

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

KLEBER GALVÃO DE SIQUEIRA JUNIOR

A Pedagogia Hip-Hop e as narrativas da liberdade:
o ancestral e o contemporâneo no ensino de História da África, dos
povos africanos e afro-brasileiros

SÃO PAULO

2023

KLEBER GALVÃO DE SIQUEIRA JUNIOR

A Pedagogia Hip-Hop e as narrativas da liberdade:
o ancestral e o contemporâneo no ensino de História da África, dos
povos africanos e afro-brasileiros

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem
e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Guimarães
Teixeira do Amaral.

SÃO PAULO

2023

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
Biblioteca
Faculdade de Educação

SIQUEIRA JUNIOR, Kleber G.

A Pedagogia Hip-hop e as narrativas da liberdade: o ancestral e o contemporâneo no ensino de História da África, dos povos africanos e afro-brasileiros / Kleber G. Siqueira Junior: orientadora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. São Paulo: FEUSP, 2023. 172p.

Tese (Doutorado em educação) - Programa de pós-graduação Educação, linguagem e psicologia -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Pedagogia *Hip Hop*; 2. Ensino de história; 3. Pedagogia culturalmente relevante; 4. Pedagogia crítica; 5. Educação; 6. *Rap* e educação; I. Amaral, Mônica Guimarães Teixeira do, orient. II. Título.

SIQUEIRA JUNIOR, Kleber G. **A Pedagogia Hip-Hop e as narrativas da liberdade: o ancestral e o contemporâneo no ensino de História da África, dos povos africanos e afro-brasileiros.** 2023. 172p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2023. 172p.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus irmãos e aos meus avós pelo apoio, pela força, pelo carinho e pela compreensão que sempre tiveram comigo. Este trabalho é uma realização nossa.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral, pelos ensinamentos ao longo de minha formação acadêmica. Seu apoio foi fundamental para o meu desenvolvimento intelectual, científico e pessoal. Sou grato por sua dedicação durante minha trajetória, da graduação e licenciatura em História até a pós-graduação em Educação.

Às professoras Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, Dra. Jamile Borges da Silva e Dra. Maria da Glória Calado, pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À minha família, que esteve sempre ao meu lado, mesmo que à distância entre São José dos Campos e São Paulo por vezes nos separassem. Agradeço aos meus pais Kleber e Selma, meus irmãos Raí, Wesley, Diego e Fernando, aos meus avós Toninho, Nilva e Thereza e ao meu tio Carlos por tudo o que fizeram e fazem por mim e por todos nós.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realizar a licenciatura e a pós-graduação em um ambiente acadêmico de excelência, estudando com professoras, professores, funcionárias, funcionários e colegas cujos trabalhos, pesquisas e interesses estão voltados para o desenvolvimento e para o aprimoramento da educação brasileira. Agradeço também à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, cuja formação não esquecerei e cujos amigos levarei comigo.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisa Educação e Afroperspectivas, pelas reflexões, pelas experiências, pelas discussões e pelas oportunidades de formação conjunta que tivemos ao longo dos anos de pesquisa na FEUSP. Sou grato a todas e a todos que leram e discutiram as ideias que apresento ao longo das próximas páginas. Este texto só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas.

Ao Programa de Demanda Social da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos e apoio financeiro ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, incentivo fundamental para o avanço científico e acadêmico do Brasil.

EPÍGRAFE

Emancipate yourselves from mental slavery

None but ourselves can free our minds

(Bob Marley and The Wailers, Redemption song, 1980)

RESUMO

Com base em pesquisas de campo desenvolvidas por meio de docências compartilhadas com professores da rede pública de São Paulo, em turmas do ensino fundamental II, e em reflexões teóricas de autores ligados à Teoria Crítica, o presente trabalho tem por objetivo analisar o potencial da Pedagogia *Hip Hop* (HILL, 2014) para a promoção de um ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena com viés crítico, culturalmente relevante e emancipatório, à luz das diretrizes apontadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, promulgadas pelo Presidente Lula. Adorno (1995), na obra *Educação e emancipação* (1995), defende que é preciso elaborar o passado e agir no presente, ou seja, uma educação emancipatória deve possibilitar que as pessoas compreendam criticamente quais as condições sociais e históricas que levaram a humanidade a cometer barbáries, como o Holocausto, tornando-as aptas para identificar e intervir socialmente frente a manifestações desses atos, de modo que tais acontecimentos não se reproduzam e não se repitam. Davis (2016), por sua vez, contribui para o avanço dessa discussão sobre o conceito de educação emancipatória, ao lançar luz sobre a barbárie vivenciada pelas populações afro-americanas no contexto escravista. As docências compartilhadas tinham como base dois elementos desta linha pedagógica: o uso da literatura *Hip Hop* e uma forma de atuação que podemos chamar de uma educação voltada para a “cura”, por meio dos “curandeiros feridos”. Tal expressão é empregada para se referir aos *rappers*, cujas histórias presentes em suas letras e narrativas, mas também em suas biografias, puderam promover identificações nas alunas e alunos e possibilitar a elaboração de questões delicadas – seja no âmbito psicológico, seja nos âmbitos histórico e social, como são os casos de racismo, discriminação e preconceito, vivenciados pelas populações historicamente prejudicadas. Assim, por um lado, a intenção foi refletir sobre o potencial da pedagogia *Hip Hop* para a promoção do reconhecimento e da valorização da riqueza da história africana e da contribuição da luta dos negros e dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira. Por outro, analiso como a proposta de Hill foi ressignificada em meio às contradições sócio-históricas brasileiras, buscando construir uma prática pedagógica crítica e emancipatória cujas propostas de ensino e aprendizagem colaborem para que os sujeitos compreendam as condições de formação da sociedade na qual ele está inserido, possibilitando que atue para melhorar as suas condições de vida e de sua comunidade.

Palavras-chave: Pedagogia *Hip Hop*; Ensino de história; Pedagogia culturalmente relevante; Pedagogia crítica; Educação; *Rap* e educação.

ABSTRACT

Based on field research, developed through teaching shared with public school teachers in São Paulo in classes of elementary school II and on theoretical reflections by authors linked to Critical Theory, the present work aims to analyze the potential of *Hip Hop* pedagogy (HILL, 2014) for the promotion of teaching African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture with a critical, culturally relevant and emancipatory bias, in light of the guidelines set forth by Laws 10,639/2003 and 11,645/2008, enacted by President Lula. Adorno (1995), in the work *Educação e emancipação* (1995), argues that it is necessary to elaborate the past and act in the present, that is, an emancipatory education must enable people to critically understand the social and historical conditions that led humanity to commit barbarities, such as the Holocaust, making them able to identify and intervene socially in the face of manifestations of these acts, so that such events do not reproduce and do not repeat themselves. Davis (2016), in turn, contributes to the advancement of this discussion on the concept of emancipatory education, by shedding light on the context of barbarism experienced by African-American populations in the context of slavery. Shared teaching was based on two elements of this pedagogical line: the use of *Hip Hop* literature and a form of action that we can call an education focused on “healing” through wounded healers, understood as *rappers*, whose contexts present in their lyrics and narratives, but also in their *biographies*, promote identifications in the students that allow the elaboration of delicate issues, whether in the psychological scope, or in the historical and social scopes, as are the cases of racism, discrimination and prejudice, experienced by historically disadvantaged populations. Thus, on the one hand, the intention was to reflect on the potential of *Hip Hop* pedagogy to promote the recognition and appreciation of the richness of African history and the contribution of the struggle of blacks and indigenous peoples to the formation of Brazilian society. On the other hand, I analyze how Hill's proposal was resignified in the midst of Brazilian socio-historical contradictions, seeking to build a critical and emancipatory pedagogical practice whose teaching and learning proposals collaborate so that subjects understand the conditions of formation of the society in which they are inserted, enabling them to act to improve their living conditions and those of their community.

Keywords: *Hip Hop* pedagogy; History teaching; Culturally relevant pedagogy; Critical pedagogy; Education; *Rap* and education.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Grafite sobre o mapa do continente africano e seus países, realizados pelos alunos do 7º B com apoio do arte-educador Tim.....	104
Figura 2: Arte-educador Tim ensinando os alunos do 7ºB a grafitem Teresa de Benguela.	105
Figura 3: Grafites realizados pelo Grupo OPNI e pelos alunos do 7ºB da EMEF Célia Regina, com apoio do arte-educador Tim, do Coletivo Imargens.	105
Figura 4: Alunos do 7ºB montando o quebra-cabeças sobre os países africanos nos muros da EMEF Célia Regina.....	106
Figura 5: Aluna do 7ºB grafitando o contorno de países africanos nos muros da EMEF Célia Regina.	106
Figura 6: Trecho da aula sobre a influência simbólica da Etiópia na luta pela independência de países africanos e afro-diaspóricos com a turma do 7ºB.....	107
Figura 7: Trecho da aula do arte-educador Tim com o 7ºB da EMEF Célia Regina. ..	107
Figura 8: Alunos do 7ºB grafitando o rosto de Luiz Gama.	108
Figura 9: Cartaz do grupo autointitulado “Stranger things”, da turma do 6ºA.....	142
Figura 10: Grupo autointitulado “Stranger things”.....	143
Figura 11: Grupo “Clube das Winxs”.....	143
Figura 12: Grupo “Clube das Winxs”.....	144
Figura 13: Grupo “Bonde das maravilhas”.....	144
Figura 14: Trabalho antirracista da aluna E.....	150
Figura 15: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.....	151
Figura 16: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.....	151
Figura 17: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.....	152
Figura 18: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.....	152
Figura 19: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.....	153
Figura 20: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.....	153
Figura 21: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.....	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA	21
1.1 O conceito de educação emancipatória para Theodor Adorno	26
1.2 O conceito de educação emancipatória para Ângela Davis	33
1.3 O ensino emancipatório de História.....	39
2 O VIDEOCLÍPE DE RAP COMO ELEMENTO PROPULSOR DA CONSCIÊNCIA EMANCIPADA	44
2.1 <i>Vida Loka Parte II</i> – um retrato sobre o Brasil	45
2.2 <i>Fight the power e Serviço de Preto</i> : análise dos videoclipes de rap com base em apontamentos filosóficos.....	48
2.3 As imagens técnicas e a possibilidade de elaboração do passado	54
2.4 À guisa de conclusão: imaginação e conceituação se reforçam	60
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	62
3.1 Pesquisa-ação e a construção das categorias de análise com base em docências compartilhadas.....	62
3.2 Caracterização da escola e da comunidade escolar	66
3.3 <i>Pedagogia Hip Hop</i> na intersecção entre a pedagogia crítica e propostas de ensino culturalmente relevantes	69
3.4 Construindo uma abordagem metodológica	71
4 DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA HIP HOP E AS ESCRIVIVÊNCIAS EM SALA DE AULA.....	73
4.1 <i>Escrivivências e Pedagogia Hip Hop</i> : rumo a práticas de ensino críticas e potencialmente emancipatórias	78
4.2 Aprofundamentos sobre a <i>Pedagogia Hip Hop</i>	83
5 ENTRE TRAUMAS E VALORIZAÇÕES: A PEDAGOGIA HIP HOP COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA REFLEXÕES SOBRE O PASSADO E O PRESENTE.....	87

