**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KLEBER GALVÃO DE SIQUEIRA JUNIOR

**A PEDAGOGIA *HIP HOP* E O ENSINO CULTURALMENTE RELEVANTE
EM HISTÓRIA: NOVAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO
2018**

KLEBER GALVÃO DE SIQUEIRA JUNIOR

**A PEDAGOGIA *HIP HOP* E O ENSINO CULTURALMENTE RELEVANTE
EM HISTÓRIA: NOVAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo para obtenção o título de
Mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a. Mônica G. T. do
Amaral (FE-USP)

**SÃO PAULO
2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

**Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados
fornecidos pelo autor**

**Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204 Gp
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

Galvão de Siqueira Junior, Kleber

A PEDAGOGIA HIP HOP E O ENSINO CULTURALMENTE RELEVANTE
EM HISTÓRIA / Kleber Galvão de Siqueira Junior; orientadora Mônica
Guimarães Teixeira do Amaral. -- São Paulo, 2018. 268 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação,
Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São
Paulo, 2018.

1. 1. Pedagogia hip hop. 2. Luta por reconhecimento. 3. Pedagogia crítica.
4. Ideologia do embranquecimento . 5. Rap e educação. 6. Rap e ensino
de história. I. Guimarães Teixeira do Amaral, Mônica, orient. II. Título.

Nome: SIQUEIRA JR, Kleber Galvão de

Título: A Pedagogia *hip hop* e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo para obtenção o título de Mestre em
educação

Aprovado em: _____.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^aa. Dr^a: _____.

Instituição: _____.

Julgamento: _____ Assinatura: _____.

Prof^aa. Dr^a: _____.

Instituição: _____.

Julgamento: _____ Assinatura: _____.

Prof^aa. Dr^a: _____.

Instituição: _____.

Julgamento: _____ Assinatura: _____.

RESUMO

SIQUEIRA JUNIOR, Kleber Galvão de. **A Pedagogia *hip hop* e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo**. 2018. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

Inspirada no debate teórico promovido pelo *Grupo de pesquisa Multiculturalismo e Educação (CNPq)* da Faculdade de Educação da USP e pelas experiências de pesquisa empírica desenvolvidas no âmbito das *docências compartilhadas* com professoras da rede municipal de ensino de São Paulo-SP, como parte do projeto de políticas públicas *O ancestral e o contemporâneo nas escolas* (FAPESP/2015: 50120-8), a presente dissertação de Mestrado propõe-se a apresentar propostas didáticas que amparem a plena efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08. O objetivo é repensar o ensino de história africana, afro-brasileira para as turmas finais do Ensino fundamental público, visando uma proposta pedagógica com orientação crítica e culturalmente relevante. Tomando a *Pedagogia Hip hop*, defendida por Marc Lamont Hill (2014), como referência para a condução das docências, em diálogo com as teses relativas à *Luta pelo reconhecimento*, sustentadas por Axel Honneth (2003), articuladas, por sua vez, às ideias de Kabengele Munanga (2004) sobre a influência da *ideologia do embranquecimento* na formação da sociedade brasileira, propõe-se uma reflexão a propósito de estratégias para o ensino por meio de raps socialmente engajados. Recorrendo a letras de rap, discutimos temas históricos e atuais com os alunos, procurando, por um lado, reconhecer a importância dos *povos historicamente prejudicados* (HONNETH, 2003) para a formação da sociedade brasileira, e por outro, desenvolver nos educandos um olhar crítico sobre suas próprias histórias. Procurou-se, desse modo, contribuir para a construção de bases identitárias positivas para as *populações não-brancas* (MUNANGA, 2004) em nosso país, além de colaborar para o combate do racismo, da discriminação racial e do preconceito em nossa sociedade, por meio do reconhecimento histórico e social dos povos co-formadores do Brasil.

Palavras-chave: “Pedagogia *Hip hop*”; “Luta por reconhecimento”; “Rap e educação”.

SUMMARY

SIQUEIRA JUNIOR, Kleber Galvão de. **The *hip hop* pedagogy and culturally relevant teaching in history: new didactic strategies for elementary education in public schools in São Paulo**. 2018. 236f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, 2018.

Inspired by the theoretical debate promoted by the Group of Multicultural Education and Education (CNPq) of the Faculty of Education of USP and by the empirical research experiences developed in the scope of shared teaching with teachers of the municipal teaching network of São Paulo-SP, as part of the project (FAPESP / 2015: 50120-8), this Master's thesis proposes to present didactic proposals that support the full effectiveness of Laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 08. The objective is to rethink the teaching of African and Afro-Brazilian history for the final classes of public primary education, aiming at a pedagogical proposal with a critical and culturally relevant orientation. Taking the Hip Hop Pedagogy, defended by Marc Lamont Hill (2014), as a reference for the conduction of the teaching, in dialogue with the theses related to the Fight for recognition, supported by Axel Honneth (2003), articulated, in turn, to the ideas of Kabengele Munanga (2004) on the influence of the whitening ideology on the formation of Brazilian society, it is proposed a reflection on strategies for teaching through socially engaged raps. Using lyrics of rap, we discussed historical and current themes with the students, seeking, on the one hand, to recognize the importance of historically impaired peoples (HONNETH, 2003) for the formation of Brazilian society, and on the other, to develop a critical their own stories. In this way, we sought to contribute to the construction of positive identity bases for non-white populations (MUNANGA, 2004) in our country, in addition to collaborating in the fight against racism, racial discrimination and prejudice in our society, for the historical and social recognition of the co-forming peoples of Brazil.

Keywords: "*Hip hop* Pedagogy"; "Fight for recognition"; "Rap and education";

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA LEI 10.639/2003.....	22
2. PONDERAÇÕES SOBRE A ATUAL DIRETRIZ DE ENSINO BRASILEIRA	49
3. SOBRE A <i>LUTA PELO RECONHECIMENTO NA TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH</i>	58
4. IDEOLOGIA DO EMBRANQUECIMENTO NO ENSINO BRASILEIRO	70
4.1. A redescoberta do Cais do Valongo	72
4.2 A influência da <i>Ideologia do embranquecimento</i> no pensamento brasileiro	76
4.3. A <i>Ideologia do embranquecimento</i> e as diretrizes da educação brasileira	88
4.4 Considerações sobre o ensino de história e a construção identitária à luz das ponderações de Munanga e Honneth.....	95
5. AS ORIGENS DO HIP HOP E SUA RELAÇÃO MUSICAL COM A ÁFRICA E OS JOVENS AFRO-AMERICANOS	102
6. A PEDAGOGIA HIP HOP COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO.....	111
6.1. Curandeiros feridos.....	120
7. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HIP HOP EM AULAS DE HISTÓRIA	125
7.1. Caracterização da escola.....	128
7.2. As Docências compartilhadas - Caracterização das parcerias	134
7.3. Quadro sobre o planejamento das aulas: Temáticas histórico-sociais, raps e textos selecionados para as aulas	137
7.4. Caracterização da pesquisa de campo.....	141
8. A PEDAGOGIA HIP HOP EM NOSSAS PESQUISAS DE CAMPO.....	151

8.1. As reintegrações de posse: de Guaianases ao sul do Mato Grosso do sul	151
8.2. Serviço de preto, muito respeito: reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira como estratégia de combate a práticas racistas e discriminatórias.....	170
8.3. Visita ao Museu Afro	208
8.4. Tô na luta: Luíza Mahin e a mulher negra nas lutas antiescravistas ..	213
8.5. <i>Z'África: é tempo de reparação, irmão!</i> - Desenvolvimento das docências no primeiro semestre de 2017	220
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
10. BIBLIOGRAFIA	251
11. WEBGRAFIA	254
12. ANEXO.....	258

INTRODUÇÃO

Esta dissertação originou-se a partir de reflexões teóricas e atuações práticas em sala de aula, realizadas com as turmas dos oitavos e nonos anos da EMEF Saturnino Pereira, situada no Jardim Pedra Branca, região de Guaianases e Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo.

O objetivo central deste trabalho foi construir uma estratégia de ensino de história, crítica e culturalmente relevante, que dialogasse com o contexto dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida por meio de *docências compartilhadas* realizadas entre 2015 e 2017, principalmente com as professoras da rede municipal de ensino, Michelle Bernardes (português e leitura) e Juliana Borges (história e informática), mas contando também com a colaboração das educadoras Patrícia Gonçalves (história e informática) e Rosana Divino (português), e com o rapper e arte-educador Daniel Garnet. Foi com esse intuito que iniciei estudos sobre a *Pedagogia hip hop*, proposta apresentada por Marc L. Hill (2014)¹ em sua tese de doutorado em Antropologia da Educação na Temple University, EUA.

Atento às questões e aos dramas que permeiam as experiências de vida dos alunos para além dos muros da escola, mas também à construção de identidades e subjetividades em meio às vivências suscitadas no e pelo ambiente escolar, procurei investigar em que medida o ensino baseado na *pedagogia do hip hop* pode colaborar para a plena efetivação da lei 10.639/03. O *hip hop*, cujas bases rítmicas encontram-se fortemente enraizadas na produção estética afro-diaspórica, contribui, a meu ver, para a efetivação da lei que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na base curricular nacional, prevista para o ensino médio e fundamental nas escolas públicas e privadas.

¹HILL, M. **Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip hop e as políticas de identidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

Além disso, ao entrar em contato com raps dos Brô Mc's², um grupo de rap Guarani-Kaiowá, percebi que o *hip hop* poderia colaborar também para o desenvolvimento de práticas de ensino capazes de cumprir as diretrizes apontadas pela lei 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do ensino da temática indígena no ensino brasileiro.

Com o apoio do grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da USP, coordenado pela Profa. Dr^a Mônica do Amaral e Profa Dra Rute Reis, conduzi dois projetos na EMEF Saturnino Pereira: um de iniciação científica e outro de mestrado. Ambas as pesquisas integraram o projeto de políticas públicas, intitulado *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (FAPESP, 2015/50120-8).

A equipe responsável por este projeto de políticas públicas era formada por pesquisadores de diversas áreas, envolvendo docências compartilhadas em torno de manifestações culturais, como: a capoeira, o maculelê, o teatro, a literatura, o grafite, a dança break e o rap, tendo por objetivo estimular os professores, sobretudo da rede pública, a repensar suas práticas de ensino de modo a valorizar a diversidade cultural e étnica presente nas escolas e na sociedade brasileira, propondo um diálogo entre as culturas urbanas contemporâneas e as culturas ancestrais afro-diáspóricas.

A partir de conversas com as professoras Michelle e Juliana, realizadas na fase de elaboração da dissertação, compreendi a amplitude e a importância deste projeto para as professoras, que se sentiram amparadas para desenvolver novas práticas de ensino, sem perder de vista as demandas do currículo escolar.

Desde o início de minha formação como bacharel e professor de História pela Universidade de São Paulo, interessou-me a pesquisa relativa aos métodos e estratégias de ensino que fossem críticas em suas abordagens e ao mesmo tempo tomassem em consideração os saberes e as características dos educandos.

²O Brô MC's é formado pelos jovens indígenas da etnia Guarani-Kaiowá Bruno Veron, Clemerson Batista, Kelvin Peixoto e Charlie Peixoto, das aldeias Jaguapiru e Bororó. O grupo foi criado em 2009 com o objetivo de valorizar a cultura indígena. As músicas são cantadas no idioma nativo e em português". Fonte: G1-Globo. **Rappers indígenas lançam clipe de música em Guarani**. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2015/07/rappers-indigenas-de-ms-lancam-clipe-de-musica-em-guarani-assista.html>>. Acesso em 2017. Mais informações e contato do grupo: <<https://www.facebook.com/Br%C3%B4-MCs-Rap-Ind%C3%ADgena-215295601893140/>>

As disciplinas cursadas, aos poucos, lançaram luz sobre alguns pontos, além de fomentar muitas outras questões. Dentre os cursos que participei, um deles foi fundamental: a disciplina de *Psicanálise, educação e cultura*, na qual estudamos de maneira introdutória a filosofia de Nietzsche, a psicanálise freudiana e as considerações de Adorno e Horkheimer sobre a *Indústria cultural* para se pensar as práticas culturais jovens urbanas contemporâneas, dando destaque à potencialidade do *hip hop* como prática pedagógica crítica, culturalmente relevante e capaz de promover transformações sociais emancipatórias.

Este curso me inquietou muito e me motivou a me aprofundar sobre o tema. Antes do final do semestre, a convite da Profa. Dra. Mônica do Amaral, que ministrou este curso, ingressei em seu Grupo de Estudos na FEUSP, debruçando-me sobre a temática *rap e educação*. Com base nas leituras, discussões e reflexões propiciadas pelo grupo de pesquisa, ampliei meus questionamentos sobre as práticas pedagógicas, indagando-me sobre a história e a estrutura do ensino público no Brasil.

Com este apoio acadêmico, pude compreender a importância social e psicológica das abordagens didáticas, atentando-me especialmente para as questões raciais presentes dentro e fora das escolas brasileiras e, com este intuito, procurei pesquisar estratégias que amparassem a efetivação das diretrizes apontadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino fundamental público de São Paulo-SP.

Como apontado anteriormente, a metodologia de ensino à qual recorri na pesquisa de campo inspirou-se fundamentalmente na *Pedagogia Hip hop*, proposta por Marc L. Hill (2014). Ao mesmo tempo, procuramos, eu e as professoras parceiras, refletir sobre o currículo da disciplina de história e a importância do reconhecimento dos diferentes povos que co-formaram o Brasil para a constituição identitária dos alunos, tema até então pouco trabalhado em sala de aula pelas educadoras.

As principais bases teóricas para as reflexões sociais e filosóficas apresentadas neste trabalho foram, de um lado, a tese sobre a *ideologia do embranquecimento* (2004)³, sustentada por Kabengele Munanga, antropólogo congolês radicado no Brasil, que pesquisa, dentre outros temas importantes, o que ele designou como *racismo à brasileira*

³MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 3ª Ed. Autêntica: São Paulo, 2004.

e a questão da educação étnico-racial em nosso país; e, de outro, a relação entre a construção identitária e a *luta pelo reconhecimento intersubjetivo*, sustentada por Axel Honneth (2003)⁴, filósofo alemão ligado à Teoria Crítica.

Cabe ressaltar também que a preparação das docências compartilhadas, ministradas em conjunto com as professoras da rede municipal de ensino na EMEF Saturnino Pereira, levou-me a pesquisar sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, temas que pouco estudei durante o ensino fundamental e médio e que poderiam ter sido mais aprofundados no bacharelado em História.

Ao longo da graduação, cursei uma disciplina de História da África, a única obrigatória sobre o tema, em meio a um leque de disciplinas sobre a Europa, e um curso optativo de História afro-brasileira - *Áfricas no Brasil: memórias, histórias e experiências culturais*, com ênfase nas comunidades de remanescentes de quilombos⁵, também a única opção de curso de história Afro oferecida pelo Departamento na época. Ambas ministradas pela pesquisadora e professora Dr^a. Cristina Wissenbach, da Faculdade de História da USP.

Já sobre a cultura indígena presente nos territórios hoje delimitados como brasileiros, pude estudá-la com base na disciplina optativa *História da América pré-hispânica*, ministrada pelo professor Dr. Eduardo Natalino, que no caso brasileiro focou nos indígenas da Amazônia, mas, sobretudo, através do curso *História das ideias políticas na América colonial*, com o prof. Dr. Carlos A. Zeron, cuja ênfase recaiu sobre os embates filosóficos, teológicos e jurídicos que sustentaram o escravismo português, que foi a base estrutural da sociedade colonial portuguesa nas Américas⁶. Com especial

⁴HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento- a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa, São Paulo, Editora 34, 2003.

⁵ Nesta disciplina tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa de campo em algumas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira-SP, como Ivaporunduva, Pedro Cubas e Mandira. As conversas com as lideranças e as atividades desenvolvidas com os moradores foram uma oportunidade para ampliar minha visão sobre a história dos quilombolas no Brasil e sobre as relações sociais e jurídicas suscitadas pela condição dos “remanescentes” históricos, de acordo com o Art. 68 Ato das Disposições constitucionais transitórias da Constituição de 1988.

⁶ No trabalho de campo desta disciplina conhecemos os Sete Povos das Missões, no interior do Rio Grande do sul. No século XVII, jesuítas organizavam comunidades indígenas em torno das chamadas “Missões” para catequização e acultramento. As missões foram atacadas pelos bandeirantes paulistas, que objetivavam o aprisionamento e a escravização dos indígenas, trazendo-os à força a São Paulo para serem vendidos.

atenção às organizações jesuítas, a disciplina forneceu-nos uma base crítica sobre a concepção escravista dos primeiros colonos de São Paulo, sobre os embates entre membros da igreja católica, o Estado português e os habitantes da colônia brasileira em geral, sobre o tema da escravidão, seja dos povos indígenas, seja das populações africanas.

Durante o mestrado tive outras oportunidades de participar de debates ligados à temática afro-brasileira, ampliando minhas bases teóricas e fontes de informação e pesquisa, fundamentais para a preparação das aulas ministradas para as turmas de Ensino Fundamental.

Dentre os cursos de pós graduação, ressalto os cursos *Do afro ao brasileiro: religião e cultura nacional*, cujo docente foi o professor Dr. Vagner G. da Silva, do Departamento de Antropologia Social da USP; a disciplina intitulada *Revoluções, revoltas, motins e estratégias de sobrevivência: homens livres, pobres, libertos e escravos no Império do Brasil*, conduzida pela professora Dr^a Mônica Dantas, pesquisadora do Instituto de Estudos Brasileiros; também destaco o curso *Desigualdade Racial e Contexto Escolar: Algumas Contribuições da História e da Psicanálise*, oferecidas pela professora Dr^a. M. Cecília Cortez e Souza, da FE-USP; e por fim, as discussões baseadas nas aulas e na bibliografia do curso *Estudos sobre o Cinema, o Clipe, a Poesia e o Ritmo – Expressões Estéticas Contemporâneas na Educação*, ministrado pela prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral, docente da Faculdade de Educação da USP.

Com base nos estudos teóricos realizados, nos cursos e simpósios, além das discussões e seminários realizados em reuniões do grupo de pesquisa, evidenciou-se em que medida foram negligenciados, ou até mesmo suprimidos, os saberes dos povos *historicamente prejudicados* (HONNETH, 2003) nas Américas, ou seja, de indígenas e afro-descendentes, além de lhes terem sido negados os direitos básicos que deveriam ser assegurados a todos os cidadãos desse país. Isto porque, no ímpeto de branquear o povo brasileiro, especialmente após a Abolição, tentou-se apagar de nossa história as nossas origens, africanas e ameríndias.

A formação do currículo escolar, ao longo do século XX, pautou-se no que o professor Kabengele Munanga define como a *ideologia do embranquecimento* (2004).

Valorizar a Europa, em detrimento de outras culturas, foi uma das consequências dessa política empreendida pelo Estado, durante o Império e a República. A desigualdade de oportunidades, o preconceito e o *racismo à brasileira* (MUNANGA, 2004) seriam algumas das manifestações sustentadas por tal projeto ideológico.

Em sua tese de livre-docência, publicada em 2004, Munanga elucida como essa ideologia teria influenciado de maneira prejudicial a construção identitária e subjetiva dos brasileiros, nos planos, coletivo e individual, causando danos especialmente para as populações pretas, pardas e indígenas. Como consequência, as *populações não-brancas* (MUNANGA, 2004) foram marginalizadas em praticamente todas as esferas da sociedade. Especialmente no campo do conhecimento e da formação escolar, suas contribuições foram praticamente invisibilizadas. Apenas em 2003, com a promulgação da Lei 10639-03, exigiu-se legalmente a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, bem como as temáticas indígenas, em 2008, com a Lei 11.645/08.

A leitura da obra, *Luta por reconhecimento- a gramática moral dos conflitos sociais* (2003), do filósofo alemão, Axel Honneth, foi importante para o aprofundamento das discussões de Munanga sobre o racismo. Em seu livro, Honneth discorre sobre o *reconhecimento intersubjetivo*, como uma categoria fundamental para a constituição da identidade e subjetividade dos sujeitos, tanto no âmbito individual (afetivo), como também nos âmbitos jurídico e social (estima social).

O reconhecimento de nossas identidades, assim como das realizações sócio-culturais dos coletivos e grupos sociais aos quais pertencemos, são fundamentais para a constituição do psiquismo de cada um, fornecendo as bases de uma auto-relação prática saudável e a possibilidade de uma vida social ativa.

A negação deste reconhecimento intersubjetivo, ou seja, o não-reconhecimento do outro enquanto sujeito, poderia assentar o desrespeito moral e a injustiça social, podendo culminar, em casos extremos, em agressões físicas, em tentativas de desumanização e na total falta de empatia e respeito para com o outro ou para com uma determinada comunidade.

O não-reconhecimento do outro como sujeito constitui a base de sustentação de preconceitos, de discriminações e do racismo. A negação da humanidade dos indígenas

e dos povos de origem africana forneceu as bases morais da escravidão por cerca de três séculos e meio no Brasil, o último país a abolir a escravidão nas Américas.

Elaboramos a proposta desta pesquisa pensando em um projeto de educação no Brasil como instrumento de emancipação da consciência e de transformação social. Nossa proposta de pesquisa (em ação) envolveu estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula, de maneira crítica e culturalmente relevante, colaborando para a promoção de uma elaboração psico-social dos males oriundos do racismo, da discriminação e da consequente desigualdade social.

A partir de casos de discriminação vivenciados pelos alunos, discutimos estratégias de combate às práticas discriminatórias e racistas. Mas, para além do conhecimento sobre as formas de proteção legal e sobre os direitos que todos os cidadãos possuem, as aulas visavam a superação de possíveis sentimentos de vergonha social ou de inferioridade sócio-cultural por meio de abordagens centradas na valorização e no reconhecimento da contribuição dos povos de origem africana e seus descendentes para a formação de nosso país.

Como foi dito anteriormente, a estratégia adotada por nós para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola pesquisada de ensino fundamental público de São Paulo-SP, a EMEF Saturnino Pereira, pautou-se pela apresentação de raps previamente selecionados de acordo com os temas que deveríamos estudar com os alunos naquele semestre letivo.

O critério de escolha dos raps foi definido com base na seleção de letras que fomentassem debates tanto sobre temas relativamente próximos do contexto da comunidade escolar, como também sobre temáticas que remetessem à ancestralidade afro-indígena brasileira. *Raíz de glórias*⁷ (2006), do grupo paulistano Z'África Brasil, exemplifica o estilo de rap que procuramos trabalhar em sala.

⁷ “Z'África!/ É tempo de Reparação, irmão, união,/ Favela em ação/ Por todas as terras que foram / incomodadas, / terceiro mundo, é nós, /daquele jeito irmão, África/ Quilombo, Brasil, Memória,/ Periferia Milenar, Elemental Raps,/ São Paulo, Lado Sul, Z'África/ Ressaltar a voz do coração, contra atacar, atacar Ser mais um forte leão da tribo de Judah, Judah/ Jus a expressão, Pregação... conscientizar/ Resgatar um bem querer/ quero viver e amar, amar [...]”. Z'África Brasil. **Raiz de glórias**. in: Z'áfrica Brasil. **Tem cor age**. YB Music: São Paulo, 2006. Faixa 01.

Com base em discussões sobre quais seriam “as terras que foram incomodadas” e que hoje fazem parte do chamado “terceiro mundo”, passando pela interpretação da relação entre passado e presente apresentada na letra de rap acima, estudamos sobre o início do período colonial brasileiro e as relações de exploração comercial mercantilista, estabelecidas entre a Costa brasileira e a Costa africana, refletindo também sobre as condições impostas aos nativos americanos que habitavam este território.

Com esta estratégia e com o auxílio de outros raps, dos textos de história utilizados como apoio, dos documentários e, especialmente, das discussões em sala, estudamos o período colonial e imperial brasileiro com foco nas estratégias de sobrevivência das populações *historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003).

As escolhas dos raps foram feitas juntamente com as professoras-parceiras em cada semestre e também com o Daniel Garnet⁸, que após ingressar em 2016 no Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação, a convite de nossa colega e doutoranda, Elaine Cristina, prontamente se dispôs a colaborar em nossas docências compartilhadas.

Além das contribuições para as interpretações dos raps e dos temas históricos, Daniel conduzia as produções de texto, compartilhando sua experiência como rapper. Ao mesmo tempo, suas músicas e sua maneira de ser e de pensar frente aos dilemas do preconceito e da discriminação racial tornaram-se fonte de inspiração direta para os alunos. Esta aproximação foi maior ainda especialmente pela oportunidade de estudarem com um arte-educador e rapper, membro de fato da cultura *hip hop*.

Além do Daniel Garnet, deve-se ressaltar a colaboração de outros membros do Movimento *hip hop* paulistano para a formação dos jovens alunos ao longo dos semestres em que estivemos na EMEF Saturnino Pereira. A atuação dos grafiteiros do *Grupo OPNI*, principalmente do artista e arte-educador Val⁹, mas também do Does, do Toddy e do Randalbone; dos dançarinos de break, Hélião, membro da crew *Backspin*, e Primo, além

⁸ Daniel Tejera ou “Daniel Garnet”, como também é conhecido no meio artístico, é formado em educação física na UNIMEP e mestre em educação pela UNESP. Rapper desde 2003, Daniel é um arte-educador preocupado com questões sociais e raciais, relacionadas sobretudo com a educação e formação dos jovens.

⁹ Valdemir Cardoso, também conhecido como Val, além de grafiteiro, membro do Grupo OPNI, é pesquisador e arte-educador, trabalhando com projetos ligados à cultura, à formação de jovens e à valorização da periferia de São Paulo. Com foco em mulheres negras e nas comunidades, sua obra está exposta por vários bairros da capital paulista e também em diversos países pelo mundo. Val participou do Grupo de Estudos da FE-USP conduzindo docências compartilhadas com base na arte do grafite.

dos rapper Negoativos e Preto Aplick, convidados para participar de nossas atividades na escola, foi muito construtiva, deixando marcas nas paredes da EMEF Saturnino Pereira, com seus belos graffitis e na consciência de todos os envolvidos no processo educativo, dado o estímulo representado por estes artistas ao exercício de uma criatividade crítica.

Os principais artistas e grupos de rap aos quais recorremos como base das reflexões desenvolvidas em sala de aula com os alunos foram os paulistanos *Z'África Brasil*, *Racionais Mc's*, *Sabotage*, *Thaíde* e *Dj Hum*, que nos ofereceram grandes contribuições para as nossas aulas; também os cariocas *Mc Bob Run* e *Black Alien*, o grupo *Guarani-Kaiowá* do Mato Grosso do Sul, *Brô Mc's*, a rapper curitibana *Karol Conká*; e, sobretudo, os rappers de Piracicaba, interior de São Paulo, *Daniel Garnet* e *Peqnoh*, do selo *Pegada de Gigante*¹⁰.

Passemos, agora, à apresentação da estrutura deste trabalho de Dissertação. No capítulo I, *O Movimento negro brasileiro e a luta pela educação: a construção política e social da Lei 10.639/2003*, apresento uma análise sobre a influência das lutas do movimento negro pela educação e em prol da melhoria do ensino brasileiro, sobretudo visando a escolarização das populações pardas e pretas e a inclusão de temáticas afro no currículo escolar brasileiro, promovendo o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para construção de nossa sociedade.

Na sequência, ao longo do capítulo II, pondero sobre as diretrizes atuais de ensino e sua relação com projetos políticos e econômicos de âmbitos nacionais e internacionais.

No capítulo III, abordamos as teses de Axel Honneth sobre a *luta pelo reconhecimento*. Nesta parte, discorremos sobre os três níveis de reconhecimento necessários para a constituição da identidade e subjetividade, tanto para os sujeitos, quanto para os grupos sociais. A ideia é refletir sobre a atuação da escola na construção

¹⁰Sobre Daniel Garnet e Peqnoh: "Dois representantes do interior que vêm ganhando destaque no cenário do rap brasileiro, os piracicabanos Daniel Garnet e PeqnoH atuam juntos desde 2009 pelo selo Pegada de Gigante. Os rappers se oficializaram como uma dupla em 2011, ano em que lançaram o videoclipe Serviço de Preto. Este trabalho, que trata do preconceito contra o negro no Brasil, fez sucesso na internet e projetou os dois nacionalmente. O primeiro cd de estúdio da dupla "Avise o Mundo" conta com 17 faixas, incluindo Serviço de Preto e Não Toque Neste Meu Cabelo." Fonte:ONERPM. Daniel Garnet e Peqnoh. 2017. Disponível em: <<https://onerpm.com/danielgarnetpeqnoh>>. Acessado em dezembro de 2017.

das bases identitárias dos alunos, na medida em que os temas e métodos escolares valorizam e/ou apagam determinadas histórias, referências e culturas.

Avançando, no capítulo IV, apresentamos como a *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004) teria pautado o pensamento brasileiro desde o século XIX, procurando abordar suas influências na educação brasileira e na formação das novas gerações, sobretudo na construção de currículos escolares eurocêntricos, bem como na seleção dos temas e métodos para as aulas, que privilegiavam, e ainda privilegiam a tendência euro-estadunidense da cultura em detrimento da presença da cultura e história dos demais povos que formaram a sociedade brasileira.

Na sequência, encaminhando a narrativa em direção da pesquisa empírica, no capítulo V apresento uma introdução da história do hip hop e de sua relação com a cultura musical da África ocidental. Em *A Pedagogia Hip hop como estratégia de ensino*, capítulo VI, abordaremos a Pedagogia *Hip hop*, prática proposta por Marc Lamont Hill (2014), analisando a experiência deste autor, ponderando sobre suas contribuições para o ensino brasileiro, especialmente para as aulas de história e leitura em escolas públicas de São Paulo.

No capítulo VII *Apresentação da pesquisa de campo – O desenvolvimento da Pedagogia Hip hop em aulas de história*, apresento a caracterização da escola e o desenvolvimento de nossa pesquisa-ação com base nas atuações práticas em sala entre 2015 e 2017. Nesta parte, discutiremos sobre os raps selecionados, as temáticas históricas abordadas e as parcerias firmadas com as professoras para a condução das docências compartilhadas.

No capítulo seguinte, *A Pedagogia hip hop em nossa pesquisa de campo*, apresento momentos-síntese sobre o desenvolvimento prático de nossa pesquisa, ocorridos em 2015, 2016 e 2017.

Por fim, nas considerações finais, analisamos o resultado da articulação entre as bases teóricas e o desenvolvimento das docências, trazendo apontamentos sobre as potencialidades da *pedagogia Hip hop* e da presente pesquisa para a melhoria do ensino público brasileiro.

A presença da arte e da cultura na escola fez e faz diferença. Inspirados pela *Pedagogia hip hop* (HILL, 2014) e pelas docências compartilhadas desenvolvidas com

professoras da rede municipal de São Paulo e com arte-educadores ligados ao movimento *hip hop* paulista, esperamos colaborar para a construção de estratégias de ensino de história e leitura que sejam críticas, culturalmente relevantes e que valorizem as diferentes origens culturais do povo brasileiro.

1. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA LEI 10.639/2003

“Do ano 2000 pra frente
Homens do passado,
pisando no futuro,
vivendo no presente.
Há três tipos de gente:
Os que imaginam o que acontece,
Os que não sabem o que acontece,
E nós, que faz acontecer!
O bolo glacê”

(Black Alien in: Sabotage, Um Bom lugar, 2001.¹¹)

Ao longo de dois anos, pesquisamos, em parceria com professoras da rede municipal de Ensino de São Paulo, a *Pedagogia Hip hop* (HILL, 2014) como estratégia didática para as aulas de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, de modo a contribuir para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Promulgadas na primeira década do século XXI, ambas as leis foram o resultado de *Políticas de Ação Afirmativa*¹², que estimulam a valorização, o respeito e o reconhecimento da contribuição das populações negras, pardas e ameríndias para a formação da sociedade brasileira. Tais políticas têm sido fundamentais para o combate ao racismo e à discriminação, relacionados a preconceitos étnico-raciais.

¹¹ SABOTAGE & Black Alien. **Um Bom lugar** in: SABOTAGE. **O rap é compromisso**. Cossa Nostra: São Paulo, 2001. Faixa 03.

¹² Segundo a SEPPIR (Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada atualmente ao Ministério dos Direitos Humanos), “*Ações afirmativas* são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo”. Fonte: SEPPIR. **O que são ações afirmativas?**. 2017. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em novembro de 2017.

As leis acima mencionadas, aliadas a outras *ações afirmativas*, como as cotas e as leis antidiscriminatórias, foram conquistas do movimento negro no Brasil após décadas de debates e embates.

Houve pressão interna e externa para que o Brasil tomasse atitudes efetivas contra o preconceito vigente. E, mesmo após a sua aprovação, ambas as legislações exigiam e ainda exigem pesquisas e estratégias que colaborem para a efetivação ampla das mesmas.

A história de luta dos movimentos negros brasileiros¹³ em prol da inclusão da temática afro em sala de aula deve ser revisitada, especialmente se queremos compreender a relevância das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, compreendendo o seu desenvolvimento e a sua potencialidade de transformação das relações étnico-raciais brasileiras, para a qual a presente pesquisa busca contribuir.

A história desses movimentos de resistência nos ensina sobre o papel fundamental dos mesmos quando construídos coletivamente¹⁴ para a conquista de direitos das populações historicamente prejudicadas no Brasil, no caso, afro-brasileiras e indígenas. Ressalte-se ainda a importância de suas *lutas por reconhecimento* sócio-cultural, de grande importância para o desenvolvimento da estima social e da autoestima no ambiente escolar. Trata-se de lutas e conquistas necessárias para a promoção de avanços morais, econômicos e sociais do conjunto da sociedade (Honneth, 2003). Estes, necessários à reversão dos problemas causados pela desigualdade social brasileira, que se vêem agravados pelo racismo e pela discriminação.

Também evidencia a força do movimento negro que, durante todo o século XX, fez avançar o debate em prol da formação das populações pretas e pardas, buscando

¹³ De acordo com Domingues, “movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (DOMINGUES, p. 101, 2007). Ou seja, seria um movimento político de mobilização racial (negra) visando assegurar os direitos das populações pretas e pardas. DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

¹⁴ Ainda, segundo Domingues, a definição de movimentos sociais, temos que: “A partir das reflexões de Ilse Scherer-Warren, pode-se caracterizar movimento social como um “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social” (DOMINGUES, p. 101, 2007 apud SCHERER-WARREN, p. 13. 1987).

uma real democratização do ensino e denunciando não apenas o racismo, mas também as condições histórico-sociais que causaram prejuízos à educação de nossos afrodescendentes.

Cabe salientar que, se não fosse a luta do movimento negro pela democratização da educação e pela melhoria da qualidade do ensino, visando uma formação mais justa, crítica, multicultural e próxima da realidade dos educandos, talvez não estivéssemos pesquisando sobre a *Pedagogia Hip hop* (Hill, 2014) como estratégia didática para as aulas de história e leitura.

Foram necessários muitos debates, reflexão e pressão política por parte dos coletivos negros para que se chegasse à promulgação das referidas leis. Passo à apresentação desta trajetória política do movimento negro, antes de nos debruçarmos sobre nossa própria pesquisa.

*

No dia 09 de janeiro de 2003, foi promulgada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio de todo o país. Tal legislação alterou a Lei Nº. 9.394 de 1996 que versava sobre as diretrizes e bases da educação nacional¹⁵.

¹⁵ BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A necessidade de Leis que impõe a obrigatoriedade do ensino das temáticas afro-indígena evidencia os obstáculos para a sua efetivação impostos pelo Estado brasileiro que se encontrava, até então, pautado por pensamentos e práticas orientadas pela chamada *ideologia do embranquecimento* (Munanga, 2004).

Não seria necessária a imposição de uma legislação caso tais temas fossem abordados nas escolas, faculdades e instituições de ensino com a mesma importância e respeito destinados às tradições da cultura ocidental europeia. Foi preciso uma lei, alterando as diretrizes que até então nortearam as propostas educacionais em todo o país, para que a história e cultura africana e afro-brasileira passassem a ser incluídas no ensino.

Portanto, a Lei 10.639/2003 foi uma conquista do movimento negro brasileiro. Ela revela um duplo cenário: por um lado aponta para as lutas seculares promovidas pelas populações pretas e pardas em prol da educação, visando um ensino mais justo, democrático, multicultural e de qualidade para todos, base para as transformações necessárias para a superação das desigualdades sociais gritantes no Brasil. Por outro lado, a necessidade de inclusão pela via legal também evidencia que o Estado, até o início do século XXI, ainda estava preso à chamada ideologia do embranquecimento, apontada acima.

A Lei 10.639/2003 foi igualmente fonte de força e inspiração para que os movimentos indígenas pressionassem pela promulgação, em 2008, da Lei 11.645, que tornou obrigatória a inclusão da temática indígena¹⁶.

Fonte: BRASIL. **LEI 10.639/03.** 2003 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 2018.

¹⁶ BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Estava claro que, até então, tais temáticas não estavam presentes nas propostas pedagógicas, salvo no trabalho de alguns professores militantes espalhados pelo Brasil afora.

Essas Leis evidenciam que se não fosse sua obrigatoriedade, a contribuição desses povos continuaria à margem do ensino básico. Como consequência, pouco conheceríamos as produções, artística e cultural, os ensinamentos medicinais e culinários, os ofícios, as práticas, os saberes, as filosofias, as culturas, os conhecimentos, as religiões e as visões de mundo das populações da diáspora africana e dos povos indígenas em nosso país, fundamentais para a formação de nosso ethos social. Sequer seriam mencionadas nas escolas como eixos temáticos. Assim como não o foram (ou foram muito pouco), abordadas pelas escolas brasileiras desde o século XIX, ao longo do século XX até o início do século XXI.

A intenção da Lei 10.639/2003 foi justamente alterar esse cenário dos “anos 2000 pra frente”, incluindo a cultura e a história de povos que o Estado brasileiro e parte da sociedade procuraram invisibilizar, um passo importante para o devido reconhecimento e valorizaçãodas raízes deixadas por essas populações na construção de nossa sociedade.

Recordando-nos do rap de Sabotage e Black Alien mencionado no início deste capítulo, é preciso superar pensamentos e práticas do passado que “pisam” no futuro dos jovens, sobretudo dos *não-brancos* (MUNANGA, 2004).

Como veremos adiante, recorrendo às teses do antropólogo Kabengele Munanga (2004) e do filósofo Axel Honneth (2003), a constituição da identidade e a formação da subjetividade dos sujeitos estão diretamente relacionadas ao reconhecimento e à valorização de si e de seu grupo social.

Ao mesmo tempo, a noção de ser membro da sociedade exige que os indivíduos tenham reconhecidos os mesmos direitos dos demais. Quando tais direitos lhes são negados, os indivíduos são afetados em sua formação, com consequências as mais diversas, tanto no plano coletivo, quanto no plano individual e subjetivo.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Propostas de ensino alternativas à orientação predominante podem colaborar para uma ampla formação de todos os seus alunos, seja para a construção de suas subjetividades, seja para a formação de cada um para a vida em uma sociedade desigual e racista, promovendo um ensino que respeite, valorize e aborde, de maneira crítica, as diferentes contribuições culturais e a história dos povos, ligados às origens e tradições dos alunos, de suas famílias e da comunidade na qual a escola está inserida.

Entretanto, dependendo da orientação adotada, a escola também pode contribuir para a reprodução do *status quo*, incentivando preconceitos, racismo e discriminação, caso apresente propostas que naturalizem desigualdades sociais, ou priorize a história e cultura de determinados povos e culturas, em detrimento de outros. E, desse modo, passem a promover a invisibilização e o esquecimento acerca da contribuição de algumas populações, desvalorizando e deixando de reconhecer figuras importantes ou mesmo fatos e feitos fundamentais para uma determinada camada da população, as chamadas “populações historicamente prejudicadas” (HONNETH, 2003). Do mesmo modo, podem, não apenas invisibilizar suas contribuições, mas até mesmo respaldar uma forma de desrespeito para com os alunos e sua comunidade, quando exaltam acontecimentos e personagens com menor ligação com a história e a cultura dos mesmos.

No entanto, tais escolhas pedagógicas não são aleatórias, são reflexo das políticas públicas adotadas e das intenções por parte dos agentes sociais em questão. A invisibilidade dos povos de origem africana e indígena e também das contribuições históricas das populações afro-brasileiras em sala de aula pode se dar propositalmente ou de maneira velada, influenciada pela orientação ideológica, seja de governantes, diretores, coordenadores ou dos próprios professores, e revelam a tensão existente nos espaços educacionais, fruto da disputa entre posicionamentos a favor e contrários à valorização e ao reconhecimento social desses povos, cuja balança até muito recentemente tenderia para o lado dos brancos descendentes de europeus.

Contudo, em propostas de ensino justas, democráticas e multiculturais, há espaço para o estudo sobre a contribuição das diferentes culturas e povos. Tais abordagens devem ser incentivadas. Coube, no entanto, àqueles que se sentiam prejudicados lutar por seus direitos.

A professora Dra. Petronilha G. Silva e o professor Dr. Luiz Alberto Gonçalves, em artigo¹⁷ publicado na Revista Brasileira de Educação no ano de 2000, tomando por fonte a pesquisa de Marcus V. Fonseca (2000), apontam que, antes da chamada Lei do Ventre Livre, foi promulgado em 1870 um Projeto de lei “segundo o qual ficavam os senhores de escravos obrigados a criar e a tratar as crianças nascidas de mães escravas, devendo oferecer, sempre que possível, instrução elementar” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 136).

Cabe salientar que, sobretudo ao longo do período colonial, a formação escolar na América portuguesa era desencorajada, restrita a uma minúscula elite e dificultada também a fidalgos e portugueses, abastados ou não. Obviamente tal restrição era mais excludente ainda quando se tratavam das populações não-brancas. Salvo em algumas localidades mantidas pelas Missões Jesuíticas, cuja finalidade primária era a evangelização e a aculturação dos negros e ameríndios, tais populações não receberam instrução ou uma educação formal, sequer foram alfabetizados.

Esse impedimento adentrou o período Imperial, época em que o Estado brasileiro buscou se consolidar, passando, de maneira “lenta, gradual e segura” a promover a escolarização da população. A criação de faculdades, como a de Direito do Largo São Francisco, e os propósitos de fundação do Colégio Pedro II são exemplos de tais medidas.

No que diz respeito às populações pretas e pardas, salvo dignas exceções, seus filhos tiveram poucos espaços nos centros educacionais no Brasil Império, o que explica a enorme repercussão da proposta de Lei de 1870, especialmente por seu potencial de transformação da ordem social. Cabe lembrar que no Império haviam leis que impediam a formação das populações em situação de escravidão e restrições quanto a educação das populações não-brancas. Não se pode esquecer que conhecimento traz consigo um caráter emancipatório e em sociedades escravistas, pode assumir até mesmo uma dimensão revolucionária. Tal potencial não passaria despercebido pelos senhores de escravos e seus deputados e senadores.

¹⁷GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.15, pp.134-158. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em outubro de 2017.

Apesar do referido projeto de Lei de 1870 ser propositalmente impreciso e suas formas de efetivação serem vagas, praticamente incentivando seu descumprimento¹⁸, a pressão oriunda das elites escravistas contrárias aos propósitos desta lei foi tamanha, que ameaçou embargar a aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871.

O Congresso nacional articulou uma manobra nas negociações, aprovando, em setembro daquele ano a Lei N. 2.040, que “isentava os senhores de qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas.” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 137, citando Fonseca, 2000, p. 40). A legislação ordenaria que “Educadas seriam apenas aquelas (crianças nascidas sob a Lei do Ventre Livre) que fossem entregues pelos proprietários aos governos, mediante indenização em dinheiro” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 137).

Contudo, e como era de se esperar, essa lei teve parte de sua finalidade alcançada. Os escravistas não educaram e nem venderam para o poder público ou “entregaram, mediante indenização”, as crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre aos cuidados dos governos provinciais.

Aliás, cabe ressaltar que entregar ao governo mediante indenização obedecia ao mesmo princípio que orientava o comércio desumano de escravizados, além de significar o reconhecimento do direito de propriedade de terceiros sobre outrem, ao mesmo tempo em que nega o legítimo direito materno, por exemplo.

De acordo com esta Lei, o escravista deveria ser indenizado e não a mãe que perderia o convívio com seu(s) filho(s)... Era esta a intenção. Além do mais, desobrigando os senhores de educar os filhos “nascidos livres” de suas escravas e mantendo a tutela de crianças e jovens até 21 anos nas mãos dos escravistas, a Lei do Ventre Livre não trouxe avanços para as populações negras e pardas no quesito da formação educacional. E tampouco no que tange ao próprio regime escravista, ao qual permaneciam submetidos.

Como já apontado, a parte da Lei que incentiva os Senhores a “entregarem mediante indenização” os filhos e filhas de suas escravas para que fossem instruídos pela poder público foi praticamente ignorada.

¹⁸ Como exemplo, destacamos novamente o seguinte trecho do projeto de Lei de 1870: “devendo oferecer, *sempre que possível*, instrução elementar” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 136), grifo nosso.

Segundo registro de matrículas beneficiadas pela Lei do Ventre Livre realizado entre 1871 e 1885, apresentado pelo Ministério da Agricultura, das 403.827 crianças (registradas) nascidas sob o respaldo da lei, apenas 113 foram entregues ao Estado.

Ou seja, uma pequena parcela dessas crianças teve alguma chance de escolarização ao serem encaminhadas para orfanatos sob tutoria do governo. A imensa maioria continuou subordinada aos desmandos dos escravistas até pelo menos completarem os seus 21 anos, conforme autorizava o parágrafo 1 da própria Lei do Ventre Livre, conforme salienta GONÇALVES & SILVA: “Quando nos interrogamos acerca do abandono a que foi relegada a população negra brasileira no que se refere à educação escolar, não podemos deixar de considerar os dados supracitados” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 137).

Em contraposição a este descaso para com a educação dos descendentes de africanos no Brasil, estes valorizavam a educação e a formação dos indivíduos de suas comunidades.

A Revolta dos Malês, organizada por negros muçulmanos na cidade de Salvador em 1835, foi um grande exemplo de como a instrução e a educação poderiam ser armas poderosas na luta contra o opressor. Muitos malês eram alfabetizados na língua árabe devido a sua cultura religiosa, cujos conhecimentos foram cultivados em seu território de origem, o poderoso reino do Mali. Trocavam informações e planos pela via da escrita, dificultando a ação de seus opositores portugueses, em sua grande maioria, analfabetos, tanto em língua portuguesa, como em árabe.

Além de revoltas como esta, contra a condição de escravizado, podemos mencionar as lutas dos abolicionistas brasileiros em prol da instrução e formação dos afrodescendentes, dentre os quais podemos mencionar o exemplo de Luís Gama, advogado abolicionista autodidata e defensor da educação como plataforma para a transformação da condição social do negro no Brasil.

Com a Abolição, promulgada em 13 de maio de 1888, o Estado brasileiro deixa de ser oficialmente escravista. Não houve, entretanto, indenizações ou reparações para as famílias escravizadas. Ao contrário, as pessoas pardas e pretas adentram o período republicano de maneira estigmatizada e desamparada. Com enormes barreiras levantadas pelos quase 350 anos de escravismo, cujo legado discriminatório, recém

alimentado por teorias pseudocientíficas racistas e eugenistas, dificultava ao máximo a inserção social dos descendentes de africanos.

Não houve, por exemplo, políticas de apoio à permanência dos ex-escravizados no campo, na condição de pequeno proprietário rural (condição barrada pela Lei de Terras de 1850)¹⁹, e tampouco houve inclusão dos mesmos no trabalho urbano.

Frente ao abandono por parte do governo, restou, uma vez mais, às populações afrodescendentes contar com sua própria força de organização para transformar o quadro social discriminatório e racista construído ao longo dos períodos colonial e imperial. No final do século XIX e início do XX, começam a surgir coletivos negros por todo o país.

Como apontado, a pauta da educação estava presente desde as primeiras fases das organizações negras no período republicano, “cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 139).

De acordo com Petrônio Domingues (2007) ²⁰, somente em São Paulo foram computadas 123 organizações sociais negras, entre 1907 e 1937, sendo a mais antiga a do Clube 28 de Setembro, de 1897. Destaca-se também a atuação da Imprensa Negra, que lançou cerca de 31 periódicos até 1930, sendo que o primeiro periódico teria sido o jornal *A Pátria*, cuja primeira edição data de 1899. Um dos principais jornais do período foi o *Clarim da Alvorada*, editado pela primeira vez em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. De acordo com Domingues:

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema

¹⁹Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 que versa sobre a propriedade privada no Brasil Império. Promulgada por D. Pedro II, a lei discorre em seu artigo 1º que estaria proibido a aquisição de terras no Brasil por outros meios que não a compra. Apresentada no mesmo ano da Lei Eusébio de Queiróz, a chamada Lei de Terra acaba por dificultar a posse de terras brasileiras por ex-escravizados e estrangeiros, privilegiando os senhores de terra já estabelecidos no Império.

²⁰DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em outubro de 2017.

do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país. (DOMINGUES, 2003, p.105)

Gonçalves e Silva (2000) destacam que a primeira fase do movimento negro organizado foi marcada pela defesa de uma postura “autonomista” por parte dos coletivos, defendendo que as ações transformadoras deveriam partir dos próprios indivíduos, independentemente do poder público.

Os autores contextualizam tal posição política: como o início do século XX foi marcado pelas correntes políticas liberais, o papel do Estado era visto como limitado. Mas haveria ainda outra questão, mais relevante: como os coletivos negros poderiam confiar no governo para a resolução do problema do déficit de educação dos afrodescendentes, considerando os inúmeros ataques, traições e injustiças por parte do próprio governo e seus agentes com relação aos interesses destas populações?

A baixa escolarização das populações pretas e pardas no início do século XX era alarmante. As crianças encontravam enormes dificuldades para estudar: “Segundo alguns autores, naquele momento as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares. Desde a tenra idade eram levadas a atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 139). Os autores comentam também sobre o necessário desafio da alfabetização dos adultos, pois “a escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta” (SILVA, 1987, p. 12, apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 139). As meninas e mulheres negras também não encontravam apoio para a sua escolarização, conforme assinalado por Gonçalves e Silva:

(as jovens) eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho. (GONÇALVES E SILVA, 2000, p.139).

Com a dificuldade de inserção do negro no ambiente de trabalho, ainda mais o urbano, a mulher assume o papel de arcar com as despesas familiares. Dessa maneira, a escolarização dos afrobrasileiros no início do século XX esbarrava nas estratégias de sobrevivência das famílias, uma vez que quase todos - crianças, homens e mulheres - precisavam trabalhar para colaborar na renda. O ócio e o tempo para os estudos eram privilégio da minoria (branca).

Contudo, os coletivos negros organizavam-se na luta pela melhoria dos índices de escolarização de suas comunidades, com ênfase no combate ao analfabetismo e na instrução técnica voltada ao mercado de trabalho. A *Imprensa Negra* do período encapava essa bandeira com afinco. Ao longo das décadas de 1920 e 30, “encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 140).

A educação era vista como condição prévia de ascensão social, mas também constituía parte relevante da luta pela garantia de direitos a estas populações. Para tanto, os jornais foram importantes meios de propagação, tanto das ideias em prol da educação e formação das populações negras e pardas, como para a divulgação de centros de ensino centrados nos alunos afro-brasileiros.

Como exemplo, podemos mencionar os jornais “*O propugnador*”, “*O progresso*”, “*O getulino*”, “*O Alvorada*”... (Domingues, 2007), os quais sustentavam em suas páginas uma íntima relação entre educação e cultura. Atividades teatrais, musicais, recreativas e a divulgação de bibliotecas tinham relevância em tais publicações.

O teatro tinha uma importância destacada, suas indagações encontravam eco em uma população com baixos índices de escolaridade, sendo instrumento de luta e conscientização desde o início do XX.

A preferência pela via *autonomista* na luta pela educação dos afro-brasileiros aos poucos, deu lugar a uma maior pressão para que o poder público assumisse as funções garantidas a todos pela Constituição. As mudanças de postura política caminharam paralelamente às transformações sociais na passagem da chamada *República velha* para o período varguista, durante o qual o Estado se fez presente de maneira mais significativa.

No início da Era Vargas, foram criados o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho, por exemplo, visando uma maior participação estatal nesses setores em prol do desenvolvimento nacional. A Era Vargas rompeu com os regionalismos vigentes, promovendo ideias de integração em âmbito nacional. O movimento negro acompanhou essa nova dinâmica política.

Em 1931, foi fundado em São Paulo a *Frente Negra Brasileira*, um movimento de massas que chegou a contar com mais de 20 mil filiados e com delegações em diferentes estados do país, tendo sido inspirado pelo Centro Cívico Palmares, de 1926, no qual muitas lideranças negras haviam se formado, a “entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico...” (DOMINGUES, 2007, p. 106).

O jornal dos anos 1930, *A voz da Raça*, ligado à *Frente Negra Brasileira*, representou esse período de mudança. Com o avanço da consciência política, o governo passou a ser cobrado por seu descaso e por suas políticas eugenistas.

Já em 1934, Raul Joviano do Amaral, presidente da FNB, denunciou que, apesar dos enormes e louváveis esforços dos coletivos negros, sem o apoio material e financeiro do governo, suas iniciativas seriam muito limitadas. Olímpio Moreira aprofundou ainda mais a questão, criticando o racismo presente nas escolas quando os alunos negros conseguiam uma oportunidade de estudo:

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (*A Voz da Raça*, 17/02/1934). (Gonçalves e Silva, 2000)

Tendo como base o Centro Cívico Palmares (1926), a *Frente Negra Brasileira*, primeiro coletivo de alcance nacional e de massas, foi uma organização fundamental nas lutas contra o racismo e pela valorização das raízes afro no Brasil.

Sob a liderança de Raul J. Amaral, a entidade efetivou propostas para a educação dos negros, cujos objetivos eram “agrupar, educar e orientar” (GONÇALVES & SILVA,

2000, p. 144), dirigindo uma escola que atendeu cerca de 4.000 alunos somente no curso de alfabetização.

Além da escolarização, eram oferecidos curso de formação política. Uma das conquistas da Frente foi o fim da proibição de negros na Guarda Civil de São Paulo, reivindicado ao próprio Presidente Getúlio Vargas.

Em 1936, a Frente Negra transformou-se em partido político visando as eleições que se aproximavam. Domingues (2007) ressalta que nesse momento, sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, o movimento assumiu posições nacionalistas de inspiração nazi-fascista, defendendo uma política autoritária²¹.

Apesar do fechamento da FNB pelo Estado Novo em 1937, sua experiência de escolarização seria retomada pelos coletivos futuros. Além da FNB na década de 1930, havia ainda o CLube Negro de Cultura Social e a Frente Negra Socialista, braço do movimento que se separou da FNB devido às duvidosas posições políticas assumidas por esta última, como apresentadas acima.

A primeira fase dos movimentos negros organizados no período republicano encerrou-se em 1937, com o fechamento da Frente Negra e demais coletivos político-sociais por ordem do governo varguista. Com o início da Era Vargas, o Estado nacional assume outro papel.

A participação na política aumenta em um primeiro momento, ganhando alcance nacional dentro do contexto da época. A FNB é um exemplo disso, chegando mesmo a se transformar em partido político em 1936.

Contudo, como apontado, com o Estado Novo, produziu-se um hiato nesta crescente participação. Nenhum coletivo político pôde se organizar a não ser clandestinamente até meados dos anos 1940, quando foi inaugurada uma nova fase para as organizações civis.

²¹ “Em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da “população de cor”. Influenciada pela conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo, notabilizou-se por defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista. Sua principal liderança, Arlindo Veiga dos Santos, elogiava publicamente o governo de Benito Mussolini, na Itália, e Adolf Hitler, na Alemanha. O subtítulo do jornal *A voz da raça* também era sintomático: “Deus, pátria, raça e família”, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileira) apenas no termo “raça””. (DOMINGUES, 2007, p. 107)

Nesse momento, de 1945 a 1964, desenvolveu-se a segunda fase do movimento negro brasileiro. Segundo Guimarães:

A discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática [...] grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência (GUIMARÃES, Antônio. *Classes e raças*, p. 88, 2002. apud DOMINGUES, 2007, p. 108)

O principal coletivo desta fase foi a *UHC - União dos Homens de Cor*, fundada por João Cabral Alves em Porto Alegre, 1943. “Já no primeiro artigo do estatuto a entidade declarava que sua finalidade central era ‘elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa, em todos os setores de suas atividades’ (DOMINGUES, 2007, p. 108). A UHC possuía, na década de 1940, representantes em pelo menos dez estados brasileiros, mantendo jornal próprio, serviços de assistência jurídica e hospitalar e aulas de alfabetização.

Deve-se destacar também a fundação do TEN, Teatro experimental do Negro, em 1944, no Rio de Janeiro, um importante órgão cultural e político dos negros, que visava, sobretudo o resgate do orgulho sobre as origens e os traços africanos e afro-brasileiros de nossa cultura:

O objetivo central (do TEN) era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 148).

Além de sua atuação cultural, dando visibilidade e oportunidade a escritores e atores negros, o TEN, cuja principal liderança foi o ativista afro-brasileiro Abdias do Nascimento, passou a ter um caráter mais amplo, atuando em diversos campos:

um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe, tempos depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p. 109)

Nos anos 1950, o debate avança novamente. Os coletivos negros ampliaram suas reivindicações relativas à educação: não apenas a alfabetização e o ensino fundamental deveriam ser garantidos para todos os brasileiros, mas também os ensinos médio e universitário, democraticamente e não de maneira excludente como de fato ocorria.

Para o TEN, o direito à educação era um caso de política pública, obrigação do Estado para com todos os seus cidadãos, pressionando o governo por políticas efetivas, sobretudo para a população negra. “Há, entretanto, algo novo no projeto do TEN: educação e cultura se entrelaçam. Entendem seus idealizadores que a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil”” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 148).

Para Ramos, o escravismo incutiu nos negros um profundo sentimento de inferioridade, e a “simples” escolarização não seria suficiente para a elaboração e a reversão desse quadro. Seriam necessárias práticas educacionais ligadas à cultura afro, “seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por conseqüência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro. Aliás este foi o tema do I Congresso do Negro Brasileiro” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 148). O TEN dava o exemplo. Em suas peças teatrais dramas psicológicos ligados ao racismo, à discriminação social e econômica e a outros males legados pelo escravismo eram elaborados coletivamente, em peças teatrais que eram análogas a sessões de psicoterapia.

O tema da Negritude também entrou em pauta. O TEN foi responsável pelo desenvolvimento do conceito francês de *Negritude*, base ideológica para a luta pela independência dos países africanos e caribenhos entre os anos 1950 e 1970. “As idéias de Aimé Césaire, Senghor, Léon Damas, Langston Hughes, ajudavam no combate aos preconceitos baseados na cor e na raça” (Cuti & Correia Leite, 1992, p. 167). Conforme

Gonçalves e Silva (2000), foi, portanto, neste contexto, que o movimento negro recolocou a questão da educação em sua agenda política.

Ao longo dos anos 1940 e 1950 os coletivos negros continuaram com protestos, mas com menor capacidade de articulação nacional, se comparados aos anos 1930. A imensa maioria das organizações eram de pequeno alcance, regionais, cabendo ressaltar a aproximação de intelectuais acadêmicos à causa negra, como Roger Bastide e Florestan Fernandes, dentre outros, que passaram a denunciar o mito da democracia racial e inauguraram estudos sobre as populações pretas e pardas no Brasil.

Como vimos, durante o início do período republicano, até o início dos anos 1930, os coletivos negros brasileiros tinham alcance regional. Com a Frente Negra, alcança-se um patamar nacional. No entanto, devido ao contexto político, o movimento restringiu-se às disputas brasileiras e pouco se relacionava aos debates internacionais.

Foi com o *Teatro Experimental do Negro* que os movimentos brasileiros voltaram a sua atenção para situações análogas em outros países, sobretudo nas Américas afro-diaspóricas, procurando reatar suas conexões ancestrais com a África. O debate sobre a negritude, o pan-africanismo, as raízes africanas do Brasil e sobre as lutas por direitos civis ao redor do mundo deram uma nova configuração política aos coletivos negros no Brasil.

Essa mudança de postura influenciou também as práticas religiosas de matrizes africanas, tendo muitos líderes do candomblé ido à Costa do Ouro africana, sobretudo para o Benin e Nigéria, para reconectar suas bases religiosas com a África²².

Teve influência também sobre as práticas culturais, com o surgimento dos *bailes black*, que buscavam uma (auto) afirmação e valorização da negritude. Nesse momento, cabe ressaltar que será a partir dessa influência que irão se desenvolver ao longo dos anos 1980, duas manifestações culturais afro-americanas ligadas aos jovens: o reggae e o *hip hop*, ambas relacionadas às populações pretas e pardas, moradoras das periferias de grandes cidades e cuja temática remeteria aos contextos das populações descendentes de africanos nas Américas. Não foi à toa que o reggae surgiu nas “favelas”

²² “Até no terreno religioso houve um processo revisionista. Se nas etapas anteriores o movimento negro era notadamente cristão, impôs-se a cobrança moral para que a nova geração de ativistas assumisse as religiões de matriz africana, particularmente, o candomblé, tomado como principal guardião da fé ancestral” (DOMINGUES, 2007, p. 116).

de Kingston em meio à reorganização da Jamaica logo após as lutas pela independência contra os ingleses nos anos 1960.

E no Brasil, é preciso assinalar que, com a ditadura militar instaurada a partir do golpe de 1964, os coletivos negros sofreram outro duro golpe. O TEN foi extinto em 1968. Como apontado por Gonçalves e Silva:

Apesar do crescente acúmulo de experiência o movimento negro ficou isolado politicamente [...] Sem apoio da direita ou da esquerda marxista. O PCB acreditava que as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 111).

A *Lei Afonso Arinos*, primeira legislação antidiscriminatória brasileira, aprovada em 1951, só ocorreu devido a um escândalo internacional: uma atriz negra estadunidense, Katherine Dunham, havia sido impedida de se hospedar em um hotel paulistano. Esse caso gerou o debate que culminou na referida Lei.

Contudo, deve-se pontuar que a esquerda brasileira, seguindo as diretrizes do PCB, não apoiou as reivindicações do movimento negro, alegando que as pautas étnico-raciais dividiriam o proletariado e enfraqueceriam sua posição na luta de classes com vistas à construção do socialismo. Um equívoco que se perpetua em alas de esquerda até os dias atuais.

Com enormes dificuldades de organização ao longo dos anos 1960, é no final dos anos 1970, que o movimento negro organizado no Brasil ressurgirá com força total. Inaugurando o que Domingues (2007) definiu como a 3ª fase do movimento negro organizado no Brasil republicano, de 1978 a 2000.

Essa fase acompanha o momento histórico nacional, que viu emergir novos atores sociais, com a reorganização dos movimentos sindicais e estudantis. Cabe ressaltar que, em 1971, fôra fundado em Porto Alegre o *Grupo Palmares*, “o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de maio para o 20 de novembro” (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Já no contexto da reabertura política, “lenta, gradual e segura”, nas palavras do ditador que governava na época, Gen. Ernesto Geisel, foi fundado em São Paulo-SP, a partir da reunião e confluência de diversos coletivos, o *Movimento Negro Unificado*, em

nível nacional. Com amplo alcance, passou a liderar as lutas dos povos negros e pardos e a pressionar o governo por *políticas públicas de ação afirmativa*. A educação passou a ser prioridade. A luta, o caminho. A organização política, o método. Combater o racismo, valorizar as raízes africanas e o povo afro-brasileiro, conscientizar os brasileiros sobre os males legados por séculos de escravidão foram e ainda são bandeiras encampadas pelo movimento e que têm na educação, especialmente dos mais jovens, uma importante aliada.

