup>40</sup>. Fica evidente que para aqueles que frequentaram o ambiente acadêmico, em sua maior parte, trazem consigo um mundo cultural diferente, ou seja, acostumados com uma discussão teórica intrinsecamente relacionada a aspectos formais, antagônicos às classes materialmente desprivilegiadas, impondo em muitos casos uma barreira, impedindo estes agentes históricos de despir-se de sua intelectualidade para adquirir conhecimentos considerados por muitos hierarquicamente inferiores perante a academia.

Esse antagonismo pode ser usado de forma positiva, não para reforçar a ideia de que os professores e os alunos são seres de mundos diferentes, mas para subverter essa ordem, desafiando a estrutura existente. Mas não pode haver intervenção que desafie o *status quo* se não estivermos dispostos a questionar o modo como conduzimos nosso processo pedagógico. Essa constatação ajudou a pensar em estratégias pedagógicas dentro

<sup>38</sup> NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 36.

<sup>39</sup> SOBRAL, Karine Martins. **A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2020, p. 90-106.

<sup>40</sup> RAMOS, Marcia Elisa Teté. **O PIBID de História (Ensino Médio) na Universidade Estadual de Londrina**: por uma literacia histórica. XXVII Simpósio Nacional de História, Natal-RN, 22 a 26 jul. 2013, p. 10.

do projeto “RAPensando a História” que criassem rupturas na ordem estabelecida, que promovessem novos modos de aprender.

Ainda que os alunos admitam a ideia de que há uma abertura democrática em minhas aulas, como mencionei anteriormente, acreditava que poderia ainda acontecer de pensarem que havia um privilégio das ideias do professor, o que na verdade não era de todo errado, pois tenho consciência da diferença entre minhas aulas antes e depois da execução deste projeto.

Depois de ler artigos e livros de Isabel Barca, passei a fazer a ligação entre o que ela escrevia e o que eu pensava. Barca comenta que o professor de História

Terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos.<sup>41</sup>

Considerarei repensar meus conceitos, para que as ideias dessa autora servissem de alicerce para seguir com tranquilidade nesse projeto que envolve História e música *rap*. Falando de vida, família, valores, respeito, sentimentos, amor, fé, tive a certeza de que ao olhar para dentro do mundo conceitual dos alunos, ultrapassaria as fronteiras dos muros da escola.

A busca por um conhecimento que me permitisse unir teoria e prática, mais de uma década após o término de minha graduação e em plenos estudos, agora no Programa de pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), me fez reencontrar a beleza e a paixão pelo saber e também pelo agir.

Falar aos adolescentes que há a possibilidade de enfrentar períodos difíceis da vida sem necessariamente estarem sozinhos, mas em uma relação diferente, uma relação humanizada entre aluno e professor, onde o futuro possa ser celebrado é ao mesmo tempo relevante e significativo. Ou seja, não posso mudar o que já foi feito, mas opto em contribuir para mudar o futuro. Por isso, estou recuperando um tempo que perdi e aprendendo mais sobre quem realmente sou, sobre minha capacidade de ensinar a falar, de

---

<sup>41</sup> BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação e Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

ensinar a ser crítico. Ao mesmo tempo, ensinar História passou a significar não mais repetir as mesmas práticas do passado, deixando os alunos, muitas vezes, entediados. E o *rap*, de certa forma, contribuiu, pois se transformou em uma brincadeira séria, que oferece muitas possibilidades. O engajamento que partiu através de ideias e trabalhos de alguns intelectuais foram capazes de fazer entender em pensar na vida dos alunos e de como isso poderia orientar o processo de ensino/aprendizado na sala de aula, para torná-la um espaço de pensamento crítico, que transformasse a relação aluno-professor em um verdadeiro intercâmbio de ideias e informações.

É possível estabelecer, então, uma conexão com os significados das letras do *rap*, já que transmitem uma visão enraizada em experiências reais sobre o passado e o presente, simplificando a mensagem. Foi na ampliação desse campo de possibilidades, e, ao mesmo tempo, na de simplificar o ato de historiar, que me apaixonei ainda mais pelo compromisso com a arte de ensinar utilizando o *rap*. Entendo que saber sobre a vida dos alunos, seus progressos e seus fracassos pessoais e trazer isso para a aula, ajudaria a aperfeiçoar as experiências de aprendizado que compartilhamos.

Nessa perspectiva, ao adentrar no universo da pesquisa sobre estratégias pedagógicas alternativas e inovadoras, fiz uma nova incursão nas ideias de Isabel Barca, desta vez acerca do que ela apresenta como aula-oficina. O conceito de aula-oficina da historiadora Isabel Barca foi essencial para pensar a produção de oficinas, pautadas a partir de competências a serem desenvolvidas nos alunos, competências essas que se encontram nas principais propostas curriculares para o ensino básico e secundário de História. Segundo ela, é preciso que

Neste modelo, o aluno [seja] efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.<sup>42</sup>

Com esse ponto de partida, as ideias naturalmente foram despertando em minha mente, ato criativo necessário para qualificar melhor o que já tinha imaginado acerca do desafio de como deixar fluir a construção do conhecimento do ponto de vista dos alunos. As oficinas que estava pensando em realizar com os alunos seria uma alternativa para que

---

<sup>42</sup> BARCA, *op. cit.*, p. 131 – 144.

realmente fosse dada ênfase no que já falei bastante no tópico anterior, no que diz respeito à questão de encontrar a própria voz.

O caminho para conectar o que fala Isabel Barca e o que pensei sobre dar acesso aos alunos para se expressarem livremente, veio a partir da leitura feita da experiência das psicólogas Ana Luiza de Mendonça Oliveira e Marineia Crosara de Resende.<sup>43</sup> Pensando no cotidiano de pessoas com deficiência, elas desenvolveram um projeto na Universidade Federal de Uberlândia (MG) intitulado “Oficinas Vivenciais”, cujo objetivo era o de fazer com que os participantes (alunos de diversos cursos de licenciatura), pudessem se colocar no lugar do outro, optando pela utilização de equipamentos que simulam deficiência visual e/ou auditiva, para pensar nas possibilidades de atuação profissional diante da diversidade. Ao final, os alunos eram convidados a discutir como havia sido a experiência e como esta poderia auxiliá-los em suas práticas profissionais como futuros professores.

Tal experiência é uma boa atitude, já que se colocando no lugar do outro, vive-se aquilo que muitas vezes é difícil de compreender “do lado de fora”. Fica difícil entender o outro se não se sabe o que este sente. Descobrir as sensações vivenciadas por surdos e cegos, por exemplo, é uma alternativa para buscar soluções para a convivência na diversidade. Então, enquanto lia o artigo que tratava da experiência citada, enxerguei uma possibilidade de incorporar em nossa ideia de oficinas, além da construção do conhecimento pelos alunos, o aprendizado de ter disposição de se preocupar com a situação, com a história, com a luta, com os sonhos dos outros.

Com a leitura dessas duas experiências, comecei a rascunhar o que seriam as oficinas com os alunos. A partir daqui, então, trataremos a respeito de como as concebi e as estruturei.

As oficinas seriam utilizadas no projeto como uma atividade que incentivaria a comunicação com os alunos com o intuito de facilitar a troca de experiências de vida e a socialização entre os participantes. Seriam estruturadas com as turmas, tendo como foco o debate de um tema central que o grupo se propusesse a discutir, a partir de um contexto social demandado previamente. O resultado buscado nas oficinas envolve as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos.

---

<sup>43</sup> OLIVEIRA, Ana Luiza de Mendonça.; RESENDE, Marineia Crosara de. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2. Mai-Ago 2017, p. 295-301.

As oficinas seriam planejadas, mas sem ter a preocupação de que tivesse um formato rígido, mas permitindo uma flexibilidade, a partir das observações trazidas pelos alunos. Desenvolver-se-iam a partir de um número combinado de encontros. Teriam uma dimensão psicopedagógica, na medida em que deslançariam um processo de aprendizagem e ao mesmo tempo reflexões sobre experiências pessoais.

Após pensar na concepção das oficinas, veio em mente o porquê de sua realização. O foco era ouvir as histórias de vida dos alunos, respeitando os temas deliberados. Para que isso fosse possível, pensei em trazer composições de *rap* que pudessem estar ligadas ao contexto do debate e que ocuparia uma parte importante dessa estratégia. Encaixar as músicas *rap* nas oficinas seria um caminho para ser fiel ao objetivo central do projeto “RAPensando a História”. Através das músicas, que também são narrativas construídas, faria com que os alunos pensassem no seu cotidiano e alimentassem suas próprias ideias.

Na fase de elaboração, também foi importante pensar de que forma inserir temas da História na metodologia das oficinas. Para isso, busquei nas ideias de História Social de Edward Thompson, ou seja, de pensar a história de baixo para cima. Thompson fala que “assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido”.<sup>44</sup> Nesse sentido, acompanhar a trajetória de vida dos alunos, indo para além dos muros escolares, cria uma relação suficiente para pensar a realidade social de forma menos rígida. Então, do ponto de vista histórico, isso é um recurso para pensar conteúdos e conhecimentos que se formam fora dos procedimentos acadêmicos e dos recintos da escola. Com relação a isso, Thompson diz que

a experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio.<sup>45</sup>

No momento em que afirma isso, Thompson indica que velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença.

É esta indicação que me interessa, ou seja, discutir a forma como o currículo da disciplina História seleciona e organiza o conhecimento escolar. Este currículo, que, via de

---

<sup>44</sup> THOMPSON, Edward Palner. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p. 17.

<sup>45</sup> *Idem*, p.17.

regra, é estabelecido a partir de convenções formais, e distribuído às instituições de ensino da educação básica seja por documentos oficiais ou introduzido pelos livros didáticos, cujos autores também se orientam por normativas institucionais oriundas do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC). O currículo de História que chega até as salas de aula Brasil afora, acabam tendo uma demanda política, o que não significa que o professor deve colocar-se em uma postura neutra, sem questionar tal fato. Afinal, ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas.<sup>46</sup>

Desse modo, as oficinas aqui pensadas servem para contribuir com a formação de sujeitos emancipados, que podem enxergar-se como sujeitos necessários para a construção de conhecimento histórico que esteja para além da realidade escolar, para além dos conteúdos pré-estabelecidos nos livros didáticos. Sei que pode parecer uma utopia, mas a democratização do currículo referenciado em um projeto que una a teoria da História com o conhecimento presente no cotidiano humano pode ser colocada como uma perspectiva significativa.

Procurando encontrar uma direção a seguir, ou seja, um roteiro de preparação que pudesse ser relevante para concretizar as oficinas, pensei em cada etapa que antecederia sua realização.

Antes de qualquer passo, a primeira etapa é a identificação da demanda, onde o professor deve fazer uma pesquisa sobre o tema encaminhado anteriormente e realizar um levantamento de dados e aspectos importantes. O professor deve inteirar-se da problemática a ser discutida, refletir, estudar, coletar dados e informações, bem como manter contato com profissionais que tenham experiência com o tema.

Então, a partir dessa coleta de informações gerais sobre o tema, a segunda etapa é o foco no tema geral da oficina, pois é em torno dele que o trabalho será realizado. É assim que surgem os temas-geradores, que devem ser pensados a partir dos problemas enfrentados no cotidiano do grupo, no nosso caso em particular, dos alunos, e dialogando com o conhecimento desse público.

---

<sup>46</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, *op. cit.*, p. 57.

A terceira etapa é o enquadre, que resolve a questão estrutural, pois diz respeito ao número e tipo de participantes, o contexto institucional, o local, os recursos a serem utilizados e a quantidade de encontros. Tudo isso deve ser analisado de forma a pensar no público em si, ou seja, se aproximar de sua realidade, levando em consideração a garantia de livre expressão dos participantes, até chegar à socialização de suas experiências pessoais, a proposta do coordenador dos encontros, a privacidade desses encontros e o tempo de reflexão sobre o tema, e por último, os limites institucionais para a proposta de trabalho.

A proposta das oficinas procura dialogar com o desenho de investigação escolhido para esta pesquisa. A partir das leituras chegamos ao caminho a ser trilhado: o método de pesquisa-ação.

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.<sup>47</sup>

Apesar de estarem minimamente organizadas e articuladas entre si a concepção e a estruturação das oficinas, tornava-se necessário escolher um nome que representasse a dimensão prática desses espaços, onde o conhecimento seria organizado, sendo necessário que o resultado das intervenções dos sujeitos estivessem inseridos diretamente nessa atividade prática. Desse modo, a partir dos conceitos acionados para problematizar a função social da escola no momento atual e sua relação com os alunos, surgiu a ideia de implementar “[...] práticas efetivas de emancipação que auxiliem no processo de superação das desigualdades sociais”<sup>48</sup>. Materializaram-se as “Oficinas de Histórias de Vida”. Com isso, o central seria a discussão do conhecimento que tem constituído o currículo de História, respondendo a pergunta “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 20.

<sup>48</sup> LUNARDI-MENDES, Geovana. M. **A função social da escolarização básica**: reflexões sobre as práticas curriculares da escola. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004, p. 2.

<sup>49</sup> YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 n. 151, jan.-mar. 2014, p. 192.

### 2.3. E se tudo der errado, jogamos fora as ideias? Não, transformamos!

O título acima está relacionado com o percurso tomado pelas oficinas pensadas no tópico anterior. Na hora da implementação, no diálogo com os alunos, entendi que não houve uma aceitação plena acerca de um aspecto das oficinas, relacionado às histórias de vida dos alunos. Falar sobre problemas pessoais, que envolvem dramas, traumas, família, não é uma coisa fácil de socializar.

Percebi, portanto, que os alunos não se sentiram à vontade para colocar isso em prática – em suas faces constatei, na maioria deles, uma expressão visível de desconforto - o que me fez mudar os sentidos das oficinas e transformá-las em momentos onde os alunos pudessem conhecer um pouco mais a respeito do *hip hop* e do *rap*, em parceria com os *rappers* que consegui contatar para serem parceiros no projeto. Sendo assim, resolvi que num outro momento, talvez em outra experiência, com outras turmas e outros alunos, poderia colocar em prática o que pensei e concebi para as “Oficinas de Histórias de Vida”. Nesse caso, diante desse fato novo, resolvi mudar o nome para “Oficinas de Educação *Hip Hop*”<sup>50</sup>, tentando manter um pouco da dinâmica pensada, mas com adaptações estratégicas, investindo sempre no diálogo com os alunos e com os *rappers*.

Por uma questão prática, ou seja, por necessidade de iniciar a realização das “Oficinas de Educação Hip Hop”, escolhi conjuntamente com os alunos, experimentar o tema Racismo e Política para desenvolver a atividade. Também pensei em definir as estratégias que seriam utilizadas, ainda que tenha sido um momento difícil, pois vi as diferenças entre os alunos aflorar. No entanto, a disputa de ideias foi importante, na medida em que já foi possível exercitar a prática de ouvir o outro. Ao longo do projeto foram quatro oficinas oferecidas simultaneamente nas duas escolas participantes.

A primeira oficina ocorreu na Escola Municipal Helder Fialho Dias, no dia 06 de novembro de 2019. Iniciei a oficina apresentando seus objetivos e afirmando que a História tem uma função muito importante, que vai para além dos conteúdos que estão nos livros didáticos, e que não estuda somente o passado, mas também estuda o presente, buscando

---

<sup>50</sup> Esta expressão deveu-se, grande parte, à ideia de que os *rappers* - através de suas intervenções durante a realização das oficinas - permitiram aos alunos, se deslocar para outro tipo de educação, menos formal, onde o *hip hop* ocupa lugar central, através de mensagens acessíveis à realidade dos jovens. Os conteúdos das oficinas estiveram alinhados à proposta de temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).



compreender o papel que os homens e as mulheres tiveram e têm na sociedade. E que sendo os homens e mulheres o objeto de estudo da História, é de fundamental importância propiciar reflexões e debates sobre temas como o proposto, no caso racismo e política. Afinal, falar das desigualdades históricas que afetam parcelas significativas da população, como a desigualdade racial, por exemplo, é fundamental para a compreensão de que são frutos de períodos como a escravidão.

Uma preocupação levantada também foi a forma como se aprende isso, principalmente em uma sociedade tecnológica onde as “representações do mundo social” (tomando aqui emprestado uma expressão de Chartier<sup>51</sup>), passam a ter outros sentidos no contexto midiático. Assim, as mídias estão livres para divulgar conteúdos que nem sempre trazem informações confiáveis e de qualidade, e nesse último caso quando acontece, acaba tendo uma reprodutibilidade em larga escala, o que possibilita como resultado a formação de um público apto a consumir essas informações. É nesse cenário que aparecem os *youtubers*<sup>52</sup>, que legitimam o “eu” em detrimento do “outro”. Essa “expulsão do outro” produz um mundo de idênticos: consomem, pensam e visualizam o mesmo. Esse personalismo, um egocentrismo eliminador do outro, advém da ideia do ser “autor e criador de si mesmo”, uma “receita” da publicidade global, uma “autenticidade sobretudo através do consumo”<sup>53</sup>

Isso sem falar nas séries dos serviços de *streaming* de vídeo<sup>54</sup> e os cinemas e estúdios, que de forma “profissional” se instituem no papel de grandes protagonistas na construção de conceitos e teorias acerca dos acontecimentos e fatos históricos. Em outras palavras, a mensagem passada por esses agentes midiáticos aos alunos é de que eles não precisam se contentar em apenas consumir as narrativas historiográficas, mas podem ser participantes das narrativas, a partir do momento em que as instituições de ensino e os professores de História estiverem abertos para aceitar essa dinâmica. Ora, no momento em que for aceita a ideia de que o conhecimento histórico pode ser substituído por um

---

<sup>51</sup> CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre prática e representações. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1990, p. 17.

<sup>52</sup> Um *Youtuber*, também conhecido como personalidade do *YouTube*, celebridade do *YouTube*, criador de conteúdo do *YouTube* e influenciadores digitais, é um tipo de celebridade e cinegrafista da *Internet* que ganhou popularidade no site de compartilhamento de vídeos *YouTube*.

<sup>53</sup> HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: Sociedade percepção e comunicação hoje**. Lisboa: Relógio D'Água, 2018, p. 9.

<sup>54</sup> A tecnologia *streaming* é uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes. Por meio do serviço, é possível assistir a filmes ou escutar música sem a necessidade de fazer download, o que torna mais rápido o acesso aos conteúdos online.

conhecimento construído pelo mercado de consumo, as ações pedagógicas que exprimem a necessidade de atenção às questões sociais deixarão de ter relevância.

Ao compartilhar uma concepção de conhecimento histórico, afinei com a linha de pensamento exposta por Snyders, quando este autor insiste na observação de que a escola “tem uma terrível necessidade de ser transformada<sup>55</sup>”. Nesse embate, os sujeitos que se expressam pelas mídias, de modo ativo e criativo, sugerem uma ação direcionada para modificações na educação. Saí dessa parte necessária para introduzir o ambiente que se instalaria a partir de então, e passei a palavra para o diretor da escola para que pudesse fazer uma saudação e considerações sobre a atividade. Ele destacou a importância de possibilitar um debate com um tema relevante e principalmente em se tratando de uma escola pública, cuja finalidade não é só a de preparar com uma educação formal, mas também de envolver os alunos a partir de suas vivências.

Em seguida, abriu-se para que os alunos que quisessem se pronunciar inicialmente sobre o que acharam da proposta apresentada, a partir das informações preliminares. Então, alguns alunos optaram em se posicionar, e as falas em sua maioria, conseguiram deixar claro que as expectativas em relação à atividade era a de aprenderem algo mais para além do que normalmente é trabalhado em sala de aula. Eles também perguntaram se haveria mudanças no conteúdo trabalhado na disciplina História e alguns também se o que eles veriam ali seria conteúdo de prova.

É fato que as oficinas funcionaram como uma complementação do conteúdo trabalhado em sala de aula, porém se diferenciaram na medida em que foi uma atividade acordada conjuntamente entre o professor de História e os alunos dentro de um projeto maior, o “RAPensando a História”. Informei a eles que havia um cronograma de realização de atividades dentro do projeto e que a avaliação dos alunos perpassa pela participação desses, o que não significa que os conteúdos das oficinas serão parte da prova escrita.

Agradei as questões apresentadas pelos alunos e continuei comentando sobre o conhecimento “reinventado”, a partir da adesão e do auxílio importante das pessoas presentes no local. No final do comentário, decidi dar andamento à atividade na prática. Desse modo, a aproximação dos alunos com o tema da oficina se deu através da exibição

---

<sup>55</sup> SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988, p. 11.

do vídeo da música “Negro Drama”<sup>56</sup>, do grupo de *rap* Racionais MCs. Esta música busca mostrar que a realidade da população negra está relacionada com lugares marginalizados pela sociedade, como a cadeia e a favela, por exemplo, onde há o “drama”, definido por “...túmulo, sangue, sirene, choros e vela”. O objetivo da discussão da música foi demonstrar que as letras de *rap* implicam em escolhas feitas pelos autores no processo de criação. Nesse caso, o conhecimento do cotidiano, a realidade presente e próxima, torna-se o que é chamado no movimento *hip-hop* de quinto elemento, ou seja, o conhecimento crítico, emancipador, que enxerga as necessidades socioeconômicas, culturais e políticas de quem está nas periferias.