5.1 “ <i>Gente vamos se proteger, o Corona é sério, ele é pra valer</i> ”: reflexões sobre as consequências da pandemia de Covid-19.....	88
5.2 O que você sabe sobre a África?	98
6 A PEDAGOGIA HIP HOP E O REENCONTRO COM A ANCESTRALIDADE AFRO-DIASPÓRICA: FORMAS DE ELABORAÇÃO DOS LUTOS DURANTE A PANDEMIA E DO RACISMO NA ESCOLA.....	111
6.1 <i>Pedagogia Hip Hop</i> em aulas de História da África: Uma forma de promover conhecimentos e reconhecimento	120
6.2 <i>Pedagogia Hip Hop</i> em aulas de história contemporânea: uma forma de promover a elaboração de lutos, traumas e discriminações	133
6.2.1 “ <i>Aglomeración inevitável, alguns lugares ainda não tem água potável</i> ”: desabafos sobre as consequências do isolamento social durante a pandemia de Covid-19.....	134
6.2.2 “ <i>Chega de preconceito, ser feliz é um direito</i> ”: Desabafos sobre casos de preconceito, racismo e discriminação	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

Ao longo desta tese, apresento uma reflexão sobre o conceito de *educação emancipatória*, com base em Adorno (1995) e Davis (2016), além de discutir sobre a importância de estratégias de ensino da História da África, das populações afro-brasileiras e indígenas que sejam críticas e culturalmente relevantes para os estudantes, com especial atenção para a formação desses jovens em regiões afetadas pela desigualdade social e econômica, que atinge boa parte da população brasileira.

A ideia de pesquisar sobre este tema parte das diretrizes apontadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem o ensino de história e cultura das populações africanas e indígenas, bem como sobre a luta dos negros e dos povos nativos e sobre os seus respectivos elementos culturais, valorizando a sua contribuição para a “formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008), tal como expresso na legislação vigente.

As referidas leis não são novas. Ambas foram promulgadas durante os primeiros governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003 e em 2008. Contudo, mesmo anos depois de promulgadas, eu mesmo, enquanto historiador, tinha dúvidas se teria a formação necessária para implementá-las em sala de aula. Isto porque, ao longo da graduação e mesmo depois de concluir o bacharelado em História e a licenciatura, sentia certa inquietação sobre o modo como eu poderia ensinar tais temas, afinal, havia estudado muito pouco da história africana, afro-brasileira e indígena ao longo do ensino médio e os estudos na faculdade me pareciam insuficientes, dada a riqueza e complexidade do tema.

Assim, ao longo da licenciatura, me aproximei do grupo de estudos e pesquisas *Educação e Afroperspectivas*¹, coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral, e desenvolvi junto aos colegas pesquisas teórico-práticas procurando aprofundar os meus estudos sobre a história africana e afro-brasileira e, sobretudo, refletir sobre estratégias de ensino que colaborassem para o desenvolvimento de tais temáticas de maneira aprofundada, contribuindo para a formação de sujeitos emancipados e com uma visão crítica sobre a formação da sociedade brasileira.

¹ O grupo de estudos e pesquisas *Educação e Afroperspectivas*, coordenado pela professora Dr^a. Mônica do Amaral, é multidisciplinar e interinstitucional (FEUSP, IFUSP, UFRRJ, UERJ e UFPB) e desenvolve pesquisas teórico-práticas em escolas públicas em diferentes Estados do Brasil. Os trabalhos da equipe podem ser melhor conhecidos através do site: <<https://afroperspectivas.com.br/escolas-parceiras/>>.

Inspirado pela assim denominada *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014), procurei, ao longo desta pesquisa, compreender em que medida a cultura *Hip Hop* poderia auxiliar, tanto no ensino de temas históricos, abordando as origens e influências africanas no Brasil e as resistências das populações negras e indígenas, quanto de questões contemporâneas que afetam o cotidiano das alunas e dos alunos. Pensava especialmente sobre a formação da nossa sociedade e as razões históricas da consolidação das desigualdades sociais e econômicas, que alimentam práticas discriminatórias, racistas e preconceituosas, cujos efeitos nocivos afetam boa parte das “populações historicamente prejudicadas” em nosso país.

Interessei-me por investigar o modo como elementos da cultura *Hip Hop* em sala de aula, como os *raps socialmente engajados*², permitiriam que os estudantes entrassem em contato com temas socialmente delicados, mas que precisam ser enfrentados, discutidos e elaborados, como é o caso das mazelas legadas pelo escravismo, por exemplo.

Assim, dediquei-me a pesquisar em que medida a *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) desponta como uma possibilidade fértil para a promoção de discussões que refletissem sobre as condições que estruturam a sociedade atual e possibilitam a formação de sujeitos críticos frente às desigualdades, às discriminações e aos preconceitos, aptos para atuar em seus contextos e conscientes da necessidade de se interromper a barbárie manifestada em tais atos.

Devemos lembrar que, em última instância, o racismo pode conduzir à morte e ao extermínio, sobretudo de jovens negros, não apenas no Brasil, e a discriminação e o preconceito alimentam as dificuldades econômicas enfrentadas por uma parte considerável de brasileiros. Daí a demanda por propostas de ensino que colaborem para que o professor promova reflexões antirracistas em sala de aula e, também, fora dela.

Em sua experiência, Hill trabalha com base na literatura *Hip Hop* dos Estados Unidos. Em nosso caso, avançamos com sua proposta em direção às aulas de história e cultura brasileiras e, além dos textos de *rap socialmente engajados*, tivemos a oportunidade de estudar a contribuição do grafite para a promoção de reflexões socialmente críticas.

A intenção foi promover um diálogo com algumas práticas culturais afro-diaspóricas, buscando, por meio de suas características— como a musicalidade, a circularidade, especialmente na relação histórica entre o ancestral e o contemporâneo, a oralidade, a memória, e também a estética —, construir estratégias que estimulem estudos sobre as origens

² No documentário da Netflix “*Hip hop evolution*”, Melle Mell explica o processo de produção da letra de “*The Message*”, lançada pelo grupo *Grand Masterflash and the furious five* em 1982. *The Message* é considerado o primeiro rap “socialmente engajado” – assim definido por Mell, seu autor, por abordar questões sociais, ao contrário dos raps até então, que eram mais “festivos” (WHEELER, Darby. **Hip hop evolution**. Ep. 1. In.: WHEELER, Darby. *Hip hop evolution*. Canadá: Banger films, 2016. Apres. Shad Kabango).

africanas do Brasil contemporâneo e também sobre a história das populações indígenas e dos afro-brasileiros que colaboraram para a formação da nossa sociedade.

Nesse sentido, devo ressaltar que o continente africano é composto por muitas nações, povos e populações, com histórias, culturas e cosmovisões diversas. E, em nossas docências compartilhadas, atentamos especialmente para as regiões com maior ligação histórica com o Brasil, mas destacamos os valores civilizatórios africanos acima com base no projeto *A cor da cultura* (2006), apresentados no texto *Valores e referências afro-brasileiras* (TRINDADE, 2006), de modo a considerar os saberes e as práticas presentes na memória e manifestados em práticas culturais, como a música, tendo em vista um projeto civilizatório mais solidário, mais igualitário, menos hierárquico e que reconheça a importância da contribuição das diferentes culturas e populações que formam a sociedade brasileira. Como apontado por Trindade,

Se não tivermos consciência das várias ascendências que coexistem dentro de nós, seremos brasileiros cindidos, com fendas existenciais, com vergonha, de cabeça baixa, sem autoestima. Estamos nos referindo à autoestima da nossa brasilidade. (TRINDADE, 2006).

Cabe apontar que uma proposta de ensino culturalmente relevante, especialmente para as alunas e os alunos de bairros e localidades mais vulneráveis socialmente, deve assumir um compromisso social com os saberes das populações historicamente prejudicadas – daí tomar como referência a cultura *Hip Hop* em periferias de grandes centros urbanos, como São Paulo.

Mas deve-se ressaltar que, dada a riqueza cultural brasileira, outros contextos podem demandar outras manifestações artísticas e culturais, como o samba, o axé, o *reggae*, a embolada, o maracatu, sendo importante buscar o diálogo entre a cultura local e o currículo escolar. Desse modo, um ensino culturalmente relevante colabora para práticas emancipatórias na medida em que inclui no currículo escolar e nas práticas pedagógicas manifestações culturais ligadas ao contexto histórico das famílias das alunas e dos alunos, promovendo formas de descolonização (GOMES, 2018) do currículo tradicional, ainda com forte viés eurocêntrico, (re)introduzindo os saberes populares e os conhecimentos ancestrais de outras matrizes na formação das próximas gerações.

Tal perspectiva denuncia os padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento e indaga a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico. Arma que só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem (BERNARDINO COSTA, TORRES & GROSGOUEL, 2018, p. 24).

A *pedagogia Hip Hop* colabora com esse intento, na medida em que incentiva o uso de textos de *raps* socialmente engajados, cujas narrativas, geralmente em primeira pessoa, refletem sobre elementos presentes no cotidiano de moradores de grandes cidades, abordando situações as quais as alunas e os alunos muitas vezes já viram ou mesmo vivenciaram.

E vai além, possibilitando a discussão de temas ligados à macro-história, ou seja, a história da sociedade, das coletividades, como também possibilita a reflexão crítica sobre questões relativas à micro-história, que afetam os estudantes cotidianamente, mas cujas raízes do problema são históricas, como é o caso da relação entre o escravismo e o racismo, a discriminação e o preconceito. Como nos aponta Hill, quando abordou sobre o aborto, durante os debates promovidos a propósito da temática “Família”, realizada em sua experiência com jovens em uma escola em um bairro com alta vulnerabilidade social da Filadélfia:

A história de Keneka (uma aluna) representa a parte inferior potencial da Literatura *Hip Hop* e outros espaços culturalmente relevantes da Pedagogia. Ao vincular o currículo às realidades vividas dos estudantes, particularmente aqueles de grupos marginalizados, nos posicionamos para ouvir histórias de dor, decepção e opressão, que muitas vezes são difíceis de ouvir e ainda mais difíceis de dizer. Dada a semelhança dessas experiências entre alunos e professores, devemos considerar como a articulação de suas narrativas pode afetar os membros da comunidade de contação de histórias. Tal consideração exige que se ouça não só o que é dito em sala de aula, mas aos silêncios e aos atos de silenciamento. (HILL, 2014, p. 175).

Ou seja, esta pesquisa procurou, por um lado, refletir sobre a importância de propostas de ensino de História e humanidades que sejam críticas e emancipatórias e, por outro, sobre o potencial pedagógico de práticas culturais ligadas aos jovens afro-americanos para estimular tanto a busca pelo conhecimento sobre a História da África, dos africanos, dos povos nativos e da resistência dos negros no Brasil, promovendo diálogos transatlânticos entre as Américas e o continente africano, inspirados em Gilroy (2001), como também para a discussão de temas atuais que afetam a vida dos nossos estudantes, em particular, mas também da sociedade brasileira em geral.