Em seu *Manifesto de fundação*, em 04/11/1978, o *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial* afirma que seus “militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o dia da Consciência Negra, repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo onde o negro estiver”. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 150). Considerando que o ambiente escolar seria um espaço privilegiado para a promoção de reflexões e discussões sobre a temática do negro, sobretudo diante da maior presença dos negros nas escolas, se comparado ao início do século, o MNU centrou forças na questão educacional. O debate contra o racismo e a luta pela memória e valorização dos negros deveriam ser levados às escolas.

O MNU inspirou-se politicamente em lutas e movimentos externos e internos. Internacionalmente, o movimento buscou referências nas lutas por direitos civis encampada por Martin Luther King, por Malcon X e por organizações negras marxistas, como os *Black Panthers*. Também as lutas pela libertação africana da opressão colonialista, sobretudo em países lusófonos como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola, tiveram influência em seu ideário.

Já as referências políticas brasileiras vieram do espectro político ligado à esquerda:

o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Domingues (2007) apresenta como primeiros líderes do MNU: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. Ao longo de dois anos, entre 1977 e 1979, os militantes da Convergência Socialista publicaram um jornal, *Versus*, no qual havia uma coluna: *Afro-latino américa*, que tornou-se referência para a atuação do MNU (DOMINGUES, 2007, p. 113).

As diretrizes do movimento fomentaram a organização de núcleos de luta contra o racismo e a discriminação contra os negros e pardos nos mais diferentes locais: nos centros religiosos de candomblé e umbanda, no ambiente de trabalho, nas comunidades e bairros, nas prisões e nas escolas.

É interessante ressaltar que o plano de ação do MNU, publicado em 1982, de acordo com Domingues, estavam previstas diversas reivindicações, como:

a desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114. Grifos nossos).

Como vimos, nos anos 1980, a consciência política dos coletivos negros, sobretudo organizado em torno do MNU, encontrava-se mais estruturada que em momentos anteriores.

Ao lançar seu *Plano de Ação*, o Movimento esclarece seus objetivos e métodos, tornando-se referência para as lutas antidiscriminatórias e pela valorização das populações negras e pardas em todo o Brasil. Algumas das pautas apresentadas no início dos anos 1980 ganharam notoriedade pública e atenção de pesquisas acadêmicas, tais como: a reivindicação do dia 20 de Novembro como *Dia da Consciência negra*, em homenagem a Zumbi dos Palmares; a ressignificação do termo *negro*, outrora visto pejorativamente; as denúncias sobre a violência policial perpetuada contra as pessoas não-brancas, principalmente os jovens, evidenciando o racismo institucional das corporações responsáveis pela segurança pública; também a desconstrução do mito da

democracia racial brasileira e o debate em prol da inclusão do ensino de história e cultura das populações africanas e afro-brasileiras. Foi em torno desta última reivindicação, que foram desencadeadas discussões no cenário nacional, que motivaram a presente pesquisa.

A respeito dos pontos referentes à educação no *Plano de Ação* de 1982, Gonçalves e Silva ressaltam que:

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores, com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (Programa de Ação, 1982, p. 4-5, apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 151).

De 1982 a 2002, o Movimento Negro Unificado tinha, como pauta política para a educação, as diretrizes que seriam efetivamente incluídas nos currículos escolares brasileiros pela Lei 10.639/2003 em janeiro de 2003.

Para tanto, foram 20 anos de lutas, debates e pressão sobre o governo brasileiro. A Imprensa Negra teve, novamente, papel importante na propagação dos ideais e princípios do movimento, mantendo periódicos nas principais capitais nacionais e em cidades do interior.

Nesse contexto, de 1978 a 1988, foram organizados muitos encontros e congressos pelo MNU com foco na educação. Gonçalves e Silva (2000) apontam que o primeiro encontro nacional em que ocorreram debates sobre a temática da educação étnico-racial ocorreu em 1982, na Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte.

Neste encontro, foi organizada uma mesa redonda a propósito do tema “discriminação nos sistemas de ensino”, contando com a presença do Dr. Luiz Alberto Gonçalves, co-autor do artigo ao qual recorreremos para apresentar essas ponderações. As discussões sobre educação étnico-racial avançavam.

A relação com a academia e a força dos pesquisadores negros alargaram as possibilidades de intervenção política e caminharam para a conversão das pautas dos coletivos negros em políticas públicas efetivas.

Outra organização que merece destaque é a *Sociedade Beneficente e cultural Floresta Aurora*, de Porto Alegre. Entre 1984 e 1985, a entidade organizou o I e o II Encontros Nacionais sobre a realidade do negro na educação, com apoio da Pastoral dos negros e do Partido Democrático Trabalhista, o PDT. De acordo com Gonçalves e Silva:

Nos registros dos eventos, destacam-se conferências versando sobre os temas: a) “a construção positiva da identidade da criança negra”, b) “a auto-estima de crianças e jovens negros”, c) “o teatro como veículo de educação da população negra”, d) “a evangelização do negro no período colonial”, e) “a presença/ausência da influência da formação escolar entre operários negros no pós-abolição”. Tais temas foram tratados respectivamente pelos seguintes conferencistas: Iara Deodoro, Marilene Paré, Henrique Cunha Jr, Manoel de Lima Mira e Petronilha B. G. e Silva. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 152)

Ou seja, desde a década de 1980, as demandas do movimento negro foram assim apresentadas: combater o racismo no ensino, formar professores competentes para ensinar sobre as tradições afro, inserção e manutenção dos negros em todos os níveis de ensino, com bolsas-auxílio que garantissem, de fato, a conclusão dos estudos, reavaliação positiva do papel do negro na construção de nossa sociedade brasileira, fornecendo subsídios para a constituição da subjetividade das populações negras e pardas que reforçassem sua auto-estima. A repercussão no sul do país foi grande.

Dentre outras ações práticas decorrentes dos Encontros, destaca-se a instituição por parte da Secretaria Municipal de Santa Cruz do Sul do ensino de História do negro e a criação da Semana da Consciência Negra. Tal iniciativa inspirou outras, culminando na criação do Projeto Negro e Educação, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), na década de 1980, observou-se um início de mudança no cenário político nacional. Foram criadas secretarias e grupos de assessorias às prefeituras e alguns governos estaduais com foco nas relações étnico-raciais, cujo objetivo era promover alterações nos currículos escolares e nas políticas públicas, pautadas na experiência de organização comunitária dos militantes negros convocados para tais cargos.

No ano de 1987, o Movimento Negro Unificado pressionou o governo federal para a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), cujo objetivo principal seria combater o racismo institucionalizado nos livros didáticos (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 153). Para tanto, a FAE organizou debates através da Diretoria do Programa Nacional do Livro didático²³.

Com o advento do Centenário da Abolição em 1988 e a convocação da Assembléia Nacional Constituinte, o debate se intensificou e a organização política dos negros se aprimorou.

No início da década de 1990, apesar de toda a luta e os esforços dos coletivos, as taxas de alfabetização de negros e pardos, bem como a presença dos mesmos nas instituições de ensino médio e superior continuavam baixas.

Constatou-se que seria preciso radicalizar as ações. As ideias e práticas de auto-formação da primeira metade do século XX e os avanços das décadas seguintes precisariam alcançar o patamar de políticas públicas de *Ação afirmativas* em escala nacional. Nas palavras de Gonçalves e Silva:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 155).

Na passagem dos anos 1980 para os anos 1990, novos atores entraram em cena. Alguns núcleos de pesquisa com temática afrocentrada foram desenvolvidos pelo país. Organizações não-governamentais voltadas à cultura e ações educativas também.

O feminismo das mulheres negras passou a pressionar em prol de sua representatividade e de suas demandas. Emergiu na cena política e cultural, não apenas no Brasil ou nos EUA, mas em todo o mundo, o movimento *hip hop*, vinculado à cultura

²³ Observe-se que o Brasil tem uma das maiores tiragens de livros didáticos do mundo.

urbana afro-americana. Crítico, contestador, reivindicador, ácido e irreverente, o movimento *hip hop* se expandiu entre a juventude periférica de todo o mundo.

Como ressalta Domingues (2007), no século XXI, adentramos em uma nova fase na organização do movimento negro e o *hip hop* colaboraria para essa mudança por se tratar de:

um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista de entidades negras tradicionais. Além disso, o *hip hop* expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro. Seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: Negro sim, Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto (DOMINGUES, 2007, p. 120).

Desde os anos 1990, já ocorre no Brasil uma aproximação entre o Movimento *Hip hop* e a educação, incentivada por iniciativas da Prefeitura de São Paulo-SP. A primeira aproximação ocorreu na gestão da prefeita Luíza Erundina, entre 1988 e 1993, pela Secretaria de Educação, sob a direção de Paulo Freire.

A Ministra da SEPPIR, Dr^a. Nilma Lino Gomes²⁴, nos lembra que, além dos novos atores, que ganharam cada vez mais força política ao longo dos anos 1990 e 2000, o próprio movimento negro organizado intensificou suas ações nessas décadas.

Em 1995, ocorreu a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a Vida”, realizado em um 20 de Novembro. Os manifestantes entregaram ao Presidente Fernando Henrique Cardoso o “Programa para superação do Racismo e da desigualdade Étnico-racial”, exigindo políticas de *ação afirmativa*. Entretanto, poucas medidas efetivas, no que se refere à “educação étnico-racial”, são tomadas pelo governo do PSDB.

Adentrando o novo milênio, mudanças substanciais foram conquistadas. E além da histórica pressão dos movimentos negros brasileiros, brevemente relatada acima e

²⁴ GOMES, Nilma Lino. movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744.

amplamente abordada em literatura especializada, a pressão internacional para que o governo brasileiro assumisse o racismo existente em sua sociedade e se comprometesse a combater este e outros problemas derivados da discriminação, da intolerância e do passado escravista brasileiro, surtiu efeito.

No século XXI, o Brasil como um todo, não apenas os coletivos negros, deveria encampar a bandeira da luta contra o racismo e pelo reconhecimento das populações pretas e pardas. Já no ano 2000, foi fundada a *Associação Brasileira de Pesquisadores Negros* (ABPN), coletivo responsável pela organização do *COPENE - Congresso Brasileiro de pesquisadores negros*, importante veículo de debates, difusão de práticas e pesquisa, produzindo conhecimento científico sobre as relações raciais brasileiras (GOMES, 2012, p. 739).

No ano seguinte, 2001, ocorre um momento chave para a aprovação, enfim, da inclusão de temas ligados à história da África e das populações afro-brasileiras: o movimento negro brasileiro participou da organização da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância*, promovido pela ONU em Durban, África do Sul. De acordo com a Ministra Dr^a. Nilma Lino Gomes, “ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho” (GOMES, 2012, p. 739). Em virtude da Conferência de Durban, o Brasil teve que tomar algumas atitudes.

Como foi dito no início do capítulo, no dia 09 de Janeiro de 2003, com menos de um mês de governo, o Presidente Lula sancionou uma Lei que alterou a Legislação referentes às diretrizes e bases da educação de 1996, efetivando, assim, uma reivindicação histórica do Movimento Negro brasileiro, bandeira levantada sistematicamente desde os anos 1980: a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio brasileiro. Esta legislação foi regulamentada em 2004, sendo novamente alterada em 2008 com vistas à inclusão da temática indígena (Lei 11645/08).

Em 2003, também é criada a *SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* e várias Universidades passam a oferecer cursos e criar núcleos de

pesquisa africana e afro-brasileira, além de passarem a adotar as cotas raciais, com destaque para o pioneirismo da UERJ²⁵.

Devido aos históricos entraves para a implementação das referidas leis, em 2009 foi elaborado o “*Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*”, além de outras iniciativas importantes.

Já no governo Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei 12.288 de 20 julho de 2010, que institui o *Estatuto da Igualdade Racial* e em 29 de agosto de 2012, ocorreu a aprovação, enfim, da Lei 12.711, que dispõe sobre as cotas sociais e raciais para ingresso nas instituições de ensino federais no Brasil (Cf. GOMES, 2012).

Como foi visto, as Leis 10.639, 12.288 e 12.711, todas aprovadas nas primeiras décadas do século XXI representam marcos históricos para o movimento negro brasileiro. Tratam-se de pautas reivindicadas desde o pós-abolição, sistematizadas ao longo do século XX, assumindo contornos de luta política contundente nos anos 1980. Contudo, para a plena efetivação das referidas legislações e de outras leis antidiscriminatórias, tão importantes quanto, como a *Lei Caó*²⁶, por exemplo, seriam necessários apoio político, suporte econômico e material, mudança de postura da sociedade e pesquisas complementares, que auxiliassem tanto na aplicação das Leis, quanto na transformação

²⁵ A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição a oferecer o sistema de cotas raciais no Brasil. Cabe ressaltar que a USP, a custo de muito debate e muita pressão, aprovou recentemente, em 2017, o regime de cotas proporcionais em seu processo seletivo. Fontes: O GLOBO. UERJ se torna a primeira universidade do país a adotar cotas. 2003. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/08/em-2003-uerj-se-torna-primeira-universidade-do-pais-adotar-cotas.html>> e <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/usp-aprova-cotas-raciais-e-de-escola-publica-na-fuvest-pela-primeira-vez-na-historia.ghtm>>. Acesso em 2017. É realmente lamentável a situação em que se encontra a UERJ atualmente, abandonada pelo Governo do Rio de Janeiro. A reportagem do jornal “O Globo” ajuda a ilustrar a situação: “UERJ não têm previsão para o início do segundo semestre de 2017, diz reitor”, (O GLOBO. UERJ não tem previsão para início do segundo semestre de 2017. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/uerj-nao-tem-previsao-para-inicio-do-segundo-semester-de-2017-diz-reitor-22147171>>. Acesso em 2017.

²⁶ “Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, que ficou conhecida como Lei Caó, em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira. A legislação define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Também regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.” Fonte: COSTA, Flávia. **Lei nº 7.716/89 – Lei CAÓ, 25 anos no Combate ao Racismo**. In: Geledes: Instituto da mulher negra. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-caio-25-anos-combate-ao-racismo/>>. Acesso em 2017.

do pensamento brasileiro, caminhando para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. E, desse modo, distanciando-se das discriminações e desigualdades perpetuadas por pensamentos e práticas pautadas na *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004).

2. PONDERAÇÕES SOBRE A ATUAL DIRETRIZ DE ENSINO BRASILEIRA

Compreendemos, a partir das leituras sobre a luta do movimento negro em prol da educação das populações pretas e pardas no Brasil e das experiências na EMEF Saturnino Pereira, que, de um lado, a educação pode ser uma aliada importante na luta contra a desigualdade econômica e social, ocupando um papel fundamental também no combate à ideologia que sustenta os preconceitos e a discriminação racial. De outro, o ensino tem enorme potencial para promover a valorização e o reconhecimento das contribuições dos mais diferentes indivíduos e grupos sociais na formação de nossa sociedade.

Contudo, percebe-se que a educação também pode ser uma forma de reprodução do *status quo* e não podemos ser ingênuos: a luta pelo reconhecimento social, político, jurídico e até mesmo afetivo das populações *não-brancas* (MUNANGA, 2004) no Brasil, supõe também uma luta pelo conhecimento de suas culturas, de suas origens ancestrais, saberes, modos de vida, estratégias de sobrevivência e, evidentemente, de sua história.

Ao retomarmos algumas considerações presentes na obra *O que o rap diz e a escola contradiz*²⁷, observamos que as reformas educacionais empreendidas ao longo dos anos 1990, incluindo a *Lei de diretrizes e bases da educação* de 1996²⁸, buscavam

²⁷ AMARAL, MÔNICA. **O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo**. São Paulo: Alameda/FAPESP, 2016.

²⁸ A *Lei de diretrizes e bases* regulamenta o sistema educacional brasileiro em todas as esferas. A primeira proposta de uma LDB para a educação foi pensada logo após o fim do Estado Novo, mas sancionada apenas pelo Presidente João Goulart em 1961, em meio a crise parlamentarista do Brasil. Dividia o ensino em três fases, sendo o médio sub-dividido em dois ciclos: o ginasial e o colegial, que abrangia os cursos secundário, técnico e o magistério. Cabe lembrar que a ditadura militar suprimiu em 1968 o capítulo cinco da referida legislação, parte esta que versava sobre o ensino superior, especialmente sobre a reforma de Francisco Campos, que atribuía funções centrais às faculdades de filosofia, ciências e letras como amálgama dos ideais da universidade. Em 1971, ocorre nova reforma na Lei, que institui um ensino primário de 8 anos e um ensino médio de 3 ou 4, com teor cada vez mais tecnicista e voltado à formação de mão-de-obra, mas devido ao baixo investimento, a junção de ensino médio-técnico não avançou. O segundo grau se manteve profissionalizante, mas os cursos técnicos complementares ganham novo impulso. Já no período da Nova República e com a promulgação de uma nova Constituição, era necessário repensar as bases da educação nacional. Com os impasses políticos do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a nova LDB é promulgada em 1996, no governo Fernando Henrique. Além de defender uma atuação conjunta entre as esferas federal, estadual e municipal, a Lei tem como base a universalização da educação, a divisão do ensino em básico obrigatório e o superior, garante o pluralismo de ideias, a valorização das experiências extra classe, o atendimento a alunos especiais e o respeito à diversidade

uma adequação do sistema de ensino brasileiro às novas configurações e demandas mundiais impostas pela globalização.

Tais propostas procuraram distanciar-se das diretrizes apontadas pela reforma educacional dos anos 1960, que se amparavam em ideais fordistas e nacional-desenvolvimentistas e tinham como objetivo promover uma pretensa mobilidade social por meio da formação das crianças e dos jovens.

A partir das leituras de Novaes (2006)²⁹ e Pochmann (2004)³⁰ podemos afirmar que o Brasil, entre os anos 1930 e 1980, foi um dos poucos países do mundo, ao lado dos EUA, no qual haviam condições para que as novas gerações ascendessem socialmente. Apesar do aumento da desigualdade, havia uma mobilidade: o filho do pobre podia melhorar sua condição social e econômica em comparação com seus pais e avós, mas os filhos dos ricos estavam melhorando em proporções maiores, reproduzindo e aprofundando o acúmulo financeiro e a desigualdade econômica.

Em todo caso, tais expectativas positivas alteraram as possibilidades de planejamento futuro pelos jovens, influenciando também as diretrizes de ensino propostas pelo Estado. A LDB elaborada em 1961 procurou enfatizar a importância da preparação para o mercado de trabalho, que se transformava rapidamente no país. O ensino médio, por exemplo, foi dividido em duas etapas: ginásial e colegial, no qual era possível seguir o curso secundário, além de cursos técnicos ou do magistério.

Contudo, dos anos 1980 para frente, aspirar uma ascensão social, mesmo contando com uma boa formação educacional, tornou-se uma utopia. As condições econômicas pioraram, o aumento da inflação, do desemprego e consequentemente da violência e da criminalidade alteraram as possibilidades de planejamento das novas

religiosa e cultural. Apesar das críticas ao projeto e das alterações feitas, a LDB de 1996 ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao antropólogo e na época senador, autor do texto do projeto de Lei sancionado. Em 2003, no início do governo Lula, a LDB foi alterada, visando a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em 2008 inclui-se também os povos indígenas. Fonte: FGV. Verbete online: FGV. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2018. Disponível em: <www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-lbden>. Acesso em outubro de 2018.

²⁹ NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias**. In: ALMEIDA, Maria Isabel e EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

³⁰ POCHMANN, Márcio. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

gerações. Apesar da ampliação da oferta educacional, as vagas no mercado de trabalho não garantiam as mesmas oportunidades para todos. Nas palavras de Novaes: “Não por acaso, a diminuição das possibilidades de mobilidade social gera pessimismo e ausência de perspectiva em relação ao futuro” (NOVAES, 2006, p. 108).

As mudanças no cenário sócio-econômico e político brasileiro observadas após o fim da ditadura militar em meados dos anos 1980 e a promulgação da nova Constituição republicana de 1988, além dos avanços científicos e pedagógicos ocorridos ao longo de quase 35 anos, tornaram necessária a reformulação da *Lei de diretrizes e bases* para a educação nacional.

As discussões iniciaram-se ainda no Governo Collor, estendendo-se no governo Itamar devido a impasses políticos, sendo, por fim, aprovada com muitas ressalvas a versão proposta pelo então senador Darcy Ribeiro em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Deve-se ressaltar que em meados dos anos 1990 a política econômica brasileira estava pautada no neoliberalismo.

Todos esses fatores internos e externos colaboraram para a reformulação da LDB. De acordo com Amaral, as reformas empreendidas ao longo do governo FHC procuravam

repensar a educação como condição de ascensão social, uma vez que a mesma deixa de ser vista como sendo capaz de responder às necessidades de uma melhor distribuição de renda. A política redistributiva dos anos 1960, cujo eixo era a questão da mobilidade social, é convertida nos anos 1990 em uma política voltada para a “equidade social”. (AMARAL, 2016, p. 49)

Essa reorientação dos ideais educacionais, pautados pela crescente globalização, passou a direcionar o foco para uma formação voltada ao mercado de trabalho, por um lado, e para uma gestão da pobreza, por outro. De acordo com as considerações da *Conferência mundial sobre Educação para todos*, realizada na Taliândia em 1990, o ensino deveria buscar uma *equidade social* por meio do desenvolvimento da educação básica nos países mais populosos e com elevados índices de pobreza.

Os princípios de administração empresarial foram transplantados para as formas de gestão escolar, sobretudo a produtividade, a eficácia e a eficiência. Contudo, sem a destinação dos recursos financeiros necessários para tamanho investimento, o ensino não teve fôlego para promover uma ascensão social das classes economicamente

desfavoráveis. Na verdade, a intenção não era mais essa. Seguindo as diretrizes da Conferência de 1990, o foco recaiu em estratégias que buscassem “diminuir os efeitos da miséria e propiciar caminhos de sobrevivência para aqueles em ‘situação vulnerável’” (AMARAL, 2016, p. 50).

Certamente, em países em que pessoas estavam sobrevivendo em condições alarmantes de miséria, medidas paliativas emergenciais seriam necessárias. Mas elas precisavam ser conduzidas com apoio de projetos e ações que permitissem a superação dessa condição de vulnerabilidade sócio-econômica. Defendemos, com base em nossa pesquisa, que propostas educacionais que visem a emancipação social colaborariam para a superação da condição social imposta aos alunos por sua realidade, sobretudo nos casos de pobreza extrema.

Estimular uma visão crítica sobre a construção de nosso cotidiano pode ser uma estratégia que, somada a outras formas de análise e atuação social, colaboraria para o desenvolvimento dos educandos, seja no âmbito social-coletivo, seja no econômico, contribuindo também para o crescimento pessoal dos sujeitos.

A questão é que para expansão do ensino básico no Brasil, seguindo as imposições da *Conferência de 1990*, o ensino teve como intenção a padronização de seus procedimentos administrativos e pedagógicos,

produzindo uma verdadeira fissura entre a cultura escolar e os ideais da juventude em idade escolar, além de sobrecarregar os professores com tarefas que pouco contribuem para um intercâmbio significativo entre educadores e educandos (AMARAL, 2016, p. 51).

Com essa proposta de centralização dos planos educacionais nas mãos do Estado e de descentralização da administração das escolas, além do incentivo à precarização do ensino, o professor teve sua atuação descaracterizada: Ora atuando como educador, ora como assistente social, psicólogo ou mediador social, cuidando também da gestão escolar, da atualização dos currículos... ou seja, tendo que exercer outras funções no ambiente escolar.

O professor também teve sua autonomia em sala afetada pela transferência condensada de suas competências e seus conhecimentos para as apostilas, manuais e

computadores. Na medida em que ocorre uma precarização do ensino, efetuada pela expansão da oferta, sem o devido crescimento nos repasses financeiros e sem o devido amparo aos educadores, a importância do professor passou a ser cada vez mais questionada. De acordo com Amaral:

Uma desqualificação que não pode ser explicada apenas por questões endógenas ao trabalho docente. O fato é que os docentes sentem-se inseguros, objetiva e subjetivamente, diante dessas novas exigências. (AMARAL, 2016, p. 54)

Em conversas com a professora Michelle Bernardes, tivemos um exemplo sobre essa mudança de perspectiva dos jovens dos anos 1980. Michelle começou a trabalhar ainda aos 15 anos, para poder contribuir financeiramente com a família. Seu sonho era cursar algo na área da comunicação, como letras ou jornalismo, mas a realidade falou mais alto. Adiado sua vontade, ela teve que trabalhar na área administrativa, passando a estudar no período noturno.

Devido as demandas do mercado de trabalho, ela cursa secretariado e trabalha na área por um bom tempo, até que, com apoio da família ela finalmente consegue cursar letras, tornando-se professora. Ambas as profissões, secretária e professora, não possibilitam a segurança financeira para a família e muito menos proporcionaram uma ascensão social, apesar da formação de nível superior.

Além da questão sobre as expectativas da geração dos anos 1980, pelo seu exemplo vislumbramos também o que Amaral (2016) pontua sobre o desamparo dos professores no final do século XX e início do XXI. Apesar de sentir-se realizada como educadora, Michelle pontuou que no início sentia certas angústias e incertezas, mas que o presente projeto de docências compartilhadas, que firmou parceria com a EMEF Saturnino Pereira nos seus anos iniciais como professora, contribuiu para sua formação como educadora, especialmente devido ao apoio para preparação e condução das aulas, para além do fato de levarmos uma proposta nova de ensino, por meio de raps socialmente engajados.

Ao mencionar as transformações proporcionadas por nossos encontros, a professora demonstrou um emponderamento e uma transformação significativa de sua visão acerca das práticas educacionais. A esse respeito, ela diz o seguinte:

Você não sente a dor do outro, mas se coloca numa posição de defender os direitos do outro e eu acho que isso que é fundamental, ainda mais nesse tempo que a gente tá vivendo de retrocessos gigantes. Então, a gente se sente mais apropriada, com mais propriedade para falar das coisas, para debater, para pensar. Enfim, hoje eu compreendo a educação... O projeto só trouxe coisas positivas pra gente né... conhecer pessoas, construir conhecimento, formar uma rede de amigos, acho isso fundamental para nosso crescimento pessoal e profissional (MICHELLE BERNARDES, Relatório de campo, 2018).

Nesse aspecto, a professora Juliana, de história, também nos relatou sobre a importância do projeto para a sua formação docente e como o apoio conjunto nas docências compartilhadas colaboraram para a superação de suas angústias com relação ao ensino.

Assim como Michelle e eu, Juliana, no início do projeto, também era uma jovem professora. Tendo muitas ideias e planos de aula, suas execuções esbarravam nas diretrizes de ensino e nas possibilidades da escola. Ao participar das docências de grafite, capoeira e rap, o projeto colaborou para que ela vislumbasse novas práticas de ensino relacionadas à cultura. Em suas palavras:

Eu era ali e ainda sou uma professora iniciando... trazendo um pouco da faculdade, um pouco desse debate acumulado, mas não sabia muito bem como trazer isso para os alunos né, já que a gente tem um currículo para cumprir, a gente tem coisas para fazer dentro e como a gente ali por meio do que está estabelecido a gente consegue colocar essas questões e projeto traz isso. (Sic JULIANA BORGES, Relatório de campo, 2018)

Nesse sentido, são muitas as dificuldades enfrentadas pelos docentes, como a infraestrutura das escolas, a desvalorização salarial e a falta de recursos para se ministrar melhor as aulas. Fatores que contribuem para a desvalorização do professor e para precarização da educação, sobretudo nas instituições públicas.

E, para além dessas questões que afetam os educadores, com a padronização e a massificação do ensino os diferentes contextos dos educandos são desconsiderados no planejamento escolar. Como resultado, as estratégias de ensino estariam distantes da realidade de muitos de seus alunos, gerando um descompasso que afeta o envolvimento dos mesmos com as aulas, prejudicando o seu avanço educacional.

Amaral (2016) adverte-nos que, apesar da pressão dos movimentos sociais em prol de um estreitamento da relação entre manifestações culturais e as práticas educacionais, visando estratégias de ensino mais eficazes para cada realidade e contexto, a tendência ainda é enfatizar a “tecnificação do ensino” e a “burocratização do cotidiano escolar” (AMARAL, 2016, p. 54).

Esta afirmação pode ser evidenciada ao observarmos que o programa federal *Mais Educação*³¹, fomentado em 2007, e o *Plano Nacional de Educação*, de 2014, que reservava 10% do PIB nacional para o avanço da educação brasileira, considerados como reais possibilidades de melhoria no ensino, foram escanteados pela atual conjuntura política nacional.

Tais programas, que davam ênfase a uma formação “inclusiva, à valorização étnica e cultural nas escolas, com vistas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos considerados “imprescindíveis para a equidade”” (AMARAL, 2016, p. 57), não foram efetivados com o mesmo empenho que o despendido ao avanço da implementação das escolas e faculdades técnicas, por exemplo.

Voltado quase que totalmente para formação de mão-de-obra especializada, o ensino exclusivamente técnico, embora importante para que o aluno possa se colocar no mercado de trabalho, limitaria as possibilidades de real ascensão social, visto que prepararia o sujeito para execução de determinadas operações e não para uma

³¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Saiba mais: Programa mais educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em outubro de 2018.

compreensão crítica do contexto que o leva a exercer tal função, muito menos para a superação da condição social e econômica na qual ele se encontra.

Para combater a enorme desigualdade social vigente no Brasil, o ensino precisa contribuir para que o aluno tenha um olhar crítico frente ao seu contexto, devendo estimular a busca pela compreensão sobre a construção de sua realidade, transmitindo ao educando ferramentas que permitam a sua emancipação e que fomentem o seu desenvolvimento, ou seja, que estimulem a formação de pensadores livres e críticos, conscientes de suas origens, identidades e das relações sociais e econômicas que o cercam.

Como apontado anteriormente, a intenção de promover uma ascensão social por meio da educação foi deixada de lado pelas diretrizes da Conferência de 1990, em nome da massificação e da padronização promovidas pela globalização e pelas novas “necessidades do mercado de trabalho”. Mas ela deve ser retomada por práticas de ensino críticas e culturalmente relevantes, preocupadas em superar a desigualdade social imposta às populações *historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003) no Brasil.

A histórica luta dos movimentos negros organizados no Brasil em prol da educação dos povos pretos e pardos em nosso país nos ensina que a superação da desigualdade social demanda uma luta constante e ações contínuas, cotidianas, empreendidas pelo Estado e pela sociedade, traduzidas por atos individuais e coletivos. Desigualdade social, racismo e discriminação andam juntos, têm uma origem comum, e o combate a tais práticas deve ser feito em todas as frentes.

A implementação de Políticas públicas na área da educação e a formação crítica da sociedade brasileira podem contribuir para a redução da desigualdade social brasileira e para a superação de atitudes prejudiciais como as referidas acima. A luta pelo reconhecimento e pela valorização - social, econômica e cultural - de todos os indivíduos e povos na constituição de nossa sociedade deve ser empreendida primeiramente e com mais afinco nas escolas, trabalhada na formação das crianças e jovens desde os primeiros anos.

E por que repensar estratégias para o ensino de história são necessárias e pertinentes para avançarmos na luta contra a reprodução de desigualdades sociais? Como evidenciado pela necessidade de promulgação das *Leis 10.639 de 2003* e *11.645*

de 2008, o ensino brasileiro, de viés eurocêntrico, não contemplava grande parte da história e culturas de nossa população afrodescendente e indígena em suas diretrizes até a primeira década do século XXI.

Os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas foram colocados à margem por propostas que visavam nos aproximar culturalmente dos europeus e nos afastar da África e de nossas raízes ameríndias. Entretanto, a simples inclusão de temas afro e indígenas no Ensino, imposta por via legal, não garante sua presença em sala de aula. Ainda seria preciso pensar e repensar métodos e teorias que apoiem o professor em suas abordagens, envolvendo propostas que sejam relativamente diferentes das atuais.

A *Pedagogia hip hop*, que emerge do movimento *hip hop* - braço contemporâneo do movimento negro nas Américas, pode ser uma estratégia interessante para promoção de práticas de ensino críticas e engajadas socialmente. Pesquisas relevantes vêm sendo desenvolvidas nesta área. Esperamos com esta dissertação colaborar com tais esforços.

3. SOBRE A LUTA PELO RECONHECIMENTO NA TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH

Em 1992, o filósofo alemão Axel Honneth publica sua tese de livre docência intitulada: *Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*³², defendida junto ao Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt³³.

Assim como não seria correto incluir Habermas como membro da chamada *Escola de Frankfurt*³⁴, também não podemos classificar Honneth como integrante de uma suposta 3ª geração de frankfurtianos. Entretanto, ambos os filósofos se inserem na tradição da *Teoria Crítica*³⁵, de inspiração marxista gestada dentro do Instituto de Pesquisa Social.

De acordo com o filósofo brasileiro Marcos Nobre, professor da UNICAMP, no prefácio da obra de Honneth (2003), teria sido Habermas quem se distanciou dos debates sobre a crítica à economia política, para voltar-se para análises de questões sociais e as esferas de reprodução simbólica da sociedade, relacionando-as com as ações comunicativas entre seres humanos, buscando elementos para a emancipação do homem em suas próprias relações.

Habermas sustenta que a *racionalidade* teria um duplo aspecto: por um lado, haveria a *racionalidade instrumental*, voltada para a reprodução da vida material da sociedade e por outro, a *racionalidade comunicativa*, relacionada com a reprodução simbólica da sociedade. Em sua tese de livre-docência, Honneth procura avançar em relação ao debate introduzido por Habermas. Para Honneth, a Teoria Crítica carecia de

³² Para esse capítulo tomamos por base a publicação lançada em 2003 no Brasil pela Editora 34. HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais**. 1ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

³³Nascido na cidade de Essen em 1949, Honneth apresentou sua tese de doutorado junto à Universidade de Berlim em 1983 (publicada em 1985, sob o título *Crítica do poder. Estágios de reflexão de uma teoria social crítica*). De 1984 à 1990, foi assistente de Jürgen Habermas no próprio Instituto de Filosofia de Frankfurt, onde assumiu o cargo de professor em 1996. Cinco anos depois, em 2001, Honneth é nomeado diretor do Instituto de Pesquisa Social.

³⁴ A chamada “*Escola de Frankfurt*” designa uma forma de intervenção Político-Intelectual não-partidária no debate público alemão”. (HONNETH, 2003, p.8)

³⁵“A Teoria Crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas compreende-a à luz da emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente.” (HONNETH, 2003, p.9)

uma inflexão sociológica, que levasse em consideração a ação social como mediadora entre as influências das bases econômicas e as relações entre os indivíduos, tendo em vista os processos de construção social da identidade.

Para o filósofo, a identidade seria forjada e estabelecida a partir de uma luta pelo reconhecimento intersubjetivo, tendo como base de interação os conflitos sociais. Inspirado pelas teses sobre o reconhecimento de Hegel, Mead e outros pensadores, Honneth vê nos conflitos sociais e na *luta pelo reconhecimento a gramática moral*, a base para a constituição da sociedade e das identidades individuais e coletivas.

Com base nas ideias do jovem Hegel em seus tempos de Jena, acrescidas de postulações de Georg Mead, que deram uma inflexão materialista ao idealismo alemão (HONNETH, 2003 p. 155), além das posições psicanalíticas de Jéssica Benjamin, Donald Winnicott, Erik Erikson, e dos juristas Rudolph Von Ihering e Thomas Marshall, Honneth trabalha em torno dos três níveis de reconhecimento necessários à constituição da identidade e subjetividade dos sujeitos e dos grupos sociais, apontando também para os males psíquicos causados pelos três níveis de desrespeito correspondentes.

De acordo com o Honneth, o reconhecimento afetivo teria como desrespeito correspondente os maus-tratos e a violação, o reconhecimento jurídico teria como seu oposto a exclusão e a privação de direitos e no caso da estima social, a ofensa atingiria a honra e a dignidade do sujeito.

Honneth sustenta que, segundo Hegel, o amor seria um “ser-si-mesmo em um outro” (HONNETH, 2003, p. 160). O filósofo alemão acreditava que as relações afetivas entre parentes, casais e mesmo entre amigos, estariam diretamente relacionadas a um equilíbrio entre autonomia e dependência entre os seres envolvidos.

Tais laços representariam uma primeira etapa de reconhecimento recíproco intersubjetivo e levariam os indivíduos à percepção de serem dependentes de outros para sua própria constituição³⁶.

Recorrendo especialmente às formulações de Donald Winnicott, Honneth reinterpreta postulações hegelianas com base em teorias psicanalíticas sobre as ligações afetivas.

³⁶Cabe ressaltar que não se trata da ideia romantizada de “amor” ligado às relações sexuais íntimas, mas no sentido de ligações afetivas profundamente estabelecidas (HONNETH, 2003, p. 159).

A psicanálise vê nas relações afetivas uma permanente tensão entre o “auto-abandono simbiótico e a auto-afirmação individual” (HONNETH, 2003, p. 160). Um processo que seria necessário ao amadurecimento dos indivíduos.

Winnicott centra seus esforços nos estudos sobre a relação entre bebês e suas mães - relação vista como a base para o estabelecimento de todas as demais formas de interação afetivas.

Para o pesquisador inglês, gradualmente mãe e recém nascido vão se libertando da simbiose que os une nos primeiros dias de vida da criança, fase na qual o recém nascido seria extremamente dependente dos cuidados externos, caminhando para uma relativa autonomia. Aos poucos, o bebê, percebe-se como sujeito autônomo, descolado de um outro que outrora julgava fundido-a-si-mesmo, e, ao mesmo tempo, dependente desse outro, necessário para a satisfação de suas necessidades básicas.

De acordo com Honneth, o psicanalista aponta que essa fase transitória dependeria da relação estabelecida entre o bebê e alguns *objetos transicionais*, como chupetas, panos, brinquedos ou o dedo.

Tais objetos seriam “elos de mediação ontológica entre a vivência do estar fundido e a experiência do estar separado” (HONNETH, 2003, p. 171). Seria justamente essa capacidade de mediação entre a realidade concreta e o mundo psíquico individual - que, na primeira infância, foi estabelecida por meio dos objetos transicionais-, a base para o interesse dos jovens e adultos pelas manifestações culturais. Elas intermediariam a relação entre a realidade socialmente compartilhada e a psique dos sujeitos.

Apoiado por essas ponderações, Honneth afirma que o amor seria a base de todas as demais formas de reconhecimento recíproco estabelecidas pelos indivíduos e pressuposto de todas as formas de auto-respeito.

Recorrendo à Winnicott, Honneth pôde inferir que a autonomia da criança, isto é, sua capacidade de estar só, dependeria da confiança estabelecida no amor materno e na capacidade de satisfação de suas necessidades. Situação que geraria a confiança necessária para o desenvolvimento de uma auto-relação prática conhecida como *autoconfiança*. Honneth aponta que, para Winnicott, esse poder-estar-só, fator ligado à qualidade da autoconfiança de cada um seria, por sua vez, a matéria de que é feita a amizade e base indispensável para a participação autônoma do indivíduo na vida pública.

Precisamos nos sentir amados, respeitados e queridos para estabelecer uma vida autônoma de maneira positiva, podendo, dessa maneira, colaborar para a construção da vida em sociedade. Para Honneth (2003), a dedicação emotiva atingiria as dimensões afetivas de nossa personalidade, contribuindo para a consolidação de nossa autoconfiança, elemento necessário para atuação pública dos sujeitos.

Como contraponto à esta dedicação emotiva, Honneth (2003) aponta que os maus-tratos e a violação inflingiriam danos à psique, prejudicando sua estabilidade emocional. No capítulo referente às bases metodológicas de nossa pesquisa, veremos como Hill, ao estabelecer laços de amizade com os alunos por meio do compartilhamento de histórias afetivas pessoais criou uma comunidade em sua classe, no interior da qual os alunos se sentiram confortáveis e confiantes para debater temáticas pessoais de forte apelo emocional, trabalhando questões que os afligiam e contribuindo para a elaboração de traumas psíquicos entre os jovens, sendo este um dos objetivos das aulas centrada na Pedagogia *Hip hop*.

Retomando as ponderações de Hegel acerca das bases do Direito moderno, e levando em consideração as análises do jurista alemão Rudolph Von Ihering, que fez uma distinção entre a estima social no *Antigo Regime* e a noção de direitos individuais que emergem com o advento da modernidade, Honneth sustenta que os indivíduos desenvolvem psiquicamente a noção de serem portadores de direitos, tal qual as demais pessoas, na medida em que percebem os limites de sua relação com os outros, adquirindo a compreensão de que se deve respeitar os outros indivíduos e cumprir com os deveres socialmente estabelecidos.

É na percepção da limitação de nossas vontades perante as regras de convívio social que adquirimos a noção de nossos deveres para com os demais sujeitos e, analogamente, a ideia de que, respeitando esses padrões, também temos direitos naquela sociedade, devendo ser reconhecidos juridicamente pela mesma, como cidadãos.

O sistema jurídico burguês moderno, gestado em meio aos desdobramentos políticos da Revolução Francesa, expressaria o interesse de todos os membros da sociedade de maneira pretensamente igualitária, desligando-se gradualmente dos

privilégios relacionados aos estamentos feudais, ou seja, ao status adquirido pelo indivíduo de acordo com o posto social que ele ocupava.

Contudo, tal universalidade não passou de uma utopia, especialmente em países cuja luta contra o escravismo perdurou até próximo do século XX, como no Brasil. A pretensa igualdade de direitos ainda não foi estendida para o conjunto da população e muitos membros da sociedade, como as comunidades LGBTQ+, ou as populações não-brancas, ainda não gozam, na prática, do mesmo reconhecimento jurídico e social destinado à minoria branca.

Em suas ponderações, Honneth (2003), retoma Thomas Marshall, apontando que o reconhecimento como pessoa de direito pressupõe um “acordo racional entre indivíduos em pé de igualdade” (HONNETH, 2003, p. 188). Ou seja, estabelece-se uma relação de reconhecimento intersubjetivo no âmbito jurídico com indivíduos que consideramos iguais a nós em seus direitos e deveres. Nas palavras do filósofo, “Uma vez que essa exigência se refere ao papel que o indivíduo detém como cidadão, com ela a ideia de igualdade assume ao mesmo tempo o significado de ser membro “com igual valor” de uma coletividade política.” (HONNETH, p. 190).

Ao não-reconhecer que, de fato, todos os indivíduos devam ser tratados com igual consideração no âmbito jurídico, reforça-se preconceitos e discriminações. E as consequências são econômicas, evidente em análises sobre desigualdade social, físicas, como em ataques racistas, xenofóbicos, homofóbicos e sexistas, mas podem atingir também camadas internas da psique humana.

Paralelamente à autoconfiança oriunda do amor materno, estabelecida na primeira infância, o adulto concebe suas ações como manifestações de sua autonomia, respeitada por todos os demais indivíduos, mediante o reconhecimento jurídico.

Essa forma de reconhecimento levaria o indivíduo à consciência de ser uma pessoa dotada de direitos dentro de uma determinada sociedade, ou seja, de ser um membro de *igual valor social*, o que levaria a um sentimento de auto-respeito. O respeito a si-próprio envolve a noção de ser destinatário do respeito dos demais indivíduos membros da sociedade, em uma relação de reciprocidade.

Segundo Honneth, no âmbito das auto-relações práticas, “o auto-respeito é para a relação jurídica o que a auto-confiança era para a relação amorosa” (HONNETH, 2003,

p. 194). Na compreensão do filósofo alemão, precisamos sentir que somos destinatários de laços afetivos fortes para bem estabelecer nossa auto-confiança, ao passo que também precisamos saber que somos dotados dos mesmos direitos que todos os demais, para melhor estabelecer as noções de auto-respeito.

No entanto, o contrário seria observado quando a percepção de que para alguns sujeitos haveria privações de premissas básicas do Direito universal, especialmente devido a características pessoais compartilhadas com determinados grupos sociais, como a cor da pele, as origens ancestrais, os traços culturais ou de personalidade, poderiam lesar expectativas de reconhecimento intersubjetivo dentro daquela sociedade e desenvolver naturalizações frente ao rebaixamento perante aos privilegiados e às desigualdades sociais.

Tratando apenas sob o prisma jurídico, tais privações de reconhecimento podem ser “materializadas” em legislações discriminatórias, em condutas preconceituosas dos membros do judiciário ou na falta de representatividade social nos cargos de magistrados e mesmo políticos. Mas também temos exemplos em nossa história de manifestações mais extremadas e violações com danos profundos.

Olhando para o passado escravista, a privação de direitos básicos das mulheres e homens africanos e afro-brasileiras visava fomentar a desumanização e naturalizar a diferenciação e a desigualdade entre brancos e negros, afetando, por vezes, camadas internas da psique, seja dos livres, dos libertos ou dos escravizados. Essa tentativa de inferiorização também se estendeu, desde os primórdios da colonização, aos povos indígenas do território hoje chamado de Brasil.

Nos casos de indivíduos cujo reconhecimento fora negado e tiveram sua construção identitária afetada, a superação desse grau de inferiorização demandaria apoio, sem dúvida encontrado nas relações afetivas, mas sobretudo nas relações sociais, pois atacaria as qualidades das relações que estabelecemos com a sociedade.

Por vezes, o auto-respeito é fortalecido em meio a lutas coletivas contra manifestações de desrespeito que atingem a toda uma coletividade. Ao adquirir a percepção de que não se estaria sozinho frente às privações de direitos, mas que outros sujeitos nas mesmas condições também estariam sendo atingidos de maneira semelhante, o indivíduo pode compreender que não se trata de algo errado consigo

mesmo, uma falta ou uma inferioridade sua que justificasse tais negações de reconhecimento. O que no primeiro caso poderia ser visto como uma angústia solitária, esta ganharia outras dimensões quando se percebe que, na verdade, seria algo socialmente compartilhado com o grupo no qual está inserido. Passando a perceber que a superação dos danos perpetrados pelas diversas manifestações de desrespeito demandaria uma luta coletiva por reconhecimento social e jurídico, além do fortalecimento de um reconhecimento de nossas qualidades individuais.

De acordo com Honneth (2003), a luta pela ampliação dos direitos democráticos, que deve, de fato, abranger a todos, e pelo respeito às características individuais seriam a base para as lutas por avanços sociais e morais na sociedade.

O filósofo ressalta a importância da compreensão de que as diferentes formas de desrespeito são destinadas ao grupo social ao qual o sujeito pertence e não apenas a si-próprio, para a articulação dessa luta por demandas sociais. E que o elemento impulsionador pode ser a ofensa e sua força interna para lutar e resistir, a luta por reconhecimento:

sentimentos de lesão dessa espécie só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetiva que os comprove como típicos de um grupo inteiro; nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu-individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos. (HONNETH, 2003, p. 258)

É no contexto desta luta por respeito e reconhecimento jurídico igualitário, que se inserem as mobilizações por direitos civis nos EUA dos anos 1960 e as lutas pela ampliação dos direitos dos negros e pardos no Brasil nos séculos XX e XXI, bandeira histórica dos movimentos negros organizados. Isto porque, para Honneth:

Nessas situações históricas excepcionais (...) vêm à superfície da linguagem o significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para o auto-respeito de grupos excluídos: sempre se discute nas publicações correspondentes que a tolerância ao sub-privilegio jurídico conduz a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar. (HONNETH, 2003, p. 198)

Acreditamos que, foi compreendendo a luta por reconhecimento jurídico como condição da ampliação dos parâmetros morais que pautariam as noções de auto-respeito e autoconfiança dos indivíduos, que o movimento negro historicamente tem reivindicado direitos iguais para todos os brasileiros.

Um movimento de luta, que teve início justamente devido à privação dos direitos, ditos iguais para todos os brasileiros, às populações não-brancas, gerando a sensação de revolta e motivando protestos e lutas por reconhecimento.

Podemos ressaltar, como resultado dessas lutas, algumas das conquistas jurídicas alcançadas: como a Lei que colocava fim a proibição de negros no corpo da Guarda Civil de São Paulo nos anos 1930 e a Lei antidiscriminatória Afonso Arinos dos anos 1950 (Lei 1390/1951), ambas na Era Vargas; também a Lei Caó (Lei 7.716/1989) e a criminalização do racismo nos anos 1980, presentes na Constituição; e a Lei 12.288/2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Não se pode deixar de mencionar as Legislações em prol da educação promulgadas pelo Presidente Lula: Lei 10.639/2003, 11.645/2008 e a “Lei das Cotas” 12.711/2012, editada no governo da Presidenta Dilma Rousseff, assim como o referido Estatuto.

Honneth discorre ainda sobre o *reconhecimento social*, terceira camada de relação intersubjetiva estabelecida pelos indivíduos. Sobre esse nível, o filósofo aponta que essa forma de reconhecimento estaria ligada à chamada “estima social”, que por sua vez se relacionaria diretamente às características pessoais dos sujeitos.

Ao contrário do reconhecimento no âmbito jurídico, “a estima social se aplica às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais” e “requer um médium social que deve expressar as diferenças de propriedades entre os sujeitos humanos de maneira universal, isto é, intersubjetivamente vinculante” (HONNETH, 2003, p. 199).

Essa mediação social orientaria simbolicamente a constituição dos valores e objetivos éticos que refletiriam a autocompreensão cultural de uma sociedade, servindo de referência para a avaliação de propriedades da personalidade,

visto que seu “valor social” se mede pelo grau em que elas parecem estar em condição de contribuir à realização das predeterminações dos objetivos sociais. A autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas (HONNETH, 2003, p. 200).

Dessa maneira, a estima social seria concebida de acordo com os valores e concepções de objetivos éticos que variam historicamente. Os valores éticos de ontem não são os mesmos de hoje e seguramente não serão os mesmos de amanhã, podendo os mesmos avançar, segundo Honneth (2003), de acordo com uma luta moral por reconhecimento.

A estima social não se encontra na dependência de qualquer privilégio jurídico, noção feudal *teoricamente* rechaçada pelo reconhecimento jurídico, mas sim associada às ideias de prestígio e reputação, que variam de acordo com o grau de reconhecimento social usufruído pelos indivíduos, adquirido mediante suas ações que, de algum modo, contribuem para a constituição da sociedade de acordo com os valores e pretensões abstratamente definidos (HONNETH, 2003).

A partir das leituras de Georg Simmel, Honneth (2003) pôde perceber como as relações da estima social estão relacionadas indiretamente aos padrões de distribuição de renda. Nesse sentido, os “confrontos econômicos”, ou seja, as disputas motivadas pela desigualdade sócio-econômica pertencem constitutivamente a essa forma de luta por reconhecimento.

A estima social do grupo no qual o sujeito está inserido conduziria a um sentimento de “orgulho de grupo”, ou “honra coletiva”, ao se perceber “como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os demais membros” (HONNETH, 2003, p. 209). Um grupo estimado e reconhecido socialmente fortaleceria formas internas de relações solidárias e de estima simétrica e recíproca entre seus membros.

Honneth (2003) aponta que, em tempos de reestruturação dos valores que dão fundamento à sociedade, a partilha de grandes privações e dificuldades suportadas por grupos que alcançaram uma melhor posição, se comparada a sua situação anterior, tenderia a levar os indivíduos a se estimarem justamente pelas realizações e capacidades antes sem a devida importância social. Uma situação muito próxima da que

é vivenciada pelos negros, pobres e indígenas no Brasil. Populações cujas lutas, derrotas, privações e vitórias, que, a despeito da participação dos mesmos para a configuração e formação da sociedade brasileira, tiveram sua importância social por muito tempo eclipsada, levando-os a fortalecer os laços entre si mediante a auto-valorização de episódios de sua história e cultura. Para além do reconhecimento “oficial” do governo ou do restante da sociedade.

No capítulo anterior, foram destacadas algumas iniciativas do Movimento Negro brasileiro que corroboram esta hipótese de Honneth. Dentre elas, a experiência desenvolvida pelo Teatro Experimental do Negro, a afirmação da beleza negra nos concursos organizados pelo MNU, a valorização cultural promovida pelas rodas de samba, pelos bailes blacks, pelas escolas de samba, além de muitos outros campos culturais. No final do século XX, o movimento *hip hop* emerge buscando valorizar a juventude afro-americana. Conferindo-lhe voz e espaço, visibilidade para quem estava há muito tempo posto à margem, de norte a sul do continente.

Com vistas a uma auto-relação prática positiva, a estima social, movida pela individuação gradualmente ampliada desde o século XIX, levaria a um sentimento do valor próprio, expresso como “auto-estima” que, por sua vez, seria reforçado pela sensação de pertencimento a um grupo, cujo papel social seria reconhecido e estimado pelos demais membros da sociedade.

Ao abordarmos temas relativos à história e cultura africana, afro-americana e indígena por meio de um movimento cultural que busca a valorização e o reconhecimento sobre a situação dos jovens, sobretudo de comunidades marginalizadas, apresentando suas denúncias e visões de mundo, suas críticas e soluções, convidamos os alunos a analisarem os seus próprios contextos enquanto jovens moradores de uma grande metrópole, como São Paulo, uma cidade complexa e desigual.

Nas conclusões, apresentaremos um caso interessante, que relaciona a importância de elementos culturais, do apoio às realizações das crianças e jovens e do papel do ambiente escolar para o fortalecimento da auto-estima dos alunos. Além das reflexões históricas, introduzidas por meio das discussões levantadas pelas letras de rap, ao longo das atividades também trabalhávamos para o aperfeiçoamento da leitura e da produção de texto por parte dos alunos.

No final de um dos semestres letivos promovemos, em parceria com outras docências compartilhadas, uma Mostra de Cultura *Hip hop* na frente da EMEF Saturnino Pereira. Além dos grafites na entrada da escola e das apresentações dos artistas da região, foi interessante a participação voluntária dos alunos, apresentando suas próprias letras e estilos para a comunidade, algo surpreendente, visto que no começo do semestre encontrávamos dificuldade para promoção de simples participações em sala.

Com base na leitura da obra “Luta pelo reconhecimento” (2003), do filósofo alemão Axel Honneth podemos inferir que são três as formas de reconhecimento: o afetivo (amor), o jurídico (direito) e o social (estima).

Quando articuladas entre si, levariam o sujeito a estabelecer uma auto-confiança, um auto-respeito e uma autoestima, ou seja, uma auto-relação prática positiva, que seria a base para a atuação na vida privada e pública, ao mesmo tempo que constituinte de nossa identidade e de nossa subjetividade. É preciso observar que a escravidão já foi vista como legítima aos olhos da Lei, mulheres e homens escravizados eram reconhecidos pelo campo jurídico na condição de propriedade de outrem, sendo coisificados, convertidos em mercadorias e não como sujeitos de direito.

Lutar pelo reconhecimento jurídico para todos os indivíduos se fazia necessário para se distanciar dessa situação moralmente degradante e economicamente dominadora e desumanizante. O Brasil Império experimentou diversas revoltas de pobres, livres e libertos, contra o medo constante da reescravização.

Vivenciou também levantes de escravizados contra a dominação senhorial e a escravidão, fazendo com que se espalhassem quilombos por todos os cantos do país, assim como propiciou o surgimento de abolicionistas, como André Rebouças e Luís Gama, dentre outros personagens negros notáveis. A Abolição veio e o reconhecimento não.

Como foi visto, foram necessárias muitas lutas para cada avanço moral, jurídico e social. Apenas na década de 1950, surgiram legislações de combate à discriminação racial no Brasil. A luta, portanto, segue.

Para Honneth, o reconhecimento jurídico pressupõe que a pessoa seja respeitada em sua autonomia por todos os demais indivíduos, o que levaria à consciência de dever

respeitar a si próprio. A negação desse reconhecimento levaria a dificuldades na construção subjetiva do auto-respeito.

Daí a importância dos movimentos sociais nessa luta. Tais grupos, especialmente os mais organizados e ativos politicamente, possuem a força coletiva necessária para que o indivíduo se sinta apoiado em sua indignação contra diferentes manifestações de desrespeito. Já a falta de reconhecimento e, por vezes, os ataques físicos sofridos, cometidos pelo Estado ou por outros grupos sociais, geralmente detentores do poder político e econômico, comprometem o sentimento de autorespeito.

Os movimentos sociais, com suas pautas e *modus operandis* podem canalizar essa sensação negativa em algo positivo, em sentimento de pertencimento a um coletivo que o representa e o reconhece em suas necessidades e contribuições. Reconhecimento social seria a base para que o sujeito possa construir sua autoestima.

4. IDEOLOGIA DO EMBRANQUECIMENTO NO ENSINO BRASILEIRO

Imagine
 que você vive
 em harmonia,
 É livre
 tem pai e mãe, tem filho e filha...
 Num clique, numa armadilha, alguém te oprime,
 Regime que te humilha e te suprime
 Reprime
 te aprisionando com gargantilhas
 Presilhas, correntes não são bijuterias!
 Desiste, no porão negreiro o sol não brilha
 Evite olhar pra trás no mar não ficam trilhas!
 É triste ser separado da sua família
 Progride a viagem em direção a ilha
 Decide, calar-se ou apanhar por milhas
 Não grite, aqui ninguém fala a sua língua...
 Seu tempo já não é dos astros e do universo
 E sim a pressa do opressor que presa o progresso
 Despreza o seu credo menospreza o seu costume
 O clero impõe a crença e quer que você se acostume
 A ser um bom escravo, e ao fim da vida ir pro paraíso
 A gente já vivia nele antes disso
 O que nos resta agora: trabalhar sem dia, sem hora
 Sem escala, cem horas por semana, sem grana
 Sem nada, sem pausa, com náusea, sem causa,
 Com trauma são pretos ditos sem alma
 Em jaulas chamadas senzalas
 Sem ganho, sem banho, o cheiro de morte exala

éramos guerreiros, príncipes e camponeses,
 Agora nos denominam vagabundos,
 viajamos nos navios negreiros por meses,
 nosso mundo Novo,
 agora é o Novo Mundo

Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá:
 e nunca vou deixar de lutar!

(Daniel Garnet, Peqnoh e Phael. Serviço de Preto. 2015 ³⁷)

³⁷ GARNET, Daniel., PEQNOH e CAMARGO, Phael. **Serviço de preto** in: GARNET, Daniel & PEQNOH. **Avise o mundo**. Pegada de gigante: Piracicaba, 2015. Faixa 10. Videoclipe disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bkvjsqv-gHo>>. Maiores informações no site da gravadora independente, da própria dupla de rappers: <<http://www.pegadadegigante.com/#!noticias/c1xva>>. Letra disponível em

Enquanto finalizava a presente pesquisa³⁸, o sítio arqueológico do *Cais do Valongo* - um dos principais portos escravistas das Américas e do mundo, situado na Gamboa, zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, foi reconhecido como Patrimônio Mundial Cultural pela UNESCO³⁹. Este importante marco internacional foi sancionado no dia 09 de julho de 2017 pelo Comitê do Patrimônio Mundial, composto por 21 nações, em uma reunião ocorrida na Cracóvia, Polônia.

Por quase dois séculos, o Brasil, na tentativa de negar seu passado, tentou apagar os vestígios do período escravista de sua memória. O Cais do Valongo é um exemplo material da crueldade física e da opressão psicológica pelas quais passaram mulheres e homens africanos e seu soterramento evidencia as tentativas do Estado brasileiro de se afastar das responsabilidades e consequências da escravidão. O abandono da região denota também a invisibilidade, o desprezo e a negação à memória das pessoas de origem africana que construíram o país com seu sangue e suor.

Essa história precisa ser revisitada e ter o devido reconhecimento. A ideia é retomar alguns aspectos da história do Cais do Valongo, para, em seguida, avançar em direção dos debates teóricos propostos pelo antropólogo e professor Kabengele Munanga sobre o ensino de história da África e dos afrodescendentes no Brasil (2016)⁴⁰, dando ênfase, também, a considerações presentes em sua tese de livre-docência (2004) sobre a *ideologia do embranquecimento* no pensamento e na formação do povo brasileiro, refletindo sobre a influência desse ideário na constituição do ensino no Brasil.

<<http://www.vagalume.com.br/daniel-garnet-peqnoh/servico-de-preto.html#ixzz44WOoHITm>>. Acessado em dezembro de 2017.

³⁸ Este capítulo tem por inspiração as leituras e reflexões suscitadas ao longo do curso *Desigualdade racial e contexto escolar: algumas contribuições da história e da psicanálise*, ministrado pela prof^a. Dr^a. Maria Cristina Cortez C. de Souza, na Faculdade de Educação da USP em 2017.

³⁹ O sítio arqueológico do Cais do Valongo situa-se em área da atual Praça do Comércio, próximo ao Hospital dos servidores do Estado do Rio de Janeiro. Sobre a recente titulação do Cais do Valongo: <<https://www.geledes.org.br/cais-do-valongo-e-reconhecido-como-patrimonio-mundial-cultural/>> e <<https://oglobo.globo.com/rio/cais-do-valongo-ganha-titulo-de-patrimonio-mundial-da-unesco-21570573>>. Acesso em janeiro de 2018.

⁴⁰ MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62. 2016. P. 20-31.

4.1. A redescoberta do Cais do Valongo

Soterrado pelo *Cais da Imperatriz* no século XIX e pelas *reformas urbanas* do XX, o *Cais do Valongo* ressurgiu no século XXI como um fantasma de um passado longínquo, mas ainda tão presente na sociedade brasileira, durante as obras para as Olimpíadas Rio-2016.

Um “Legado Olímpico” que evidencia as tentativas de invisibilização e negação da história dos negros em nosso país. O esquecimento sobre o passado desse Cais é mais um exemplo do modo como o Estado brasileiro encara sua História e as origens de seu povo. Entretanto, os vestígios e as memórias da escravidão estão lá, cravadas na história, como “*pedras que choram sozinhas no mesmo lugar*”⁴¹. Elas não podem simplesmente desaparecer como desejavam as elites brasileiras ao longo dos últimos séculos.

O Brasil tem profundas ligações com a África. Diferentes povos e nações deste grande continente viram seus filhos e com eles suas culturas serem enviados além-mar em uma viagem sem volta em direção ao Novo Mundo. Mulheres e homens subitamente foram tornados mercadoria, trocados por fumo, cachaça, armas..., em transações comerciais altamente lucrativas para seus investidores nas duas pontas do Atlântico. O escravismo rendeu lucros exorbitantes também para os traficantes que intermediavam as praças comerciais em ambos os lados do Oceano, fazendo a perigosa e maldita travessia entre os Fortes em África e os portos nas Américas, com sua carga sofrida⁴².

Submetidos a um árduo trabalho ao qual seriam destinados nas Américas, os escravizados viram-se reduzidos à condição de uma mão-de-obra exaurida em nome da lucratividade das *plantations* na América do Norte e América Central, dos engenhos de açúcar no caribe e na América portuguesa, na mineração, no extrativismo e na produção de café em terras Imperiais brasileiras.

Trabalharam nas obras públicas, na construção das igrejas, na criação de gado, nas tarefas domésticas, na construção civil...em todos os setores! Tornaram-se a base de sustentação da economia na Colônia e Império, força de trabalho sugada nos cafezais

⁴¹ SEIXAS, Raul. **Medo da Chuva**. in; SEIXAS, Raul. **Gitá**. Philips Records: 1974. Faixa 02.