O racismo e a política estão presentes na letra da música, pois, além da constatação das práticas racistas, há a denúncia da falta de políticas públicas por parte do Estado, que seria necessário para proteger a população negra. Esta produção musical incentiva uma compreensão possível, objetiva, concreta, acerca da realidade de um país que adota há muito tempo políticas neoliberais que

Favorecem uma ampla movimentação do capital financeiro e um papel dominante dessa esfera de capital na economia global e na vida das pessoas, uma maior tolerância com o desemprego decorrente de uma nova visão da política macroeconômica, voltada para metas de controle da inflação e austeridade fiscal, confronto com as corporações sindicais, o que cria uma nova arquitetura institucional para a gestão do capitalismo e de sua relação com o social, no plano local e também internacional.<sup>57</sup>

Na história do Estado brasileiro, o neoliberalismo, é uma das péssimas ideias dos anos 1980, veio para reafirmar os lucros dos bancos e retirar os cuidados sociais, que passaram a ser privatizados, ou seja, disponível para quem pode pagar. Parti da hipótese de que, por meio do *rap* e da forte presença da oralidade nele contida, torna-se possível alimentar e enriquecer os conhecimentos do alunado a respeito de temas como racismo e política. Emblemática, a música “Negro Drama” apresenta a crítica de modo contundente, é fato. Elementos como a vida do jovem afrodescendente e o meio social que o cerca, a política, a corrupção, influencia o ritmo, assim como uma estrutura musical de modo

---

<sup>56</sup> BROWN, Mano. Negro Drama. *In: Racionais MC's. Nada como um dia após outro dia*. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD.

<sup>57</sup> VIANA, Ana Luiza D'Ávila. e SILVA, Hudson Pacífico da. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2018, vol.23, n.7, p.2109-2110.

aguerrido.

Dando continuidade à atividade, foi solicitado aos adolescentes que lessem a letra da música “Negro Drama”, que foi distribuída a cada um dos presentes. Entendi como necessária e importante essa ação complementar, para que o vídeo exibido não tivesse um papel de mero entretenimento e diversão. A seguir, apresentei uma tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Com bastante liberdade criativa, incentivou-se que fosse recriada, em grupos, a narrativa da música, através de frases e/ou mensagens, ampliando com a produção de desenhos que se relacionassem com os textos. Assim, no momento da ação proposta, mobilizaram-se recursos materiais para que o objetivo fosse alcançado.

Quanto mais o debate fluía nos grupos, a comunicação entre os alunos seguia livremente. Eventualmente, percebi que em alguns grupos, seus integrantes buscavam informações em celulares.

Em seguida, após a realização desta atividade prática, foi sugerido que cada grupo apresentasse sua produção e o que conseguiram aprender. Esse foi o primeiro passo para estimulá-los a observar, interpretar e criticar, a partir da compreensão deles, a mensagem da música e identificar as referências utilizadas pelos autores.

Então, com essa atividade, encerrei a oficina e a participação dos alunos neste dia, pois o tempo destinado a ela, de 1 hora e 30 minutos já estava esgotado. Agradei a todos que participaram, expondo a eles um grau elevado de satisfação pelo resultado. Anunciei que em breve teria nova oficina, que gostaria de contar com a participação de todos novamente e que na próxima atividade teria a colaboração de artista local convidado.

A segunda oficina foi realizada no dia 12 de novembro de 2019, com os alunos do 9º ano da Escola Estadual Nedaulino Vianna da Silveira e abordei um tema diferente da primeira: a introdução do *hip hop* e do *rap* na educação. Os alunos tiveram a oportunidade de participar desta oficina que ocorreu em três horas de duração, agora ministrada pelo *rapper* paraense Everton MC. A “ideologia do *hip hop* e seus elementos” foi o item inicial da abordagem do *rapper*, seguido de “A tríplice coroa: precursores do *hip hop*”; “Poesia”; “Como fazer um freestyle?”; “O que é duelo de MC’s?”; e “Literatura Marginal”.

O ministrante utilizou como recurso um projetor com *slides* na abertura do evento e iniciou falando sobre as origens do *hip hop* e a “tríplice coroa”, ou seja, os três precursores do movimento: Kool Herc, Grand Master Flash e Africa Bambaata. Durante a explanação

do tema foi realizado um debate com a turma com o intuito de investigar se os alunos já haviam tido contato com os assuntos, se conheciam sobre o que seria a aula. Desse modo, por meio de referenciais que são caros ao movimento *hip hop*, percebi que o ministrante da oficina articulou sua intervenção mediando recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos, e a aprendizagem dos participantes foi pautada por esse tripé. Concluí, portanto, que a metodologia adotada na oficina estava associada com a prática docente, que se utiliza da mesma mediação.

Dando continuidade à sua explanação, o *rapper* abordou com muita propriedade um breve histórico do movimento afirmando que “o *rap* faz parte de um movimento cultural mais amplo, o *hip hop*”. Segundo ele, “o *hip hop* conglomerava, além da música *rap*, a dança, representada pela forma de dançar conhecida como “*break*”, surgida nos anos 70 nos Estados Unidos. O grafite, por sua vez, aparece no mesmo período e lugar, com jovens que no início escreviam os próprios nomes e/ou nomes de suas gangues em edifícios públicos, nas placas das ruas, nos muros e nos veículos de transporte público. Em pouco tempo, cansaram-se de simplesmente pichar letras e passaram a desenhar figuras, desenhos e formas simétricas misturando estilos e cores, criando, assim, uma arte inteiramente original para os olhares dos moradores das cidades”. Destacou ainda que “o *rap* é cultura, embora num passado não muito distante e em certa medida ainda no presente, tenha havido e há uma ofensiva contra os *rappers* e, sobretudo um discurso que exprime uma questão fundamentalmente de classe”. (EVERTON MC, 2019)

Também ressaltou em sua fala a importância dos *rappers* da nossa região, muitos moradores de periferia como ele e na oportunidade mostrou aos alunos alguns vídeos com produção local e que de acordo com ele, “não deixam nada a desejar aos manos do eixo São Paulo-Rio”. Nas letras das canções apresentadas, percebemos quase sempre narrativas sobre o cotidiano da periferia urbana e temas relacionados com a questão racial e a violência. A música “A Voz do Gueto” resume a vivência dos autores, reelaborada sob a forma de ritmo e poesia:

Meus manos estão morrendo  
 Muitos não puderam ver  
 O trampo do gueto crescendo  
 A voz do *rap* florescer  
 A vida me bateu, e eu caí pra carai  
 Quase que eu mudo o nome pra menino Ney  
 A vida derrubou, mas eu levantei  
 Por isso eles me chamam de Menino Rei<sup>58</sup>

<sup>58</sup> MANIFESTO, Pelé do; MC, Everton. A voz do gueto. In: Pelé do Manifesto e Everton MC. **Preto e Branco**. Belém: Labmultimusical, 2018. 1 CD.

Indiquei, após a exposição do ministrante da oficina, que os participantes iriam demonstrar seu talento através de um duelo de *freestyle*<sup>59</sup>, também conhecido como batalha de rimas.<sup>60</sup> Ou seja, naquele momento eles passariam de meros espectadores e se transformariam em MCs e colocariam em prática os ensinamentos da cultura *hip hop*. O sorriso no rosto dos alunos denunciou o espanto.

“Acreditem em vocês”, disse o *rapper* Everton MC, que se aproximou dos alunos e “mandou” umas rimas para incentivar os participantes. Uma rima pesada tomou conta do ambiente, fazendo com que o *rapper* destilasse em suas palavras toda a apropriação de sua resistência periférica no bairro do Guamá, em Belém. Ao final de sua performance, já “entrando no espírito” *hip hop*, pedi aos alunos: “muito barulho para Everton MC”. Houve, então, a resposta imediata, com palmas e gritos.

Em seguida, propus o desafio aos alunos, para encaminhar-se para a “batalha”. Feita na hora, na base do improvisado, como é seu habitual, aconteceu como uma brincadeira e serviu como animação da oficina. Os alunos que participaram do desafio, basicamente “zoaram um ao outro” transformando em uma “batalha de sangue”.<sup>61</sup> Convém salientar que, essa transformação é resultado da realidade deles, que exprimem no cotidiano um comportamento igual ao da “batalha de sangue”, ou seja, as “brincadeiras” de xingamento de um ao outro, com a utilização de palavrões, é uma constante na vida desses adolescentes.

Quem fez o papel de júri foram os outros alunos que não participaram da “batalha”, que a cada *round* foi chamada a “fazer barulho” para seu rimador preferido.

A terceira oficina foi realizada no dia 14 de novembro de 2019, na Escola Municipal Helder Fialho Dias e teve o mesmo tema da oficina anterior. O convidado para ministrar a oficina foi novamente o *rapper* Everton MC. Foi um momento importante, já que o *hip hop* é uma forma de trabalhar a consciência cidadã entre os adolescentes, por se tratar de um movimento cultural que tem servido como elemento de integração social e de

---

<sup>59</sup> *Freestyle rap* é um subgênero da música *rap*. Se caracteriza principalmente por letras improvisadas do *rapper*, expressando o que sente sobre determinado assunto, mas mantendo um *flow* certo. As “batalhas de MCs” são uma das principais atrações do gênero.

<sup>60</sup> As batalhas de Mcs, também conhecida como duelo de *Freestyle*, são encontros de *hip hop* onde dois mestres de cerimônia (MC's) batalham entre si com rimas improvisadas, podendo ser a capela (sem som) ou com um beat (batida) tocada por um DJ, o tempo varia de acordo com a organização da roda cultural.

<sup>61</sup> Na batalha de sangue um MC inicia a batalha atacando o oponente (30/40 segundos em média), depois o adversário tem a mesma quantidade de tempo para responder o ataque.

ressocialização de jovens das periferias.

Durante a exposição sobre *freestyle*, o ministrante da oficina mostrou na prática como se efetiva tal ação no *hip hop*. O encerramento da atividade foi marcado pela intervenção cultural promovida pelos alunos, que apresentaram o resultado de aprendizado nas três horas de oficina.

A *rapper* paraense Nic Dias foi a escolhida como ministrante da quarta oficina, intitulada “Criação textual poético-narrativa a partir do *rap*”, realizada nos dias 27 e 28 de novembro de 2019, novamente na Escola Municipal Helder Fialho Dias. A *rapper* iniciou a oficina contando um pouco sobre sua história, afirmando que mora na periferia de Icoaraci, distrito de Belém, é acadêmica de Ciências Sociais e que em 2018 iniciou sua carreira no *rap*, mas que somente em 2019 gravou seu primeiro som. Portanto, com apenas alguns meses de carreira musical efetiva, a cantora que vem conquistando seu espaço, colocando seu nome do lado de tantos outros importantes, estava diante dos alunos, que assistiam sua explanação com grande admiração.

Com uma dinâmica de exibição de vídeos, a artista intercalou cenas de *rappers* conhecidos nacionalmente como Djonga e Emicida, de *slams*<sup>62</sup> e de sua própria produção. Com uma postura mais crítica do que a adotada pelo *rapper* Everton MC nas oficinas anteriores, Nic Dias denunciou em sua fala o racismo, a misoginia<sup>63</sup> e o feminicídio<sup>64</sup>. O significado desta atitude, sem dúvida, revela que alguns setores do mundo artístico “continua tendo uma relação interdependente com a sociedade, como se vê quando a modificação das convenções artísticas repercute na organização social”<sup>65</sup>.

Durante as discussões de temas já elencados e acerca das relações étnico-raciais e do feminismo negro, a *rapper* se mostrou com grande competência diante dos alunos que lotaram a sala de informática, espaço cedido pelo diretor da escola para que fosse realizada a oficina. Os alunos mostraram-se assíduos e, ao mesmo tempo, ávidos pelas informações trazidas a eles. No entanto, em função da faixa etária do público (13 a 17 anos), ora tive sua colaboração plena e ora a artista teve que criar estratégias para aumentar a atenção, o que gerou em determinados momentos algumas tensões.

---

<sup>62</sup> *Slam* é a arte da poesia falada.

<sup>63</sup> Sentimento de repulsa e/ou aversão à mulheres; repulsão excessiva do contato sexual com mulheres.

<sup>64</sup> Assassinato de mulheres somente por serem mulheres; crime de ódio contra indivíduos do sexo feminino, definido também por agressões verbais, físicas e psicológicas.

<sup>65</sup> CANCLINI, *op. cit.*, p. 40.

Outra dinâmica utilizada pela ministrante foi usar seu conhecimento para levar até os alunos a estrutura de funcionamento da poesia e da rima, bem como ensinou como montar uma rima e fez uma sequência de *freestyle*. Quando terminou a explanação da *rapper*, ela selecionou e cantou algumas de suas músicas e os alunos entraram no ritmo, ficaram felizes, em êxtase, foi um momento muito divertido. Foi uma grande oportunidade de estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, que logo em seguida, participaram de um momento de debate, fazendo perguntas, que foram respondidas pela ministrante da oficina.

Por fim, foram lançados dois desafios aos alunos: em grupos, foi solicitado a eles que elaborassem rimas com o tema racismo; e depois, um duelo de *freestyle*.

A construção das rimas, sem dúvida, foi um desafio enorme e cujo resultado não foi o idealizado, pois o interesse dos alunos na atividade não foi o esperado. Infelizmente, nada é perfeito, há momentos em que o engajamento dos alunos não é satisfatório. Há um fator a se pensar nessa situação em particular. É necessário refletir sobre o ensino e ficarmos atentos a esse tipo de atitude por parte dos alunos. É um elemento de reflexão, de avaliação a respeito do que não está dando certo nas estratégias adotadas em sala de aula.

No segundo desafio apresentado, de modo geral, diferente das rimas, teve um engajamento maior dos alunos. Eles foram bastante criativos e planejaram, ainda que de forma tímida, suas intervenções diante dos colegas. Fiquei muito satisfeito com a atividade, que foi feita pelos alunos utilizando algumas informações trabalhadas durante a oficina. A exemplo da oficina anterior, os alunos, que aprenderam em alguns vídeos como se dá a “batalha de sangue”, acabaram enveredando também por esse caminho. Ao se analisar os valores, os discursos, as práticas desses alunos, percebe-se que esse comportamento “agressivo” ocupa um lugar especial.

A interação dos alunos com a *rapper* Nic Dias, entre o primeiro e segundo dia da oficina, estimulou a realização de outra ação. Os participantes da oficina vivenciaram um momento significativo para eles, que foi a entrega de certificados referente à oficina, realizada no dia 11 de dezembro de 2019. Essa ação foi concretizada a partir de um planejamento que foi objeto de análise e deliberação entre o professor-pesquisador e os alunos.

Portanto, posso afirmar que o ensino de História pensado numa perspectiva da



utilização da música *rap*, pode ser valorizado se acreditarmos no potencial dos alunos como cidadãos reflexivos e capazes de serem ouvidos, sem preconceitos ou julgamentos pré-estabelecidos. No geral, posso considerar que eles têm muito a nos ensinar, por isso devemos valorizar os nossos alunos, e compreender que tanto eles como nós educadores fazemos parte de uma sociedade formada sob o compromisso político cuja natureza é autoritário.

Nesse sentido, os momentos compartilhados durante a realização das oficinas foram únicos e de uma qualidade teórica e prática bastante elevada. Cada dia concluído foi a certeza de um trabalho que seguiu com uma disposição enérgica que veio do movimento *hip hop* e em particular, do *rap*.

#### **2.4. Aulas com *rap*: esse é um caminho válido?**

Atualmente, o *hip hop* e sua vertente musical, o *rap*, representa não apenas um movimento cultural, mas também um movimento educativo. Essa compreensão, da importância de aliar o *hip hop* com a educação já acontece em todo o Brasil. Apesar das dificuldades e de certo preconceito de alguns com o *hip-hop*, diversas escolas já abriram suas portas para experiências educativas, abordando vários temas que fizeram os alunos adquirirem uma nova visão de mundo.<sup>66</sup>

Quando iniciei esta pesquisa, uma pergunta inicial me veio à mente: o *rap* pode ser usado nas aulas de História? Então, minha tarefa inicial foi experimentar na sala de aula com os alunos. Mas novamente, apareceu outra pergunta: como fazer?

Voltei-me, então, com a “cara e a coragem” para uma pesquisa de músicas *rap* que tivessem como tema conteúdos de História. Para minha alegria, no levantamento realizado, descobri várias músicas. Como dizia o *mano* Sabotage: “Há três tipos de gente/ Os que imaginam o que acontece/ Os que não sabem o que acontece/ E nós que faz acontecer”.<sup>67</sup> Desde que escutei essa música, tive a certeza de estar entre os últimos dessa lista.

Decidido a fazer acontecer, comecei a fazer uma enquete com os alunos em sala de

---

<sup>66</sup> VITORINO, Sônia Maria Batista. **Hip Hop na Escola**. Maringá-PR, s/d., p. 8. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2428-6.pdf>>. Acesso: 29 out. 2018.

<sup>67</sup> SABOTAGE. Um Bom Lugar. *In*: Sabotage. **Rap é Compromisso!** Cosa Nostra, 2000. 1 CD.

aula, com a seguinte questão: “Você é a favor de usarmos a música *rap* nas aulas de História? Dê sua opinião”. Como professor, acredito que uma boa estratégia de ensino se constrói com humildade e decidi que só seguiria em frente com a ideia se visse registrado na enquete uma maioria significativa de posições afirmativas por parte dos alunos. Durante a devolutiva dos alunos, ouvi comentários assim: “Vai em frente professor, *rap* é o som!”. Ouvir isso me fortaleceu, mas em momento algum esqueci que a decisão ficaria com a maioria.

Até que o resultado saiu e foi o seguinte: de 120 alunos consultados, 90% foram favoráveis. Como a ideia tornou-se crível pela maioria, a luta agora seria para colocar a experiência em prática. Com um plano A e sem um plano B ainda, resolvi fazer acontecer.

Para a realização da atividade, selecionei as músicas “Rap Segunda Guerra Mundial”<sup>68</sup>, retirada do Canal Conhecimento Geral 2.0<sup>69</sup> (*YouTube*) e “Anos de Chumbo”<sup>70</sup>, do grupo de *rap* Face da Morte por desenvolverem temáticas relacionadas à Segunda Guerra Mundial e Ditadura Militar, respectivamente.

À vontade para executar o plano, resolvi iniciar a experiência com a turma do nono ano da tarde da Escola Estadual Nedaulino Vianna da Silveira. Como dizem aqueles ditados populares que ouvia muito minha mãe falar: “quem tá no fogo é pra se queimar” e “ninguém nasce sabendo”, fui para a cena do crime, melhor dizendo, para a sala de aula.

Abri a porta da sala e inicialmente descrevi aos alunos a proposta didática que iria desenvolver. Num primeiro momento, de acordo com o planejamento anual, trabalhei o conteúdo com o tema Segunda Guerra Mundial.

Em seguida, encaminhei os alunos para a Sala de Informática, espaço na escola com ambiente climatizado, mais amplo e com uma melhor acústica, elementos que contribuem para um ambiente propício a uma boa prática educativa, bem diferente da sala de aula. Para o desenvolvimento da atividade, utilizei como recurso tecnológico um *notebook*, um projetor e uma caixa de som. No entanto, no momento de instalação dos

---

<sup>68</sup> “Rap Segunda Guerra Mundial”. Canal Conhecimento Geral 2.0, 11 fev. 2019. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=GNHOhvU\\_aBs](https://www.youtube.com/watch?v=GNHOhvU_aBs)>. Acesso: 08 mar. 2019.

<sup>69</sup> Oriundo de uma experiência anterior que teve que ser interrompida por problemas com a plataforma de *streaming* de vídeos *YouTube*, o Canal Conhecimento Geral 2.0 é um dos recursos de grande utilidade para quem pretende trabalhar com *rap* nas aulas de História, pois se trata de um canal educativo que disponibiliza músicas temáticas referentes a diversos conteúdos da disciplina.

<sup>70</sup> G., Aliado; ED, Mano; VIOLA, DJ. Anos de Chumbo. *In*: Face da Morte. **Manifesto Popular Brasileiro**. Radar Records, 2001. 1 CD.

equipamentos encontrei dificuldades, pois um deles não funcionou a contento. Os alunos ajudaram e logo consegui a solução para o problema.

Feito isso, apresentou-se a seguir a música “Rap Segunda Guerra Mundial”. Na análise da letra, que foi impressa e distribuída aos alunos, buscou-se principalmente a descrição dos fatos diretamente relacionados com o conteúdo trabalhado previamente em sala de aula. Assim, de forma a reforçar o tema e sua relação com a música apresentada, foi solicitado a cada aluno um resumo do conteúdo e as referências deste utilizadas na música.