Assim, estudamos sobre o potencial da *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) para a promoção do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, estimulando, com base em *raps socialmente engajados* e em outros elementos da cultura *Hip Hop*, reflexões sobre questões ancestrais e contemporâneas relacionadas ao contexto social e cultural das alunas e alunos do ensino fundamental em escolas localizadas na periferia de grandes metrópoles, como São Paulo.

Para aprofundar o debate, recorri a recortes teóricos de campos distintos do conhecimento, por meio dos quais procurei constituir uma matriz interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar que possa auxiliar na elaboração de uma prática pedagógica engajada. A ideia foi abranger as áreas de humanidades e linguagens, envolvendo conhecimentos de história, de língua portuguesa, de geografia, de inglês, de artes, de sociologia e de filosofia, dentre outras disciplinas presentes no currículo da educação básica, partindo de temas transversais, como “o que você sabe sobre a África?” ou “reflexões sobre a pandemia e o período em isolamento social” ou mesmo “chega de preconceito, ser feliz é um direito”, buscando a construção de propostas de ensino emancipatórias e culturalmente relevantes.

De acordo com Davis (2016), filósofa e professora afro-americana, as mulheres negras que se somaram à luta antiescravista, e pelo direito ao sufrágio feminino, entendiam como de fato emancipada aquela pessoa que tivesse garantido o direito à terra, ao voto e à educação. Ou seja, a emancipação, nesse sentido, tem relação com condições de trabalho e subsistência dignas, com a autonomia para se autogovernar e com o conhecimento, sendo este último base para o pleno desenvolvimento dos outros dois critérios e para outros avanços sociais e econômicos, necessários à superação desses problemas, sobretudo em uma sociedade tão desigual como a brasileira.

Além de construir espaços de resistência histórica na escola, uma educação emancipatória deve permitir que os sujeitos tenham conhecimento e experiências formativas suficientes para que possam exercer plenamente a sua autonomia, o que, obviamente, demanda condições econômicas suficientemente dignas, geradas por oportunidades em igualdade de condições.

Temos que lembrar que, de acordo com a concepção de Davis (2016), a emancipação remete à condição dos afro-americanos durante e após o regime escravista estadunidense. Contexto substancialmente diferente de Theodor Adorno (1995), que ancora suas reflexões nas ideias iluministas de emancipação, a respeito das quais mantém uma confiança paradoxal, preocupado especialmente com as contradições da cultura ocidental branca europeia, sobretudo a alemã, e os horrores perpetrados durante o regime nazista.

Adorno, em suas rádio-conferências compiladas em *Educação e emancipação* (1995), afirma que é preciso elaborar o passado, ou seja, é preciso (re)conhecer criticamente e compreender profundamente quais as condições que permitiram que barbáries como o Holocausto ocorressem, de modo que elas não se repitam. Essa é uma concepção do processo histórico que nos leva, indubitavelmente, a refletir sobre como trabalhar em sociedade para a reparação de um passado, marcado pela barbárie, cujos rastros ainda persistem no tempo

presente, para que possamos vislumbrar um novo devir, aberto à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Para pensarmos sobre os fundamentos dos recursos e metodologias adotadas ao longo da presente pesquisa, trago para o debate reflexões sobre o potencial revolucionário identificado por Benjamin no cinema, presentes no texto *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1987a) e em ideias discutidas em *Sobre o conceito de História* (1987b), tendo em vista análises de alguns videoclipes de *rap* socialmente engajados, como estratégia didática para a promoção de reflexões histórico-críticas e culturalmente relevantes.

Uma das intenções deste trabalho é pensar sobre o modo como os videoclipes de *rap* socialmente engajados podem alimentar a imaginação e a compreensão histórica acerca de temas como a história de luta dos descendentes de africanos e indígenas nas Américas, por exemplo, em busca de uma abordagem didática mais plural e democrática em sala de aula.

Por fim, recorreremos à obra literária de Conceição Evaristo (2018), de maneira a articular tal proposta de ensino com a valorização das *escrevivências*, um modo de escrita que também vislumbramos em letras de *rap* que fazem críticas sociais, especialmente por meio de narrativas em primeira pessoa, característica marcante neste gênero musical.

Como definido por Evaristo, na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, realizado no Rio de Janeiro, em 2005, a “nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da *Casa grande*’ e sim para ‘incomodá-los em seus sonos injustos’” (2007). *Escrevivência* diz respeito a uma escrita pautada pela experiência dos corpos negros, uma metodologia de escrita literária que procura promover identificação, mas também choque e reflexão no leitor, que é convidado a se ver no coração da narrativa literária.

A pesquisa de campo que ampara nossas reflexões teóricas foi desenvolvida por meio de docências compartilhadas com os professores-parceiros Fabio da Silva Cândido, de História, e Fabiana Franco Cabral Lima, de Português, com turmas do 6º e do 7º ano da EMEF Célia Regina Lekevicius, localizada na zona Norte de São Paulo, com início em junho de 2021 e continuação ao longo do ano letivo de 2022. Ou seja, no período de retomada das aulas, logo após as tentativas de promoção de isolamento social em razão da pandemia de Covid-19, que afetou a todos ao longo de quase três anos.

Por muito tempo, as alunas e os alunos tiveram que se afastar da escola, do convívio com os colegas e com educadores, empurrados para aulas remotas – que nem sempre alcançavam os jovens da escola pública, devido, sobretudo, às desigualdades sociais e econômicas brasileiras. Nossas docências compartilhadas não puderam ficar alheias a esse

contexto e, ao longo dessa experiência, procuramos acolher esses jovens, abrindo espaço para que compartilhassem angústias e pudessem, em conjunto, elaborar alguns sentimentos proporcionados durante esse momento histórico conturbado pelo qual passamos nos últimos anos.

Nesse sentido, a *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) se mostrou uma importante ferramenta, ao promover não apenas a reflexão crítica, mas também possibilitando formas alternativas de expressão, tão importantes em processos de elaboração de traumas, de sentimentos difusos, fortalecendo a mente em momentos que precisamos resistir.

A fim de detalhar o desenvolvimento da pesquisa, o presente texto está organizado em duas partes: a primeira apresenta as discussões teóricas que inspiraram as reflexões críticas que, por sua vez, deram subsídios para a pesquisa-ação apresentada na segunda parte, na qual discorreremos sobre a pesquisa de campo e sobre o desenvolvimento de uma estratégia de ensino da História da África e dos africanos, das populações afro-brasileiras e indígenas em turmas de sexto e sétimo ano do ensino fundamental público de São Paulo.

Dessa maneira, o primeiro capítulo, intitulado *Educação emancipatória e o ensino de História*, abordará o conceito de educação emancipatória à luz de discussões propostas por Theodor Adorno (1995), filósofo ligado ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, Alemanha; e por Ângela Davis (2016), também filósofa, professora da Universidade da Califórnia-Santa Cruz (UCSC) e ativista pelo direito civil dos negros nos Estados Unidos. Para avançar no debate e refletir sobre o ensino de História crítica e emancipatória no Brasil, inspiramo-nos nas teses propostas pelo antropólogo congo-brasileiro, Kabengele Munanga (2004; 2015), professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

O segundo capítulo, *O videoclipe de rap como elemento propulsor da consciência emancipada*, aborda o potencial de videocliques de *rap* para a promoção de uma consciência crítica, especialmente voltadas para questões históricas, sociais, econômicas e culturais, que permeiam o contexto em que vivemos e estruturam a construção da sociedade. As reflexões desta seção inspiram-se nas músicas e clipes de grupos de *rap* como os Racionais MC's, o *Public Enemy*, e na obra de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael.

Avançando, no terceiro capítulo, apresento a estruturação de uma proposta de ensino que colabore para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino fundamental público de São Paulo-SP. Para apoiar metodologicamente a pesquisa de campo, recorri, por um lado, à *pesquisa-ação*, tal como definida por Milnitsky-Sapiro (2004) e, por outro, à chamada *Pedagogia Hip Hop*, apresentada por Hill (2014). Nesse capítulo, também descrevo a escola na qual ocorreram as docências compartilhadas, a EMEF Célia Regina Lekevicius, e

caracterizo a proposta de docência compartilhada, que foi desenvolvida mais solidamente em parceria com o professor de História, Fábio Cândido, mas que contou com a colaboração da professora Fabiana Lima, de Português.

Prosseguindo em nossas reflexões, no quarto capítulo, denominado *Diálogos entre a Pedagogia Hip Hop e as Escrivivências em sala de aula*, procuramos pensar, inspirados em Conceição Evaristo (2018), sobre a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto e os saberes dos estudantes, especialmente a partir da chamada *escrevivência*, ou seja, da escrita sensível acerca de suas experiências de vida, recorrendo também à ideia de que devemos proporcionar espaços pedagógicos para a elaboração das vivências das alunas e alunos.

No capítulo cinco, *Entre traumas e valorizações: a Pedagogia Hip Hop como estratégia pedagógica para reflexões sobre o passado e o presente*, apresento a primeira parte da pesquisa de campo, desenvolvida com a turma do 7ºB, experiência na qual pudemos discutir, por um lado, sobre as consequências da pandemia de Covid-19 e do período de isolamento social e, por outro, sobre a história africana, tendo como ferramenta didática o *rap* e o grafite, elementos da *cultura Hip Hop*.

Para a elaboração dos grafites e das discussões necessárias para a promoção das reflexões com a turma, tivemos a fundamental participação do arte-educador Tim (Wellington Neri da Silva)³, do Coletivo Imargem⁴, da região do Grajaú, zona sul de São Paulo. Assim, além dos textos de *rap* socialmente engajados e da valorização da literatura

³ Sobre Tim: Wellington Neri da Silva - Tim / pesquisador) – Artista, filho da cultura Hip-Hop, é educador, grafiteiro e produtor cultural, desenvolve pesquisa-ações nas artes, ecologia e processos pedagógicos. É Cofundador da Associação IMARGEM; Diretor do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do adolescente de Interlagos; Membro do MELAH – Movimento de Expressões Latinoamericanas de Hip Hop; UNIGRAJA – Universidade Livre do Grajaú, Casa Ecoativa e Navegando nas Artes, participa do projeto de pesquisa na FEUSP e colabora nos estudos baseados na Pedagogia Hip-Hop.

⁴ Sobre o Imargem: “Trata-se de uma iniciativa multidisciplinar, criada em 2006 na beirada sul de São Paulo às margens da represa Billings, no distrito do Grajaú, que propõe um olhar cuidadoso para a paisagem povoada da periferia, fomentando o pensar e agir diante das potencialidades e problemáticas da nossa sociedade, da margem à centralidade da cidade, ampliando os olhares e aguçando as sensibilidades de todos (educadores e participantes) para o espaço urbano. Espaço entendido como a paisagem povoada. Reconhecida pelo Prêmio Brasil Criativo de 2016, e indicado duas vezes ao Prêmio Governador Categoria Territórios Culturais 2015 e Categoria Artes Visuais em 2018, as ações são organizadas levando em consideração a área de proteção ambiental, à desassistência por parte do poder público e a interlocução com os moradores dos bairros. É essa a consciência do coletivo que compõe o projeto, na potência da arte é delineada a metodologia de intervenção, por meio de ações como: murais, esculturas, oficinas, exposições e debates articulados nos eixos: arte, meio ambiente e convivência, apresentando uma arte acessível e politizada ressignificando lixo, espaço e fronteiras”. (IMARGEM. **Imargem**. Disponível em: <<http://imargem.art.br/>>. Acesso em: 1 dez. 2021).