⁴² MATTOSO, Katia. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001. P. 16 – 96.

que proporcionará o acúmulo de capital inicial necessário ao princípio da industrialização brasileira, nos finais do século XIX e no início da República.

Mas os filhos e filhas da África e seus afrodescendentes também desenvolveram e propagaram aqui suas formas de agricultura, de artesanato, suas histórias, crenças e visões de mundo. Reinventaram suas festas, suas músicas, sua fé e religião. Construíram, portanto, o Brasil em muitos aspectos. E nunca deixaram de lutar, seja pela preservação de seus costumes, pelo seu reconhecimento como seres humanos e não simples objetos de outrem, seja por sua liberdade e por melhores condições de vida.

Ancestralidades africanas também preencheram as estruturas que co-formaram o nosso país. Sendo responsáveis pela grande influência negra da cultura brasileira, como bem salientou o filósofo Vilém Flusser, em seu livro *A fenomenologia do Brasileiro* (1998).⁴³

Até 1800, São Paulo de Loanda, Benguela e Cabinda, eram os principais portos de comerciantes de escravos em África ligados ao fornecimento de braços para a mão-de-obra na Colônia do Brasil⁴⁴. De lá provinham os povos Bantus. Outra região com importantes laços econômicos com os traficantes brasileiros era a *Costa da Mina* ou *Costa do Ouro* africana, região de embarque de pessoas de muitas nações e povos, que foram chamados genericamente de sudaneses.

Após 1830, com o aumento gradual do combate ao tráfico de pessoas ao longo do século XIX, devido as mudanças nos interesses políticos e econômicos, o comércio transatlântico de escravos deslocou-se cada vez mais para o sul da linha do Equador e para a costa leste africana, especialmente para Moçambique.

⁴³ FLUSSER, Vilém. **Fenomenologia do brasileiro: em busca de um novo homem**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

⁴⁴ “O preço do escravo, que era de 7 a 10 rolos de fumo, passa a 15-20 rolos, mas o tráfico se concentra quase inteiramente nos cinquenta navios baianos que transitavam entre o Brasil e a África ocidental: quatro dezenas de corvetas e sumacas navegam pela Costa da Mina, uma dezena para Angola, pois esta ainda é o principal fornecedor de escravos para as capitanias do sul: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo. O Rio torna-se importante porto importador de negros. Entre 1701 e 1800, 70% dos escravos importados vêm de Angola. Philip Curtin estima seu total em 1414500. Do restante da África ocidental teriam vindo 611.000 durante o mesmo período”. (MATTOSO, 2001, p. 36).

De 1800 a 1830 o tráfico aumenta muito. A década de 1820 é marcada pelo auge no comércio de escravizados no Brasil – época em que o Cais do Valongo ocupou lugar de destaque.

Apesar da proibição internacional e da fiscalização *para inglês ver*, muitas pessoas foram enviadas para o Brasil, sobretudo dessas regiões da África, ao longo do século XIX. Comerciantes e investidores de São Luís do Maranhão, Recife, Salvador e Rio de Janeiro exerceram papel de destaque no tráfico. Dentre as praças onde se comercializam os escravizados no país, o Cais do Valongo, no Rio, então capital da Colônia, ganhou notoriedade.

No Valongo, um dos maiores portos escravistas do mundo, desembarcaram entre 1811 e 1831 cerca de 550 mil pessoas. Contudo, a região funcionou como porto escravista desde o final do século XVIII, em instalações improvisadas. Em 1811, seguindo recomendações de 1779 expedidas pelo então Vice-Rei da Colônia, o Marquês do Lavradio, a Intendência Geral de Polícia do Rio de Janeiro mandou construir o Cais no Valongo para a recepção das “cargas humanas” vindas de África, afastando, assim, esse comércio do centro da cidade⁴⁵.

Pelas rotas comerciais da época, sabe-se que a maioria das pessoas que desembarcaram no Valongo era de origem Bantu, oriundos de Angola, Cabinda e Benguela. Dali, eram vendidos para as Capitanias de São Paulo, Minas Gerais e para o próprio Rio de Janeiro, dentre outras províncias, destinadas aos mais diversos trabalhos da época.

A estadia no Valongo foi um momento decisivo na vida dessas pessoas escravizadas, traçando, muitas vezes, seu destino. Período que deve ter sido duro, doloroso, tenso, horrível, de muito medo, saudade e banzu, como retratado pelo artista Jean Baptiste Debret, em sua obra *Boutique na rua do Valongo* (1834-1839), na qual o pintor apresenta o comércio de seres humanos escravizados ali realizado, com africanos, adultos e crianças, alarmantemente magros e em situação vulnerável. Dificuldades e sofrimento que o rap não esqueceu, como vimos na letra de Daniel Garnet e Peqnoh *Serviço de Preto* (2015), a qual recorreremos no início deste texto.

⁴⁵ LIMA, Tania, e SENE, Gláucia e TORRES DE SOUZA, Marcos. **Em busca do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, século XIX**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.24. n.1. p. 299-391. jan.- abr. 2016

1: DEBRET, Jean Baptiste. *Boutique de la rue du Val-longo*. 1834-1839. NYPL Digital Gallery. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Boutique_vallongo.jpg. Acesso em dezembro de 2018.

O Valongo marca a História do Brasil. Suas origens e seus fundamentos. E sua recém-redescoberta, quase 200 anos depois de sua inauguração oficial, diz muito sobre como quiseram contar a História do Brasil e seu povo: tentaram apagar, invisibilizar e esquecer a opressão perpetrada sobre as populações pretas, pardas e indígenas em nosso país

Só que, assim como os vestígios do antigo Cais, a memória da escravidão não foi e não será apagada. Ela é intrínseca à formação da sociedade brasileira, guarda as origens da desigualdade social, dos preconceitos, racismos e muitas das dificuldades nacionais.

É desse passado não tão longínquo e ainda presente em nossa sociedade, que o Valongo emerge, para além da vontade política de esquecê-lo. Superando, portanto, as tentativas de invisibilização do povo negro e sua História.

A nomeação do sítio arqueológico do Cais do Valongo como Patrimônio da Humanidade aponta para a necessidade de reconhecimento desse passado. Ele deve ser elaborado socialmente, discutido. Seu legado no Brasil atual precisa ser estudado. Temos que discutir as raízes do Brasil em África e o passado escravista brasileiro se quisermos promover alterações reais nos índices de desigualdade social e econômica

nacionais. O Brasil tem os maiores índices de desigualdade do mundo e isso não é fruto do acaso.

Se quisermos, de fato, combater os assassinatos cometidos contra os jovens negros nas periferias do país, se quisermos compreender porque o racismo dificulta a ascensão social dos não-brancos, os motivos de ainda hoje jogadores negros serem execrados em estádios de futebol e se quisermos, de fato, saber sobre as origens de tantos outros males que afetam particularmente os afrodescendentes e indígenas, temos que conhecer a nossa História. Em seus múltiplos aspectos e desdobramentos. Não apenas pelo “monóculo” das elites econômicas eurocêtricas, preconceituosas e embebidas pela *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004).

4.2 A influência da *Ideologia do embranquecimento* no pensamento brasileiro

O final do século XIX foi uma época de profundas transformações na sociedade brasileira. O conturbado período pós Abolição foi marcado também pelas tentativas de consolidação da República recém proclamada, momento no qual, assim como na década da Independência, o Estado brasileiro reforçou sua intenção de construir uma identidade nacional, dando contornos ao Estado Nação.

Nessa fase da História, correntes ideológicas, científicas e pseudocientíficas europeias, embasavam o pensamento das elites brasileiras. Tais teorias influenciaram também a concepção das diretrizes do ensino no Brasil, reproduzindo uma hegemonia eurocêntrica e monocultural tanto nos temas, como nas práticas e nas preferências educacionais elaboradas desde o início do Brasil república⁴⁶.

No caso específico das aulas de história, a base curricular pautou-se pelas ligações históricas com Portugal e com as tradições culturais ocidentais. Vistos como culturalmente atrasados pelas concepções positivistas e eugenistas europeias do final do século XIX, os povos indígenas e os povos africanos não tiveram reconhecidas suas

⁴⁶ Evidente que no período imperial o ensino também era ligado às raízes europeias e ocidentais do Brasil, contudo este período está momentaneamente além de nossas considerações. Nos debruçaremos, seguindo a crítica de Munanga, sobre o período republicano.

tradições históricas, sendo “estudados” apenas na relação com os brancos “civilizadores”.

As leis que instituem a obrigatoriedade do ensino sobre as culturas *não-brancas* (MUNANGA, 2004) evidenciam que, até a primeira década do século XXI, tais povos não eram abordados com o mesmo respeito e o mesmo reconhecimento destinado às populações de origem europeia dentro do ensino fundamental, médio e até mesmo no superior.

Nesta seção, exploraremos as influências da chamada *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004) nos processos de identificação e construção identitária dos brasileiros. Dessa maneira, poderemos compreender de maneira crítica as consequências individuais e coletivas dessa reprodução ideológica e também as balizas que limitavam o ensino de história no Brasil.

Em sua tese de livre-docência, apresentada em 1997, Kabengele Munanga afirma que “o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas visando o embranquecimento da sociedade” (MUNANGA, 2004, p. 15). Para o antropólogo, no final do século XIX e início do XX, especialmente durante a consolidação da república, a elite brasileira teria elaborado uma ideologia com bases raciais, visando tanto perpetuar seu *status quo* dominante, conquistado às custas dos trabalhadores afro-brasileiros escravizados e da exploração sobre os livres e libertos pertencentes às camadas sociais menos afortunadas, como também soterrar a presença das populações negras, pardas e indígenas na cultura e na história nacional, excluindo, se possível, essas populações da sociedade que estava se reconfigurando.

Essa política de Estado, cunhada pelas elites econômicas, políticas e sociais, não teve o êxito esperado. O Brasil não teve uma população majoritariamente branca, como desejavam alguns e as culturas *historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003) no país não desapareceram, pelo contrário, continuaram influentes na construção da sociedade brasileira.

Contudo, os fundamentos ideológicos eugenistas proliferaram por meio de mecanismos psicológicos, que incutiram no inconsciente coletivo brasileiro a noção de que a identidade branca seria, de alguma maneira, superior às outras, levando à busca por uma identificação apenas com a cultura europeia ou mesmo a uma supervalorização

dos traços culturais brancos, eclipsando as demais raízes culturais nacionais. Nas palavras do autor, “esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude” e na “mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior” (MUNANGA, 2004, p. 16).

Ao explicar sobre o conceito de mestiçagem, Munanga define que haveria duas definições ambíguas: a populacionista e a raciologista. Na visão populacionista, a mestiçagem atingiria a todos os povos, mas com intensidades variadas, sendo compreendida como a troca de genes entre populações com certos contrastes biológicos definidos. No caso da visão raciologista, haveriam raças humanas “originais”, “puras”, postas *à priori*: a raça branca, a negra, a asiática, a ameríndia...

Apesar de apontar que ambas as posições seriam mais ou menos influenciadas por ideologias eurocentradas, e discordar especialmente sobre a corrente raciologista, é com base nela que Munanga explora a ideologia da mestiçagem no Brasil, pois foram os seus pressupostos ideológicos que dominaram as discussões sobre o tema.

Para além das percepções visuais, o antropólogo defende que “branco”, “negro”, “amarelo”, “mestiço” ou “homem de cor” seriam “categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização” (MUNANGA, 2018, p. 18), ou seja, seriam elaboradas socialmente em determinado momento histórico, no qual o avanço das relações mercantilistas promovia uma relação mais intensa entre diferentes povos, sobretudo entre regiões cujos contatos só puderam ser estabelecidos ou retomados mediante os avanços tecnológicos e o crescimento dos interesses econômicos, fomentando conflitos cujos objetivos seriam a dominação comercial e territorial.

Esses conflitos de interesses políticos e econômicos, amparados por bases morais religiosas, ocorridos tanto na costa africana, como no recém descoberto continente americano, mas também na Índia e no extremo oriente, levariam à consolidação de diferenciações baseadas em preconceitos e na discriminação.

Para os povos dominados e escravizados em nome do lucro, significou também tentativas de inferiorização cultural e até mesmo de desumanização ou coisificação de seus membros, visando justificativas que amparassem moralmente as práticas escravistas.

Prosseguindo, Munanga defende que seria “através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico” (MUNANGA, 2018, p. 18).

Essa manipulação ideológica teria, portanto, influenciado as construções identitárias desenvolvidas desde o Brasil Colônia, sendo agravadas especialmente no período crítico e de consolidação nacional experimentado logo após a Abolição e a proclamação da República, e que foram reproduzidas ao longo de todas as idas e vindas entre o republicanismo e os governos ditatoriais do século XX.

Como apontado, as origens ideológicas da divisão racial da humanidade ganham impulso com o início das grandes navegações e com o período da colonização, mas foi a partir das reflexões dos filósofos iluministas no século XVIII que as divisões raciais passaram a ter uma base filosófica definida⁴⁷.

E foram tais proposições que encontraram eco na “intelectualidade” brasileira do final do século XIX, sendo apropriadas ao contexto local como forma de legitimação e naturalização da posição dominante e privilegiada dos brancos, sobretudo das elites brancas, sobre as demais populações. Mas também serviram como forma de justificar uma europeização do Brasil e dos brasileiros, ideal posto em prática, sobretudo quando a escravidão já caminhava para sua inevitável dissolução. Como exemplo, podemos mencionar as políticas de atração de mão-de-obra branca e pobre europeia, ao passo que havia leis de impedimento da imigração voluntária africana.

Munanga (2004) esmiúça a questão da mestiçagem entre diferentes populações, pois ela lança luz especialmente sobre os pré-conceitos acerca dos povos brancos-europeus e os negros-africanos. Baseando-se em considerações de filósofos iluministas com pouca base científica sobre genealogia e “contribuindo com o debate” a partir de

⁴⁷ Em sua tese de livre docência (*Rediscutindo a mestiçagem*, 2004), Munanga aponta para as posições que inferiorizavam as populações não-brancas e eram contrárias à mestiçagem, pois degradariam a raça branca, presentes nas obras dos filósofos Voltaire, Julien de la Mettrie, Maupertuis, Kant e Edward Long. O antropólogo apresenta um pensamento kantiano para exemplificar sua posição, no qual o filósofo prussiano afirma que “os produtos bastardos – escreve Kant, num fragmento ainda inédito de 1790 – degradaram a boa raça sem melhorar proporcionalmente a raça ruim” (MUNANGA, 2004, p. 27). Mas também haviam pensadores que defendiam a mestiçagem, mas como forma de “melhoramento” das raças tidas como inferiores, como Buffon e Diderot: “os únicos naturalistas que, longe de reduzir a hibrididade à esterilidade, vêem nela uma noção fecunda” (MUNANGA, 2004, p. 25)

considerações sobre o caso local, as elites brasileiras encaravam a mestiçagem com certa ambiguidade. Ora entendiam-na como uma degeneração de espécies, tendo, de acordo com os defensores dessa posição, o indivíduo nascido da relação entre pais oriundos de “raças” diferentes menos “valores sociais” do que os sujeitos “puro-sangue”. Essa posição, que também pode ser vista no escravismo dos Estados Unidos, teria horror ao casamento “inter-racial” e a qualquer prática que aproximasse culturalmente brancos, indígenas e negros, o que só “prejudicaria” a consolidação dessas raças tidas como “puras”.

Por outro lado, com forte tonalidade preconceituosa, a mestiçagem também foi vista como um meio para aprimoramento racial de uma sociedade, o que nessa concepção significaria um “embranquecimento” populacional. Visão que ainda hoje encontra muitos seguidores na população e na política brasileira.

No imaginário de parcela dos defensores dessa tese, uma das questões que prejudicaria o desenvolvimento da construção da nacionalidade brasileira seria o grande contingente de negros e pardos na sociedade, o que poderia ser “resolvido” por meio das relações inter-raciais, pois os genes mais evoluídos suplantariam os demais em algumas gerações. Obviamente, nessa visão, a raça branca seria privilegiada e sobressairia.

Em todo caso, após a abolição da escravidão em 1888 emergiu um debate fundamental para os interessados na construção da identidade nacional, uma discussão potencializada pela proclamação da república: *como seria a inclusão dos indivíduos ex-escravizados?* Nas palavras de Munanga:

Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 2004, p. 48)

A pluralidade da população brasileira de então, construída desde os tempos coloniais e Imperiais, seria para essa parcela da elite nacional algo ameaçador, potencialmente desagregador e prejudicial para a construção de um país, de acordo com os modelos eurocêntricos de “*ordem e progresso*”.

Munanga elenca alguns pensadores relevantes na sociedade brasileira do final do século XIX e início do XX que se envolveram neste debate sobre a construção da sociedade brasileira e da identidade nacional:

Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. (MUNANGA, 2004, p. 49)

O antropólogo aponta que esses intelectuais, apesar de divergirem em muitas questões e terem focos diferentes de pesquisa e escrita, comungavam de uma mesma influência: o *determinismo biológico*, teoria elaborada no final do XIX. De acordo com esta corrente, haveria uma hierarquização natural entre as raças. Negros, amarelos e indígenas pertenceriam a “raças” inferiores à branca, enquanto os mestiços seriam degenerações ainda menos qualificadas, resultantes de relações inter-raciais.

Revisitando alguns dos principais autores brasileiros do final do XIX e início do XX analisados por Munanga, percebemos que Sílvio Romero se questionava sobre a possibilidade das relações entre pessoas das “raças” indígena, branca ou negra no Brasil originarem um povo novo, “original”. Contudo, suas ponderações considerariam que haveria uma dissolução das diferenças raciais e culturais, com preponderância biológico-cultural branca e o gradual “desaparecimento dos elementos não-brancos” (MUNANGA, 2004, p. 49).

Em Nina Rodrigues, que discordava da posição de Sílvio Romero, vê-se uma intelectualidade que não concebia a possibilidade de um desenvolvimento positivo oriundo da mestiçagem brasileira. Para ele, a mistura seria prejudicial para a raça branca e não traria “melhorias” aos negros e indígenas.

Ao contrário, na visão do médico maranhense, fundador da antropologia criminal brasileira e dos estudos sobre o negro como “questão social”, “Uma adaptação imposta e forçada de espíritos atrasados a uma civilização superior provocaria desequilíbrios e perturbações psíquicas”. (MUNANGA, 2004, p. 51).

Nina Rodrigues teria colaborado para a proliferação da ideia de que a criminalidade poderia ser “prevista” em análises sobre estruturas ósseas e outras características físicas. Apontando para fenótipos das populações mestiças, ele associa a mestiçagem com a criminalidade, pois esta afrouxaria a moral e degeneraria as “raças” puras, encontrando muitas pessoas predispostas a reproduzirem suas ideias, inclusive nos dias atuais.

Analisando Euclides da Cunha, especialmente na sua obra *Os sertões* (1902), que relata em prosa sua experiência sobre a *Guerra de Canudos* (1896-1897), ocorrida no interior da Bahia, Munanga aponta que haveria uma retomada da ideia de atavismo, de Nina Rodrigues. Em suas ponderações, transparecem que os indivíduos mestiços seriam mais instáveis emocionalmente, menos capazes de se organizar socialmente, sendo inferiores aos sertanejos:

Embora simpatizasse com os insurgentes de Canudos e condenasse, no plano administrativo e militar, os tratamentos que lhes foram infligidos, em outro plano ele os condena, ao atribuir a rebelião em grande parte à instabilidade emocional e especialmente à personalidade atávica do líder Antonio Conselheiro (MUNANGA, 2004, p. 54).

Outro autor influente na época foi João Batista de Lacerda. Em uma apresentação no Congresso Universal de Raças, na Universidade de Londres em 1911, o então diretor do Museu Nacional apresenta um trabalho no qual considera os mestiços inferiores aos negros no trabalho rural e pouco resistente às doenças, mas superiores em inteligência. Para ele, “Embora não fossem capazes de competir em outras qualidades com raças mais fortes de origem ariana e não tivessem instinto civilizador tão pronunciado quanto às raças brancas, nem por isso os mestiços devem ser colocados no nível das raças realmente inferiores” (MUNANGA, 2004, p. 60).

De acordo com Lacerda, as pessoas pardas reteriam alguns traços inferiores da raça negra devido ao atavismo, mas estes seriam minimizados pela influência da ascendência branca. Para ele, devido as melhores qualidades da raça branca, seus genes seriam superiores e em cerca de um século os mestiços e os negros teriam praticamente desaparecido da sociedade brasileira.

Retomando cálculos de Roquete Pinto, João B. Lacerda defende que até o ano de 2012 a “população branca subiria a 80% (...), enquanto a negra cairia para zero e a mestiça estimada em 28%, em 1912, chegaria a 3%”. (MUNANGA, 2004, p. 61). Para além dos grotescos “erros de cálculo”, Munanga evidencia como o determinismo biológico, associado a preconceitos, levaram muitos intelectuais a posições pseudo-científicas de moral duvidosa.

Complementando essa discussão, não podemos nos esquecer de Oliveira Viana. De acordo com a interpretação de Munanga, ao classificar os mestiços como superiores ou inferiores, Viana levaria em consideração mais o fenótipo do que o genótipo dos indivíduos. Em sua posição, as características físicas determinariam as qualidades intelectuais e morais, lançando as bases para a construção da ideologia racial brasileira.

Defendendo que o Brasil estava gradualmente embranquecendo, Viana via o mestiço como uma fase de transição do negro ao branco. Para ele, apesar de nunca alcançar a plena branquitude, com o passar dos anos os genes brancos suplantariam os das demais raças. E haveria, ainda, graduações: brancos, índios ou negros “puros”, ou seja, genotipicamente, e os “aparentes”, os quais prevaleceria os fenótipos. Haveria um “branco de genes brancos” ou um “negro de genes negroides” e um outro tipo, que *aparentaria* ser um branco ou um negro, distinção que Munanga reforça ser inexistente em antropologia social.

Buscando sustentação para suas proposições, Viana recorre a dúbias estatísticas de recenseamento que o permitem afirmar que os genes brancos estariam se sobrepondo aos demais no Brasil, atendo-se aos fatos imediatos, sem considerar o contexto que produziu aquelas estatísticas. Para ele, seria questão de tempo até os brancos tornarem-se maioria esmagadora da população brasileira, seja pelos processos de imigração europeia, seja pelo “refinamento” do sangue dos mestiços nas miscigenações com os brancos.

Como bem lembra Munanga (2004), as estatísticas de recenseamento podem ilustrar como a *ideologia do embranquecimento* afeta a construção da identidade brasileira e como analisá-las sem a devida criticidade pode levar a equívocos como o de Oliveira Viana.

De acordo com José Petruccelli e Ana L. Saboia (2013)⁴⁸, o Censo de 1872 classificava os brasileiros em quatro categorias, seguindo critérios de raça e cor: brancos, pretos, pardos e caboclos, que seriam os povos indígenas e seus descendentes. No Censo de 1890 o termo “pardo” foi substituído das opções por “mestiço”. Em 1900 e 1920 o Censo não inclui cor em sua coleta, o que só volta a ocorrer em 1940.

A partir dos Censos de 1950 e 1960, os critérios de autodefinição de cor são instituídos na consulta. Contudo, como apontado por Clóvis Moura na obra *Sociologia do negro brasileiro* (1988) são os dados apresentados pelo Censo de 1980 que evidenciam a influência ideológica na construção identitária brasileira. Nessa consulta, mais de 100 graduações de cores diferentes foram mencionadas pela população. A maioria dos termos utilizados demonstram uma procura por uma colaração intermediária, afastando-se dos tons de pele negros e aproximando-se do branco⁴⁹.

Como vimos no capítulo sobre as lutas do movimento negro brasileiro, impulsionados pelo Teatro Experimental do Negro, conduzido por Adias do Nascimento, mas, sobretudo a partir dos anos 1980, ocorre um impulso para a valorização da cultura e das características da população negra brasileira. A auto-afirmação é levada como bandeira política e campanhas são empreendidas para conscientização das pessoas pardas e negras sobre sua identidade. Apesar de ainda constarem no imaginário popular, essas muitas graduações de cor inventadas para se afastar da pele negra foram sendo cada vez mais abandonadas ao longo dos Censos seguintes. Atualmente mais da metade da população brasileira se declara preta ou parda.

⁴⁸PETRUCCELLI, José L. e SABOIA, Ana L. (orgs.) **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. IBGE: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/wesle/Downloads/28427-Texto%20do%20artigo-33144-1-10-20120628.pdf>. Acesso em outubro de 2018.

⁴⁹ Apresento alguns dos termos escolhidos para autodefinição de cor, presentes no Censo de 1980: Alva rosada, alvinha, Amarela, amarelada, amarela, queimada, amarelosa, amorenada avermelhada, azul, azul marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca queimada, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha, escura, burro quando foge, cabocla, cabo verde, café, café com leite, canela... marrom, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta, melada, mestiça, miscigenação, mista morena, morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, morena clara, morena cor de canela, morena jambo... pretinha-puxa-para-branca, quase-negra, queimada-de-sol... FOLHA DE SÃO PAULO. **Veja definição de cor do brasileiro**. Folha de São Paulo: São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno_especial/16.html>. Acesso em outubro de 2018>.

Retomando as críticas às posições dos autores acima e de outros intelectuais influentes analisados em sua tese, Munanga pode afirmar que,

a elite pensante do país tinha a clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia do embranquecimento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do país ao segmento branco, evitando a sua “haitinização”.(MUNANGA, 2004, p. 75)

Essa posição seria a mais influente até o início da década de 1930, quando os processos de transformação social no Brasil exigem uma reorientação do foco. As teorias raciológicas são gradualmente abandonadas em prol de esforços pelo desenvolvimento social nacional.

Mas essa mudança de posição, que teve em Gilberto Freyre um ponto de inflexão fundamental, especialmente devido ao seu deslocamento do conceito de “raça” para o de “cultura”, teve início já no período da República velha, evidenciando que havia outras correntes teóricas em discussão e que a hegemonia das interpretações raciológicas seria influência ideológica.

Como contraponto aos intelectuais que encaravam a influência dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira como pejorativa, Munanga apresenta os escritos de Alberto Torres, inspirado por trabalhos dos antropólogos e etnólogos Franz Boas e Friedrich Ratzel.

No texto *O problema brasileiro – introdução a um programa de organização nacional*, publicado em 1914 e reeditado em 1933, Torres defende que a diversidade racial não seria um problema para construção da identidade nacional brasileira, pois todas as nações seriam mestiças.

Para ele, o problema que impedia o desenvolvimento das populações indígenas e descendente de africanos, consequentemente dificultando o “progresso” nacional, seria a alienação das elites com relação à realidade do país. A inadequação das instituições administrativas e das formas de organização social, importadas de outras realidades e por isso incompatíveis com o contexto da sociedade brasileira, seria responsável pelo

atraso nacional. Caberia, então, ao governo brasileiro se adaptar e trabalhar para melhoria das condições da população.

Ao considerarem os homens como separados por raças e hierarquizar as posições sociais de acordo com esses critérios raciais, inferiorizando os negros e indígenas frente aos brancos, o Estado brasileiro e as elites nacionais não somente se eximiam de sua participação na construção da desigualdade sócio-econômica do país, como também se esquivavam de suas responsabilidades pelas dificuldades atravessadas pelas populações mais pobres.

Ao culpabilizar as origens genéticas e os fenótipos dos indivíduos, atribuindo-lhes incapacidades morais, intelectuais e físicas de acordo com a cor de pele, evitava-se uma análise crítica sobre as condições de desenvolvimento de cada grupo social.

Finalizando, cabe frisar que a mestiçagem era vista por parte das elites brasileiras do final do XIX e início do XX como uma fase transitória no processo de embranquecimento populacional do Brasil. Os negros, mas sobretudo os mestiços, eram vistos como um empecilho no desenvolvimento nacional rumo aos padrões ditados pelo processo civilizatório europeu.

Estratégias políticas foram traçadas para alcançar tal objetivo: incentivo à imigração europeia, visando a substituição da mão-de-obra negra e parda; as leis que criminalizavam os costumes das populações mais vulneráveis, como a proibição da capoeira, do candomblé ou de praticamente qualquer atividade coletiva afro-centrada; também a instituição, dentre outras leis, da Lei da vadiagem, visando o encarceramento massivo da população negra. Pode-se mencionar também o abandono das políticas públicas nas áreas de educação, saúde e colocação no mercado de trabalho, dificultando a ascensão social das populações afrodescendentes. Todas essas práticas, somadas a outras empreendidas pelo governo, mas também pela sociedade civil pautada na *ideologia do embranquecimento*, procuraram apagar a presença dos negros e dos pardos na sociedade brasileira.

Como vimos com o Censo de 1980, tais ataques ideológicos surtiram efeito. Muitas pessoas procuravam apagar suas características de origem afro em nome de uma melhor colocação social, buscando uma aproximação com a cultura que inconscientemente julgam como superior, afastando-se, se possível, das mazelas destinadas às *populações*

não-brancas (MUNANGA, 2004) *historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003) no Brasil.

Retomando Munanga, lembramos que “nos recenseamentos, os indivíduos são classificados não somente em funções de seus fenótipos, mas também e sobretudo em função de sua posição social” (MUNANGA, 2004, p.). Ou seja, a ideologia do embranquecimento incute no imaginário coletivo a ideia de que, para se ascender socialmente, seria necessário também um gradual embranquecimento da pele. Esse imaginário ainda é recorrente no pensamento brasileiro. Temos exemplos em propagandas que retratam um Machado de Assis branco ou em declarações que afirmam que “meu neto é um cara bonito, branqueamento da raça”⁵⁰.

A propagação de tal ideologia dificulta a assimilação de traços culturais não-brancos, constrói uma barreira que visa impedir uma identificação do sujeito negro com as características, as origens e a história dos povos afro-descendentes e indígenas no Brasil. E mais, alimenta racismos e discriminações, que colaboram para manutenção de status quo e das desigualdades sociais que atingem níveis alarmantes na sociedade brasileira.

Estratégias que valorizem a cultura e a história dos negros e dos indígenas no Brasil podem ser ferramentas no combate às bases de sustentação e reprodução da discriminação racial no país, mas apenas se forem elaboradas fora dos padrões eurocentrados.

Como veremos com auxílio das considerações de Munanga (2016), o eurocentrismo da disciplina de história serve a propósitos político-sociais estabelecidos desde o princípio da fase imperialista do capitalismo, determinando o destino dos povos (com e sem história) e a posição que cada um ocuparia na evolução da civilização, mas, principalmente, na geopolítica global que se formava.

⁵⁰ CARNEIRO, Mariana. **'Meu neto é um cara bonito, branqueamento da raça', diz general Mourão**. FOLHA DE SÃO PAULO, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/meu-neto-e-um-cara-bonito-branqueamento-da-raca-diz-general-mourao.shtml>.

4.3. A Ideologia do embranquecimento e as diretrizes da educação brasileira

Além da tese de livre-docência de Munanga (2004), também recorremos a um artigo recém-publicado pelo autor na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, no qual o professor e antropólogo aborda a relevância do ensino de História da África e dos negros no Brasil⁵¹.

Para Munanga, o tráfico negreiro, a colonização e as migrações antigas e pós-coloniais, somadas aos “efeitos perversos da globalização econômica” (MUNANGA, 2016, p. 21), teriam gerado problemas sociais como o racismo, a xenofobia e as intolerâncias, assentando as bases para as desigualdades sociais e econômicas, além de dificultar a construção identitária por parte das populações não-brancas. Segundo o autor, focando na questão das populações pardas e negras:

Sem construir a sua identidade “racial” ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências. É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a História da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. (MUNANGA, 2016, p. 25).

O ensino brasileiro era, e é, assumidamente, eurocêntrico e, por vezes, discriminatório. Foram necessários quase 115 anos de luta das populações não-brancas após a Abolição, guiadas pelo Movimento Negro brasileiro ao longo de todo o século XX, além de sofrer uma pressão política internacional, especialmente através da *Conferência de Durban*, para que o governo reconhecesse a invisibilidade histórica de parte de sua população e iniciasse um projeto de reparação social.

A *III Conferência Mundial de Combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*, realizada em Durban na África do Sul em 2001⁵², da qual o Brasil

⁵¹MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62. 2016. P. 20-31.

⁵² Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. Link:

é signatário, impulsionou no país políticas de ação afirmativa contra as discriminações e o racismo, fomentando o reconhecimento, o respeito e a valorização dos povos de origem africana espalhados pela Diáspora nas Américas.

No âmbito da Educação, três Leis representam esse momento histórico: a Lei 10.639/2003, que obriga o Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira, a Lei 11.645/2008, que inclui os povos indígenas nessas considerações e a Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, que reserva parte das vagas nas universidades, faculdades e institutos federais para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Tais políticas públicas visam reparar discriminações históricas e socioeconômicas, tentando equilibrar as ofertas de oportunidades no presente, para gerar transformações sociais a médio e longo prazo. Para Munanga, a presença de pretos, pardos e indígenas nas universidades é fundamental para a superação de propostas de ensino enviesadas pela *Ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004) e mais, pois a formação de profissionais não-brancos nas mais diferentes áreas do saber contribui para ampliação das oportunidades sociais para essas populações.

Um país com mais da metade da população não-branca deveria ter, proporcionalmente, mais médicos pretos e pardos, mais juízes, engenheiros, políticos, professores, atores, apresentadores, advogados...

Fomos escravos de ganho:
mas, pro ganho de quem?
Trabalhamos pros senhores
sem ganhar um vintém!
Fomos agricultores, construtores,
estrategistas...
Somos produtores, professores,
cientistas...
Só nos quiseram como babás
pras suas crianças
Hoje somos donos das casas da sua
vizinhança
Dignamente sem falsidade ideológica,
Preservando bem a identidade biológica

Não somos melhores na música,
 não somos melhores no esporte
 É onde tivemos melhores chances
 travestidas de sorte!
 Preta de branco é mãe de santo ou
 empregada doméstica...
 Não lhe passou na cabeça que poderia
 ser médica?
 Você não admite que com bons olhos eu
 possa ser visto
 Que eu posso subir na vida sem
 elevador de serviço
 Sendo um advogado ou quem sabe um
 bom engenheiro
 Isso é o que nós chamamos de
serviço de preto!
 (Daniel Garnet, Peqnoh e Phael, Serviço
 de preto, 2015).

A discriminação racial no Brasil dificultou por muito tempo a presença das populações não-brancas nos cursos superiores. Ao longo do século XX, as barreiras eram as mais diversas e complementavam-se em diferentes níveis.

Promoveu-se uma verdadeira segregação de natureza econômica. Por um lado, devido à falta de oferta de cursos, cujos custos, horários e demandas somente os filhos da elite, salvo poucas exceções, poderiam arcar; e, por outro, como vimos no capítulo sobre a luta do movimento negro em prol da educação, em razão das necessidades de sobrevivência, a necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho, a falta de estímulo e reconhecimento no ensino, dentre outros fatores que dificultavam a frequência à escola e ao ensino, mesmo básico, para as populações pretas e pardas no Brasil.

Em outras palavras, ter tempo para cursar uma faculdade muitas vezes também era, e por vezes continua sendo, um privilégio que poucos brasileiros podem usufruir.

Outro fator seria as segregações de nível sócio-cultural. Grande parte das instituições de ensino não abordavam temáticas pertinentes ao campo negro do saber, não valorizavam pensadores negros, não ensinavam a História e cultura dos afro-

brasileiros, conforme apontado por Munanga (2016), dentre outras formas de exclusão social e discriminação presentes no ensino superior em nosso país.

Tal postura, presente na formação de muitos intelectuais brasileiros, também fez parte da formação de professores ao longo do século XX e início do século XXI, e acabou sendo reproduzida nos ensinos de nível médio e fundamental.

Como os alunos não-brancos, cuja ascendência não os remete às origens europeias, poderiam se identificar com propostas de ensino monoculturais e eurocêntricas? Como construir sua identidade sem referências positivas às populações negras e indígenas? Sem o conhecimento sobre as origens africanas e indígenas, sobre os feitos, as estratégias, as visões de mundo, a cultura, a religiosidade, as histórias, as formas de governo e organização social... enfim, sem elementos referenciais e o reconhecimento sócio-cultural necessários para constituição identitária das populações negras e indígenas, o que se espera construir?

Como bem apontado por Munanga (2004), a intenção seria *embranquecer* o Brasil, inculcando na população apenas referenciais histórico-culturais da Europa ocidental, e mais recentemente dos EUA, por influência da indústria cultural, como já apontado por Adorno e Horkheimer (1944⁵³) procurando, dessa forma, valorizar e fortalecer as relações da sociedade brasileira com suas origens brancas, cristãs e ocidentais, em detrimento dos demais povos e culturas que colaboraram para constituição da sociedade.

As propostas de ensino baseadas na ideologia do embranquecimento (MUNANGA, 2004) colaboram para a reprodução não apenas do status quo, mas de preconceitos, do racismo e discriminações raciais. Sobretudo se pensarmos que o ensino sobre os povos africanos ancestrais e contemporâneos tem sido feito de maneira pouco crítica e deturpada. E ainda que a história dos afrobrasileiros tem sido invisibilizada ou contada sem o devido rigor e respeito.

Como denunciado pelo rap da dupla piracicabana, o reflexo dessa ideologia pode ser percebido através de comparações entre as populações brancas e negras referentes aos índices de violência⁵⁴, a despeito da maioria da população ser auto declarada parda

⁵³ ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985.

⁵⁴ De acordo com o Mapa da Violência 2017, já citado anteriormente: “De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados

e negra, em comparações demográficas sobre a presença de brancos e não-brancos nas universidades ou ocupando altos cargos executivos e políticos, dentre outros quesitos sociais que evidenciam as diferenças de oportunidades que a vida oferece para cada brasileiro. Enquanto alguns ganham mais chances e condições para crescimento pessoal, social e econômico, outros precisam superar muitas dificuldades e barreiras ao longo da vida. Os privilégios e as privações variam, no Brasil, na maior parte das vezes de acordo com suas origens e a cor de sua pele.

A *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004) ao alcançar as diretrizes do ensino nacional, promoveria a valorização apenas da cultura e da história europeia e ocidental. E a sociedade, construída sobre tais bases, reproduziria esse pensamento. O combate ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito deve ser tarefa primordial da escola, em particular, e do sistema de ensino, como um todo, buscando reverter essas bases ideológicas pautadas no embranquecimento e que estariam enraizadas em diversos setores da sociedade brasileira ainda hoje.

A combinação das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.711/2012 procura superar a reprodução de um sistema de ensino monocultural e eurocêntrico, reparando danos históricos e elaborando questões sociais e econômicas do presente e do futuro do país.

A presença ou omissão da cultura e História Afro nas escolas é de fundamental relevância para discussões sobre a construção da sociedade brasileira. Sendo a escola, especialmente as públicas, locais de formação dos cidadãos e de reprodução da sociedade, o conteúdo, as formas de ensino e as possibilidades criadas ou esterilizadas são temáticas diretamente relacionadas aos mais variados aspectos sociais, econômicos e culturais de uma população.

O currículo escolar e os sistemas de ensino são campos de disputa político-social por justamente constituírem a base dessa reprodução. Refletem a sociedade na medida em que são fruto das escolhas políticas e do nível de organização social em determinados momentos históricos. Apontam para caminhos e possibilidades futuras.

Mas qual a origem dessa omissão, por vezes, distorção, deliberada da História da África e dos povos de origem ancestral africana em nosso país? Por que a abordagem

todos os anos como se vivessem em situação de guerra.”. Fonte: IPEA & FBSP. “Atlas da Violência 2017” <http://www.ipea.gov.br/porta1/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em janeiro de 2018.

de temas pertinentes ao trabalhador negro escravizado, às suas origens e estratégias de sobrevivência nos tempos colonial e Imperial, foram contadas de maneira enviesada, de acordo com os “monóculos” das elites brancas de nosso país?

O ensino da disciplina de História não escapou dessa *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004), pelo contrário, difundiu-a gradualmente do pensamento das elites para a formação da população.

A ênfase nas ligações da História do Brasil com a de Portugal e restante da Europa ocidental, as omissões e deturpações sobre as influências e origens brasileiras nos povos das Américas e da África foram escolhas intencionais, seguindo o plano político do final do século XIX e início do XX.

Especialmente no que diz respeito à pesquisa e ao ensino de história, Munanga sustenta que teria sido o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) o primeiro a teorizar sobre a consciência histórica como dimensão fundamental da existência, base para a liberdade do Espírito humano – e, conseqüentemente, base para a liberdade física das mulheres e homens.

E teria sido Hegel o difusor da tese de que a África poderia ser dividida em três partes: o norte, ligado ao mediterrâneo; o Egito, e sua relação com o Nilo; e a região subsaariana, a África negra. Para esta última porção, Hegel negou sua historicidade, não apreendeu sua consciência histórica, ao afirmar que os povos dessas regiões estariam presos ao Espírito natural, que não possuiriam razão histórica e não seriam dignos de viver em liberdade.

A cultura, a ciência e as políticas ocidentais, seguindo os caminhos hegelianos, não enxergaram a História africana. Não a ensinaram e não a estudaram devidamente. No mínimo, não pesquisaram sobre a África com o mesmo respeito e rigor. Na verdade, conforme aponta Munanga, foram criadas novas formas de estudar esses povos: etnografia, etnolinguística, etnofilosofia, etnomatemática, etnoHistória...

Seguindo a filosofia da história hegeliana, somada às ideias eugenistas e outras pseudociências dos séculos XVIII e XIX, o Brasil não vê e não quer buscar suas relações com a História da África. Tema que, quando abordado, era feito de maneira enviesada, distorcida ou falseada.

A *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004), para sustentar uma pretensa “missão civilizatória visando superar os atrasos sociais provenientes da miscigenação da população”, apresentava visões deturpadas sobre os afrodescendentes, com graves consequências para a população negra e parda, especialmente para constituição de sua subjetividade e sua formação identitária. De acordo com Munanga (2016):

E para justificar essa missão era preciso atribuir ao africano “abstrato” as qualidades tais como a preguiça, libidinagem, vagabundagem, deslealdade etc. que apenas o chicote da escravidão poderia corrigir. Esse retrato depreciativo forjado contra os escravizados foi por força da pressão psicológica introjetado pelos sujeitos escravizados que acabaram por aceitá-lo como que fazendo parte de sua natureza humana negra” (MUNANGA, 2016, p. 29).

Até o século XIX, a memória dos povos afrodescendentes, suas lutas, dificuldades e estratégias de sobrevivências, foram omitidas ou abordadas pejorativamente na História “oficial” do Brasil. Ao longo do século XX, a construção identitária seria pautada pelo mito da democracia racial, que vislumbrava um Brasil sem conflitos e desigualdades, paraíso da integração racial. Imaginário que não se sustenta na realidade.

A partir da Era Vargas as memórias da escravidão e a cultura Afro passam a ser incorporadas à literatura oficial. É reconhecido que não se podia evitar ou negar tamanha influência em nossa formação. Contudo, décadas se passaram até a necessária valorização e inclusão oficial do ensino de História e cultura da África e dos povos afro-brasileiros e indígenas nas bases curriculares nacionais. E, para tanto, foram travadas muitas lutas e reivindicações por parte do Movimento Negro organizado e também por movimentos sociais em prol das populações indígenas no Brasil.

4.4 Considerações sobre o ensino de história e a construção identitária à luz das ponderações de Munanga e Honneth

Para Munanga, “a História de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade” (MUNANGA, 2016, p.31). Por essa razão, o ensino de História é fundamental.

O antropólogo discorre em alguns de seus textos sobre a importância do reconhecimento dos negros e pardos no Brasil, tanto para a formação identitária individual, como para construção da identidade coletiva nacional. Para o autor, seria fundamental combater a reprodução do racismo e das discriminações sociais com políticas de ação afirmativas como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Neste sentido, sua tese vai ao encontro da Teoria Crítica da *Luta pelo Reconhecimento* de Axel Honneth, filósofo alemão, ligado à Escola de Frankfurt, que, em sua tese de livre docência, apresentada anteriormente, discorre sobre o reconhecimento, nos âmbitos individual, jurídico e social, como fundamental para a construção identitária e para a subjetividade dos indivíduos.

Em seu artigo (2016), o professor Munanga aborda o reconhecimento sob dois prismas: jurídico e social. Ambas as formas de reconhecimento, somadas às relações afetivas, seriam fundamentais à construção da identidade e subjetividade dos indivíduos.

A relação entre as ideias do professor Munanga e de Honneth pode auxiliar na compreensão sobre a importância do reconhecimento em suas diversas instâncias, tanto para indivíduos, como para grupos, contribuindo também para o debate sobre o papel da Educação na formação prática e subjetiva dos sujeitos.

E mais, auxiliando-nos na reflexão sobre a conquista dos Movimentos sociais materializada nas referidas leis sobre o ensino brasileiro: Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.711/201, dentre outras, como a *Lei Afonso Arinos*, lei de 1951 que proíbe a discriminação racial e a *Lei Caó*, de 1989, que criminaliza o racismo, a intolerância religiosa e a desigualdade racial⁵⁵.

⁵⁵ “Em 1951, foi criada a Lei 1390/51, mais conhecida como Lei Afonso Arinos. Proposta por Afonso Arinos de Melo Franco, essa lei proibia a discriminação racial no país, ou seja, a separação de raças diferentes.”

Para Munanga, o racismo, o preconceito e a intolerância levariam às desigualdades econômicas e sociais, sendo de fundamental importância a implementação de políticas que fomentem o reconhecimento das diferenças, individuais e coletivas, especialmente por meio de políticas educacionais, visando à formação de uma nova consciência social. Analisemos primeiro do ponto de vista político e social. Para o antropólogo:

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas, por exemplo, as culturas indígenas. Nos países da diáspora africana se coloca a mesma questão política do reconhecimento da identidade dos afrodescendentes (MUNANGA, 2016, p. 21).

Ou seja, o reconhecimento cultural seria condição do respeito e da proteção necessária para a plena manifestação das diferenças dos mais variados grupos que compõem a sociedade. A teoria do reconhecimento professada por Honneth, como foi exposto anteriormente, aponta para três dimensões: afetiva, jurídica e social. Reitero que vamos retomar os dois últimos aspectos, por se vincularem diretamente às posições do Dr. Kabengele Munanga.

Como vimos no capítulo em que apresentamos a obra de Honneth (2003), foi a partir da contribuição de Georg Mead que as proposições de Hegel sobre o reconhecimento ganharam uma inflexão materialista, levando à ideia de que os indivíduos precisam da interação com os outros e da percepção de que seriam destinatários sociais de seus parceiros de interação, para que construam uma auto-relação prática de maneira positiva.

Os indivíduos precisam da interação com outros seres humanos para que se reconheçam como sujeitos, tal como os demais, na reprodução da vida social. O que, por

“Em 1989, foi criada a Lei 7716/89, mais conhecida como “Lei Caó”. Proposta pelo jornalista, ex-vereador e advogado Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos, essa lei determinava a igualdade racial e o crime de intolerância religiosa.”

Como denunciar? A vítima deve registrar um boletim de ocorrência em uma delegacia e, em seguida, procurar um advogado para cuidar do processo, entretanto não é obrigatório um advogado para poder dar entrada no processo de discriminação racial. Se a discriminação ocorrer no ambiente de trabalho, a vítima pode procurar o Ministério Público do Trabalho. Se a discriminação não se referir especificamente a uma pessoa, pode-se procurar o Ministério Público do Estado.

Fonte: < <http://racismo-no-brasil.info/lei-e-penalidade.html> >. Acessado em julho de 2017.

sua vez, fomentaria a permanente formação de uma compreensão de si e do outro, influenciando a auto-relação prática e as relações sociais do sujeito.

Ao longo do curso da história, diversos grupos sociais travaram lutas morais para ampliar as formas estabelecidas de reconhecimento recíproco da sociedade, gerando transformações normativas, pois, como apontado, tais padrões em disputa influenciariam a formação da identidade individual e coletiva.

Cabe salientar que, o mesmo Hegel que teoriza sobre a necessidade do reconhecimento recíproco e intersubjetivo para a formação prática da identidade humana, foi, nas palavras de Munanga (2016), “o primeiro” a negar a humanidade da África negra subsaariana. Hegel não reconhecia os africanos como destinatários sociais dignos de relação com os europeus em pé de igualdade em nenhum dos três níveis acima citados.

Levando em consideração as pesquisas feitas por Susan Buck-Morss (2011)⁵⁶ sobre as relações entre a Revolução do Haiti e a teorização de Hegel sobre a dialética do senhor e do escravo, acreditamos que tais postulações, ao que tudo indica, não foram pautadas pelo obscurantismo da falta de informação sobre a África ou sobre os afrodescendentes. Ao contrário, estavam baseadas nos acontecimentos de sua época e tinham intenções bem claras.

Uma hipótese é a de que o filósofo do século XIX tenha postulado a não-historicidade e, portanto, a ausência de consciência histórica - base para a libertação do Espírito e do corpo humano -, dos povos da África subsaariana, com a intenção de legitimar a dominação dos europeus sobre os demais povos à época da consolidação dos Estados-Nação europeus e de sua sanha imperialista, assentando as bases filosóficas e ideológicas da dominação econômica, política e social dos povos europeus, cuja *Conferência de Berlim* teria sido um marco.

Contudo, seu pensamento emancipatório em busca da livre manifestação das possibilidades do Espírito humano, pensado sob inspiração da Revolução Francesa (ou mais ainda à luz da revolução do Haiti) e da necessidade de legitimação da burguesia em ascensão contra as bases do Antigo Regime podem hoje ser revistas “a contrapelo”: O reconhecimento, especialmente jurídico e social, foi negado intencionalmente aos

⁵⁶BUCK-MORSS, S. **Hegel e o Haiti**. Revista Novos Estudos, n. 90, 2011, p. 131 – 171. Disponível no link: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n90/10.pdf>>. Acesso em março de 2017.

povos não-brancos, especialmente aos originários da África negra e seus filhos, assim como para os povos de origens indígenas, visando a expansão da dominação da Europa burguesa e capitalista. Mas também das elites aristocráticas brancas.

A Luta pelo reconhecimento, tomada às mãos pelos movimentos sociais, seria, então, necessária para a promoção de transformações sociais visando a emancipação e superação das desigualdades sociais e econômicas por parte dos trabalhadores, principalmente os não-brancos. Para tanto, reforço que a educação e a formação visando à conscientização sobre nossa História e nossas raízes são fundamentais, justamente por semearem as bases em que sociedade espera florescer.

Ao abordar a Luta pelo reconhecimento em seu âmbito jurídico, Honneth trabalha com as considerações da psicologia social de George Mead e da filosofia hegeliana sobre o direito moderno, forjado sob moldes burgueses e capitalistas. Nessas sociedades, o reconhecimento como pessoa de direito pressupõe um “acordo racional entre indivíduos em pé de igualdade” (HONNETH, 2003, p. 188.). Resignificando as bases do Antigo Regime, o sistema jurídico moderno deveria ser “entendido de agora em diante como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios” (HONNETH, 2003, p. 182).

Esse princípio partiria da noção de que todos os indivíduos teriam igual valor social⁵⁷, seriam livres e capazes de decidir autonomamente sobre as normas morais. Assentindo racionalmente às normatizações, todos seriam imputáveis da mesma maneira. Dessa forma, o Direito moderno pressupõe que os indivíduos excluídos pela legislação não seriam considerados sujeitos.

Ao menos de início, especialmente em sociedades ainda escravistas, essa pretensa igualdade jurídica não seria desfrutada por todos, mas apenas entre “os iguais”. Os grupos sociais com poucas possibilidades de organização autônoma e força para imposição de suas vontades não seriam dotados de direitos, como os escravizados, tidos como meros objetos, e os pobres livres e libertos, cujo alcance das Leis difere das elites econômicas.

⁵⁷ Noção que difere do Essencialismo presente em ideias de que “todos humanos logo somos iguais”. O essencialismo também é criticado por Munanga em seu artigo recém-publicado.

Compreender a intenção dessas sociedades capitalistas e proto-capitalistas de negarem tal reconhecimento aos demais povos, especialmente de origem africana e aos nativos americanos, auxiliaria nas análises sobre as tentativas de desumanização e coisificação sofridas pelos escravizados por tais sociedades, uma das táticas de dominação e opressão em voga nas Américas entre 1502 e 1888, e cujas consequências para as populações descendentes destes povos podem ser sentidas até os dias de hoje.

Nega-se a igualdade para se afirmar a superioridade e a inferioridade de uns e outros, justificando tal dominação e violência, assentando as bases de ideologias que defendem a hierarquização da sociedade e que haveria povos superiores a outros nos mais diferentes aspectos.

Tal compreensão auxiliaria também, em sentido oposto, a entendermos sobre a importância das lutas por reconhecimento encampadas por indivíduos e pelos movimentos sociais visando reverter tal quadro, ampliando as bases morais e sociais na qual a sociedade estaria se constituindo. De acordo com Munanga,

No plano jurídico, o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativas. (MUNANGA, 2016, p. 21).

Os avanços morais, econômicos e sociais, de conquistas jurídicas como a Lei Afonso Arinos, a Lei Caó, os Artigos na Constituição de 1989 contra o racismo e discriminações, o reconhecimento legal das terras quilombolas e sua titulação aos remanescentes desses povos, a inclusão das temáticas Afro-brasileiras e indígenas nas escolas e universidades, a Lei de Cotas, dentre outras políticas, são importantes e promovem transformações na estrutura social.

Contudo são realizações que demandam esforços de todos para que surtam efeito. A disputa moral por trás de suas efetivações é *passível de avanços e retrocessos*, depende dos políticos e da opinião pública, do contexto histórico e do momento em que se encontram as lutas sociais.

O desenvolvimento, moral e social do Brasil, passaria pela ampliação da visão de si que tem a sociedade brasileira, por uma educação que valorize o papel dos diferentes povos na constituição do presente de maneira culturalmente relevante e estimulante.

A cultura *Hip hop* e a pedagogia *Hip hop* auxiliam, neste sentido, na construção de abordagens didáticas especialmente relacionadas à História e cultura negra e periférica, bem como indígena⁵⁸, colaborando para ampliar a compreensão de si individual e coletiva, de sujeitos e grupos, ao promover o reconhecimento e a inclusão de povos cujo papel de formadores da sociedade foi historicamente negado pelo ensino eurocentrista de raízes aristocráticas e colonialistas que geram, em seu desdobramento, a naturalização da desigualdade entre homens, levando a sentimentos preconceituosos, racistas, machistas e de moral duvidosa, do qual um ensino crítico culturalmente relevante e instigador deve se distanciar. Nas palavras do professor Munanga:

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a História de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos, como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade, etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as Histórias dos povos que dominaram. A História da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a História do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses. (MUNANGA, 2016, P. 31)

Retomando o histórico reconhecimento do Cais do Valongo como Patrimônio Mundial pela UNESCO, sabemos comprovadamente que a História dos negros no Brasil, suas contribuições e seus valores sofreram com as tentativas de invisibilização, de negação e de desrespeito ao longo de séculos, mas o mesmo Valongo nos demonstra que algumas marcas não se extinguem apenas por vontade política de grupos dominantes. Elas não podem ser soterradas por histórias de Cais de Princesas e por transformações “republicanas”. A História efetiva se impõe sobre nós.

E ela deve ser contada, elaborada, discutida, e sob múltiplas visões e aspectos, se quisermos pensar e repensar, enquanto sociedade, quem somos e quais caminhos

⁵⁸ Cabe ressaltar especialmente a atuação do grupo de rap Guarani-Kaiowá Brô mc's, de Dourados-MS.

queremos seguir. Investir na educação e na formação do povo brasileiro é fundamental. A escola deveria ser o Cais em que desembarcaremos para construir nosso futuro. E será.

5. AS ORIGENS DO HIP HOP E SUA RELAÇÃO MUSICAL COM A ÁFRICA E OS JOVENS AFRO-AMERICANOS⁵⁹

O *hip hop* é um movimento cultural que envolve cinco elementos: a discotecagem, o break, o rap, o grafite e, sobretudo, o conhecimento crítico, especialmente sobre as origens da comunidade na qual se está inserido e sobre suas próprias ancestralidades, como forma de emancipar o pensamento.

Organizado por Afrika Bambaataa⁶⁰, o *hip hop* respondeu aos anseios dos jovens afro-americanos da região do Bronx, Nova Iorque, que desejavam melhores condições de vida e estavam cansados do descaso social, das discriminações e do racismo a que estavam submetidos. Naquela época, anos 1970 e 1980, o *Bronx estava em chamas*, em meio a um contexto de grave vulnerabilidade social, falta de infraestrutura, discriminação racial, desemprego e com altos índices de violência, com prédios e residências literalmente pegando fogo.

Os “pioneiros”, como a geração inicial do *hip hop* também ficou conhecida, queriam respeito, uma moradia digna, um bom emprego, condições para cursar uma universidade. Mas também queriam se divertir, paquerar, enfim, ter liberdade para serem jovens, sem

⁵⁹ Esta seção tem por principal referência o documentário *Hip hop evolution*, exibido pela Netflix em quatro episódios. WHEELER, Darby. ***Hip hop evolution***. Apresentação: Shad Kabango. Canadá: Netflix, 2016. Disponível em outubro de 2018.

⁶⁰ Afrika Bambaataa, pseudônimo do dj, produtor e líder da Zulu Nation *Lance Taylor* – Bronx, NY, 1957. Ex-líder de uma gangue no Bronx chamada Black Spades, Bambaataa encontra na cultura dos jovens de seu bairro os elementos para manifestarem seus anseios e esperanças, criando uma alternativa à criminalidade em alta na região. O movimento hip hop, assim nomeado por Bambaataa, espalhou-se de Nova Iorque à São Paulo, da Califórnia a Tóquio, encontrando eco nas juventudes urbanas, sobretudo as periféricas, do mundo todo. O Dj funda junto com seus colegas a organização Zulu Nation, inspirada na luta dos povos zulus, localizados no sul da África, com objetivo de articular diferentes comunidades em torno dos ideais da cultura hip hop: paz, amor, união e diversão, mas principalmente em prol da difusão do conhecimento por entre os jovens socialmente vulneráveis, organizando palestras, cursos e outras atividades de formação dos jovens. Uma das intenções das *Infinite lessons* promovidas pela Zulu Nation seria a promoção de um conhecimento crítico sobre diferentes questões, de economia e ciência à prevenção às drogas, refletindo também sobre a ancestralidade africana dos jovens negros nas Américas, dotando os educandos de um olhar especial para com as questões que afligem a comunidade na qual se está inserido, buscando as condições históricas e sociais de sua formação e reprodução. Não à toa Lance adota o nome de Afrika Bambaataa e a ONG, de Zulu Nation, pois a luta ancestral dos povos africanos deveria guiar os ideais dos jovens negros afro-americanos no final do século XX em prol de sua emancipação social, em prol da liberdade de ser quem quiserem ser, livres das amarras e dos impedimentos difundidos por ideologias e atitudes racistas, discriminatórios e preconceituosos.

a constante preocupação com os problemas sociais encontrados em bairros marginalizados e estigmatizados pela desigualdade econômica e a discriminação social.

O primeiro evento de *hip hop* ocorreu em 11 de agosto de 1973, na Av. Sedgwick, 1520, organizado por Clive Campell, também conhecido como DJ Kool Herc. De origem jamaicana, tendo imigrado com a família para Nova York no final dos anos 1960 em busca de melhores condições de vida, Kool Herc trouxe de sua ilha caribenha a cultura das *sound-systems*, os sistemas-de-som, que promoviam as festas de ska, reggae, dancehall e outros gêneros locais, nas ruas, clubes e salões. Herc também carrega consigo a tradição afro-americana do canto-falado, muito difundida entre os jamaicanos, lançando as bases tanto para os rappers, quanto para os dj's de *hip hop*.

No intuito de promover festas acessíveis para seus colegas e para os demais jovens do Bronx, pois muitos não tinham acesso aos lazeres oferecidos na época em outros bairros de Nova Iorque, Kool Herc organiza festas que lembravam as *sound-systems* jamaicanas, contudo ele inova na discotecagem: além de recorrer a discos de *soul* e de funk music, especialmente a álbuns de James Brown, Herc mixa em duas *turntables* ou seja, utiliza dois discos iguais, prorrogando a batida ou o *break* de determinada música do modo como ele queria.

Os jovens que frequentavam as festas do DJ Kool Herc e dançavam justamente os *breaks* das músicas ficaram conhecidos como *b-boys* e *b-girls*, os dançarinos de *break*. Aos poucos, surgem também os indivíduos que interagem com o público proferindo frases rápidas e ritmadas que acompanhavam as batidas, dando origem aos Mc's e os rappers. Coke La Rock, também jamaicano e parceiro de Kool Herc, mandava seus "salves" para os amigos durante a festa, tendo seu modo de falar-ritmado e irônico influenciado muitos da primeira geração do *hip hop*.

O estilo de Kool Herc e La Rock influenciaram inclusive Afrika Bambaataa, que morava em Bronx River, mas atravessava a sua "quebrada", apesar dos perigos, para curtir o som dos dois.

Bambaataa, que também possuía muitos discos de música afro-americana, além de alguns de música techno-pop, como o Kraftwerk, passa a discotecar em Bronx River, sua região, ganhando, aos poucos e junto com outro dj fundamental e inovador, GrandMaster Flash, precursos dos *scratches*. Ambos obtiveram notoriedade e

reconhecimento pelo Bronx, em Manhattan, em Nova Iorque; depois também na Europa, nos EUA e no restante das Américas. Juntos, Kool Herc, Afrika Bambaataa e Grandmaster Flash são conhecidos como a *Santíssima trindade* do *hip hop*.

Preocupado com os problemas de sua região, sobretudo com a criminalidade e com a falta de esperança da juventude, Afrika Bambaataa organiza a *Zulu Nation* junto com ex-membros de gangues do Bronx. No documentário *Hip hop evolution – episódio 1*, exibido pela Netflix, o rapper e apresentador canadense Shad K. pergunta o que teria feito Bambaataa querer mudar a situação desesperadora de sua região e ele responde que:

Muita gente estava se matando por nada. Ou brigando por besteira. Precisávamos mudar isso. E a comunidade precisava se organizar. Mas também havia muitas organizações de consciência que vinham aqui acordar as comunidades. Como Nation of Islam, Black Panther Party, Young Lords Party... Tivemos que mudar o paradigma e tentar ensinar e despertar as comunidades para que fossem guerreiros na comunidade em vez de destruidores. O processo era difícil, lidar com várias organizações de rua, (fazê-las) se envolver com o que estávamos tentando fazer. Mas eu tinha uma forte reputação como organizador e tinha muito respeito por muitos dos diferentes líderes que havia nas diferentes organizações de rua. (Afrika Bambaataa, *Hip hop evolution*, 2016)

Bambaataa, que era membro dos *Black Spades*, convence os líderes de outras gangues para que influenciassem seus seguidores a deixarem as atividades violentas para trás em prol das atividades culturais e educativas, fundando a *Zulu Nation*. Nas palavras de Afrika Bambaataa (2016): “Desenvolvi uma visão universal para a *Zulu Nation* de paz, união, amor e diversão”, lançando as bases, também, da cultura *hip hop*.