O procedimento acima descrito permitiu, ao final, tornar possível a compreensão, de forma diferenciada de conhecimentos convencionais da disciplina. O que propus foi a formulação de um saber repensado a partir da música. E, entendi que a incorporação progressiva de pequenas rupturas como essa, pode transformar o extraordinário em habitual. De minha parte, fiz um esforço pessoal e necessário, aprendendo a aplicar - com a ajuda dos alunos – essa atividade com a utilização da música *rap*. Isso teve uma influência positiva, uma mudança que me fez identificar com o *rap*, e constituiu uma tomada de consciência.

A segunda música é cantada pelo grupo Face da Morte. Mano Ed e Aliado G, os vocalistas, introduzem a sua fala com algumas palavras que permitem já saber o que teriam sido os “anos de chumbo”<sup>71</sup>: “Anos sessenta no Brasil e mais de quinhentos mil/ Procurados, torturados, cassados e massacrados/ Por motivos políticos, não é conto de fada”. O número apresentado pelos *rappers* talvez seja exagerado, mas o fato é que durante os dez anos de vigência do AI-5<sup>72</sup> (13 de dezembro de 1968 a 31 de dezembro de 1978), segundo estimativas apresentadas por Zuenir Ventura, 1.607 cidadãos foram atingidos direta e explicitamente por esse Ato com punições – cassação, suspensão de direitos políticos, prisão e/ou afastamento do serviço público.<sup>73</sup>

Levei para a sala de aula essas e outras informações sobre a Ditadura Militar no Brasil, além de ter contado com a palestra de um convidado, o Prof. Dr. Amilson Pinheiro, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que discorreu sobre o tema para os alunos na Escola Municipal Helder Fialho Dias.

---

<sup>71</sup> MÜLLER, Angélica. Resistência do Movimento Estudantil e censura nos “anos de chumbo”. **Ideias**. Campinas-SP, n. 1, 1º sem. 2010, p. 9-23.

<sup>72</sup> DUARTE, Lucas. e SENNA JÚNIOR, C. Z. Os pesados edifícios da história: debates historiográficos sobre os anos 1960/70 no Brasil e na Argentina. **Crítica Marxista**, n. 49, 2019, p. 29-51.

<sup>73</sup> VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou**. 17 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 285.

No início da aula, comecei com uma pergunta: “Quem já ouviu falar sobre a Ditadura Militar no Brasil?”. A maioria dos alunos levantou a mão. Essa informação foi muito importante e procurei valorizá-la.

Diante deste cenário, apresentei o conceito de ditadura aos alunos e para uma melhor compreensão do tema, utilizei os livros didáticos das escolas, fazendo breves análises sobre o discurso narrativo dos autores. No entanto, é necessário ressaltar que o uso do livro didático carece de um debate mais aprofundado, – o que não farei no momento – tendo em vista que há variados propósitos políticos e econômicos por trás de sua produção.

A segunda parte da aula consistiu em projetar o *rap* “Anos de Chumbo”. Ao término da música, orientei os alunos a acessar a *internet* a partir dos computadores da sala de informática para “navegar” em busca de mais informações sobre a Ditadura Militar; dessa forma, pretendia-se que os alunos compreendessem a importância de estudar este momento histórico.

Após a exploração feita por meio virtual, foi solicitado aos alunos a tarefa de fazer uma análise da letra da música como um todo, percebendo como os autores expressam suas ideias e que tipo de linguagem foi utilizada para abordar a ditadura militar e que também fizessem a relação do passado com o presente. Acrescentou-se a isso a necessidade de cada aluno realizar uma exposição oral. Durante as exposições, identificamos diferenças, pois alguns alunos fizeram referências esparsas da música; enquanto outros souberam referenciar diversos elementos da música com a pesquisa realizada na *internet*.

Conforme reportado na introdução deste tópico, é possível estabelecer paralelos entre o *rap* e a educação, e em particular, com o ensino de História. É o caso das atividades relatadas acima, que serviram como um bom exemplo de que é possível promover e legitimar esse objetivo.

## **2.5. “Cê lá faz ideia” de como é uma aula de História planejada pelos alunos?**

A disciplina História, no ensino fundamental e médio, tradicionalmente trabalha com muitas teorias, que por vezes estão dissociadas do cotidiano dos alunos. Nesse

sentido, acredito que

reconhecer tanto o conhecimento prévio do aluno, adquirido da sua interação social, como às fases do desenvolvimento cognitivo são importantes e indispensáveis para promover uma aprendizagem significativa. Esses conhecimentos não podem ser desconsiderados.<sup>74</sup>

Pensando nessa perspectiva, como orienta Friedrich, o sucesso do ensino é determinado pelo “poder fazer” e pelo “saber fazer”, onde o professor cria as condições necessárias para a efetiva ou eventual transformação pelos próprios alunos<sup>75</sup>. Isso implica no papel ativo do aluno, cujo desenvolvimento não se constitui pela simples transmissão de um conhecimento em sala de aula. Ou seja, o saber escolar atua como um recurso pedagógico, no qual o aluno utiliza como elemento de mediação entre ele e a atividade.

Esse processo, inevitavelmente, me remeteu a pensar de que forma a música *rap* poderia ser transformada em um recurso pedagógico, onde os alunos estariam com total liberdade criativa para serem protagonistas do “poder fazer” e do “saber fazer”. Estas expressões estiveram presentes no contexto das ações realizadas ao longo do projeto e que foram relatadas até aqui, ou seja, invocando o pensamento de Friedrich quanto às suas críticas com relação à elaboração de um conhecimento restrito. A prática cotidiana em sala de aula demonstrou que a música *rap* está presente, de maneira geral, em meio a brincadeiras realizadas pelos alunos, já que por várias vezes presenciei e ouvi-los cantar e dançar, o que fortalece a ideia de que há uma familiaridade deles com este gênero musical. A decisão que estava prestes a tomar, em relação à realização de uma atividade relacionada, portanto, com a prática relatada.

Diante de tais considerações, durante aproximadamente dois meses, tive o prazer de encaminhar um miniprojeto apresentado à turma de nono ano da tarde da Escola Municipal Helder Fialho Dias, com a ideia de ser piloto para uma experiência futura com outras turmas. Este miniprojeto foi debatido com os alunos e demandou bastante responsabilidade da parte deles. Foi um fato novo que surgiu, e que não tinha sido discutido anteriormente na proposta que foi objeto desta pesquisa. Com os resultados positivos das atividades realizadas ao longo do Projeto “RAPensando a História”, acreditei que seria importante a

---

<sup>74</sup> SILVEIRA, Josiane Alves da. Ensino de História: Na busca de novas atuações, abordagens e perspectivas. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, jul.-dez. 2012, p. 209.

<sup>75</sup> FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 115.

proposta que será detalhada a seguir.

A ideia seria ter uma participação direta dos alunos para ajudar-nos a refletir sobre a elaboração das aulas de História. Solicitei, então, que os alunos, em grupos, pensassem e apresentassem propostas de aulas com temas de seu interesse, buscando informações e inserindo uma música *rap* relacionada com o tema escolhido, entre os recursos a serem utilizados. O objetivo desta atividade foi verificar até que ponto os alunos poderiam se aprofundar em seus conhecimentos, e ao mesmo tempo aproximá-los do contexto de uma pesquisa, para utilizar isso em uma aula de História da forma em que acreditassem que fosse melhor e mais prazeroso para eles.

Nesse sentido, a estratégia inicial foi propor, discutir e analisar com eles a ideia. Uma das principais dificuldades dessa proposta consistiu no choque com as configurações habituais que caracterizam o contexto escolar, pois de um modo geral, é marcado pela passividade dos alunos em receber o conhecimento trazido pelo professor; já nessa proposta, exigia-se um esforço maior dos alunos, seja para pensar a preparação e o desenvolvimento das aulas, mas também na avaliação, antes pensados pelo professor. Neste caso, exigia-se uma participação ativa dos alunos para resolver um problema que surgia para eles: como elaborar uma aula?

Nessa perspectiva, o segundo passo foi discutir com os alunos, qual a finalidade e como elaborar um plano de aula no sentido de promover condições para que eles dispusessem de conhecimentos básicos. Sinalizamos, então o “saber” e o “saber fazer” dos professores, através da apresentação das características didáticas de um plano de aula, dando exemplos e buscando uma relação entre a teoria e a prática. Assim, proporcionei um momento de formação inicial importante para que os alunos aprendessem a utilizar a estratégia de organização de atividades por meio de um plano de aula, com uma sequência de passos a ser seguida, envolvendo elementos necessários como: cabeçalho, objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, metodologias de avaliação e referências.

Dessa forma, os alunos puderam se preparar para assumir seus papéis como protagonistas de suas aulas. Então foram formados grupos para, a princípio, programarem como iam colocar em prática essa experiência. A ideia era experienciar durante uma semana a preparação do plano de aula, a partir da troca de ideias entre os membros do

grupo.

Cada grupo, após uma semana de tempo para a troca de ideias, passou por uma orientação com o professor na semana posterior. O objetivo foi saber quais as informações acumuladas pelos grupos e fazer recomendações para que os resultados esperados fossem alcançados. Ao final dessa etapa, verificou-se se era satisfatória a produção inicial dos alunos, se alcançava os objetivos propostos, ou se necessitava de aprimoramento. Nas reuniões com o professor, os grupos apresentavam os resultados obtidos e as dificuldades enfrentadas. Apesar de ter existido um esforço evidente na capacitação dos alunos muitos tiveram dificuldades para elaborar estratégias didático-pedagógicas. No entanto, era necessário deixá-los tranquilos para que eles estivessem bem preparados para a próxima etapa.

Na etapa final, foram realizadas seis apresentações ao total, cujos temas escolhidos pelos grupos foram os seguintes: a) Abuso contra crianças e adolescentes; b) Racismo; c) Violência; d) Desigualdade Social; e) Trabalho Infantil; f) Direitos Humanos.

As apresentações aconteceram durante quatro aulas. Os alunos foram convidados a expor como seriam suas experiências, se colocando no lugar do professor e, assim, pensar nos pontos positivos e negativos, ou seja, nas potencialidades e nas dificuldades. No total participaram da experiência 24 alunos.

Durante a apresentação, foi solicitado que cada grupo tivesse um(a) coordenador(a) que seria responsável por conduzir a discussão do plano de aula pensado. A apresentação foi dividida em três momentos: o primeiro consistia na apresentação dos objetivos, do convite à participação do público presente (os demais alunos), da justificativa para a realização da aula e de uma apresentação da metodologia, dos recursos a serem utilizados e da música *rap* selecionada. Em seguida, os alunos que aceitaram participar eram conduzidos a interagir com o processo metodológico que estava indicado no plano de aula. Após o processo, os alunos eram convidados a discutir como havia sido a experiência e ao professor era perguntado como poderia auxiliá-lo em sua prática profissional. Ao final, após a discussão e avaliação conjunta das apresentações e conseqüentemente, dos planos de aula, organizou-se uma celebração para comemorar a contribuição e o esforço dos alunos para edificar esta significativa operação histórico-musical e pedagógica.

Em todo caso, a intenção da atividade relatada acima, não foi a de transformar os

alunos em pequenos professores de História, mas tão somente pensei que esse impulso inovador talvez permita aos alunos pensar em outros modos de se identificar com a disciplina, ou ao menos um bom caminho para refletir em que condições os professores produzem suas aulas, tendo que se adequar a situações complexas.

Ao exprimir o significado de suas experiências a seus iguais, os alunos produziram um relato com suas opiniões, dando sentido às suas vivências sociais, e ficou perceptível nas intervenções feitas, que entre eles, os problemas são parecidos, as pessoas são parecidas. E, por mais simples que seus planos de aula tenham parecido, a experiência alcançou o resultado desejado, mostrando que os alunos são capazes de elaborar aulas sustentadas na experiência vivida. Os temas apresentados por eles fazem parte de seu cotidiano, o que marcou a sensibilidade no processo de produção das aulas.



## **CAPÍTULO 3 - UM DIA APÓS OUTRO DIA: O DESAFIO DE CONTAR COMO FOI O “CORRE”**

### **3.1. Evidências do tempo que corre**

Neste terceiro e último capítulo inicio as discussões com o contexto de produção de cada etapa do projeto pedagógico “RAPensando a História”, para em seguida, analisar as experimentações realizadas, tendo em vista responder a segunda e última pergunta da problemática da pesquisa, que tem como objetivo entender como o *rap* dialoga e contribui com o ensino de História. Serão descritos também os resultados do projeto “RAPensando a História”, ressaltando a importância da síntese dos debates e dos materiais construídos pelos alunos, a partir das poesias, das batalhas de rimas e dos planos de aulas.

Tratarei ainda sobre a diferença entre os *rappers*, a partir da percepção dos alunos; reforçando a proposta metodológica produto da pesquisa, e por último, as percepções dos alunos acerca do projeto “RAPensando a História”.

Como já exposto, o projeto foi realizado em 2019, com o objetivo de pensar de que forma o *rap* pode ser utilizado como fonte de conhecimento e de aprendizagem no ensino de História, bem como levar o aluno a desenvolver e conhecer a cultura *hip-hop*, o *rap* e seus valores.

### **3.2. Até aqui, fomos um só: contexto de produção e análise dos resultados de cada etapa do projeto “RAPensando a História”**

#### **Aulas de aprofundamento sobre *hip hop* e *rap* (março e abril)**

A primeira ação aconteceu em março, e tinha objetivo discutir com os alunos o direcionamento que seria dado ao projeto. Além disso, serviu também para que os alunos tomassem conhecimento das propostas, de que forma eles entendiam as questões apresentadas e se tinham algo a acrescentar.

A discussão inicial com os alunos refletiu a insegurança que ainda predominava entre eles, pois muitos ficavam em silêncio. Tive que fazer um esforço para pensar estratégias que eles ao menos escrevessem respondendo a duas perguntas: “O que você achou do projeto?”, “Quais suas propostas para o projeto?”, como demonstra a transcrição das respostas de alguns

alunos:

**Pergunta 1: O que você achou do projeto?**

“Achei muito bacana, porque vai poder passar para os alunos todo esse conhecimento do *rap*”. (Elaine)

“Acho que vai ser muito divertido”. (Thaís)

“É um projeto importante pelo fato que os alunos vão ter contato com o *rap*, com poesia, com leitura, com música, é muito importante para nós”. (Lúcia Helena)

“Adorei o projeto, porque mostra que podemos aprender história de um jeito diferente, falando em temas importantes como *bullying*, racismo, sexualidade. Tomara que este projeto possa mudar o pensamento dos alunos”. (Eustáquio)

“Eu achei ótimo, com esse projeto a escola pode melhorar mais”. (Fernanda)

“Achei muito bom mesmo esse projeto falar sobre o *rap*”. (Renato)

**Pergunta 2: Quais suas propostas para o projeto?**

“Falar sobre racismo, preconceito, discriminação, do jeito de agir das pessoas”. (Amanda)

“Estudar a história e tirar partes que possamos usar no *rap*”. (Ana)

“Fazer batalhas de rimas com base nas aulas”. (Geanne)

“Precisa ter ajuda de todos os alunos, através de uma mobilização com os alunos que querem esse projeto”. (Gustavo Henrique)

“Promover palestras”. (Luciana)

“Mostrar a vida e a história de autores que marcaram a história do *rap*”. (Franklin)

Como se pode observar nas respostas à pergunta 1, os alunos entendem o *rap* como uma fonte de conhecimento; o projeto como algo “bacana”, divertido, importante, ótimo, bom e que poderia mudar o seu pensamento. Nota-se que na quarta resposta aparece uma referência a “aprender história de um jeito diferente”. Em relação à escola, se verifica uma crítica e uma esperança de que possa melhorar.

Quanto às propostas ao projeto, verificou-se a necessidade dos alunos em debater temas que estão relacionados ao seu cotidiano, como racismo e preconceito, por exemplo, mas houve também o destaque para a importância de estudar a História através do *rap*. E, no que

diz respeito ao *rap*, em particular, percebeu-se que havia uma preocupação não só com a parte teórica, mas com a parte prática. Em relação ao envolvimento, senti que tinham certo receio de que o projeto não desse certo se não acontecesse um processo de mobilização.

Desse modo, tinha em mãos um esboço do quadro desenhado pelos alunos a partir de suas representações. A partir desse esboço foi possível organizar as diretrizes dos próximos encontros.

Nas aulas para aprofundamento sobre o *hip hop* e o *rap*, como já havia percebido anteriormente, no processo de sondagem acerca das representações acerca do projeto, as discussões teóricas que iniciei foram bastante produtivas, pois as informações prévias que os alunos traziam davam conta de que não teriam muita dificuldade durante essa etapa. Nas primeiras aulas, percebi que algo deve ser superado em experiências posteriores: a falta de hábito dos alunos com textos longos. Para cada aula, selecionei textos com quatro e cinco folhas, quando no máximo deveríamos ter apresentado textos com uma folha, ou ao menos, deveria ter fracionado o material para tornar a dinâmica mais simples. Outra falha que levanto aqui foi o fato de termos realizado a leitura com a turma toda, quando poderia ter realizado em pequenos grupos orientados, de modo que eles pudessem estabelecer o hábito da leitura e compreensão de textos, para que ao final, cada grupo pudesse compartilhar suas discussões com toda a turma.

Porém, por mais que tenha cometido tais falhas, ainda assim, adotamos algumas estratégias, visando à autonomia em relação às leituras e às discussões, por exemplo, as leituras foram feitas por cada aluno, que lia em voz alta um parágrafo do texto e depois havia uma pausa para discutir o que a turma em geral, havia achado e compreendido daquela parte, sempre com nossas contribuições para complementar as discussões.

Como a intenção do projeto era a de ser incorporado ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, foi acordado com os alunos que em todas as aulas, durante a leitura dos textos, para além da ação do aluno que estaria lendo, os demais alunos deveriam falar, apresentando suas opiniões. Desse modo, conseguia-se que praticamente todos participassem oralmente das discussões, pois como isso estaria incorporado no processo como critério avaliativo, evitava-se que somente aqueles mais desinibidos participassem das discussões, já que os demais se sentiam comprometidos em interagir com a turma.

De maneira progressiva, com a estratégia relatada, percebeu-se que houve uma evolução no processo de leitura, compreensão e discussão dos textos. No geral, comecei a

notar isso a partir do momento em que minhas mediações passaram a ser menos frequentes durante as falas dos alunos, em função da colaboração dos colegas que passaram a trazer novas informações para acrescentar às aquelas que estavam presentes no texto.

Em abril, adotei uma nova estratégia. Passei a entregar aos alunos o texto que íamos discutir na aula posterior, solicitando que eles fizessem uma leitura prévia, assim como destacassem os pontos que achassem importantes para que fossem colocados nos debates na sala de aula. Eles teriam, dessa forma, uma semana para realizar esta tarefa preliminar.

Desse modo, houve uma melhora significativa na dinâmica que já vinha sendo adotada nas aulas anteriores. O tempo gasto com a leitura pôde ser reduzido, e, assim, as análises e discussões ganharam mais qualidade; e os textos que antes pareciam extensos como relatei, já pareciam reduzidos, tamanha familiaridade adquirida pelos alunos, o que nos impressionou bastante.

Falarei um pouco sobre os resultados dessa experiência. Em uma das aulas ouvi da aluna Renata: “Antes dessas aulas, eu era uma verdadeira analfabeta sobre *hip hop* e *rap*”. Esta frase traduz a percepção do que representaram as aulas, ou seja, sua função foi a de dar noção aos alunos acerca dos elementos básicos do *hip hop* e do *rap*. Mais do que isso, acredito que os momentos que foram compartilhados em sala de aula serviram também para empoderar os alunos negros, na medida em que os conteúdos referentes às lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, a história e a prática dos líderes que estiveram à frente desse processo, reforçaram um sentimento de pertença, de identidade com a cultura negra.

Por esse motivo, o acesso a essas informações, aos conceitos históricos que estão interligados a elas, foi um convite para repensar o ensino de História. Uma História que seja simples, a partir do escutar o outro. Mas não só a História, foi um exercício para pensar na escola, que “mais do que criar saberes próprios, pode também influenciar o saber erudito”<sup>167</sup>. Nessa perspectiva, de certa forma, os alunos produziram conhecimento, através de suas falas, ideias e sentimentos. Com toda a certeza, isso é melhor do que meramente uma reprodução de conhecimento. Enfim, o diálogo realizado partiu do princípio de que alunos e professor, através da pesquisa teórica, da prática exercida, das trocas culturais e de saberes, tomaram para si a responsabilidade de “(re)criar” a disciplina História como disciplina escolar.

A partir daí também dei conta de que não estava apenas reproduzindo a “História dos

---

<sup>167</sup> CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 154.

historiadores”, ou seja, ficar apenas como um “historiador científico, profissional e republicano [que] acredita ser o agulhão da consciência social e política do cidadão, e desempenha assim um papel na vida cívica”.<sup>168</sup> Na verdade, nós historiadores precisamos questionar: a História precisa ser difícil, quer dizer, para ser respeitável, necessariamente, precisa ser “cizuda”, “sem graça”? E não sou o primeiro a questionar isso. Marc Bloch, afirmou, no início do século XX, que “mesmo que julgássemos a história incapaz de outros serviços, seria certamente possível alegar em seu favor que ela distrai (...) Pessoalmente (..) a história sempre me divertiu muito”.<sup>169</sup>

E isso significa pensar na subjetividade das pessoas, na visão de mundo que cada um tem. Assim, os alunos foram capazes de dar sentido às suas ações a partir da reflexão de seu cotidiano, entendendo o passado como um elemento do presente, desta forma, tendo sua própria visão da História. E isso é um fato que dá credibilidade ao conhecimento que é produzido fora da academia, “à 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”.<sup>170</sup>

### **A utilização do *rap* nas aulas de História (abril e maio)**

Descobrir novas habilidades e experimentar fazer coisas diferentes. Estas foram duas novas soluções para antigos problemas, com destaque para a falta de interesse e/ou desmotivação com as aulas de História.