Hip Hop, foco da proposta de Hill (2014), incluímos também o grafite, outro elemento da cultura *Hip Hop*.

No sexto capítulo, cujo título é *A pedagogia Hip Hop e o reencontro com a ancestralidade afro-diaspórica: formas de elaboração dos lutos durante a pandemia e do racismo na escola*, procuro recuperar elementos da cultura musical afro-americana, com base em Smith (2015), buscando compreender, por um lado, o potencial de músicas ligadas à filosofia *reggae* pan-africanista e a *raps* socialmente engajados para o ensino crítico de História; e, por outro, pensar sobre como podemos trabalhar com esses gêneros em prol de uma educação culturalmente relevante.

Esse capítulo apresenta a pesquisa de campo que foi desenvolvida em 2022 com a turma do 6ºA da EMEF Célia Regina e está dividido em três momentos: no primeiro, apresento as experiências que tivemos nas aulas de história da África, partindo de *raps* como “África”, de MC Soffia; em seguida, discorro novamente sobre algumas interpretações das alunas e dos alunos sobre as consequências da pandemia de Covid-19, agora com base em cartazes elaborados pela turma e em uma conversa realizada durante a atividade em sala de aula; por fim, apresento como a *pedagogia Hip Hop* nos auxiliou a enfrentar um caso de racismo ocorrido na escola, tomando como inspiração novamente a história e as letras da MC Soffia, uma jovem *rapper* negra, moradora da periferia de São Paulo, que inspirou a todos com a profundidade de sua crítica social, dado o teor notadamente antirracista e anti-machista de sua obra e pela afrocentricidade de seus *raps* socialmente engajados.

Finalmente, a título de conclusão, retomo os principais conceitos discutidos nos capítulos à luz das vivências experimentadas na escola com os jovens, refletindo a respeito das potencialidades emancipatórias exploradas ao longo da pesquisa, mas também sobre as suas limitações em prol da elaboração de uma proposta de ensino de História, que seja crítica, emancipatória e culturalmente relevante para todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

1 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Knowledge unfits a child to be a slave
(DOUGLASS, 1882, p. 43).

Frederick Douglass foi um grande líder abolicionista estadunidense e sua história de vida é permeada por inúmeras passagens significativas, com as quais podemos refletir e aprender até hoje. Certamente, um dos momentos mais interessantes relatados em sua autobiografia diz respeito ao seu processo de alfabetização, fundamental para a transformação de sua trajetória e base para as futuras experiências emancipatórias, decorrentes da constante busca por conhecimento e liberdade.

Douglass nasceu no Condado de Talbot, Maryland, por volta do ano 1818. Era filho de uma jovem mulher escravizada e de um homem branco livre, num Estado até então escravista. Ele infelizmente nasceu cativo, condição contra a qual insurgiu tempos depois em sua juventude, tendo fugido da cidade de Baltimore, para onde havia sido enviado, e do jugo de seu escravizador, rumo à Nova York.

Muitos acontecimentos em sua biografia merecem destaque, dentre eles sua contribuição ativa na luta pela emancipação dos negros nos Estados Unidos durante a Guerra Civil, por exemplo. Entretanto, vou me concentrar na importância dada à educação em sua luta abolicionista e por direitos civis.

Baltimore é uma cidade relevante no caminho percorrido por Douglass. De certa forma, libertadora. Foi nessa cidade portuária, importante para Maryland, que Frederick aprendeu a ler e a cidade na qual, tempos depois, ele deixou sua condição de escravizado rumo à liberdade. Em Baltimore, ocorre um episódio decisivo na biografia de Douglass, o qual levou-o a compreender a importância da educação para a luta emancipatória.

O menino Frederick Augustus Washington Bailey foi enviado para Baltimore aos oito anos de idade. Mesmo tão novo, ele já havia passado por muitas dificuldades: sua mãe, que ele pouco viu em vida – devido à crueldade escravista que separava mães dos filhos em busca da máxima exploração do trabalho dessas mulheres – havia falecido e a avó, que o criara, o tinha abandonado na Casa-Grande de um rico fazendeiro local, Edward Lloyd. Tempos depois, esse senhor Lloyd o mandou para a família Auld, em Baltimore. Sophia Auld, sua nova senhora, o alfabetiza e introduz seu letramento. Ela não tinha experiência como dona de escravos e, ao relatar orgulhosa ao seu marido, Hugh Auld, sobre o processo de alfabetização de Frederick – algo inclusive visto como ilegal pela legislação da época –, deparou-se com

forte oposição do marido, cuja reação acabou por tornar-se muito significativa na vida de Douglass.

Hugh Auld repreende sua esposa, alegando que, além de ilegal, ensinar um escravo também era inseguro, “pois”, disse ele, “se você der a um negro uma polegada, ele pegará uma vara. **Aprender vai estragar o melhor negro do mundo.** Ele não deve saber nada além da vontade de seu mestre e aprender a obedecê-la” (DOUGLASS, 1882, p. 43)⁵. Douglass relata que Auld, naquele momento, apresentou-lhe uma compreensão muito clara da natureza da relação entre senhor e escravo, despertando-lhe a consciência antiescravista. Este episódio acabou incentivando, mesmo sem que houvesse essa intenção, uma experiência formativa central para a construção da consciência crítica e emancipatória do líder abolicionista. Conforme suas memórias, o efeito dessas palavras foi tão marcante quanto ferro, penetrando em sua mente e em seu coração como se fossem uma revelação divina:

Esta foi uma revelação nova e especial, dissipando um mistério doloroso contra o qual minha compreensão juvenil havia lutado, e lutou em vão, a saber, o poder do homem branco de perpetuar a escravidão do homem negro. “Muito bem”, pensei eu. **“O conhecimento incapacita uma criança para ser escrava.”** Eu instintivamente concordei com a proposta e, a partir daquele momento, entendi o caminho direto da escravidão para a liberdade. Era exatamente o que eu precisava, e veio a mim em um momento e de uma fonte de onde eu menos esperava (DOUGLASS, 1882, p. 43)⁶.

Neste momento, Frederick Douglass compreendeu que *o conhecimento torna uma criança inapta para a escravidão* e que a não-educação da população negra seria uma das ferramentas dos escravistas para perpetuarem as relações de poder inseridas no trato senhor-escravo. Frederick Douglass compreendeu, logo cedo, que a educação tinha um potencial emancipatório, libertador.

Outro personagem fundamental na luta contra escravidão e que compreendia o papel central de uma educação crítica e emancipatória foi o brasileiro Luiz Gonzaga Pinto da Gama⁷, um dos principais líderes do movimento abolicionista brasileiro. Nascido em

⁵ No original: “... as it was also unsafe, “for,” said he, “if you give a nigger an inch he will take an ell. Learning will spoil the best nigger in the world. He should know nothing but the will of his master, and learn to obey it” (DOUGLASS, 1882, p. 43).

⁶ “This was a new and special revelation, dispelling a painful mystery against which my youthful understanding had struggled, and struggled in vain, to wit, the white man’s power to perpetuate the enslavement of the black man. “Very well,” thought I. “Knowledge unfits a child to be a slave.” I instinctively assented to the proposition, and from that moment I understood the direct pathway from slavery to freedom, It was just what I needed, and it came to me at a time and from a source whence I least expected it” (DOUGLASS, 1882, p. 43).

⁷ BENEDITO, Mouzar. **Luiz Gama**: O libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Salvador, Luís Gama nos conta que era filho de Luísa Mahin (BENEDITO, 2011), africana nagô que, além de quituteira, era uma ativista política, tendo participado de revoltas que eclodiram na capital baiana, como a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837 - 1838). Seu pai foi um fidalgo português, cujo nome não há registros.

Luís Gama tem uma História única, mas que ao mesmo tempo se assemelha a de muitos afro-brasileiros do século XIX. Nascido em 21 de julho de 1830, foi separado de sua mãe após a referida Sabinada. Ao que parece, Luísa foi deportada para o Rio de Janeiro e de lá, de volta para o continente africano. Sem dúvida, uma dura perda para o menino Luís. Sobretudo porque, de acordo com suas memórias, aos 10 anos Luís foi levado pelo pai ao porto de Salvador, embarcado no patacho “Saraiva”, e lá foi ilegalmente vendido para saldar as dívidas de jogo de seu progenitor, um ato ilegal pois, pela lei vigente, brasileiros filhos de pessoas livres não poderiam ser escravizados.

Enviado para o Rio de Janeiro, *rapidamente* foi vendido num lote para o traficante escravista Alferes Antônio Pereira Cardoso, e encaminhado para o Estado de São Paulo. A intenção seria vendê-lo para fazendeiros da região de Campinas – conhecida como a Princesa do Oeste paulista, era reconhecida como uma área acentuatadamente difícil para a sobrevivência das pessoas escravizadas, especialmente devido à rigidez e à violência dos feitores e dos senhores. Contudo, mesmo nessa região de relações hostis, um escravizado baiano não era bem-visto:

A fama de rebeldia dos escravos baianos havia se alastrado, e não era para menos. Muitos deles sabiam ler e escrever árabe, eram muçulmanos, mais organizados e se rebelavam com frequência. Houve, na Bahia, levantes de escravos em 1807, 1809, 1813, 1826, 1828 e 1830, além da maior delas, a Revolta dos Malês, de 1835 (BENEDITO, 2011, p. 18, *grifo nosso*).

Como destacado no trecho acima, a educação tem potencial para estimular a organização social e a luta por melhores condições de vida e, obviamente, era vista com temeridade e repulsa pelos senhores, que pretendiam manter as relações desiguais vigentes no escravismo, sem contestações.

No contexto do Brasil do século XIX, o conhecimento, seja das letras, seja da História, significava uma oportunidade de levante contra a opressão escravista. O episódio da Revolta dos Malês, em 1835, é muito significativo neste ponto: o fato de os escravizados muçulmanos *serem alfabetizados* em árabe e serem *conhecedores de suas origens e tradições no continente africano* possibilitou a organização do levante. A experiência da Revolta dos Malês deve ter sido elaborada *a posteriori* por Luís Gama, afinal, ele tinha cinco anos quando sua mãe participou de sua organização, mas com certeza esse episódio de resistência

proporcionou uma experiência formativa significativa em sua vida, tornando-se parte de seu aprendizado.