As primeiras discotecagens e os primeiros raps tinham um teor mais festivo e descontraído, visando proporcionar um clima próximo aos clubes de *disco* e *funk music*, mas os problemas enfrentados por esses jovens aos poucos se impuseram nas temáticas das letras. Tornou-se inevitável não falar do descaso e do abandono experimentado pelos moradores do Bronx e região, era preciso denunciar a situação, contar ao mundo o racismo e a discriminação experimentada no coração financeiro da América e do planeta.

Ao longo do documentário mencionado, Sal Abbatiello dono da discoteca Fever e um dos “pioneiros”, apresenta um quadro sobre a situação do Bronx à época:

De repente, o hip hop está bombando no centro, mas no South Bronx não havia trabalho para ninguém. Devíamos ter cerca de 25 a 30% de desemprego. Então toda essa geração enfrentou por anos a recessão econômica. Muitos edifícios abandonados por quadras e quadras. Quando Reagan veio ver o Bronx, disse que parecia uma catástrofe atômica. (Sal Abbatiello, *Hip hop evolution*, 2016)

Desse contexto emerge a primeira letra de rap “socialmente relevante”, não a toa chamada “*The Message*”, lançada em 1º de julho de 1982 pelo grupo *Grandmaster Flash and The Furious Five*. No documentário mencionado, Shad K. pergunta a Melle Mel, autor da letra, o que o inspirou a escrever essa letra e ele respondeu que

O conceito dessa rima veio de Stevie Wonder: “Um garoto nasceu em *Hard Time*, Mississippi”, mas eu disse: “uma criança nasce sem mentalidade” e parti daí. Ninguém entendeu a extensão do que “*The message*” poderia ser. Até então, todas as músicas que saíam eram músicas de festa. Inicialmente, nós não queríamos gravar, pois era, basicamente algo a que não estávamos habituados. Não era música de festa. Mas nós gravamos, pois era *socialmente relevante*. (Melle Mel, *Hip hop evolution*, 2016)

“*The message*” foi um paradigma, influenciando muitos rappers e o conteúdo de suas letras, colocando em evidência abordagens mais críticas sobre os contextos dos jovens marginalizados pela sociedade.

O estilo de rap socialmente crítico, inaugurado por essa letra, encontrou eco nos jovens brasileiros do final dos anos 1980, especialmente os moradores de bairros periféricos de São Paulo. Vivenciando uma época com inflação alta, elevados índices de desemprego, violência e desesperança, discriminados por sua condição social e por sua cor, muitos jovens paulistas vão ter no rap uma forma de manifestação de suas angústias e uma voz para denunciarem a condição social que lhes estava sendo imposta pela desigualdade econômica.

O filme *Wild Style*⁶¹, lançado em 1983, foi uma febre na capital de São Paulo, sendo, na verdade, um difusor da cultura *hip hop* pelo mundo. Os grafites nos metrô, o

⁶¹ AHEARN, Charles. *Wild Style*. EUA: Rhino Entertainment, 1983. 1h22m.

estilo de se vestir, a discotecagem e os passos de *break* apresentados no longa metragem vão influenciar a formação das primeiras *crews* de São Paulo. Provavelmente por isso, as primeiras reuniões dos fãs do novo estilo ocorriam na estação de metrô São Bento. É na São Bento que se organizam os primeiros rappers também, surgindo, em 1988, a primeira coletânea de rap nacional: *Hip hop cultura de rua*⁶².

Como foi dito, o rap nacional, especialmente o paulista, surge tendo “*The message*” como referência. Também existem raps “festivos” ou sobre outros temas, mas recorreremos em nossas docências às letras que tinham uma mensagem crítica sobre o cotidiano ou o contexto dos autores.

Além das temáticas presentes nas letras selecionadas, a escolha de trabalhar com raps em sala de aula se deu também por ser um gênero musical cujas bases harmônicas e rítmicas complementam as narrativas apresentadas, recriando o ambiente retratado pelo narrador. Os recursos são muitos: sirenes, barulhos de carros, de tiros, do cantar-de-galos, de crianças, de chuva... dentre outros sons que buscam transportar o ouvinte para dentro da narrativa, recorrendo às suas experiências para melhor compreensão da mensagem passada.

As batidas, produzidas a partir de *drum-machines* (baterias eletrônicas) criadas nos anos 70 e 80, eram acompanhadas do baixo que vinha do *R&B* e da *Funk Music*⁶³. De acordo com Raquel Martins⁶⁴, os Dj’s “montavam” suas células rítmicas ou melódicas por meio de equipamentos analógicos e técnicas de mixagem, como os *samplers*, os *miers* e as *pick-ups*, com os quais transformavam os diferentes sons e “ruídos”, como os *scratches* produzidos pelo vai-e-vem da fricção da agulha no vinil, em sons percussivos, um conjunto de estratégias de composição musical pela via eletrônica, que Bethune (2003) ponderou se aproximar de uma verdadeira “trituração sonora”⁶⁵.

⁶² *Hip hop cultura de rua*. Eldorado: São Paulo, 1988. 13 faixas. Uma coletânea com diferentes rappers paulistas.

⁶³ Apesar de não revelar os segredos das bases de suas batidas, sabe-se que o Dj Kool Herc utilizava artistas como James Brown, Cymande, The Jimmy Castor Bunch, The Incredible Bongo band, Dennis Coffey Evolution and The Detroit Guitar band, Babe ruts, (The living legend), Scorpio e The Mexican, como referência.

⁶⁴ MARTINS, Raquel M. O rap dos Racionais MC's em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo: análises de oficinas musicais com ênfase no rap. Faculdade de Educação-USP, 2015.

⁶⁵ BÉTHUNE, Christian. **Le Rap: une esthétique hors de la loi**. Paris, Autrement, 2003.

Martins, que além de arte-educadora é musicista, explica a relação entre a letra, o ritmo e a sensação criada pelos raps de teor socialmente crítico:

A base rítmico-harmônica, por se configurar de modo atrelado à letra, é atravessada pela tensão impressa na narrativa que convoca os negros das periferias a reagir contra o sistema sócio-político opressor. Esse caráter combativo da narrativa atribui a mesma gravidade ao arranjo, cujas batidas, executadas por meios tecnológicos que reproduzem um timbre grave e pesado, conferem amplitude e profundidade à temática apresentada pela voz do rapper (MARTINS, 2015, p. 164)

Interessamo-nos pela relação estético-literária dos raps críticos pois, como defendido por Hill (2014), por meio deles pudemos elaborar com os alunos questões psico-sociais que perpassavam o contexto deles e da comunidade na qual a escola está inserida, indo além das reflexões históricas necessárias.

A estratégia proposta por Hill de se abordar temas delicados, como gravidez na adolescência, aborto ou violência, por meio dos chamados *curandeiros feridos* (HILL, 2014), inspirou-nos para que abordássemos com os nossos alunos o processo de reintegração de posse ocorrido próximo da escola que pesquisamos, EMEF Saturnino Pereira, assim como casos de preconceito e discriminação vivenciados pelos jovens, possibilitando a criação de um ambiente de apoio para elaboração de algumas questões pessoais, mas permitiu também a compreensão das razões históricas e sociais desses problemas.

E por meio dos raps, pudemos também trabalhar a valorização das características afro, com reflexo sobretudo nas escolhas estéticas das alunas negras. Estudamos, ainda as influências africanas, afro-brasileiras e indígenas em nossa sociedade e em nossa cultura, promovendo, pelo ensino de história, o *reconhecimento das populações historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003) nos níveis afetivo-pessoal e no social-coletivo, de modo a dotar os alunos de conhecimentos que colaborarão para o combate às práticas racistas e discriminatórias sustentadas pela *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004).

Através das leituras de Willian Smith⁶⁶, apreendemos que especialmente a musicalidade do *hip hop* preserva suas origens africanas, podendo o rap ser considerado um gênero afro-diáspórico, assim como as *work-sounds*, as *spirituals*, o *blues*, o *jazz*, o *funk*, o *soul*, o *ska*, o *reggae*, o samba e muitos outros estilos musicais.

Smith (2016) relembra que os africanos enviados como escravizados para as Américas desenvolveram seus meios de adaptação e seus códigos de comunicação no Novo Mundo. Alguns tipos de comunicação foram se desenvolvendo paralelamente à organização da sociedade escravocrata, como forma de transmissão de informação e conhecimentos entre os homens e mulheres escravizados. De acordo com o autor:

Os primeiros afro-americanos usavam o double-entendre, ou duplo-sentido, para esconder mensagens que estavam codificadas para serem passadas de um a outro. Canções como *Wade in the Water* contava sobre as táticas para tentar esconder seu cheiro dos cachorros enquanto escapavam para conquistar sua liberdade. Elementos como “chamada e resposta” (call and response), o signifying e a improvisação foram essenciais aos afro-americanos e ainda o são à cultura hip hop. (SMITH, 2016, p. 94)

Smith menciona que o *swingue*, a *Blue Note* e o *sampling* também seriam características musicais presentes no *hip hop* e em outros gêneros musicais ligados às populações afro-americanas.

As *work-sounds* ou canções de trabalho, e as *field hollers*, os gritos no campo, embalavam a rotina de trabalho nas *plantations* do sul dos EUA, regulando o ritmo do trabalho. Além da marcação do tempo e da dinâmica produtiva, as chamadas e respostas, típicas neste estilo, permitiam a identificação de onde estavam os companheiros.

Já os *Spirituals* carregam consigo uma forte presença do duplo-sentido. Geralmente de cunho religioso em primeiro plano, com escalas pentatônicas, hexatônicas e sínopes, os *spirituals* transmitiam mensagens nas entrelinhas para os interlocutores que delas precisassem. Indicavam caminhos seguros, passavam informações, planos de ação eram combinados, como vemos no exemplo de *Wade in the water*.

⁶⁶ SMITH, Willian. **O hip hop e suas conexões com a diáspora africana**. in: AMARAL, M. e CARRIL, L. (orgs.) **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade**. São Paulo: Alameda, 2015. P. 93 - 105.

Com o exemplo do Blues, Smith demonstra-nos o recurso do disfarce, recorrendo ao elemento cultural utilizado especialmente pelos afro-americanos das zonas urbanas, conhecido como *signfying*, que “envolve uma estratégia verbal de indirecionamento (disfarce), explorando a diferença entre os sentidos denotativo e figurativo” (SMITH, 2016, p. 97). Seria, de acordo com Roger Abrahams, um “direcionamento por vias indiretas” (Abrahams. 1962 in gates, 1988, p. 75 in SMITH, 2016, p. 97). Através do *signifying* muitos cantores de blues faziam insinuações sexuais, metáforas e analogias visando se autopromoverem, uma técnica que Smith percebe também em alguns raps.

Outra questão importante assinalada pelo autor, é que os africanos da Costa oeste levaram para os Estados Unidos também suas escalas musicais. No caso, as escalas pentatônicas, base para elementos melódicos. Com a gradual adaptação à vida nas Américas, uma nota extra, com tom de lamentação, fora adicionada à escala, tornando-se importante na musicalidade afro-americana: a *Blue note*.

Ao abordar o *swing* da música afroamericana, Smith (2016) apresenta uma trajetória interessante, de acordo com o autor, a origem estaria nas *Black Churchs* estadunidenses, caminhando para o *rythm and blues* e para a *funk music*, chegando, por meio desta influência às batidas do *hip hop*. Smith aponta que “a sensação do suingue é percebida no jazz nas batidas 2 e 4, no tempo usual de 4/4, que é o que as pessoas conhecem como um ritmo “pra cima” (SMITH, 2016, p. 100), a influência do tempo 4/4 seria dos ritmos africanos. Já a *improvisação*, outro recurso importante na diáspora africana, passa a ter mais recorrência a partir do jazz, sendo conhecido no *hip hop* como *freestyle*, um estilo livre de improvisação.

Por fim, Smith também discorre sobre o *sampling*. Para o autor, esse recurso seria amplamente utilizado pela musicalidade afro-diásporica, sendo mais evidente com o hip hop, mas estando presente já no jazz e em outros gêneros. O *sampling* diz respeito ao reaproveitamento criativo de um trecho musical ou textual em um contexto diverso.

Com esta leitura proposta por Smith, passamos a ter um olhar mais crítico sobre as influências da musicalidade africana nos gêneros produzidos nas Américas, dos EUA ao Brasil, mas também sobre as interrelações entre os diferentes estilos musicais, percebendo como eles compartilham de recursos semelhantes, provenientes de uma mesma matriz cultural, mas cada estilo à sua maneira. Tais leituras também

fundamentaram nossa compreensão sobre as referências afro-diáspóricas nos raps. Nas palavras do autor:

Os conceitos rítmicos de suingue utilizaram ritmos africanos mesclados às marchas europeias para criar uma sensação de balanço; os padrões de linguagem coloridos fizeram uso do double-entendre (duplo-sentido) e do signifying para esconder o que queriam dizer dos senhores de escravos e formar uma comunidade entre os escravizados. Todos estes aspectos e outros mais colaboraram para formatar o hip hop como a música espirituosa e criativa que encontramos hoje. Também reconhecemos que as comunidades da diáspora tiveram um forte impacto na cultura afro-americana e assim contribuíram para a criação do hip hop. (SMITH, 2016, p. 104).

6. A PEDAGOGIA HIP HOP COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

*"Now, this is a story all about how
 My life got flipped-turned upside down
 And I liked to take a minute
 Just sit right there
 I'll tell you how I became the prince of a town called Bel Air..."*
 (Will Smith & DJ Jazzy Jeff. You home to Bel-air, 1992)⁶⁷

A pesquisa de doutorado de Marc Lamont Hill, cujos estudos de campo foram desenvolvidos ao longo de 18 meses por meio de docências compartilhadas na *Howard High School*, escola situada no oeste da Filadélfia-EUA, deu origem à publicação da obra *Batidas, rimas e Vida escolar: Pedagogia Hip hop e as políticas de identidade* (2014), obra que tomamos como referência para nossos estudos sobre a potencialidade do hip hop como estratégia de ensino de história e leitura.

Os estudos de Hill sobre a *Pedagogia Hip hop* inserem-se no campo das pesquisas etnográficas/antropológicas sobre educação, tendo por objetivo examinar em que medida a juventude recorre à cultura *Hip hop* para negociar concepções particulares de si mesma e do mundo social, construindo sua identidade e seus laços sociais.

No início do livro, o autor apresenta suas bases teóricas, demonstrando "como o método e a teoria antropológica produzem novas perguntas e percepções valiosas relacionadas com a cultura, o poder e a identidade" (HILL, 2014, p. 35). Em um primeiro momento, Hill situa sua pesquisa dentro da área de estudos sobre *hip hop*, para, em seguida, avançar em direção às teorias educacionais e culturais que permeiam sua proposta.

De acordo com Hill (2014) as pesquisas sobre *Hip hop* tiveram início nos anos 1990, no contexto de ascensão do estilo chamado de *rap gângster*. Os primeiros estudos tinham uma postura reacionária, uma vez que relacionavam as práticas culturais ligadas ao *Hip hop* à patologias sociais. Tais proposições foram conduzidas, sobretudo por psicólogos behavioristas (HILL, 2014, p. 42).

Nas ciências humanas, Hill identifica a tendência a demonstrar que os textos de

⁶⁷ Will Smith & DJ Jazzy Jeff. **You home to Bel-air**. Jive Records: Holanda, 1992. Faixa A.

rap seriam reflexo de determinadas realidades e informariam aos pesquisadores sobre suas formatações de gênero, raça e economia política. Tais abordagens não forneceram, no entanto, bases adequadas para se pensar o modo como os jovens se relacionavam com a cultura, sobretudo a *Hip hop*, em sala de aula e em suas vidas cotidianas - um dos objetivos da pesquisa conduzida pelo autor.

No que se refere às pesquisas educacionais, a Pedagogia *Hip hop* está situada na intersecção entre a *Pedagogia Crítica* e os *Estudos sobre Tradições Culturais*. Inspirado por autores como Henri Giroux (1994), Hill considera que as escolas e os demais centros educacionais deveriam ser não apenas ambientes para o aprimoramento dos conhecimentos disciplinares, mas também locais “em que determinadas formações de conhecimentos são construídas e legitimadas” (GIROUX Apud HILL, 2014, p. 44). Ou seja, o crivo que determina se uma cultura, um saber, uma história, uma tradição ou um conhecimento são ou não reconhecidos como legítimos e valorizados por sua contribuição social, sendo, dessa maneira, ensinados aos mais jovens, está dialeticamente relacionado ao reconhecimento e à valorização social conquistada pelos sujeitos ligados a tais culturas, saberes e tradições.

Cabe ressaltar o exemplo de nosso país. Não fosse a pressão histórica do movimento negro brasileiro, ao longo de quase um século, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira estaria limitado a ações locais de alguns professores conscientes de que as tradições brasileiras não se limitam às europeias. A temática afro não era assegurada pelas diretrizes do ensino até 2003. Os temas indígenas só ganharam respaldo em 2008.

Na verdade, tais temas eram omitidos ou abordados de maneira inferior se comparado às contribuições dos imigrantes europeus. Como apontado por Munanga (2004), as tentativas de invisibilização das raízes africanas e ameríndias do Brasil e de aproximação cultural com a Europa foram políticas de Estado empreendidas desde o século XIX, estendendo-se ao longo do século XX, acarretando em sérias consequências para a formação da identidade do povo brasileiro.

Infelizmente as políticas de exclusão social e discriminação racial não fracassaram, ao contrário, ao que parece alguns dos efeitos esperados surtiram efeito. Como exemplo evidente, pode-se mencionar que tais políticas garantiram a reprodução

da desigualdade, chegando atualmente a níveis alarmantes⁶⁸, sendo responsáveis também por outros problemas sociais graves do Brasil contemporâneo, como o genocídio da população jovem negra⁶⁹.

Ao incluir uma cultura relacionada aos jovens de periferia, com suas raízes ligadas às tradições afro-diaspóricas, como é o caso do *Hip hop*⁷⁰, a proposta de Hill pretende alongar os limites dessa relação dialética entre o reconhecimento sobre a importância de determinados saberes e a valorização das tradições culturais que originaram esse conhecimento. Para o autor, “os elementos da cultura Hip hop (...) podem ser contemplados nas salas de aula para melhorar a motivação dos alunos, ensinar leitura crítica da mídia, promover a consciência crítica e transmitir conhecimentos curriculares”. (HILL, p. 38).

Em sua pesquisa etnográfica na área de Antropologia da Educação, Hill recorreu ao método da *análise multiperspectiva*. De acordo com sua proposta, “a análise multiperspectiva é um componente essencial do casamento da pedagogia crítica com a cultura popular e que ajuda a identificar e a enfraquecer a difusão de perspectivas dominantes” (HILL, 2014p. 46). O autor pontua que Kelner (1992) teria frisado a importância de uma abordagem multiperspectiva em relação aos Estudos culturais, pois tal método teria como práxis a negociação entre

as relações entre texto e contexto e recepção. Esta abordagem é composta de três partes: 1) cultura política (produção de texto, fórmula e convenção); 2) análise textual (análise de discurso/estrutura-narrativa, compreensão de posições ideológicas, construção de imagem e efeitos); e 3) recepção da audiência (Como as pessoas realmente leem esses textos culturais? Como esses

⁶⁸ Em recente entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo o economista irlandês Marc M. Milá afirma que o Brasil é o país mais social e economicamente desigual do mundo. FOLHA DE SÃO PAULO. **Desigualdade no Brasil e escolha política**. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/09/1921236-desigualdade-no-brasil-e-escolha-politica-diz-economista.shtml>>. Acesso em 2017.

⁶⁹: A Revista Carta Capital em junho desse ano publicou que “*De acordo com o estudo, a população negra, jovem e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país*”. OLIVEIRA, Caroline. **Atlas da Violência 2017: negros e jovens são as maiores vítimas**. Revista Carta Capital - versão online. Publicado 05/06/2017 19h04, última modificação 05/06/2017 19h05. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>>.

⁷⁰ Cujas difusão pelo mundo se dá, como sustenta Osumaré (2015), pois o Hip hop expressa pontos em comum de juventudes marginalizadas, conectando-as mundialmente. O rap e o Hip hop encontraram eco nos jovens urbanos, tanto em Nova York, como na Filadélfia, em São Paulo ou em Kingston.

textos afetam a vida cotidiana?) (FREEDMAN, 2003, p. 246, apud. HILL, 2014 p. 46).

Hill (2014) critica os pesquisadores ligados à Pedagogia Crítica, os quais, apesar de tomarem em consideração os estudos culturais, ignoram a análise multiperspectiva, pautando, segundo ele, suas análises em categorias e abordagens engessadas.

O autor considera que o método de análise multiperspectivista seria mais recomendado para abordar a complexidade da cultura popular, especialmente para os estudos de pedagogia crítica que considerem a relação dos indivíduos com a cultura, “indo além da burguesia humanista (ex.: ARNOLD, 1932) e das tradições marxistas (ex.: *ADORNO & HORKHEIMER, 1944*)” (HILL, 2014, p. 44), rejeitando distinções entre “alta” e “baixa” cultura feitas por essas vertentes e propondo um campo teórico que relaciona a cultura popular e práticas pedagógicas.

Hill (2014) também faz uma ressalva em relação às abordagens “romantizadas” acerca da relação dos indivíduos com as práticas culturais. Uma crítica semelhante à de Munanga (2016) com relação às essencializações sobre as manifestações culturais africanas e afro-americanas.

Os possíveis envolvimento seriam mais complexos do que usualmente são apresentados. Podendo haver desde a reprodução de relações de submissão às práticas de resistência, da adesão consciente à irrefletida e assim por diante, nem sempre de acordo com os padrões esperados. Para abranger as múltiplas relações Hill (2014) recorre à análise multiperspectiva, ponderando que:

Embora essas interpretações não neguem análises de pedagogos críticos, elas fornecem um nível de textura e de nuance que aumenta a nossa compreensão da relação entre os indivíduos e os textos populares. Da mesma forma os alunos costumam dar sentido aos textos de *hip hop* de uma forma que torna as análises prefiguradas inadequadas ou imprecisas (HILL, 2014, p. 47).

Daí a importância de abandonarmos métodos pautados no discurso dominante, que menosprezam a cultura popular, promovendo práticas pedagógicas ligadas a abordagens etnográficas e multiperspectivistas, que consideram a importância da cultura

popular e o contexto de suas produções, a forma e o conteúdo, as maneiras como as manifestações culturais e os indivíduos interagem e, sobretudo, a relação dos alunos com os textos de aula.

Além da *Pedagogia Crítica* e da *análise multiperspectivista*, outra ênfase dada por Hill em sua atuação em sala por meio da *Pedagogia Hip hop* e que tomamos como fonte de inspiração para as nossas práticas foi a promoção de uma *Pedagogia culturalmente relevante*. Para o pesquisador e ativista afro-americano, diversos estudos⁷¹ comprovariam que uma “intervenção culturalmente relevante em sala de aula contribui positivamente para a confiança do aluno, o engajamento curricular e a relação professor-aluno” (HILL, 2014, p. 49). No caso de abordagens baseadas na cultura *Hip hop*, Hill aponta que:

Os estudiosos de EBHH (Educação baseada no *Hip hop*) persuasivamente têm demonstrado como as intervenções com currículos baseados em *Hip hop* podem ajudar a construir andaimes para o conhecimento canônico (Hill, 2008; Morel & Duncan-Andrade, 2002; Rice, 2003), ampliar o envolvimento dos estudantes (Mahiri, 1998; Stova, 2006) e *eleva a consciência crítica* (Dimitriadis, 2001; Duncan-Andrade & Morrel, 2005; Hill, 2006; Pardue, 2004). (HILL, 2014, p. 52)

Propostas pedagógicas “culturalmente relevantes” seriam aquelas que, em suas estratégias de ensino, levariam em consideração os saberes e as práticas culturais dos alunos, de suas famílias e da comunidade na qual a instituição de ensino está inserida.

Sem desconsiderar as diretrizes curriculares, a inclusão de elementos culturais, como música, dança ou artes plásticas, podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, sobretudo se forem atividades relacionadas ao cotidiano, ao gosto pessoal ou às origens dos estudantes, o que teria maior potencial para motivar e envolver os jovens com os conteúdos e objetivos da disciplina.

No caso de práticas que considerem a cultura *Hip hop* como estratégia de ensino, as aulas podem ser conduzidas mediante reflexões suscitadas pelas letras e clipes de rap, podem recorrer ao uso do corpo através do break ou à criatividade por meio de grafites.

⁷¹ O autor menciona: “Gay, 2000; Howard, 2001; Ladson-Billings, 1994 e 1998; Leonard & Hill, 2008.” (HILL, 2014, p. 49).

Retornando à proposta de Hill, o autor recorre a textos de rap ligados à cultura *hip hop* com certo engajamento em questões sociais e, como apontado, menos influenciadas pela indústria cultural. A seleção envolveu textos narrativos produzidos nas décadas de 1980 e 1990, contudo os alunos contribuíram com o desenvolvimento das aulas, trazendo letras de artistas do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, permitindo problematizações interessantes.

Não eram poucos os problemas sociais que afligiam aqueles jovens. Além das dificuldades socioeconômicas, que forçavam alguns a trabalhar e, por isso, frequentarem o Programa Crepúsculo, haviam ainda casos de gravidez na adolescência, brigas de gangues e assassinatos que rondavam a vizinhança da escola no início dos anos 2000. Como apontado, a Howard High School está situada em uma região tensa da Filadélfia-EUA.

Hill não ignorava esse contexto. Muito pelo contrário, tomou-o em consideração para planejar suas aulas. Os textos selecionados para as docências procuravam abordar as diretrizes esperadas para aulas de literatura inglesa, mas sob um viés não-canônico, discutindo temas delicados, presentes em bairros de populações pobres, sobretudo nas periferias de grandes cidades, regiões que geralmente contam com menos recursos públicos, menor infraestrutura social e mais pessoas em estado de vulnerabilidade, dadas as dificuldades econômicas e sociais. As letras de rap foram o elo de ligação entre as análises literária, histórica, social e psicológica empreendidas por Hill (2014) em suas aulas. Procuramos seguir esta mesma estratégia em nossas abordagens em sala.

Em suas pesquisas de campo na Howard, Hill (2014) procurou criar uma proposta que recorresse às tradições e bases das populações afro-americanas:

Uma das principais formas em que isso ocorreu foi através do uso e legitimação do que Carter (2005) se refere como “capital cultural negro” ou sinais culturais não-dominantes (ou seja, não brancos, não classe média), dentro do espaço da sala de aula (HILL, 2014, p. 116).

O ensino, tanto estadunidense, quanto o brasileiro, esteve pautado invariavelmente no capital cultural das populações brancas, privilegiando as origens europeias e as contribuições históricas das Nações da Europa ocidental, em detrimento dos demais povos.

Hill (2014) procurou formas de superar propostas de ensino monoculturais, avançando em direção ao multiculturalismo, à inclusão de abordagens de bases afrocentradas: “Uma das maneiras pelas quais a Literatura Hip hop privilegiava o capital cultural negro era através do uso da linguagem” (HILL, 2014, p. 116).

Foram seis os temas norteadores de suas docências: Raízes do *Hip hop* e literatura, amor, ódio, família, “a quebrada”, política e desespero. Prevaleram os temas subjetivos, ligados a experiências pessoais, mas também houve espaço para a política e para as tradições ligadas às origens do *Hip hop*.

Como parte do método utilizado por Hill (2014) para introduzir as discussões e envolver os alunos com as temáticas, o autor propôs os chamados “diários de classe”. No início de cada encontro Hill pedia aos alunos que respondessem a questões reflexivas relacionadas com o tema das aulas e do rap selecionado. Segundo Hill:

embora algumas das perguntas fosse bastante gerais (por Ex.: “O que é o amor?”, “Qual seria uma boa metáfora para o seu bairro?”, outras, como os próprios temas, eram de natureza extremamente pessoal (p. Ex.: “Você já pensou em suicídio?”, “Você ou alguém que você conhece se envolveu em um relacionamento abusivo?”). (HILL, 2014, p. 72)

O envolvimento dos alunos com os textos de rap foi facilitado pelo fato de a maioria dos textos selecionados para as aulas serem narrativas-descritivas, por vezes em primeira pessoa, outras em terceira. Ou seja, transmitiam histórias, casos, pensamentos e ocorrências envolvendo personagens, na maioria dos casos os próprios rappers ou figuras próximas a eles. A forma narrativa aproxima o leitor do texto, demandando maior envolvimento de suas próprias experiências e memórias afetivas em sua interpretação.

A ênfase da seleção feita para as aulas eram textos de rap cujas narrativas contemplassem quatro critérios: deveriam ser narrativas “reais” (envolvendo situações próximas da realidade dos alunos), locais (através de raps e rappers da Filadélfia conhecidos pelos alunos), de prudência e de oposição (com situações nas quais o personagem deveria fazer uma escolha e arcar com as consequências possíveis).

Cabe ressaltar que não foi à toa que os textos de rap selecionados tinham um estilo prioritariamente narrativo. Essa característica literária ressaltaria aspectos

tradicionais africanos (HILL, p. 94, 2014) e, por conseguinte, afro-americanos, devido, especialmente, à valorização da oralidade na transmissão da cultura e dos saberes ancestrais empreendida por muitos povos afrodescendentes da diáspora nas Américas, destacando-se a importância dos *Griots* para suas formas de organização social. Tradição que se opõe à de sociedades pautadas primordialmente na escrita.

No início do documentário de Toni C., “*É tudo nosso!*”⁷², são apresentados algumas influências da oralidade africana na formação dos gêneros musicais surgidos de norte à sul nas Américas, tanto nas work-sounds, nas spiritual, como no blues, no soul, no reggae, no samba, na embolada e inclusive nos raps, dentre outros gêneros musicais afro-diaspóricos.

Além da narrativa, é ressaltado o “toasting” (improviso), o “boasting” (bravatas cantadas), o “signifying” (duelos verbais), “the dozens” (as trocas de insultos), as “work-sounds” (canções de trabalho), os lamentos e os cantos-falados, além das diferenças de escalas musicais.

Outra característica importante eram as “Narrativas de oposição”, categoria na qual os personagens resistem às normas e às autoridades ao longo de suas histórias, “As duas figuras mais proeminentes nesta tradição são o “malandro” e o “homem mau”, ambos os quais surgiram no período pré-colonial das tradições folclóricas africanas” (Roberts, 1989, apud: HILL, 2014, p.101).

Ou seja, seriam figuras arquetípicas africanas, elaborados socialmente em períodos anteriores ao contato com os europeus, estando presentes no imaginário popular de alguns povos da costa ocidental africana e sendo revisitados em atividades culturais afro-diaspóricas, como em algumas práticas musicais.

Como exemplo da contemporaneidade desses arquétipos, Hill (2014) faz referência aos rappers Tupac e 50 Cent, considerados “homens maus” por seus históricos de desrespeito às regras morais e sociais, enquanto Jay Z representaria o “malandro”, que através da astúcia, da inteligência e das relações sociais que estabelece, consegue alcançar seus objetivos.

Hill (2014) centra-se nas letras de rap como estratégia para as aulas de literatura

⁷² TONI C. **É tudo nosso! O Hip hop fazendo história!**. In: youtube.com, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fS0eNEoFwzs>. Acesso em dezembro de 2017.

inglesa. A Filadélfia tem uma história reconhecida dentro da cena *Hip hop*⁷³ e seus alunos eram habituados com o gênero musical, tendo até alguns estudantes engajados no movimento *Hip hop*.

No caso de nossa pesquisa, centramos nossos esforços também no rap. Os temas das aulas eram conduzidos a partir de letras e videocliques do gênero, selecionados previamente por trazerem em seu conteúdo referências históricas e sociais aos temas que gostaríamos de abordar com as turmas, ou fomentavam análises sobre aspectos literários.

A cidade de São Paulo possui uma importante cena cultural de *Hip hop*, com grafiteiros reconhecidos internacionalmente, como Os Gêmeos e o grupo OPNI, crews de break históricas, que difundiram a cultura pela cidade, sendo organizadoras dos encontros na São Bento, e grupos de rap com notoriedade dentro e fora do Brasil.

Os nossos alunos também estavam habituados a ouvir raps. Daí termos enfatizado esse elemento da cultura *Hip hop*, havendo também espaço para as demais manifestações. Como exemplo, em um sarau organizado em 2016 na porta da escola, realizado como atividade-síntese de nossas docências, o Grupo OPNI⁷⁴, artistas com grafites reconhecidos no Brasil e em outros países, fizeram um grafite de uma estudante negra e de uma favela na entrada da escola, relacionando educação, valorização da beleza negra, crítica social e emponderamento.

A arte enriqueceu não só a fachada da EMEF Saturnino Pereira, como a rua e a comunidade do Jd. Pedra Branca e foi sendo desenvolvida em meio a apresentações de break, de rap *freestyle* e recitação de versos, tanto pelos alunos, como também pelos moradores da região da escola.

⁷³ Como exemplo podemos citar o ator e rapper Will Smith, que é da Filadélfia, bem como seu parceiro, DJ Jazzy Jeff, cuja letra de rap introduz nosso capítulo. Ambos alcançaram reconhecimento com a dupla “Dj Jazzy Jeff and the fresh prince”, estourando mundialmente com a série de comédia americana “The fresh prince of bel air” (NBC, 1990 - 1996), estrelada por Will e com a participação de Jeff. No Brasil, a série se chama “Um maluco no pedaço” (2000). A dupla é originária da região oeste da Filadélfia, mesma região dos alunos da Howard High School. Também cabe menção ao The roots e à Schooly D outro renomado rapper da Filadélfia. Fonte: <<http://hiphopgoldenage.com/list/top-10-hip-hop-artists-philadelphia/>>. Acesso em dezembro de 2017.

⁷⁴ Para maiores informações:< <http://www.grupoopni.com.br/site/>>. Apresentaremos de modo mais completo o Grupo OPNI no próximo capítulo.

II Fotografia da 1ª Exposição de Arte Urbana Saturnino, realizada em 24 de junho de 2016. Imagem feita pelo pesquisador Kleber G. Siqueira Junior

6.1. Curandeiros feridos

“*Curandeiros feridos*” foi o termo escolhido pelo tradutor da obra *Batidas, rimas e vida escolar* (2014) para o conceito de “*wounded healer*”, o qual Hill recorre para se remeter a ideia de “sofrimento que cura”.

Hill inspira-se no mito de Quiron, mítico centauro imortal dotado dos saberes medicinais que, uma vez atingido por uma flecha envenenada, passa a ser um *wounded healer*, um *curandeiro ferido*, tratando das moléstias e dores dos outros enquanto ele mesmo sofre continuamente.

Ao desenvolver seu método de ensino a partir de letras de raps, Hill procura estratégias que, além de trabalharem as diretrizes básicas de ensino em literatura inglesa, também fomentassem a elaboração psíquica sobre questões que permeavam o contexto de seus alunos.

A partir dos dramas e das estratégias de sobrevivência narrados pelos raps selecionados, Hill procurava estimular um pensamento crítico nos jovens sobre as questões debatidas, confrontando situações que ocorriam na vida deles com as

apresentadas nas letras, promovendo uma reflexão sobre o tema, mesmo nos alunos que se mantinham apenas como ouvintes, sem participação ativa nas discussões.

No caso, os rappers abordados em aula eram tidos como *curandeiros feridos* por narrarem suas experiências, geralmente em primeira pessoa, frente a contextos e decisões complexas e em meio a situações cuja desigualdade social e econômica seria latente. Como dito, a seleção das letras procurou enfatizar temas e situações que teriam ligação com o contexto dos alunos e da região da escola.

Os fatos narrados nos contam sobre o posicionamento ou sobre as consequências das decisões tomadas pelos protagonistas e Hill explorava o gênero narrativo procurando saber dos alunos o que eles fariam, como agiriam em situações semelhantes e, o que foi muito importante, se alguns deles já haviam passado ou se conheciam quem havia passado por questões parecidas anteriormente.

Nos debates sobre a questão do aborto, a importância dessa empatia ficou evidente: O rapper *Common*, autor da letra de *Retrospect for life*, selecionada para essa docência, espera que sua companheira faça um procedimento para perder o filho deles antes do nascimento, por não terem condição de criar uma criança. Dessa problemática, surgiu um debate sobre o que cada um faria nessa situação, o que acabou sendo uma oportunidade para os alunos pensarem sobre o assunto.

Nem sempre os jovens têm oportunidade de refletir sobre temas tão delicados, muito menos contando com apoio de um grupo que troca opiniões e informações sobre o assunto, e cujo foco seja a educação. A escola deveria ser esse espaço acolhedor e instrutivo, mas as diretrizes do ensino, beirando o tecnicismo, não abrem espaço para subjetividades ou para o debate sobre temas polêmicos, mesmo que sejam problemas que estejam ocorrendo no cotidiano das escolas.

Devido à forma como os raps abordavam os temas e a complexidade dos mesmos (muitos deles pessoais e delicados, como suicídio, aborto, gravidez na adolescência, desigualdade social e econômica), ao longo do curso, procurou-se formar uma comunidade que apoiasse a elaboração psíquica dessas questões por meio do compartilhamento de alguns traumas vividos pelos alunos, e pelo próprio Hill, ao longo de suas vidas.

Na classe, havia mães solteiras, pais adolescentes, jovens que já passaram por

situações de aborto, estudantes obrigados a frequentar o Programa Crepúsculo cumprindo medidas socioeducativas a mando da justiça, imigrantes deslocados socialmente, dentre outras experiências.

Embora esses contextos sejam delicados, uma vez presentes na vida dos alunos a escola não deveria ignorá-los. Ao contrário, o educador deve auxiliar os alunos a refletir sobre essas questões de maneira crítica, contextualizada, respeitando suas experiências e partindo delas para a construção dos saberes esperados em suas aulas.

Mas como seria essa proposta de educar a partir de feridas? As perguntas feitas nos “diários de classe” e as reflexões surgidas ao longo da interpretação dos raps por vezes tocaram fundo nos jovens alunos, levando-os a se identificar com as histórias, a ponto de compartilharem casos semelhantes que ocorreram com eles mesmos para os demais. Ou seja, das discussões sobre a “ficção” apresentada no rap as aulas caminhavam para reflexões sobre o contexto real dos alunos.

Contudo, Hill faz uma ressalva sobre os cuidados necessários ao se tocar em certas feridas. Retomando o emblemático caso da aula sobre aborto, Hill nos conta que, de início, a aula foi complicada. K., uma aluna participativa estava incomodada e fôra afetada emocionalmente pela pergunta, ausentando-se da escola por vários dias. Quando retornou, Hill e ela conversam e o professor descobre que a aluna havia feito um aborto recentemente e ainda não estava pronta para expor coletivamente e fazer uma reflexão sobre o assunto...O ocorrido mexeu com ambos, levando Hill a refletir sobre seu método.

Esse fato levou Hill a se questionar sobre a efetividade de se promover uma educação como “curandeiros feridos”. Avaliando o desenvolvimento do projeto, a criação da comunidade para o compartilhamento de experiências e o seu significado para a turma, Hill considerou positiva a experiência com a classe, mas o caso o levou a ficar mais atento à realidade dos alunos, às suas reações ditas e não-ditas.

É preciso respeitar os limites psíquicos dos jovens, afinal a sala de aula não é um consultório de psicólogos. Como diz o autor:

Através dos atos de divulgação pessoal, coautoria e desafio, os membros do Curso de Literatura Hip hop foram capazes de envolver-se em processos de cura. Vale reiterar, no entanto, que o meu uso do termo “cura” não supõe nem sugere

uma recuperação médica, psicológica ou ideológica. Pelo contrário, refere-se ao processo pelo qual os membros da Literatura Hip hop foram capazes de encontrar diferentes níveis de percepção, alívio, apoio, empatia e crítica no seio da comunidade do curso para as suas feridas pessoais e ideológicas (HILL, p. 142).

Em nosso caso não esperávamos adotar práticas de “curandeiros feridos”, salvo pelos exemplos presentes nos raps. Não tínhamos a pretensão de nos aprofundarmos em possíveis traumas ou situações delicadas vivenciadas pelos alunos. Nossa ideia era centrar na abordagem da história das populações afro-brasileiras feita concomitantemente às aulas de leitura.

Mas não foi bem assim. Logo de início fomos surpreendidos por uma situação desoladora, que nos fez pensar as implicações afetivas das questões sociais enfrentadas pelos jovens para sala de aula: uma reintegração de posse de um terreno pertencente à CDHU e ocupado já fazia um tempo por algumas famílias, realizada quarteirões abaixo da escola onde pesquisávamos, a EMEF Saturnino Pereira.

Esse fato, ocorrido dois dias antes do início de nossas atividades, não podia ser ignorado. Alguns alunos da escola moravam naquela ocupação, todos a conheciam.

De acordo com o planejamento feito com as professoras Michelle e Patrícia, responsáveis pela sala de leitura, iríamos começar nossas docências com a letra “Um bom lugar”⁷⁵, do Sabotage, visando debater a respeito do ambiente que esperávamos construir com o 9ºA ao longo das aulas, pois segundo este rap “*um bom lugar se constrói com humildade, é bom lembrar*”.

Embora não soubéssemos para onde o debate iria nos levar, a referida reintegração de posse, que teve confronto com a polícia e protestos com fogo atado aos ônibus⁷⁶, levou a discussão para outro nível.

⁷⁵ SABOTAGE. **Um Bom lugar**” in: SABOTAGE. “O rap é compromisso”. Cosa Nostra: São Paulo, 2001. Faixa 03.

⁷⁶ ALVES, MARTA. Folha de São Paulo. **Pms jogam bombas dentro de condomínio da CDHU em São Paulo**. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/08/1674201-pms-jogam-bombas-dentro-de-condominio-da-cdhu-em-sp.shtm>>|. Acesso em 2015; G1-SP. Moradores queimam veículos contra reintegração de posse na Zona Leste. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/moradores-queimam-veiculos-contr-reintegracao-de-posse-na-zona-leste.html>>. Acesso em 2015.

Alguns alunos ainda precisavam pensar, discutir e elaborar o que havia se passado em suas vidas durante este conflito. Na seção sobre o desenvolvimento de nossa pesquisa apresentaremos esses momentos e discorreremos sobre as aulas que abordaram o tema da reintegração de posse.

Cabe pontuar que não entramos em temas profundamente pessoais como Hill apresenta em seu livro, além de nossas abordagens, temas e propostas serem diferentes, a faixa etária dos alunos também era. Hill desenvolveu sua pesquisa com jovens entre 15 e 20 anos, enquanto nossas docências foram com turmas de 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino fundamental, tendo os alunos entre 13 e 15 anos.

Mesmo quando o objetivo das aulas era debater problemas sociais, não perguntamos sobre gravidez na adolescência ou suicídio, mas sobre discriminação, casos de preconceito e racismo. Inspirado pela ideia de Hill, os raps selecionados apresentavam narrativas e histórias de experiências nas quais os narradores/rappers enfrentaram dilemas e dramas pautados em casos de desigualdade social e racial, fomentando reflexões e discussões em grupo sobre situações análogas presentes em nosso cotidiano e possibilitando a construção tanto de uma visão crítica sobre esses problemas, como também mudanças de atitude frente à práticas discriminatórias e preconceituosas, tal como *curandeiros feridos*.

Ao longo de nossas aulas, alguns alunos aproveitaram os espaços criados para relatar casos de discriminação ocorridos consigo mesmos ou pessoas próximas, momentos em que refletimos sobre as origens históricas desses problemas, assim como em meios de combatê-los, como por exemplo, por meio da conscientização sobre as consequências do racismo na vida das pessoas e pela denúncia, mas, sobretudo, por intermédio do conhecimento sobre a história das populações africanas e seus descendentes afro-brasileiros.

7. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HIP HOP EM AULAS DE HISTÓRIA

Como apontado anteriormente, a presente dissertação desdobra-se em duas frentes interrelacionadas de pesquisa. Por um lado, centramos nossos esforços no aprofundamento do campo teórico, refletindo tanto sobre a *pedagogia hip hop* proposta por Hill (2014), como também sobre as diferentes dimensões da *luta pelo reconhecimento*, teorizadas por Axel Honneth (2003) e a influência da *ideologia do embranquecimento* no âmbito da educação brasileira, a partir das leituras de Kabengele Munanga (2004)⁷⁷.

Por outro, demos ênfase à prática pedagógica, desenvolvendo a pesquisa de campo no contexto de aulas de história em escolas públicas paulistas, tendo como base de atuação as teorias acima mencionadas. E é sobre esse momento de nossos estudos que versaremos nesta parte do texto. Enquanto, nos capítulos posteriores, revisitaremos e apresentaremos nossas bases teóricas, finalizando com uma análise sobre o desenvolvimento da pesquisa, a partir de exemplos de campo.

No capítulo *A Pedagogia Hip hop como estratégia de ensino*, apresentamos a pesquisa de Marc Lamont Hill e sua influência em nossa abordagem. Nos inspiramos sobretudo em seus métodos de *pesquisa-ação*, que o autor chama de pesquisa aplicada, e de *análise multiperspectiva* (HILL, 2014), orientando nossa atuação em sala de aula de acordo com a abordagem da pedagogia crítica e multicultural apresentada pelo autor.

Em nossa atuação prática, recorreremos também às docências compartilhadas, às análises interpretativas dos textos de história, às letras de rap como recurso didático, estudando tanto seus conteúdos, como suas formas literárias de maneira crítica, e, por fim, estimulamos a prática de leitura, bem como a pesquisa e a produção de texto por parte dos alunos.

O planejamento das aulas teve como base dois eixos: a valorização das raízes históricas africanas, afro-brasileiras e indígenas e o combate ao racismo e às formas de discriminação, fornecendo bases para que os alunos desenvolvessem um olhar crítico e mais sensível para com os casos de preconceito em relação aos afrodescendentes e

⁷⁷ As reflexões suscitadas por esses autores já foram apresentadas nos capítulos anteriores.

indígenas. Além das referidas legislações 10.639/03 e 11.645/08, cuja trajetória apresentei no capítulo anterior, atentamo-nos também para as *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica* (2013) instituída pelo MEC⁷⁸.

Em nossas docências, ressaltamos dois aspectos que nos pareceram fundamentais para a educação pública: a leitura ampliada de mundo e o recurso dos projetos inovadores de ensino, voltados à juventude. Tais dimensões estão presentes nos seguintes parágrafos:

I – estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento”; e

XI – contemple programas e projetos com os quais a escola desenvolverá ações inovadoras, cujo foco incida na prevenção das consequências da incivilidade que vem ameaçando a saúde e o bem estar, particularmente das juventudes, assim como na reeducação dos sujeitos vitimados por esse fenômeno psicossocial” (MEC, *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*, 2013, p. 49 e p.50).

Como vimos, o método proposto por Hill (2014) apresenta uma abordagem didática que se distancia inteiramente dos ensinamentos pragmáticos e tecnicizantes. Com a *pedagogia hip hop* é possível, através das letras de rap, desenvolver uma estratégia que vincula o currículo escolar à experiência dos alunos, estimulando elaborações psíquicas de questões sociais presentes em seus cotidianos.

No caso de nossas docências, discutimos em vários momentos a respeito da discriminação e do racismo, permitindo que os alunos refletissem acerca de situações que haviam ocorrido com eles ou com pessoas próximas. Fazendo com que eles pudessem também, compreender que tais práticas discriminatórias estão enraizadas no pensamento de muitos brasileiros, devido a razões históricas e sociais, que foram

⁷⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em dezembro de 2017.

amplamente debatidas dentro da sala de aula com os alunos. Das Diretrizes curriculares nacionais ressaltamos ainda:

Os princípios éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. (MEC, Diretrizes curriculares nacionais para educação básica, 2013, p.107)

Outro ponto das Diretrizes Curriculares que procuramos levar em conta em nosso planejamento e execução das docências compartilhadas foi a *transversalidade*⁷⁹ e a *interdisciplinaridade*⁸⁰.

Ao longo da pesquisa, desenvolvemos parcerias com professoras de história e leitura e, em alguns momentos, também de informática. Ao selecionarmos os textos para o curso, nossa atenção se voltou para a potencialidade dos mesmos para suscitar reflexões históricas ligadas aos temas das aulas, bem como sobre recursos literários empregados pelos autores, de acordo com o objetivo de cada docência.

Essa triagem incidiu tanto sobre a escolha das letras de rap, quanto sobre as narrativas, os textos históricos, as reportagens e os materiais produzidos dentro do curso. Podemos dividir nossa atuação prática na escola em três momentos. Houve uma “fase introdutória” entre agosto de 2014 e julho de 2015, e duas etapas que, de fato, compõem a pesquisa: a primeira atuação prática em sala foi desenvolvida entre agosto de 2015 e

⁷⁹ A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. (MEC, 2013, p. 115)

⁸⁰ “A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27)” (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, 2013, p. 28).

dezembro de 2016 e a segunda, ao longo do ano letivo de 2017, ambas em parcerias com professoras da EMEF Saturnino Pereira, situada em Cidade Tiradentes, Zona leste de São Paulo.

Neste capítulo, começaremos pela caracterização da EMEF Saturnino, escola na qual desenvolvemos o projeto de pesquisa. Na sequência, contamos sobre as parcerias firmadas com as professoras da rede municipal e com o arte-educador e rapper Daniel Garnet. Também apresentaremos as temáticas históricas, os raps e os materiais utilizados como estratégia para as aulas, para, em seguida, discorrer sobre o desenvolvimento dos dois momentos de pesquisa em campo, no qual realizamos as docências compartilhadas.

7.1. Caracterização da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Saturnino Pereira⁸¹ está situada no Jardim Pedra Branca, no extremo leste de São Paulo, entre os distritos de Guaianases e Cidade Tiradentes. Assim como em Itaquera, o povoamento da região data dos tempos coloniais, surgindo a partir de aldeamentos indígenas promovidos por jesuítas⁸² entre São Paulo e a região do Vale do Paraíba.

⁸¹ A Escola possui um blog atualizado pelos alunos membros do Projeto “Imprensa jovem”. Link: <http://emefsatupe.blogspot.com.br/Acesso> em dezembro de 2017.

⁸² De acordo com o site da prefeitura de São Paulo em 1820 os índios já estavam extintos e as terras da região tinham proprietários particulares.

Conhecemos a história dos Guaianás na aula sobre comunidades indígenas, a partir do livro de “História do Índio no Brasil”, de Berta Ribeiro (2009) e também consultando as fontes: Secretaria de cultura. Prefeitura de São Paulo. **Bairro de Guaianases**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/oracoralina/index.php?p=4238 e Prefeitura regional de Guaianases. Prefeitura de São Paulo. **Histórico**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/guaianases/historico/index.php?p=151>. Acesso em dezembro de 2017.

Sobre o distrito de Cidade Tiradentes: Prefeitura de São Paulo. **Histórico Cidade Tiradentes: O bairro que mais parece uma cidade**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94 >. Acesso em dezembro de 2017.

Os povos Guaianás eram os tradicionais habitantes daquela região, mas já em 1820 haviam sido todos mortos ou expulsos de suas terras. Ao longo do século XIX, o Vale do Ribeirão Lajeado, como era chamada a localidade, cresceu pouco. A situação iria mudar com a inauguração da Estrada de Ferro Norte, posteriormente Central do Brasil, em 1875, que, incluindo uma estação em Lajeado, atraiu investimento e população para a região.

Com a instalação de olarias e com a exploração empreendida na pedreira local na década de 1920, somas de imigrantes italianos e alguns espanhóis ocuparam a povoação, trabalhando como ferreiros, carpinteiros, comerciantes e fabricantes de vinho.

A partir dos anos 1940, o Lajeado passou a receber intensos fluxos migratórios, de pessoas provenientes do sul de Minas Gerais e do nordeste brasileiro que se deslocaram para São Paulo em busca de emprego, especialmente atraídos pelas obras que estavam sendo realizadas na capital, conduzidas no período de Prestes Maia.

Nesta época intensificaram as migrações internas e o êxodo rural no Brasil, trazendo para os bairros da região leste de São Paulo quantidades significativas de populações pobres, sobretudo pretas e pardas, que, aos poucos, atingiram um número considerável no Lajeado.

A grande quantidade de pessoas que migrou para a região, a distância de quase 35 km do centro da capital e a falta de investimento do poder público fomentaram uma ocupação desordenada, com moradias sendo construídas em áreas de risco, em áreas de mananciais ou em locais sujeitos a enchentes.

Como vimos, desde meados do século XX a infraestrutura da região não era suficiente para atender de maneira satisfatória sua população e os problemas foram se agravando com o passar dos anos, acentuados com o aumento demográfico e a falta de infraestrutura provida pelo Estado.

Em 1948, em referência aos seus primeiros habitantes, o Vale do Ribeirão Lajeado recebe o nome de Guaianases oficialmente. Nessa época, a região englobaria os distritos que hoje chamamos Cidade Tiradentes e Guaianases e os vários bairros que os compõem, incluindo o Jardim Pedra Branca, onde a EMEF Saturnino está situada.

Na década de 1950 esse núcleo habitacional já era considerado um “bairro-dormitório”, pois seus moradores se deslocavam diariamente para outras regiões da

capital paulista a trabalho. Atraídos pelos baixos preços dos terrenos, se comparados a outras localidades de São Paulo, sobretudo mais próximas do centro, muitos indivíduos e núcleos familiares mudaram-se para Guaianases, na periferia da cidade.

As pessoas costumavam utilizar os chamados trens “Marias-fumaça”, que foram substituídos posteriormente pelos trens elétricos, para irem até as áreas mais centrais do município, especialmente para o trabalho. Hoje em dia, essa rotina se repete, nos vagões da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos.

No final dos anos 1960, o Estado concluiu a compra de alguns terrenos pertencentes a antigas fazendas na região, como a conhecida fazenda Santa Etelvina, e já nos anos 1970 deu início à construção de conjuntos habitacionais. É nessa época que Cidade Tiradentes separou-se de Guaianases, adquirindo autonomia enquanto distrito de São Paulo. A maioria dessas habitações foram construídas em Cidade Tiradentes.

Fato é que as CDHUs colaboraram para aumentar a densidade demográfica de Guaianases e Cidade Tiradentes. Contudo o investimento público em outros setores da infraestrutura não acompanhou o aumento no número de moradores.

Se a região já contava com déficits de atendimentos públicos, como leitos hospitalares, postos de saúde, escolas, vias de acesso e transporte, sua situação foi agravada ao longo dos anos 1980. Somada à situação política e econômica do país, cuja inflação e desemprego desestabilizaram os núcleos familiares, atingindo com mais força as pessoas pobres, a região de Guaianases e Cidade Tiradentes viu crescer os índices de violência e desigualdade social.

Com cerca de 40 mil unidades, sendo boa parte construída nos anos 1980, Cidade Tiradentes comporta, segundo a prefeitura de São Paulo, o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina. A maioria das moradias foi construída pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo, a COHAB, pela Companhia de Desenvolvimento habitacional e urbano do Estado de São Paulo, a CDHU, e por grande empreiteiras financiadas por bancos públicos. O planejamento urbano mantinha o “status” da região como periférica ao desenvolvimento da cidade, composta por “bairros-dormitórios”.

Muitas pessoas que aguardavam as moradias prometidas pelo poder público passaram a ocupar áreas nos distritos de Guaianases e Cidade Tiradentes à espera de

uma oportunidade de serem contempladas com residências construídas pela CDHU ou pela COHAB.

Como consequência, aumenta consideravelmente o número de habitações em situações de risco, a densidade populacional, as taxas de desigualdade e os índices de violência na região. Existem, ainda hoje, inúmeras favelas e núcleos habitacionais em locais e condições precárias para seus moradores.

Nos anos 1990 e 2000, visando minimizar alguns dos problemas sociais da região e combater a desigualdade social na cidade, a prefeitura de São Paulo promoveu investimentos públicos nos distritos, destacando-se a construção dos CEUs (Centros de Ensino Unificado) de Inácio Monteiro, Lajeado e Jambeiro⁸³.

Deve-se ressaltar a importância de alguns programas assistenciais no âmbito da Secretaria da Educação, que auxiliam as famílias mais carentes na criação de seus filhos, como os programas Leve-leite, a oferta de duas refeições como merenda, a disponibilização de uniformes e materiais escolares aos alunos. Alguns desses programas, fundamentais para garantir uma alimentação digna para as crianças ou mesmo sua permanência na escola, estão ameaçados por “gestões” municipais de cunho neoliberal e correm o risco de acabar⁸⁴.

De acordo com o site da prefeitura, em 2010, Cidade Tiradentes contava com 211.501 mil habitantes e Guaianases 268.508 moradores (censo 2010⁸⁵), tendo ambos altas taxas de densidade demográfica e graves problemas sociais. Do total de 52.875 famílias moradoras de Cidade Tiradentes, cerca de 8.000 encontravam-se em situação de risco⁸⁶.

⁸³ Fonte: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/CEUs--Enderecos>>.

⁸⁴ Portal R7. **Pais sofrem com corte de leite e transporte escolar no início da gestão Doria**. 2017. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/sao-paulo/pais-sofrem-com-corte-de-leite-e-transporte-escolar-no-inicio-da-gestao-doria-20022017>>. Acesso em dezembro de 2017.

⁸⁵ Site das prefeituras regionais de São Paulo. **Dados demográficos dos distritos pertencentes às Prefeituras Regionais**. São Paulo, 2017. Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. Acesso em dezembro de 2017.

⁸⁶ Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94>. E de acordo com o Censo de 2010 feito pelo IBGE, até 15% da população, tanto de Guaianases, como de Cidade Tiradentes viveria em favelas.

Segundo a Fundação SEADE mais de 30% da população, tanto de Cidade Tiradentes, como de Guaianases, encontravam-se em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade social, vivendo em condições precárias e usufruindo de uma renda per capita insuficiente para suas necessidades⁸⁷.

Tomando por base o Mapa da Desigualdade⁸⁸, pode-se inferir que provavelmente há uma relação entre a desigualdade social na região e questões raciais. Em ambos os distritos a porcentagem da população autodeclarada preta ou parda era de mais de 50%, índice maior que a média municipal⁸⁹.

Como vimos, o fluxo dos afrodescendentes aumentou com a migração de nordestinos e mineiros, mas também de outros paulistanos atraídos pela oportunidade de moradia própria, seja em terrenos adquiridos a baixo custo, seja por meio da ocupação ou ainda por meio dos programas de moradia do governo.

Analisando os dados divulgados, vimos que na região são criados menos de um emprego por habitante, o que obriga o deslocamento populacional para áreas mais centrais à trabalho, processo que se perpetua desde o início do século XX⁹⁰.

A violência no extremo leste de São Paulo também é alta. Guaianases e Cidade Tiradentes apresentaram, a partir das fontes consultadas pelo Mapa da desigualdade e baseando-se em dados de 2015, números elevados de assassinatos de jovens (faixa etária entre 15 a 29 anos): os distritos estão na categoria que registrou de 40 a 80 homicídios por 100 mil habitantes naquele ano⁹¹.

A desigualdade social, a discriminação racial, a violência de traficantes e policiais, a falta de infraestrutura e dificuldades nos atendimentos básicos são problemas

⁸⁷ Índice de vulnerabilidade social: Fonte: FUNDAÇÃO SEADE. 2010. Dados de renda média e de número de pessoas em situação de vulnerabilidade (de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Social – IVS) por distrito da Capital, com base nos dados do Censo 2010.

⁸⁸ Rede Nossa São Paulo “Mapa da desigualdade 2017”. In: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/porta/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf>>. Acesso em dezembro de 2017.

⁸⁹ Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

⁹⁰ Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego. Relação Anual de Informações Sociais – Rais/ Elaboração: DIEESE. Ano: 2015.

⁹¹ Fonte: SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde)/PRO-AIM (Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade)/CEInfo (Coordenação de Epidemiologia e Informação); IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); Elaboração: SMUL (Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento) - Departamento de Produção e Análise de Informação/Deinfo. Ano 2015.

diariamente enfrentados pelos moradores de Guaianases e Cidade Tiradentes, questões que afetam a vida de alunos da EMEF Saturnino Pereira.

Contudo, deve-se ressaltar os índices de escolaridade da região. De acordo com indicadores da Secretaria Municipal de Educação, Guaianases possui 98% das crianças matriculadas e a Cidade Tiradentes, 97%⁹². Próximo à escola na qual pesquisamos, existem mais duas escolas de ensino fundamental, um Centro Educacional Unificado (CEU)⁹³ e uma Fábrica de cultura⁹⁴ para atender as demandas dos jovens da região e seus familiares.

Esse seria o contexto no qual está inserida a EMEF Saturnino Pereira. A região de Cidade Tiradentes e Guaianases é populosa, com dinâmica própria, vida cultural ativa, afastada, no entanto, do centro de São Paulo e distante das regiões de maior investimento público. A luta de seus moradores por melhores condições de vida e contra a desigualdade social brasileira é de longa data.

⁹² Rede nossa São Paulo. “Indicadores e Referências de Metas para São Paulo 2013-2016”. <<https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/publicacao-indicadores-e-referencias-de-metas-2013-2016.pdf>>

⁹³ Os Centros Educacionais Unificados (CEU) são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo, no Brasil. Foram concebidos pelo EDIF - Departamento de Edificações/PMSP como um centro local da vida urbana. Seu programa articula os equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e fundamental aos dedicados às práticas esportivas, recreativas e culturaiscotidianas. O município de São Paulo conta atualmente com 46 CEUs onde estudam mais de 120 mil alunos. Os CEUs contam com um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos; uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de 4 a 6 anos; e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns CEUs também possuem polos UniCEUs, que oferecem cursos na modalidade à distância – semipresencial. Todos os CEUs são equipados com quadra poliesportiva, teatro(utilizado também como cinema), *playground*, piscinas, biblioteca, telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Os espaços são abertos nos finais de semana com o intuito de beneficiar tanto crianças e adolescentes como a comunidade de baixa renda do entorno.Com programação^[2] variada para todas as idades, os CEUs garantem, aos moradores dos bairros mais afastados em relação à zona central da cidade, acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades locais. Fonte: .<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/CEUs--Enderecos>. Acesso em dezembro de 2017.

⁹⁴ Fábricas de cultura seriam “espaços com oportunidades de acesso gratuito a diversas atividades artísticas. Criadas com o objetivo de ampliar o conhecimento cultural por meio da interação com a comunidade, as Fábricas oferecem cursos e uma programação cultural diversificada”. Fonte: <<http://www.fabricasdecultura.org.br/programa-fabricas-de-cultura/>>. Acesso em dezembro de 2017.

Ao longo de nossas docências compartilhadas - com base na pedagogia crítica do *hip hop* -, os jovens alunos levaram suas experiências e percepções sobre a vida na região para sala de aula. Os alunos ganharam novos subsídios para o reconhecimento e a valorização de suas origens, na medida em que foi possível refletir sobre as condições históricas de formação de seu meio social.

7.2. As Docências compartilhadas - Caracterização das parcerias

A pesquisa de campo, realizada em parceria com as professoras da EMEF Saturnino Pereira, foi uma oportunidade para desenvolver experiências e métodos apresentados pela *pedagogia hip hop* (HILL, 2014).

Dentre as práticas as quais recorremos, a chamada *Docência compartilhada* foi uma das estratégias mais significativas. Nas docências compartilhadas, dois ou mais educadores trabalham em colaboração dentro da sala. Porém, espera-se que o apoio mútuo vá muito além da condução das aulas, ocorrendo também nas reuniões de planejamento para as mesmas, nos balanços sobre as atividades realizadas e nas experiências trocadas.