Para mudar esse contexto nas aulas, oferecer um novo formato me pareceu ser uma boa alternativa. Então, esse novo formato se inseriu no esforço que já estava sendo feito em oferecer aulas de aprofundamento sobre o *hip hop* e o *rap*.

As mudanças provocadas pela inserção do *rap* nos conteúdos de história tornaram as aulas mais próximas da realidade dos alunos. Pude perceber que o trabalho em sala de aula, com o auxílio desse recurso ficou bem mais divertido e diferente, e o aprendizado começou a melhorar, assim como a produção dos alunos. Aqueles que não estavam habituados com esse tipo de inovação metodológica tiveram que contar com o apoio dos colegas de turma.

---

<sup>168</sup> TETÁRT, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru: Edusc, 2000, p. 103.

<sup>169</sup> BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997, p. 77.

<sup>170</sup> MARRERA, Fernando Milani. e SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº 6, ago. 2013, p. 1071.

As músicas selecionadas são críticas, surtiram o efeito esperado e a maioria dos alunos solicitou para ouvir novamente e lembraram em momentos posteriores, quando lhes foi dada a tarefa de participar de atividades que envolviam a letra das composições, no caso, o “Rap Segunda Guerra Mundial”, do Canal Conhecimento 2.0 e “Anos de Chumbo”, do Face da Morte. As letras situam e promovem referências a processos históricos internacional e brasileiro. Estes dois exemplos, dão conta de que temos muitas opções para trabalhar várias questões.

O fato de as músicas terem ficado por um bom período na mente dos alunos foi importante, pois configurou um bom nível de identificação deles com as produções musicais. Esses detalhes demonstram a importância que representou o uso da música *rap* nas aulas. Ao trazer esse estilo musical para a sala de aula, também foi importante para quebrar o estereótipo que ainda prevalece entre alguns alunos de que *rap* é “música de malandro, de bandido, de criminoso, que faz apologia à violência”. Por mais estranho que isso soe, já que é um preconceito vindo de jovens, determinados tipos de música despertam nas pessoas variados sentimentos e, quando se trata de moldar decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão.

Procurou-se problematizar o ouvir musical dos alunos em relação ao processo de edificação do conhecimento histórico. Desta maneira, a partir da articulação das temporalidades históricas, os alunos aplicaram categorias de fato, sujeito e tempo. Assim, tive as primeiras experiências realizadas na Escola Municipal Helder Fialho Dias e na Escola Estadual Nedaulino Vianna da Silveira. E ali, nessas escolas, se formou o embrião de um processo que conquistou seu espaço.

### **Audição, leitura e análise de músicas de *rap* (maio, junho e agosto)**

Por meio de material reunido a partir de letras que registrassem um diálogo com temas já direcionados previamente pelos próprios alunos, iniciou-se um processo chamado “audição, leitura e análise de músicas *rap*”. O passo seguinte foi ouvir as músicas, verificar qual o propósito de cada uma e pensar de que forma poderiam contribuir com a atividade prática, e conceber como seriam as ações para cada tema. Pensei também que tais ações deveriam ser as mais variadas possíveis, envolvendo arte, comunicação e política, afinal, o *rap* tem o objetivo de fazer as pessoas sentirem vontade de raciocinar, estudar. Assim, a ideia era a de que esse processo não fosse marcado somente por conversas, mas também de outras formas, que

envolvessem várias mediações.

Com dez temas pensados pelos alunos, foi a partir daí que tivemos a oportunidade de caminhar, sendo guiado a partir de preocupações que orbitam o universo deles. As estratégias de ação definidas apontavam para um trabalho que teria o objetivo de avaliar a participação dos alunos nos debates.

A capacidade dos alunos em articular as questões apresentadas na sala de aula, fazendo as leituras indicadas, conferiram às ações desde o início uma avaliação positiva. Afinal, os alunos se destacaram, propondo, produzindo e experimentando constantemente uma contradição saudável entre a História ser uma disciplina caracterizada normalmente como um produto acadêmico e, ao mesmo tempo, ser um saber que pode incorporar elementos de uma cultura de rua.

Refletindo sobre essa contradição, imaginei que, no nível íntimo e pessoal, não deve ser fácil para alguns alunos entendê-la. Afinal, como já escrevi em outros tópicos, nós, historiadores, temos que parar para ouvir o outro, mas nem sempre isso acontece, pois ainda persistem pensamentos que reverberam posições reafirmando a ideia de “cada um no seu canto”, ou seja, nada de parceria entre professor e aluno. O “jogo”, em alguns casos, acaba sendo unilateral.

Distante, no entanto de fazer uma análise sempre entusiasmada, observei que em alguns momentos, houve desorganização e falta de integração entre os alunos. O nível de comprometimento de alguns com as ações realizadas, acredito ter acontecido em função da ausência de dinâmicas intensas como as que eles vivenciaram a partir da execução do projeto. No entanto, isso não foi comum a todos, já que notei também que outros alunos mantiveram posicionamentos distantes e desinteressados.

O resultado disso foi possível ver em algumas ações realizadas, onde a desorganização de um grupo de alunos e o desinteresse de outros expôs tal situação, fato que revelou que a ação “audição, leitura e análise de músicas *rap*” foi em parte, prejudicada. Isso significa que teve, de um lado, a presença por conveniência de alunos cujo desinteresse foi considerável. De outro, um grupo de alunos que se alinhou à proposta apresentada.

Uma das metas desta ação era a de contribuir para o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos. O que posso afirmar é que tal meta foi atingida parcialmente. Reconheço na atividade um caminho importante, por ter proporcionado a troca de ideias, através das

falas, das escritas e atividades. Dialogar sobre política, questões sociais foi um privilégio dentro do projeto, principalmente se considerar que parte da sociedade vive em uma situação precarizada e distanciada de discussões que orientem para a importância de reconhecer seus direitos. Essa precarização abre espaço para o assistencialismo eleitoreiro no meio da população pobre.

Nesse sentido, fazer uma ação capaz de levar informações aos alunos que gerem questionamentos sobre a situação de quem vive em bairros pobres, possibilita levar uma mensagem que está contida no *rap*, que é por si mesma capaz de trazer conhecimento e comunicar certa visão da realidade. Uma experiência educativa que apresentou informações aos alunos, que se esforçaram para refletir que todos podem exercer uma atividade intelectual criativa e, ao mesmo tempo tornar-se “sujeitos de sua própria educação”<sup>171</sup>. Diante disso, ao longo de aproximadamente três meses (maio, junho e agosto) acessaram um universo simbólico e, através de suas apresentações afirmaram percepções e atitudes que, os colocaram numa simbiose como educandos e educadores de si.

Os alunos da periferia que participaram deste trabalho pedagógico promoveram, com suas intervenções, o entendimento das vivências dos oprimidos, assim como entenderam que política de verdade se faz quando problematizamos aspectos do cotidiano.

### **Cine Rap (agosto, setembro e outubro)**

Nessa ação, as produções audiovisuais analisadas tinham como plano de fundo a emergência de narrativas contando acerca da importância do *rap* e o seu papel como manifestação cultural que “exerce sua qualidade de discurso dos ‘de baixo’, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias”<sup>172</sup>. Os alunos, então, direcionaram seus olhares curiosos a essas produções esperando por uma complementação da capacitação proporcionada com as discussões anteriores.

Evidentemente que essa curiosidade não se deu de forma despercebida. Notaram-se falas que a tornaram evidente. Além disso, era notável também a expectativa existente, que com o passar do tempo, se transformou, ao final das exposições, em uma busca por respostas,

---

<sup>171</sup> FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 28.

<sup>172</sup> SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 144



suscitando questionamentos que possibilitaram um saber diferente. Nesse sentido, o estudo de produções audiovisuais como possibilidade de retrato de parte da realidade dos *rappers* e dos espectadores suscitou um duplo desafio:

Primeiro de aprender a prestar atenção na nossa própria cotidianidade, reconhecendo que é nela que são produzidos e negociados os sentidos, e, segundo, de aprender a fazer isso como parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte. Se o primeiro já é difícil, o segundo desafio requer a disposição de repensar muito daquilo que é presumido como central à ‘boa pesquisa científica’.<sup>173</sup>

As produções audiovisuais de *rap* apresentadas aos alunos, assim como as músicas, retratam a invisibilidade de certos atores no Brasil. Para efetuar o estudo, foram analisadas algumas produções, cujas autorias são de Pedro Fávero, do Coletivo Filmefácil e de Toni C. As produções selecionadas trazem uma abordagem onde situam a música como um artefato cultural importante para problematizar as relações culturais e como fator de reação, ainda que estabelecido nas margens sociais. Essa afirmação é possível verificar através das narrativas contidas nessas produções. Além disso, está presente no caráter contestatório das músicas. Por fim, com a ação desenvolvida com os alunos, foi possível apontar a reflexão que o *rap* produz, traduzida em uma inquietação, um chamado para uma mudança possível.

### **Oficina de Poesia e Rima (Setembro)**

Apesar de poucos perceberem poesia nas palavras de Mano Brown do Racionais MC's, o *rap* tem como uma de suas características uma poética transformadora. Em função disso é que pensei nessa ação, cujo objetivo era continuar a exploração sobre os sentidos do *rap*, entendendo que sua sonoridade está diretamente ligada à poesia e à rima. Pensei assim, por entender que seria adequada para os alunos, considerando que já tinham atingido uma maturidade ao participar das ações anteriores. Como na atividade das aulas temáticas, onde foi solicitada uma produção dos alunos ao final, acreditei que seria possível aqui também “repetir a dose”.

Convidei os alunos a pensar o *rap* como forma de expressão e de recurso poético, que como já visto anteriormente, pode também ser utilizado como recurso para debater temas

---

<sup>173</sup> SPINK, Peter Kevin. Pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia e Sociedade*, v. 20, 2008, p. 72.

importantes de dentro e de fora da escola. Eles conheceram um pouco mais sobre essa relação entre o *rap* e a poesia com o auxílio da *rapper* Nic Dias, que em meio à outra atividade na qual ela tinha sido convidada, também contribuiu para essa ação. Através da intervenção da *rapper*, eles conheceram um pouco mais da batalha de rimas que acontece no *hip hop* e assistiram em vídeos a algumas performances.

Partindo da ideia de que o *rap* é “um certo tipo de canto-falado, rimado e ritmado, (...) [com] uso 'precário' das alturas e uma organização rítmica baseada nos *beats*”<sup>174</sup>, os alunos foram convidados a fazer um exercício prático de produção de poesias e rimas, organizados em pequenos grupos. Ao produzir as rimas, certamente, não houve um envolvimento ativo. Em vista disso, por sua vez, cabe transformar a situação em um objeto de reflexão.

De nada adiantou os alunos estarem familiarizados com a função social do gênero textual a ser produzido, se não for bem conduzido o processo de produção. Pode-se dizer que neste caso em particular, não houve uma intensificação do envolvimento dos alunos com a poeticidade e que não é comum o convívio destes com textos poéticos, e isso certamente dificultou a escrita.

À produção faltou encanto, sobretudo, neste exemplo que apresento:

### **Exemplo 1**

Racismo, o mundo tem que acabar com isso  
Temos que dar um basta nisso  
Para que mais pessoas não sejam julgadas...por isso  
(Thiago e Valmiro)

Já na poesia abaixo, parece que houve uma obrigação de fazer rimas:

### **Exemplo 2**

Não pode ser  
O preto não tem que ser

---

<sup>174</sup> TEPERMAN, Ricardo. **Tem que ter suingue**: batalhas de *freestyle* no metrô da Santa Cruz. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – USP, 2011, p. 82.

Só pela desigualdade social  
 Temos que ter moral  
 (Aline, Igor, Michel e Paulo)

Não há só textos sem poeticidade nessa amostra. Apresento um dos exemplos em que, a composição é feita em cima de rimas com uma “pegada” forte:

### **Exemplo 3**

Olham pra mim já julgando  
 No final, nem tentam me conhecer  
 Sociedade racista me criticando  
 Mas sou preta com muito prazer  
 (Robson, Zenaide, Rogério e Roberta)

Na amostra apresentada acima, há uma caracterização do tema idealizado e com o qual acabaram se comprometendo: o racismo. É bem verdade que, alguns alunos, tentaram encontrar rimas, mas revelaram dificuldades na criação. A esse respeito, aliás, algumas afirmações podem ser feitas.

De início, notei que os alunos parecem saber lidar melhor com a dimensão formal mais reconhecida e perceptível da poesia (rima e ritmo), do que com o trabalho linguístico que recria a realidade. Assim, por sua vez, os resultados obtidos não se mostram distantes do que seria esperável.

### **Encontros com *rappers* locais (outubro)**

A sociedade contemporânea marcada pela presença de novas tecnologias e pelo advento da *internet* colocou a produção e divulgação da cultura *hip hop* e, especialmente do *rap*, frequentemente em evidência. Nesse sentido, esses sujeitos, que são produtores de conhecimento, disseminam no mundo virtual seus posicionamentos.

Entretanto, em muitos casos, ainda que artistas desempenhem um papel social de protagonistas, com discursos que propagam valores que influenciam muitos adolescentes, a grande maioria destes só tem contato com os *rappers* através dos vídeos. Além disso, há uma distância enorme entre o *rap* do eixo São Paulo-Rio e o *rap* produzido no Pará, levando-se em conta o grau de importância atribuído pelos adolescentes. Nesse sentido, para fugir desse senso comum, deixei claro na concepção do projeto “RAPensando a História”, desde o início, que um componente fundamental seria a divulgação da produção dos *rappers* locais.

Tal compreensão caminha no sentido de entender que o *rap* “do lado daqui” é tão bom quanto o *rap* “do lado de lá”, uma vez que demonstram isso com a divulgação de seus trabalhos, atraindo milhares de admiradores. Assim, optei em contar com a participação de *rappers* locais durante as ações, quando requisitados, uma vez que tais sujeitos ocupam posição central nas reflexões propostas para o ambiente escolar. Conteí com a participação dos *rappers* paraenses Nic Dias e Everton MC, marcada pela interação com o público alvo.

Além disso, resultou, na compreensão de que os sentimentos expressos nas composições condizem com a realidade em que os alunos vivem. Sem dúvida, isso foi um grande passo para melhorar o quadro de desconhecimento dos adolescentes em relação aos *rappers* paraenses.

Esse contato com a produção local e com os artistas evidenciou um esforço para a compreensão de como se dá o processo de aquisição e produção de conhecimento, simultaneamente com o exercício da análise das músicas *rap* como fontes históricas. Deste modo, se converteu numa oportunidade na qual, os alunos, ao serem desafiados a lançarem um olhar crítico sobre a realidade estudada e, a partir dela, perceberam que o ato de conhecer é indispensável, mediado por suas experiências, opiniões e pelos *rappers*. Bakhtin ilustra bem isso:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior.<sup>175</sup>

Esse aprendizado a partir da contribuição do outro, fez com que os alunos percebessem a importância da troca de conhecimento e de experiências. O saber, dessa forma,

---

<sup>175</sup> BAKHTIN, *op. cit.*, p. 147.

passa a ser transformado, qualificado, partindo de sentimentos e sensações.

Em um intervalo entre as ações do projeto, tive a oportunidade de conversar com Everton MC e trocar ideias a respeito da realidade dos alunos que moram na periferia, onde uma parcela grande deles tem pouco contato com o centro da cidade. Disse a ele que notei isso quando promovi algumas atividades fora da escola. E, aproveitando a oportunidade, entrevistei o *rapper* e o questionei a respeito dessa relação do centro com a periferia, e obtive a seguinte resposta:

É complicado, porque quando você sai da periferia para o centro, você encontra um monstro, né. O cara que tá ali na periferia, ele vive no mundinho dele e tal, ele conhece os vizinhos dele, ele compra as coisas ali no mercadinho, se faltar o almoço, ele pede para o vizinho do lado, ele vai se ajeitando. Mas se tu vai para o centro, já é mais complicado, lá as pessoas dificilmente querem te ajudar, tá ligado? Porque lá é uma briga, uma disputa toda hora, todo mundo tá se matando naquele centro comercial. A galera infelizmente só quer saber de si muitas vezes. E quando você chega lá, principalmente do movimento *hip hop*, no centro, os caras falando diferente, tocando uma música que tem uma batida agressiva, que é o *rap* mesmo, esse discurso ácido, com a roupa mais larga, já é olhado de forma diferente. E é muito complicada ainda essa relação, não é harmônica. Não posso dizer que é harmônica, porque vir da periferia para o centro, ainda tem uma relação de conflito muito grande.<sup>176</sup>

Na mesma ocasião, o *rapper* Everton MC afirmou que o *rap* “veio para dar a ele uma visão política”, e exemplificou que ser político não significa ser de um partido político; segundo ele “ser político significa fazer cultura, fazer educação, ser ativo em uma sociedade”. E mencionou: “Muitas vezes as pessoas acabam não fazendo a política que deve ser feita, que é a política do bairro, [...] ser um político da rua, da vida” (EVERTON MC, 2019).

Quanto a isso, é necessário pontuar que a dinâmica do movimento *hip hop* leva a essa reflexão da política como algo coletivo e não individual. Na audição da música *rap*, as narrativas apontam para um movimento que educa seus adeptos para esse sentimento de coletividade, de irmandade (não à toa o termo *mano* é utilizado com frequência).

Em uma sociedade marcada pela divisão de classes, o *rap* é uma aquisição fundamental para qualquer projeto coletivo de emancipação. É uma forma de resistência coletiva e de luta por melhores condições de vida, capaz de fincar bases no chão da escola, desenvolvendo uma experiência de educação informal, se assumindo como porta-voz da

---

<sup>176</sup> Entrevista realizada por mim com o *rapper* Everton MC, no dia 14 de novembro de 2019.

periferia.

No sentido usado por Freire, ao adentrarem o portão da escola, percebemos que houve uma horizontalidade coadunada com a linguagem posta na relação entre *rappers* ativistas e alunos periféricos. Assim, na disponibilidade para o diálogo, se estabeleceu a conexão necessária à existência de um trabalho pedagógico dotado de sentido e de traço não bancário, objetivando uma nova maneira de ensinar e aprender<sup>177</sup>. A esse respeito, nossa pesquisa aponta que já em sua origem, o *rap* “tinha um caráter político e o objetivo de promover a conscientização coletiva”<sup>178</sup>.

### **A diferença entre os *rappers*, a partir da percepção dos alunos**

Os temas abordados pelos *rappers* Nic Dias e Everton MC, para além de um contexto histórico sobre o *hip hop* e o *rap* e também sobre a teoria para a construção poética e das rimas, sugeriram demandas do mundo contemporâneo, trabalhados para um contexto da educação básica, aplicando esses conhecimentos em atividades práticas. A partir das atividades propostas aos alunos: produções textuais, batalha de rimas, análise de músicas, mostraram-se diferentes características entre os dois *rappers*, que foram percebidas pelos alunos. Resolvi, então, fazer uma reflexão sobre essa percepção dos alunos, através de uma pesquisa.

Para que a pesquisa não ficasse demasiadamente longa, sugeri aos alunos priorizarem a análise dos saberes adquiridos durante as atividades em que os *rappers* estiveram envolvidos. No caso de Nic Dias, os alunos fizeram breves comentários, que trouxeram marcas significativas da experiência da qual participaram. Segundo eles, “a experiência foi importante porque pudemos dizer e escrever o nosso ponto de vista do meio do que pensamos e sentimos”; “ela nos trouxe uma ideia de união, algo fundamental para o mundo que vivemos hoje”; “o que ela produziu, escreveu, cantou, foi divertido e ajudou nos nossos estudos”.

É importante destacar que os alunos foram colocados em situações que os conduziram ao protagonismo de sua aprendizagem e autonomia. Esse foi o pilar que sustentou as oficinas promovidas pelos *rappers* e que embasou todo o projeto que foi desenvolvido.

---

<sup>177</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 70-71.

<sup>178</sup> ROCHA, Janaina.; DOMENICH, Mirella.; CASSEANO, Patrícia. **Hip Hop**: a periferia grita. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 17-18.

Nesse sentido, esperava-se que nas respostas dos alunos trouxessem as limitações encontradas nas atividades. Seja como for, estiveram longe disso. Assim, de acordo com as respostas apresentadas, a *rapper* Nic Dias foi só elogios, o que ficou bastante evidente nas várias sessões de fotos tiradas com os celulares. É importante deixar bem claro que o comprometimento da *rapper* nas atividades foi significativo e também se mostrou muito solícita com os alunos. Em outras palavras, consegui identificar uma ministrante de oficinas bem aplicada desde o princípio e que vivenciou com compromisso cada momento.