De fato, a educação ganha destaque na vida do jovem Luís aos 17 anos, quando ele morava e trabalhava na casa do Alferes Antônio Cardoso em São Paulo, cidade para onde ele foi enviado depois do insucesso de sua tentativa de venda para fazendeiros da região de Campinas. Luís Gama aprende a ler com o estudante de direito Antônio Rodrigues do Prado, então hóspede na residência na época. Gama aprende rápido, passando a alfabetizar os filhos do Alferes. Tomando em consideração esta inusual atribuição, tenta recuperar sua liberdade, alegando que ensinar os filhos do senhor era tarefa além das demandas a um escravizado, ideia rechaçada. Tempos depois, Luís Gama, ao obter provas de que sua condição de escravo era ilegal, foge da casa do Alferes e readquire seu status de homem livre.

Em 1850, então com 20 anos, casou-se com Claudina Fortunato Sampaio Gama, época na qual tentou ingressar na tradicional Faculdade de Direito do Largo São Francisco, por influência de seu então chefe, o conselheiro Furtado de Mendonça, professor na referida instituição. Neste período, Gama era copista de documentos oficiais no gabinete do conselheiro, obtendo permissão para acessar e estudar todos os livros da biblioteca de Mendonça.

Luiz Gama frequentou a Faculdade de Direito como ouvinte, mas acabou abandonando as aulas, especialmente devido aos maus tratos e ao preconceito das pessoas daquela instituição. Apesar de rechaçado pelos colegas e professores devido ao racismo, à discriminação e às desigualdades perpetradas por uma sociedade escravista, Gama torna-se rábula, ou seja, advogado sem diploma, o que era permitido à época devido a sua reconhecida capacidade de oratória⁸. Seus conhecimentos, adquiridos a muito custo e de maneira autodidata, permitiram que Luís Gama atuasse defendendo pessoas escravizadas em processos judiciais, possibilitando que ele empreendesse uma persistente luta contra o escravismo.

Além de defensor da emancipação de pessoas escravizadas nos Tribunais, ele também atuou na luta abolicionista na frente política e na disputa pela opinião pública, escrevendo em alguns jornais. Abolicionista fervoroso, membro do Partido Liberal, escrivão, poeta e rábula, Luís Gama foi uma pessoa notável. Sua fala, sua escrita e sua luta foram fundamentais para a libertação de muitas pessoas do jugo da escravidão:

⁸ Cabe destacar que, enquanto escrevo este capítulo em junho de 2021, a Universidade de São Paulo finalmente outorgou o título de Doutor *honoris causa* póstumo a Luiz Gama, que já havia obtido o título de advogado pela Ordem dos Advogados do Brasil em 2015.

Então, o guerreiro da liberdade usava todos os meios possíveis para defender sua causa: a palavra escrita na imprensa, a poesia, a palavra falada com veemência nos tribunais, atuando como advogado, e a simples compra da liberdade de alguns. Atuava, enfim, na grande luta, contra todo o sistema socioeconômico e político escravagista, pelo fim de todo o trabalho escravo, e também na luta de libertação individual de escravos pelos meios que a sociedade permitia, a compra da liberdade. E esses não foram poucos. Conseguiu através da compra e dos tribunais libertar mais de 500 escravos (BENEDITO, 2011, p. 32-33).

Assim como no caso de Frederick Douglass, na história de Luís Gama, apresentada no breve recorte acima, destaca-se a importância da educação na construção de uma consciência crítica e emancipatória. Ambos são exemplos de como uma experiência formadora significativa e consciente, sobretudo acerca da condição do negro nas Américas, no presente e no passado, alimenta a chama da luta em prol da liberdade e da autonomia das *populações historicamente prejudicadas*, nos termos de Honneth (2003).

Uma abordagem filosófica do conceito de emancipação

Theodor Adorno, filósofo alemão, apresenta as ideias contidas em *Educação e emancipação* (1995), tendo em vista tanto os horrores perpetrados no contexto das duas grandes Guerras Mundiais, especialmente à sombra do Holocausto, como também a difícil tarefa de reconstrução social da Alemanha e da Europa após o término dos conflitos e início da chamada Guerra Fria.

Por outro lado, Angela Davis, filósofa e ativista político-social estadunidense, em sua obra *Mulheres, raça e classe* (2016), ao abordar o conceito de emancipação na perspectiva das mulheres negras estadunidenses e ao refletir sobre a relação entre a educação e a libertação dos sujeitos, preocupa-se, sobretudo, com o contexto de opressão vivenciado pelas negras e negros nos Estados Unidos, considerando desde os tempos escravistas até a luta por igualdade de direitos na contemporaneidade.

Ambos os filósofos entendem que uma *educação emancipatória* seria aquela capaz de promover a elaboração crítica do passado e das condições que levaram às barbáries cometidas, como a escravidão e o Holocausto, de modo a que elas não se repitam e que suas raízes não se perpetuem. Estão de acordo também que esta educação deve colaborar para que os sujeitos possam participar ativamente e de maneira autônoma da democracia em sua

sociedade e em condições equivalentes aos demais, tanto no âmbito político, como no social, mas considerando também os aspectos econômicos e culturais.

É justamente sobre a necessidade de se *elaborar o passado criticamente*, à luz do debate inspirado por Adorno (1995) e Davis (2016), que discutiremos ao longo desta tese sobre a importância de se promover uma reflexão culturalmente relevante sobre a história do Brasil, especialmente sobre as suas raízes africanas e sobre a história das populações afro-brasileiras e indígenas, com estudantes do ensino básico, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas que efetivem as diretrizes apontadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, promovendo uma educação emancipatória e socialmente relevante.

Para tanto, recorreremos à obra de Theodor Adorno, *Educação e emancipação* (1995), publicada originalmente em 1970 para, em seguida, apresentar uma leitura sobre a obra de Angela Davis, *Mulheres, raça e classe* (2016).

1.1 O conceito de educação emancipatória para Theodor Adorno

Educação e emancipação (1995) é uma coletânea em que foram reunidas quatro conferências ministradas por Theodor Adorno e a transcrição de quatro entrevistas realizadas por Hellmut Becker e Gerd Kadelbache com o filósofo, transmitidas pela Rádio de Hessen, na Alemanha, entre 1959 e 1969, como parte da série “*Questões educacionais da atualidade*”. Nessas palestras e diálogos, Adorno pensa sobre uma educação política voltada à emancipação da Humanidade. Refletindo sobre o contexto do pós-Segunda Guerra Mundial na Europa, à sombra dos horrores do Holocausto perpetrado nos campos de concentração nazistas e tendo pela frente a dura tarefa de reconstrução social da Alemanha e da Europa, para Adorno uma educação emancipatória seria aquela que promovesse uma “*crítica permanente*” do passado.

De acordo com Leo Maar, em “*À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa*” (1995): “Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita” (MAAR, 2008 *apud* ADORNO, 1995, p. 11). Ou seja, uma educação emancipatória está relacionada com a elaboração crítica do passado, com o presente e o futuro: é preciso uma elaboração de natureza histórica, mas também social e psicológica. É preciso uma educação que nos ensine

a refletir sobre os traumas do passado. Uma formação que nos leve, enquanto sociedade, a pensar sobre acontecimentos que historicamente procurou-se recalcar, para que, dessa maneira, possamos trabalhar para a construção de uma sociedade guiada por princípios mais solidários, igualitários e democráticos.

O conceito de *elaboração*, no contexto empregado por Adorno, retoma ideias da psicanálise apontadas por Freud em “*Recordar, repetir e elaborar*” (2010). Para o filósofo, a elaboração histórica consistiria em elaborar o passado por meio de um conhecimento histórico-crítico, que propiciaria, por meio dela, a superação das condições, recalçadas ou não, ou seja, conscientes e inconscientes, que formaram o presente prejudicado.

Em alemão, “*elaborar*” (*durcharbeiten*) significa “*trabalhar através de algo*”. Adorno, inspirando-se em Freud e procurando se reapropriar do conceito, originalmente concebido do ponto de vista do sujeito individual, propõe um sentido social e histórico para a “*elaboração do passado*”, que, segundo ele, ocorreria por meio do conhecimento histórico crítico.

Antes de elaborar um trauma histórico, o sujeito – ou a sociedade – deve estar consciente do adoecimento psíquico e social causado pelo trauma, como as discriminações oriundas do etnocentrismo e do racismo, por exemplo, que ofereceram uma justificativa ideológica para o escravismo e o Holocausto. Em primeiro lugar, é preciso ter consciência da gravidade do problema⁹.

O Brasil, por exemplo, apresenta graves problemas raciais oriundos do escravismo, como a discriminação e a desigualdade sócio-racial e precisa elaborá-los se quiser enfrentá-los de maneira consciente, buscando a superação dessas condições históricas que outrora estruturam a nossa sociedade. Daí a importância de políticas públicas de ação afirmativas como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que obriga a sociedade brasileira a (re)conhecer aspectos de sua história que outrora o Estado procurou eclipsar.

A elaboração do passado é o tema central da primeira das radio-conferências proferidas por Adorno. De fato, a Rádio de Hessen veiculou em fevereiro de 1960, uma palestra proferida por Adorno um ano antes no *Conselho de Coordenação para a colaboração cristã-judaica*¹⁰. Vejamos o que o filósofo disse a respeito deste tema.

⁹ Como diria Freud: “Antes de tudo, a iniciação do tratamento leva o doente a mudar sua atitude consciente para com a doença...Ele tem de conquistar a coragem de dirigir sua atenção para os fenômenos de sua doença” (FREUD, 2010, p. 152).

¹⁰ Tal palestra foi transcrita e publicada em “*Relato sobre a Conferência dos educadores*”, em novembro de 1959.

Procurando responder à pergunta “*O que significa elaborar o passado*”, o filósofo primeiro contextualiza o teor da pergunta, apontando que, logo após o fim da II Guerra, o debate em torno desta temática pretendia “*encerrar a questão do passado, se possível, inclusive, riscando-o da memória*” (ADORNO, 1995, p. 29) – referindo-se, na época, a uma tentativa de esquecer os horrores praticados pela Alemanha nazista.

Contudo, para Adorno (1995), elaborar o passado, neste momento, implicava justamente o contrário: o não apagamento histórico de uma ação genocida praticada – não podemos ignorar ou nos esquecer de uma barbárie atroz que inaugurou uma verdadeira “*indústria da morte*”, referindo-se no caso ao Holocausto. Segundo o autor, para os defensores da “*superação do assunto*” pela via da evitação de uma abordagem séria do problema, o que estava em jogo não era uma elaboração de fato desse passado, mas sim tentativas de superação dos traumas causados pelas Guerras Mundiais por meio do esquecimento, ou seja, do *recalcamento histórico*.

Pensando no caso da escravidão nas Américas, mais precisamente no Brasil, lembramo-nos do *Cais do Valongo*, principal porto escravista do mundo no século XIX. Construído oficialmente em 1811 para o desembarque de escravizados na então capital, ele foi soterrado pela primeira vez em 1843 na reforma do local para a recepção da princesa Teresa de Bourbon-Duas Sicílias, que iria se casar com D. Pedro II (LIMA, 2016).