Em sua experiência, Hill encontrou alguns problemas com seu professor-parceiro, na Howard High School. É preciso observar que Hill recorre ao compartilhamento das aulas com um professor efetivo, devido as legislações do Estado da Pensilvânia. Assim como em nosso caso, mestrandos ou doutorandos não poderiam assumir turmas regulares individualmente e, em razão disso, o autor nos conta sua saga em busca de um professor que o acompanhasse.

A docência compartilhada, que para Hill foi uma questão por vezes problemática e uma necessidade imposta pela burocracia, foi, em nosso caso, um dos métodos mais frutíferos experimentados ao longo de nossa pesquisa. Nossa pesquisa de campo foi conduzida graças ao apoio de quatro professoras da rede municipal de São Paulo e um rapper arte-educador. A parceria com as professoras foi firmada após reuniões entre o nosso grupo de pesquisa, a direção da escola e os professores, a fim de apresentarmos os projetos e os educadores pudessem selecionar de qual eles gostariam de participar.

Por fim, fizemos reuniões entre os envolvidos nas docências para o planejamento e a execução das aulas.

Em 2015, as docências foram realizadas com as professoras Michelle Bernardes (leitura) e Patrícia Gonçalves (história e informática), nas aulas de leitura, informática e “projeto” das turmas do 9º B e D.

Em 2016, contamos com o apoio da professora Juliana Borges (história), além de Michelle (que nos acompanhou em todos os momentos) e Daniel Garnet⁹⁵, período em que as aulas foram com a turma do 9ºA. Já em 2017, a parceria se manteve com a professora Michelle, por vezes contando com a colaboração da professora Rosana Divino (de português), com o 8ºA.

Como dito, as parcerias envolviam reuniões de planejamento para as aulas, discussões teóricas em grupo e a condução das docências, realizada sempre de maneira compartilhada. Os temas gerais abordados ao longo do semestre e os específicos de cada aula, além dos raps, dos livros, dos documentários e do material utilizado como apoio nas aulas, tudo foi pensado em conjunto.

Como cada educador era de uma área: português, história e rap, no momento de execução das aulas, o responsável pela área de estudo que estávamos discutindo conduzia aquele trecho, enquanto os demais contribuíam, invertendo a situação ao longo da própria aula. Por exemplo, em determinadas aulas iniciávamos pela interpretação das letras de rap para daí caminarmos para as referências históricas mencionadas, finalizando com uma produção de texto sobre o tema estudado. Nesse caso, a professora Michelle ou Rosana, de português, conduziria a interpretação, eu e a Juliana colaboraríamos com as reflexões históricas e o Daniel com os elementos textuais necessários para a elaboração dos textos de rap solicitados aos alunos. Mas não havia uma “barreira” entre a abordagem histórica e a literária, e assim todos contribuíam com as reflexões nas diferentes áreas do saber trabalhadas nas aulas.

⁹⁵Além de compartilhar suas experiências conosco, Daniel mantém um canal no Youtube, “Batalha Central”, no qual além de divulgar seus clipes com o Peqnoh e informações relacionadas à cultura Hip hop e cultura Afro, ele desenvolve um projeto chamado “Consultor de rimas”, no qual difunde suas experiências como rapper. O primeiro vídeo da série “Rimas de efeito” têm mais de 44 mil visualizações até o momento. Disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=H6zOzpVWQ>>. Acesso em dezembro de 2017.

Cabe destacar que, em quatro dos cinco semestres letivos durante os quais conduzimos a pesquisa na EMEF Saturnino Pereira, contamos com a parceria do Daniel Garnet, que é rapper, cinegrafista, produtor e arte-educador. A sua experiência no movimento hip hop foi fundamental para a condução das aulas e para a densidade crítica que atingimos com os raps.

Como já foi dito, no primeiro semestre de 2016 a pesquisadora Elaine convidou o Daniel para participar do projeto de pesquisa e do grupo de estudos na Faculdade de Educação da USP. Ele aceitou e ingressou na equipe como arte-educador. Todavia, já trabalhávamos em parceria com o Daniel mesmo antes de sua presença “física” em sala. Recorremos em algumas aulas a duas de suas letras, presentes em seu álbum “Avise o mundo”⁹⁶, por recomendação da colega Elaine.

As letras dele e do Peqnoh, seu parceiro, são criativas e contundentes, denunciando o preconceito, combatendo o racismo e valorizando a cultura e a beleza afro-brasileira. Levamos suas músicas para a sala de aula visando debater sobre o escravismo, sobre as influências afro nos saberes e tecnologias relacionadas aos trabalhos empenhados pelas populações negras e pardas ao longo da história do Brasil, sobre o racismo no mercado de trabalho e também na sociedade atual, bem como sobre estética e empoderamento das pessoas negras e pardas.

A primeira aula de Daniel conosco foi justamente em um 13 de maio e o rapper debateu com os alunos sobre a Abolição prometida e a, de fato, realizada, apontando para o abandono da população negra no pós-1888 e para o significado do 13 de maio e do 20 de novembro para o movimento negro atual.

⁹⁶ GARNET, Daniel & PEQNOH. **Avise o mundo**. Pegada de gigantes: Piracicaba, SP. 2015.

7.3. Quadro sobre o planejamento das aulas: Temáticas histórico-sociais, raps e textos selecionados para as aulas

Nesta seção irei apresentar os temas abordados ao longo dos semestres em que desenvolvemos a pesquisa, entre 2015 e 2017, bem como as letras de rap, os textos históricos e literários e os documentários selecionados como subsídio para nossas docências compartilhadas.

No segundo semestre de 2015 procuramos trabalhar com as diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a partir de um caso de reintegração de posse ocorrido próximo à escola EMEF Saturnino, interligando as histórias e experiências dos alunos e sua comunidade com a desterritorialização de povos indígenas e o desenraizamento forçado dos povos africanos em diáspora nas Américas.

Em 2016, abordamos as origens históricas do racismo, do preconceito, da discriminação racial e da desigualdade social, apontando para o período escravista brasileiro. Visitamos o Museu Afro-Brasil, analisando questões ligadas à religiosidade e ao mundo do trabalho. Também refletimos sobre formas de resistência empreendidas pelas populações pretas e pardas, com ênfase nos quilombos e nas revoltas. Entre estas, abordamos a Revolta dos Malês por meio da história de Luíza Mahin, procurando discutir com os alunos sobre a presença (ou a omissão) das mulheres, sobretudo negras, na história “oficial”. Como atividade estimulamos os alunos às leituras e produções de texto sobre os temas estudados.

Ao longo de 2017, conduzimos duas frentes: no primeiro semestre centramos nossos estudos sobre História da África Antiga e Clássica, também foi abordado como se deu o contato entre os povos africanos e os europeus mercantilistas, buscando encontrar as raízes e as influências dos povos que vieram para o Brasil na condição de escravizados.

Também abordamos a ancestralidade africana presente nas manifestações culturais americanas, como o *hip hop*, evidenciando o legado cultural dos povos africanos e afro-americanos em nossa cultura.

No segundo semestre, abordamos as formas de resistência das pessoas afro-brasileiras nos tempos coloniais e imperiais e seu legado nos dias atuais, a partir dos

exemplos de diferentes comunidades quilombolas. Estudamos sobre alguns quilombos históricos, como Palmares, e também sobre comunidades de remanescentes de quilombos e suas estratégias atuais de sobrevivência e luta pela terra, como Ivaporunduva, Mandira e Pedro Cubas, no Vale do Ribeira-SP, comunidades que tive o prazer de conhecer em minha formação como historiador.

Ao longo desses diferentes momentos, recorremos ao trabalho de nove artistas ou grupos de raps nacionais. A preferência recaiu sobre textos de rap paulistas, mais próximos da realidade dos alunos (raps de Sabotage⁹⁷, do Z'África Brasil, dos Racionais Mc's, de Daniel Garnet e Pegnho e de Thaíde e Dj Hum) e à raps com forte potencial para reflexão histórica e social (como dos Brô Mc's e da Karol Conká).

A estratégia seguida era, no início de cada aula, ouvir ou assistir o vídeo clipe, ler e interpretar a letra, adentrando em discussões suscitadas pela temática do rap selecionado. Os temas conduziram a discussão para os estudos sobre história ou para reflexões sobre a sociedade contemporânea, de acordo com o plano-de-aula, e dessa forma, motivados pela interpretação das músicas, incentivávamos os alunos a ler e a pesquisar sobre história. Por exemplo, após as reflexões levantadas pela letra de *Raíz de glórias*, do grupo Z'África Brasil, estudamos as origens históricas dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil.

⁹⁷ "Sabotage (1973-2003) foi um rapper, compositor e ator brasileiro. Sabotage, nome artístico de Mauro Mateus dos Santos, nasceu na zona sul de São Paulo, no dia 03 de abril de 1973. Ainda jovem envolveu-se com o crime e o tráfico de drogas, na favela do Canão. Durante sua adolescência foi interno da antiga FEBEM. O gosto pela música surgiu desde pequeno, quando andava com um caderno para escrever suas músicas. Entre os anos de 1988 e 1989 se inscreveu em concursos de rap. Participando de shows do grupo RZO (Rapaziada Zona Oeste), e após a gravação de vários clipes, Sabotage começou a se destacar no mundo da música. Em 2000, Sabotage gravou seu primeiro e único álbum de estúdio, "Rap é Compromisso". Atuou em dois filmes, "O Invasor", onde participou da trilha sonora com cinco músicas, serviu de consultor sobre a cultura da periferia e atuou no referido filme representando ele mesmo. No filme "Carandiru", Sabotage interpretou o personagem "Fuinha" e gravou uma das músicas da trilha sonora. Em 2002, recebeu o prêmio Hutúz (prêmio do hip hop brasileiro) na categoria revelação. No dia 24 de janeiro de 2003, Sabotage foi assassinado com quatro tiros pelas costas, apesar de sua família afirmar que Sabotage estava longe da bandidagem havia mais de dez anos. O rapper deixou mulher e três filhos." (Fonte: UOL. Sabotage. 2017. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/autor/sabotage/biografia/>>. Acesso em 2017.)

Ao longo da dissertação apresentaremos com mais detalhes outros exemplos de atuação prática em sala. Cabendo agora ressaltar as letras de rap que foram utilizadas nas docências compartilhadas⁹⁸:

Músicas/Videoclipes - 2015:

1. “Um bom lugar” - Sabotage
2. “Fórmula mágica da paz” - Racionais Mc’s
3. “Eju orendive” - Brô Mc’s
4. “Koangagua”- Brô Mc’s
5. “Fórmula Mágica da Paz”- Racionais Mc’s
6. “Zumbi” - Jorge Ben Jor

Músicas/Videoclipes - 2016:

1. “Rap do Silva” - Mc Bob Run
2. “Serviço de preto” - Daniel Garnet e Peqnoh
3. “Não toque nesse meu cabelo”, de Daniel Garnet e Peqnoh
4. “Raiz de glórias” – Z’África Brasil.
5. “Tô na luta” - Karol Conká

Músicas/Videoclipes - 2017:

01. “Corpo fechado” -Thaíde e Dj Hum
 02. “Sr. tempo bom”-Thaíde e Dj Hum
-

⁹⁸Em anexo, reproduzo um quadro esquemático contendo a relação entre os temas das aulas, as letras de rap trabalhadas e os documentários utilizado como material de apoio.

03. “Negro drama” - Racionais

-
- 04. “Tô na luta” - Karol Conká
 - 05. “Ritualístico” - Z’África Brasil
 - 06. “A vida segundo os elementos do *hip hop*” - Z’África Brasil
 - 07. “Diário de um detento”- Racionais Mc’s
 - 08. “Serviço de preto” - Daniel Garnet e Peqnoh
 - 09. “Não toque nesse meu cabelo”, de Daniel Garnet e Peqnoh
 - 10. Raiz de glórias– Z’África Brasil.
-

Para auxiliar no debate e na compreensão sobre os temas abordados recorreremos também à documentários e reportagens como material de apoio. Os selecionados foram os seguintes:

Documentário/filmes - 2015, 2016 e 2017:

A Rota do Escravo - A Alma da Resistência – Documentário produzido pela UNESCO⁹⁹.

Xadrez das cores- curta-metragem¹⁰⁰.

Quilombos – Caminhos da reportagem”, matéria da TV Brasil¹⁰¹.

É tudo nosso! O hip hop fazendo história!, de Toni C.

Nos tempos da São Bento – Documentário de Guilherme Botelho¹⁰².

⁹⁹ UNESCO. **A Rota do escravo: a alma da resistência**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q>>. Acesso em outubro de 2018. /

¹⁰⁰ SCHIAVON, Marco. **O Xadrez das Cores**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_xadrez_das_cores>. Acesso em maio de 2016.

¹⁰¹ RICHARDS, BIG. TV BRASIL. **Quilombos- Caminhos da Reportagem**. 50 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xb8hc3QGIQA>>. Acesso em maio de 2016.

¹⁰² GUILHERME BOTELHO. **Nos Tempos da São Bento**. In: Youtube.com, 2011. Acesso em outubro de 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=jtkND9L4IKQ>>. Acesso em 2017.

“Rodado entre os anos de 2007 a 2010, Nos Tempos da São Bento é um documentário que busca a memória coletiva do hip hop. Um dos intuitos é resgatar a memória daqueles que fizeram a História do Hip hop, ocupando por vários anos o espaço do Metrô São Bento, no centro da cidade de São Paulo. Minuciosa, a estrutura discursiva nos leva ao conflito com o esquecimento; o ato social de se apagar fatos, pessoas e grupos da história. É justamente este conflito, apresentado através do exercício da narrativa, que se

7.4. Caracterização da pesquisa de campo

Cabe ressaltar que iniciamos nossas atividades como pesquisador-auxiliar da geógrafa Thálita Vanessa Pinheiro em 2014, na EMEF Roberto Mange, situada na zona oeste de São Paulo.

A pesquisadora desenvolvia uma Iniciação científica intitulada “*Hip hop, Funk, identidade e território: perspectivas para novas elaborações de pertencimento e reconhecimento de culturas urbanas negadas*” (PIBIC - FEUSP) e suas docências faziam parte do projeto anterior sobre multiculturalismo e educação. Contudo, no final de 2014, a pesquisadora precisou se desligar do grupo de estudos e pesquisa por questões pessoais, cabendo a mim conduzir o restante da pesquisa de iniciação científica, concluída em julho de 2015¹⁰³.

Nesse período, entre dezembro de 2014 e julho de 2015, iniciei as leituras sobre a teoria da *Luta por reconhecimento* (Honneth, 2003), aprofundadas ao longo da presente pesquisa, e os estudos visando a preparação da sequência de temas que pretendíamos desenvolver nas aulas de história. O Projeto como um todo estava passando por outras mudanças estruturais nesse semestre, além da troca de pesquisadores, o Grupo de estudos procurou firmar parceria com outras escolas da capital de São Paulo.

Após algumas reuniões, acertamos com a direção da EMEF Saturnino Pereira dar continuidade à pesquisa. A escola se mostrou muito interessada em receber um projeto relacionado à educação étnico-racial. Dr^a. Rute Reis, diretora da escola, é uma pesquisadora e antropóloga atuante em prol da melhoria do ensino público, especialmente aberta a abordagens criativas com foco cultural e ligada ao debate sobre questões raciais. Dr^a Rute atuou como pesquisadora, ao lado da professora Dr^a Mônica do Amaral, estabelecendo-se, assim, um vínculo entre a universidade e a escola. Deve-se ressaltar também o envolvimento da coordenadora Elisângela Silva do Amaral Leal, cujo apoio e colaboração muito nos auxiliaram ao longo da pesquisa, desde o início até as nossas últimas aulas.

transforma em ação dramática, onde a personagem principal é a memória coletiva”. Fonte: Itaú cinema. Disponível em: <http://itaucinemas.com.br/filme/nos-tempos-da-sao-bento>. Acesso em outubro de 2018.

¹⁰³ Apresentei o resultado do projeto no 23º Simpósio de Iniciação científica da USP, em 2015.

No primeiro momento da parceria desenvolvida na EMEF Saturnino, entre agosto e dezembro de 2015, trabalhamos com as professoras Michelle e Patrícia nas turmas do 8ª B e 8ªD, tendo os alunos idade entre 13 e 15 anos.

Durante essas aulas procuramos relacionar a realidade da região da escola, tomando em consideração um processo de reintegração (e desterritorialização) que havia afetado uma aldeia Guarani-Kaiowá na mesma semana em que ocorreu a reintegração em Cidade Tiradentes, ocorrida pouco antes do início de nossas aulas. Uma situação que afetou profundamente os alunos da escola, que procuramos relacionar com a situação histórica vivenciada por populações indígenas no Brasil. Avançando com o tema do semestre, finalizamos nossas abordagens em sala discutindo com os alunos a respeito do desenraizamento forçado dos povos africanos em virtude do escravismo. Dessa maneira, procuramos articular situações observadas recentemente no contexto dos alunos com a dos povos indígenas e das populações africanas desenraizadas, estudando sobre o passado e o presente.

Para embasar nossas reflexões sobre a situação vivenciada na região da escola, recorremos aos raps “Um bom lugar”, de Sabotage (com participação de Black Alien) e “Fórmula mágica da paz”, dos Racionais Mc’s. Na aula sobre o caso dos indígenas Guarani-Kaiowá, utilizamos como apoio os vídeoclipes de “Eju orendive” e “Koangágua”, do Brô Mc’s e sobre a desterritorialização dos africanos tomamos como referência a letra de “Zumbi”, de Jorge Ben Jor. Para uma melhor compreensão da história dos povos indígenas, utilizamos como referência o texto de Berta Ribeiro “O Índio na história do Brasil” (2009).

Em 2016, atuamos em docência compartilhada com a turma do 9º A durante o ano letivo inteiro. A professora Patrícia não continuou na escola e firmamos parceria com a Profª Juliana, de história e leitura, além da Profª Michelle.

O objetivo do primeiro semestre era abordar em que medida o regime da escravidão implantado no período colonial seria a origem histórica do racismo, preconceito e discriminação racial, e como tal regime impôs uma mentalidade patriarcal escravocrata, que desde os tempos coloniais teria influenciado a formação de nossa sociedade.

Como subsídio para o combate ao racismo, analisamos não apenas os seus males, através de depoimentos de colegas, mas também discutimos sobre como denunciar os crimes de ódio racial.

Com vistas à valorização das influências africanas no Brasil, estudamos a contribuição dos ancestrais negros para a constituição da identidade social mediante o texto “*Um Brasil, muitas Áfricas*”, artigo publicado pelo historiador e africanólogo Alberto da Costa e Silva¹⁰⁴ na Revista de História da Biblioteca Nacional em 2012, e pelos estudos sobre a estratégia de organização em comunidades quilombolas, tendo como fonte o livro “*Zumbi: A guerra do povo negro*”, de Audálio Dantas (2015), produzido pelo SESC¹⁰⁵. Também assistimos e discutimos sobre o curta “*Xadrez das cores*”, que aborda a reprodução do racismo em situações cotidianas.

As letras de *Serviço de preto*, e *Não toque nesse meu cabelo*¹⁰⁶ (2015) de Peqnoh e Daniel Garnet nos auxiliaram no debate sobre preconceito, racismo e empoderamento das populações pretas e pardas, bem como o rap *Raiz de glórias*¹⁰⁷, do Grupo Z'África Brasil e o *Rap do Silva*, do Mc Bob Run.

Em nossos estudos sobre as comunidades de remanescentes de Quilombos, recorreremos à reportagem de Big Richards “*Quilombos- Caminhos da Reportagem*” (TV Brasil, 2012) como forma de ilustrar as diferentes estratégias de sobrevivência e de luta pela posse de suas terras perpetrados por esse brasileiros, do norte ao sul do país, abordando comunidades de quilombolas-vaqueiros, pescadores, agricultores, trabalhadores rurais e urbanos... em disputas pelo reconhecimento de suas origens

¹⁰⁴Alberto Vasconcellos da Costa e Silva, diplomata, poeta, ensaísta, memorialista e historiador, nasceu em São Paulo, SP, em 12 de maio de 1931, filho do poeta Da Costa e Silva e de Creusa Fontenelle de Vasconcellos da Costa e Silva. Formado pelo Instituto Rio-Branco em 1957, serviu como diplomata em Lisboa, Caracas, Washington, Madrid e Roma, antes de ser embaixador na Nigéria e no Benim, em Portugal, na Colômbia e no Paraguai. Foi chefe do Departamento Cultural, Subsecretário-Geral e Inspetor-Geral do Ministério das Relações Exteriores. Doutor Honoris Causa pela Universidade ObafemiAwolowo, da Nigéria, foi professor do Instituto Rio Branco e Presidente e Vice-Presidente da Banca Examinadora do Curso de Altos Estudos. Fonte: http://www.releituras.com/albertocsilva_menu.asp. Acessado em abril de 2018.

¹⁰⁵ DANTAS, Audálio. **Zumbi: A luta do povo negro**. São Paulo: SESC, 2015. 40 pg.

¹⁰⁶GARNET, Daniel., PEQNOH. **Não toque nesse meu cabelo** in: GARNET, Daniel & PEQNOH. “Avisar o mundo”. Pegada de gigante: Piracicaba, 2015. Faixa 13. Videoclipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nnw7UJVMdKw>. Álbum disponível em: <http://www.noticiario-periferico.com/2015/09/daniel-garnet-e-peqnoh-disponibilizaram.html>. Acessados em abril de 2018.

¹⁰⁷Z'África Brasil. “Raiz de glórias” in: Z'áfrica Brasil. “Tem cor age”. YB Music: São Paulo, 2006. Faixa 01.

quilombolas em embates contra a Marinha, a Aeronáutica, o Governo Federal. A reportagem fomentou reflexões sobre a relação entre o passado e o presente a partir da manutenção e transmissão de suas experiências, culturas e tradições.

Ao final do semestre, elaboramos, em parceria com os outros projetos de docências compartilhadas em desenvolvimento na escola, uma *Mostra Cultural de Hip hop* visando apresentar uma síntese de nossas discussões em sala para o restante da EMEF Saturnino Pereira. A atividade, organizada e conduzida por Valdemir, grafiteiro do Grupo OPNI, pesquisador e arte-educador membro do Grupo de Estudos contou com artistas de break (b-boys Primo e Hélio, ex-membro da Crew Dragon breakers e fundador da crew de break dance Back Spin, em 1985), de grafite (Does e o Val), que realizaram um trabalho artístico na entrada do prédio, também com rappers (Daniel Garnet, também “Negotinho Rima” e “Preto Aplick”, do grupo de rap Consciência Humana) e com apresentações de textos produzidos pelos alunos durante as aulas.

No segundo semestre de 2016, prosseguimos as docências com a turma do 9º A. Nesse momento, foram dois os eixos temáticos: as influências dos povos da África Ocidental em diáspora no Brasil para a constituição de nossa sociedade, com foco na religiosidade e nas técnicas e saberes ligados ao mundo do trabalho e a presença da mulher (negra) na história brasileira.

Iniciamos o semestre com uma visita ao Museu Afro-Brasil, situado no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, dedicando algumas aulas para a discussão e reflexão sobre o que aprendemos no Museu.

A visita abordou sobretudo as seções “As religiões afro-brasileiras” e “trabalho e escravidão”¹⁰⁸, de modo a relacioná-las às temáticas que havíamos estudado no semestre anterior, com base no texto de Costa e Silva (2012).

¹⁰⁸ Descrição dos núcleos de acordo com o site oficial do Museu Afro: “As Religiões Afro-Brasileiras”: Núcleo consagrado às religiões e cultos brasileiros que possuem matriz africana. Visões de mundo e mitologias são ressaltadas por meio de rica iconografia, com destaque ao panteão de santos, orixás e outras entidades cultuadas no Brasil. No espaço reservado ao núcleo podem ser observadas vestimentas de Egungun e de orixás, instrumentos musicais, além de pinturas, gravuras, esculturas, instalações e fotografias dedicadas ao tema. E “Trabalho e Escravidão”: Núcleo que tem o objetivo de ressaltar os saberes e tecnologias trazidas pelos africanos escravizados no campo do trabalho. Tanto no ambiente rural quanto no urbano, o conhecimento dos africanos foi determinante para o desenvolvimento dos ciclos econômicos. Além de pinturas, gravuras e esculturas retratando parte dessas contribuições, os visitantes

Dando sequência às aulas do segundo semestre, voltamos-nos para o próximo tema. Partindo da interpretação da letra de “Tô na luta”, da rapper curitibana Karol Conká¹⁰⁹, cujo refrão é “Tô na luta, sou mulher, posso ser o que eu quiser!”, começamos discutindo sobre as mulheres em nossas vidas, o papel delas na escola e na comunidade, para, então refletirmos sobre a presença (ou omissão) das mulheres, sobretudo negras, na história do Brasil.

Ao constatar a ausência de referências femininas negras e pardas, sugerimos o estudo sobre a história de Luíza Mahin a partir da leitura do capítulo sobre ela no livro de Mouzar Benedito sobre seu filho Luiz Gama¹¹⁰.

De acordo com o autor, Luíza seria uma quituteira que teria participado de algumas revoltas contra o sistema escravista na Bahia de meados do século XIX, como a Revolta dos Malês e a Sabinada. Aproveitamos para estudar, por meio de sua história, ambas as revoltas.

As últimas aulas foram dedicadas à análise da estrutura literária de raps narrativos e à elaboração de texto por parte dos alunos visando uma apresentação final para a escola, como síntese de nossas discussões. A turma escolheu apresentar o rap “Não toque nesse meu cabelo” em coro para os colegas.

Em 2017, iniciamos a II Fase da Pesquisa de campo. Esta etapa foi conduzida nas aulas de leitura do 8ºA, com alunos entre 12 e 14 anos, em parceria com as professoras Michelle e, em alguns momentos com a professora Rosana, de português, de janeiro a dezembro desse ano.

No primeiro semestre, abordamos a Antiguidade africana (Egito, Núbia, Axum e Etiópia), a África clássica pré-mercantilista, abordando o poderoso reino do Mali, e a história de alguns povos que tiveram influência na formação do povo brasileiro, como os lorubás, o reino do Daomé, Congo e Luanda. O texto-base para as aulas foi “O que você sabe sobre a África: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros”, de

podem apreciar documentos e outros objetos ligados ao mundo do trabalho, tais como máquinas de moer cana, fôrmas para fabrico do açúcar e ferramentas de carpinteiros e ferreiros.

¹⁰⁹ KAROL CONKA. **Tô na luta**. in: Karol Conka. **Ambulante**. 2016.

¹¹⁰ BENEDITO, Mouzar. **Luís Gama. o libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

Dirley Fernandes (2016)¹¹¹, livro didático que tem por base principal a Síntese da coleção História Geral da África, vols. I e II. (2012).

Iniciamos o semestre contando a trajetória do movimento *hip hop* no Brasil por meio de letras de raps nacionais dos anos 1980, 1990, 2000 e 2010 e documentários. Após as leituras e reflexões sobre a forma literária e o conteúdo das letras, ficou evidente que o rap e do *hip hop* eram manifestações culturais oriundas da diáspora dos povos africanos nas Américas e suscitamos nos alunos o interesse por conhecer a história dos povos africanos à partir de uma cultura apreciada por eles.

Neste semestre, interpretamos as letras de “Corpo fechado”¹¹², rap de 1988 de Thaíde e Dj Hum, presente na primeira coletânea de rap nacional: *Hip hop Cultura de Rua*¹¹³, “Sr. tempo bom”¹¹⁴, também do Thaíde, lançada em 1996, em que o autor fala de suas origens culturais e sobre a raiz afro-brasileira da cultura nacional, proporcionando discussões sobre as mudanças sociais no Brasil dos anos 1980 e 1990 presentes nas entrelinhas do rap.

Abordamos, ainda, as personalidades negras mencionadas na música; escutadas, ainda, “Negro drama”, lançado em 2002 pelos Racionais; por fim, interpretamos a letra “Tô na luta!”, da rapper curitibana Karol Conká, de 2016. Uma letra recente que aborda a história da Joyce Silva, uma lutadora olímpica brasileira. A música procura valorizar a história e a força da mulher brasileira, uma música feminista que nos levou a discutir sobre o machismo em nosso cotidiano.

Para fundamentar os estudos sobre a história do rap nacional e suas raízes africanas e afro-americanas, recorremos ao trecho inicial do documentário “É tudo nosso! O *hip hop* fazendo história!”, de Toni C. Como mencionado anteriormente, o começo do filme apresenta uma linha do tempo da história da música. Seu início é com uma significativa fala de Mano Brown, do Racionais Mc’s na Virada Cultural, em seguida

¹¹¹ FERNANDES, Dirley. **O que você sabe sobre a África: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros**. 1ªEd. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

¹¹² THAÍDE&DJ HUM. Corpo Fechado in: **Hip hop cultura de rua**. Eldorado: São Paulo, 1988. Faixa 01.

¹¹³ Hip hop Cultura de Rua é a primeira coletânea de rap brasileira, lançada em 1988, uma semana antes do LP Consciência Black, Vol. I. Enquanto o Consciência Black lançava o grupo Racionais MC's, o Hip hop Cultura de Rua lançou a dupla Thaíde e DJ Hum. (WIKIPÉDIA. Hip hop cultura de rua. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hip_hop_Cultura_de_Rua>. Acesso em 2018.

¹¹⁴ THAÍDE. **Sr. Tempo bom**. In: THAÍDE. **Preste atenção**. São Paulo, 1996. Faixa 07.

voltamos no tempo e espaço, para a África dos séculos XVI e XVII e as chamadas raízes africanas, apresentando os Griots – guardiões e transmissores da história e da cultura na África ocidental, e as estruturas das formas musicais africanas: chamadas e respostas, improvisação, notas dobradas, sincronia, as artes verbais do improviso, do *boasting* (bravatas cantadas), dos *signifyin* (duelos verbais) e *dozens* (troca de insultos e provocações), as canções faladas e as *work sounds*.

Em seguida, o documentário aborda os séculos XIX e XX, com foco no surgimento dos diferentes ritmos e as interrelações culturais entre eles. O documentário é muito interessante e auxiliou na compreensão sobre as raízes culturais da América, especialmente sobre a influência das populações negras na construção da sociedade atual e nossas raízes ancestrais em África.

Por fim, assistimos um outro documentário. Esse vídeo aborda as origens do *hip hop* e do rap na cidade de São Paulo e sua irradiação pelo Brasil: *Nos tempos da São Bento*, de Guilherme Botelho, gravado entre 2007 e 2010. A partir desse documentário discutimos sobre a importância de buscar conhecimento, de conhecer nossas origens e de ter o domínio sobre nossas próprias narrativas.

No segundo semestre de 2017, voltamos nossa atenção para as estratégias de resistência dos povos africanos e afro-brasileiros, com ênfase na constituição dos quilombos nos tempos coloniais e imperiais, nas características atuais das comunidades quilombolas remanescentes e também na história de Chico Rei, nas Minas Gerais dos tempos áureos, como exemplos de diferentes estratégias adotadas pelas populações negras e pardas para resistirem à escravização.

Chico Rei, de acordo com as histórias, chamava-se Galanga e era de origem congolesa, sendo membro de uma família nobre. Galanga e sua família haviam sido capturados por traficantes e vendidos para trabalharem como escravizados nas minas do Major Augusto, na região de Ouro Preto, então Vila Rica. Chico, como passou a ser conhecido após o obrigatório batismo como cristão, conseguiu conquistar sua alforria e, mediante seus esforços e sua inteligência, adquiriu uma mina e, com sua produção de minérios, comprou a liberdade de muitos africanos e afrodescendentes. Teria sido Chico Rei e seus homens que fundaram a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e

construíram a Igreja de Santa Efigênia do Alto da Cruz. A leitura sobre o personagem mineiro foi baseada na obra “Chico Rei”, de Renato Lima (2006)¹¹⁵.

Ao abordarmos sobre os Quilombos, lemos também o texto de Audálio Dantas “Zumbi, a guerra do povo negro” (SESC, 2015) e um outro elaborado por nós para as aulas, “*Conhecendo as resistências: Os quilombos no Brasil*”.

Quando estudamos sobre as comunidades quilombolas atuais recorremos, além do texto de Renato Lima (2006), à reportagem de Big Richards produzida pelo Canal Brasil em 2012, intitulada *Quilombos- Caminhos da Reportagem*. Os debates desse semestre tiveram como referência as letras dos raps “Serviço de preto”, de Daniel Garnet e Peqnoh (2015) e “Raiz de glórias”, do grupo Z’África Brasil.

Além das docências compartilhadas, cabe destacar o *I Seminário “O ancestral e o contemporâneo nas escolas” com professores da rede municipal de ensino de São Paulo – 2017*, no qual coordenamos uma vivência com professores da rede municipal de ensino da diretoria regional de Guaianases, ocorrido em setembro de 2017, na Fábrica de Cultura de Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo. As professoras Michelle e Juliana, além do rapper e arte-educador Daniel Garnet, também nos acompanharam nessa atividade.

Foi uma oportunidade para debatermos nossa pesquisa de ensino de história da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas através dos textos de rap, de acordo com a *pedagogia hip hop* (HILL, 2014) com professores da rede municipal experientes. Apresentamos as estratégias e metodologias adotadas por nós e desenvolvemos brevemente uma atividade-síntese como exemplo.

Inspirados pelo rap da Karol Conká (Tô na luta) e pela narrativa sobre Luíza Mahin, selecionamos a docência na qual estudamos com os alunos a Revolta dos Malês pelo viés de uma personagem negra. Os professores se mostraram interessados pela *pedagogia hip hop*.

Além das vivências, ocorreu também uma apresentação dos alunos envolvendo músicas ligadas à cultura afro-diásporica e à exibição de cartazes com frases que denunciavam a discriminação racial presente em nossa comunidade, visando chamar a atenção dos presentes para este problema.

¹¹⁵ LIMA, Renato. **Chico Rei**. Ilustrações: Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2006. Coleção mistura brasileira.

Cabe mencionar também que, em janeiro de 2018, demos um curso de extensão com professores da rede municipal, estadual e federal, intitulado *“As heranças artísticas e culturais afro diaspóricas em diálogo com a educação a partir da Lei 10.639/03”*, realizado no Instituto de Física da USP. Ambas as atividades foram oportunidades muito proveitosas para compartilhar as nossas reflexões teóricas e experiências práticas dentro da *pedagogia hip hop* com professores interessados em novas estratégias de ensino, com foco cultural e crítico, dentro das diretrizes apontadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

III Cartazes elaborados pelos alunos para a apresentação no o I Seminário “O ancestral e o contemporâneo nas escolas” com professores da rede municipal de ensino de São Paulo - 2017

IV Cartazes elaborados pelos alunos para a apresentação no o I Seminário "O ancestral e o contemporâneo nas escolas" com professores da rede municipal de ensino de São Paulo - 2017

8. A PEDAGOGIA HIP HOP EM NOSSAS PESQUISAS DE CAMPO

Nos capítulos anteriores da presente dissertação, apresentei o desenvolvimento teórico de nossa pesquisa de campo, realizada ao longo de cinco semestres. Nesta seção, aprofundarei sobre a parte prática, apresentando alguns momentos-chave ocorridos ao longo das aulas.

Para a seleção das temáticas apresentadas procurou-se levar em consideração o fato de essas passagens evidenciarem aspectos importantes dos estudos teórico-metodológicos aos quais recorreremos ao longo de nossa pesquisa¹¹⁶.

8.1. As reintegrações de posse: de Guaianases ao sul do Mato Grosso do sul

O primeiro momento da pesquisa lançou luz sobre a importância de se abordar em aula questões sociais que suscitasse nos alunos elaborações também de natureza psico-social relacionadas ao contexto, muitas vezes, trágico, dos alunos. Uma questão que surgiu logo em nossa primeira atuação prática em salas de aula como educador-pesquisador, aliás bastante ressaltada pela *pedagogia hip hop* (HILL, 2014), ao defender uma prática didática pautada em uma análise multiperspectiva, crítica e multicultural.

Na verdade, o acontecimento que despertou nossa compreensão sobre as posições defendidas por Hill, especialmente sobre a estratégia de promoção das reflexões por meio dos raps, trabalhados como forma de elaboração dentro da ideia de *curandeiros feridos*, apresentada anteriormente, ocorreu dois dias antes de nossa aula inicial em agosto de 2015. O fato ocorrido também evidenciou a relevância de levarmos em consideração a tese da *luta pelo reconhecimento*, de Axel Honneth (2003) em nosso planejamento pedagógico e na execução das aulas.

Trata-se do já mencionado processo de reintegração de posse de um terreno da CDHU, alguns quarteirões abaixo da EMEF Saturnino Pereira, realizado à força pelo

¹¹⁶ Para elaborar esses apontamentos e reflexões tomo por base os *diários de campo* apresentados à Faculdade de Educação como parte integrante dos *Relatórios de campo* para a Iniciação Científica e para a pesquisa de Mestrado, entregues dentro do programa de bolsas institucionais e também ao Grupo de pesquisa - *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (FAPESP, 2015/50120-8).

poder público. Processo esse que afetou a vida de muitos moradores da região, inclusive de alguns jovens alunos do Ensino fundamental¹¹⁷.

Nas reuniões de planejamento feitas com as professoras Michele Bernardes e Patrícia Gonçalves, ficou definido que essa aula inaugural deveria apresentar a pesquisa (e o pesquisador) para as turmas com as quais trabalharíamos, no caso deste semestre letivo desenvolvemos o projeto com as turmas dos 8ºs anos B e D (alunos entre 13 e 15 anos), iríamos escutar e interpretar o rap feito por Sabotage e Black Alien “Um bom lugar” (2001) e refletir sobre o ambiente que esperávamos construir com os alunos ao longo do semestre.

Era para ser uma atividade introdutória e sem muitas pretensões. Contudo, o trauma causado na comunidade ao redor da escola pela desocupação à força do dia 26 de agosto de 2015 não poderia passar despercebido. Em razão do ocorrido, alteramos um pouco os nossos objetivos iniciais, mas mantivemos a estrutura de nossa proposta: o eixo de ligação entre os temas que estudaríamos ao longo do semestre letivo passou a ser justamente os processos de reintegração de posse e de desterritorialização, ocorridos tanto na região da escola, como também em comunidades indígenas e africanas ao longo da história.

Na primeira aula, partimos das reflexões suscitadas pela leitura conjunta do rap “Um bom lugar”, que versa sobre a visão de Sabotage sobre a experiência de uma pessoa de periferia na zona sul da capital paulista, suas dificuldades oriundas da desigualdade e da discriminação racial e suas estratégias de sobrevivência, para discussões sobre a realidade da região da escola, do ponto de vista dos alunos. Aos poucos fomos nos aproximando do processo de reintegração de posse.

Baseado na proposta metodológica de Hill (2014), após a leitura e visando iniciar as discussões, pedimos para que os alunos destacassem os trechos do rap que eles acharam mais interessantes ou significativos e comentassem o porquê da escolha. A

¹¹⁷ No diário de campo feito à época e apresentado no Relatório de Iniciação científica para FEUSP em 2016 faço a seguinte nota: Observação: Na quarta anterior ao encontro, dia 26 de Agosto de 2015, ocorreu uma reintegração de posse de um terreno da CDHU próximo à escola. Houve conflito entre moradores e policiais, protesto, queima de ônibus/carcaças de automóveis... Os alunos foram afetados, alguns de maneira indireta e outros mais diretamente, perdendo seus locais de moradia. A vida escolar na EMEF Saturnino Pereira como um todo fora influenciada por este fato. Assunto que retornaremos de forma recorrente ao longo do projeto, uma vez que se tornou nosso eixo temático”.

maioria destacou o refrão, talvez por conveniência ou mesmo timidez, por ser nosso primeiro encontro. A letra diz que “um bom lugar se constrói com humildade, é bom lembrar!” (SABOTAGE, 2001). Alguns alunos justificaram a escolha por acharem que a humildade deveria ser um valor a ser cultivado para melhorar o relacionamento entre as pessoas. Outros alunos comentaram que gostavam da música, que é relativamente bem conhecida por quem ouve rap nacional, por acharem que ela como um todo retratava “a realidade”, sem alongar a justificativa.

Contudo, algumas falas chamaram nossa atenção, pela crítica social e pela profundidade reflexiva nelas contidas. Destaco o seguinte trecho de nosso *diário de campo*, sobre a seleção do trecho feito por uma dupla de alunos em uma das turmas:

Dois (alunos) selecionaram o seguinte trecho: “A chave é ter sempre resposta àquele que infringe a lei na blitz. Pobre tratado como um cafajeste, nem sempre polícia aqui respeita alguém: Em casa invade, dá soco ou fala baixo ou você sabe: Maldade, uma mentira deles dez verdades”. Deram como justificativa da escolha: “Não que já tenha acontecido comigo ou que eu já tenha visto... mas em abordagens que acontecem para cá, a polícia age meio assim...” (referindo-se aos bairros de periferia). Percebendo a dificuldade ou falta de coragem desse colega para verbalizar sua opinião, outro aluno completou “... é mano, é diferente da abordagem prá lá (no centro da cidade?) ou nos bairros mais ricos né? Eles (os policiais) não tratam da mesma forma”. Este trecho serviu de mote para abrir a discussão sobre a reintegração de posse do dia 26 de Agosto com a classe toda. No geral, os alunos centraram a discussão em torno dos diferentes modos de atuação da polícia militar e do poder público nos bairros centrais e periféricos, contrapondo, em particular, bairros ricos x pobres, tanto no que se refere ao embate desproporcional entre moradores e policiais, quanto em relação à cobertura midiática. (Relatório de campo, 2015)

Nesta turma, nenhum dos alunos fora afetado diretamente, como em outras turmas da escola, mas alguns presenciaram a desocupação da janela de suas casas ou mesmo no meio da ação policial e era visível a necessidade de compartilharem sua experiência sobre a situação traumática ocorrida em seu bairro. Os alunos relataram o que viram (e ouviram), dirigindo críticas tanto ao uso excessivo da força pela polícia, como para algumas reações dos manifestantes.

Neste primeiro encontro, a conversa centrou-se na atuação do poder público no caso de reintegração e nas dificuldades impostas pelas desigualdades sociais para a

construção de “um bom lugar”. Também foi apontado por um grupo de alunos que, paradoxalmente, o terreno pertencia à própria Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano de São Paulo, ou seja, deveria ser destinado a moradias populares. Contudo, os moradores que ali ocuparam em busca de moradia estavam sendo despejados por meio de uma ação truculenta.

Na outra classe, as discussões também caminharam em direção à uma crítica ao governo, na esteira dos recentes acontecimentos, mas por outro viés:

Nesta classe, selecionaram o seguinte trecho interpretado pelo Black Alien rapper carioca: “Do ano 2000 pra frente, homens do passado, pisando no futuro, vivendo no presente. Há três tipos de gente: Os que imaginam o que acontece, os que não sabem, e nós, que faz acontecer! O bolo glacê”, apresentando como justificativa o fato de que todos os alunos nasceram após o ano 2000! (A turma do 8º D nasceu entre 2001 e 2002). Esta proximidade geracional levou os alunos, durante as discussões, a associarem a mensagem a si mesmos, como se a letra fosse dirigida diretamente a eles ou como se a ideia fosse de que o futuro pertenceria a eles, pois seriam estes jovens que “faziam acontecer” devido a seu ímpeto contestador, criativo, ativo e inquieto. Mas que, no entanto, “tinha gente pisando no futuro deles”. Com isso, criticavam as possibilidades que o Estado e a sociedade ofereceriam para o desenvolvimento da juventude da periferia. (Relatório de campo, 2015)

É interessante esta crítica feita aos “homens do passado”, no caso, identificados com os maus políticos e notar a esperança depositada na geração desses jovens, buscando um reconhecimento social: “é nós quem faz acontecer, o bolo Glacê!” e a construção de uma coletividade, pois a letra logo na sequência emenda: “unido a gente fica em pé, dividido a gente cai, quem falha cai, um biribye byebye”.

A aula continuou na semana seguinte, mantendo o mesmo tema para as discussões. Abaixo reproduzo um trecho do rap de Sabotage, com a participação de Black Alien, cujas passagens foram destacadas anteriormente:

Um Bom Lugar¹¹⁸

Sabotage

“Sou Sabotage,

Um bom lugar

Se constrói com humildade, é bom lembrar

Aqui é o mano Sabotage

Vou seguir sem pilantragem, vou honrar,
provar

No Brooklyn, tô sempre ali

Pois vou seguir, com Deus enfim

Não sei qual que é, se me vê dão ré

Trinta cara a pé

do piolho vem descendo lá na onde ferve

Diz que black enlouquece breck

Só de arma pesada, inferno em massa

Vem violentando a minha quebrada, basta!

Eu registrei, vim cobrar, sangue bom

Boa ideia quem tem, não vai tirar a ninguém

Meditei, mandando um som com os irmãos da

Fundão

Volta ao Canão se os homens vim

Disfarça o grandão

Rap é o som

Embora lá no morro, só louco

A união não tem fim

Vai moscar, se envolve jáo

Já viu seus pivetes dizer que rap quer curtir

Ouvir te fortalece, nunca esquece

Quem conclui é o mestre, basta

Que longe for, bem como tolo poupo, pra
conseguir forte dor

Tem que depor e não voltar, sujou

Bem vindo ao inferno, aqui é raro, eu falo sério

Pecados anticristos e mortal patifaria, aí meu

Vai batalhar, tenta a sorte, seja forte

Só o destino aqui resolve

Qual é cabulinho só saudades

Fez da vida por aqui de mente erguida

Sem mentira, com malícia, me passou lição de vida

Um bom lugar

Se constrói com humildade, é bom lembrar

Aqui é o mano Sabotage

Vou seguir sem pilantragem, vou honrar, provar

No Brooklyn, tô sempre ali

Pois vou seguir, com Deus enfim

Três cara simples

Gostavam mais de ouvir e aprender

Até que fatalidades com certeza e é o seguinte

Sempre assim, maquiavelick, maldade se percebe
aqui

Cuidado é falsidade estopim

Dois mil graus

É ser sobrevivente

E nunca ser fã de canalha

A luta nunca vale a experiência

É Santo Amaro a Pirituba o pobre sofre, mas vive

A chave é ter sempre resposta

Àquele que infringe a lei na blitz

Pobre tratado como um cafajeste

Nem sempre polícia aqui respeita alguém

Em casa invade, a soco ou fala baixo ou você sabe

Maldade, uma mentira deles, dez verdades

118

Fonte:

<https://letras.mus.br/sabotage/65059/> .

Clipe disponível no youtube. Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=0z55pSGWSxo>.
Acesso em dezembro de 2017.

Momentos oculares é respeito
 Estilo um cofre
 Só leva os fortes
 Filhos do vento, um super homem
 Pra cada vez tem um largado atrás do poste
 Onde fama é capaz de denunciar um irmão
 pros homem
 Fuja, se jogue, o vaps não se envolve
 Anda só, na sul respeito é lei tá bem melhor
 Tipo madeira, estilingue
 Exige uma forquilha
 Rap é mili dia, um integrante da família
 Com uma ideia fixa
 Que atinge a maioria, que ainda acredita
 No plano B, periferia
 Hoje quem pratica
 Tá ligado que é o que liga
 Porque vira, vira, vira

Black Alien:

Do ano 2000 pra frente
 Homens do passado pensando no futuro,
 vivendo no presente
 Há três tipos de gente
 Os que imaginam o que acontece

Os que não sabem o que acontece
 E nós que faz acontecer
 O bolo, glacê!
 Unidos a gente fica em pé
 Dividido a gente cai
 Quem falha cai
 Um biribaibaibai
 A colaboração do som é a carta na mesa
 Aqui rima: Black Alien, Sandrão, Helião, Sabotage
 À vontade na balada desde ontem à tarde
 Habilidade é o Álibi
 No Bix, Granja Man, Zé Gonzales
 Quem tá no erro sabe:
 Cocaína no avião da FAB
 Ninguém vai deter o poder
 O crime, de lá crime de Niterói-SP
 PHD em THC no país de FHC
 Dream Team da rima, essa união me dá alta estima
 Mexe das armas do microfone à esgrima
 Vê se me entende, o estudante aprende
 O professor ensina
 O verbo que fortalece como vitamina
 Contamina, na nova velha escola
 Como o vírus ebola
 Beach (rebola)"

V: Alunos da turma 8ªD durante leitura da letra de “Um bom lugar”, do rapper Sabotage.

Para a aula seguinte, reconsideramos novamente o planejamento para incluir um outro trágico acontecimento, ocorrido na mesma semana da desocupação do Jardim Pedra Branca: uma reintegração de posse tensa, realizada em terras ocupadas por indígenas Guarani-Kaiowá em Antônio João, próximo ao município de Dourados, sul do Mato Grosso do Sul.

Como esta reintegração guarda relações com a do bairro da escola, recorremos a ela para estudarmos sobre o passado e o presente de algumas comunidades indígenas, com foco nos processos de desterritorialização perpetuados desde os tempos coloniais. O bairro de Guaianases leva esse nome, como foi dito, em referência aos Índios Guaianás, habitantes originários da região, e que já se encontravam extintos em 1820, por terem sido expulsos de suas terras.

Iniciamos o encontro perguntando aos alunos se eles haviam lido qualquer reportagem sobre a reintegração de posse em Cidade Tiradentes e eles comentaram que haviam visto as matérias veiculadas pela televisão. Em seguida, questionamos se eles tinham conhecimento sobre o que havia ocorrido em Antônio João-MS. A resposta foi negativa. Perguntei por que eles haviam visto coberturas jornalísticas sobre um caso e sobre o outro não e uma aluna nos surpreendeu pela síntese feita em sua resposta:

“Porque sei lá, o mundo e a televisão não se ‘importa’ com eles!”. Uma fala que evidencia que sem o reconhecimento coletivo que recai sobre o grupo ao qual pertencemos, não seríamos considerados seres humanos dotados de direitos e deveres, mas também merecedoras de atenção e afeto como os demais; esse não-reconhecimento é um sintoma das tentativas de inferiorização e desvalorização das identidades e subjetividades dessas populações.

No caso da negação do reconhecimento social e jurídico dos povos indígenas, prevaleceria a discriminação e o preconceito pautados no que Kabengele Munanga definiu como a *Ideologia do embranquecimento* (2004), artifício base para as atitudes de menosprezo e de perseguição contra as culturas não-brancas.

O conhecimento é uma das estratégias de combate aos preconceitos, daí termos priorizado conhecer um pouco sobre a realidade dos Guarani-Kaiowá como um dos temas da aula. Diante da negativa dos alunos sobre o caso sul-matogrossense, iniciamos nossa *leitura compartilhada*, na qual um aluno lia um parágrafo sobre as reportagens¹¹⁹ que abordavam ambos os fatos e o colega continuava.

As discussões suscitadas pela leitura das reportagens deram ênfase às semelhanças entre os dois eventos, ressaltando a desproporcionalidade da força utilizada contra os indígenas, que recorreram aos seus arcos-e-flechas contra as armas de fogo dos fazendeiros, em um embate repleto de simbolismos.

A atividade foi interessante porque muitos alunos, se não todos, nunca tinham parado para refletir sobre a realidade encontrada pelas comunidades indígenas atuais no Brasil. Também pudemos exercitar um olhar crítico sobre a mídia e sua função social.

¹¹⁹ ALVES, MARTA. Folha de São Paulo. **Pms jogam bombas dentro de condomínio da CDHU em São Paulo**. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/08/1674201-pms-jogam-bombas-dentro-de-condominio-da-cdhu-em-sp.shtml>>. Acesso em 2015; G1-SP. **Moradores queimam veículos contra reintegração de posse na Zona Leste**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/moradores-queimam-veiculos-contr-reintegracao-de-posse-na-zona-leste.htm>>|. Acesso em 2015.; G1-MS. **Exército bloqueia acesso às fazendas ocupadas por indígenas em MS**. <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2015/09/exercito-bloqueia-acesso-fazendas-ocupadas-por-indigenas-em-ms.html>>. CORREIO DO ESTADO. **Autoridades confirmam morte de indígena em área de conflito no Estado**. 2015. Disponível em: <<http://www.correiodoestado.com.br/cidades/autoridades-confirmam-morte-de-indigena-em-area-de-conflito-no/256339/>> . Acesso em dezembro de 2017.

Ao longo da conversa, destaco o momento no qual duas alunas pediram a palavra, pois não concordaram com a matéria da Folha de SP sobre o ocorrido na região da escola, pontuando que, em alguns aspectos, o relato não era muito verídico. Foi quando levantei a seguinte questão:

Se o relato na matéria da Folha não condiz com o que vocês presenciaram ou ouviram de amigos, vocês acham que as matérias sobre a reintegração de posse lá em Antônio João foram relatadas tal qual aconteceram? (Relatório de campo, 2015)

A reação foi interessante, após um breve alvoroço com muitas falas ao mesmo tempo comentando que “não” e especulando sobre as justificativas, alguns alunos argumentaram que talvez a razão seria pela “distância” entre os locais dos acontecimentos e os grandes centros, ou pela “falta de interesse” da mídia e da sociedade em acompanhar esses casos, dentre outros motivos, e procuramos pensar um pouco sobre essa “falta de interesse” sobre a situação dos povos indígenas no Brasil.

Após essa discussão, adentramos na segunda parte da aula. Para nos aprofundarmos um pouco mais na realidade dos índios Guarani-Kaiowás de Mato Grosso do sul, recorremos a duas letras de rap do grupo Brô Mc's, que são as aldeias de Jaguapirí e Bororó na região de Dourados, próximo de Antônio João e cantadas em português e guarani. Seguimos a mesma estratégia para fomentar a interpretação, pedindo para os alunos selecionarem os trechos considerados relevantes e fizessem um comentário.

VI: Aluna do 8ºD assistindo o clipe “Ejuorendive”, do grupo BrôMcs após leitura de reportagem sobre a reintegração de posse ocorrida em Antônio João –MS, aula de leitura.

Assistimos os clipes de “Koangágua”¹²⁰ e “Eju orendive”¹²¹, rap que denuncia a exclusão social, o racismo e o preconceito sofrido pelos indígenas, além de clamar por uma mudança social, como dito pelos rappers: “Nós te chamamos para revolucionar / aldeia unida mostra a cara”.

Logo de início os alunos ficaram intrigados com raps em língua indígena, sobretudo com o fato de no Brasil atualmente existirem mais de 270 línguas e mais de 300 etnias diferentes. Alguns estudantes atentaram também para as roupas “de *hip hop*” que o grupo usava, outros para as coisas que eles tinham na aldeia e outros ressaltaram a letra.

¹²⁰ Brô MC's. **Koangagua**. in: Brô MC's. “Rap indígena 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IBafJIZxT6s>>. Sobre o Canal Guateka: “Canal Guarani, Terena e Kaiwoá do MS. Uma iniciativa dos jovens indígenas das aldeias Jaguapiru e Bororó, Yann Gross, Anne-Cécile Leyvraz e a CUFA Dourados”. Maiores informações disponíveis em: <<https://www.facebook.com/canalguateka>>.

¹²¹ Brô MC's. “**Eju orendive**”. in: Brô MC's. “Rap indígena”. Faixa 02.

Enquanto interpretávamos as letras, fui surpreendido por uma colocação de uma aluna, que afirmou: “Não é que eu gostei desse trecho, mas achei pesado!” (Relatório de campo, 2015). Referia-se ao seguinte trecho da música: “Você não consegue me olhar/ E se me olha/ Não consegue me ver” (BRÔ MC’s. Eju orendive, 2015). E continuou dizendo: “Parece que ninguém se importa com você, as pessoas nem olham para eles e quando olham tem, tipo..., um preconceito...”. Daí perguntei para a classe se eles já haviam se sentido assim, a resposta foi uma confusão só, quase todo mundo falando de uma vez só, uns que disseram que sim e outros que não... infelizmente a sirene (o sinal) da escola disparou e a aula teve que acabar... mas retomamos o encontro seguinte a partir dessa reflexão.

De fato, este trecho da letra do Brô Mc’s é revelador: “Você não consegue me olhar/ E se me olha/ Não consegue me ver”. Sintetiza o não-reconhecimento, a invisibilidade social legada aos povos não-brancos em nosso país, vistos sob o prisma da *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004) como inferiores, indignos do olhar e da atenção de pessoas que se acham superiores por suas origens e fenótipos, desrespeitando os indivíduos pertencentes a outros povos e outras ancestralidade.

O caso de Antônio João e de Cidade Tiradentes reforça a importância do reconhecimento jurídico (garantindo efetivamente o direito à moradia e à titulação das terras), para nos sentirmos respeitados enquanto sujeitos membros da sociedade, afinal “um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso” (HONNETH, 2003, p. 193). Ou seja, o direito à moradia digna, quando negado, afronta a noção de sujeito como cidadão tal qual os demais, o que pode provocar um ataque à sua auto-estima e ao seu auto-respeito, necessários para a plena constituição de nossa subjetividade e identidade.

E os processos de desterritorialização e reintegração de posse ressaltariam também a importância do reconhecimento social, “uma vez que as relações de estima social, como já havia visto Georg Simmel, estão acoplados de forma indireta com os padrões de distribuição de renda, os confrontos econômicos pertencem constitutivamente a essa forma de luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 208). Os indivíduos precisam se sentir como membros de grupos sociais cujos feitos e realizações são vistos

e reconhecidos como necessários à construção da sociedade, para que haja orgulho do grupo ao qual se pertence, o que geraria nos indivíduos ligados a esse coletivo uma auto-estima positiva necessária para vida pública.

O desrespeito social de alguns grupos tem como consequência a inferiorização de uns perante outros, criando a sensação de que tais povos não gozam das mesmas prerrogativas, por não serem membros de grupos valorizados pelo conjunto da sociedade. A diferença de tratamento policial destinado a ricos e pobres, apontado por um dos alunos, seria um reflexo dessa falta de reconhecimento social destinado às populações de periferia.

Outra evidência seria o ensino, que por não retratar a história e a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, colabora para reforçar noções preconceituosas e discriminatórias, reforçando a invisibilidade desses povos e a omissão da sociedade e do poder público frente aos problemas sociais e econômicos enfrentados por eles.

Com o objetivo de reconhecer a importância dos povos indígenas e afrodescendentes na constituição do Brasil, sobretudo em São Paulo e na região de Guaianases e Cidade Tiradentes, nas aulas seguintes estudamos alguns povos indígenas, realizando leituras compartilhadas do capítulo “*Os povos que o português encontrou*” capítulo inicial do livro “*O índio na história do Brasil*”, de Berta Ribeiro (2009)¹²² e dos textos sobre a história da região presentes nos sites das respectivas sub-prefeituras¹²³.

As discussões promovidas procuraram ressaltar as principais características de dois povos, Guaranis e Guaianás, com ênfase para os processos de desterritorialização por que passaram, e ainda hoje passam, os povos indígenas no Brasil.

¹²² RIBEIRO, Berta. **Os povos que o português encontrou**. in: RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. Ed. Global: São Paulo, 2009. P. 17-20.

¹²³ Os links das reportagens foram apresentados na seção 7.4. da presente dissertação.

VII: Roda de conversa e reflexão com os alunos sobre os processos de desterritorialização/reintegração de posse forçadas ocorridas na região da EMEF Saturnino Pereira e no município de Antônio João-MS.

Nas docências seguintes, retomamos o contexto da região dos alunos. A partir da letra e do videoclipe do rap “Fórmula mágica da paz” dos Racionais Mc’s, gravado em um histórico show em Itaquera, zona leste de São Paulo, refletimos sobre a importância dos locais de origem, dos laços afetivos criados, das relações sociais estabelecidas dentro da comunidade e do direito à moradia digna para todos.

Ao longo das discussões, contamos com o apoio do professor Eleazar, de artes, que além de morador da região da escola, o que lhe garante uma experiência profunda sobre a realidade do bairro e dos alunos, também é culturalmente ligado ao hip-hop e esteve presente neste show em Itaquera. Por esses fatores, sua contribuição em aula nos auxiliou a aprofundar os debates, conferindo à narrativa e as reflexões propostas no rap dos Racionais um tom mais próximo da realidade.

O elo para a discussão propostas foi dado por Mano Brown, em uma letra que também carrega consigo a característica ressaltada por Hill sobre a importância do “local extremo” nas letras de rap:

“Zona leste...

Por que que essa porra é um campo minado?

Quantas vezes eu pensei em me jogar daqui,
 Mas aí: minha área é tudo o que eu tenho.
 A minha vida é aqui, eu não consigo sair.
 É muito fácil fugir,
 mas eu não vou.
 Não vou trair quem eu fui,
 quem eu sou.
 Eu gosto de onde eu vou e de onde eu vim,
 Ensino da favela foi muito bom pra mim.
 Cada lugar um lugar, cada lugar uma lei,
 Cada lei uma razão, eu sempre respeitei,
 Qualquer jurisdição, qualquer área,
 Jardim Santo Eduardo, Grajaú, Missionária.
 Funxal, Pedreira e tal, Joaniza.
 Eu tento adivinhar o que você mais precisa.
 Levantar sua "goma" ou comprar uns "pano",
 Um advogado pra tirar seu mano."
 (RACIONAIS MC'S, Fórmula mágica da paz, 2006)

Em uma das turmas, iniciamos as interpretações conversando sobre como era ou o que era, na opinião dos alunos ser jovem ou adolescente hoje em Guaianases. Os relatos centraram-se mais nas confusões e responsabilidades da idade, como ajudar em casa e trabalhar, e acabaram por dividir a sala em uma polarização entre garotos e garotas. Estas, percebendo-se como mais maduras e crescidas, consideravam os meninos ainda meio infantis e sem tantas responsabilidades.

Os meninos, por sua vez, que até então pouco haviam se pronunciado resolveram se defender dessas acusações, demonstrando que também tinham responsabilidades e que também ajudavam em casa. A discussão durou alguns minutos e foi bem interessante vê-los defender sua argumentação, sem que os adultos ali presentes intervissem. Percebi que as palavras-chave mais frequentes para a minha pergunta sobre *ser jovem* foram “responsabilidade” e “maturidade”, em detrimento de ideias contidas em palavras como “formação”, “diversão”, “curiosidade” e outras que poderiam ser citadas por jovens entre 13 e 15 anos.

Como os alunos conheciam algumas pessoas afetadas pela reintegração de posse ocorrida próximo da escola, discutimos sobre a dificuldade de se abandonar sua casa, mesmo que a mais simples de todas, devido aos laços ali criados, mas também pelos bens materiais adquiridos, por vezes, à custa de muito suor e dificuldades. Alguns comentaram sobre os seus conhecidos, de como tentaram se ajudar e se organizar para auxiliar os moradores, alguns viviam há quase 15 anos nesse terreno da CDHU ocupado e não sabiam para onde iriam ou o que iriam fazer. Um aluno lembrou-se do caso de Antônio João e de que no caso dos índios ainda tinha o agravante de tirarem o sustento de suas terras.

Refletimos com a turma sobre quantas pessoas não devem ter pensado ou mesmo tentado mudar de vida, de moradia e situação e viram-se impossibilitadas pelas condições sociais precárias em que viviam, como falta de educação, saúde, infraestrutura e, principalmente, por questões econômicas, como a falta de empregos que garantissem mínimas possibilidades para os moradores da periferia, escancarando a desigualdade social brasileira - desta parte da aula destacamos o verso: “mas aí, minha área é tudo o que eu tenho.” e foi interessante a valorização da escola feita por alguns alunos, que avaliaram que, apesar de outros problemas da região, a EMEF Saturnino Pereira seria uma boa instituição de ensino e que haveriam bairros e regiões que não contavam com uma escola de qualidade e acolhedora.