Solicitei também aos alunos que pensassem e se expressassem sobre a atuação (aspectos formais e informais) do *rapper* Everton MC nas atividades. De acordo com eles, “o Everton MC é um mano considerado”; “a transmissão de conhecimento que ele passou pra nós, ajudou a melhorar as nossas ideias”; “ele favoreceu muito a discussão entre os alunos, mas nós também colocamos nossa posição, mesmo quando era diferente da dele e ele ajudou no debate”.

Um aspecto importante sobre Everton MC destacado pelos alunos foi o debate de ideias. O processo de aprendizagem nesse caso, ao que me parece, foi marcado pelo compromisso firmado entre o *rapper* e os alunos nas oficinas. Foi importante identificar também que os alunos perceberam que existem leituras e interpretações diversas sobre determinados temas e que todas as perspectivas devem ser ouvidas e respeitadas.

Portanto, durante as atividades realizadas por Everton MC, a aprendizagem teve um caráter importante, de acordo com o olhar dos alunos, pois proporcionou a eles elementos que os tornaram capazes de compreender e se fazer compreender de maneira responsável. Essa foi uma importante habilidade demonstrada pelo *rapper*, e percebi assim, que ele adquiriu o respeito dos alunos, que o alçaram a condição de “mestre”, talvez por suas atitudes e pelos valores transmitidos. Contudo, essa marca é justificável por ser ele um pedagogo de formação, que usa suas táticas próprias, que são muito úteis para quem aprende.

Sua abordagem foi muito rica, principalmente por conta das imagens utilizadas nas oficinas, que ajudou no desenvolvimento do olhar dos alunos. O uso de equipamento eletrônico (mesa de som) foi um diferencial nas atividades de Everton MC, sendo os alunos os grandes beneficiários disso tudo.

A escuta dos próprios alunos acerca do desempenho dos *rappers* foi de grande valia, pois nos ajudou a traçar um perfil desses artistas, a partir de uma breve análise de suas competências, flexibilidade, respeito e promoção do respeito ao outro e produção de

conhecimentos. Argumentar com base em fatos relatados pelos alunos pode explicar melhor os significados e contextos. Portanto, é um trabalho conjunto.

### **Oficinas de Educação Hip Hop (Novembro)**

Através de um processo que uniu planejamento, conhecimento e prática, a ideia inicial que concebeu as “Oficinas de Histórias de Vida” era a de que os alunos aprendessem a se ouvir e ouvir os outros, identificando suas lutas, seus sonhos. Como já tive oportunidade de expor, o modelo tradicional de escola não amplia a compreensão das relações humanas, e muito menos estimula uma visão que coloque o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

Estava na cara, no entanto, que essa mudança de mentalidade necessária não seria imediata, mas estava muito esperançoso que tal processo desencadeado a partir da experiência desenvolvida com os alunos, poderia levar à realização da educação como prática da liberdade, como bem afirma Freire em uma de suas obras.<sup>179</sup>

Aqui, com certo encadeamento de significações, foram proporcionados aos alunos outros modos de olhar suas histórias. Nesse momento, me dei conta de como foi importante preservar os “temas pesados”<sup>180</sup>.

Ressalto que essa metodologia acrescentou na vivência dos alunos outros olhares, a partir das atividades que foram incluídas posteriormente pelos *rappers* que ministraram as oficinas. Nesse sentido, foi importante, pois contribuiu para um processo de engajamento dos alunos no pensar em seus projetos de vida individuais, a partir do coletivo.

### **Elaboração de aulas de História pelos alunos (novembro e dezembro)**

O diálogo com os alunos proporcionou uma familiaridade com eles, de tal modo que encontrei um modo de partilhar conhecimento. Isso tornou possível a aproximação com a linguagem deles. Eles me fizeram pensar profundamente sobre a construção de suas identidades, a partir da resistência deles em lutar contra a realidade em que muitos vivem. Ali pude perceber que eles conseguiram se sentir como sujeitos e não como objetos na construção do processo educativo. Entendi, portanto, que tinha encontrado a chave para uma porta que

---

<sup>179</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 37.

<sup>180</sup> Com “temas pesados”, me refiro aqueles em que os alunos teriam que expor detalhes de sua vida pessoal, seus dramas, traumas, etc.



estava fechada.

E isso fez com que refletisse até mesmo sobre a prática como professor. Essa experiência me posicionou como um professor que é capaz de encarar desafios que antes eram imperceptíveis no cotidiano profissional. Essa semente plantada me permitiu fazer uma proposta, a partir dos rastros deixados no caminho.

Imagina a angústia de alunos que de repente se deparam com a ideia de que tem que elaborar planos de aula de História. Um dia acordei com essa ideia na cabeça e resolvi colocar em prática.

O objetivo dessa experiência foi proporcionar uma nova forma de aprendizagem, colocando os alunos no protagonismo e ao mesmo tempo interagindo com a rotina do professor de História. Para orientar os alunos, definimos com eles as etapas que eles iam desenvolver nessa experiência.

A elaboração dos planos de aula pela ótica dos alunos foi norteada a partir do acúmulo de saberes adquiridos no contexto do projeto “RAPensar a História”, seguindo uma orientação pedagógica. A atividade, assim, valorizou os conhecimentos e experiências, com base em temas flexíveis e determinados pelos próprios alunos.

Defendi a ideia de que eles poderiam utilizar a experiência da vida real, não apenas individual, mas coletiva. O foco foi a ampliação dos conhecimentos, desenvolvendo um projeto a partir do próprio olhar, a fim de socializar com o professor e com os outros alunos.

Enxergar as aulas “personalizadas” como recursos para proporcionar um aprendizado ativo, onde os alunos foram os protagonistas dessa experiência, foi importante, na medida em que contribuiu para o planejamento de aulas mais prazerosas a eles, onde o professor se sintia mais estimulado, com ideias compartilhadas pelos adolescentes, com um conteúdo mais agradável, que facilite a compreensão.

### **3.3. Paz em meio ao tumulto: reforçando a proposta metodológica**

A partir do conjunto de experiências com o *rap* em duas escolas de Belém e Ananindeua, como citado na introdução, criei uma proposta metodológica que pudesse ser utilizada por outros professores, ressalvada as realidades e particularidades, podendo dessa forma ser perfeitamente adaptável às necessidades de diferentes instituições de ensino. Tal

proposta, que está detalhadamente descrita no segundo capítulo, tendo sido aprofundada e analisada neste, consiste nas seguintes ações metodológicas: aulas de aprofundamento sobre a cultura *hip-hop* e o *rap*; oficinas temáticas; cine *rap*; oficina de poesia e rima; oficinas de educação *hip-hop*; aulas de História com uso do *rap*; oficina “alunos produzindo aulas de História com *rap*”. Esta proposta metodológica, um conjunto de oficinas educativas foi denominado de “Proposta de uso do *Rap* no Ensino de História”.

### **3.4. O início, o fim e o meio: impressões dos alunos sobre o projeto “RAPensando a história”**

O projeto “RAPensando a História”, que na verdade representou o percurso metodológico executado por mim, descrito, analisado ao longo dos capítulos, e que utilizou a cultura *hip-hop* e o *rap* como fonte de conhecimento histórico em duas escolas públicas da Região Metropolitana de Belém, foi avaliado em relatos dos alunos que participaram.

Abaixo, vou transcrever cinco relatos de alunos que destacaram suas percepções e sentimentos acerca do projeto:

#### **Relato 1**

Bom, o projeto ‘RAPensando a História’ foi um projeto bem legal, foi algo criativo, que deu para desenvolver bastante a criatividade e deu para liberar um pouquinho mais de energia por assim dizer. A História a partir de *rap* da Segunda Guerra Mundial foi uma ideia criativa, o bate-papo que teve, a aula com o Everton MC também foi uma coisa legal porque deu pra aprender coisas novas. A minha experiência com o projeto foi boa porque deu bastante criatividade pra mim pra pensar em outras coisas que eu posso fazer. A minha opinião sobre os pontos positivos é que dá pra fazer uma coisa legal, uma coisa criativa, dá pra fazer bastante coisa, dependendo da vontade dos alunos, claro. Um ponto positivo também é que dá pra aprender história de um jeito mais legal, não tão chato por assim dizer. E pontos negativos, isso só vai depender mesmo dos alunos nesse ponto aí. Eu pelo menos não tenho um senso tão crítico, então não achei nenhum ponto negativo, mas pra mim vai depender dos alunos mesmo em si. (Allan)

#### **Relato 2**

O projeto ‘RAPensando’ é um projeto muito legal, porque ajudou muito a gente a desenvolver a História e o *rap*. E também o professor conseguiu levar o artista Everton MC pra escola e ele deu uma palestra pra gente muito legal, mostrou o trabalho dele, mostrou o trabalho do *rap*, isso foi uma coisa

que desenvolveu nós todos do 9º ano. Foi a aula que marcou o ano pra gente, porque foi nosso último ano na escola e então foi um trabalho muito legal. No projeto a gente também pôde aprender a história através do *rap*. (Vitória)

### **Relato 3**

Bom, pra mim o projeto ‘RAPensando a História’ é um projeto bem legal, porque a gente pôde interagir com toda a turma, a turma toda participou. Logo no início eu pensava que...eu não ia muito com a cara do *rap*, mas depois escutando umas músicas que o próprio professor indicou, com os alunos indicando com o projeto e por ter conhecido a MC Nic Dias. Foi muito legal interagir com ela, dela ter ensinado um pouco sobre o *rap*, sobre construir composições de *rap* um pouco, dos meus amigos terem feito, cantado alguns *raps*, inventado, tentarem disputar entre si um pouco, foi bem divertido. E também ter tido tipo como avaliar os alunos não só com prova, tipo avaliar de outro jeito, da participação, deles construírem outras coisas tipo foi bem legal também. E espero que esse projeto continue bem e...ah tá...e tem mais uma coisa que o professor fez, que foi sobre da gente construir uma aula com o tema assim sobre *rap* e fazer projetos, é...criar *raps* dentro do projeto, dar uma aula sobre isso, escolher um tema e dar uma aula, também escolher *raps* pra mostrar pra turma, ler. E é isso. (Josielem)

### **Relato 4**

“Bom, eu gostei muito desse período que a gente teve o *rap* junto com a História, misturando com a História, foi muito legal. A gente pôde também aprender a origem do *rap*, ela [Nic Dias] contou todos os detalhes, foi muito bacana e a gente teve aquele período de batalha de *rap* lá na sala e também compor um *rap* pra fazer tipo um *rap* misturando com a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, entre outros por aí. Gostei muito desse período de *rap*, foi muito firme. A gente pôde até aprender a compor um *rap* tudinho, mas tudo da maneira certa que ela falou lá, na sala de aula que a gente tava com ela, muito legal e espero que isso seja repassado para os outros alunos que virão pela frente. Eles vão gostar muito. (Rogério)

Neste último relato que selecionamos, não há uma opinião direcionada especificamente ao projeto, mas consideramos importante porque traduz um sentimento do que significa o *rap* na visão de uma aluna:

### **Relato 5**

As músicas de *rap* são bem legais, maravilhosas e nas músicas de *rap* são ditas várias coisas que às vezes uma pessoa não tem coragem pra dizer. O *rap* expressa vários tipos de sentimento em forma de música. Quando algumas pessoas estão passando por alguma situação, elas escutam músicas que expressam o que ela está sentindo. Com o *rap* podemos aprender muita

coisa porque em muitos casos no *rap* falam do que acontece ou aconteceu com algo ou com alguém, as músicas foram feitas porque foram momentos vividos. O *rap* pode ajudar muito se você está passando por alguma coisa, algum momento difícil. No *rap* você pode encontrar uma resposta ou até mesmo um conselho. Quando escutamos uma música de *rap* a gente se identifica, sente ou até mesmo lembra de alguma coisa e isso é bom. Se você não consegue se expressar verbalmente, não consegue desabafar com ninguém, você pode escutar algumas músicas e deixar que elas te escutem e falam por você. (Natália)

Nas falas dos alunos, eles relataram necessidades como “criatividade”, “diversão” e “de ser ouvido como ser humano”. Nesse sentido, cheguei à conclusão de que enquanto historiador e educador que sou, preciso promover o gosto em frequentar as aulas de História. Diante disto, minha tarefa é tentar gerar prazer e satisfação com a participação dos alunos em atividades criativas, divertidas e onde sejam ouvidos e que aprendam para além da rotina da sala de aula.

Nota-se que os relatos são extremamente animadores, o que me permite acreditar que a proposta executada permitirá fortalecer e melhorar minhas ações. Entretanto, reconheço que se torna necessária a realização de mais estudos que envolvam a avaliação de projetos que tenham como foco a utilização do *rap* no ensino de História.

### **3.5. Rap na aula de História: propostas de intervenção com oficinas pedagógicas**

#### **PROPOSTA 1: ENFIM, SOU ADOLESCENTE**

- 1. Duração:** 9 horas aula.
- 2. Apresentação do tema:**

Trabalhando com os alunos adolescentes, percebi que, apesar das diferenças de opinião, eles guardam entre si uma unidade, pois, em todas as falas, a “ponte” entre a infância e a fase adulta é constante. Para compreender esse período tão importante para os alunos chamado de adolescência, é necessário pensar nas transformações ocorridas na sociedade contemporânea. O tempo amplo da pós-modernidade, do final do século XX, explode o espaço do privado, invade o público nos fazeres sociais da juventude, na nova sociabilidade experimentada por essa geração.

O ontem é negado, para viver sem compromissos o hoje, sem preocupações do amanhã. Afasta-se, por exemplo, um tempo em que durante o processo de impeachment do ex-presidente Fernando Collor, milhares de jovens saíram de suas casas e foram às ruas para reivindicar a saída daquele, que então, era o representante maior do poder Executivo no país. É preciso lembrar esse fato histórico para entender que a juventude da época atual está entrelaçada por novos elementos, relacionados à família, aos amigos ou namorados, cuja influência recoloca a discussão sobre essa importante parcela da sociedade.

### 3. Objetivos:

#### Geral:

- Examinar o significado que os alunos atribuem ao conceito adolescente.

#### Específicos:

- Conhecer a realidade dos alunos adolescentes;
- Entender se o processo da adolescência tem significado para os alunos;
- Levantar estratégias positivas para a aprendizagem dos alunos adolescentes.

### 4. Recursos utilizados

Música *rap* “A vida é desafio”<sup>181</sup>. Autor: Edi Rock. Intérprete: Racionais MC’s; Filmes “As melhores coisas do mundo”<sup>182</sup> e “As vantagens de ser invisível”<sup>183</sup>.

### 5. Metodologia

**1º Momento:** Audição da música “A vida é desafio”; em seguida, distribuição de cópia da letra da música para cada aluno; dividir a turma em três grupos; propor uma reflexão sobre a música; pedir aos grupos que registrem uma síntese do que discutiram; em plenária, convidar os grupos a exporem suas ideias sobre a música; recolher todas as folhas dos trabalhos de grupo, para pregar na parede, a fim de que todos conheçam seu conteúdo; fazer uma exposição dialogada sobre a adolescência; pedir aos grupos que criem músicas *rap* a partir de

---

<sup>181</sup> ROCK, Edi. A vida é desafio. *In*: Racionais MC’s. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD.

<sup>182</sup> AS MELHORES coisas do mundo. Produção de Laís Bodanzky. Rio de Janeiro: Warner Bros. Pictures, 2010. 1 DVD (105 min.), son., color.

<sup>183</sup> AS VANTAGENS de ser invisível. Produção de Stephen Chbosky. Estados Unidos: Paris Filmes, 2012. 1 DVD (103 min.), son., color.

suas reflexões anteriores, refletindo sobre os significados das composições; pedir que cada grupo cante a música criada.

**2º Momento:** Exibição do filme “As melhores coisas do mundo”. Após a exibição do filme, fazer uma exposição dialogada sobre a adolescência, apresentando suas características; distribuir três fichas coloridas para cada aluno (amarela, azul e branca) e propor que respondam as seguintes questões: 1ª ficha (amarela) – o que mais gosto?; 2ª ficha (azul) – o que não gosto?; 3ª ficha (branca) – o que mais desejo?; pedir que leiam e preguem as fichas em cartolinas das respectivas cores; coordenar uma plenária para que escolham cinco aspectos mais significativos para um projeto de vida; pedir que escrevam uma frase explicitando o que gostariam de ser; em seguida, pedir que todos leiam suas frases, em voz alta; fazer uma breve avaliação do trabalho, sintetizando “o que mais gostam”, “o que não gostam” e “o que desejam” no futuro, enquanto grupo.

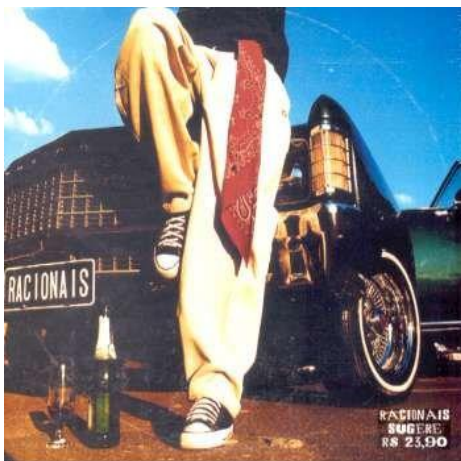
**3º Momento:** Exibição do filme “As vantagens de ser invisível”; após a exibição do filme, solicitar para que cada aluno - a partir da audição da música, da exibição dos filmes e das atividades anteriores - escreva uma carta, expondo quais suas ideias sobre o período da adolescência, assim como seus sonhos e desejos.

## **6. Avaliação**

Individual, refletindo sobre o percurso de cada aluno. Também será feita uma auto avaliação, através do preenchimento de uma ficha, contendo os seguintes itens: a) Interesse (envolvimento); b) Empenho (dedicação); c) Atenção durante as atividades; d) Concentração; e) Paciência com os colegas; f) Paciência com minhas próprias dificuldades; g) Perseverança (persistência); h) Pedir ajuda quando preciso; i) Oferecer ajuda a algum colega; j) Participação ativa nas oficinas; k) Respeito aos colegas; l) Respeito ao professor; m) Colaborar com o grupo; n) Pontualidade; o) Presença (frequência à oficina); para cada item serão atribuídos valores de 1=preciso melhorar bastante até 5=estou satisfeito comigo neste aspecto.

### **PARA ACESSAR AS FONTES SUGERIDAS:**

- CD



### CD Duplo Racionais – “Nada como um dia após o outro dia”

**Autor:** Racionais MC's.

**Gravadora:** Cosa Nostra.

**Resumo:** Depois do grande sucesso de *Sobrevivendo no Inferno* (1997), os Racionais MC's lançaram o álbum duplo *Nada Como um Dia Após o Outro Dia*. Assim como seu disco antecessor, foi elogiado pela crítica, como mais um álbum que reafirmava o grupo paulistano de *rap*, não apenas para o *hip hop* alternativo, mas para a música popular brasileira em geral.

Na oficina, utilizamos como fonte a faixa 10 do CD 1, “A vida é desafio.”

Letra da música disponível em: [www.letras.mus.br/racionais-mcs/66802/](http://www.letras.mus.br/racionais-mcs/66802/)

- Filmes



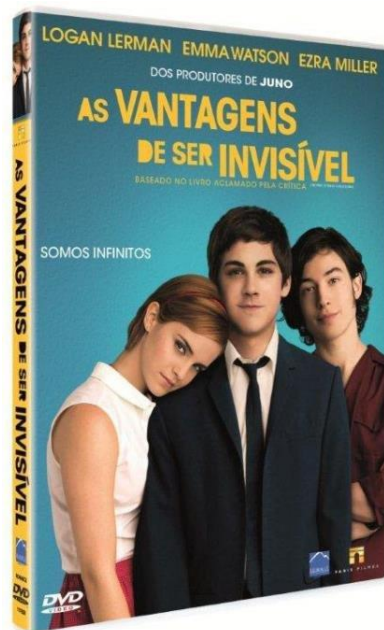
### “As melhores coisas do mundo”

**Direção:** Stephen Chbosky.

**Distribuição:** Paris Filmes.

**Sinopse:** Mano é um jovem da classe média na cidade de São Paulo e cujos pais estão se separando. Seus medos, angústias e ansiedades, típicos da adolescência, são compartilhados entre os amigos da escola onde estuda. Ali, um grupo de adolescentes ainda discute dilemas como amor, sucesso, medo e preconceito. Mas é nesse ambiente que eles têm ao seu lado um jovem professor, que entende aqueles garotos e os guia nas descobertas que ocorrem nessa fase da vida.

Filme disponível em: [www.youtube.com/watch?v=fga5vNFqOro&t=1s](http://www.youtube.com/watch?v=fga5vNFqOro&t=1s)



**“As vantagens de ser invisível”**

**Direção:** Laís Bodanzky.

**Distribuição:** Warner Bros. Pictures.

**Sinopse:** Baseado no romance de escrito por Stephen Chbosky, “As Vantagens de Ser Invisível” conta a história de Charlie (Logan Lerman), um menino de 15 anos simpático e ingênuo, tem que lidar com seu primeiro amor, o suicídio de seu melhor amigo e sua própria doença mental enquanto luta para encontrar um grupo de pessoas o qual ele pertence. O calouro introvertido fica sobre a guarda de Sam (Emma Watson) e Patrick (Ezra Miller), que irão introduzi-lo ao mundo real.