Cerca de sessenta anos depois, em 1904, o Cais foi novamente soterrado, dessa vez pelas reformas urbanas promovidas por Pereira Passos com vistas à modernização da cidade do Rio de Janeiro. Esse duplo soterramento do Valongo – cais no qual desembarcaram mais de 500 mil africanos, o que outorga à região o nefasto título de um dos principais portos escravistas do mundo –, demonstra claramente as tentativas do Estado de se promover o esquecimento histórico e de apagamento (ou soterramento) da história ligada aos negros no Brasil. Como se tais ações de recalcamento histórico pudessem resolver esta mácula.

A redescoberta do Cais do Valongo nas obras para a Olimpíada Rio 2016, ilustra, por sua vez, como a História não pode ser simplesmente apagada ou soterrada. Ao contrário, a História é uma sobreposição de camadas que se amontoam umas sobre as outras. Camadas que precisam ser elaboradas e não recalçadas, visando a equidade no tratamento histórico das relações sociais e morais da sociedade brasileira. Barbáries não podem ser simplesmente ignoradas.

As ruínas do Cais reapareceram no século XXI e os seus escombros soterrados promoveram uma espécie de *chóc póstumo* na História contada até então do Brasil, pondo mais uma vez em questão o projeto de modernidade implantado no país, calcado desde os

seus primórdios na barbárie escravista. Este fato nos remete à figura do “*Angelus Novus*”, de Paul Klee (1920), invocada por Walter Benjamin na *Tese IX* de sua obra *Sobre o conceito da História* (1987b). O autor diz o seguinte nesta Tese:

Existe um quadro de Klee intitulado “Angelus Novus”. Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da História tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é essa tempestade (BENJAMIN, 1987b, p. 226).

O Anjo da História, conforme a interpretação de Benjamin do quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee (1920), encara com olhar assustado e perplexo a cadeia de acontecimentos que se amontoam ao longo do tempo, observando, estupefato, o passado. O Anjo desenvolve este olhar assustado para o que se passou no decorrer da história ocidental, pois ele enxerga as sucessivas barbáries perpetradas em nome da civilização, como uma marcha civilizatória única. Ele parece querer agir, alertar a humanidade, mas é impelido bruscamente para o futuro por uma irresistível e avassaladora tempestade chamada progresso, que emana do paraíso ou sabe-se lá de onde.

Assim como o Anjo da História, é preciso ter um olhar atento e crítico sobre o passado. Mas é preciso encontrar meios para resistir à força da tempestade que, em nome de um pretenso progresso civilizatório, não cansa de promover a barbárie. Para tanto, segundo Adorno (1995), é preciso *elaborar* o passado, ou seja, devemos refletir criticamente sobre as suas raízes estruturais mais profundas, de modo a compreendermos melhor o presente prejudicado para que, assim, possamos construir um futuro sobre outras bases: mais democráticas, plurais e solidárias, que não produzam tantas ruínas e escombros como o que foi promovido pela marcha civilizatória até então.

Nesta passagem, o chamado Anjo da História “tem seu rosto voltado para o passado”, encarando-o horrorizado, “seus olhos estão arregalados, e sua boca está aberta”, pois ele “enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus pés” (BENJAMIN, 1987b, p. 226). O Anjo até tenta reparar os acontecimentos, mas uma força maior, chamada por alguns de “progresso”, agiria como uma tempestade que o impele para o futuro.

Por mais difícil que seja elaborar certos acontecimentos históricos, é preciso aprender com os escombros do passado, devemos analisá-los criticamente, mesmo que de olhos arregalados e com a boca aberta, como o *Angelus Novus*, de Paul Klee, mas compreendendo-os enquanto parte de um mesmo tempo histórico, para que, por meio de uma consciência histórica crítica coletiva, as condições que levaram às barbáries cometidas no percurso civilizatório não se reproduzam no devir histórico em construção.

Adorno (1995) pondera que é justo que as pessoas queiram se libertar do passado, sobretudo um passado que remete à violência e à culpa. Contudo, esquecer tais acontecimentos não se justificaria e nem seria recomendável, no mínimo por duas razões: por um lado, as raízes de movimentos responsáveis por tais atrocidades, como o nazismo e o fascismo, ainda se encontrariam presentes na sociedade contemporânea; e, por outro lado, as distorções que emergem desta não-elaboração histórica são responsáveis pelas teorias que negam o Holocausto, que culpabilizam as vítimas ou que minimizam os terríveis feitos nazifascistas e também os escravistas, por exemplo, o que abriria brechas para a sua reprodução/reedição. Vale ressaltar que o filósofo fez tais ponderações em 1959, e é assustador perceber quão atuais são suas reflexões.

Espanta-nos também o fato de que essas considerações são válidas, tanto no contexto atual dos Estados Unidos – como exemplo, temos as referências e reverências à bandeira dos Confederados, ainda recorrentes –, como no contexto brasileiro, no qual se observa o recrudescimento de movimentos negacionistas e de exaltação das forças autoritárias de extrema direita. Segundo Adorno, “A idiotice de tudo isto constitui efetivamente sinal de algo que não foi trabalhado psiquicamente, de uma ferida, embora a ideia de ferida coubesse muito mais em relação às vítimas” (ADORNO, 1995, p. 31). Tal negação histórica teria efeitos psíquicos, pois ao evitar sentimentos de culpa profundos nos âmbitos pessoal e coletivo, criam-se as condições para o ressurgimento das tragédias que se pretendia esquecer. Essa não-elaboração do passado seria apenas um falso-remédio que não curaria as feridas – sejam elas físicas, sociais, psíquicas e/ou históricas – causadas pelos traumas históricos.

Adorno (1995) critica o que ele entende como um traço de “fraqueza social do eu” - ideia apresentada por ele e Horkheimer já na *Dialética do esclarecimento* (1985), fraqueza que ele associa à *destruição da memória* e que Hermann Heimpel considera ter provocado um verdadeiro “desaparecimento da consciência da continuidade histórica na Alemanha” (ADORNO, 1995, p. 32). Essa estratégia de *destruição da memória* seria algo que o filósofo também identifica na sociedade estadunidense (processo também verificado no Brasil), no

que ele designa como “consciência americana em relação à História”, mas que, na verdade, seria característica da sociedade capitalista e que foi por Adorno definida como:

a imagem terrível de uma sociedade sem memória. Não se trata meramente de um produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses (ADORNO, 1995, p. 32).

Este avanço em direção à modernidade burguesa e à Ilustração ocidental, como apontou Adorno, levou ao surgimento de movimentos como o nazismo e a barbárie cometida nas duas guerras mundiais, concebidas pelo autor como consequências lógicas do avanço do capitalismo, da industrialização e dos valores sociais da burguesia e não como “acidentes” históricos. Pode-se dizer que, do mesmo modo, também promoveu toda uma narrativa, traduzida em políticas públicas, que tentou promover o esquecimento dos horrores perpetrados no Brasil escravista.

Como vimos, oficialmente o país tendeu a promover o recalçamento histórico e o soterramento da memória do Brasil, sobretudo aquelas relacionadas às populações afro-brasileiras e indígenas. O caso do Cais do Valongo é um dentre muitos exemplos. O genocídio dos povos originários e a escravização das populações africanas são chagas que, por anos, as diretrizes eurocêntricas das aulas de História procuraram evitar, quando não negar ou mesmo distorcer – como assinalara Munanga (2015).

Foram diversos fatores apontados por Adorno, de natureza subjetiva e social, que contribuíram para a não elaboração da barbárie perpetrada pelo Holocausto: a *destruição da memória* e o *desaparecimento da consciência de continuidade histórica*, são apenas alguns fatores. Pensando mais especificamente em nosso país, fato é que a sociedade brasileira não enfrentou com a devida responsabilidade e seriedade as atrocidades cometidas no período colonial em prol da consolidação das estruturas sociais vigentes.

Por anos, o Brasil procurou ignorar as barbáries perpetradas em nome da “civilização”, da “ordem” e do “progresso”. A recuperação e a disputa pela memória e pela história configuram-se, por vezes, como um ato revolucionário, como uma tentativa de construção de uma nova sociedade, sob outras bases e valores. A escravidão não é a única mancha que a sociedade brasileira precisa enfrentar se quiser construir um futuro fundamentado em valores mais democráticos, igualitários e multiculturais.

Se nos atentarmos ao período republicano, mesmo no período que sucedeu o processo recente de redemocratização, ocorrida a partir de 1985, o país pouco avançou no julgamento

dos crimes cometidos por militares durante os períodos ditatoriais, por exemplo. Aliás, este é, ainda hoje, um tema complexo e sensível para se abordar no debate público, considerado por muitos como algo que “deveria ser deixado para trás”. E que hoje vemos cada vez mais claramente associado ao racismo e à LGTQIA+fobia.

Enquanto essa elaboração do passado não ocorrer devidamente e de maneira crítica, o Brasil estará às voltas com o autoritarismo, o falso moralismo, o reacionarismo e o atraso moral e cultural que alimentam preconceitos e discriminações que, por sua vez, só acentuam a desigualdade social e econômica brasileira. Não foi à toa que a disciplina de História foi suprimida dos currículos escolares durante a ditadura militar. As tentativas de fazer esquecer as truculências e erros dos regimes militares e ditatoriais, bem como o genocídio dos povos indígenas, os confrontos militares contra a própria população ao longo do século XIX e XX e, sobretudo, a crueldade vigente no período escravista e as mazelas causadas pelas chagas da escravidão, dentre outras feridas históricas brasileiras, são atos políticos deliberados em prol do apagamento ou da deturpação da memória coletiva.

Passeatas que clamam pela volta da ditadura, pela (re)instituição de Atos Institucionais antidemocráticos, são manifestações que encontram fundamento nesse recalco histórico. O mesmo podemos dizer das tentativas de se combater as políticas de ação afirmativas, como as cotas, necessárias para a promoção de uma reparação histórica em uma sociedade forjada no escravismo.

Assim como Adorno aponta a propósito da Alemanha no pós-guerra, no caso brasileiro, essas tentativas de esquecimento histórico não são tentativas de remediar a dor causada por um suposto sentimento interno de culpa. Ao contrário, são práticas intencionais: “apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes” (ADORNO, 1995, p. 34). Ou seja, são atos deliberados visando o controle do imaginário coletivo, cujas consequências desdobram-se na política e também na economia.

Na esfera política, as consequências dessa não-elaboração crítica do passado encontram eco no modo como as pessoas compreendem a sua inserção na sociedade. Desse modo, uma educação emancipatória seria aquela capaz de promover uma consciência histórica crítica, que desse sustentação ao estabelecimento da democracia de uma dada sociedade e garantisse a participação de todos os sujeitos em igualdade de oportunidades e condições sociais equivalentes. O filósofo complementa, com mais uma ponderação que parece também remeter ao Brasil deste século XXI:

Na Alemanha, ouviremos com frequência dos próprios alemães a estranha afirmativa de que eles ainda não estão maduros para a democracia. A própria falta de emancipação é convertida em ideologia, tal como o faz a juventude que, surpreendida em qualquer ato de violência, procura se livrar apelando à sua condição de *teenager* adolescente (ADORNO, 2008, p. 35).