As noções de pertencimento, valorização e reconhecimento da comunidade na qual se está inserido, intrínseca ao Hip-hop e evidenciados neste trecho dos Racionais, caminham na mesma direção das discussões teóricas de Hill (2009) e Honneth (2003). Essa letra dos Racionais Mc's suscitou outras discussões e como a conversa sobre o que é “ser jovem em Guaianases” ainda estava viva, chamei a atenção dos alunos para outro trecho:

*“Eu sei como é que é, é foda parceiro
É a maldade na cabeça o dia inteiro.
Nada de roupa, nada de carro, sem emprego,
Não tem lbope, não tem rolê sem dinheiro.*

*Na roda da função “mó zoeira!”
Tomando vinho seco em volta da fogueira.*

*A noite inteira, só contando história,
Sobre o crime, sobre as treta na escola.*

*Não tava nem aí, nem levava nada a sério.
Admirava os ladrão e os malandro mais velho.
Mas se liga, olhe ao seu redor e me diga:
O que melhorou? Da função quem sobrou?
Sei lá, muito velório rolou de lá pra cá,
Qual a próxima mãe que vai chorar?*

*Há! Demorou, mas hoje eu posso compreender,
Que malandragem de verdade é viver.”*
(RACIONAIS MC'S, Fórmula mágica da paz, 2006)

Inspirados por este trecho, procuramos discutir sobre a vida escolar e social dos alunos, com especial ênfase nos casos de criminalidade entre jovens, pois a região de Guaianases possui um alto índice de violência e os alunos precisavam de um espaço para debater e pensar sobre estratégias para não serem atingidos por esse grave problema social. Acredito que a experiência e a forma como os Racionais abordam o tema da falta de motivação na escola, ou a falta de perspectiva e de oportunidades, que traria *a maldade para a cabeça*, encontra forte ressonância entre os alunos e teria um potencial elevado para fomentar as discussões e essa expectativa foi comprovada pelas conversas que tivemos na sequência. No final dessa rodada de discussão, paramos para refletir sobre o refrão:

“Eu vou procurar, você não bota uma fé, mas eu vou atrás...
(Eu vou procurar e sei que vou encontrar)
...Da minha Fórmula Mágica Da Paz.”
(RACIONAIS MC'S, Fórmula mágica da paz, 2006)

Ainda dentro da temática desterritorialização/“reintegração de posse”, o próximo tópico do semestre foi o desenraizamento forçado dos povos africanos para as Américas, no contexto da escravidão mercantilista. A partir do documentário da UNESCO *“A rota dos escravos”* (2013), conhecemos relatos de africanos sobre os processos de captura

em seu território de origem, sobre o transporte e a venda forçada nos Fortes do litoral para os traficantes de escravizados, sobre as duras condições de travessia pelo Atlântico e acerca da dura vida de cativo.

O documentário é voltado para estudantes, mas não deixa de ser impactante. A partir dele discutimos sobre a situação imposta a essas pessoas, trazidas à força para trabalhar no Brasil e demais países da América e sobre o desenraizamento que teriam sofrido, agravado pela desumanização dada a sua condição de escravizado.

A escravidão é um ataque a todas as formas de reconhecimento necessárias à constituição de nossa identidade, infringindo as regras mínimas de respeito nos âmbitos das relações afetivas, jurídicas e sociais, e causando danos que afetariam as auto-relações práticas dos sujeitos, prejudicando o estabelecimento da auto-estima, do amor-próprio e da noção de auto-respeito, gerando frustrações que, segundo Honneth (2003) apenas o protesto ativo poderia reparar.

Em uma das turmas, perguntei se os alunos sabiam de que país eram os colonizadores do Brasil: muitos responderam que eles eram portugueses... Depois perguntei se eram os portugueses que faziam a maior parte do trabalho na época do Brasil Colônia e me responderam que “não professor, eram os escravos né?”. Perguntei então se eles sabiam de que países vieram os escravos e foi sensível a dúvida que pairou em sala, até que um menino respondeu: “Da África, né?”, contando com a concordância dos demais. Comentei que sim, vieram da África, mas que a África era um continente enorme e diferente, com muitas nações e povos. E que devíamos pensar sobre os motivos de termos mais informações sobre os povos europeus - os nomes das nações específicas dos colonizadores, como portugueses, castelhanos, italianos, ingleses e etc, ao invés de um genérico “europeus” -, enquanto que sobre os escravizados e seus antepassados, tratamos genericamente como africanos. E que, na verdade, essa falta de informação e referências seria mais uma das barbáries perpetuadas pela escravidão: a tentativa de apagar a origem, a história e a cultura desses povos, desumanizando-os para inseri-los como “coisa” na dinâmica escravista.

Nesse ponto, foi interessante o comentário de uma aluna que se lembrou das discussões sobre os povos e línguas dos povos indígenas que ainda hoje são faladas no Brasil, enquanto que ela pensava existir uma única língua - o português. Desse modo,

deduziu que, nos dois casos – tanto dos indígenas, quanto dos povos africanos- prevalecia a falta de informação¹²⁴. Como a pergunta sobre a origem dos escravizados que vieram para o Brasil não havia sido respondida e ainda estava pairando no ar, iniciei o documentário, que discute essa e outras questões, apresentando mapas, imagens e relatos de época, apresentando informações importantes para os alunos

Após assistir o documentário, discutimos até o final desta parte da aula sobre as impressões dos alunos a respeito dos assuntos nele tratados. Os principais pontos levantados giraram em torno da violência da escravidão, da captura das pessoas em África e sobre as péssimas condições de transporte a que foram submetidos.

No segundo momento da aula, distribuimos os textos com algumas informações históricas, sociais e culturais, sobre os povos Bantus e Sudaneses para os alunos. O objetivo era introduzir as nações dessas duas regiões de África que fizeram parte da formação histórico-social do Brasil.

Durante a discussão, chamamos atenção para aspectos geográficos, como os portos da África de onde partiam os escravos e os locais de desembarque - o que permitiu discussões sobre as Nações africanas que desembarcaram em maior número no nordeste e no sudeste.

Em seguida, pedimos para que todos prestassem atenção na letra de “África Brasil (Zumbi)”¹²⁵, música de um artista mencionado com frequência por Mano Brown, do qual o rapper seria fã¹²⁶: Jorge Ben Jor. A canção aborda os portos em África de onde partiam os homens e mulheres de maneira poética e crítica, apresentando os negros não apenas de forma passiva, mas como sujeitos históricos ativos nesse período, enfatizando sua organização e resistência, além de anunciar a vinda de Zumbi dos Palmares (o Quilombo dos Palmares está programado para ser a temática da próxima aula): “eu quero ver quando Zumbi chegar / o que vai acontecer / Zumbi é senhor das terras, é senhor das

¹²⁴ Neste momento, eu poderia ter desenvolvido um pouco mais sobre a “amnésia social” a que fomos conduzidos pela colonização portuguesa e depois pelo mito da “democracia racial”.

¹²⁵ JOR, Jorge Ben. **África Brasil (Zumbi)**. In JOR, Jorge Ben. *A Tábua de Esmeralda*. Rio de Janeiro: Phonogram, 1974. Faixa 08.

¹²⁶ Para além da temática da música, muito pertinente dentro de nossa abordagem, o fato de Mano Brown ser fã e inspirar-se em Jorge Ben Jor abriu espaço para uma intertextualização também entre o rap brasileiro, suas raízes e fontes de inspiração, demonstrando respeito e reverência para com seus antecessores (e antepassados) - breve discussão que tivemos com um grupo de alunos no final da aula.

demandas / quando Zumbi chega, é Zumbi é quem manda” (Jorge Ben Jor, 1974). Com o documentário e a música “Zumbi”, discutimos sobre as origens dos escravizados em terras brasileiras e sobre as condições de vida impostas a muitas pessoas durante a formação de nosso país.

Como no início da aula a resposta à minha pergunta sobre as nações de onde os escravos partiram foi “da África” e no final alguns alunos saíram cantarolando o marcante refrão de Jorge Ben “Angola, Congo, Benguela, Monjolo, Cabinda, Mina, Quiloa, Rebolo...” fiquei um tanto quanto satisfeito com o andamento da atividade, pois parece ter ajudado a ampliar as discussões e o interesse dos alunos pelo tema.

As docências compartilhadas nesse segundo semestre de 2015 tiveram, como apontado, a desterritorialização forçada como eixo de ligação entre o passado e o presente, mas também entre o contexto da região da escola EMEF Saturnino Pereira com a história dos povos indígenas expulsos de seus territórios e dos povos africanos enviados para o Brasil de maneira forçada. Os raps do Sabotage, do Brô Mc’s e dos Racionais, com acréscimo da música de Jorge Ben, nos proporcionaram essa aproximação entre a zona leste de São Paulo, aldeias indígenas sul-matogrossenses e a Costa africana.

Com as reflexões suscitadas ao longo de nossos encontros, esperamos ter ampliado as possibilidades de análise crítica dos alunos, dotando-os de informações e reflexões tanto sobre os problemas sociais presentes em seus cotidianos, como também para as questões que afligem a sociedade brasileira desde a sua formação, mas que foram agravadas com o advento da República, como os casos de discriminação, racismo e a desigualdade sócio-econômica, que atingem especialmente as populações de origem africana e indígena, permitindo uma compreensão sobre o “projeto de “sociedade” construído sobre bases discriminatórias e sobre a importância de se combater e superar tais projetos.

Dessa experiência prática inicial, após as reuniões finais de balanço realizadas com as professoras, mantivemos algumas estratégias e traçamos outros eixos temáticos para o ano letivo seguinte: Considerando as formas de protesto das populações afro-brasileiras como caminhos fundamentais para o avanço moral do conjunto da sociedade, especialmente na luta contra o escravismo em nosso país, mas também pelo

reconhecimento social e cultural dos negros, estruturamos as docências de 2016 tendo, por um lado, foco nas resistências dos povos africanos e afro-brasileiros nos períodos Colonial e Imperial, com ênfase nas formações dos quilombos e na organização de revoltas contra o regime escravista, e por outro, uma busca pela valorização das características das populações negras.

8.2. Serviço de preto, muito respeito: reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira como estratégia de combate a práticas racistas e discriminatórias

*“Eram pretos buscando liberdade, veio a alforria
Um tipo de maquiagem pra esconder a hipocrisia!
Uma utopia encomendada pra gerar frustração:
Sem grana pra semente e nem terra para a plantação!”*
*“Olhe em nossa história e entenda qual que é nosso legado:
Temos cultura e ninguém pode nos tirar isso
Agora a gente prova, honra e mostra nosso serviço:
De preto, muito respeito!
Somos herdeiros e queremos o que é nosso por direito!”*
(Daniel Garnet, Peqnoh e Phael, Serviço de Preto, 2015)

Em 2016, conduzimos dois semestres de pesquisas com a turma do 9º ano A da EMEF Saturnino Pereira, contando com as parcerias das professoras Michelle Bernardes (leitura) e Juliana Borges (história e informática) e do rapper e arte-educador Daniel Garnet.

As docências proporcionaram experiências muito interessantes, das quais destacaremos três momentos: As reflexões sobre o racismo vigente na sociedade brasileira, com base nas letras e videocliques de “Serviço de preto” e “não toque neste meu cabelo”, dos rappers Daniel Garnet e Peqnoh, e que culminaram na I Mostra cultural de *hip hop*, momentos que apresentaremos nesta seção, além da visita ao Museu Afro-

brasileiro e das discussões sobre a luta das mulheres brasileiras, através do exemplo de Luíza Mahin, que apresentarei nas seções seguintes.

No primeiro semestre de 2016, estudamos, com o 9ºA, a organização escravista da sociedade brasileira, desde a sua formação, como sendo a base histórica do racismo e da discriminação no Brasil atual, preconceitos agravados logo após a Abolição e o advento da República com apoio das novas configurações sociais, políticas e “intelectuais” que emergem no final do século XIX, especialmente o eugenismo com base na *ideologia do embranquecimento*, conforme apontado por Munanga (2004).

Por outro lado, visando a valorização e o reconhecimento da contribuição dos saberes e práticas africanas no Brasil, refletimos sobre as estratégias de combate empreendida pelas populações afrodescendentes, tanto contra a própria escravidão, por meio das fugas, sabotagens, da constituição de quilombos ou organização de revoltas, como também visando a superação de problemas sociais, econômicos e psicológicos, derivados do racismo e da discriminação, mencionados acima. Estudamos também a respeito da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, atentos particularmente às relações de trabalho, conhecendo as práticas e tecnologias africanas usadas por aqui, com base em textos do africanólogo Alberto da Costa e Silva.

Em nosso primeiro encontro, procuramos apresentar aos alunos nossa pesquisa e conhecê-los um pouco. Dentre algumas conversas, destaco o momento no qual perguntamos aos alunos se eles conheciam artistas que moravam por perto da escola ou do bairro deles. Os alunos mencionaram alguns rappers e funkeiros da atualidade, como o Menor da VDS, Nego Blue, Mc Dede da Tiradentes, Projota...

Avançando para o tema da discussão que havíamos pensado para a aula, perguntamos se eles achavam que esses artistas transmitiam uma visão da periferia com a qual eles concordavam. Mais especificamente sobre o Projota, L., uma das alunas que o havia mencionado comentou:

Eu lembrei dele porque ele canta as músicas de amor né..., mas ele fala da história dele também... tem até uma parte que ele fala dos meninos fazendo capoeira na rua, tem aquela... “O Homem que não tinha nada”, que... fala de um homem, assim, a situação de alguns brasileiros, que trabalham... fazendo bico,

tipo limpando o chão, e que muita gente o humilhava, e aí teve um dia que ele saiu de casa, um dia comum, e assaltaram ele e como ele não tinha nada de dinheiro, o cara foi e matou. Ou seja, um homem que não tinha nada matou um homem que também não tinha nada, e esse homem deixou para trás três filhos e a mulher, e aí fala que o povo queimou pneu, foi pra avenida fazer manifestação, protesto né... (Relatório de campo, 2016)

Essa intervenção foi muito interessante e oportuna, pois a estória relatada pela aluna evidencia a violência cotidiana, o preconceito e as dificuldades sofridas pelos trabalhadores brasileiros das camadas economicamente mais simples da população.

Avançando, por meio de um breve questionário, elaborado nos moldes dos “diários de classe” apresentados por Hill em sua proposta de Pedagogia Hip hop (2014), consultamos se os alunos já haviam presenciado casos de discriminação e/ou racismo ao longo de suas vivências, alguns alunos comentaram que “não”, mas a maioria disse que “sim” – com respostas como: “Sim, na escola”; “sim, preconceito pela cor, nas próprias brincadeiras das pessoas”; “sim, às vezes em casa”. Em seguida, a dúvida era sobre se eles já haviam praticado atos discriminatórios e/ou racistas e aparentemente os alunos foram sinceros: prevaleceu o “não, nunca”, mas alguns escreveram que “sim” e outros preferiram não responder.

Com essa atividade começamos a conhecer a turma com a qual desenvolvemos nossa proposta de docência compartilhada ao longo de 2016. A estratégia de conversar sobre a música, a cultura e as atividades de lazer que os alunos tinham acesso em sua região nos possibilitou uma primeira abertura com a turma. Por ser o primeiro encontro, as perguntas mais delicadas, mas necessárias para que eu e as professoras pudéssemos estruturar as próximas aulas e adentrássemos nos temas pensados para o semestre, foram feitas por escrito, visando a criação de um caminho sutil e menos abrupto para as reflexões mais espinhosas.

Voltamos nas aulas posteriores a discutir sobre os casos de racismo e discriminação vivenciados pelos alunos, contando com apoio dos textos de referência histórica e das letras de rap, inspirados pela proposta de fomentar elaborações dessas questões experimentadas com apoio dos *curandeiros feridos* (HILL, 2014).

VIII: Alunos do 9ºA durante a roda de conversa introdutória. Imagem retirada das filmagens realizadas ao longo da aulas.

No encontro seguinte introduzimos um dos temas de histórias que iríamos estudar ao longo do semestre: A escravização no Brasil e as formas de resistência empreendidas pelas populações africanas e afro-descendentes.

Iniciamos com uma discussão sobre o início da escravidão no Brasil, com a sujeição de indígenas logo após a chegada dos primeiros portugueses e como 30 anos depois, na década de 1530, ocorreu a vinda forçada dos povos africanos, trazidos para cá das feitorias portuguesas da Costa da África e forçados a trabalhar mediante pressões das mais cruéis, ao longo de mais de 300 anos.

Para frizar nossas reflexões, passamos o material audiovisual produzido pela UNESCO sobre a diáspora africana do Atlântico nas Américas: *A rota dos escravos* (2013), que auxiliaria na compreensão desse assunto. O documentário apresenta a visão dos traficantes e dos homens e mulheres tornados escravos sobre os processos de captura e transporte dos negros africanos durante o período colonial escravocrata, de

maneira didática e acessível, aproximando as discussões sobre a época ao imaginário dos alunos na atualidade.

IX Alunos do 9ºA da EMEF Saturnino Pereira assistindo ao material audiovisual produzido pela UNESCO: A rota dos escravos (2013).

Ao final, procuramos interpretar o que assistimos. Os relatos em primeira pessoa no documentário chamaram mais a atenção dos alunos, especialmente as histórias da captura e da travessia, momentos realmente impactantes – como comprovamos em nossa experiência, os elementos da narrativa auxiliam na construção do conhecimento histórico sobre determinados temas, cuja potencialidade podemos explorar tanto por meio da literatura e do cinema, como por meio de letras de música, especialmente os raps, cuja narrativa e oralidade são seus elementos constitutivos.

Alguns poucos alunos participaram dessa atividade de interpretação e discussão – imagino que devido à falta de interação com a turma, pois havia conhecido a maioria da turma recentemente e talvez esse fato contribuísse para a inibição dos mais “tímidos” de compartilharem suas dúvidas e opiniões.

Com o desenvolvimento das aulas percebemos que a inibição não seria o único fator. Os alunos pareciam se sentir mais à vontade para comentar e expor suas ideias durante as atividades envolvendo a interpretação das letras de rap do que dos texto-base preparados para a aula ou documentários muito extensos – o que não diminuía sua

importância para o desenvolvimento da docência, pois os alunos recorriam a tais materiais como referência nas discussões, mas nos permitiu perceber que trabalhar textos com conteúdos históricos com o auxílio de um texto de rap (que remetesse a essa temática), de maneira conjunta, teria um alcance maior, uma vez que era uma forma de aproximar as discussões de suas experiências cotidianas, para daí introduzirmos informações e reflexões históricas que embasassem suas argumentações e ampliassem suas visões de mundo.

Essa percepção emergiu especialmente a partir das docências seguintes, nas quais centramos as discussões e análises propostas tendo os raps “Serviço de preto” e “não toque nesse meu cabelo” (2015), de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael, como base. As interpretações das letras suscitaram intensos debates na classe e revelaram pontos de vista interessantes, que procuro relatar abaixo.

A letra de “Serviço de preto” (2015) possui muitos elementos interessantes para fomentar discussões sobre problemas sociais e históricos de nosso país, especialmente sobre racismo e resistência. Após assistirmos o clipe – que apresenta uma ótima produção, fotografia e enredo – e acompanhados pela letra impressa que disponibilizamos para todos-, perguntamos: “Qual seria o tema principal da letra de rap?”. Alguns alunos responderam que era “os negros, o preconceito, o serviço, o preconceito no trabalho, a escravidão...” e passamos a conversar se todos teriam a mesma compreensão sobre a temática da letra e do videoclipe.

Em seguida, debatemos sobre a expressão “*serviço de preto*” e outras expressões pejorativas como “negrice” – que estava em voga na escola - ou “coisa de preto”. Os alunos promoveram discussões a partir de conceitos pré-concebidos, como “só porque é negro tem que trabalhar mais”, ou ideias que associam os negros ao “serviço pesado”, lembraram que essas expressões sugeriam que os negros “não têm os mesmos direitos que os brancos”, “não tem os mesmos privilégios”, e que expressões pejorativas como essas demonstravam uma tentativa de naturalizar uma inferiorização e o menosprezo ao negro... dessa via discutimos sobre como algumas palavras e expressões em nosso cotidiano estavam carregadas de racismo, mas que muitas vezes não nos dávamos conta disso. E que por isso, era preciso estar sempre atentos!

Perguntei quais trechos da letra os alunos destacariam. O aluno J. destacou a parte “em que os negros podem ocupar a profissão que quiser, como médico”¹²⁷ e a partir de sua fala discutimos sobre como a diferença entre brancos e negros em vários aspectos, mas especialmente no mercado de trabalho, teriam raiz nos preconceitos oriundos dos tempos da escravidão e que se estendiam até os dias de hoje. O aluno A. destacou o refrão: “Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá e nunca vou deixar de lutar”, a partir do qual conversamos então sobre a luta e a perseverança dos povos afro-brasileiros. J. completou que “a gente não pode desistir do que quer”. Destacamos também a contribuição da aluna A. C., que selecionou o trecho “O que nos resta agora é trabalhar cem dias, cem horas...” no qual a letra aborda sobre as condições de vida e trabalho, fazendo referência ao vídeo da UNESCO visto na aula anterior, especialmente sobre o Navio negreiro.

A classe também selecionou o seguinte trecho: “Eram pretos buscando liberdade, veio a alforria... sem grana pra semente e sem terra para plantação” e refletimos sobre o processo de libertação e o abandono dos ex-escravos no pós-abolição, “uma maquiagem para esconder a hipocrisia”. Outro colega escolheu o trecho que os rappers falavam sobre os quilombos, provavelmente por causa do vídeo da última aula, e a partir dele relembramos um pouco sobre as estratégias de resistência, como as fugas e a constituição de quilombos. E outro destacou: “Serviço de preto, muito respeito, somos herdeiros e queremos o que é nosso por direito” como a parte que achou mais relevante, discutindo sobre a ressignificação do termo que os rappers tentavam conferir ao uso pejorativo que se costumava dar a “serviço de preto”.

Uma discussão interessante foi levantada pelo aluno G. Ele comentou sobre a ausência ou menor quantidade de super-heróis negros nos quadrinhos, filmes e jogos e aproveitamos para discutir sobre o grau de representatividade do negro em posições de prestígio. G. atribuiu essa diferença ao racismo. Dentro desta mesma perspectiva, a aluna I. destacou: “Preta de branco é mãe de santo ou empregada doméstica, não lhe passou na cabeça que poderia ser médica?” – devido à visão estereotipada que se tem sobre o negro, dando o exemplo das novelas em que a maioria apresenta os negros

¹²⁷“Preta de branco é: mãe de santo ou empregada doméstica. Não lhe passou na cabeça que poderia ser médica?”

representando personagens secundários. Outra aluna sublinhou a frase: “Não queremos nada do que não merecemos”, dando ênfase à luta por direitos iguais para todos, já que todos eram iguais. Outra destacou o trecho “Somos escravos de ganho, mas para o ganho de quem?”, o que abriu espaço para comentarmos sobre o que eram os escravos de ganho e sua função social no período escravista. F. selecionou a parte em que os rappers afirmavam “você não admite que com bons olhos eu posso ser visto, que posso subir na vida sem elevador de serviço” – e os alunos, incentivados pela professora Michele, comentaram alguns exemplos de casos de racismo que eles presenciaram ou tinham ouvido falar, especialmente sobre a Maju Coutinho, apresentadora de um jornal televisivo, e sobre o caso do preconceito que ela sofreu.

Outro ponto que suscitou boas reflexões foi selecionado por uma aluna: “Não somos melhores na música, não somos melhores no esporte, foi onde tivemos melhores chances, travestidas de sorte”, levando-nos a pensar sobre as desigualdades de oportunidades, especialmente no mercado de trabalho, devido ao racismo. E sobre a presença dos negros nos esportes, tendo o Pelé como exemplo. Perguntamos a ela: “Será que nas outras áreas os negros tiveram as mesmas chances? Tiveram as mesmas oportunidades, direitos e privilégios para disputar as mesmas vagas?” e passamos a conversar alguns minutos sobre as diferenças de oportunidades encontradas e as consequências que isso poderia acarretar na vida das pessoas e na formação da sociedade

O aluno D. destacou o seguinte trecho: “Éramos guerreiros, príncipes e camponeses, agora nos denominam vagabundos ... nosso mundo novo agora é o Novo Mundo”, devido ao preconceito com que os negros foram tratados, justificou. Passamos a comentar sobre como os africanos foram feitos escravos e depois ainda taxados de incompetentes e vagabundos pelos senhores dentro da lógica racista dos tempos da escravidão. Finalizando, G. retomou o refrão relativo ao sentimento de luta – acredito que por espaço na sociedade e também pela esperança que o trecho continha. Refletimos, então, sobre a busca pela liberdade e como ela não foi dada, mas conquistada.

X: Alunas do 9ºA assistindo o vídeoclipe e acompanhando a letra do rap "Serviço de preto" (2015) de autoria de Daniel Garnet, Pegnol e Phael.

Prosseguindo com o plano de aula, após a interpretação do rap e as reflexões suscitadas, discutimos especificamente sobre casos de racismo, retomando o questionário da primeira aula.

O espaço cedido em sala para essa discussão foi importante para que alguns alunos pudessem relatar casos ocorridos com eles próprios ou com pessoas próximas, sendo uma possibilidade de elaboração conjunta de possíveis danos causados a psique dos alunos, bem como dotando-os do apoio necessário para o fortalecimento de suas identidades feridas e para o combate aos males do racismo e da discriminação.

Indagamos se alguém havia presenciado casos de racismo e a resposta que prevaleceu foi: "todo mundo, todo dia, na escola!". Daí conversamos sobre alguns relatos dos alunos: A aluna I. comentou sobre uma professora, de outra escola, que chamou um aluno de "macaco", ocorrido que a deixou indignada. Na opinião dela o aluno deveria levar o caso adiante e deveria ter denunciado.

A professora Juliana comentou sobre as adjetivações "cabelo bom e cabelo ruim", "sobre o belo estar relacionado ao branco" e problematizamos essa questão. Os alunos A. e J. lembraram-se da série "Todo mundo odeia o Cris", na qual Cris, jovem negro

protagonista da série de comédia, relata seu crescimento no Bronx dos anos 1980 e apresenta inúmeros casos de racismo, em diferentes situações – a série é baseada na vida do comediante Chris Rock.

Em seguida, lemos o material de apoio preparado para a aula sobre os canais de denúncia de racismo e um relato interessante e revelador apareceu. Durante as discussões sobre as denúncias sobre racismo, a professora Juliana indagou: “E quando esse racismo é cometido pela polícia?” – O aluno G. tomou a palavra e compartilhou que ele e alguns colegas já haviam sido abordados pela polícia e que, dentre outros adjetivos, foram chamados de “pretos” de forma pejorativa, além de serem tratados como meliantes, apesar de não estarem fazendo nada de errado. O aluno G. comentou que esse tipo de abordagem acontecia de maneira recorrente na periferia: - “Vish, direto”, disse. A professora Michele relatou o caso do professor Eleazar, negro, que sempre era abordado pela polícia da região nas idas e vindas da escola, pontuando a diferença de abordagem policial feita aos brancos. O professor Eleazar era muito querido pelos alunos e colegas educadores e essa consideração feita pela professora deixou a sala em silêncio, pensativa, pois não havia outra razão que não o preconceito, o racismo e a discriminação para com as pessoas negras que justificasse o desrespeito contínuo.

O aluno A. aproveitou o espaço e comentou sobre um caso de racismo e discriminação ocorrido com o pai dele, que foi “confundido” com criminosos devido a cor de sua pele e a região que ele morava. Após conversarmos com a turma sobre esse relato e outros exemplos análogos por eles vivenciados, fizemos paralelo com o “rap do silva”, do Mc Bob Run, que havíamos escutado na primeira aula.

Para finalizar a conversa, aponte que apesar de complicado, nesses casos deveríamos fazer uma denúncia na Delegacia de crimes raciais e delitos de intolerância e que nos textos de apoio entregues aos alunos haveriam informações e canais de denúncia.

XI: Momento de leitura do material de apoio selecionado para a aula: Formas de identificação, combate e denúncia de casos de racismo e discriminação. Imagens retiradas a partir das gravações realizadas pela cinegrafista e colaboradora Manoela.

XII: Imagem que evidencia a discriminação racial nos Estados Unidos antes da luta pelos direitos civis dos povos negros, apresentada junto ao material de apoio. Imagens retiradas a partir das gravações realizadas pela cinegrafista e colaboradora Manoela.

Na docência seguinte, retomamos a interpretação sobre “Serviço de preto” (2015). Perguntamos novamente qual seria o tema principal do rap e para os alunos o foco da letra e do clipe eram: “escravidão, preconceito e racismo no trabalho”.

Em seguida, discutimos o que significava a expressão “Serviço de preto” - expressão pejorativa que visava diminuir e/ou inferiorizar o trabalho e/ou outros afazeres e práticas culturais das populações negras com base em preconceito racial - e “qual foi a intenção dos rappers ao utilizarem o termo “Serviço de preto”?”. Concordamos que seria buscar uma *ressignificação* da expressão, uma revalorização do trabalho e das características das populações negras, com a intenção de combater o preconceito e a discriminação e denunciar as origens escravistas do racismo brasileiro.

Ponderamos que em sua letra “Serviço de preto”, Daniel, Phael e Peqnoh faziam uma reflexão sobre o período de escravidão e as condições de trabalho a que as populações negras foram submetidas, especialmente relacionado à discriminação racial e ao preconceito no trabalho, durante e após o regime escravista. Os rappers apontavam que os negros foram guerreiros em suas lutas pelo fim da escravidão e pela libertação de sua condição de escravo, recorrendo a exemplos, como: a constituição de comunidades de Quilombos, o desenvolvimento da Capoeira e outras manifestações culturais.

Os rappers afirmam que, antes da captura, esses homens, mulheres e crianças eram livres e viviam em harmonia entre seus familiares e ao serem capturados, “caírem em uma armadilha”, tornaram-se escravos, sendo acorrentados, separados de suas famílias, jogados em meio a outros indivíduos, que falavam outras línguas, escravizados da mesma maneira brutal. Essas pessoas, trazidas aos mercados de escravos, pertenciam a diversos povos e nações do continente Africano, com diferentes características, organizações de sociedade, visões de mundo, formas artesanais..., eram livres, alguns viviam em vilas, outros em aldeias, outros ainda em cidades pertencentes a grandes reinos, tinham suas habilidades, suas manifestações culturais e religiosas e suas maneiras de realizar seu trabalho e de transmitir sua história.

Comentamos com os alunos que algumas dessas habilidades das populações africanas, especialmente em metalurgia e agricultura, eram muito apreciadas e essas nações tornaram-se alvo de crescentes demandas por escravos. Dentro da lógica de

trabalho e de sociedade em curso nas Américas, no caso específico do Brasil, os africanos foram inseridos como mão-de-obra forçada dentro das dinâmicas dos “Ciclo da Cana”, do “Ciclo do Ouro” e do “Ciclo do Café”.

Nas colônias, possuir escravos demonstrava, além de poder financeiro, status social, sendo o trabalho mal visto pelos senhores, “coisa de escravo”. Foi daí que surgiu a expressão “serviço de preto”, que, também visava desqualificar e inferiorizar o trabalho realizado pelas populações descendentes de africano. Esta expressão, como muitas outras presentes no dia-a-dia, até hoje guarda significados desse passado racista brasileiro - expressão que os rappers Daniel e Peqnoh procuraram ressignificar em sua letra: *“Agora a gente prova, honra e mostra nosso serviço de preto, muito respeito, somos herdeiros e queremos o que é nosso por direito”*.

Para impulsionar nossas reflexões em aula, propusemos a leitura do texto *“Um Brasil, muitas Áfricas”*¹²⁸ do historiador e africanólogo Alberto da Costa e Silva, sobre algumas características e influências das nações africanas que ajudaram a compor a sociedade brasileira.

Com a seleção do texto deste africanólogo, procuramos acrescentar informações e conhecimentos aos nossos debates sobre as origens dos afro-brasileiros. O artigo apresenta diversas nações que para cá foram trazidas e evidencia também algumas influências e características dos povos africanos que contribuíram para a construção da cultura brasileira, muitas das quais não conhecíamos e passamos a conhecer a partir da leitura deste texto.

Como estratégia, mantivemos nosso esquema de *leitura compartilhada*: cada um lia um parágrafo e em seguida, o colega ao lado daria continuidade. Explicamos que assim todos teriam oportunidade de ler e treinar sua leitura. Lemos pausadamente, comentando e discutindo alguns trechos e parágrafos.

Ao longo da leitura, perguntamos quem já conhecia algumas danças e manifestações culturais apresentadas no texto, como o maculelê, o jongo, a congada, o

¹²⁸ COSTA E SILVA. Alberto. **“Um Brasil, muitas Áfricas”**; Iorubas e ambundos foram importantes na formação do Brasil, mas apenas uma parte de um grande coro, composto de gente de quase toda a África subsaariana”. Revista de História da Biblioteca Nacional, 2012. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/um-brasil-muitas-africas>>. Acesso em fevereiro de 2017.

reisado... bem como outros aspectos levantados pelo autor. Poucos conheciam tais manifestações. Comentamos sobre os gêneros musicais derivados da diáspora africana, mencionando o samba, o pagode, o forró, o funk e o hip hop.

Perguntamos também se eles conheciam alguns dos povos africanos mencionados (a resposta foi negativa) e se eles conheceriam os portugueses, espanhóis, italianos, russos... e eles confirmaram que sim. “Vocês perceberam alguma diferença? Imaginem por que teria essa diferença de tratamento no ensino?” e discutimos as tentativas de valorizar apenas a cultura europeia, ao passo que havia tentativas sucessivas de provocar o esquecimento das influências e tradições indígenas e africanas. Neste ponto, retomamos algumas ideias do professor e antropólogo Kabengele Munanga.

Refletimos com os alunos se eram “negros de qualquer região da África que vieram para o Brasil” e a partir da leitura do texto-base, os alunos demonstraram ter assimilado, ao responderem que “não, bem ao contrário”. Disseram que foram diversos povos, de diferentes regiões, que foram trazidos para o Brasil, em oposição à ideia de que se tratava de um povo só, concebido genericamente como “africano”, que foi feito refém e transportado para ser submetido ao trabalho escravo no nosso país.

Durante este encontro, procuramos nos aproximar de alguns dos saberes, técnicas e culturas trazidas de África, que ajudaram na formação da sociedade brasileira, de modo a reconhecer e valorizar essa contribuição, outrora eclipsada por abordagens com viés eurocentrado.

Avançando em direção à valorização das características e da beleza negra, na aula seguinte, trouxemos outro rap da dupla piracicabana Daniel Garnet e Peqnoh.: “Não toque neste meu cabelo” (2015). Perguntamos a turma, baseado no planejamento prévio, “qual o tema principal do rap “Não toque neste meu cabelo”? Ao que a classe respondeu: “Cabelo”, “Cabelo crespo”, “preconceito”, por fim, “preconceito com tipos de cabelo”. Salientamos que, assim como em “Serviço de preto”, os rappers também abordavam o preconceito e a discriminação nessa letra, naquela música tendo foco nas relações de trabalho, nessa, a imposição de padrões de beleza.

Na sequência, fizemos algumas ponderações para iniciar o debate. Indagamos se eles perceberiam “a visão dos rappers sobre o racismo presente nos padrões sociais

estabelecidos tanto pelas elites, quanto pela mídia, e sua imposição por sobre o cotidiano da sociedade brasileira, sobretudo nas periferias de grandes cidades como São Paulo? E como se dava a presença das pessoas negras na televisão e no cinema? Nas novelas, teatros, filmes, desenhos e outras manifestações culturais veiculadas pela mídia?” Por fim, “qual o papel da mídia e dos meios de comunicação, aqui também incluso a internet, na imposição de valores sociais por sobre as pessoas, especialmente com relação à propagação de preconceitos, racismo e padrões de beleza?”. A partir dessas indagações tivemos uma rodada de reflexões muito interessante.

Discutimos sobre a tentativa de imposição dos padrões de beleza. Sobre a menor presença de super-heróis negros nos desenhos e filmes - com um aluno lembrando de duas exceções, super-choque e lanterna-verde, mas pontuando que no filme ele foi apresentado sendo branco, refletindo o racismo neles presentes. Uma aluna comentou sobre a novela da TV Globo “Liberdade, liberdade”, que seria sobre o século XVIII e, assim como a imensa maioria das novelas, tinha como protagonistas personagens brancos. Questionamos por que não apresentavam os negros como protagonistas de sua história e de sua luta pela libertação da escravidão.

Comentamos também sobre a diferença entre apresentar a abolição “como dada pela princesa Isabel” em contraposição àquela que fora “conquistada pela luta dos negros”. Os alunos comentaram sobre o caso do ator e cantor de rap Will Smith e sobre a série “O maluco no pedaço”, abrindo espaço para que discutíssemos sobre a importância da representatividade, ou seja, da presença de personagens negros como protagonistas para a construção de referências para os afro-brasileiros. Nesse momento, a Professora Michele comentou sobre um vídeo que assistiu na formação de professores, chamado “Olhos azuis”. E sugeriu que pensássemos sobre as influências por trás das imposições de padrão, sobre a pressão pelo alisamento dos cabelos...

Em seguida, o aluno G. se sentiu confortável para comentar um caso de racismo que aconteceu com ele próprio, reforçando a importância da abertura para elaborações com apoio dos *curandeiros feridos* (HILL, 2014): “Ô professor... assim, eu cortei o cabelo... ai eu entrei no mercadinho e o tiozão pensou que eu ia roubar o mercadinho! É que eu cortei o cabelo, passei a gilete...” – conversamos um pouco sobre esse caso e perguntei para ele se, na visão dele, o corte de cabelo de alguém tinha a ver com a pessoa roubar

ou não. E todos concordaram que julgar alguém pela aparência, pelo corte de cabelo, era uma manifestação de racismo, de preconceito. Perguntei para o G. se ele achava que o corte de cabelo dele tinha sido o motivo para o cara do mercado persegui-lo. Ele disse que “foi” e refletimos sobre como setores da sociedade estabelecem uns padrões e tentam impô-los sobre os demais, evidenciando nesse caso o racismo, o preconceito e a discriminação sofrida por G.. Outra aluna deu o exemplo de um caso que ela assistiu no programa da Fátima Bernardes, sobre uma menina que foi impedida de tirar a carteira de identidade por usar um cabelo blackpower – refletindo um racismo de Estado ou racismo institucional.

Discutimos, em seguida, sobre o fato de a escravidão ter sido abolida havia mais de 100 anos, mas ainda encontrarmos resquícios desta forma de ver o mundo na sociedade brasileira nos dias de hoje. Comentando sobre a escravidão ter acabado, a aluna L. comentou “a escravidão sim, mas o pensamento racista não” – o que sintetiza as ideias que estávamos procurando refletir com os alunos ao longo das docências.

Depois, comentamos sobre como poderíamos combater esse pensamento racista, apontando para a conscientização, a educação, o incentivo a buscar informações, à vontade de se conhecer o passado do Brasil e a raiz do preconceito, para tentar superar esses resquícios dos tempos da escravidão.

Ao final, assim como fizemos com a música “Serviço de preto”, propus que os alunos fizessem um círculo em torno de 5 palavras-chave do rap “Não toque nesse meu cabelo”, pois as mesmas seriam utilizadas na próxima atividade, que previa a construção de rimas pelos próprios alunos.

XIII: Discussão com alunos do 9ºA sobre casos de racismo vivenciados por eles. A letra de "Não toque neste meu cabelo" fomentou as reflexões em sala.

Ambas as aulas, com base nos raps das duplas piracicabanas possibilitaram discussões sobre racismo, preconceito e discriminação, colaborando para que os alunos tivessem um olhar crítico sobre essas questões sociais.

Nas aulas seguintes, foi dada ênfase a algumas estratégias empreendidas pelas populações afro-brasileiras na luta contra a escravidão e seus males. O foco recaiu sobre a constituição das comunidades quilombolas, analisando sua história e as atuais configurações, na condição legal de *remanescentes* de quilombos.

"Parabenizo o bom convívio, elimino o risco!

Griot traz vitórias!

Raiz de glória,

canto riso,

porque é preciso

Entrar na memória!"

Raiz de glórias - Z'África Brasil (2006)

Na introdução dessa aula, comentamos com a classe que interpretaríamos o rap "*Raiz de Glórias*", do grupo Z'África Brasil e também iríamos ler um texto informativo preparado por nós, a partir de um curso realizado na faculdade de história - O texto

introduz as formas de resistências à escravidão, com ênfase na constituição dos Quilombos. Por fim, para embasar melhor as discussões, assistiríamos algumas partes de uma reportagem chamada “*Quilombos – Caminhos da reportagem*”¹²⁹, da TV Brasil, que apresenta algumas comunidades de remanescentes de Quilombos. Como a matéria toda tem 50 minutos e tomaria tempo demais, selecionamos alguns momentos mais interessantes ou com explicações e informações relevantes para as nossas discussões.

Primeiramente, durante a leitura do rap “Raiz de glórias”, surgiram dúvidas sobre algumas “palavras difíceis” presentes no rap, como pankararu, tupinambá, tabocas, quiloa, rebolo, mina, cabinda e monjolo. Procuramos explicar que os três primeiros referiam-se a etnias indígenas que habitavam o Brasil e os demais eram os nomes das regiões em África de onde partiam os navios negreiros, lembrando que já havíamos mencionado algumas delas anteriormente. Refletimos sobre a ausência de familiaridade de expressões referentes às origens indígenas e africanas em nosso cotidiano, apesar de muitas terem sido incorporados à “língua oficial”, mas é preciso reconhecer que muitas delas não foram difundidas da mesma forma.

Prosseguindo, o aluno A. questionou: “O que é Z’África?”. Eu comentei sobre o grupo de rap, cujos membros eram oriundos de bairros da periferia da zona sul de São Paulo. Perguntei se imaginavam qual a alusão que eles pretendiam fazer entre a África e o “Z” do nome do grupo e rapidamente uma aluna comentou corretamente “com o Zumbi”. Aproveitamos para falar um pouco de Zumbi dos Palmares, personagem de nossa história que simbolizava a luta dos negros contra a opressão da escravidão, que foi o líder do Quilombo dos Palmares, cuja história iríamos estudar um pouco mais nas próximas aulas.

Em seguida, uma aluna perguntou o que era “*Griots*” e passamos a conversar sobre esses sábios, responsáveis por transmitir a cultura e a ancestralidade de alguns povos africanos. Pontuei que os Griots não eram apenas os portadores da sabedoria e das tradições, mas também os responsáveis por transmiti-las oralmente, para que essa tradição e essa cultura se mantivesse viva e fosse perpetuada - Ele era o portador da sabedoria e o transmissor dessa cultura para os povos africanos, salientamos.

¹²⁹ TV BRASIL. “Caminhos da reportagem: Quilombos”. 50 min. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/quilombos>>

A partir dessa intervenção, procuramos interpretar a relação que o grupo Z'África fazia entre os Griots e os rappers. Começamos comentando sobre os cantadores de embolada, seu modo de produção de rimas e o rap, e questionei se os alunos estabeleciam alguma relação entre a ancestralidade referida pelos rappers e os griots, deixando aberta a questão para que eles refletissem.

Também comentamos sobre algumas características orais dos povos africanos e que desde a diáspora dos tempos do Brasil Colônia estariam presentes em nossa cultura. Pontuei que por mais que tenha havido intensa opressão às manifestações culturais dos povos africanos nos tempos de escravidão, a cultura persistiu e resiste até hoje. E os rappers se apresentavam como portadores dessa tradição griots, particularmente os “rappers engajados”, como o caso do Z'África Brasil.

Passamos, então, à interpretação da letra de rap selecionada. A conversa se desenvolveu com os alunos dispostos em roda, e foi bastante produtiva, com a classe questionando bastante e apresentando uma visão interessante nas discussões, demonstrando um aprofundamento das reflexões sobre o tema do racismo e do período escravista. Questionei “O que a letra queria dizer com “é tempo de reparação?”. .Reparação do que e para quem?”. Uma aluna respondeu “do preconceito”, outro “do tempo perdido que eles tiveram quando foram escravos” (Relatório de campo, 2016).

Em seguida, comentamos sobre as opressões e repressões culturais e religiosas que as populações negras sofreram nos tempos da escravidão, que refletem esse “tempo perdido”. Pontuamos que na escravidão eles não tiveram espaço para as suas manifestações culturais, para as suas formas religiosas, para suas danças... pois não tinham liberdade para se manifestar, não havia respeito aos seus costumes e tradições. Recuperar esse “tempo perdido”, conforme apontado na letra, seria uma dessas formas de reparação”. Acrescentamos que “a gente precisava discutir, saber, procurar conhecer essas culturas também, pois eram de sua importância para a formação de nosso país”.

Neste ponto, a professora Michelle Bernardes enfatizou a diferença na quantidade de livros nas prateleiras da escola sobre literatura africana e a literatura de matriz europeia. A professora comentou que até “uns dois, três anos atrás, não havia essa força de as escolas da prefeitura receberem livros de literatura africana, indígena. Pouco se conhecia sobre essa literatura, a gente não sabia...” (Relatório de campo, 2016),

comparamos a quantidade de livros e prateleiras de literatura eurocêntricas, afro-brasileiras, indígenas ou literatura brasileira – dando ênfase na proporção – constatando que havia apenas uma prateleira de literatura africana.

Na sequência, comentando sobre a importância do resgate da cultura periférica, a professora Michele fez referência à escritora brasileira Maria Carolina de Jesus, como exemplo de superação, tanto de preconceitos como de dificuldades decorrentes das desigualdades sociais. Também mencionou o exemplo do escritor e professor Sérgio Vaz, que além de escritor era responsável por saraus de literatura periférica.

Questionamos os alunos se eles achavam que essa diferença na distribuição de livros, ou mesmo do ensino de história e cultura afro-brasileira, comparando com a de matriz europeia, era à toa, por acaso. Os alunos disseram que não. Comentamos se se não estaria relacionado ao “ataque” que os rappers estavam se referindo na letra, “um ataque à cultura e à memória desses povos também, você tentar esquecer, tenta abafar, tenta apagá-los... e contra-atacar seria esse caminho da valorização, do reconhecimento da importância dessas culturas também”. E professora Michele completou: “de restauração”.

Aprofundando a discussão, indagamos se, para os alunos, “entrar na memória”, como apontado na letra do rap do Z'África, ajudaria a minimizar essas questões, esses problemas sociais derivados do racismo?”. Um aluno afirmou de maneira interessante o seguinte: “Eu acho que sim, porque eles querem mostrar que eles tiveram importância no passado e que agora podem ter mais ainda” (Relatório de campo, 2016), completei comentando sobre a importância dos negros na construção da sociedade brasileira. A Professora Michele lembrou-nos que os africanos capturados e trazidos como escravos para o Brasil eram separados de suas famílias, as quais talvez nunca mais se reuniram novamente, o que nos fez refletir sobre como a quebra de laços de ancestralidade e tradição dificultou a formação de uma identidade coletiva.

Finalizando a rodada de interpretação da letra de rap, indagamos, ainda: “E como podemos reparar essa questão social? Os rappers apontam alguns caminhos para propor essa discussão ou mesmo para tentar superá-la... vocês conseguem identificar?”. Ao final, concluímos que os rappers “*defendem uma rememoração das culturas e histórias*”,

apontando para o papel social dos griots, como portadores e transmissores de uma ancestralidade cultural. E ainda que:

Se os rappers estão dizendo que para eles uma reparação passa por uma valorização e pela reparação da memória, para eles o papel dos griots seria fundamental, certo? E que talvez, por isso que eles queriam se apresentar como griots, por que eles achavam que era importante entrar na memória. (Relatório de campo, 2016)

Seria preciso rememorar, fazer “entrar na memória, para que se possa retransmitir essa cultura. Pontuamos, então, sobre o papel dos *hip hoppers* engajados e os rappers que não tem esse objetivo em suas letras. Também refletimos sobre a importância de se buscar estudar, conhecer e se informar sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros para poder valorizá-los com propriedade.

Desta reflexão, passamos para a próxima atividade. Perguntamos se a classe se lembrava de algumas estratégias de resistência que havíamos estudado e os alunos lembraram-se da capoeira. Acrescentamos as revoltas, as lutas, e a formação dos quilombos, das quais a capoeira fez parte.

Perguntamos se sabiam o que eram quilombos, e um aluno comentou: “Eram as comunidades de escravos que fugiam”, pontuei que as comunidades quilombolas serviam de refúgio para os que buscavam escapar das opressões da escravidão e que em suas estratégias de formação os quilombos adquiriram formas diferentes de organização. Comentamos com os alunos sobre a importância de buscamos informação e conhecimento sobre nossa cultura e nossa história e que, para iniciarmos nossos estudos sobre as formas de resistência às opressões da escravidão, iríamos ler o texto-base para a aula, sobre a constituição dos Quilombos e em seguida, assistiríamos a uma reportagem sobre as comunidades remanescentes de quilombos.

A leitura foi realizada em roda, com cada aluno lendo um parágrafo e o colega dando sequência. A atividade foi muito proveitosa, com informações sobre resistências culturais, religiosas, sobre estratégias como revoltas, fugas, sabotagem e principalmente sobre os quilombos.

Após a leitura do último parágrafo do texto-base, foi lido para a classe a definição de Quilombos: Pela a Lei segundo o Art. 2 do Decreto-Lei N. 4887 de 20/11/2003¹³⁰:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (BRASIL. Decreto-Lei 4887, de 20 de Novembro de 2003)

O que nos permitiu refletir em grupo sobre em que consistiria um quilombo, além de suscitar outras indagações, como sobre a importância da terra para as comunidades quilombolas, também sobre a questão da autodefinição das comunidades quilombolas e sobre os dados informados pela Fundação Cultural Palmares.

Na sequência, passamos a outra atividade proposta, iniciamos a leitura do texto “Zumbi: A luta do povo negro”, produzido pelo SESC”, com cada aluno novamente lendo um parágrafo. Pedi especial atenção para o texto pois ele nos traria muitas informações e contribuições que além de serem importantes para pensarmos sobre as lutas e conquistas dos povos afro-brasileiros, nos auxiliariam na construção de versos com conteúdos mais elaborados e interessantes. A leitura transcorreu de maneira positiva, com uma atenção quase unânime da classe. Refletimos sobre a importância de Zumbi para a luta pela libertação dos negros feitos escravos em nosso país e do Quilombo dos Palmares como organização símbolo das lutas e resistências.

A professora Juliana conduziu uma conversa sobre Dandara, personagem que não figurava no texto que havíamos lido e que possibilitou que iniciássemos uma reflexão sobre a valorização da mulher e sobre como muitas vezes as personagens femininas eram esquecidas de nossa história, mesmo em produções engajadas como as que estávamos examinando.

¹³⁰ BRASIL. **Decreto-Lei 4887, de 20 de Novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário oficial da União, Brasília, DF. 20 de novembro de 2003. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.html. Acesso em 2016.

Em seguida, para aprofundar nossas discussões, passamos a assistir a reportagem sobre as comunidades quilombolas da TV Brasil: “Quilombos – Caminhos da reportagem. No trecho que assistimos, identificamos uma ênfase nas diferenças culturais entre os quilombos, mas também nas semelhanças, sobretudo os problemas enfrentados por muitas comunidades. Conhecemos duas comunidades quilombolas: a “Comunidade do Rio dos Macacos” – BA, situada a 21 km de Salvador, onde cerca de 50 famílias lutaram pelo reconhecimento de suas terras e que a comunidade encontrava-se em litígio com a Marinha Brasileira, na Base Naval de Aratu, que alegava ter a posse daquelas terras. A ordem de despejo datava de 2010, havendo denúncia por parte dos quilombolas de ameaças de morte contra moradores, iniciada após tentativas de articular uma ajuda social para a comunidade. Diante deste conflito, a comunidade vinha sofrendo restrições em suas formas de sobrevivência, que consistiam em atividades extrativas e plantações, demandando auxílio e arrecadação de mantimentos. Diante deste relato, evidenciou-se a relação entre terra e quilombo e a importância do reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas para a vida da comunidade.

Na sequência, o documentário apresenta o “Quilombo do Tororó”- BA, vizinho ao Quilombo do Rio dos Macacos, cuja comunidade passa por um processo de restrição de espaço, de proibição de atividades extrativistas, agrícolas e da pesca, especialmente de mariscos, e o crescimento da favelização, que é relatado por Maria de Fátima Ferreira, pescadora e líder quilombola. O conflito é contra a mesma Base Naval de Aratu, que alega um “impasse” por aquelas terras. Este trecho reforça os laços de ancestralidade na constituição do Quilombo, especialmente na fala do “Seu Orlando”, em meio a um protesto, em que se destaca a importância das tradições para as constituições das comunidades tradicionais. No final, anexamos uma resenha do trecho da reportagem selecionado para a aula. Como síntese sobre a reportagem, perguntei sobre como eles imaginavam as comunidades quilombolas, alguns responderam que imaginavam casas de palha, semelhantes a ocas de índios e se surpreenderam com a vida das duas comunidades que conseguimos assistir.

XIV Professora Michelle Bernardes com os alunos do 9ºA durante as discussões sobre as comunidades de remanescentes de quilombos no Brasil

Em maio de 2016, quando já nos aproximávamos de uma das temáticas mais relevantes pensadas para nossas docências com o 9ºA, que seria a discussão sobre as rememorações contidas nas datas especiais de 13 de maio e o 20 de novembro, tivemos uma grata surpresa.

No encontro com os alunos, ocorrido logo após as discussões sobre as comunidades de remanescentes de quilombos, Daniel Garnet, rapper e arte-educador, cujas letras já havíamos trabalhado em sala com os alunos, tornou-se parceiro de nossas docências.

Como mencionado anteriormente, Daniel ingressou no grupo de estudos “Multiculturalismo e educação” naquele semestre letivo. Ele próprio estava conduzindo uma docência compartilhada na EMEF Roberto Mange, na zona oeste de São Paulo e passou a colaborar conosco através de sua experiência como rapper engajado na discussão social e racial em nosso país.

Sua participação foi essencial para o nosso trabalho com os alunos, não somente por suas habilidades de letrista ou mesmo por sua oralidade, mas também por sua vivência e história, que, conforme visto, aprofundaram as discussões que esperávamos

desenvolver e ampliaram a oportunidade de compreensão por parte dos alunos da vida e história do negro no Brasil, por meio de seus relatos e músicas, que suscitaram memórias nos alunos, além de encorajá-los a debater questões que eles não estariam à vontade de outra forma – o que nos lembra a tese de Hill (2014) sobre o papel dos rappers como “wounded-healers” ou “curandeiros feridos”, como foi traduzida na edição brasileira do livro.

No início da docência, procuramos dar prosseguimento à atividade que apontamos na aula anterior: iríamos elaborar algumas rimas a partir de palavras-chave que aprendemos no decorrer de nossos encontros. Comentamos sobre a ideia de montar um caderno de rimas e ideias do 9 A e que, para que saia algo legal e consistente, precisaríamos ler e estudar mais, discutir mais informações que nos auxiliem na criação das rimas - a classe se interessou pela proposta.

Em seguida, perguntei se os alunos sabiam “que dia era hoje”, um aluno respondeu “sexta-feira 13”, insisti perguntando o que eles sabiam sobre o dia 13 de maio, uma aluna arriscou “dia dos negros?”. Atentos ao material preparado para a aula, alguns alunos responderam que era “dia de luta contra o racismo”, ao passo que a aluna L. completou: “Deveria ser feriado, não é?”. Perguntei por que deveria ser feriado e um aluno respondeu que seria “por que deveria ser comemorado”, a colega L. completou de uma maneira interessante “mas como você vai comemorar uma coisa, sendo que você está lutando?” – uma ponderação que suscitou reflexões interessantes. Prosseguindo, perguntei quem da classe sabia que 13 de maio era o “dia de luta contra o racismo” e ninguém sabia. Uma aluna comentou que “não era um assunto que se costumava falar. Voltei a perguntar para a classe o que eles pensavam do dia 13 de maio e alguns agora responderam que era um dia “para lembrar, não para comemorar”.

Pontuamos sobre a abolição da escravidão, ocorrida no dia 13 de maio e as consequências para os ex-escravos que foram abandonados à própria sorte, sem condições de sobrevivência. Indagamos a turma se “eles imaginavam que a abolição da escravidão extinguiu os problemas raciais do Brasil” e todos responderam que não. Perguntados por que não, uma aluna respondeu: “porque tem até hoje”, outro acrescentou “não, porque a sociedade não tem a mente aberta”. Perguntei em que sentido e ele completou: “no sentido de que todo mundo é igual”. Perguntei se no dia-a-

dia os alunos já haviam percebido alguns casos de desigualdade e racismo e relembramos alguns relatos de colegas das outras aulas.

Em seguida, propusemos a leitura do texto-base para aula, retirado do site da Fundação Cultural Palmares. Comentário sobre a Fundação e seu papel social. Como das outras vezes, lemos em roda, sendo cada um responsável pela leitura de um parágrafo – essa forma parece encorajar alguns alunos a ler, como a maioria se propôs a ler e quase todos cometiam alguns erros (às vezes por timidez), ponderamos que assim minimizava-se a pressão do medo de errar, o que fez com que alguns alunos que não participavam desta prática passaram a participar.

Ao final, refletimos sobre o texto: uma aluna comentou sobre os casos de racismo presenciados em sua casa, dando o exemplo de sua avó que fazia comentários que agora ela percebe como racistas quando apareciam negros na televisão. A partir desta intervenção discutimos sobre a representatividade dos negros nos veículos de comunicação, como nos casos de racismos sofridos pela repórter da TV Globo Maria Júlia Coutinho, segundo lembraram alguns alunos.

Uma aluna questionou os casos de “racismo ao contrário”, cometidos por negros contra brancos, e uma colega prontamente comentou que vê “como um contra-ataque, eles são atacados e aí querem fazer a mesma coisa”, retomando as reflexões feitas a partir da letra de “Raiz de glórias”, do Z’África Brasil. Refletimos se eles achavam que as ofensas eram proporcionais, depois, a partir de um comentário sobre algumas expressões pejorativas, como “ovelha negra” retomamos algumas ideias da discussão sobre “serviço de preto”.

Até então, a classe não havia percebido que o nosso mais novo colaborador, que estava organizando o material audiovisual, era Daniel Garnet, co-autor das letras e dos vídeos-clipes que havíamos assistido e discutido nas aulas anteriores – apenas um dos alunos mais ativos, G. sabia que era o rapper, pois percebeu logo que chegamos na escola. Nós conversamos com ele antes sobre essa surpresa e ele guardou segredo, apesar de evidentemente estar empolgado com a presença do Daniel.

Retomando o relato, ainda dentro das discussões, uma aluna questionou o motivo que teria feito com que a princesa Isabel assinasse a Lei Áurea, se era porque queria mesmo o fim da escravidão, ou se era porque teria sofrido uma pressão. Aproveitei para

perguntar se a abolição teria sido um ato de bondade, e um aluno respondeu “que foi para ganhar o mérito”.

Nesta parte, Daniel tomou a palavra, abordando os pontos levantados por nós e pelos alunos. Ele abordou temas como preconceito, emponderamento, sobre alguns casos de racismo que ele havia sofrido e como ele tomou consciência da importância de valorizar sua negritude e suas origens, temas tratados em suas letras de rap. Os alunos estavam muito interessados em suas palavras, as discussões sobre racismo, sobre autoafirmação e sobre as ligações com as raízes negras para a autovalorização do negro, levantadas pelas letras de rap que foram legitimadas pelos relatos “da vida real” do rapper.

Devido ao interesse suscitado nos alunos, o restante da aula foi dedicado ao processo de Daniel para elaboração das letras, sobretudo o modo como ele transformaria suas experiências e reflexões em raps. Essa roda de conversa, quase um *workshop*, foi interessante e abriu caminho para o desenvolvimento das próximas atividades, que visariam estimular a elaboração de texto por parte dos alunos, de modo a sintetizar as discussões, leituras e reflexões desenvolvidas ao longo do semestre.

XV: Roda de conversa com o rapper e arte-educador Daniel Garnet. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

Nas aulas seguintes, conduzimos uma proposta pensada em conjunto com o Daniel e contando com a colaboração das professoras Juliana e Michelle: solicitamos aos alunos que, em grupo, elaborassem versos a partir de palavras-chave relacionadas com as temáticas históricas discutidas nas aulas anteriores. Imaginamos que com essa proposta estimularíamos os alunos a recorrerem às suas experiências cotidianas e às reflexões feitas nas discussões que tivemos, especialmente sobre as formas de resistência à opressão, combate ao racismo e valorização de elementos e personagens da história e cultura dos afro-brasileiros, transformando-as em expressões poéticas.

De início, procuramos refrescar a memória dos alunos retomando as discussões das aulas anteriores, especialmente sobre o dia de luta contra o racismo, 13 de maio, e as estratégias de resistência das populações negras no Brasil, com foco na formação dos quilombos. Em seguida, passamos à atividade programada.

Pedimos, inicialmente, para que os alunos destacassem as palavras ou expressões que viessem à cabeça sobre as temáticas que havíamos estudado. Daniel anotou-as no quadro e, em seguida, as separamos por categorias¹³¹. Na sequência, dispoño a sala em grupos, formados pelos próprios alunos segundo seus critérios, pedimos para que cada um escolhesse de 4 a 5 palavras-chave dentre as 51 selecionadas para serem os “pilares” dos versos que iríamos produzir. Cada grupo escolhia uma palavra por vez, e não podiam repetir a escolha dos colegas; como apoio, disponibilizamos um pequeno “tutorial” com uma estrutura básica para auxiliar na construção dos versos e rimas. Os grupos espalharam-se pela sala de leitura e contaram com meu apoio, do Daniel e das professoras Michelle (na primeira parte) e Juliana (na continuação da aula) para começarem a colocar suas ideias no papel.

Os alunos interagiram bastante e logo de início foi possível perceber muitas construções e reflexões interessantes, ao perguntamos para a classe se nossas conversas estavam ajudando nessa construção, percebemos que elas foram importantes

¹³¹ Algumas palavras mencionadas foram: Luta; Racismo; libertação; liberdade; resistência; quilombo; Zumbi; fugas; revoltas; malês; Palmares; Serra da Barriga; 20 de Novembro; 13 de maio; reflexão; consciência; conscientização; conhecimento; informação; preconceito; discriminação; igualdade; Brasil; brasileiro; racismo; desigualdade; trabalho; ouro; engenho; justiça; lei; lei Áurea (de ouro); reflexão; Movimento; cidadão; África; afro-brasileiros; africanos; nações; indígenas; capoeira; jongo; candomblé; umbanda; tambor-de-mina; Mina; cabinda; monjolo; Angola; Moçambique; Congo;

para a turma - “sem elas não teríamos uma ideia do que colocar”, respondeu a aluna L., “ajudou porque já pensamos sobre o assunto” completou uma colega. A atividade se desenrolou pelo restante da aula e a elaboração de texto prosseguiu nas docências seguintes.