## PROPOSTA 2: RAP, FONTE DE CONHECIMENTO

**1. Duração:** 2 horas aula.

**2. Apresentação do tema:**

A escolha do tema desta oficina esteve implicada a uma inquietação surgida em pleno exercício da atividade docente, a partir do momento em que pude observar a música *rap* como um potencial artístico e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de produção de conhecimento. E ao longo das leituras das letras das músicas que tive a oportunidade de fazer, percebi que elas podem ser uma fonte histórica, evidenciada nas narrativas dos *rappers*, que tratam de elementos do cotidiano e de fatos e sujeitos históricos.

Reforça-se, portanto, que a música *rap* dialoga com a “história viva e vivida pelos homens”<sup>184</sup>. Assim, entende-se que os *rappers*, em sua música de protesto, ou relato do cotidiano, procuram retratar sua realidade e a dos outros de forma criativa e reveladora, tamanha a riqueza da descrição dos fatos narrados em suas obras. O desejo de narrar os traumas vividos não só por eles, mas por outros, faz com que eles sejam testemunhas da barbárie e violência sofridas.

E como a História, o *rap* é também uma riquíssima fonte de conhecimento para o ouvinte, levando-o a fazer parte de um universo em que aspectos históricos e musicais podem ser revisitados. E nesse sentido, como já mencionado anteriormente, as narrativas musicadas, são recursos dos quais pode se valer o professor, a fim de relatar eventos históricos que marcaram uma determinada época.

**3. Objetivos:**

**Geral:**

- Identificar as contribuições da música *rap* para a aprendizagem em História.

**Específicos:**

- Reconhecer a importância da música *rap* no ensino de História;
- Ampliar o repertório musical dos alunos, melhorando a capacidade de compreensão da música *rap* e análise pela audição das músicas trabalhadas;

---

<sup>184</sup> ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. Convite a outra micro-história. A micro-história italiana. In: MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos Aguirre. (org.). **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. Bauru, SP: Edusc, 2007, p.101.

- Compor um *rap* para apresentação em grupos.

#### 4. Recursos utilizados

Música *rap* “O Portão do Céu”<sup>185</sup>. Autores: Jasmond Dwayne Sutton / Jose Tiago Sabino Pereira. Intérprete: Projota; Questionário.

#### 5. Metodologia

Selecionar o vídeo do *rap* “O Portão do Céu”, a letra escrita da música e um questionário com foco na subjetividade do aluno. Após a exibição do vídeo, e da leitura individual da letra da música, os alunos responderão as seguintes questões: a) Como a música, a letra e as imagens se relacionam?; b) Como podemos caracterizar o *rap* com base no vídeo e na letra da música?; c) Como o *rap* pode contribuir com a disciplina História?

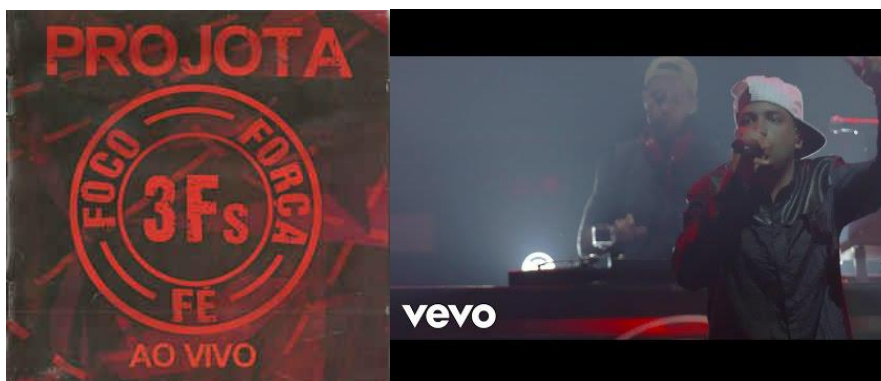
#### 6. Avaliação

Crerios: compreensão dos objetivos da oficina; assistir o vídeo e fazer a leitura da letra da música; participação, interesse e qualidade na produção escrita.

Também será feita uma auto avaliação como recurso para os alunos mencionarem aspectos considerados relevantes na oficina, fazendo apreciações e deixando sugestões.

#### PARA ACESSAR AS FONTES SUGERIDAS:

- CD



<sup>185</sup> SUTTON, Jasmond. SABINO; José Tiago. O Portão do Céu *In*: Projota. **3fs Foco, Força e Fé**. Universal Music, 2016. 1 CD.

### “3Fs Foco Força Fé”

**Autor:** Projota.

**Gravadora:** Universal Music.

Na oficina, utilizamos como fonte a faixa 12 do CD 1, “O portão do céu.

Letra da música disponível em: [www.letras.mus.br/projota/o-portao-do-ceu/](http://www.letras.mus.br/projota/o-portao-do-ceu/)

Vídeo disponível em: [www.youtube.com/watch?v=aBgwWpPTUn8&app=desktop](http://www.youtube.com/watch?v=aBgwWpPTUn8&app=desktop)

## PROPOSTA 3: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

1. **Duração:** 6 horas aula.
2. **Apresentação do tema:**

A sociedade brasileira é fundada a partir de três raízes principais: a indígena, a africana e a europeia, dando origem a uma sociedade resultante da mistura desses povos.

Muitas vezes, por desconhecimento da História do Brasil, algumas pessoas acabam discriminando alguns grupos. Apesar de ter sido derrubado por cientistas, o conceito de raça ainda prevalece e se faz presente principalmente para justificar atitudes racistas em nossa sociedade.

A palavra raça se tornou uma construção social, para justificar diferenças sociais, culturais e econômicas. É claro que esse conceito europeu foi formulado com o objetivo de subjugar e dominar povos não brancos, fundamento que serviu para a implementação da escravidão moderna.

Segundo Lopes

A grande tragédia que vitimou o continente africano, tornando-se o elemento que consolidou a ideia de inferioridade dos negros foi a escravidão. **Escravidão** é a forma de trabalho forçado, na qual os direitos individuais da pessoa e a faculdade de explorar economicamente seu trabalho são propriedade de outra pessoa. O escravo é, então, alguém cujo corpo pertence a outro, que faz dele o que bem entender.<sup>186</sup>

Durante o período da escravidão no Brasil, consolida-se, assim, a ótica da desigualdade racial. A abolição da escravidão, apesar de trazer esperança aos povos africanos, não representou o fim da desigualdade. Muito pelo contrário, a afirmação do racismo

<sup>186</sup> LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, p. 101.

brasileiro vem desde o dia 13 de maio de 1888 e perdura até hoje. 132 anos depois, a luta contra o preconceito é uma tarefa cotidiana do movimento negro e daqueles que se propõem enfrentar com firmeza essa forma de opressão, que necessita ser definitivamente suprimida da história da humanidade.

Do mesmo modo que os negros, diferentes etnias contribuíram e enriqueceram culturalmente a sociedade brasileira. É de suma importância que tenham iniciativas que divulguem a diversidade étnica e a escola, que é um local de aprendizado constante, tem um papel fundamental.

A escola é o melhor local para se trabalhar o tema da diversidade. Nesse território do conhecimento, do saber e do fazer, a História precisa ser recontada. Os alunos, ao refletir sobre a diversidade, terão condições de criar conexões com outros temas, como a cidadania e os direitos humanos.

A ideia de que a escola se constitui em espaço público que pode ser utilizado e afirmado como tal, instiga pensar, especificamente, a escola como observatório da diversidade nas relações comunitárias. A partir da escola podem se promover compreensões, conhecimentos e relações democráticas de valorização das culturas e da interculturalidade, por meio de trocas, convivências e de comunicação na diversidade.<sup>187</sup>

E é muito relevante trazer para a sala de aula esse conhecimento aos alunos, desconstruindo preconceitos, contrapondo-se à ideia de inferiorização do negro, do indígena, ou de qualquer grupo étnico.

E principalmente para reforçar que somos todos humanos, independente da cor, etnia ou condição socioeconômica, que devemos conhecer o diferente, promover a equidade racial e valorizarmos as diversidades.

### **3. Objetivos:**

#### **Geral:**

- Fazer com que os sujeitos compreendam que a democracia racial no Brasil é um

---

<sup>187</sup> CAREGNATO, C. E.; PINHO, P. M. Observar e promover a diversidade a partir da escola. *In*: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSARO, L. C. (Org.). **Diversidade Cultural**: Viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim: Gráfica e Editora Ideal, 2013, p. 189.

mito e que, a partir do conhecimento da História e cultura afro-brasileira e de personagens que lutaram contra o racismo e a discriminação racial, possam expressar suas ideias e opiniões de forma oral e escrita sobre o preconceito na sociedade brasileira, sendo capaz de fazer reflexões sobre identidade étnica e questões étnico-raciais, rompendo o silêncio imposto por este mito e superando preconceitos arraigados.

### **Específicos:**

- Superar e romper com o mito da democracia racial e com a ideologia do branqueamento, demonstrando consciência das características do racismo no Brasil e superando opiniões preconceituosas sobre os negros;
- Levar o aluno a refletir sobre o preconceito e a discriminação racial na sociedade brasileira a partir da tomada de conhecimento da História e Cultura afro-brasileira e da contribuição dos grandes líderes que lutaram contra o racismo e a discriminação racial no Brasil e no mundo.
- Propiciar para que o aluno seja capaz de pensar no seu próprio pertencimento étnico e de ter atitudes positivas em relação a si mesmo e em relação ao seu próximo, respeitando e valorizando os vários grupos étnico-raciais do Brasil e do mundo.

### **4. Recursos utilizados**

Livro didático disponível na escola; Músicas *rap*: “Homem de Aço”. Autores: Edi Rock/LF. Intérprete: DMN e “Falsa Abolição”. Autora: Preta Rara. Intérprete: Preta Rara.

### **5. Metodologia**

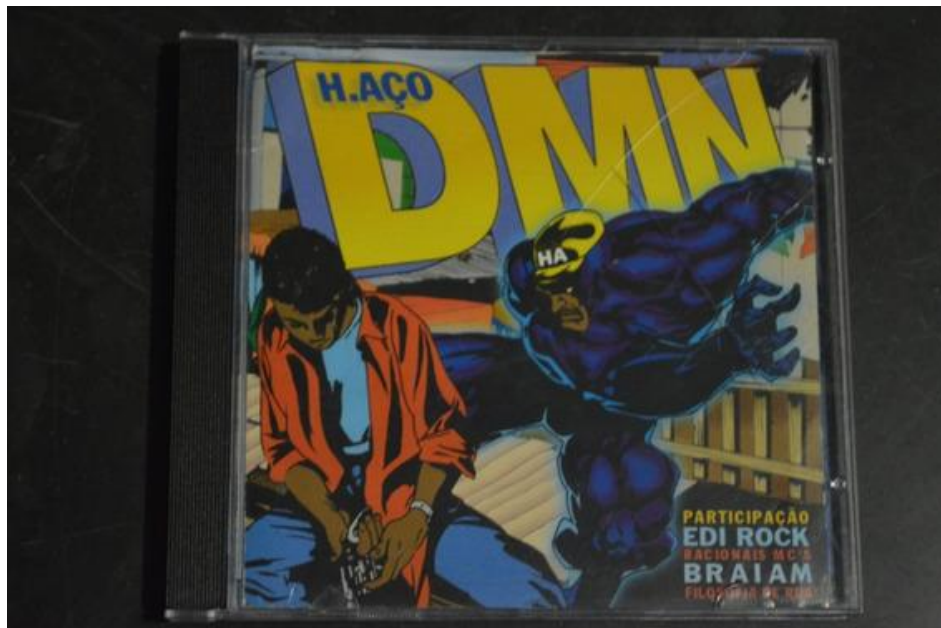
Inicia-se com um primeiro momento de diálogo em que os conhecimentos prévios a englobar o universo do *rap* e temática da oficina, são ativados; ressaltando que a diversidade étnico-racial é um tema marcante na música *rap*. Cabe questionar: o que entendem como diversidade étnico-racial? Conhecem outro *rap*, texto, música ou filme que fale sobre a diversidade étnico-racial? Qual a visão que estes passam? Deste ponto, os alunos buscarão estabelecer as primeiras relações mediante a audição e leitura da letra das músicas.

## 6. Avaliação

A avaliação será contínua, envolvendo todas as etapas da oficina pedagógica. Estas possuem importância equivalente no desenvolvimento das atividades. Para facilitar a produção textual dos alunos é fundamental que também seja discutida a estrutura poética do *rap*, tipos de estrofe, rima, métrica, trabalhar a escansão dos versos, entre outros recursos empregados, assim como também enfatizar a arte de compor e cantar, compartilhando as produções em um sarau temático organizado pelos alunos.

### PARA ACESSAR AS FONTES SUGERIDAS:

- CD



### “Homem de Aço”

**Autor:** DMN.

**Gravadora:** Agaéle Music.

**Resumo:** A música constrói um conceito de Homem de Aço, uma idealização daquele homem que vive em meio a circunstâncias difíceis, emocional e fisicamente caído, que enfrenta todos os tipos de desvantagens que encontra na vida.

Letra da música disponível em: [www.letras.mus.br/dmn/75563/](http://www.letras.mus.br/dmn/75563/)



### “Falsa Abolição”

**Autora:** Preta Rara.

**Gravadora:** OQ Produções.

**Resumo:** A música “Falsa Abolição” da Preta Rara, tem como principal função desconstruir o mito de democracia racial do Brasil, usando características sociais brasileiras de forma concisa para tal.

Letra da música disponível em: [www.vagalume.com.br/preta-rara/falsa-abolicao.html](http://www.vagalume.com.br/preta-rara/falsa-abolicao.html)

### PROPOSTA 4: DEPRESSÃO

1. **Duração:** 4 horas aula.
2. **Apresentação do tema:**

A dor da depressão, segundo o psicólogo e psicanalista mineiro Eduardo Lucas Andrade é uma doença que emerge no campo do sentimento e se “trata de uma condição visceral, sem lógica concreta, que leva a um sofrimento existencial as pessoas, que precisam ser escutadas para que haja possibilidade de acolhimento e, ao mesmo tempo, é preciso ter

empatia para entender tal situação”.<sup>188</sup> Consciente dessa doença devastadora, o *rap* desenvolveu o tema da superação da depressão. Ao aderir à luta contra a depressão, alguns *rappers* criaram um espaço no qual puderam construir uma identidade com os jovens que sofrem com essa situação, e que vivem com baixa estima e com sentimentos destrutivos.

A música do *rapper* brasileiro Gustavo GN é um modo pelo qual ele fala de quem sofre com depressão. Suas canções oferecem a possibilidade de refletir sobre essa questão, da perda de esperança, da luta contra o suicídio:

Desculpa por ser quem sou  
 não escolhi nascer assim  
 já que eu nasci pra sofrer  
 pode ser que se eu morrer  
 talvez não seja ruim<sup>189</sup>

Em um grande encontro consigo mesmo, Emicida, em seu videoclipe “AmarElo”<sup>190</sup> mostra a realidade da depressão existente também na periferia, comprovando que não há classe social para carregar a doença, ainda que muitos moradores das favelas não se deem conta do que está acontecendo. Daí a importância de músicas sobre saúde mental. É provável que com esse *single*, Emicida tenha tentado mostrar o grito da periferia que sofre com a depressão. Não se pode eliminar a ideia do *rapper* ter dado voz aos que não tem voz, razão de ser do *rap* em suas origens.

Esse público para quem os *rappers* fazem as canções vê na música um caminho para diminuir seus problemas. Enquanto a família e a escola muitas vezes não oferecem oportunidades para lutar contra a depressão, o *rap* dá-lhes condições de reunir forças para transformarem a dor em revolta contra a opressão social, num contexto onde as oportunidades são poucas. Ao se depararem com as condições na periferia, com o subemprego, a falta de perspectiva, vem junto o incentivo ao uso de armas de fogo, drogas e violência, como descrevem as letras de *rap* mais agressivas, envolvem-se num mundo obscuro sem volta. Esses fatores, muito presentes nas periferias das grandes cidades, por si só são indicadores que levam à depressão. Nesse sentido, as letras dos *raps* soam como uma tradução *ipse literis* das dores dos cidadãos da periferia.

---

<sup>188</sup> Isso explica a opção pelo suicídio em muitos casos, ao estarem submetidas ao julgamento, à moralidade e às críticas que representam na prática uma atitude de abandono das pessoas depressivas. Nesse sentido, a sociedade tem que se envolver nessa discussão, assim como as famílias, amigos e pessoas próximas. Ver COSTA, R. Depressão e suicídio: o que você deve saber para não julgar e ajudar de verdade quem precisa”. **BHAZ**, 2019. Disponível em <[bhaz.com.br/2019/01/03/depressao-e-suicidio-o-que-voce-precisa-saber/](http://bhaz.com.br/2019/01/03/depressao-e-suicidio-o-que-voce-precisa-saber/)>. Acesso em: 19 jul. 2019.

<sup>189</sup> GN, Gustavo. Depressão 2. In: Gustavo GN. **Depressão 2**. Produção independente, 2019. 1 *Single*.

<sup>190</sup> EMICIDA. AmarElo. In: Emicida. **Amarelo**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 CD, son., color.



### 3. Objetivos:

#### Geral:

- Fazer com que os sujeitos compreendam a depressão enquanto problema de saúde mental.

#### Específicos:

- Entender de que forma a música *rap* vem sendo utilizada para ajudar pessoas com sintomas depressivos;
- Analisar as percepções dos alunos em relação à proposta de adesão da música *rap* como fonte de conhecimento sobre a depressão.

### 4. Recursos utilizados

Vídeos “AmarElo”. Autor: Emicida<sup>191</sup> e “Depressão é uma doença como qualquer outra”. Autor: Quebrando o Tabu<sup>192</sup>; Aula expositiva-dialogada com auxílio de projetor multimídia; Texto “Depressão: conheça sintomas, diagnóstico, tratamento e como ajudar” Autor: Diego Kerber<sup>193</sup>.

### 5. Metodologia

A estrutura desta oficina resume-se em dois momentos fundamentais: o primeiro correspondendo ao levantamento das ideias prévias dos alunos relativas ao tema em questão; e o segundo, integrando o modelo de aula expositiva-dialogada enquanto forma de desenvolvimento do tema. A proposta é viabilizar a execução destes dois momentos diferenciados em contextos temporais de 90 minutos, integrando as ações em situações

<sup>191</sup> EMICIDA - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar, 2019. 1 vídeo (8'53min.), son., color. Publicado pelo canal Emicida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 22 set. 2020.

<sup>192</sup> Depressão é uma doença como qualquer outra, 2019. 1 vídeo (3'12 min.), son., color. Publicado pelo canal Quebrando o Tabu. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_QGmq8SqUGw](https://www.youtube.com/watch?v=_QGmq8SqUGw). Acesso em: 22 set. 2020.

<sup>193</sup> KERBER, Diego. Depressão: conheça sintomas, diagnóstico, tratamento e como ajudar. **Terra**, 25 set. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/depressao-conheca-sintomas-diagnostico-tratamento-e-como-ajudar,3a0be2d4814fd48ef27d872c25e20978sng3u41e.html>. Acesso: 22 nov. 2020.

diversificadas não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem atividades escritas e orais.

## 6. Avaliação

A avaliação será através da correção da produção escrita dos alunos; e uma auto avaliação, onde os alunos analisarão o que foi feito e os resultados, para tirar as próprias conclusões de sua participação. Terá, ainda, uma avaliação da oficina, por parte dos alunos.

### PARA ACESSAR AS FONTES SUGERIDAS:

- VÍDEOS



### “AmarElo”

**Autor:** Emicida.

**Gravadora:** Laboratório Fantasma.

**Resumo:** Esse clipe e a música são muito importantes na situação que estamos vivendo atualmente no Brasil e no mundo. Pois ele fala de duas coisas: a necessidade de representatividade no Brasil atual; e da depressão e feridas abertas causadas principalmente pela opressão social sofrida pelas “minorias”.

Vídeo disponível em: [www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&app=desktop](http://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&app=desktop)



**“Depressão é uma doença como qualquer outra”.**

**Autor:** Quebrando o Tabu.

**Exibição:** *YouTube.*

Vídeo disponível em: [www.youtube.com/watch?v=\\_QGmq8SqUGw](http://www.youtube.com/watch?v=_QGmq8SqUGw)

- Texto

**“Depressão: conheça sintomas, diagnóstico, tratamento e como ajudar”**

**Autor:** Diego Kerber.

Texto disponível em: [www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/depressao-conheca-sintomas-diagnostico-tratamento-e-como-ajudar,3a0be2d4814fd48ef27d872c25e20978sng3u41e.html](http://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/depressao-conheca-sintomas-diagnostico-tratamento-e-como-ajudar,3a0be2d4814fd48ef27d872c25e20978sng3u41e.html)

## DESCONSIDERANDO O FINAL

Antes da realização da pesquisa e, conseqüentemente do projeto executado, não sabia o que poderia acontecer. Sim, havia muitas dúvidas, dentro da normalidade de qualquer pesquisador. Uma delas era “será que vale a pena trabalhar com esse negócio de *rap* na escola?”. Não sabia praticamente nada sobre o tema, mas por outro lado via sua presença em todos os lugares, a começar de casa, especificamente no quarto do meu filho, que escutava em seu celular esse som poético e ao mesmo tempo marginal; o ouvia nas esquinas por onde andava e saindo dos fones de ouvidos dos alunos. Era o *rap* me chamando!