Como nos lembra Leo Maar (2008), a educação não leva automaticamente à emancipação. Ao contrário, ela serve muito bem ao conservadorismo e à dominação de corpos e mentes. Uma educação emancipatória é aquela que promove o pensamento crítico no sujeito. No caso da disciplina de História, envolve ações pedagógicas que estimulam a elaboração do passado, dotando o indivíduo de autonomia para a plena participação na vida pública no presente, em condições de colaborar para a construção social de maneira democrática, solidária e igualitária.

Ao estudar as razões históricas da formação social, espera-se que o sujeito tenha condições para intervir no curso da história, que sejam aptos a identificar e interromper barbáries, que compreendam o presente como histórico e a História como algo dinâmico e permanentemente em disputa, distanciando-se, assim como sugere a alegoria do *Anjo da História*, das condições que legaram os escombros deixados pelas atrocidades praticadas em nome do progresso da chamada civilização ocidental, mas sem nunca deixar de olhar e de aprender com este passado que nos impele violentamente para o futuro. Nas palavras de Leo Maar, sintetizando o debate proposto por Adorno ao longo de *Educação e emancipação* (1995):

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. [...] Na verdade significam exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. **Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita** (MAAR, p. 11 *apud* ADORNO, 1995, *grifo nosso*).

1.2 O conceito de educação emancipatória para Ângela Davis

Para pensar sobre *educação e emancipação* à luz da Teoria crítica, devemos retomar também a filósofa Ângela Yvonne Davis. Com formação em Literatura Francesa e Filosofia, área na qual foi orientada em sua pós-graduação por Herbert Marcuse, a ativista política, filiada, em sua juventude, ao partido comunista dos EUA e atuante junto aos Panteras Negras, apresenta-nos uma compreensão da relação entre os dois temas que nos permite avançar nas reflexões propostas por Adorno (1995).

Davis, em sua obra *Mulheres, raça e classe* (2016), discorre sobre a liberdade, tendo em vista, sobretudo, a perspectiva das mulheres negras, em um país construído em boa parte com o trabalho de pessoas negras escravizadas. Em seus escritos, o conceito de emancipação relaciona-se com o direito a possuir terras, votar e frequentar escolas, isto é, a ter assegurado o direito a condições econômicas dignas de sobrevivência, à autonomia política para se autogovernar e à garantia de uma educação de qualidade, que estruture e desenvolva as conquistas asseguradas pelos outros dois pontos. Como nos diz a autora:

É pouco provável que a população negra estivesse celebrando os princípios abstratos da liberdade ao saudar o advento da emancipação. Quando aquele “enorme lamento humano lançou-se ao vento e atirou suas lágrimas ao mar - livre, livre, livre”, a população negra não estava dando vazão a um frenesi religioso. Essas pessoas sabiam exatamente o que queriam: mulheres e homens almejavam possuir terras, ansiavam votar e estavam dominados pelo desejo por escolas (DAVIS, 2016, p. 107).

No que diz respeito à esfera econômica, sobretudo para as mulheres negras nos Estados Unidos do século XIX e XX – mas podemos pensar também na situação vivenciada no Brasil no pós-abolição –, emancipar-se tinha relação direta com dois aspectos: o primeiro, implicaria ter oportunidades de trabalho que escapassem das atividades domésticas, tidas como ainda muito próximas da servidão¹¹. Já o segundo aspecto econômico da real emancipação, dizia respeito aos trabalhadores rurais do sul dos EUA, que arrendaram terras após a Guerra Civil, mas acabaram submetidos a relações de servidão por dívidas devido às dificuldades impostas no pós-abolição pela sociedade racista e discriminatória da época. Do ponto de vista de uma trabalhadora ou um trabalhador rural, ter condição de escapar da servidão por dívida consistia em ser, ou *estar*, emancipado.

E por que essa noção transitória de *estar emancipado*? Devido às condições de desamparo social e econômico às quais foram relegadas as pessoas recém-libertas, abandonadas sem capital, sem recurso ou qualquer apoio, sem indenização ou compensação financeira, em meio a uma sociedade preconceituosa cunhada sob a forja do escravismo e com base em estruturas racistas, discriminatórias e machistas. Daí a importância do reconhecimento jurídico para assegurar direitos às populações historicamente prejudicadas, como apontado por Honneth (2003) e Munanga (2015).

Outro exemplo marcante da transitoriedade do sentido de emancipação para a população afro-americana diz respeito ao encarceramento em massa de pessoas negras e à

¹¹ Reforçando seu argumento, a filósofa retoma W. E. B. Du Bois, que afirmou que “enquanto o serviço doméstico fosse a regra para a população negra, a emancipação permaneceria uma abstração conceitual” (DAVIS, 2016, p. 106).

submissão da população carcerária a trabalhos forçados. O medo de ser preso, mesmo que injustamente, o que não era (e não é) raro para a população negra, seja pelo mais simples motivo, sempre perpassava o imaginário dessa parcela da população e trazia a sensação de que a liberdade poderia ser algo transitório.

Deste exemplo, alguns pontos precisam ser destacados: por um lado, foram criadas leis que criminalizam práticas culturais de populações não brancas, tipificando vagamente crimes como de “vadiagem”, por exemplo, e, por outro, houve uma crescente lucratividade em torno da questão carcerária, especialmente pela exploração da mão de obra de pessoas presas.

Estes destaques apontam para características da sociedade estadunidense, mas que também podemos comparar com a brasileira. No Brasil, logo após a Abolição, no primeiro Código Penal da República, algumas práticas sociais e culturais afro-brasileiras foram tipificadas como crime: a capoeira, o candomblé e o samba, mas também o uso de maconha. São alguns exemplos marcantes dessa perseguição jurídica às populações recém-libertas. E aqui, tal como evidenciado por Davis (2016), houve um processo crescente de encarceramento em massa de pessoas pardas e negras. Desse modo, tanto nos Estados Unidos, como no Brasil, escapar dos abusos e das opressões perpetradas pela sociedade pós-escravista significava ser ou estar emancipado.

Outro ponto que temos que considerar ao refletir sobre o conceito de emancipação para as populações afro-americanas, de acordo com Davis (2016), seria a autonomia política. O direito ao voto, de votar e ser votado, seria básico em uma sociedade pretensamente democrática e republicana. A representação política, na medida em que fundamenta as relações sociais, garantiria não apenas o direito a se autogerir, base para uma real emancipação, afinal um sujeito emancipado teria que ter autonomia para tomar decisões, mas em sociedades com históricos de opressão a minorias e a grupos historicamente prejudicados, como aponta Honneth (2003), também fomentaria a proteção dessas culturas, sobretudo por meio da promoção de políticas de ação afirmativas, como é o caso das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vigentes no Brasil.

De acordo com Davis (2016), referindo-se à luta de mulheres negras nos EUA, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a relação entre emancipação e educação encontrava-se necessariamente relacionada à luta por representação política e por condições socioeconômicas dignas. Nesse sentido, segundo Davis, o conceito de emancipação estava ligado a três pontos: possuir terras (aspecto econômico), votar (aspecto político) e ter acesso à

educação (aspecto formador). Uma vez que foram considerados os dois primeiros pontos, vamos nos ater ao chamado *desejo por escolas* (DAVIS, 2016, p. 107).

Ao longo do final do século XVIII e do século XIX, muitos afro-americanos demonstraram forte aspiração pelo conhecimento e a importância da educação na luta por sua real emancipação. Um dos casos mais emblemáticos mencionados pela filósofa, e apresentado anteriormente, é o de Frederick Douglass, importante líder abolicionista, que havia nascido escravizado e conquistou sua liberdade e a de muitos outros ao longo de sua trajetória social e política.

A epígrafe deste capítulo diz respeito a uma importante passagem da autobiografia de Douglass, intitulada *The life and times of Frederick Douglass*, apresentada por Davis em sua obra *Mulheres, raça e classe* (2016). Vamos retomar esta passagem, pois ela exemplifica bem a relação entre uma educação crítica e significativa e a luta pela emancipação: “*Knowledge unfits a child to be a slave*” (DOUGLASS, p. 108 *apud* DAVIS, 2016).

Qualquer construção de conhecimento por parte das populações historicamente prejudicadas era visto como perigoso e potencialmente revolucionário em uma sociedade marcada por relações sociais opressoras, violentas e em condições desumanizantes, como foi o caso das sociedades escravistas construídas com base no trabalho forçado afro-diaspórico e indígena. Como uma forma de conter qualquer tipo de rebelião ou revolta, foram instituídas, tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil, legislações que proibiam expressamente a educação das populações escravizadas¹².

Do mesmo modo que o acesso à alfabetização e o letramento eram vetados para a população negra, os conhecimentos históricos, os matemáticos, os geográficos, os saberes ancestrais, enfim, a educação em geral era não apenas proibida pelo Estado, mas violentamente combatida pela sociedade escravista. Assim, o sistema escravista sequestrou corpos e conhecimento. Afinal, o conhecimento poderia gerar um pensamento crítico sobre a condição do sujeito escravizado.

Como já apontado, Hugh Auld, nas palavras de Douglass, afirmou que além de ilegal, ensinar um escravo iria “estragar o melhor negro do mundo. Ele não deve saber nada além da

¹² Como exemplo, podemos retomar Davis: “Desnecessário dizer que os limites impostos à alfabetização da população escrava nos estados escravagistas eram muito mais rígidos do que no Norte. Depois da *Rebelião de Nat Turner*, em 1831, a legislação que proibia o acesso da população escrava à educação recrudescera em todo o Sul. Nas palavras de um dos códigos que normatizavam a escravidão no país, “ensinar escravos a ler e a escrever tende a incutir a insatisfação em suas mentes e a produzir insurreição e rebelião”. Com exceção de Maryland e Kentucky, todos os Estados do Sul vetavam completamente a educação para a população escrava. Em todo o Sul, os proprietários de escravos recorriam ao tronco e ao açoite para conter o desejo irreprimível que escravos e escravos tinham de aprender. O povo negro queria ser educado” (DAVIS, 2016, p. 113).

vontade de seu mestre e aprender a obedecê-la (DOUGLASS, 1882, p. 43). A força dessas palavras na mente de Frederick Douglass, a compreensão despertada acerca da sua situação enquanto escravizado e, sobretudo, quanto ao caminho para a sua libertação, que passaria então pelo aprimoramento de sua formação, pela educação, pela busca de conhecimento, constituíram uma experiência formadora significativa, que parece ter lhe servido como um guia de sua longa trajetória abolicionista.

O conhecimento torna uma criança inapta para a escravidão. Por extensão, podemos avançar em sentido oposto, caminhando para a construção de propostas de educação críticas, culturalmente relevantes e com base em experiências formadoras significativas para os alunos, as quais teriam potencial de dotá-los de uma visão de mundo que possibilitará a sua plena participação na vida em sociedade enquanto cidadãos, atuantes especialmente na luta por melhores condições econômicas e sociais, dentro de uma sociedade ainda preconceituosa, racista e discriminatória. O conhecimento crítico é uma ferramenta na luta pela real emancipação das populações historicamente prejudicadas e de toda a sociedade.