XVI: Alunos do 9ºA durante a atividade de elaboração dos versos e rimas sobre os temas estudados ao longo do semestre. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

Já no mês de junho de 2016, dias antes de nosso semanal encontro de sexta, fomos comunicados pela professora Juliana Borges de que no sábado seguinte à nossa última aula do semestre haveria um evento na escola, do qual participariam a comunidade escolar, professores, pais e alunos, pontuando que seria interessante uma apresentação dos versos que a turma estava construindo nas últimas aulas. Uma proposta muito boa, pois iria possibilitar uma forma de compartilharmos as nossas discussões com a escola e também estimular os alunos a trabalharem a forma e o conteúdo de suas letras com mais rigor e atenção. Assim surgiu a ideia de organizar a *I Exposição de Arte Urbana Saturnino*, ocorrida em junho de 2016.

Desse modo, como apontado, após uma aula com o Daniel sobre figuras de linguagem, elaboração de versos e estrofes, nossos dois últimos encontros do semestre

foram dedicados a produção de versos que sintetizassem as aulas e estudos que tivemos.

Abaixo transcrevo os versos originais que os alunos produziram:

- Grupo A:

*“Lutamos por justiça,
Para todos os brasileiros
e também para o mundo inteiro,
sempre sem preconceito!
Capoeira (também) é uma forma de resistência,
temos atitude e também nossa consciência...
Queremos o que é nosso por direito,
Somos considerados: cidadãos de respeito!”*

- Grupo B:

*“Zumbi...
Um pobre homem estava ali:
Brigando, lutando, batendo e apanhando...
Discriminado, um homem fica revoltado!
Preconceito revolta, racismo você chora!
É importante a reflexão:
Homens malvados querem mandar no cidadão!”*

- Grupo C:

*“Precisamos acabar com a desigualdade,
Que causa revolta na sociedade...
Fomos acostumados a lidar com a discriminação,
Mas não podemos deixar que isso vire o futuro da nação”*

- Grupo D:

*“Lutar pela liberdade,
Para acabar com essa maldade!
Sei que existe a lei,
Mas queremos conscientização
Para acabar com a discriminação”*

- Grupo E:

*“Tudo se iniciou em 20 de Novembro
Para ter conhecimento
No dia dos negros
E para ter respeito e conscientização,
Apenas para o cidadão: reflexão!
Eles lutaram, resistiram,
E hoje podem andar sorrindo:
Porque lutar pela nação
Não é mole não!”*

*E hoje meu irmão:
são negros libertos da escravidão!"*

- Grupo F:

*"Temos que ter conscientização:
Desde a época da escravidão
Que os negros vêm sofrendo discriminação.
E também tem o preconceito de religião:
Muitos julgam o candomblé
E nem sabem o que é...
Negros sofriam desde a África,
Onde foram feitos escravos
E agora em 2016
Continuam sendo humilhados"*

- Grupo G:

*"Os negros já sofreram com muita discriminação,
Mas eles foram atrás da sua libertação.
Com muito trabalho e com boa vontade
Eles conseguirão acabar com a desigualdade.
O capitão-do-mato invadiu o Quilombo
Os negros chegaram com a capoeira
e ele levou um tombo.
Depois de tudo o que aconteceu
Mesmo assim conseguiram sua igualdade,
Destruir seus inimigos
e conseguiram libertar os povos cativos
e todos saíram vivos..."*

Foram produções muito interessantes, dirigidas à valorização de situações vivenciadas por afro-brasileiros e com uma preocupação em denunciar o racismo. Dessa maneira, o 9ºA contribuiu para a Mostra Cultural com versos críticos e de denúncias a respeito das consequências do preconceito e da discriminação para as populações negras, pobres e moradores da periferia.

Para a exposição, o grafiteiro Val (Valdemir), arte-educador que também conduzia docências compartilhadas na escola e organizador da Mostra Cultura, contou com a colaboração dos amigos da "Favela Galeria", do grupo "São Mateus em movimento" e da "Yp produções", com apoio da coordenação, dos funcionários e alunos da EMEF Saturnino Pereira e também do projeto "*O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras*" (FEUSP).

Como foi dito, além das nossas docências, a Mostra Cultural envolveria os demais projetos desenvolvidos na escola. Nesta atividade ocorreram apresentações de versos elaborados pela turma do 9ªA durante as docências, além de versos feitos por professores e funcionários durante o evento, apresentações dos rappers Daniel Garnet, Negotinho Rima e *Preto Aplick*, do grupo de rap *Consciência Humana*; dos grafiteiros *Does*, *Val*, *Toddy* e *RandalBone* do *Grupo OPNI*¹³² e dos B-boys Primo e Hélio, ex-membro da Crew Dragon breakers e fundador da Crew de breakdance Back Spin, em 1985.

O objetivo da Mostra Cultural era proporcionar à comunidade do Jardim Pedra Branca, à escola EMEF Saturnino Pereira, aos alunos, pesquisadores e convidados, uma experiência cultural *Hip hop*, envolvendo apresentações de breakdance, rap e grafite com temáticas sobre a periferia e a cultura afro-brasileira em uma exposição cultural em frente à escola. De acordo com o diário de campo elaborado na época:

A exposição procurou abranger diferentes manifestações que compõem culturalmente o hip hop: houve apresentações de rap e break, produção de grafites nos muros da escola e apresentações orais de versos elaborados por funcionários da escola, alunos, e moradores da comunidade do Jardim Pedra Branca. Também ocorreram alguns discursos sobre a importância dos estudos para conscientização sobre o cotidiano e os problemas dos bairros de periferia, sobre a busca pelo conhecimento de nossas origens e a necessidade de se lutar pela mudança que se espera na sociedade, especialmente contra o racismo e a discriminação, dentre outras temáticas sociais e políticas defendidas oralmente. Entre uma música e outra, com microfone do evento - que se encontrava aberto para todos que quisessem se expressar. (Relatório de campo, julho de 2016)

¹³²Formado em 1997, inicialmente o Grupo OPNI era composto por cerca de vinte jovens moradores do bairro de São Mateus, na periferia de São Paulo que se reuniram com um ideal em comum: expressar por meio de arte, a realidade do dia a dia que os tornava invisíveis, para oportunidades e alvo para compor estereótipos. Tal intenção é refletida na sigla que dá nome ao grupo, que já significou Objetos Pixadores Não Identificados, Os Policiais Nos Incomodam e Os Prezados Nada Importantes. Atualmente, o nome do coletivo não pretere definições, significando um grito de guerra pessoal que representa a periferia. [...] Em sua trajetória de 17 anos, o Grupo OPNI fundou, junto a outros coletivos culturais, a ONG São Mateus em Movimento, maior articuladora cultural na região (2008)". No site do Grupo OPNI encontramos mais informações sobre a história e o trabalho dos integrantes do coletivo. Fonte: OPNI. Sobre o OPNI. 2016. Disponível em: < http://site.grupoopni.com.br/?page_id=1460>. Acesso em junho de 2016.

A atividade estimulou a criatividade e a conscientização acerca de questões étnico-raciais não apenas entre os alunos, mas também junto aos moradores que passaram pela Mostra Cultural e interagiram conosco e entre os demais membros da comunidade escolar, como o Seu Levi, funcionário da EMEF Saturnino Pereira que aproveitando dos microfones, improvisou uma letra:

Rap do Levi:

*“Aí rapaziada,
Que está aqui grafitando,
Em nome dos alunos
Estamos arrepiando!
Por que este projeto
É um projeto de respeito,
Que educa a comunidade
E todos que tem direito!
Isto é feito com amor,
Isto é feito com paixão,
Não é verba do prefeito*

*Que banca os irmão!
É uma obra perfeita
Feita do coração!
Aí rapaziada,
Na frente do Saturnino:
Quero ver palmas,
Quero ver você sorrindo!
Agradecendo a estes manos
Que aqui estão presentes,
Grafitando na escola
E deixando bem decente!
Vamos todos aplaudi-los!”*

Tão interessante quanto a participação dos artistas e do Seu Levi, foi o envolvimento dos alunos. Apesar de estarem na rua, com colegas de diferentes turmas ao redor, duas alunas sentiram-se confiantes para apresentar os versos que elaboraram para todos ali presentes. Retomando o relato de campo (2016):

Neste ponto cabe uma reflexão sobre como os alunos sentiram-se motivados a participar da exposição. O evento desenrolava-se na calçada em frente à escola, os artistas grafitavam os muros ao lado do portão de entrada da escola e a exposição contava com a presença da comunidade quando o co-pesquisador do projeto de docência compartilhada e rapper piracicabano Daniel Garnet fez uma apresentação especial: improvisou uma rima freestyle envolvendo os nomes dos alunos do 9ªA e os versos que a turma havia escrito anteriormente em sala – todos os presentes curtiram muito, a habilidade do Daniel em improvisar rimas é impressionante! Após sentirem-se reconhecidas e valorizadas, com a confiança fortalecida pelas rimas em homenagem aos colegas do 9ªA presentes, duas alunas apresentaram seus próprios versos para todos, um dos pontos altos da Exposição! (Relatório de Campo, 2016)

A estudante G. C. foi a primeira a se sentir segura o suficiente para se apresentar. Seu texto centrou-se nas discussões sobre o Quilombo dos Palmares e Zumbi, ao mesmo tempo, que reflete sobre os efeitos do preconceito ainda hoje, tendo sido elaborado em parceria com o colega L. K.:

“Zumbi...

Um pobre homem estava ali:

Brigando, lutando, batendo e apanhando...

Discriminado, um homem fica revoltado!

Preconceito revolta...

racismo você chora!

É importante a reflexão:

Homens malvados querem mandar no cidadão!”

Imagem XV: Momento em que a aluna G. C. recita os versos elaborados em grupo durante as aulas, contando com apoio da professora Juliana Borges. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

Em seguida, outra colega se apresentou. O momento em que M. leu seus versos foi muito marcante e contagiou a todos, principalmente pela emoção da aluna em recitar versos produzidos em conjunto com os amigos K., C. e G.

M. era uma aluna negra, sempre interessada nas aulas, influente entre os colegas e muito participativa nos debates. Sua atuação em sala foi muito importante, especialmente após as reflexões proporcionadas pelo rap do Daniel e do Peqnoh "Não toque nesse meu cabelo", quando discutimos sobre os padrões de beleza socialmente estabelecidos e sobre o racismo e o preconceito nas tentativas de padronização estética, ou melhor, nas palavras de Munanga, nas tentativas de *embranquecimento* da população brasileira, cujos padrões valorizam traços tidos como europeus, ao passo que procuram impor uma desvalorização dos traços africanos e indígenas.

Durante estas aulas, conduzidas especialmente pelo Daniel e pautados nas leituras sobre a *ideologiza do embranquecimento* (MUNANGA, 2004), debatemos com os alunos sobre a construção do imaginário brasileiro, sobre o papel da indústria cultural e sobre emponderamento negro.

No caso, retomando a apresentação na Mostra Cultural, a aluna escolheu apresentar as rimas elaboradas após os estudos sobre Zumbi dos Palmares. No texto os alunos cobram uma rememoração e um reconhecimento sobre a luta dos povos afro-brasileiros, especialmente dos quilombolas, pela liberdade:

“Tudo se iniciou em 20 de novembro:

Para ter conhecimento,

No dia dos negros

É para ter respeito e conscientização,

Apenas para o cidadão: reflexão!

Eles lutaram, resistiram,

E hoje podem andar sorrindo:

Porque lutar pela nação

Não é mole não!

E hoje meu irmão,

são negros libertos da escravidão!”

M. também foi muito aplaudida. Não foi fácil, era preciso ter coragem, auto-confiança e segurança com a receptividade e acolhida dos presentes para ela se apresentar. Ver em seu rosto o reconhecimento foi um dos pontos altos da Exposição.

Imagem XVI:XVII: Aluna M., do 9ºA, recitando os versos elaborados em grupo durante as aulas, acompanhada pela professora Juliana Borges. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa. Figura XVI

Para finalizar as atividades, Daniel emendou seus raps “Serviço de preto” e “Não toque nesse meu cabelo”, contando com o coro dos alunos, que, como foi dito, haviam trabalhado essas letras em sala.

XVIII Daniel Garnet se apresentando na I Mostra cultural de hip hop da EMEF Saturnino, acompanhado por alunos do 9ºA, Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

Levando em consideração as teses de Axel Honneth (2003) acerca do reconhecimento, pudemos perceber como a valorização e o reconhecimento da comunidade (estima social) surtiriam efeito na auto-estima dos alunos, o que, no que se refere à educação poderia melhorar a motivação dos jovens e sua relação, tanto com a escola, como com os colegas e com o ensino.

Desde o início da proposta, a apresentação cultural de *hip hop* motivou os alunos, levando-os a se envolverem com as atividades. Mas o retorno positivo de suas apresentações proporcionou sentimentos de orgulho e estima sobre de suas produções e colaborações, fortalecendo o que Honneth define como suas *auto-relações práticas* (HONNETH, 2003), mediante o reconhecimento interpessoal experimentado em dois níveis: pessoal e social, ou mais especificamente nos âmbitos, afetivo e comunitário.

Como vimos, a autoconfiança necessária para apresentações como as realizadas pelas alunas é construída em meio à confiança nas relações afetivas intersubjetivamente estabelecidas, seja com nossas amigas, seja com nossos familiares. Mas apenas a autoconfiança não sustentaria as bases subjetivas das alunas, a ponto de se candidatarem a apresentar suas letras para a comunidade escolar, foi preciso também doses de auto-estima, adquirida na certeza de que suas capacidades individuais seriam estimadas e valorizadas perante aquele grupo social.

Confiaram que suas rimas seriam bem recebidas, que suas individualidades seriam respeitadas, que sua criatividade seria valorizada. De fato, sentiram a solidariedade da comunidade ali estabelecida, puderam confiar nela e os colegas ali presentes poderiam contar com a reciprocidade das alunas. Ou seja, com as meninas que se apresentaram na Mostra Cultural, vislumbramos como os apoios fornecidos aos alunos pela comunidade escolar pode ser fundamental para construção de suas identidades e subjetividades.

Com atividades culturais, eventos esportivos e outras atividades coletivas, que permitam, mas, sobretudo, que apoiem a expressão, a participação e as realizações dos jovens em formação, pode-se colaborar para construção de bases solidárias fortes e bem estabelecidas, contribuindo para formação de uma sociedade construída com base em valores morais, éticos e sociais mais democráticos.

Figura XIX Apresentação de break e grafite na Mostra Cultural de Hip Hop da EMEF Saturnino Pereira, realizado em junho de 2016.

8.3. Visita ao Museu Afro

A Mostra cultural de hip hop foi uma oportunidade para que, ao mesmo tempo, sintetizássemos as reflexões do primeiro semestre com o 9ºA e apresentássemos as nossas discussões para o restante da comunidade escolar.

No segundo semestre de 2016, procuramos aprofundar nossas abordagens históricas e sociais, dando ênfase aos saberes e práticas africanas e afro-brasileiras desenvolvidas ao longo da formação do Brasil e para a luta das mulheres negras em prol do fim da escravidão negra em nosso país. Essa última temática foi levantada pelas professoras Juliana Borges e Michelle Bernardes especialmente após a aula que estudamos sobre o Quilombo dos Palmares, pois o foco do texto selecionado à época recaía apenas na atuação de Ganga Zumba e Zumbi, pouco falando sobre as figuras femininas que foram fundamentais para a luta do Quilombo, como Dandara, Sabina e Aqualtune.

Logo no início do semestre, realizamos, junto aos demais projetos de docências compartilhadas, uma visita ao Museu Afro-Brasil. Em nosso caso, tínhamos o objetivo de

propiciar aos alunos do Saturnino bases para compreensão sobre a religião afro-brasileira, especialmente sobre a importância dos Orixás.

A visita ao Museu AfroBrasil estava agendada desde maio, graças aos esforços da Prof^a. Dr^a. Mônica, coordenadora do projeto e da direção da EMEF Saturnino Pereira, especialmente através da Elisângela, coordenadora pedagógica da escola. A logística para levar todas as turmas de 9ºs anos não é pequena, envolve transporte, alimentação, agendar guias para as visitas monitoradas e responsáveis para cuidar de todos os jovens, dentre outras obrigações, mas tudo ocorreu conforme o planejado – a viagem da Estrada do Iguatemi em Cidade Tiradentes, extremo leste da capital paulista, até o Parque do Ibirapuera, zona sul, onde localiza-se o Museu, foi tranquila e a visita também.

Os alunos estavam muito empolgados. O Parque do Ibirapuera é um espaço privilegiado de lazer e cultura em São Paulo que poucos conheciam. Conversando com os alunos ainda do lado de fora do Museu Afro Brasil constatamos que alguns jovens mal conheciam outras regiões da capital paulista além da Cidade Tiradentes, Guaianases e os bairros de sua região.

Durante nossa visita, acompanhamos três exposições, dentre os seis núcleos disponíveis no enorme acervo. Visitamos o núcleo “Trabalho e escravidão”, a seção “história e memória” sobre o Navio Negreiro e os resquícios da escravidão na sociedade atual e também o núcleo “As religiões afro-brasileiras”, sobre religiões de matriz africana, uma das mais belas alas do Museu.

Iniciamos nosso contato com o acervo do museu na seção sobre o trabalho. Nesta parte, vimos algumas artes plásticas de artistas negros, como Estevão Roberto da Silva, Rosana Paulino, Rubem Valentim, Mestre Didi e outros, obras que retratavam temáticas relacionadas ao ambiente de trabalho. A partir das pinturas e das obras expostas, o guia foi instigando a mente curiosa dos alunos a pensar sobre a raiz das diferentes valorações sociais atribuídas aos diferentes trabalhos e trabalhadores. Também sobre a desigualdade social refletida no mundo do trabalho, ambos apontando para os tempos do Brasil escravista.

Vimos, ainda, alguns instrumentos e utensílios de trabalho que os escravizados utilizaram nas fazendas e nas áreas urbanas, e discutimos sobre os dias atuais, especialmente sobre a quantidade de brancos e negros ocupando postos de trabalho

mais ou menos remunerados e valorizados socialmente - retomando uma discussão que tivemos em sala a partir da música “Serviço de preto”, de Daniel Garnet e Pequeno, na qual demonstram que há menos oportunidade para negros no mercado de trabalho e nas universidades, sendo a menor quantidade de negros nos cargos de médicos, advogados, dentre outras profissões, reflexo dessa exclusão social e econômica, cuja origem se encontra no passado escravista, impulsionado pelas políticas racistas e higienistas de embranquecimento populacional seguidas após a abolição. Os afrobrasileiros não gozaram dos mesmos direitos e oportunidades que os brancos europeus na formação da mão-de-obra-assalariada no Brasil e as obras expostas no Museu nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre a raiz escravocrata desse problema social.

Em seguida, passamos à seção sobre o aprisionamento, transporte e os maus tratos dos negros cativos. Ao entrar nessa sala escura, a primeira visão que temos é impactante: uma réplica de uma carcaça de Navio negreiro. Todos ali presentes se colocaram em torno da embarcação e o guia nos informou que se tratava de uma reprodução em escala muito menor da real. Conforme ele descrevia as condições em que as pessoas eram presas e amontoadas nos porões dos navios, as condições insalubres, as desumanidades impostas aos cativos no transporte para o Novo Mundo crescia o espanto e a indignação no grupo. A parede era repleta de obras, pinturas, peças e fotografias retratando a situação dos escravizados em terras brasileiras.

Nos detemos em uma das paredes, na qual havia uma sequência interessante: primeiro, refletimos sobre uma pintura retratando o comércio de escravos, de Rugendas, naturalista, pintor romântico do século XIX e integrante da equipe de investigação científica do Barão de Langsdorff que viajou pelo Brasil entre 1821 e 1823 – o quadro intitula-se “O comércio de escravos”, publicada em seu livro “Viagem pitoresca ao Brasil”. Segundo o guia, ele o faz de uma maneira um tanto sutil, de forma a minimizar as atrocidades do comércio de seres humanos, apresentando-o como elemento civilizador, ou seja, do ponto de vista dos europeus. Nota-se, ainda, certa passividade e tranquilidade nos rostos, a torre da Igreja ao fundo... Outro naturalista, Jean Baptiste Debret, retrata uma cena cotidiana de maneira menos “amistosa”, pois em seu quadro os escravos estão sendo conduzidos pelo capitão-do-mato presos por correntes aos pescoços. Havia ao lado dessa pintura uma foto da década de 1980, na qual um policial militar encontrava-

se à frente de um grupo de cinco homens negros amarrados por uma corda também em torno de seus pescoços, algo muito semelhante ao que fora retratado no século XIX, o que nos levou a refletir com os alunos sobre os resquícios da escravidão, dos pensamentos e práticas escravistas nos dias de hoje, ancorados pelo racismo em nossa sociedade.

Por fim, pois infelizmente nossa visita tinha tempo contado (sendo que havia muito ainda a ser visto), passamos para uma das mais belas e ricas áreas do museu: conhecemos a seção dedicada às religiões de matriz afro-brasileira. Nesta parte, aconteceu um dos debates mais interessantes, entre as ideias sustentadas pela exposição e pelo monitor e as ideias de alguns alunos construídos no ambiente religioso familiar.

Estávamos sentados em roda, tendo algumas peças e indumentárias de orixás à nossa volta, enquanto o guia nos apresentava as divindades, a relação entre os deuses e seus devotos, suas relações entre o mundo natural e o espiritual, quando um dos alunos quis fazer uma brincadeira pejorativa: perguntou “se cá entre nós, não são do demônio? Isso é macumba”, o guia pacientemente explicou que essa era uma visão de outras religiões sobre o candomblé, a umbanda, e sobre as diversas religiões afro-brasileiras, e que elas não continham essa figura do diabo, sendo a bondade ou a maldade relacionada com as intenções das pessoas. Completou dizendo que macumba era uma árvore e também um instrumento de percussão feito com a madeira dessa árvore, e conceber tais manifestações religiosas como macumba, magia negra ou algo do tipo seria desconhecer as verdadeiras origens do termo, caindo em preconceitos.

O guia prosseguiu comentando até o final de nossa visita sobre as vestimentas e adereços dos orixás, seus gostos, alimentos preferidos e os elementos da natureza que lhes eram atribuídos. No caminho até a saída, o aluno que fez o comentário acima mencionado e seu grupo de colegas, procuraram-me para comentar que viram muitas coisas que “não eram bem como eles pensavam”. Pontuei, então, que precisávamos ficar atentos com o que ouvimos e mais ainda com o que falamos, pois muitas vezes não temos as informações e reflexões necessárias para compreender um assunto e acabamos recaindo em preconceitos e que, ao reproduzir esses preconceitos, estávamos colaborando para a reprodução das desigualdades sociais e raciais de nosso país.

Na visita à seção sobre as religiões de matriz afro-brasileira ocorreram alguns embates motivados por preconceitos religiosos e culturais cultivados dentro do próprio núcleo familiar, o que, na realidade, era de se esperar. Além de uma resistência por parte de professores das escolas a abordar temas de história, cultura e religião afro-brasileira em sala de aula, havia forte resistência por parte de famílias, sobretudo algumas correntes neo-pentecostais, conhecidas como evangélicas, a admitir a importância do estudo e da valorização de outros povos e culturas, cujo ensino por vezes é visto como ataque aos seus valores, quando o que ocorre é justamente o contrário: a tentativa de silenciar, de omitir, apagar a história e cultura dos afro-brasileiros é que deve ser vista como um ataque, especialmente à formação da identidade, pessoal e coletiva dos negros, conforme aponta o Prof. Munanga e o filósofo Axel Honneth.

Museus, teatros, parques e outros espaços públicos de lazer e cultura, além dos espaços para a vida em comunidade, são estratégias didáticas que devem ser incluídas em práticas de ensino multiculturais e em políticas públicas realmente interessadas no desenvolvimento da sociedade. Possibilitam reflexões e bases para construções de sentido sobre os fatos históricos e culturais que estão além do alcance da leitura e de recursos audiovisuais utilizados em sala. São ambientes de ensino e aprendizagem para além da escola, acrescentam saberes e informações que podem ampliar a construção do conhecimento de alunos e professores. Aos relatos e histórias somam-se elementos sensoriais, visuais, sonoros, ajudando a compor o cenário dentro da imaginação de cada um de nós. As leituras, discussões e reflexões, por vezes amparadas em músicas, documentários ou outros recursos, são fundamentais para o aprendizado, mas sair do ambiente da sala de aula amplia as possibilidades de síntese do conteúdo estudado pelos alunos.

Desse modo, a visita ao Museu Afro-Brasil foi importante para acrescentar elementos, fatos, informações e narrativas às reflexões que estávamos desenvolvendo, tornando mais “real” as discussões sobre os “serviços de preto” desenvolvidos desde os tempos coloniais, ilustrando sua riqueza e importância para a formação da sociedade brasileira. Na aula seguinte procuramos refletir com os alunos sobre nossa visita, à luz das discussões do semestre anterior e abrimos espaço para estudarmos sobre outra forma de resistência à escravidão perpetuada pelos negros no Brasil: as revoltas.

Como forma de reconhecer e valorizar a presença das mulheres negras em momentos decisivos da história, propusemos-nos a estudar uma revolta importante, a Revolta dos Malês de 1835 ocorrida em Salvador, por meio da participação de Luíza Mahin, uma quituteira rebelde que teria colaborado para a organização dessa e de outras revoltas na efervescente Bahia do século XIX.

8.4. Tô na luta: Luíza Mahin e a mulher negra nas lutas antiescravistas

“São Paulo, 25 de julho de 1880,

Meu caro Lúcio,

*Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de nação), de nome Luísa Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era de baixa estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito ativa, geniosa, insofrida e vingativa. Dava-se ao comércio - era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do Dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou.”*¹³³

Luísa Mahin foi uma mulher notável na história do Brasil. Mãe, trabalhadora, revolucionária e de espírito livre, suas lutas colaboraram para a desestabilização política do escravismo, na Bahia e na corte Imperial brasileira durante o período regencial.

Quem nos conta sua história é Luís Gama, seu filho, uma das figuras centrais do abolicionismo brasileiro. Libertando-se do jugo da escravidão, que lhe fôra imposta aos 10 anos por seu pai devido à falência deste¹³⁴, Luís torna-se militar, escrivão de polícia e

¹³³ Carta redigida por Luís Gama em 1881, enviada para o amigo Lúcio de Mendonça, que havia solicitado informações sobre o próprio Luís para incluir no Almanaque Literário que Mendonça estava elaborando. GAMA, LUÍS. **Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça**. In: Novos Estudos, n. 25. São Paulo, CEBRAP, outubro de 1989. P. 68.

¹³⁴“Meu pai, não ousou afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas, neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo; e pertencia

advogado. Sua luta em defesa das pessoas escravizadas, garantindo-lhes um mínimo reconhecimento jurídico e social frente ao descaso do Estado e da sociedade, muito colaborou para o avanço das ideias abolicionistas em nosso país.

De acordo com Luís Gama, Luíza Mahin era uma yourubá (nagô) livre, nascida provavelmente em 1812 e que fôra escravizada e enviada para Salvador em meados do século XIX, onde nasceria seu filho, o próprio Luís, em junho de 1830.

No início do século XIX, o tráfico negreiro aumentou sua demanda por humanos cativos. O temor pelo fim do comércio transatlântico de escravizados elevou a procura por homens e mulheres africanas, fomentando conflitos internos no continente. Os yorubás, historicamente envolvidos em guerras com seus rivais da Costa do Ouro, como o Reino do Daomé, sofreram duras baixas, muitos foram enviados para as Américas, inclusive membros de famílias reais de cidades importantes, como Oyó, que ajudaram na consolidação das religiões de matriz africana no Brasil.

O comércio mercantilista acirrava as rivalidades locais visando lucrar com a compra e venda de prisioneiros e escravos que seriam feitos nesses inúmeros conflitos, que se espalham do norte da Costa do Ouro ao sul de Luanda e Benguela, adentrando o interior do continente, atingindo do litoral atlântico ao índico.

Os comerciantes europeus, e depois de 1822 também os negociantes de escravos brasileiros, vendiam armas, desestabilizavam a geopolítica regional, fomentavam um escravismo crescente. Não apenas na Costa do Ouro, mas em praticamente todo o continente, com exceção do reino da Etiópia.

Muitos destes seres humanos cativos foram enviados para trabalhos forçados no Brasil. Salvador, ao lado de São Luís no Maranhão, Recife e Rio de Janeiro eram portos centrais no escravismo, mantendo relações comerciais diretamente com os entrepostos em África, como em Ajudah, na Costa do Ouro, em Luanda, Benguela, Moçambique,

a uma das principais famílias da Bahia, de origem portuguesa. Devo poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome. Ele foi rico, e nesse tempo, muito extremoso para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e da caça; muito apreciador de bons cavalos; jogava bem as armas, e muito melhor de baralho, amava as súcias e os divertimentos: esbanjou uma boa herança, obtida de uma tia em 1836; e reduzido à pobreza extrema, a 10 de novembro de 1840, em companhia de Luís Cândido Quintela, seu amigo inseparável e hospedeiro, que vivia dos proventos de uma casa de tavolagem na cidade da Bahia, estabelecida em um sobrado de quina, ao longo da praça, vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho "Saraiva" – (GAMA, 1989).

dentre outros. Os comerciantes escravistas baianos mantinham relação especialmente com a Costa do Ouro, de onde provinham os yourubás, os jeje, os hauçás... dentre muitos outros povos.

No período, a Bahia efervescia. Em consonância com o contexto internacional de luta pelo fim da escravidão, especialmente impulsionado pela bem sucedida revolta em São Domingos (hoje Haiti), na qual ex-escravizados tomaram o poder político e econômico na colônia mais próspera das Américas, após sangrentos conflitos com os escravistas, muitas revoltas, motins e rebeliões emergiram em solo baiano nas primeiras décadas do século XIX. E Luísa participou ativamente de alguns desses levantes.

Luísa foi alfabetizada em árabe, seu idioma materno. Trabalhando como quitandeira, ela tinha uma possibilidade e uma capacidade de articulação que, aliada à sua astúcia, foram dirigidas em prol da luta pela emancipação dos cativos. Circulando pela cidade de Salvador, levando e trazendo os produtos que vendia, Luísa levava também recados e bilhetes, conspirava e agia em prol da causa.

A Revolta dos Malês, deflagrada em 1835, foi organizada, sobretudo, pelos escravos-de-ganho de origem muçulmana em Salvador. O termo “Malês” remete a “imales”, como eram conhecidos os africanos muçulmanos de origem hauçá e nagô. Luísa Mahin era um deles.

A intenção dos Malês era radical: libertação do maior número possível de negros e matar os brancos e pardos considerados traidores. Delatada na véspera de sua deflagração, a revolta organizada por muito tempo acabou precipitada e derrotada. Houve morte em ambos os lados, especialmente entre os revoltosos, algumas punições, como torturas e deportações.

Em 1837, estoura na Bahia outra revolta na qual Luísa toma partido: a Sabinada. Liderada pelo médico Francisco Sabino Vieira, o movimento chegou a proclamar a República Bahiense. Com relação à população escrava da Bahia, a Sabinada prometia alforria para os escravizados nascidos no Brasil que pegassem em armas em defesa dos revoltosos, compostos, sobretudo, por setores da classe média baiana que defendiam uma relativa independência da província até a maioridade de Pedro II. Os negros africanos não seriam contemplados.

Derrotados em 1838, Luísa teria fugido da repressão em direção ao Rio de Janeiro, então capital Imperial, perdendo contato com Luís para sempre. Ao que parece por lá ela também teria demonstrado seu espírito livre e rebelde, envolvendo-se em agitações que provavelmente a teriam feito ser deportada de volta para a África.

De acordo com Luís Gama, Luísa foi uma personagem importante para a história brasileira. Exemplo de mulher batalhadora, articuladora política e social, Luísa demonstra como a luta pela liberdade, pela dignidade, pelo reconhecimento da condição de sujeitos, com direitos e deveres naquela sociedade, foi encampada pela população mais simples, pelos negros e pardos. E, por pressão dos oprimidos, em suas revoltas, motins, rebeliões e aquilombamentos, a campanha abolicionista foi ganhando espaço lentamente nas camadas superiores, culminando no 13 de maio de 1888.

Mas conhecemos pouco sobre personalidades como Luísa. A participação das mulheres, principalmente as negras, têm pouquíssimo espaço nas análises históricas e nas escolhas dos recortes que serão feitos sobre determinado tema a ser estudado.

Com esta perspectiva elaboramos o plano de aulas para o segundo semestre de 2016. Estudaríamos com a turma do 9ºA sobre a Revolta dos Malês e, ao longo do planejamento do semestre, eu e as professoras-parceiras Michelle Bernardes e Juliana Borges decidimos abordar o tema a partir da perspectiva de atuação da Luísa Mahin, mulher negra, mãe, trabalhadora, ativista política e liderança popular.

A estratégia traçada para se adentrar na história da Luísa e, por meio dela, nos estudos a respeito da Revolta dos Malês, recorreu, primeiro, à interpretação de uma letra de rap feminista da curitibana Karol Conká, lançado naquele mesmo ano, em função das Olimpíadas Rio-2016.

O rap chama-se “Tô na luta” e aborda a história de Joyce Silva, lutadora brasileira de origem humilde e que participaria dos jogos olímpicos, evidenciando através de sua trajetória a luta da mulher brasileira. A Karol Conká canta assim:

*“A valentia vem de berço, só agradeço
Sagacidade é o que vale desde o começo
Por isso eu peço força e proteção
Bênção não tem preço, cada luta é uma missão*

Se quer tentar pode vir que tem
 Sem comparação, sem ter palpação
 Que aguenta não chora, enfrenta a pressão
 Planta do pé tá no chão
 Sangue dos meus ancestrais no coração
 Alcançando a vitória com as próprias mãos
 Alcançando a vitória com as próprias mãos
 Com as próprias mãos
 Se é pra vencer deixa quem sabe fazer
 Eu tô na luta, sou mulher
 Posso ser o que eu quiser
 Se é pra vencer deixa quem sabe fazer
 Eu tô na luta, sou mulher
 Posso ser o que eu quiser
 O que eu quiser
 2° round, já anunciaram 2° round
 Peso na estrutura, tem que ter o braço forte
 Não vou nem contar com a sorte
 É, hoje eu vou causar
 Dona sonia me ensinou a nunca desistir
 Já cai, levantei e hoje eu venci
 Papo de: "não vai dar certo" também já ouvi
 Sou do gueto, mais respeito que hoje eu tô aqui
 Perto da vitória, longe do seu ódio
 Hoje eu quero o lugar mais alto do pódio
 58 Quilos pronta pro combate
 Sou joice, sou silva sou 18 quilates
 Se é pra vencer deixa quem sabe fazer
 Eu tô na luta, sou mulher
 Posso ser o que eu quiser
 Se é pra vencer deixa quem sabe fazer
 Eu tô na luta, sou mulher
 Posso ser o que eu quiser
 O que eu quiser!"
 (Karol Conká, Tô na luta, 2016)

Interpretamos a letra com os alunos e pedimos para que destacassem trechos que lhes chamassem a atenção. As discussões foram muito interessantes. O trecho mais mencionado pelos alunos foi o refrão: *“se é pra vencer, deixa quem sabe fazer: “Eu tô na luta, sou mulher, Posso ser o que eu quiser!”*, devido à valorização da mulher.

Em suas justificativas, alguns alunos pontuaram que concordavam que as mulheres, assim como os homens, poderiam ser o que elas quisessem, dando exemplos que giravam em torno do ambiente de trabalho principalmente. Neste ponto, a aluna L. discordou, uma vez que, para ela, o homem deveria trabalhar fora e a mulher cuidar da casa. Com base neste posicionamento da aluna, passamos a refletir sobre diferença de gênero e machismo. “As mulheres teriam o mesmo reconhecimento social que os homens? Será que as mulheres não conseguiriam ou não poderiam exercer as mesmas funções que os homens? As mulheres têm as mesmas possibilidades que os homens para serem o que quiserem ser? Ou as oportunidades das mulheres acabam sendo limitadas pela cultura machista que desde a infância reproduz a ideia divisória de que teriam coisas de/para meninas e outras de/para meninos?” Estas foram algumas das reflexões que desenvolvemos a partir das intervenções dos alunos.

A classe também selecionou o trecho em que a rapper valoriza a luta da mãe da lutadora Joyce: “Dona Sônia me ensinou a nunca desistir, Já cai, levantei e hoje eu venci! Papo de: “não vai dar certo” também já ouvi. Sou do gueto, mais respeito que hoje eu tô aqui”, especialmente por ser um trecho motivador.

A partir desta seleção discutimos sobre a importância da figura feminina em nossas próprias histórias. Procuramos refletir sobre a valorização das mulheres em nossas famílias, em particular, e em nossa sociedade como um todo.

Alguns alunos destacaram o papel de suas mães, avós e tias, que muito se esforçavam para manutenção da família. De acordo com a direção da EMEF Saturnino Pereira, não são poucos os alunos cuja família é liderada e conduzida por mulheres, que muitas vezes teriam jornadas duplas e triplas.

Suas lutas diárias, sua força e o amor que demonstravam pelos filhos deveriam ser valorizados e reconhecidos. As condições sociais que levaram essas mulheres a tais lutas devem ser estudadas criticamente. A desigualdade social, o racismo e o machismo estrutural precisam ser esmiuçados, combatidos.

Após as discussões críticas, de fundo histórico e sociológico, passamos a estudar sobre a forma literária por ela empregada para passar a sua mensagem.

Nesta parte da aula eu e o Daniel tínhamos por objetivo discutir sobre algumas características das letras de rap, visando iniciar a preparação da elaboração da letra que pretendemos construir com a turma, cuja temática seria a história da Luíza Mahin.

No caso, enfatizamos a narrativa, geralmente em primeira pessoa, e também conversamos sobre a rima e ritmo empregados pela rapper. Essa discussão foi conduzida pelo Daniel, que é rapper e cuja contribuição aprofundou a reflexão da turma sobre os processos criativos e metodológicos na construção das letras de rap.

Assim, a partir da letra da Karol Conká, refletimos com os jovens sobre o reconhecimento das mulheres em nossa história. Discutimos sobre figuras importantes, tanto para a formação da sociedade brasileira, como para nossas histórias pessoais. Pensamos sobre as tentativas de omissões das mulheres, sobretudo negras, das narrativas históricas e em como devemos, ao contrário, valorizar suas colaborações e atuações, seja na política, nos grupos sociais, nos coletivos, em nossas comunidades, famílias... enfim, em qualquer lugar.

Nas aulas seguintes, avançamos em direção aos estudos sobre a Revolta dos Malês. Como foi dito, abordamos o tema por meio da atuação da Luíza Mahin. A partir de *leituras compartilhadas* do capítulo “Luíza Mahin”, da obra *Luiz Gama: O libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin*, escrita por Mouzar Benedito (2011)¹³⁵ sobre diferentes dimensões de sua história: as origens em África, as relações entre os entrepostos comerciais transatlânticos, a organização dos negros e pardos na cidade de Salvador e seus muitos levantes anti-escravistas, a deflagração do levante e sua derrocada, finalizando com o impacto social gerado pelos rebeldes. Se antes havia o medo branco em relação aos levantes do negro escravizado, a sombra de um novo Haiti no Brasil, país com maior número de escravizados das Américas, pairou no pensamento da elite escravista de 1835 à 1888, pressionando os graduais avanços e conquistas abolicionistas.

¹³⁵ BENEDITO, M. **Luíza Mahin**. In: BENEDITO, M. **Luiz Gama: O libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. P. 61 – 66.

Com as discussões suscitadas pela letra de rap, as reflexões sobre a história e a atuação de Luísa Mahin ganharam uma dimensão mais aprofundada. Os alunos relacionaram a atuação de Luísa, mãe, trabalhadora, ex-escrava livre e rebelde, com pessoas próximas e queridas, percebendo-as também como guerreiras e batalhadoras.

Ainda que a abordagem tenha sido insuficiente, frente a sua importância, a história da Luísa Mahin e de sua atuação social e política na luta anti-escravista nos forneceu subsídios para compreender elementos da teoria crítica de Axel Honneth, uma vez que era um exemplo significativo para se pensar a consolidação da identidade e subjetividade dos sujeitos negros em nosso país, de modo a iluminar as ponderações do autor sobre a importância do reconhecimento das populações historicamente prejudicadas, com ênfase especial no papel da mulher negra nesse processo, tão importante e tão pouco valorizada em nossa história.

8.5. *Z'África: é tempo de reparação, irmão!* - Desenvolvimento das docências no primeiro semestre de 2017

Neste momento do texto apresentarei, com base nos relatórios de campo elaborados ao longo da pesquisa, o desenvolvimento das docências compartilhadas no primeiro semestre de 2017. As aulas foram pensadas e conduzidas junto com a professora Michelle, de leitura, e com o rapper e arte-educador Daniel Garnet, contando eventualmente com o apoio da professora de português Rosana. Ao todo ocorreram 10 encontros, de 1:40h cada, com a turma do 8ªA da EMEF Saturnino Pereira, tendo os alunos entre 12 e 14 anos.

De acordo com as reuniões de planejamento feitas com os demais educadores, o semestre letivo teve como objetivo introduzir a história africana, do período antigo ao século XIX. Após uma aula introdutória, na qual nos apresentamos à turma e explicamos que estávamos desenvolvendo junto com eles, com o Daniel e com a professora Michelle uma pesquisa de ensino de história por meio da interpretação crítica de raps, pontuando que a participação e a colaboração deles seria fundamental para a realização das aulas.

Em nossas conversas, alguns alunos afirmaram que ainda não haviam estudado a História das populações africanas ou dos afrodescendentes no Brasil. Também nunca

havam estudado por meio de raps e não viam ligação entre o gênero musical, a cultura *Hip hop* e os povos africanos em diáspora nas Américas.

Nesse encontro, a turma conheceu brevemente a carreira de Daniel como rapper e também os métodos didáticos que pretendíamos seguir ao longo do semestre: aulas com mais de um educador intercalando informações, uso de slides para reflexão sobre imagens, interpretação de letras e clipes de rap somadas às leituras e interpretações dos textos de cunho histórico, sempre focado no nosso tema principal, *Leituras Compartilhadas* – na qual cada um lê um parágrafo por vez e, por fim, apontamos para a possibilidade de elaborarmos uma apresentação sobre nossos estudos para o restante do corpo escolar no encerramento do semestre. Os alunos se mostram empolgados com as docências serem compartilhadas, especialmente pela possibilidade de compartilharem a experiência do Daniel.

Após a aula introdutória, nosso primeiro encontro foi intitulado *Sons da diáspora: História do rap no Brasil e em São Paulo*. Como indicado, abordaríamos a história da África por meio das relações com a cultura *hip hop*, seja na sua concepção como cultura afro-diaspórica, seja diretamente por meio dos temas abordados nas letras de rap selecionadas.

Os objetivos desta aula visavam apresentar a história do Movimento *Hip hop*, com foco na estruturação do Rap em São Paulo e no Brasil, refletir sobre a influência cultural dos povos africanos em diáspora nas Américas e no mundo, relacionando com as histórias pessoais de alguns rappers.

Iniciamos a aula com uma conversa sobre nossos conhecimentos prévios referentes a gêneros musicais, suas origens e influências. Discutimos se haveria uma relação entre diferentes estilos musicais, como o funk, o reggae, o rap, o samba...A classe, primeiramente, pareceu não vislumbrar uma conexão, nem cultural, nem histórica ou mesmo social entre os gêneros citados, mas aos poucos alguns pontuaram que deveria haver esse diálogo sim, lembrando-se de músicas que misturavam alguns estilos, especialmente rap e funk. A ligação estética fora lembrada, agora a relação histórico-cultural demandaria um pouco mais de elementos para reflexão.

Para nos aproximarmos desse ponto, recorremos a outra questão introdutória e que também despertou a curiosidade dos alunos: Questionamos se os jovens saberiam

dizer quando os tipos de música que eles gostavam haviam surgido, seja ele rock, reggae, rap, gospel ou funk (esses últimos pareciam ser os gêneros com mais adeptos). Não era o tipo de pergunta que a maioria já havia feito a si mesmo ou aos colegas. Saber que o gênero musical que eles curtem não existe “desde sempre”, ao contrário, que surgiu em um determinado momento histórico e a partir das influências e contextos da época e que esse gênero desde então “mudou sendo o mesmo”, proporcionará uma base para compreensão do sentido histórico, ou seja, da relação entre passado e presente, um dos objetivos daquela aula.

Focando no caso do rap, Daniel pergunta para os alunos se eles teriam alguma ideia sobre quando e como havia surgido o rap no mundo. Após alguns chutes, eles chegaram próximo da resposta: nos EUA do final dos anos 1970. Em seguida, perguntamos sobre quando o rap teria “surgido” no Brasil - No caso, o rap surge em São Paulo nos anos 1980, tendo seu período “clássico” nos anos 1990, com desdobramentos até os dias atuais.

Para garantir uma melhor compreensão dos alunos sobre as diferenças estéticas e literárias entre as fases do rap de São Paulo, escutamos “*Corpo fechado*” rap de 1988, de Thaíde e Dj Hum, música presente na primeira coletânea de rap nacional: *Hip hop Cultura de Rua*. Em sua interpretação os alunos levantaram algumas características como as rimas, a narrativa em primeira pessoa, a autovalorização do narrador e o reconhecimento – discutimos sobre a importância de ser reconhecido e valorizado para o estabelecimento de nossa autoestima e para o fortalecimento de nossa identidade. Em seguida ouvimos “Sr. tempo bom”, também do Thaíde, lançada em 1996 - nessa letra o autor fala de suas origens culturais e das raízes afro da cultura nacional. A partir dela discutimos as mudanças sociais no Brasil dos anos 1980 e 1990 presentes nas entrelinhas dos raps e também conversamos sobre as personalidades negras citadas na música.

A próxima música abordada na aula foi “*Negro drama*”, lançada em 2002 pelos Racionais: uma letra marcante que aborda a situação da periferia de São Paulo, na visão do Edy Rock e do Mano Brown. Novamente uma narrativa em primeira pessoa, esse rap possibilitou discussões sobre as origens da desigualdade social brasileira na escravidão e as consequências do racismo e da discriminação perpetuadas ao longo do Brasil

Império e Brasil república para as populações afro-brasileiras, sobretudo na formação e constituição das famílias negras, como nos conta Mano Brown ao longo da letra. Finalizando as discussões, interpretamos a letra de *“Tô na luta!”*, da rapper curitibana Karol Conká, de 2016. Uma letra recente que aborda a história da Joyce Silva, uma lutadora olímpica brasileira. A música procura valorizar a história e a força da mulher brasileira, é uma música feminista que nos levou a discutir sobre o machismo em nosso cotidiano, seu refrão é *“tô na luta, sou mulher, posso ser o que eu quiser!”*. Sob a condução da professora Michelle Bernardes, conversamos, a partir dessa letra, sobre a valorização da mulher na história brasileira, sobre as artistas rappers que conhecemos, sobre a diferença de tratamento entre homens e mulheres, sobre a presença (ou ausência forçada) de mulheres na vida política do país, sobre as diferenças no mercado de trabalho e outros pontos levantados pelos alunos. Essa música suscitou discussões em grupo e também as paralelas, foi um tema pertinente e que suscitou interesse da classe.

Em seguida, para melhor ilustrar o tema que estávamos refletindo e para finalizar a aula, assistimos o trecho inicial do documentário *“É tudo nosso! O hip hop fazendo história!”*, de Toni C. O começo do filme apresenta uma linha do tempo da história da música. Seu início é com uma significativa fala de Mano Brown, vocalista dos Racionais Mc's na Virada Cultural, em seguida o documentário viaja no tempo e espaço, nos levando para a África dos séculos XVI e XVII e as chamadas Raízes africanas, apresentando os *Griots* – guardiões e transmissores da história e da cultura na África ocidental, e as estruturas das formas musicais africanas: chamadas e respostas, improvisação, notas dobradas, sincronia, as artes verbais do improviso, do boasting (bravatas cantadas), dos signifyin (duelos verbais) e dozens (troca de insultos e provocações), as canções faladas e as work sounds.

Como apresentado anteriormente, com base nos textos de Martins (2015) e Smith (2016), tais características musicais da África ocidental estão presentes nos gêneros musicais afro-americanos, como as *work-sounds*, as *spirituals*, o blues, o jazz e também no rap, dentre outros.

Em seguida o documentário aborda os séculos XIX e XX, com foco no surgimento dos diferentes ritmos e as interrelações culturais entre eles. O documentário é muito interessante e auxiliou na compreensão sobre as raízes culturais da América,

especialmente sobre a influência das populações negras na construção da sociedade atual e nossas raízes ancestrais em África. Os alunos perceberam muitas das características tradicionais dos gêneros musicais da África dos séculos passados nos raps que ouvimos hoje.

Prosseguindo com a aula, assistimos a um outro breve trecho de documentário. Esse vídeo aborda as origens do *hip hop* e do rap na cidade de São Paulo e sua irradiação pelo Brasil: *Nos tempos da São Bento*, gravado entre 2007 e 2010. A partir desse documentário discutimos sobre a importância de buscar conhecimento, de conhecer nossas origens, saber nossas próprias narrativas.

A aula seguinte focou na letra do rap *Serviço de preto* (2015), de autoria do Daniel e também do Peqnoh e do Phael, seus camaradas. Daniel compartilhou com os alunos a sua experiência como rapper, analisou a produção dessa letra, explicando sobre a forma literária utilizada: narração em primeira pessoa, tempo psicológico, esquema de rimas, dentre outras características.

Em seguida, abordou sobre o conteúdo da letra: o rap procura ressignificar o termo preconceituoso serviço de preto, comumente utilizado para se referir à serviços de qualidade inferior. A letra enfatiza que os negros e negras já eram trabalhadores reconhecidos desde a África, sendo transportados à força para o trabalho nas Américas, aonde sofreram com preconceitos e discriminações que perduram até os dias de hoje. Para exemplificar essa relação racista existente no passado e no presente, o clipe da letra começa e termina com relatos de pessoas negras nas mais diversas profissões, como médicos e regentes de orquestra, que sofreram com atitudes preconceituosas de pessoas que desconfiavam de suas capacidades para exercerem tais funções. Destacamos o seguinte trecho:

Não é tarde, ainda é tempo tá ligado
Olhe em nossa história e entenda qual
que é nosso legado
Temos cultura e ninguém pode nos tirar
isso
Agora a gente prova, honra e mostra
nosso serviço de preto, muito respeito!
Somos herdeiros e queremos o que é
nosso por direito.
Refrão 2x:

Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar
 lá:
 e nunca vou deixar de lutar!
 Fomos escravos de ganho:
 mas, pro ganho de quem?
 Trabalhamos pros senhores sem
 ganhar um vintém
 Fomos agricultores, construtores,
 estrategistas...
 Somos produtores, professores,
 cientistas”
 (Serviço de Preto, Daniel e Peqnoh e
 Phael, 2015)

A aula foi muito interessante e a experiência compartilhada pelo Daniel e pelas reflexões proporcionadas pela sua letra incutiram nos alunos um pensamento crítico sobre a reprodução de termos preconceituosos e racistas e também sobre os males causados pela discriminação racial e social. A expressão *Serviço de preto* ganhou uma conotação positiva entre a turma.

Algumas atitudes mudaram depois dessa aula. Algumas piadas de cunho racista ou preconceituosas continuaram aparecendo entre os alunos, mas a novidade foi que a repreensão a tais falas e comportamentos pelos próprios colegas começou a aparecer também – estávamos avançando aos poucos.

Após essa introdução sobre as ligações ancestrais do rap com a musicalidade africana, iniciamos os estudos sobre a história da África, para se compreender a relação das Américas com o continente africano. As leituras foram realizadas a partir da obra “*O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros*”, de Dirley Fernandes (2016)¹³⁶. Este livro didático, distribuído a todas as escolas da rede municipal de São Paulo, foi elaborado com base na coleção da UNESCO sobre *História da África* - recorreremos a tal coleção e também à obra de Kabengele Munanga *Origens africanas do Brasil contemporâneo*¹³⁷ (2009) para a elaboração dos

¹³⁶ FERNANDES, Dirley. **O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

¹³⁷ MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Global, 2009. 112p.

planos de aula, mas para a condução das mesmas junto a classe utilizamos a obra de Fernandes, por ser mais direcionada aos jovens estudantes.

Na aula intitulada *História da Antiguidade africana: As origens do Homem e o Egito dos faraós*, recorremos ao primeiro e ao segundo capítulo de Fernandes “*Os primeiros humanos*” e “*Dos clãs aos impérios*”.

Com a condução da professora Michelle Bernardes, discutimos com a turma sobre a importância de aprender sobre a história da África e das populações afro-brasileiras para conhecermos e valorizarmos suas influências, suas culturas e suas características, superando noções preconceituosas e racistas que nascem no seio da falta de reflexão, negativado pela falta de informação e de conhecimento sobre os diferentes povos e culturas que formaram e formam o Brasil. Como vimos, o rap poderia ser uma estratégia para iniciar tais discussões em aula e fomentar a busca pelo conhecimento histórico.

Após a reflexão inicial, apresentamos para a turma duas produções recentes do grupo paulistano Z'África Brasil, discutindo a forma e o conteúdo dos raps: “*Ritualístico*”¹³⁸ e “*A vida segundo os elementos do hip hop*”¹³⁹. Ambas as letras abordam sobre as características do Movimento *Hip hop* e sua ligação ancestral com a África.

De acordo com a explicação do Daniel, a primeira letra, além do tema, liga-se à ancestralidade musical da África ocidental ao recorrerem ao recurso chamado “*spoker words*”, no qual as palavras são recitadas de maneira rítmica, poética, sem outros acompanhamentos sonoros.

O refrão da segunda música: “ser do movimento *hip hop* e fácil, agora viver a cultura *hip hop* é difícil! Dizem que fazer um rap qualquer um é capaz, mas louco mesmo no rap é o saber de quem faz”, nos levando a refletir sobre a importância de buscar o conhecimento para nos desenvolvermos em vários sentidos – para produzir um bom rap, uma boa reflexão, para ser uma pessoa melhor...

Com base nas reflexões proporcionadas pelas letras de rap abordadas voltamos a discutir sobre a importância de conhecer a história da África, adentrando no “tema

¹³⁸ Z'África Brasil. **Ritualístico**. in: Z'África Brasil. **Ritual I: A vida segundo os elementos do hip hop**. São Paulo, 2015. Faixa 01.

¹³⁹ Z'África Brasil. **A vida segundo os elementos do hip hop**. in: Z'África Brasil. **Ritual I: A vida segundo os elementos do hip hop**. São Paulo, 2015. Faixa 02.

histórico” da aula. Fiz alguns comentários sobre a África como centro geográfico de origem dos seres humanos, a partir do capítulo 1 “Os primeiros humanos”.

Em seguida, recorremos à estratégia da *leitura compartilhada*, pedindo para os alunos lerem um parágrafo cada um, e desse modo avançamos ao longo do capítulo 2, “Dos clãs aos impérios”, estudando sobre a história do Egito Antigo. Refletimos, a partir do caso da construção de pirâmides, sobre os diferentes tipos de escravidão e sua relação com a economia de cada época histórica: a escravidão no Egito antigo, por exemplo, não era tratada da mesma maneira que na Grécia Antiga, em Roma, na Babilônia, etc, assim como a escravidão experimentada nas Américas nas épocas mercantis e modernas não aconteceu do mesmo modo que na Antiguidade. Cada época e região continha suas especificidades.

Discutimos sobre a negritude dos faraós, o que surpreendeu muitos alunos, que acreditavam que os faraós seriam brancos, especialmente devido a influência da *indústria cultural* (ADORNO E HORKHEIMER, 1944). Outra surpresa para a turma foi o fato de haverem mulheres no poder, como Cleópatra e as discussões retornaram para o ponto inicial da aula, levantado para a professora: a valorização, mas também a omissão, da presença das mulheres na história, especialmente como agentes atuantes na construção de nossa sociedade. Ao final, introduzimos outro povo que estudaríamos na próxima aula e que também havia passado por governos matriarcais: o reino da Núbia.

Na docência seguinte estudamos, ainda com base no capítulo 2 da obra de Fernandes (2016), sobre três reinos importantes: Núbia, Axum e a histórica Etiópia, berço da humanidade e símbolo das lutas pan-africanistas contra a dominação estrangeira na África.

XX: Estudos sobre os povos da antiguidade africana: Núbia, Axum e a Etiópia. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

No início da aula, pontuamos sobre a importância do estudo de história para construção do imaginário. Para exemplificar, retomamos o exemplo da letra de “Antigamente quilombo, antes periferia”, do grupo Z’África Brasil. O tema levou a professora Rosana, que é negra, a compartilhar com a classe algumas de suas experiências, especialmente após a percepção de que na aula anterior o aluno Erick, que é negro, ficava incomodado com algumas discussões levantadas¹⁴⁰.

Muitas pessoas se sentem desconfortáveis quando se toca no assunto África, no assunto preconceito, no assunto racismo... E eu falo isso partindo dos próprios negros, das próprias pessoas que são descendentes e que também sofrem o preconceito, o racismo... elas se incomodam quando é abordado o assunto, então preferem (se esquivar): “não, não é comigo, não sou eu, deixa eu fazer de conta que não está sendo falado nada”, e eu tenho percebido isso muito e não é só em pessoas adultas não, crianças, adolescentes, até aqui mesmo eu vejo esse: “não, não é comigo isso não, não faz parte do meu universo então eu prefiro não discutir” e também não se dá o direito de conhecer, de ver que a África, que os nossos antepassados não eram só escravos, tinham muitas outras coisas bacanas, coisas bonitas e que não foram mostradas. Não conhecem e não estão se permitindo conhecer.... é um comodismo”. - Prof. Rosana (Português)

¹⁴⁰ Essa percepção da professora sobre o aluno Erick estava presente em suas anotações. Creio que, junto com suas experiências pessoais, o posicionamento do aluno em aula desencadeou na fala da professora acima citada.

Interpelação que frisa o quão delicado seria abordar problemas sociais como racismo e discriminação social em países como o Brasil, cujos efeitos da *ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004) afetam a construção da identidade de negros, pardos e brancos, levando a tentativas de se apagarem a história de uns e ao reconhecimento apenas o valor de uma cultura frente outras narrativas.

Deste desabafo da professora também depreendemos que a informação e o conhecimento são fundamentais para promover transformações sociais, levando-nos a sair do comodismo e do imobilismo social frente aos problemas da sociedade.

Como apontado por Honneth (2003), os indivíduos necessitam do reconhecimento de que, além de suas capacidades pessoais, seus grupos sociais são estimados e valorizados para a plena consolidação das bases identitárias. Em países construídos sobre bases econômicas escravistas e cujo racismo e a discriminação social perpetuam desigualdades alarmantes, prejudicando, de acordo com Munanga (2004) a formação dos sujeitos não-brancos e a constituição de suas identidades.

A valorização das raízes culturais de *populações historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003), como foram os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas em nosso país e um estudo crítico sobre as origens das desigualdades sociais e econômicas poderia colaborar, junto a políticas de ação afirmativas e outras práticas sociais, para a reversão das bases ideológicas que sustentam a reprodução dos preconceitos e discriminações.

Após a intervenção da prof^a. Rosana, indaguei a classe: “*Como esperamos resolver um problema sem falar sobre ele? Sem tocar no assunto?*”, e continuei o raciocínio comentando sobre a tendência brasileira de não querer debater de maneira mai aprofundada a escravidão em nosso país, de não querer tocar no assunto preconceito, querendo acreditar que: *não abordando, não discutindo, não veremos os problemas e eles, então, não existirão.*

O aluno J. pontua que o brasileiro tenta não ver estes problemas e a colega S. completa dizendo que muita gente não quer aceitar que é racista, não aceitam que existe

racismo e concluí afirmando que se a gente não aceitar (que somos um país com casos de racismo) não teria como mudarmos a situação.

Para exemplificar o *racismo à brasileira* (MUNANGA, 2014), comentamos sobre casos públicos recentes, como os ocorridos no futebol, e citamos alguns casos já debatidos em aula, como a presença de negros e negras nas profissões de médicos, juízes, CEO's ou nos cargos parlamentares e administrativos¹⁴¹, reforçando que no Brasil não tivemos locais com separação oficial entre brancos e negros, como nos EUA e na África do Sul, mas que ocorreu e ocorreria em nosso país uma segregação não-oficializada, disfarçada, velada, cujo assunto não se aborda, (ou não se abordava!), na *tentativa* de, assim como colocado pela professora Rosana, não mudar esse quadro.

Aproveitei para reforçar a importância de discutirmos esses temas na escola, sendo a compreensão sobre as origens e os efeitos do racismo e da discriminação um dos caminhos para proporcionar alguma mudança de pensamento. Completei que essa busca pelo conhecimento também seria um dos elementos-chaves do *hip hop*, afinal como um rapper escreverá um bom texto sem ter o que dizer? Sem sabedoria e conhecimento para articular forma e conteúdo? ¹⁴²

Dessa maneira, reforçando a importância dos estudos, introduzimos uma das atividades da aula de hoje: retomar as leituras do Capítulo 2 “*Dos clãs aos impérios*”, do livro “*O que você sabe sobre a África*” (FERNANDES, 2016).

Após a leitura compartilhada do trecho sobre “*A Núbia das senhoras de Cuxe*” (FERNANDES, 2016, p.14), um aluno perguntou o que seria *matriarcado*. Para explicar, comecei por um contraexemplo da história brasileira. Retomamos as discussões sobre o escravismo brasileiro e o *patriarcalismo*, deixando claro que destes derivaram o racismo e o machismo contemporâneos. Ponderamos que o matriarcalismo, por sua vez, seria a forma de organização social, seja ela familiar ou estatal, cujas decisões encontravam-se centradas em uma personagem feminina.

Em seguida, perguntei-lhes sobre qual seria a característica da estrutura familiar e social brasileira: a classe afirmou em uníssono que era patriarcal. Aproveitamos para

¹⁴¹ Debate levantado pelas leituras de “Serviço de preto”.

¹⁴² E assim como lemos e ouvimos na letra de “Serviço de preto”, muitos raps abordam temas duros como o preconceito de maneira crítica e poética, repletos de citações, metáforas, alusões, reflexões... aliando conhecimento social, literário e histórico que podem fomentar diferentes abordagens didáticas.

conversar sobre as muitas famílias cujas mães, por muitos motivos, são os pilares da casa e como sua importância é muitas vezes pouco valorizada.

Retomei o caso *da Núbia da Senhoras de Cuxe* através da história de resistência da Rainha *Shanakdakh*, que no ano 170 a.C. instaurou o primeiro matriarcado nessa civilização. Comentamos também sobre a história bíblica da rainha de Sabá e a conversão da Etiópia como reino judaico-Cristão muito antes da maioria dos povos europeus - A Etiópia é tida como símbolo de liberdade em África, nação que nunca caiu em julgo estrangeiro, influenciando no século XX o movimento pan-africanista e as lutas contra o opressor europeu colonialista (suas cores vermelho, amarelo e verde estão presentes na bandeira de muitas jovens nações-africanas pós Imperialismo, sendo também influência de movimentos culturais como o reggae, e religiosos, como o rastafarianismo).