No entanto, esse chamado vinha carregado de incógnitas e desafios, que puderam ser superados em função do conhecimento prévio dos alunos acerca do *rap*, em seus espaços de convívio. Estes alunos, como foi visto ao longo dos capítulos, deram grande contribuição na elaboração desta dissertação, com suas noções musicais, seus discursos, suas mensagens, ou mesmo de suas maneiras de olhar.

É no espaço da escola que o jovem aluno experimenta sua ilusão de independência e relativa liberdade, longe das obrigações, opressões, preconceitos e violências que se estabelecem em muitos casos no ambiente familiar. Foi nesse espaço utilizado como refúgio, proteção e manifestação de poder, que os alunos demonstraram ter coragem para encarar como fonte de estudo o movimento *hip hop* e, em particular, sua face musical, o *rap*. Enfim, as conversas renderam temas dialogados com eles. O que percebi, ao longo da pesquisa, é que as músicas contribuem para os alunos encontrarem respostas às suas muitas indagações sociais – dentre elas, querer saber o porquê da sociedade ser pautada em desigualdades e preconceitos.

Esta dissertação de mestrado colabora, então, para que se compreenda a grande diferença que existe entre o imaginário popular frente aos *rappers*, a imagem que estes querem transmitir à sociedade e o que, de fato, sentem e pensam os jovens alunos quando estão no convívio escolar, protegidos de atitudes desrespeitosas, que não se coadunam com o universo deles. Tentei, sinceramente, fazer um exercício de me colocar no lugar dos alunos, exercer minha alteridade.

Assim, mesmo que de forma despropositada, o projeto “RAPensando a História” acabou por integrar-se às necessidades dos alunos, um público adolescente e que encontrou,

nessa iniciativa, a possibilidade de se identificar uns com os outros. Por serem uma parcela significativa de negros, pobres e homossexuais, estiveram envolvidos com as atividades, principalmente aquelas que trabalharam a autoestima dessa diversidade e que permitiram a eles ter espaço para serem escutados. Sabe qual minha percepção? Acho que quem mora na periferia se preocupa com as mortes violentas que acontecem por conta da condição étnico-racial ou pelo envolvimento com o tráfico de drogas; se preocupa com as vidas perdidas, com as questões sociais tanto quanto os *rappers*. Esses assuntos estão relacionados à luta pela sobrevivência, à falta de dinheiro e à violência física sofrida cotidianamente por eles... Então, estão antenados com que falam os compositores das músicas. Na canção “Levanta e anda”<sup>194</sup> de Emicida, há um trecho que fala: “Quem costuma vir de onde eu sou às vezes não tem motivos pra seguir”. Serve de exemplo para compreender o tipo de estratégia utilizada por cantores e grupos de *rap* ao se referirem à sua condição social, questão central que ganha importância, considerando a vivência dos alunos.

Com a pesquisa e o projeto desenvolvido, os alunos e eu conseguimos compreender que o *rap* tem vários estilos. De muitos pensamentos engajados nesse gênero musical, entre tantos, posso citar o feminista, o indígena, o LGBTQIA+, mas percebi que era necessário concentrar esforços naqueles que estavam mais próximos da realidade dos alunos, como o antirracista e o gospel, por exemplo.

Na busca constante pela identidade, os alunos se referenciam no *rap*, pois este de alguma maneira traduz os desejos de centenas de milhares de pessoas, sobretudo os jovens, que anseiam por direitos e sentimentos dos quais se sentem privados. O *rap* se tornou muito interessante para eles, pois, através do *rap*, muitos afirmam suas identidades:

Como a maioria das manifestações artísticas que nascem da sofrida alma humana, tem auxiliado um número significativo de adolescentes e jovens adultos a encontrar uma identidade e a elevar sua auto-estima. A vergonha da vida discriminada da favela dá lugar à altivez própria dos que se descobrem capazes de fazer arte, de mudar a própria vida e as daqueles a quem amam. E de transformar a falta de uma perspectiva existencial na saudável e transformadora consciência da cidadania. Talvez seja a isso que se possa chamar “ideologia do hip hop”<sup>195</sup>.

O caminho trilhado até aqui e que estão registradas nestas linhas, não foi nada suave.

<sup>194</sup> EMICIDA. Levanta e anda. In: Emicida. **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2014. 1 CD.

<sup>195</sup> ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. *op. cit.*, p. 10-11.

Mas, de qualquer forma, fui ajudado por alguns “anjos do bem” que foram me dando dicas a respeito, entre eles, o Professor Cleodir Moraes, que de forma bastante gentil, me municiou com livros e artigos que tratavam sobre o *rap*, além de ter me levado para um evento no Colégio de Aplicação da UFPA, com palestras, oficinas, onde tive contato com Bruno B.O, Everton MC e Pelé do Manifesto. Não os conhecia. Tive a oportunidade de conhecer mais de perto o Bruno B.O, um rapper sensacional, que estudou muito e hoje é Doutor em Antropologia.

Quem conhece minha caminhada sabe que quando abraço uma causa, vou em frente, sem titubear. Então, comecei também a comprar livros e revistas que falavam sobre o *rap*. E este foi muito bem-vindo, pois reconheço nos compositores das canções verdadeiros escritores, que colocam em suas linhas não somente palavras, mas sentimentos que estão no coração e na mente das pessoas.

A ideia do projeto “RAPensando a História” surgiu disso, das coisas que eu li, das passagens, das observações, entendendo que o *rap* também significava algo para os alunos, principalmente aqueles que moram nas “quebradas”. Aprendi na minha caminhada o quanto o *rap* já vem denunciando há muito tempo o massacre que ocorre dentro do território periférico. E a indignação faz parte da natureza dos jovens, que são marcados por tal situação.

Então, fazer uma reflexão sobre o sofrimento e ao mesmo tempo a alegria que vem da “quebrada”, tem tudo a ver com o *rap*. Entendi que era uma oportunidade de transformar tudo isso em um projeto pedagógico. Mas queria fazer algo que não gerasse dependência dos alunos, mas que eles pudessem caminhar por si próprios. Não dava para fazer uma ação que repetisse o que acontece no cotidiano da escola.

Era necessário fazer algo que traduzisse em amor, afeto, sensibilidade, ou seja, que fortalecesse o diálogo. Pensei então que nada melhor do que o *hip-hop* e, em particular o *rap*, para começar esse diálogo, valorizando aqueles que estão na batalha diária para levantar a bandeira desse movimento aqui no Estado do Pará. E, após estabelecer contato com alguns *rappers* locais, as ideias foram surgindo.

Quase 120 alunos participaram do projeto. Isso foi lindo! Mas, ao mesmo tempo, surgiram outras dúvidas: o que eles queriam com o projeto? Quais as expectativas? Mas uma vez que eles “entraram no jogo”, não se acomodaram. Cada um se comunicou de sua forma, se expressaram por palavras, desenhos e muitas outras maneiras, sem regras, que, aliás, foram questionadas, como por exemplo, “por que eu não posso usar boné na escola?”. E que

contradição, já que essa indumentária faz parte da linguagem visual do *hip-hop*.

Quando o mano Sabotage afirma em uma de suas letras “*Rap* é compromisso, não é viagem”, ele se torna um “gigante”. Entendi, a partir da pesquisa que aqueles que vêm “de baixo”, da periferia, e que não desistem diante das dificuldades, fazem parte de uma “República de Gigantes”. Por isso que mesmo com uma carreira muito curta e com apenas um CD gravado, Sabotage deixou um legado, através da simplicidade e ao mesmo tempo, a profundidade de sua criatividade, que fazem parte até hoje da vida daqueles que fazem o trabalho com o *rap*. A juventude que começou tudo isso, lá no final dos anos 1980 no Brasil, com suas canções que diziam aquilo o que a vida real mostrava, acreditaram que um dia o *rap* diria pra que veio.

Traço esse diálogo porque o *rap* está muito próximo do processo educativo que faz parte de nossa vida. Poderia afirmar, por exemplo, que a História é compromisso. Um compromisso que está para além de tão somente discutir conteúdos formalmente estabelecidos em uma BNCC<sup>196</sup>. Acredito que a pesquisa e o projeto acenderam uma chama que iluminou meu caminho. Essa chama me mostrou que para além de fazer com que os meninos e meninas só se preocupem com a nota no boletim, tenham esperança de que podem fazer a diferença.

Escrever até aqui, simbolizando um desfecho do que representou o percurso da pesquisa, me fez pensar na possibilidade de desconsiderar o final. Não sou muito fã de finais, por isso resolvi mudar o nome dessa última parte da escrita. Gosto das continuidades, porque sempre tem gosto de quero mais.

Como afirmei no início, não sabia o que ia acontecer antes da pesquisa. Agora comecei a pensar em não parar mais. A vontade é de prosseguir em novos projetos, que possam contribuir com o fortalecimento do que é chamado internacionalmente de “Educação *Hip Hop*”, que está diretamente ligada com a cultura de rua, a cultura das “quebradas”.

Apresento a seguir as quatro etapas (não necessariamente nessa ordem) que compõem o projeto de implementação desse conjunto de ideias:

- 1. Criar um produto digital em forma de e-book:** a ideia é fazer um guia com dicas práticas de como trabalhar com o *rap* na escola;
- 2. Lançar um livro,** a partir da experiência do projeto “RAPensando a História e da escrita da dissertação.

---

<sup>196</sup> Base Nacional Curricular Comum

3. **Produzir 10 mini documentários**, buscando parcerias. A proposta é valorizar a produção de *rappers* locais e lançar um olhar sobre suas composições e acessar suas ideias.
4. **Criação de perfis nas redes sociais (*facebook*, *instagram* e canal no YouTube)**, com o objetivo de dialogar sobre a temática da dissertação com acadêmicos, artistas, intelectuais e o público em geral.
5. **Criação de um *site***, para discutir o *rap* no ensino de História e também ações, projetos, trabalhos, músicas, vídeos, documentários, filmes, etc.

Com essas propostas, acredito que poderei ampliar as diferentes possibilidades de alcançar uma discussão mais aprofundada para um tema tão complexo como é a cultura *hip hop* e, em particular, o *rap*. Espero, principalmente, através deste trabalho, ter conseguido descrever e analisar a experiência criada, através de diálogo e troca de perspectivas, narrativas e expressões. Enfim, fomos na essência do *rap*, atrás de ritmo e poesia no desenrolar da vida e, ao mesmo tempo, promovendo denúncia, educação e participação. Assim, como se pode perceber, estou empenhado em continuar tumultuando, no bom sentido. Afinal, parafraseando Emicida, “a escola é noiz”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2003.

ABUD, Katia. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005, p. 309-317.

ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

AUDINO, Daniel Fagundes; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Objetos de aprendizagem – Diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro, jul.-dez. 2010, p. 141.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação e Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: uma nova área de investigação. *In: ARIAS NETO, J. M. (org.) Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: **AtritoArt**, 2005.

BARROS, José D’Assunção. **Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BATALHA, Eryck de Jesus Furtado. **Espaço público e movimento hip hop: batalhas de MCs, identidade, sociabilidade e cidadania em Belém, Pará**. Dissertação de Mestrado – NAEA/UFPA, Belém, 2019.

BATISTA, M. Pregador Luo não supera depressão e decisão faz mundo *gospel* chorar. **O Fuxico Gospel**, 01 jun 2019. Disponível em: <[www.ofuxicogospel.com.br/2019/05/pregador-luo-depressao-cantor-gospel-doenca.html/](http://www.ofuxicogospel.com.br/2019/05/pregador-luo-depressao-cantor-gospel-doenca.html/)>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BÉTHUNE, Christian. A propósito da expressão “menor”: o que o *rap* faz à cultura dominante. *In: AMARAL, Mônica do; CARRIL, Lourdes. (org.) O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea*. São Paulo: Alameda, 2015, p. 32-3.

BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**, 2°. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz. **Métodos de avaliação formativa**: desatando nós e alinhando possibilidades. Dissertação de Mestrado em Educação. UFU, Uberlândia: 2014.

CAMARGOS, Roberto. “Eu sou favela, sou/ Eu sou do gueto, sou”: música, identidade, território. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 4, n. 1, São Cristóvão, jan./mai. 2018, p. 45.

\_\_\_\_\_. **Música e política**: percepções da vida social no rap. Dissertação de Mestrado em História Social. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os rappers e seus críticos**: música, mídias e tensões sociais. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Rap e política**: percepções da vida social brasileira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e sair da Modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, p. 19.

CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 15, jan-jun. 2003, p. 49-57.

CAPELHUCHNIK, L. Depressão: do estigma ao transtorno de grandes proporções. **Nexo**, 03 ago 2019. Disponível em <<https://www.nexojournal.com.br/explicado/2019/08/03/Depress%C3%A3o-do-estigma-ao-transtorno-de-grandes-propor%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso: 23 ago. 2019.

CARDOSO FILHO, Jorge.; OLIVEIRA, Luciana Xavier de. Espaço de experiência e horizonte de expectativas como categorias metodológicas para o estudo das cenas musicais. **TRANS**, n. 17, 2013, p. 1-19.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 154.

CAREGNATO, C. E.; PINHO, P. M. Observar e promover a diversidade a partir da escola. In: CAREGNATO, C. E; BOMBASSARO, L. C. (Orgs.). **Diversidade Cultural**: Viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim: Gráfica e Editora Ideal, 2013, p. 189.

CAVICCHIOLI, G.; GUIMARÃES, J.; ARAÚJO, P., Negro Drama: um panorama do racismo no Brasil, **R7 Especial**, 28 jul. 2017. Disponível em <[www.r7.com/r7/media/2017/2017-negrodrama/index05.php](http://www.r7.com/r7/media/2017/2017-negrodrama/index05.php)>. Acesso: 17 jul. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, Londrina, jan./jul. 2017, p. 14.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre prática e representações. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1990

CIOPO, Marisa Del. **Celèstin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

COSTA, R. Depressão e suicídio: o que você deve saber para não julgar e ajudar de verdade quem precisa”. **BHAZ**, 2019. Disponível em <bhaz.com.br/2019/01/03/depressao-e-suicidio-o-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CULTURA MIX. “Estilo de se vestir dos rappers”, 2014. Disponível em: <moda.culturamix.com/roupas/estilo-de-se-vestir-do-rappers>. Acesso em: 16 jul. 2019.

D’ANDREA, Tiarajú. **Cultura de periferia em movimento**, SESC São Paulo, 22 dez. 2014. Disponível em: <www.sescsp.org.br/online/artigo/8629\_CULTURA+E+PERIFERIA>. Acesso em: 07 nov. 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set.-Dez. 2003, p. 40-52.

DELEUZE, Gilles. ; GUATTARI, Félix. **Capitalismo e esquizofrenia** (Coleção Mil Platôs), v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DENIS, Benôit. **Literatura e engajamento**: de Pascal a Sartre. Bauru: Edusc, 2002.

DIONÍSIO, Bibiana. Freira usa *rap* e *hip hop* para levar religião a dependentes químicos, **G1 PR**, 02 ago. 2014. Disponível em <g1.globo.com/pr/parana/noticia/2014/08/freira-usa-rap-e-hip-hop-para-levar-religiao-dependentes-quimicos.html>. Acesso: 29 jan. 2019.

DUARTE, Lucas. e SENNA JÚNIOR, C. Z. Os pesados edifícios da história: debates historiográficos sobre os anos 1960/70 no Brasil e na Argentina. **Crítica Marxista**, n. 49, 2019, p. 29-51.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1960.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. e NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (Brasil). **Os Evangélicos na Sociedade e na Política**: efeitos e significados de uma influência crescente. São Paulo: 09 mai. 2019. Disponível em <[fundacaofhc.org.br/iniciativas/os-evangelicos-na-sociedade-e-na-politica-efeitos-e-significados-de-uma-influencia-crescente](http://fundacaofhc.org.br/iniciativas/os-evangelicos-na-sociedade-e-na-politica-efeitos-e-significados-de-uma-influencia-crescente)>. Acesso: 22 jul. 2019.

GASPERIN, M. “**O Rap pelo Rap** – um TCC que virou documentário”. 2019. Disponível em: <[falauniversidades.com.br/o-rap-pelo-rap-um-tcc-que-virou-documentario/](http://falauniversidades.com.br/o-rap-pelo-rap-um-tcc-que-virou-documentario/)>. Acesso em 20 jul 2019.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes. e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GREENBLATT, Stephen. **Possessões Maravilhosas**: o deslumbramento do novo mundo. São Paulo: EDUSP, 1996.

HAN, Byung-Chul **A expulsão do outro**: Sociedade percepção e comunicação hoje. Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

HOBSBAWM, Eric. A história de baixo para cima. *In*: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba**, jan-fev. 2005, p. 2. Disponível em: <[www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/#axzz3ZBBwtIph](http://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/#axzz3ZBBwtIph)>. Acesso: 04 mai. 2019.

KARNAL, Leandro. [et all]. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KERBER, Diego. Depressão: conheça sintomas, diagnóstico, tratamento e como ajudar. **Terra**, 25 set. 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/depressao-conheca-sintomas-diagnostico-tratamento-e-como-ajudar,3a0be2d4814fd48ef27d872c25e20978sng3u41e.html>>. Acesso: 22 nov. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro-passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LUNARDI-MENDES, Geovana. M. **A função social da escolarização básica**: reflexões sobre as práticas curriculares da escola. *In*: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004, p. 2.

MACEDO, Elton. **A origem do Hip Hop e o seu compromisso**. *Vai ser rimando*, 21 fev. 2014. Disponível em < <https://vaiserrimando.com.br/origem-hip-hop-e-o-seu-compromisso/>>. Acesso: 24 nov. 2018.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Os jovens e os dilemas da sexualidade. FAAC/UNESP. Disponível em: < [https://www3.faac.unesp.br/nos/sexualidade/sexualidade\\_texto\\_html.htm](https://www3.faac.unesp.br/nos/sexualidade/sexualidade_texto_html.htm)>. Acesso: 13 ago. 2019.

MARRERA, Fernando Milani. e SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rügen. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº 6, ago. 2013, p. 1071.

MEDEIROS, Katruccy Tenório; MACIEL, Silvana Carneiro; SOUSA, Patricia Fonseca de, TENÓRIO-SOUZA, Flaviane Michelly, & DIAS, Camila Cristina Vasconcelos. Representações sociais do uso e abuso de drogas entre familiares de usuários. **Psicologia em Estudo**, 18(2), 2013, p. 271.

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, São Paulo, 2004, p. 140.

MORAES, José Geraldo Vinci. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 20, n. 39, São Paulo, 2000, p. 204.

MÜLLER, Angélica. Resistência do Movimento Estudantil e censura nos “anos de chumbo”. **Ideias**. Campinas-SP, n. 1, 1º sem. 2010, p. 9-23.

NAVES, Santuza Cambraia. “Eu quero frátria: a comunidade do rap”. **ArtCultura**, v. 20, n. 37, jul./dez. 2018.

NETO, A.; GOMES, L. H. **Música paraense LGBTQIA+ como resistência**: Instrumento de divulgação da Luta LGBTQIA+. **Puçá**, Belém, Ano 5, Vol. 5, nº 2. ago./dez. 2019, p. 6-10.

NUNES, Jade. Morador da Maré, no Rio, fala sobre racismo em letras de rap. *Pleno News*, 19 nov. 2017. Disponível em: <<https://pleno.news/entretenimento/musica/morador-da-mare-fala-sobre-racismo-em-letras-de-rap.html>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

OLIVEIRA, Ana Luiza de Mendonça.; RESENDE, Marineia Crosara de. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2. Mai-Ago 2017, p. 295-301.

PADILHA, Paulo Roberto. O círculo da cultura na perspectiva da intertransculturalidade. Texto disponível em : <https://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/o-cc3adrculode-cultura-na-persepectiva-intertransculturalidade-pauloroberto-padilha.pdf>. Acesso em maio de 2019.

PARANHOS, Adalberto. História, política e teatro em três atos. *In*: PARANHOS, Kátia Rodrigues (org.). **História, teatro e política**. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 39.

PEREIRA, R. **Renan Inquérito festeja 2 décadas de luta pelo rap**. O Liberal. 26 abr. 2019. Disponível em <<https://liberal.com.br/cultura/musica/renan-inquerito-festeja-2-decadas-de-luta-pelo-rap-999942/>>. Acesso:24 jan. 2020.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

\_\_\_\_\_. **Timeu**. *In*: Diálogos VI. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Griots, cantadores e rappers: do fundamento do verbo às performances da palavra. *In*: DUARTE, Z. (org.). **Áfricas de África**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, 2005, p. 13.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. **O PIBID de História (Ensino Médio) na Universidade Estadual de Londrina**: por uma literacia histórica. XXVII Simpósio Nacional de História, Natal-RN, 22 a 26 jul. 2013, p. 10.

ROCHA, Helenice. Aula de História: que bagagem levar? *In*: ROCHA, Helenice., MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 81-103.

ROCHA, Janaina.; DOMENICH, Mirella.; CASSEANO, Patrícia. **Hip Hop**: a periferia grita. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. Convite a outra micro-história. A micro-história italiana. *In*: MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos Aguirre. (org.). **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. Bauru, SP: Edusc, 2007, p.101.

RÜSEN, Jörn. O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História! *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. e MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuição para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores, 2016, p. 57.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS, Otilimilia Pedreira dos. Estratégias de melhoria no processo ensino aprendizagem de história, através da conexão avaliação e planejamento para o 1º ano do ensino médio. *In*: HAUSCHILD, Cristiane Antonia; GIONGO, Ieda Maria; e QUARTIERI, Marli Teresinha. **Formação de professores e Educação Básica**: diálogos entre ensino e pesquisa. Porto Alegre, Editora Criação Humana / Evangraf, 2017, p. 170.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 57.

SEMEM, Cleiton José; CARAMASCHI, Sandro. Concepção de sexo e sexualidade no ocidente: origem, história e atualidade. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.49, jan./jun. 2017, p. 170.

SILVA, José Carlos Gomes. Arte e Educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano. *In*: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org). **Rap e Educação, Rap é Educação**. São Paulo: Selo Negro. 1999, p. 28.

SILVA, Raimundo Paulino. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, Nº 139, dez. 2012, p. 85.

SILVEIRA, Josiane Alves. Ensino de História: Na busca de novas atuações, abordagens e perspectivas. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, jul.-dez. 2012, p. 209.

SIMAN, Lana Mara C. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. *In*: ZARTH, Paulo Afonso [et all.] (org.). **Ensino de História e Educação**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2004, p. 82.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988

SOARES, Olavo Pereira; HERMETO, Miriam. Entrevista –Marcos Napolitano História e música popular: entre a historiografia contemporânea e as práticas de ensino na Educação Básica. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, 2017, p.142-146.

SOARES, Orson. “**A bondade do branco**”: olhar da branquitude sobre a questão racial no filme também somos irmãos. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SOBRAL, Karine Martins. **A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2020, p. 90-106.

SOUZA, Vitor Hugo. Batalha de rap: a intimidade com as palavras através das rimas. **Arruaça**, dez. 2014. Disponível em <<https://casperlibero.edu.br/revista-arruaca/batalha-de-rap-intimidade-com-palavras-atraves-das-rimas/>>. Acesso: 14 fev. 2020.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, 2008, p. 72.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Todos Entoam**: ensaios, conversas e canções. São Paulo: Publifolha, 2007.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tem que ter suíngue:** batalhas de *freestyle* no metrô da Santa Cruz. Dissertação de Mestrado. 274 f. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – USP, 2011, p. 82.

TETÁRT, Philippe. **Pequena história dos historiadores.** Bauru: Edusc, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros. Rio de Janeiro, Zahar, 1981

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

\_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TOMMASELLI, Guilherme. **Escola Sem Partido:** indícios de uma educação autoritária. Tese Doutorado em Educação. UNESP, Presidente Prudente, 2018.

VENTURA, Zuenir. **1968:** O ano que não terminou. 17 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988

VIANA, Ana Luiza D'Ávila; SILVA, Hudson Pacífico da Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2018, vol.23, n.7, p.2109-2110.

VITORINO, Sônia Maria Batista. **Hip Hop na Escola.** Maringá-PR, s/d., p. 8. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2428-6.pdf>>. Acesso: 29 out. 2018.

WALDEMAN, Maurício. Africanidade, espaço e tradição: a topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala “griot” sobre Sundjata Keita do Mali. **África**, v. 20, n. 21, São Paulo, p. 220.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro:** Uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 n. 151, jan.-mar. 2014, p. 192.

ZARTH, Paulo Afonso [et all.] (org.). **Ensino de História e Educação.** Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2004



## REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

47, DK. Profissões. *In*: DK 47, Rod 3030, DoisT & Ducon. **Profissões**. Prod. Soffiatti, 2019. 1 *Single*.

BROWN, Mano. Fim de semana no parque. *In*: Racionais MCs. **Raio X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Negro Drama. *In*: Racionais MC's. **Nada como um dia após outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Tô Ouvindo Alguém me chamar. *In*: Racionais MC's. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997. 1 CD.

CRIOLO. Etérea. *In*: Criolo. **Etérea**. Oloko Records, 2019. 1 *Single*.

D, Brother. Quem é que vai pra JMJ? *In*: Brother D. **Quem é que vai pra JMJ?**. São Paulo: PdC Stúdio Digital Ltda, 2013. 1 *Single*.

EMICIDA. AmarElo. *In*: Emicida. **Amarelo**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 CD.

G., Aliado; ED, Mano; VIOLA, DJ. Anos de Chumbo. *In*: Face da Morte. **Manifesto Popular Brasileiro**. Radar Records, 2001. 1 CD.

GN, Gustavo. Depressão 2. *In*: Gustavo GN. **Depressão 2**. Produção independente, 2019. 1 *Single*.

GOG. Dia a dia da periferia. *In*: GOG. **Dia a dia da periferia**. Brasília: G.O.G., 1994. 1 CD.

GOG. Fogo no pavio. *In*: GOG. **Fábrica da vida**. Só Balanço, 2009. 1 CD.

GURGEL, Tatyana. Rap da Proteção. *In*: GCRIVA. **Rap da Proteção**. GCRIVA, 2017. 1 *Single*.

INEZ, Irmã. Mundo é meu Brasil. *In*: Irmã Inez. **Mundo é meu Brasil**. São Paulo: Atração Fonográfica LTDA, 2014. 1 *Single*.

INQUÉRITO, Renan. 18 Quilates de Sorriso. *In*: INQUÉRITO. **Corpo e Alma**. São Paulo: Quilombo Louco Beats, 2014. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Sonhos. *In*: Inquérito. **Corpo e Alma**. Groove Art's Studio, 2014. 1 CD.

KM, MC. Rap do racismo. *In*: MC KM. **Rap do racismo**. Rio Funk Produtora, 2017. 1 *Single*.

LUO, Pregador. Arrependa-se. *In*: Apocalipse 16. **Antigas Ideias, Novos Adeptos**. 7 Taças, 2001. 1 CD.

LUTERO, Juninho. Matéria prima original. *In: Juninho Lutero. Content ID.* Juninho Lutero, 2013. 1 *Single*.

\_\_\_\_\_. Pequenas igrejas, grandes negócios. **A igreja é noizz!** Juninho Lutero, 2012. 1 *Single*.

MANIFESTO, Pelé do; MC, Everton. A voz do gueto. *In: Pelé do Manifesto e Everton MC. Preto e Branco.* Belém: Labmultimusical, 2018. 1 CD.

MC, Xandy; VAVÍO, Elaiô; CHAGAS, Lucas; NZINGA, Helen. Visão. *In: Xandy MC, Elaiô Vavío, Lucas Chagas, Helen Nzinga. Visão.* Projeto **Rap e Ciência-Fiocruz**, 2019. 1 *Single*.

RAP, Egypto. A droga destrói. *In: Egypto Rap. A droga destrói.* D'Quebrada, 2017. 1 *Single*.

RAP, LvG. Diga não ao bullying. *In: LvG Rap. Diga não ao bullying.* Produção independente, 2015. 1 *Single*.

RARA, Preta. Falsa Abolição. *In: Preta Rara. Audácia.* OQ Produções, 2015. 1 CD.

RENEGADO, Flávio. Meu Canto *In: Flavio Renegado e Aline Calixto. Do Oiapoque a Nova York.* Belo Horizonte: Tratore, 2008. 1 CD.

ROCK, Edi e LF. Homem de Aço. *In: DMN. Homem de Aço.* Agaéle Music, 1998. 1 *Single*.

\_\_\_\_\_. A vida é desafio. *In: Racionais MC's. Nada como um dia após outro dia.* São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD.

RODRIH, Gabriel. Desistir Jamais. *In: Gabriel Rodrih. Desistir Jamais.* ONErpm, 2019. 1 CD.

SABOTAGE. Rap é compromisso. *In: Sabotage. Rap é compromisso.* São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2001. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Um Bom Lugar. *In: Sabotage. Rap é Compromisso!* Cosa Nostra, 2000. 1 CD.

SOUZA, Karol de. Me deixa viver. *In: Karol de Souza. Grande!* GANGA PROD, 2018. 1 CD.

SUTTON, Jasmond. SABINO; José Tiago. O Portão do Céu *In: Projota. 3fs Foco, Força e Fé.* Universal Music, 2016. 1 CD.

TADDEO, Eduardo. Mulheres Negras. *In: Yzalú. Minha Bossa é Treta.* Som Livre, 2012. 1 CD.

YZALÚ. Alma Preta. *In: Yzalú. Minha Bossa é Treta.* Raposo Records, 2016. 1 CD.

“Rap Segunda Guerra Mundial”. Canal Conhecimento Geral 2.0, 11 fev. 2019. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=GNHOhvU\\_aBs](https://www.youtube.com/watch?v=GNHOhvU_aBs)>. Acesso: 08 mar. 2019.

## REFERÊNCIAS VISUAIS

AS MELHORES coisas do mundo. Produção de Laís Bodanzky. Rio de Janeiro: Warner Bros. Pictures, 2010. 1 DVD (105 min.), son., color.

AS VANTAGENS de ser invisível. Produção de Stephen Chbosky. Estados Unidos: Paris Filmes, 2012. 1 DVD (103 min.), son., color.

DEPRESSÃO é uma doença como qualquer outra, 2019. 1 vídeo (3'12 min.), son., color. Publicado pelo canal Quebrando o Tabu. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_QGmq8SqUGw](https://www.youtube.com/watch?v=_QGmq8SqUGw). Acesso em: 22 set. 2020.

EMICIDA - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar, 2019. 1 vídeo (8'53min.), son., color. Publicado pelo canal Emicida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 22 set. 2020.

## ANEXO 1 – Fotos do Projeto

### *Aula “A origem do hip hop e seu compromisso”*



Fonte: Acervo do autor, 2019.

### *Alunos desenvolvendo atividade de Batalha de MCs*



Fonte: Acervo do autor, 2019.

*Oficina de hip hop e rap com Everton MC*



Fonte: Acervo do autor, 2019.

*“Batalha de sangue” realizada pelos alunos*



Fonte: Acervo do autor, 2019

*Oficina com a rapper Nic Dias*



Fonte: Acervo do autor, 2019.

*Palestra do Prof. Dr. Amilson Pinheiro sobre a Ditadura Militar*



Fonte: Acervo do autor, 2019.

*Aluna recebendo certificado de participação em oficina*



Fonte: Acervo do autor, 2019

## ANEXO 2 – Questionário aplicado aos alunos

### QUESTIONÁRIO

Caro estudante, este questionário tem como objetivo fazer uma sondagem das suas preferências referente à escolha de diferentes tipos de atividades didáticas, gosto musical, hábitos de leitura e estudo etc. Seja sincero e use letra legível ao responder as questões abaixo. Caso necessário, você pode marcar mais de uma opção para uma pergunta. Não se esqueça de colocar seu nome e sua turma na folha.

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

#### 1. Sexo:

Masculino       Feminino

#### 2. Idade:

13       14       15       16       17       18

#### 3. Qual a sua cor/raça?

branco     preto     pardo     amarelo     indígena

#### 4. Qual a sua religião?

<input type="checkbox"/> evangélico	<input type="checkbox"/> espiritismo	<input type="checkbox"/> Não tenho religião,
<input type="checkbox"/> católico	<input type="checkbox"/> Outra. Qual?	mas sou cristão
<input type="checkbox"/> umbanda	_____	<input type="checkbox"/> Não tenho religião,
<input type="checkbox"/> judaísmo	_____	sou agnóstico
<input type="checkbox"/> islamismo	_____	<input type="checkbox"/> Não creio em Deus,
<input type="checkbox"/> budismo	_____	sou ateu

#### Se você é evangélico, qual a igreja que frequenta?

<input type="checkbox"/> Adventista	<input type="checkbox"/> Deus é Amor	<input type="checkbox"/> Outra. Qual?
<input type="checkbox"/> Assembleia de Deus	<input type="checkbox"/> Universal	_____
	<input type="checkbox"/> Testemunhas de	_____
<input type="checkbox"/> Quadrangular	Jeová	_____
<input type="checkbox"/> Batista	<input type="checkbox"/> Mórmons	_____

#### 5. Na sua opinião, sua casa está localizada:

no centro       na periferia

#### 6. Como você vem à escola?

<input type="checkbox"/> de carro	<input type="checkbox"/> de bicicleta	<input type="checkbox"/> de moto táxi
<input type="checkbox"/> de ônibus	<input type="checkbox"/> a pé	<input type="checkbox"/> de outras formas

#### 7. Fora do horário das aulas, a que atividades você dedica mais tempo?

<input type="checkbox"/> brincar	<input type="checkbox"/> trabalhar fora de casa	<input type="checkbox"/> igreja
<input type="checkbox"/> estudar	<input type="checkbox"/> academia	<input type="checkbox"/> ver televisão
<input type="checkbox"/> trabalhar em casa	<input type="checkbox"/> leitura	<input type="checkbox"/> usar a <i>internet</i>
<input type="checkbox"/> esporte	<input type="checkbox"/> cursos	



[ ] outra atividade – \_\_\_\_\_  
qual? \_\_\_\_\_

**8. Fora do horário das aulas, quanto tempo por dia você dedica aos estudos e a leitura?**

- [ ] menos de uma hora      [ ] 2 horas      [ ] mais horas  
[ ] 1 hora      [ ] 3 horas      [ ] Não lê

**9. Caso você tenha hábito de ler: o que você gosta de ler?**

- [ ] livros de literatura      [ ] revistas em      [ ] Outros. Quais?  
infanto-juvenil      quadrinhos  
[ ] livro didático      [ ] Jornal  
[ ] revistas em geral

**10. Você lê quantos livros por mês?**

- [ ] 0 [ ] 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] Mais de 3.

**11. Você frequenta alguma biblioteca?**

- [ ] sim [ ] não. Qual? \_\_\_\_\_

**12. O que você gosta de ver na televisão?**

- [ ] desenhos      [ ] Outros. Quais?      [ ] Não gosto de ver  
[ ] filmes      \_\_\_\_\_      televisão.  
[ ] novelas      \_\_\_\_\_  
[ ] telejornais      \_\_\_\_\_

**13. Você utiliza a internet para:**

- [ ] trabalhos escolares      [ ] Outros.      \_\_\_\_\_  
[ ] *Facebook*      Quais?      \_\_\_\_\_  
[ ] jogos      \_\_\_\_\_      [ ] Não uso a internet.

**14. Que tipo de atividade você gosta de fazer na escola?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**15. Que assuntos você considera importantes para serem trabalhados na escola?**

- [ ] diversidade      [ ] *bullyng*      \_\_\_\_\_  
[ ] preconceito      [ ] profissões      \_\_\_\_\_  
[ ] racismo      [ ] drogas      \_\_\_\_\_  
[ ] empreendedorismo      [ ] Outros – Quais?      \_\_\_\_\_  
[ ] sexualidade      \_\_\_\_\_

**16. O que você acha que falta na escola?**

- [ ] biblioteca      [ ] atividades culturais e      [ ] lugar para  
[ ] sala de leitura      esportivas      brincadeiras  
[ ] sala de informática      [ ] material escolar      [ ] equipamentos de  
[ ] bebedouros de água      [ ] quadra para prática de      áudio e vídeo  
[ ] ventiladores      educação física      [ ] salas de aula  
[ ] ar condicionado      [ ] professores

**17. O que você acha que deve mudar em nossa escola?**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> qualidade de ensino                   | <input type="checkbox"/> professores    | <input type="checkbox"/> outra resposta: |
| <input type="checkbox"/> conteúdos trabalhados em sala de aula | <input type="checkbox"/> funcionários   | _____                                    |
| <input type="checkbox"/> recursos tecnológicos                 | <input type="checkbox"/> segurança      | _____                                    |
| <input type="checkbox"/> direção                               | <input type="checkbox"/> merenda        | _____                                    |
| <input type="checkbox"/> coordenação                           | <input type="checkbox"/> infraestrutura | _____                                    |

**18. O que você gosta a respeito da sua escola? E o que não gosta? E por que.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**19. O que você acha que deve mudar nas aulas de História?**

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> o modo de ensinar                        | <input type="checkbox"/> qualidade das aulas     | <input type="checkbox"/> outra resposta: |
| <input type="checkbox"/> as tecnologias utilizadas pelo professor | <input type="checkbox"/> frequência do professor | _____                                    |
| <input type="checkbox"/> os conteúdos (assuntos)                  | <input type="checkbox"/> o método de avaliação   | _____                                    |

**20. Quais conteúdos você gostaria de estudar este ano nas aulas de História? (Marque 8 temas):**

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1929: crise do capitalismo                      | <input type="checkbox"/> Vargas: do afastamento ao retorno          | <input type="checkbox"/> África: pobre ou empobrecida?  |
| <input type="checkbox"/> a ameaça totalitária (fascismo e nazismo)       | <input type="checkbox"/> Governos dos presidentes Juscelino e Jango | <input type="checkbox"/> A globalização                 |
| <input type="checkbox"/> A Segunda Guerra Mundial                        | <input type="checkbox"/> O socialismo no mundo                      | <input type="checkbox"/> A arte no século XX            |
| <input type="checkbox"/> A Guerra Fria                                   | <input type="checkbox"/> A desintegração do bloco soviético         | <input type="checkbox"/> O Brasil em tempos de ditadura |
| <input type="checkbox"/> A descolonização da África e da Ásia            | <input type="checkbox"/> A Europa contemporânea                     | <input type="checkbox"/> O Brasil de volta a democracia |
| <input type="checkbox"/> Brasil: as oligarquias no poder                 | <input type="checkbox"/> China: a nova superpotência mundial        | <input type="checkbox"/> A democracia consolidada       |
| <input type="checkbox"/> O tenentismo e a revolução de 1930              | <input type="checkbox"/> A força da Ásia                            | <input type="checkbox"/> Movimentos Sociais no Brasil   |
| <input type="checkbox"/> Presidente Getúlio Vargas: quinze anos no poder | <input type="checkbox"/> Oriente Médio: uma guerra sem fim?         |   |

**21. Que tipos de tecnologia você acha que devem ser utilizadas nas aulas de História?**

- |   |  |       |
|---|--|-------|
| <input type="checkbox"/> celulares                          | <input type="checkbox"/> games (jogos)   | _____ |
| <input type="checkbox"/> computadores com acesso a internet | <input type="checkbox"/> mapas mentais   | _____ |
| <input type="checkbox"/> Datashow (slides)                  | <input type="checkbox"/> imagens         | _____ |
| <input type="checkbox"/> vídeos                             | <input type="checkbox"/> outras – quais? | _____ |

**22. Você gosta de música?  sim  não**

**23. Que tipo de música você gosta?**

- |                                     |   |       |
|-------------------------------------|---|-------|
| <input type="checkbox"/> pop        | <input type="checkbox"/> brega            | _____ |
| <input type="checkbox"/> sertanejo  | <input type="checkbox"/> <i>melody</i>    | _____ |
| <input type="checkbox"/> eletrônica | <input type="checkbox"/> <i>rap</i>       | _____ |
| <input type="checkbox"/> rock       | <input type="checkbox"/> um pouco de tudo | _____ |
| <input type="checkbox"/> funk       | <input type="checkbox"/> outras. quais?   | _____ |
| <input type="checkbox"/> forró      | _____                                     | _____ |

**24. Você gosta de rap?**

- sim       não

**25. Você conhece ou já ouviu falar de algum/a cantor/a ou grupo de rap desses?**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Racionais MCs | <input type="checkbox"/> Sabotagem         | <input type="checkbox"/> Emicida        |
| <input type="checkbox"/> Criolo        | <input type="checkbox"/> Bruno B.O         | <input type="checkbox"/> Ewerton MC     |
| <input type="checkbox"/> 1 Kilo        | <input type="checkbox"/> Pelé do Manifesto | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |
| <input type="checkbox"/> Hungria       | <input type="checkbox"/> Projota           | _____                                   |

**26. Existe alguma música de rap que você gosta? Qual/is?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**27. Você já ouviu falar em cultura *hip hop*?**

- sim       não

**28. Você gosta da cultura *hip hop*?**

- sim    não.

**Se sim, o que você gosta na cultura *hip hop*?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**29. Você acha que é possível ensinar História através do rap?**

- sim       não.

**De que forma?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**30. Você gostaria de participar de um projeto com a utilização do rap nas aulas de História?**

- sim       não.

**Se sim, como você acha que poderá ser esse projeto?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_