XXI: Estudos sobre os povos da antiguidade africana: Núbia, Axum e a Etiópia. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

Em seguida, passamos uns slides para a turma com imagens sobre o Egito faraônico e a Núbia, comparando esses dois Estados da Antiguidade Clássica africana. Ao reparar em umas das imagens dos faraós, um aluno comentou que havia visto sobre faraós na novela bíblica da Rede Record de Televisão chamada “*Os dez mandamentos*”. Perguntei a ele qual a cor dos atores que retratavam os egípcios: a turma respondeu que

a maioria na novela era de atores brancos, alguns pardos. Pontuei que tal construção não condizia com a real história, a população egípcia não seria branca, mas negra, africana! (MUNANGA, 2016). Essa intervenção do aluno nos levou a conversar com a turma sobre as tentativas de embranquecimento da história por parte da mídia, da televisão, do cinema... e como esses veículos influenciam na construção do nosso imaginário, reforçando a importância de nós mesmos buscarmos informação e conhecimento para além do que nos é empurrado pela indústria cultural.

O tema religião, que surgiu porque alguns acreditavam que uma novela (Qual??) era “baseada na bíblia”, instigou alguns debates, especialmente com os alunos evangélicos, que contribuíram com seus posicionamentos. Dentro do discurso sobre *racismo e a ideologia do embranquecimento na construção de imagens*, levantou-se a discussão sobre a aparência de Jesus na maioria das imagens reproduzidas nos últimos séculos – representado como loiro com olhos claros, mas que essa representação não condizia com a realidade, pois segundo relatos do próprio Evangelho, ele nasceu e viveu na Palestina.

Uma aluna pontua que ele é representado “com a aparência de uma pessoa pura”. Aproveitei para questionar o motivo pelo qual para representar “uma pessoa pura” era preciso apresentá-la como loira do olho azul? A pergunta não foi respondida, mas desestabilizou um pouco pensamentos enraizados na ideologia do embranquecimento (MUNANGA, 2004).

Retomando os slides, comentamos mais um pouco sobre a Núbia e o matriarcado. Analisamos uma imagem de um nobre negro sendo reverenciado e, após a fala de um aluno, comentamos sobre a expressão “cor de pele”, “homens de cor”- retomando discussões da aula sobre a letra de “Serviço de preto”.

XXII: Estudos sobre os povos da antiguidade africana: Núbia, Axum e a Etiópia. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

A aula seguinte estava planejada para dar continuidade aos estudos sobre os reinos africanos da antiguidade e da África clássica. Assistiríamos a dois trechos de documentários e analisaríamos imagens sobre os povos lorubas, sobre o Daomé, o reino do Mali, Ngola e o reino do Congo. Contudo, uma explosão do gerador da escola cortou a luz do prédio, inviabilizando a atividade prevista. Foi um fato realmente inusitado, chegando mesmo a pegar fogo na fiação da entrada da escola.

Quando a luz acabou, estávamos nos preparando para irmos da sala de aula regular, na qual o 9ªA têm suas aulas todas as manhãs, para a sala de vídeo na qual teríamos nossa atividade, devido ao espaço e ao uso do datashow. Como não utilizaríamos mais os recursos audiovisuais na aula, ficamos na sala regular mesmo e procuramos refletir sobre alguns pontos levantados nas aulas anteriores, com isto, o tema da aula foi *As origens do racismo e do preconceito e suas raízes na sociedade atual*.

Começamos nossa conversa introduzindo duas populações da Costa do Ouro africana: os lorubás e os Malês. Esses dois povos foram e são fundamentais na história

do Brasil. Seu legado e influência foram decisivos na formação da sociedade brasileira, com atuações marcantes, especialmente na Bahia. Procurei desenvolver um pouco mais sobre as raízes desses povos no Brasil, citando a influência cultural dos nagôs, especialmente na concepção do Candomblé, religião afro-brasileira de muitas vertentes e raízes em África (além dos yorubás, o Candomblé abrange divindades dos povos bantu centro-africanas e dos jeje, assumindo características próprias nas Américas devido a condição imposta pela sociedade escravista. Outras religiosidades também se desenvolvem em contextos semelhantes, como o Tambor de Mina maranhense, o Xangô pernambucano e o Batuque gaúcho, dentre outras manifestações), mas enfatizando mais o caso da Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador em 1835.

Os Malês eram negros do Império do Mali, civilização composta por muitos povos e nações, como os haussás, e com grande poderio econômico e político na região ocidental africana. Sua religião era muçulmana e, em virtude das características do islã, que demanda a leitura do al-corão, sua população era alfabetizada - fator decisivo na organização do levante contra a opressão que sofriam em terras brasileiras.

Foi através da troca de mensagens cifradas escritas em árabe, alfabeto desconhecido dos portugueses e dos brasileiros (muitos destes analfabetos em qualquer idioma), que os malês procuravam resistir e se organizar. Dessa pequena referência histórica discutimos a importância prática do conhecimento e também sobre a disputa política, social e econômica por trás da proibição da educação para as populações negras e pardas, sejam elas escravas, livres ou libertas. Indaguei a turma se: “seria interessante para os senhores que seus escravos soubessem ler e escrever? Que se articulassem? Que buscassem conhecimento? Que usassem sua sabedoria em prol de uma luta por melhores condições de vida e contra a opressão que os infringiam? Por que sim ou por que não?”. Das ponderações dos alunos sintetizamos que sem conhecimento um povo seria facilmente dominado e manipulado, e que a falta de conhecimento sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros seria uma estratégia de dominação senhorial, cuja intenção seria apagar (ou abafar) a história da África visando justificar as hierarquias e desigualdades sociais, dificultar a organização dos negros nas Américas, desumanizar as populações africanas e não reconhecer o valor de suas culturas e saberes.

Estratégias de opressão criadas pelo sistema político-econômico vigente, que complementam as opressões físicas. Retomamos a discussão sobre algumas diferenças nos tipos de escravidão antiga e moderna e, após ouvir sobre os “escravos de ganho”, um aluno perspicazmente mencionou a relação patrão-empregado, relacionando a exploração da mão-de-obra do trabalhador com a dos escravizados no afã de gerar riqueza para outrem (comentei que deveríamos saber diferenciar um trabalho escravo de um trabalho livre, mas que concordava sobre algumas correlações apontadas).

Prosseguindo, mas ainda dentro do tema relações de trabalho e discriminação racial, a Aluna M. comenta que o pai gostou da letra de “Serviço de Preto”, (inclusive a baixou para ouvir!), evidenciando que ela levou as discussões iniciadas em sala para dentro de casa, encontrando eco em sua família. Retomamos, então, a letra de “Serviço de preto” e comentamos sobre o racismo no mercado de trabalho.

Os alunos deram exemplos das profissões que gostariam de seguir e foi discutido se a turma já havia pensado que apesar de termos proporcionalmente mais negros do que brancos no Brasil, algumas profissões, como médicos¹⁴³, deputados¹⁴⁴ ou juízes¹⁴⁵ são ocupadas majoritariamente por brancos.

Em seguida, tivemos outra intervenção interessante: o aluno W. comentou sobre comentários racistas que escutou em casa, feitos por sua mãe em tom de advertência “para que ele fizesse serviço de branco e não de negro”, dando a entender que era para “fazer as coisas direito” e como ele procurou conversar com ela dizendo que ela estava errada ao reproduzir o racismo contido nessas ideias! Outro relato evidenciando que as

¹⁴³ Reportagens: “Negros são menos de 18% dos médicos e não chegam a 30% dos professores universitários - Apesar de majoritária entre os brasileiros, população negra ainda responde por 30% do funcionalismo, segundo pesquisa da UFRJ; sucesso nos concursos, mesmo com as cotas, depende de mais investimentos na educação pública” FONTE: OLIVEIRA, Cida de. **Negros no serviço público**. 2014. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2014/05/negros-no-servico-publico-2996.html>>. Acesso em 2017.

E Cambricoli, Fabiana. O Estado de S. Paulo. **Só 0,9% dos novos médicos de São Paulo são negros**. 2017. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,so-0-9-dos-novos-medicos-de-sp-e-negro,1628563>>. Acesso em 2017.

¹⁴⁴ Reportagem do portal do congresso brasileiro: Congresso em Foco. **Só 3% dos eleitos em 2014 se declaram negros**. 2014. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/so-3-dos-eleitos-em-2014-se-declaram-negros/>>. Acesso em 2017.

¹⁴⁵ RICHTER, André. Agência Brasil. **Juízes pretos são 1,4% dos magistrados, aponta censo do CNJ**. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-06/juizes-negros-sao-1-4-dos-magistrados-aponta-censo-do-cnj>>. Acesso em 2017.

reflexões suscitadas ao longo das docências no 8ªA estão se tornando atitudes dentro e fora da escola, repercutindo na comunidade além da sala de aula, dotando os alunos de argumentos e coragem para debater o racismo e as discriminações diárias.

XXIII Aluno W. durante as aulas sobre os povos da Costa Oeste africana e sua relação com o Brasil. Imagem retirada do material audiovisual elaborado pelo Grupo de Pesquisa.

A aluna E. aproveita a crítica do colega e cita um exemplo de racismo e preconceito ocorrido com sua família. O irmão dela havia sido tratado como bandido e sofrido injúrias raciais por conta de sua cor. Alguns alunos relataram casos parecidos, ocorridos com parentes, colegas e conhecidos seus. Finalizando a aula, refletimos se haveria diferença de abordagem por parte dos policiais ao abordarem pessoas brancas e negras¹⁴⁶, com base em algumas reportagens contemporâneas.

Na sequência, dando continuidade às docências e às leituras da obra de Fernandes (2016), estudamos sobre alguns povos africanos que têm muita relação

¹⁴⁶ MARTINS, Marco. FOLHA DE SÃO PAULO. **Negros e pardos são 77% dos mortos pela polícia do Rio em 2015.** 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/02/1742551-negros-e-pardos-sao-77-dos-mortos-pela-policia-do-rio-em-2015.shtml>. ou: "Taxa de negros mortos pela polícia de SP é 3 vezes a de brancos, diz estudo - Policiais envolvidos, entretanto, são, em sua maioria, brancos (79%). Professora da UFSCar fala em 'racismo institucional'; SSP analisará dados". 26/03/2014 - Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/taxa-de-negros-mortos-pela-policia-de-sp-e-3-vezes-de-brancos-diz-estudo.html>. Acesso em 2017.

histórica, social e cultural com o Brasil: O Império do Mali, os Iorubás, o Daomé e os reinos do Congo e Luanda.

A aula tinha por objetivo retomar os estudos sobre as raízes ancestrais africanas do Brasil. O foco recaiu sobre as regiões da Costa do Ouro africana e a África Centro-ocidental. Como de costume, a leitura foi realizada de maneira compartilhada, hoje com alguns alunos voluntários lendo para os demais.

Nas aulas anteriores, havíamos perguntado para os alunos se eles já tinham estudado sobre a história da África. Como a maioria alegou que não, traçamos a estratégia de além da leitura do texto, apresentarmos slides com imagens que remetessem aos povos e regiões citadas, trazendo elementos visuais para nossa interpretação, como mapas, imagens de monumentos, construções, ornamentos e governantes importantes.

A abordagem por meio da leitura e dos elementos audiovisuais cativou os alunos. Muitos se interessaram em comentar as imagens e fizeram relação com o texto recém escutado. O Reino do Mali chamou uma particular atenção de todos, alunos e professores, uma vez que seu principal soberano e homem mais rico da história da humanidade, Mansa Musa, foi protagonista de uma incrível peregrinação para Meca, levando muitos de seu povo. Também promoveu o ensino e o desenvolvimento do povo Mali, construindo centros de estudo e uma belíssima capital, Timbuctu. Nessa parte da aula, pude perceber como as narrativas são estratégias interessantes para ensino de história, se devidamente contextualizadas e abordadas de maneira crítica. Elas interagem com o imaginário do aluno, chamando-lhes a atenção.

Os povos Yorubas destacam-se por sua arte e religião, seus orixás também compõem o Candomblé, sendo a religião yorubá uma das bases das crenças de matrizes africanas no Brasil. Comparamos com a história da peregrinação de Mansa Musa, demonstrando que o povo Mali era muçulmano, enquanto os Iorubás cultuavam os Orixás. Não nos foi possível aprofundar sobre a religião Iorubá e nem sobre o Candomblé nesta aula, mas retornamos ao assunto por meio de pequenos documentários que explicam melhor a religiosidade de matriz africana.

O reino do Daomé nos levou a discutir um pouco sobre as relações dos Estados africanos ao longo do período escravista e as disputas por poder na região – a família

real do Daomé mantinha relações diplomáticas e comerciais com o Brasil e o culto aos ancestrais daomeanos também encontra eco desse lado do Atlântico.

Após analisarmos o mapa da Costa do Ouro africana no período do tráfico transatlântico e compararmos os Estados e nações dessa região, prosseguimos na leitura em direção aos portos e povos mais ao sul do continente. O capítulo trabalhado aborda duas nações com muitas relações com o Brasil: Ngola e o reino do Congo. Ambos tiveram enorme fluxo de pessoas arrancadas de suas famílias e enviadas à força para trabalhar no Novo Mundo, carregando consigo as suas origens, culturas, visões de mundo... que aqui ajudaram a compor uma nova sociedade.

Estudamos a penetração dos portugueses no reino do Congo, coração do continente africano, influenciando até mesmo a conversão do *Manicongo*, soberano local, ao cristianismo já no início do século XVI, começando as relações diplomáticas, comerciais, políticas e culturais entre portugueses e congolese. Também vimos as guerras no litoral, influenciadas pela presença do forte português em São Paulo de Luanda. Esses conflitos vão levar à desestabilização da região, colocando muitos povos em conflito. Dentre esses, a rainha de Ngola se destaca na luta contra os europeus.

A partir do exemplo da rainha Ngola, retomamos as discussões sobre sociedades patriarcais e matriarcais e sobre as mulheres na história. Voltando a refletir sobre a relação da região com o Brasil vimos que, o Forte de Luanda, juntamente com o de Benguela, serão responsáveis pelo embarque de milhares de cativos, que desembarcavam principalmente no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro e no Nordeste de nosso país, sendo destinados às lavouras, minerações e demais afazeres no Brasil colônia e Império.

Na docência compartilhada seguinte, buscamos sintetizar as leituras e reflexões que tivemos ao longo de nossos encontros. Para tanto, preparamos duas atividades: uma, para retomar nossas ponderações e outra, que nos levasse a próxima etapa. No início da aula, assistimos a um vídeo intitulado “*Seis fascinantes Impérios Africanos*”¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Fatos desconhecidos. **Seis Fascinantes Impérios Africanos** (que você deveria Conhecer). In: Youtube.com. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kS9r6BqfcYw>. Acesso em 2017.

Na breve apresentação feita pelo canal do Youtube “Fatos desconhecidos”, são abordados alguns povos africanos, como o Egito, Núbia e o Mali. Com base neste documentário, procuramos retomar discussões que tivemos nas aulas anteriores. Pedimos aos alunos que mencionassem povos, nações e reinos que já estudamos, e também discussões que eles se lembravam: neste ponto, os alunos retomaram a discussão sobre reis e rainhas, remetendo às temáticas levantadas sobre governos patriarcais e matriarcais e sobre o papel das mulheres na história. Também sobre a riqueza da África, citando as pirâmides da Núbia, a história do Mansa Musa e sua peregrinação à Meca. Outro ponto citado foi a religião, alguns alunos evangélicos mencionaram a ligação cristã com a Etiópia.

Em seguida, um colega da turma, que pouco costumava frequentar as nossas aulas, fez um comentário pejorativo relacionando à religiosidade africana como algo maligno, chamando-a de macumba. Comentário que reflete preconceito e falta de conhecimento sobre o outro e que se repete muito nas escolas (e fora delas!). A própria turma o repreendeu e aproveitamos esta intervenção para apresentar o próximo vídeo preparado para a aula.

Como na aula anterior havíamos introduzido uma discussão sobre a religiosidade lorubá, mas sem nos aprofundar, trouxemos um material audiovisual que sintetizasse a cosmogonia, a religiosidade e apresentasse alguns orixás para os alunos que, como eu, a Michelle e o Daniel, não conhecíamos muito da religião dos Orixás em África. Passamos o vídeo “*História completa dos Orixás*”, produzido pelo Portal Afroxé e disponível no Youtube.¹⁴⁸

O vídeo procura relatar a visão dos povos lorubás a partir da criação do mundo por suas divindades e, dessa narrativa, apresenta os orixás para os leigos. Ao final do vídeo perguntei sobre o que os alunos haviam aprendido e se havia aparecido em algum momento algo relacionado à macumba, à maldade ou mesmo ao inferno e seus agentes. A discussão foi interessante.

¹⁴⁸ Portal afroxé. **História completa dos Orixás.** In: Youtube.com. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=N9bDnMS1vpg>>. Acesso em 2017.

Destaco um aluno que pontuou, dirigindo-se ao colega acima mencionado, que macumba era um instrumento musical. Outro comparou o mito da criação lorubá com o judaico-cristão, nesse momento frisei que não ouvi nenhuma referência à inferno ou demônios e que tais figuras seriam presentes nas religiões de base cristã.

Uma aluna, evangélica, comentou sobre os sacrifícios animais... ela estava procurando sentido para uma suposta relação entre macumba-feitiçaria-religiões-afro, que lhe haviam transmitido. Lembrei-a dos sacrifícios presentes na Bíblia, especialmente sobre a importância do sangue do Cordeiro, dentre outras passagens. Essa conversa rendeu bons frutos. A aluna me procurou no final da aula para citar as passagens da Bíblia das quais ela se lembrava de ter ocorrido sacrifícios (Como no Livro do Êxodo, quando os judeus estão no cativeiro no Egito) e disse que ela não conhecia muito sobre o Candomblé, Orixás ou sobre religiões Afro, e por isso pensava que teria a ver com fazer o mal, mas que agora ela entendeu que se tratava de fé e religiosidade. Já o colega que fez a piada no início da aula não voltou a participar, mas aparentou ter ficado incomodado com o assunto.

No segundo momento da aula, procuramos realizar uma atividade que seria base para o próximo semestre: sob a condução do Daniel, iniciamos nossa produção de um texto conjunto sobre os assuntos estudados e em forma de rap. Pedimos para os alunos citarem palavras-chave que se remetessem às nossas aulas. Eles ficaram à vontade para citarem as palavras que lhes viessem à mente. Conforme foram citando a professora foi tomando nota. As palavras-chave levantadas pelos alunos foram:

Riqueza – Ouro – Reis – Rainhas - Rei Leão- Império -Mansa Musa – Maomé - Núbia – Faraó - Pirâmides – Areia – Cleópatra – Egito – Múmia - Costa do Marfim – Etiópia – Gana - Brasil - Continentes - Mundo - Reino – Exu – Religião – Macumba - Escravidão – África – América - Deuses - Mediterrâneo - Racismo – Preconceito - Quilombo - Correntes - Bulling - Serviço de preto - Desigualdade social -Machismo - Dança - Senzala - Capoeira - Chicote - Música - Zumbi -Tambor - Palmares - Revolta.

A maioria das palavras dizia respeito a aspectos positivos do continente africano. Outras já trazem a relação África-Brasil, ou fazem referência às discussões suscitadas pela letra de “Serviço de preto”.

Contudo, algumas ainda pareciam ideias vagas (“areia”, que remete ao deserto do Saara, mas também à secura, à escassez e ao sol escaldante) ou mesmo mantinham a posição preconceituosa, como no caso de “macumba”, que mesmo após a discussão acima mencionada, ainda foi levantada pelo colega “brincalhão”, ao passo que outro colega retrucou com a palavra “bulling”, uma evidente crítica ao posicionamento do primeiro.

De qualquer forma, todas essas palavras são boas fontes para um rap, melhores ainda para um rap sobre história da África e dos afro-brasileiros. Daniel pontuou que os alunos poderiam construir versos sobre a nossa falta de conhecimento sobre o continente, base para preconceitos e racismos, mas que também poderiam apresentar na letra as riquezas do continente africano que eles haviam descoberto nas aulas.

Ao longo da docência, a professora e o Daniel estudaram com os alunos sobre figuras de linguagem, sobre elementos da narrativa e construção de rimas, visando estruturar a produção do texto que a classe iria produzir.

De acordo com uma estratégia do Daniel, a turma dividiu as palavras-chave selecionadas em quatro categorias, visualizando os tipos de palavras citadas, processo que poderia facilitar na hora de escolher as futuras temáticas e possibilidades de rimas. Ficando da seguinte maneira:

Tabela

História	Geografia	Cultura	Questões sociais
Império	Império	Religião	Escravidão
Riqueza	Núbia	Exu	Preconceito
Ouro	Egito	Maomé	Racismo
Reis	Costa do Marfim	Macumba	Correntes
Rainhas	Etiópia	Tambor	Bulling

Rei Leão	Gana	Dança	Desigualdade social
Mansa Musa	África	Deuses	Machismo
Faraó	Brasil	Quilombo	Senzala
Pirâmides	América	Zumbi	Chicote
Areia	Mediterrâneo	Palmares	Serviço de preto
Cleópatra	Continentes	Revolta	
Múmia	Mundo	Capoeira	
Reino		Serviço de preto	
Zumbi			
Palmares			
Quilombo			
Escravidão			

Essa divisão primária das temáticas ligadas às palavras-chave mencionadas auxiliarão na elaboração do texto e na condução das próximas atividades.

Para continuar os estudos sobre produção literária, na aula seguinte, a professora e o Daniel conduziram uma discussão sobre elementos da narrativa e formas de linguagem, recorrendo à letra de “*Diário de um detento*”¹⁴⁹, dos Racionais Mc’s, como exemplo. A partir dela os alunos interpretaram uma narrativa, construída em primeira pessoa, com narrador onisciente e também estudaram o uso de recursos como onomatopeias¹⁵⁰. Em seguida, procuramos interpretar em conjunto a letra e o clipe¹⁵¹ dos Racionais que assistimos.

A música relata o massacre ocorrido na penitenciária do Carandiru, na capital paulista em 1992, a partir dos diários do preso Jocenir Prado, transformados em rap pelo

¹⁴⁹ RACIONAIS MC’S. **Diário de um detento**. In: RACIONAIS MC’S. Sobrevivendo no inferno. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. Faixa 07. Esse rap tem como samplers “Easin’ in”, de Edwin Starr, um cantor de soul e “Mother’s son”, de Curtis Mayfield, um dos mestres do soul e da funk music estadunidense.

¹⁵⁰ “Rátátátá preciso evitar / Que um safado faça minha mãe chorar / Minha palavra de honra me protege pra viver no país das calças bege / Tic, tac, ainda é 9h40 / O relógio da cadeia anda em câmera lenta / Ratatátá, mais um metrô vai passar” (RACIONAIS, *Diário de um detento*, 1998)

¹⁵¹ Disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=er-bYI9-3hM>>. Acesso em outubro de 2018.

Mano Brown. Na letra são feitas descrições do dia-a-dia na prisão e considerações sobre a violência e a criminalidade, com duras críticas à vida de criminoso, procurando alertar os ouvintes e dar aquele “salve”¹⁵², especialmente aos mais jovens e aos desnorteados. “Diário de um detento” é conhecida pela maioria dos alunos e quase todos colaboraram com algum comentário, mesmo que precisando de um incentivo de um dos educadores para expressarem sua interpretação ou comentarem algum trecho em específico que lhes chamara a atenção.

Depois dessa introdução, prosseguimos com a atividade de produção de texto com os alunos, por meio de um exercício-síntese de nossas aulas de história da África. Após Daniel retomar sobre os elementos literários e a produção de rimas nos raps, os alunos passaram a escrever. Conforme discutido anteriormente entre todos, a letra seria uma narrativa em primeira pessoa e deveria conter alguma figura de linguagem.

Como neste dia faríamos um exercício de gramática, apresentamos para a turma um material de apoio sobre figuras de linguagem. Dividimos a turma em grupos de quatro a cinco alunos, escolhidos por eles mesmos e pedimos para que cada grupo escolhesse quatro palavras-chave. Após essa seleção, os grupos deveriam produzir um verso de quatro estrofes com as palavras escolhidas. Com as atividades da aula anterior, os grupos já escolheram palavras com temáticas próximas e/ou que rimassem e começaram a produzir seus versos, enquanto as professoras, o Daniel e eu íamos de grupo em grupo auxiliando os alunos.

A intenção era organizar com a turma uma apresentação com os textos produzidos por eles, aos moldes da ocorrida nas docências de 2016, como forma de sintetizar as nossas reflexões. Contudo, as aulas que estavam previstas para finalização do texto e execução da apresentação final não ocorreram, mas combinamos com os alunos de retomarmos as atividades de produção de raps no semestre seguinte, no qual

¹⁵² “Aí moleque, me diz: então, cê qué o quê? / A vaga tá lá esperando você / Pega todos seus artigos importados / Seu currículo no crime e limpa o rabo / A vida bandida é sem futuro / Sua cara fica branca desse lado do muro / Já ouviu falar de Lúcifer? / Que veio do Inferno, com moral / Um dia no Carandiru, não, ele é só mais um / Comendo rango azedo e com pneumonia / Aqui tem mano de Osasco, do Jardim D'Abril, Parelheiros, Mogi, Jardim Brasil, Bela Vista, Jardim Angela, Heliópolis, Itapevi, Paraisópolis...” (RACIONAIS, Diário de um detento, 1998)

estudaríamos sobre a história das populações afro-brasileiras, elaborando uma letra sobre cada recorte histórico estudado.

Muitos fatores contribuíram para que não pudéssemos dar o desfecho esperado pelas docências nesse semestre, como atividades extra-classe, demandas das professoras e outros acontecimentos existentes na dinâmica escolar, porém acreditamos ter alcançado alguns dos objetivos esperados: os alunos estavam identificando e combatendo manifestações racistas e discriminatórias em sala, demonstraram curiosidade e vontade de descobrir mais sobre a história e a cultura africana e estavam valorizando a beleza afro.

À luz da teoria de Honneth (2003), creio que os estudos sobre a história da África colaboraram para o reconhecimento da importância dos povos africanos para a formação do Brasil e para o fortalecimento da autoestima e do autorespeito dos alunos negros e pardos, fortalecendo suas relações com seus ancestrais., o que seria, de acordo com Munanga (2004), fundamental para a constituição de suas identidades e subjetividades.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"...In west Philadelphia, born and raised
 On the playground was where I spent most of my days
 Chillin' out maxin' relaxin' all cool
 And all shootin some b-ball outside of the school
 When a couple of guys
 Who were up to no good
 Startin' making trouble in my neighborhood
 I got in one little fight and my mom got scared
 And said "You're movin' with your auntie and uncle in Bel Air"
 (Will Smith & DJ Jazzy Jeff. You home to Bel-air. 1992)

Marc Lamont Hill nasceu em *Hunting Park* no ano de 1978. Localizado na região norte da cidade da Filadélfia, Pensilvânia-EUA, o bairro era caracterizado em meados dos anos 1980, época da infância do autor, como uma comunidade negra desfavorecida economicamente.

Devido a preocupações de seus pais, sobretudo em relação à infraestrutura e às condições sociais de sua vizinhança, Hill estudou ao longo de sua formação na *Carver High School*, escola pública localizada em um bairro de brancos e que contava com maior investimento governamental do que as instituições de ensino em *North Philly*, onde residia. Uma decisão que, de acordo com o autor, o deixou deslocado em meio aos colegas, tanto em relação aos negros de seu bairro, como em relação aos brancos de sua escola.

Sua história pessoal entrelaça-se com sua pesquisa, particularmente no que diz respeito ao potencial emancipatório e afirmativo da cultura *Hip hop* para os jovens negros, sobretudo em relação à construção da identidade dos mesmos.

Nas palavras de Hill: “Por causa do hip hop, entre outras coisas, eu somei novas camadas de orgulho racial e não mais desejava assimilar a cultura dos meus colegas brancos” (HILL, 2014, p. 31). Um depoimento pessoal forte que evidencia o *modus operandis* da *Ideologia do embranquecimento* (MUNANGA, 2004): A negação de si e a tentativa de assimilação da cultura do outro, vista como superior devido aos sucessivos

ataques - tanto físicos, quanto subjetivos - às origens e à cultura do negro, e as sucessivas tentativas de imposição da cultura hegemônica.

Por outro lado, sua fala também aponta para o potencial da cultura *hip hop* na auto-relação prática dos indivíduos negros, fortalecendo sua autoestima, o que, segundo Honneth (2003), seria fundamental para a plena constituição da identidade das populações historicamente prejudicadas.

A transformação promovida em Hill pelas letras de rap acompanharam sua formação, dando sentido posteriormente à sua trajetória acadêmica, como se pode observar neste trecho do depoimento do autor: “Essas experiências levaram-me a questionar as formas pelas quais os jovens usam textos de hip hop como lugares complexos de trabalho de identidade, permitindo-lhes criar novas noções de self dentro e fora de lugares de escolarização formal” (HILL, 2014, p.32). Tomando ideias como esta como norteadoras de sua experiência acadêmica, o pesquisador afro-americano graduou-se como educador.

A *Pedagogia Hip hop*, apresentada por Marc Lamont Hill (2014), inspirou-nos a pensar uma proposta de ensino crítica, culturalmente relevante e pautada em uma *análise multiperspectivista* voltada às aulas de História e cultura africana e afro-brasileira, no contexto de escolas de ensino fundamental na periferia da capital paulista.

Como exposto acima, algumas metodologias de Hill foram revisitadas em nossa pesquisa: a seleção de raps como estratégia didática para abordar as temáticas planejadas, levando em consideração as bases curriculares; a condução das aulas a partir das inferências e interpretações dos alunos; as docências compartilhadas; a consideração do contexto da escola e dos jovens na elaboração do plano de aula; a ênfase em temáticas ligadas a culturas afrodiaspóricas e o auxílio na elaboração de questões históricas, sociais e psicológicas por parte dos alunos.

Avançamos em alguns pontos. Como foi dito, as docências compartilhadas ganharam maior centralidade em nossa atuação prática, sendo uma oportunidade para jovens educadores compartilharem suas angústias frente à sala de aula, mas também suas experiências e estratégias de ensino, colaborando com a formação dos colegas e também dos próprios alunos devido à rede de apoio estabelecida.

Outro ponto positivo foi a transformação do olhar das professoras parceiras.

Michelle nos relata que a realidade da comunidade na qual a escola está inserida lhe impôs uma nova visão sobre a educação. Após os debates em grupo e as reuniões de planejamento, ela passou a perceber a influência sobre a formação dos alunos da marginalização e da desigualdade no contexto da escola.

Michelle nos conta que passou a refletir sobre como poderia colaborar para a comunidade da escola, tomando, como eixo norteador do debate, as questões sociais, especialmente as presentes no contexto dos alunos e da comunidade escolar, inspirando-se na *Pedagogia hip hop* (HILL, 2014) e no método de ensino, com base na ideia de que os rappers funcionariam como *curandeiros feridos* (HILL, 2014). Ela aponta que “por mais que você queira falar da matéria, a matéria está um pouco em segundo plano, no sentido que o que importa para eles é o ambiente em que eles estão vivendo... (O ensino deveria partir) da realidade deles para algo maior” (sic MICHELLE BERNARDES, Relatório de campo, 2018).

Outro ponto importante foi sobre a transformação do seu olhar para com o outro, que ganha uma nova dimensão – um olhar atento ao sofrimento e necessidades do aluno - ao longo do projeto que desenvolvíamos na escola em conjunto com outros pesquisadores. Em suas palavras:

Então, o projeto nesse sentido foi fundamental. Hoje eu percebo muito essa questão da influência que a gente exerce nos alunos, sobretudo num momento político como esse que nós temos passado. Não só da influência, mas como eles nos veem como um pouco de espelhos, como referência... as vezes como alguém que eles possam desabafar... eles têm muitas angústias, sobretudo os adolescentes e não têm com quem conversar. Então nesse sentido, o projeto foi muito bom, ouviu os alunos também, os adolescentes. Teve um... você lembra daquela menina Amanda, que se cortava, na nossa aula? O Daniel desceu e conversou com ela, a Rute conversou com ela... ela foi para um abrigo né. Até onde eu entendi, pelo menos o que a escola passou para a gente, ela tinha ido lá para o CRAS, pois eles cuidam da questão da saúde e tal, mas ela teve que sair do núcleo familiar porque tinha violência sexual dentro de casa, então... era bem complexo. Não sei ao certo porque a escola nunca nos passa tudo né... Mas para você ver como é que foi importante né...E a Ohara (psicóloga e pesquisadora ligada ao projeto) teve um momento de escuta desta garota, de encaminhamento, enfim... então pensar nisso tudo foi fundamental. Claro que você muda a rotina da escola...” (MICHELLE BERNARDES, Relatório de campo, 2018)

Um relato contundente. A percepção dos educadores do motivo pelo qual a aluna estava se cortando foi fundamental para a necessária intervenção no caso, mas a abordagem não poderia ser feita de qualquer maneira. Era preciso demonstrar apoio, empatia, amor por aquela jovem.

Michelle ressaltou que o projeto mudou a rotina da escola, apesar de alguns professores não perceberem ou fingirem não perceber a importância do mesmo. Alguns educadores, tidos pela professora como mais conservadores, questionavam os trabalhos que ela e a Juliana vinham desenvolvendo na sala de leitura e informática, alegando que “tudo seria racismo”, “que tudo é negro agora, tudo é feminismo e não sei o quê”. Com isso e por outras manifestações surgidas ao longo das aulas, ela percebeu que existe sim racismo na escola e até mesmo entre os professores e que seria urgente a promoção de debates e discussões sobre essa questão dentro do ambiente escolar.

As aulas sobre ensino de história da África, dos afro-brasileiros e indígenas, junto com os demais projetos desenvolvidos nas docências compartilhadas, evidenciaram as práticas preconceituosas existentes na escola, seja entre os educadores, seja entre os alunos, mas também dotaram a comunidade escolar de um olhar crítico frente a tais manifestações, além de proporcionar uma rede de apoio ao combate às reproduções de práticas racistas e discriminatórias, além de criar um ambiente de valorização das ancestralidades afro-diáspóricas e das culturas jovens contemporâneas.

Como vimos, o apoio não veio apenas por meio das estratégias de ensino, mas na mudança de postura, que aproximou os professores envolvidos de seus alunos e suas angústias. De acordo com a professora Michelle:

Você não sente a dor do outro, mas se coloca numa posição de defender os direitos do outro e eu acho que isso que é fundamental, ainda mais nesse tempo que a gente ta vivendo de retrocessos gigantes. Então a gente se sente mais apropriada, com mais propriedade para falar das coisas, para debater, para pensar. Enfim, hoje eu compreendo a educação. (MICHELLE BERNARDES, Relatório de campo, 2018)

Como indicado anteriormente, além das questões que permeiam a atividade docente, a pesquisa também colaborou para a autoconfiança das professoras, por meio

da rede de apoio estabelecida pelas parcerias e para a consolidação de suas práticas docentes, que propiciou uma reflexão aprofundada sobre novas estratégias de ensino. De acordo com a professora Juliana,

Por meio do rap você traz questões atuais né, você fala sobre história. A gente falou ali... abordou a Revolta dos Malês, o protagonismo da Luíza Mahin, trazendo uma mulher negra como protagonista de luta. Todo isso é muito importante e foi muito importante também na minha formação. Eu era ali, e ainda sou, uma professora iniciando... trazendo um pouco da faculdade, um pouco desse debate acumulado, mas não sabia muito bem como trazer isso para os alunos né, já que a gente tem um currículo para cumprir... Por meio da arte, da manifestação do hip hop você tem um ponto disparador de questões, então, não é aquela aula fechada né, é aquela coisa: “se vier o assunto, vamos falar sobre ele né”, se eles (os alunos) estão trazendo, é porque a gente precisa falar sobre, então tudo isso me fortaleceu enquanto docente, enquanto professora. De sentir primeiro que eu possuo sim o conhecimento, porque as vezes a gente fica meio um pouco insegura e tals, e de que os alunos e as alunas querem falar e quanto mais a gente fizer isso, mais a gente se vincula a eles e mais a gente consegue estabelecer verdadeiramente um diálogo, uma parceria ali no processo de ensinar e aprender. (JULIANA BORGES, Relatório de campo, 2018)

Esta parceria entre educadores e educandos foi, realmente, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para a nossa formação como jovens professores.

Além das docências compartilhadas, também procuramos desenvolver com os alunos um método de “*leitura compartilhada*”, por meio do qual cada aluno lia um parágrafo ou trecho do texto selecionado para a aula e o colega ao lado dava continuidade a leitura. Dessa maneira, procuramos estimular a leitura em um maior número de estudantes e criar um laço comunitário que encorajaria a participação e o envolvimento dos mesmos nas aulas.

Além dos objetivos ligados à literatura e ao desenvolvimento das técnicas de leitura, intermediadas pelas letras de rap, procuramos incluir textos de caráter histórico, que remetessem a personagens, fatos, acontecimentos ou histórias relacionadas à população afro-brasileira e indígena, estimulando o reconhecimento e a valorização de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira por meio dos estudos sobre a África, a resistência política e cultural dos afrodescendentes em meio à diáspora africana nas Américas, e as importantes lutas travadas por alguns de seus filhos espalhados pelo Brasil, como Zumbi, Dandara, Chico Rei, Luís Gama, Luíza Mahin...

As leituras de Honneth (2003) e Munanga (2004), apresentadas nos capítulos anteriores, auxiliaram-nos na compreensão acerca da importância de se reconhecer e valorizar a contribuição das diferentes culturas e povos para a formação da sociedade.

O reconhecimento negado, seja ao indivíduo, seja ao grupo social ao qual ele pertence, incide fortemente sobre as auto-relações práticas dos sujeitos, interferindo negativamente na construção de sua identidade e subjetividade. Para enfrentar todo este contexto de discriminação e desigualdade étnicorracial, as Leis 10.639/2003 e 11.645/08 foram fundamentais para dar o respaldo jurídico a um ensino cunhado sob outras bases, que fosse crítico em relação ao contexto de exclusão vivenciado pelos alunos e voltado ao multiculturalismo, respeitando as diferenças sócio-culturais da população brasileira. A presente dissertação teve como objetivo contribuir nesse sentido, trazendo reflexões sobre novas práticas pedagógicas.

Tendo estas diretrizes como norteadoras, debruçamo-nos sobre a proposta da *Pedagogia Hip hop* (HILL, 2014) voltada às aulas de leitura com enfoque na história e cultura africana e afro-brasileira e indígena.

10. BIBLIOGRAFIA

AHEARN, Charles. **Wild Style**. EUA: Rhino Entertainment, 1983. 1h22m.

AMARAL, M. e SOUZA, M.C.C.C. de. **Educação pública nas metrópoles brasileiras**. São Paulo: Paco Editorial/EDUSP, 2011.

AMARAL, M. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2016. 258 p.

AMARAL, M. do e CARRIL, L. **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda Ed./FAPESP, 2015.

BENEDITO, M. **Luíza Mahin**. In: BENEDITO, M. **Luiz Gama**: O libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. P. 61 – 66.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF. 09 de janeiro de 2008.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário oficial da União, Brasília, DF. 10 de março de 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei 4887, de 20 de Novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário oficial da União, Brasília, DF. 20 de novembro de 2003. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.html. Acesso em 2016.

BUCK-MORSS, Susan. **Hegel e o Haiti**. Revista Novos Estudos, n. 90, 2011, p. 131 – 171. Disponível no link: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n90/10.pdf>. Acesso em março de 2017.

COSTA, Flávia. **Lei nº 7.716/89 – Lei CAÓ, 25 anos no Combate ao Racismo**. In: Geledes: Instituto da mulher negra. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-ca0-25-anos-combate-ao-racismo/>. Acesso em 2017.

COSTA E SILVA. Alberto. “**Um Brasil, muitas Áfricas**; Iorubas e Ambundos foram importantes na formação do Brasil, mas apenas uma parte de um grande coro, composto de gente de quase toda a África subsaariana”. Revista de História da Biblioteca Nacional, 2012. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/um-brasil-muitas-africanas>. Acesso em fevereiro de 2017.

COSTA, Flávia. **Lei nº 7.716/89 – Lei CAÓ, 25 anos no Combate ao Racismo**. In: Geledes: Instituto da mulher negra. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-ca0-25-anos-combate-ao-racismo/>. Acesso em 2017.

DANTAS, Audálio. **Zumbi: A luta do povo negro**. São Paulo: SESC, 2015. 40 pg.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

GAMA, LUÍS. **Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça**. In: Novos Estudos, n. 25. São Paulo, CEBRAP, outubro de 1989.

GONCALVES, Luís A. and SILVA, Petronilha B. **Movimento negro e educação**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.15, pp.134-158. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 1ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

HILL, M. **Batidas, rimas e vida escolar**: Pedagogia *Hip hop* e as políticas de identidade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

Hip hop cultura de rua. Eldorado: São Paulo, 1988. 13 faixas.

LIMA, Tania, e SENE, Gláucia e TORRES DE SOUZA, Marcos. **Em busca do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, século XIX**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.24. n.1. p. 299-391. jan.- abr. 2016

MARTINS, Raquel M. **O rap dos Racionais MC's em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo**: análises de oficinas musicais com ênfase no rap. Faculdade de Educação-USP, 2015.

MATTOSO, Katia. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001. P. 16 – 96.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba mais**: Programa mais educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em outubro de 2018

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62. 2016. P. 20-31.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 3ª Ed. Autêntica: São Paulo, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Global, 2009. 112p.

NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias**. In: ALMEIDA, Maria Isabel e EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Caroline. **Atlas da Violência 2017**: negros e jovens são as maiores vítimas. Revista Carta Capital - versão online. Publicado 05/06/2017 19h04, última modificação 05/06/2017 19h05. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>.

PEREIRA, AMILCAR. **A lei 10.639/2003 e o movimento negro**: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Cadernos de história, Belo Horizonte, v. 12, n.17, 2011.

PEREIRA, M. e SILVA, M. **Percurso da lei 10.639/2003**: antecedentes e desdobramentos.

PETRUCCELLI, José L. e SABOIA, Ana L. (orgs.) **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. IBGE: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

file:///C:/Users/wesle/Downloads/28427-Texto%20do%20artigo-33144-1-10-20120628.pdf. Acesso em outubro de 2018.

POCHMANN, Márcio. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**. In: R. Novaes; P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e Sociedade – trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

SMITH, Willian. **O hip hop e suas conexões com a diáspora africana**. in: AMARAL, M. e CARRIL, L. (orgs.) **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade**. São Paulo: Alameda, 2015. P. 93 - 105.

11. WEBGRAFIA

DEBRET, Jean Baptiste. **Boutique de la rue du Val-longo**. In: DEBRET, Jean B. Voyage pittoresque et historique au Brésil, ou Séjour d'un artiste français au Brésil, depuis 1816 jusqu'en 1831 inclusivement, époques de l'avènement et de l'abdication de S. M. D. Pedro 1er, fondateur de l'Empire brésilien. Dédié à l'Académie des Beaux-Arts de l'Institut de France. 1834-1839. NYPL Digital Gallery. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Boutique_vallongo.jpg. Acesso em dezembro de 2018.

Fatos desconhecidos. Seis Fascinantes Impérios Africanos (que você deveria Conhecer). In: Youtube.com. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kS9r6BqfcYw>. Acesso em 2017.

GARNET, Daniel., PEQNOH e CAMARGO, Phael. **Serviço de preto** in: GARNET, Daniel & PEQNOH. **Avise o mundo**. Pegada de gigante: Piracicaba, 2015. Faixa 10.

GARNET, Daniel., PEQNOH. **Não toque nesse meu cabelo** in: GARNET, Daniel & PEQNOH. "Avise o mundo". Pegada de gigante: Piracicaba, 2015. Faixa 13.

GUILHERME BOTELHO. **Nos Tempos da São Bento**. In: Youtube.com, 2011. Acesso em outubro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jtkND9L4IKQ>. Acesso em 2017.

JOR, Jorge Ben. **África Brasil (Zumbi)**. In JOR, Jorge Ben. A Tábua de Esmeralda. Rio de Janeiro: Phonogram, 1974. Faixa 08.

KAROL CONKA. **Tô na luta**. in: Karol Conka. **Ambulante**. 2016.

Portal afroxé. **História completa dos Orixás**. In: Youtube.com. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N9bDnMS1vpg>. Acesso em 2017.

RACIONAIS MC'S. **Negro Drama** in RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro dia - Chora agora, ri depois**. Cosa Nostra: São Paulo, 2002. Faixa 05.

RACIONAIS MC'S. **Diário de um detento**. In: RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. Faixa 07.

RACIONAIS MC'S. **Fórmula mágica da paz**. in: RACIONAIS MC's. **1000 trutas, 1000 tretas**. São Paulo: Cosa Nostra, 2006. Faixa 02.

RICHARDS, BIG. TV BRASIL. **Quilombos- Caminhos da Reportagem**. 50 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xb8hc3QGIIQA>. Acesso em maio de 2016.

SCHIAVON, Marco. **O Xadrez das Cores**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_xadrez_das_cores. Acesso em maio de 2016.

SABOTAGE & Black Alien. **Um Bom lugar** in: SABOTAGE. **O rap é compromisso**. Cosa Nostra: São Paulo, 2001. Faixa 03.

SEIXAS, Raul. **Medo da Chuva**. in; SEIXAS, Raul. **Gitá**. Philips Records: 1974. Faixa 02.

THAÍDE&DJ HUM. Corpo Fechado in: **Hip hop cultura de rua**. Eldorado: São Paulo, 1988. Faixa 01.

THAÍDE. **Sr. Tempo bom**. In: THAÍDE. **Preste atenção**. São Paulo, 1996. Faixa 07.

THAÍDE&DJ HUM. Corpo Fechado in: **Hip hop cultura de rua**. Eldorado: São Paulo, 1988. Faixa 01.

TONI C. **É tudo nosso! O Hip hop fazendo história!**. In: youtube.com, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fS0eNEoFwzs>. Acesso em dezembro de 2017.

UNESCO. **A Rota do escravo: a alma da resistência**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q>. Acesso em outubro de 2018. /

Will Smith & DJ Jazzy Jeff. **You home to Bel-air**. Jive Records: Holanda, 1992. Faixa A. Z'África Brasil. **Raiz de glórias**. in: Z'áfrica Brasil. **Tem cor age**. YB Music: São Paulo, 2006. Faixa 01.

OLIVEIRA, Cida de. **Negros no serviço público**. 2014. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2014/05/negros-no-servico-publico-2996.html>. Acesso em 2017.

ONERPM. **Daniel Garnet e Peqnoh.** 2017. Disponível em: <https://onerpm.com/danielgarnetpeqnoh>. Acessado em dezembro de 2017.

E Cambricoli, Fabiana. O Estado de S. Paulo. **Só 0,9% dos novos médicos de São Paulo são negros.** 2017. Disponível em: <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,so-0-9-dos-novos-medicos-de-sp-e-negro,1628563>. Acesso em 2017.

Reportagem do portal do congresso brasileiro: Congresso em Foco. **Só 3% dos eleitos em 2014 se declaram negros.** 2014. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/so-3-dos-eleitos-em-2014-se-declaram-negros/>. Acesso em 2017.

RICHTER, André. Agência Brasil. **Juízes pretos são 1,4% dos magistrados, aponta censo do CNJ.** 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-06/juizes-negros-sao-14-dos-magistrados-aponta-censo-do-cnj>. Acesso em 2017.

ALVES, MARTA. Folha de São Paulo. **Pms jogam bombas dentro de condomínio da CDHU em São Paulo.** 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/08/1674201-pms-jogam-bombas-dentro-de-condominio-da-cdhu-em-sp.shtml>. Acesso em 2015;

G1-SP. **Moradores queimam veículos contra reintegração de posse na Zona Leste**. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/moradores-queimam-veiculos-contra-reintegracao-de-posse-na-zona-leste.html>. Acesso em 2015.;

G1-MS. **Exército bloqueia acesso às fazendas ocupadas por indígenas em MS.** <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2015/09/exercito-bloqueia-acesso-fazendas-ocupadas-por-indigenas-em-ms.html>.

CORREIO DO ESTADO. **Autoridades confirmam morte de indígena em área de conflito no Estado.** 2015. Disponível em: <http://www.correiodoestado.com.br/cidades/autoridades-confirmam-morte-de-indigena-em-area-de-conflito-no/256339/>. Acesso em dezembro de 2017.

INSTITUTO GELEDES. **Cais do Valongo é reconhecido como patrimônio mundial cultural.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cais-do-valongo-e-reconhecido-como-patrimonio-mundial-cultural/>. Acesso em janeiro de 2018.

O GLOBO. **Cais do valongo ganha título de patrimônio mundial da unesco.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/cais-do-valongo-ganha-titulo-de-patrimonio-mundial-da-unesco-21570573>. Acesso em janeiro de 2018.

SEPPIR. **O que são ações afirmativas?**. 2017. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em novembro de 2017.

Prefeitura de São Paulo. **Histórico**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/guaianases/historico/index.php?p=151>. Acesso em dezembro de 2017.

Prefeitura de São Paulo. **Cidade Tiradentes**: O bairro que mais parece uma cidade. Disponível em http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94. . Acesso em dezembro de 2017.

Secretaria de cultura. Prefeitura de São Paulo. **Bairro de Guaianases**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/coracoralina/index.php?p=4238.

WHELLER, Darby. **Hip hop evolution**. Apresentação: Shad Kabango. Canadá: Netflix, 2016. Disponível em outubro de 2018.

12. ANEXO

Abaixo apresento a relação dos temas, dos raps e dos materiais de apoio aos quais recorreremos ao longo das docências compartilhadas.

As temáticas, as letras de rap, os textos e documentários selecionados para cada aula eram decididos nas conversas e reuniões de planejamento com o Daniel e as professoras. Os títulos foram escolhidos à *posteriori*, no momento de elaboração dos *diários de campo*, como forma de sintetizar ideias, acontecimentos ou impressões surgidas durante as reflexões.

ano /se m	TÍTULO	Temática abordada	Letras de rap selecionadas	Documentário e/ou Textos histórico / literários
2 0 1 5 - 2	<i>“Do ano 2000 pra frente, homens do passado, pisando no futuro, vivendo no presente”.</i>	O direito a “Um bom lugar” -Reintegração de posse em Cid. Tiradentes	“Um bom Lugar”, Sabotage e Black Alien	Letras do rap impressas
2 0 1 5 - 2	<i>“Você não consegue me olhar, e se me olha, não consegue me ver”.</i>	Reintegração de posse em Antônio João-MS; Análise comparativa sobre os dois casos de reintegração; Leitura crítica sobre a mídia;	“Eju orendive”; “Koangagua”, Brô Mc’s	Quatro reportagens, duas sobre o caso de reintegração de posse ocorrido próximo a escola no dia 26/08/2015 e duas sobre a reintegração de posse ocorrida em Antônio João/MS na mesma semana (em anexo).
2 0 1 5	<i>“Aí, minha área é tudo o que eu tenho”</i>	Origens históricas da formação da região de Guaianases e Cid. Tiradentes e a relação do	“Fórmula Mágica da Paz”, Racionais Mc’s; “Zumbi”, Jorge Ben Jor;	“Os povos que o português encontrou” in: “O índio na história do Brasil”, de Berta Ribeiro (2009)

- 2		bairro com seus jovens moradores atualmente; Estudos sobre os povos Guaianá e Guarani.		
2 0 1 5 - 2	<i>“A rota dos escravos - A alma da resistência”</i>	Diáspora africana nas Américas; Tráfico mercantilista transatlântico; Desterritorialização forçada dos povos africanos escravizados;	“Fórmula mágica da paz”, Racionais MC’s; “Zumbi”, Jorge Ben Jor.	“A Rota do Escravo - A Alma da Resistência” (UNESCO)
2 0 1 6 - 1	“Era só mais um Silva que a estrela não brilha?”	Aula introdutória sobre: rap, funk e questões sociais envolvidas nesses gêneros musicais.	“Rap do Silva” ¹⁵³ , Mc Bob Run	
2 0 1 6 - 1	<i>“A rota dos escravos - A alma da resistência”</i>	Diáspora africana nas Américas; Tráfico mercantilista transatlântico; Desterritorialização forçada dos povos africanos escravizados;		“A Rota do Escravo - A Alma da Resistência” (UNESCO)
	<i>“Serviço de preto, muito respeito!”</i>	Racismo; no Brasil discriminação no mundo do trabalho; formas de resistências das populações afrodescendentes; reconhecimento cultural	Serviço de preto, de Daniel Garnet e Peqnoh.	

¹⁵³Mc Bob Run. “Rap do Silva”. In: Vários autores. “Rap Brasil 2”. Som Livre: Rio de Janeiro, 1995. Faixa 01. Disponível no site de compartilhamento de vídeos Youtube: (<https://www.youtube.com/watch?v=ZLCKxP802yM>). Acessado em março de 2018.

		das contribuições dos negros e pardos		
2016-1	“Um Brasil, muitas Áfricas”	Conhecer algumas características dos povos e nações africanas que contribuíram para a formação do Brasil.	“Serviço de preto”, de Daniel Garnet e Peqnoh;	“Um Brasil, muitas Áfricas”, artigo publicado pelo historiador e africanólogo Alberto da Costa e Silva na Revista de História da Biblioteca nacional em 2012. E curta-metragem “Xadrez das cores”.
2016-1	“A escravidão acabou, o racismo não! – Não toque nesse meu cabelo!”	Imposição de padrões de beleza; preconceito; discriminação;	“Não toque nesse meu cabelo”, de Daniel Garnet e Peqnoh.	
2016-1	“Griot traz vitórias – a resistência das comunidades quilombolas”	Reconhecimento; das estratégias de resistências dos africanos e afro-brasileiros, com foco no quilombos; ancestralidade africana no rap;	Raiz de glórias – Z'África Brasil.	<i>Quilombos – Caminhos da reportagem</i> , da TV Brasil

2 0 1 6 - 1	<p>“Hoje é Dia de Luta contra o racismo, é dia de reflexão! – Encontro com Daniel Garnet!”</p> <hr/>	<p>Luta pela liberdade e os processos de abolição; Resignificação do 13 de maio; A resistência do Quilombo dos Palmares; Zumbi; 20 de Novembro.</p> <hr/>	<p>Roda de conversa com a presença do Daniel Garnet;</p>	<p>Leitura do texto “13 de maio – Dia de reflexão para os afro-brasileiros em todo o País”.</p>
	<p>“R(a)pensando a história”</p>	<p>Elaborar rimas e versos a partir de palavras-chave relacionadas às temáticas históricas estudadas até o momento: as formas de resistência à escravidão efetuadas pelos afro-brasileiros e as formas de racismo e discriminação racial existentes na sociedade brasileira decorrentes desse período de nossa história;</p>		
	<p>“Capoeira é uma forma de resistência,/ temos atitude e também nossa consciência...” <i>(letra das alunas Sabrina, Rebeca e do aluno Davi)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prosseguir com os versos produzidos nas aulas anteriores; - Trabalhar com ferramentas auxiliares na internet. (Sites “dicionário de rimas”) - Leitura do texto 		<p>Leitura do texto “Zumbi: A guerra do povo negro”, produzido pelo SESC;</p> <p>Apresentação da professora Juliana sobre “Dandara”</p>
	<p>“Sei que existe a lei/ Mas queremos conscientização/ Para acabar com a discriminação” <i>(Trecho do grupo da aluna Larissa)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de versos referentes às temáticas discutidas ao longo do projeto. - Finalizar os versos produzidos nas aulas 		

		anteriores e organizar em um único texto de todo 9ºA. - Preparar uma apresentação para o evento cultural junino da escola		
2016-2	“Visita ao Museu Afro Brasil”	Conhecer os Núcleos: - Trabalho e escravidão - Religiões afro-brasileiras		
2016-2	“Reflexão sobre a Visita ao Museu Afro Brasil”	Refletir sobre a visita realizada ao Museu AfroBrasil no dia 19/08/2016;		
2016-2	Reflexão sobre os temas do semestre anterior	- Assistir ao vídeo produzido pelo Daniel sobre as docências compartilhadas do primeiro semestre; - Fazer um balanço com a turma sobre as atividades, temas e métodos abordados no semestre passado; - Planejar as atividades do segundo semestre;		

2 0 1 6 - 2	“”Tô na luta” – A história de Luíza Mahin “	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar e interpretar a letra de “Tô na luta”, da rapper Karol Conká. <i>(a música conta um pouco sobre da lutadora Joice Silva)</i>. - Discutir sobre uma das características das letras de rap: forma narrativa; descritiva; geralmente em primeira pessoa; rima e ritmo; - Conhecer a história de Luíza Mahin 	”Tô na luta”, da rapper Karol Conká	leitura de “Luiz Gama: O libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin”.
2 0 1 6 - 2	“Rainhas Guerreiras do dia-a-dia”	<p>Refletir sobre a história de Luíza Mahin;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre algumas pautas feministas, como a valorização do papel da mulher na sociedade, especialmente da mulher negra, e a importância do reconhecimento na superação de visões preconceituosas e machistas; 	”Tô na luta”, da rapper Karol Conká	
2 0 1 6 - 2	“O rap e as formas da narrativa”	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a preparação para a apresentação de fim de ano da escola; - Estudar sobre as formas da narrativa, visando a elaboração de letras de rap sobre Luíza Mahin e sobre mulheres 		

		importantes dentro de nossos cotidianos, como forma de valorizar e reconhecer a importância de suas contribuições em nossas formações.		
2017-1	“Apresentação do projeto de pesquisa”	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os educadores - Introduzir a pesquisa e a metodologia que utilizaremos em aula. 		
2017-1	“ Sons da diáspora: História do rap no Brasil e em São Paulo “	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a história do Movimento <i>Hip hop</i>, com foco na estruturação do Rap em São Paulo e no Brasil; - Refletir sobre a influência cultural dos povos africanos em diáspora nas Américas e no mundo; - Relacionar a história do rap e dos rappers com a história da África e das populações afrodescendentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo fechado” rap de 1988, de Thaíde e Dj Hum; “Sr. tempo bom”, também do Thaíde, lançada em 1996; “Negro drama”, lançado em 2002 pelos Racionais e “Tô na luta!”, da Karol Conká (2016). 	<ul style="list-style-type: none"> - documentários “É tudo nosso! O <i>hip hop</i> fazendo história!”, de Toni C.E “<i>Nos tempos da São Bento</i>”, de Guilherme Botelho
2017-1	“Serviço de Preto” e as características do Movimento <i>Hip hop</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre as características literárias dos raps. (Narrativa, primeira pessoa...) - Interpretar e refletir sobre o conteúdo da letra “Serviço de Preto” 	Serviço de preto de Daniel Garnet e Pequeno	

2 0 1 7 - 1	História da Antiguidade africana: As origens do Homem e o Egito dos faraós.	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar os estudos sobre História e Cultura africana - Abordar aspectos culturais do Egito Antigo e do reino da Núbia. - Refletir sobre a construção do imaginário sobre o Egito Antigo. 	“Ritualístico” e “A vida segundo os elementos do <i>hip hop</i> ”.	“O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros”, de Dirley Fernandes (2016). Capítulo 1 “Os primeiros humanos” e Capítulo 2 “Dos clãs aos impérios”.
2 0 1 7 - 1	Antiguidade Africana: Núbia, Axum e a Etiópia.	<ul style="list-style-type: none"> - Prosseguir com os estudos sobre História e Cultura africana. - Abordar aspectos culturais da Núbia, do reino de Axum e a Etiópia. - Refletir sobre a construção do imaginário, sobre a riqueza e diversidade dos povos africanos. 		“O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros”, de Dirley Fernandes (2016)
2 0 1 7 - 1	O Império do Mali, os Iorubás, Daomé e os reinos do Congo e Luanda.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrar em contato com os povos da Costa do Ouro Africana e da África centro-ocidental. 		“O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros”, de Dirley Fernandes (2016)
2 0 1 7 - 1	Religiões de matriz africana no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Síntese dos estudos sobre os povos africanos vistos até então - Introdução sobre aspectos da religiosidade de matriz africana - Discussão sobre intolerância religiosa e preconceitos 		<p>Vídeos:</p> <p>6 Fascinantes Impérios Africanos (que você deveria Conhecer) - <u>Fatos Desconhecidos</u> https://www.youtube.com/watch?v=kS9r6BqfcYw</p> <p>História completa dos Orixás – <u>Portal Afroxé</u> https://www.youtube.com/w</p>

				atch?v=N9bDnMS1vpg). Acesso em junho de 2017.
2 0 1 7 - 1	Produção de texto sobre os povos africanos	- Discutir sobre produção de texto e algumas características literárias, especialmente presentes nos raps. (Narrativa, primeira pessoa...) - (Cont.) Produção de texto sobre os povos africanos a partir das palavras-chave levantadas na aula anterior.	- “Diário de um detento”, dos Racionais Mc’s	
2 0 1 7 - 2	“Retrospectiva”	Análise com a turma sobre o desenvolvimento das docências no semestre passado; Planejamento das próximas atividades;		
2 0 1 7 - 2	“A História de Chico Rei”	Estratégias de resistência afro-brasileira; Conhecer a história de Chico Rei		“Chico Rei”, de Lima Barreto (2006)
2 0	“!Rodrigo Ciríaco e a Literatura periférica”	Literatura periférica; Relação entre as	Leitura e reflexão sobre poemas de	Vídeos sobre o poema disponíveis nos links:

1 7 - 2		estratégias de sobrevivência das populações afro-brasileiras, no passado e no presente.	Rodrigo Ciriaco. Foco no poema: “Vendo pó... esia”	(https://www.youtube.com/watch?v=q222rr53JQ0) e (http://latitudeslatinas.com/canto-periferico-poema-de-rodrigo-ciriaco/)
2 0 1 7 - 2	“Zumbi, a guerra do povo negro”	História do Quilombo dos Palmares; História de Zumbi dos Palmares.	“Serviço de preto”. De Daniel e Peqnoh	“Zumbi, a guerra do povo negro”, de Adáulio Dantas (SESC, 2015)
2 0 1 7 - 2	“As Comunidades quilombolas”	Estudar sobre as diferentes constituições das comunidades quilombolas brasileiras		Pesquisas na sala de informática
2 0 1 7 - 2	<i>I Seminário “O ancestral e o contemporâneo nas escolas” com professores da Rede Municipal de ensino de São Paulo - 2017</i>	Vivência: Rap e História Afro-brasileira - A luta das mulheres para construção da nossa sociedade	“Tô na luta”, Karol Conká	leitura de “Luiz Gama: O libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin”.
2 0 1 7 - 2	“Elementos literários em letras de rap.”	Estudar características da língua portuguesa com foco nos elementos literários da narrativa, visando a produção de textos.		
	“A Luta das Comunidades Remanescentes de Quilombos - Griot traz vitórias “	reconhecimento; resistências; quilombos; ancestralidade africana no rap;	“Raiz de glórias” – Z’África Brasil.	<i>Quilombos – Caminhos da reportagem</i> ”, da TV Brasil

2 0 1 7 - 2	“Os Quilombos no Brasil de hoje”	Continuação dos estudos sobre as comunidades de remanescente de quilombos.		<i>Quilombos – Caminhos da reportagem</i> , da TV Brasil. -“Conhecendo as resistências: Os quilombos no Brasil” Texto de apoio preparado para as aulas;
2 0 1 7 - 2	Valorizando a História e a Cultura Quilombola - Preparação para apresentação do dia 25/11	-Sintetizar nossos estudos e reflexões do semestre; -Elaborar frases sobre a História, a cultura e a importância das Comunidades Quilombolas; -Elaboração de textos informativos sobre as Comunidades de Remanescentes de Quilombos em São Paulo		
2 0 1 7 - 2	Apresentação-síntese das atividades desenvolvidas ao longo do ano			