Davis menciona outras personalidades negras que, de maneira revolucionária procuraram aprender e ensinar os demais, referindo-se também a mulheres brancas que lutaram pelo direito à educação das populações negras nos Estados Unidos. De acordo com a filósofa, a luta das mulheres pelo direito ao voto e pela igualdade social entrelaçou-se com as lutas abolicionistas ao longo do século XIX, tendo a educação como fundamento dessa relação.

As resistências às tentativas de se negar a educação às populações afrodescendentes, seja nos EUA, seja no Brasil, sempre estiveram presentes, manifestando-se de diferentes maneiras: seja com a criação de espaços educacionais, afrontando o *status quo*, seja em práticas educativas clandestinas. Como resultado de uma longa batalha, a educação, que neste contexto só poderia ser crítica, colaborou para a luta pela emancipação do povo negro. Os exemplos de luta pela educação dos negros nos EUA, como de Lucy Terry Prince, Katy Ferguson e Prince Hall¹³ ainda no século XVIII, e de Prudence Crandall, Margaret Douglass, as irmãs Grimke e Myrtilla Miner, no XIX, demonstram essa relação entre educação e emancipação. Segundo Davis:

¹³ O exemplo de Hall é bem significativo. De acordo com Davis: “O anseio por conhecimento sempre existiu. Já em 1787, a população negra do Estado de Massachusetts apresentou uma petição pelo direito de frequentar as escolas livres de Boston. Depois que o requerimento foi negado, Prince Hall, que liderou essa iniciativa, abriu uma escola em sua própria casa” (DAVIS, 2016, p. 109).

Mytilla Miner manteve acesa a chama que outras antes dela, com as irmãs Grimké e Prudence Crandall, deixaram como um poderoso legado. Não poderia ser mera coincidência histórica o fato de que tantas mulheres brancas que defenderam suas irmãs negras nas situações mais perigosas estivessem envolvidas na luta pela educação. Elas devem ter percebido como as mulheres negras precisavam urgentemente adquirir **conhecimento - uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade** (DAVIS, 2016, p. 111, *grifo nosso*).

Assim, uma educação emancipatória, para a filósofa, seria aquela que guiaria as pessoas para a vida em liberdade, dotando-as de condições econômicas e sociais dignas para o seu pleno desenvolvimento, o que demandaria, em sociedades republicanas, o direito ao voto. Como também aponta Davis:

O povo negro percebeu que os “quarenta acres e uma mula” da emancipação era um boato mal-intencionado. Teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E, depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender (DAVIS, 2016, p. 108).

Esses “*quarenta acres e uma mula*” significam as promessas políticas feitas e nunca cumpridas e que, ao contrário do prometido, abandonaram o negro à própria sorte – promessas que também encontraram eco no processo do pós-abolição no Brasil.

E aqui, tal como nos EUA, os negros perceberam que se quisessem de fato uma emancipação, deveriam lutar por espaço nos campos, político e econômico. Espaços que só poderiam disputar por meio de uma educação emancipatória que, de forma alguma, seria dada de graça pelo Estado. Uma educação emancipatória que haveria de ser conquistada em meio à *luta pelo reconhecimento*, nos moldes propostos por Honneth (2003)¹⁴. Como diz Davis, “As pessoas negras que recebiam instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade” (DAVIS, 2016, p. 111).

Dessa maneira, entendo que para Davis o sujeito emancipado deve ter condições para não se submeter à dominação econômica, política e social de outrem, além de ter acesso aos elementos necessários para refletir e discernir autonomamente, estando apto, desse modo, para atuar de maneira positiva e democrática na construção do devir histórico na sociedade na

¹⁴ Em sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003), Honneth, filósofo e diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, aborda como os indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual por meio de uma luta intersubjetiva por reconhecimento, que ocorreria em três níveis: no pessoal-afetivo (amor), no jurídico (direito) e no coletivo (social). A experiência de reconhecimento afetivo, quando plenamente alcançada, geraria uma autoconfiança bem estabelecida, ao passo que o reconhecimento dos direitos consolidaria o autorrespeito e o reconhecimento coletivo levaria ao fortalecimento da autoestima dos sujeitos. Honneth foi um dos autores estudados ao longo de minha dissertação de mestrado (FEUSP, 2018), que procurei dialogar com as obras de Munanga e Hill.

qual ele se encontra. E, para tanto, um conhecimento crítico, culturalmente relevante e com base em experiências formadoras significativas seria fundamental.

1.3 O ensino emancipatório de História

O ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, outrora negado, como ressaltou Munanga (2015), é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, com oportunidades iguais e com condições de vida dignas para todos, que deve ser acompanhado do reconhecimento afetivo, jurídico e sociocultural assegurados de maneira igualitária para cada uma das brasileiras e dos brasileiros.

E por que essa gama de conhecimentos de raízes ancestrais foram eclipsadas pelo ensino oficial, tanto no período Imperial, quanto no Republicano? Foi com base na chamada *ideologia do embranquecimento*, conforme também assinala Munanga (2004), que o currículo escolar e as práticas pedagógicas vigentes ao longo de boa parte do período republicano deram maior ênfase a apenas uma das bases histórico-culturais da sociedade brasileira. Obviamente, a preferência foi dada às origens europeias do Brasil, em detrimento das populações *historicamente prejudicadas*, que no Brasil, foram e continuam sendo as populações indígenas e afro-brasileiras.

A opção política pela constituição de uma sociedade monocultural, opondo-se à pluralidade e a uma ecologia de saberes, como aponta Santos (2007), tem em figuras como Fernando de Azevedo, sociólogo que trabalhou nas reformas educacionais dos anos 1920 e era secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo, um exemplo notório e preocupante.

Como bem aponta Domingues (2007), o movimento negro organizado no Brasil República, ou melhor, os movimentos negros – afinal são muitas as fases, as organizações e as ações sociais e políticas dos coletivos negros brasileiros –, desde o final do século XIX lutavam por melhores condições de vida para a população afrodescendente, por oportunidades dignas de trabalho, por lazer, cultura e, principalmente, por uma educação de qualidade.

Uma educação, que não ficou apenas no campo das ideias, mas foi posta em prática nos diversos cursos de alfabetização, escolarização e de formação profissional oferecidos pelos coletivos negros, como a Frente Negra e o TEN – Teatro Experimental do Negro, por exemplo. Tais coletivos tinham como objetivo tanto a inclusão do negro nos bancos

escolares, lutando contra os altos índices de não-escolarização das populações pretas e pardas ao longo do século XIX e XX, quanto a inclusão de temas ligados às populações afrodescendentes no currículo escolar, sobretudo aqueles relativos à História e à cultura ancestrais, nos ensinos básicos e superiores.

Na década de 1950, o TEN já expressava a necessidade de se ter o reconhecimento histórico assegurado juridicamente. No contexto de redemocratização nacional, após a ditadura militar iniciada em 1º de abril de 1964, o Movimento Negro Unificado, recém-reorganizado, apresenta em 1982 o *Plano de Ação do MNU*, documento no qual apresenta expressamente a necessidade de inclusão da História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros nos currículos de ensino oficiais.

Contudo, foi apenas no início do século XXI, após mais de um século de luta dos movimentos negros, que o Brasil finalmente reconheceu, ao menos oficialmente, ser um país racista e discriminatório, construído com base em preconceitos e ideologias oriundos das relações escravocratas vigentes neste território ao longo de mais de 350 anos, período no qual foram subjugadas e maltratadas tanto as populações africanas de diferentes regiões do continente, quanto os povos indígenas nativos, sendo alguns até mesmo exterminados.

Em 2001, na cidade de Durban, África do Sul, ocorreu a *III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata*. Neste importante evento, o Brasil finalmente admitiu perante a comunidade internacional ter problemas sociais e econômicos oriundos do preconceito racial e da discriminação correlata, tornando-se signatário de um tratado para remediar esta grave questão social. O reconhecimento do racismo no Brasil é um passo importante para a superação deste problema, que atinge uma parcela considerável da população, com desdobramentos que afetam os âmbitos social e econômico. Contudo, além de ter consciência da gravidade da questão, é preciso que se efetivem ações práticas antirracistas.

Como consequência desta nova posição oficial do Estado brasileiro, nas primeiras semanas do mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, foi implementada a primeira *política de ação afirmativa* na esfera educacional, visando o enfrentamento do racismo e da discriminação no campo da educação em nosso país: A Lei 10.639/2003 – que instituiu o ensino de História e cultura da África e das populações afrodescendentes¹⁵ –,

¹⁵ De acordo com a Lei 10.639/2003, em seu artigo primeiro: “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**

considerada um marco na luta pela igualdade de direitos, de condições e de oportunidades no Brasil.

Marcos históricos dessa magnitude são geralmente construídos ao longo de muito tempo e com muito empenho e tenacidade. Como apontado, a aprovação da Lei 10.639/2003 é fruto de mais de um século de luta por reconhecimento, travada pelo movimento negro organizado no Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, aliado a condições internacionais de pressão favoráveis no final do século XX e início do XXI, como foi o caso da conferência em 2001, já mencionada.

Uma conjuntura que, somada à ascensão ao poder de forças progressistas, nas primeiras décadas do século XXI, culminando na eleição do Presidente Lula, acabou criando as condições para a aprovação da referida legislação que, por sua vez, foi alterada e aprofundada pela Lei 11.645/2008, devido às lutas históricas dos povos originários, incluindo também o ensino da história dos povos indígenas neste esforço de ampliação das bases históricas e das referências culturais nacionais.

Para Munanga (2015), o ensino de História da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas em nosso país é fundamental para a solidificação do *reconhecimento* social, cultural e político das populações *historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003) perante a sociedade brasileira. Note-se que foi preciso uma imposição legal para que as matrizes dos demais povos formadores da sociedade brasileira tivessem assegurado esse direito à história, à memória e à valorização sociocultural, o que não precisou ocorrer com a matriz europeia.

Ao trazer elementos relevantes tanto para a construção identitária dos brasileiros, sobretudo dos descendentes de africanos e dos povos indígenas, o saber histórico colabora para ações em prol da superação da desigualdade econômica, do racismo e da discriminação racial – dramas que afetam a vida de parte considerável da população, além de prejudicar o desenvolvimento nacional. No artigo *Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?* (2015), Munanga afirma que:

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

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.” (BRASIL, 2003, *grifo nosso*).

História da África e do negro na sociedade e na escola brasileira (MUNANGA, 2015, p. 25).

A educação assume, na visão do antropólogo, um papel crucial para a construção de uma sociedade mais democrática, ao valorizar suas raízes multiculturais. Para Munanga, o ensino da História de um povo é a base para o reconhecimento social e político de suas contribuições, fortalecendo, dessa maneira, a estima social dos mesmos – o que propiciaria não apenas a proteção, como também a valorização de suas características culturais pelas pessoas e pelo Estado.

Ou seja, o conhecimento histórico-crítico atento às narrativas em disputa – deve-se sublinhar – possibilita não apenas reflexões sobre as condições sociais, econômicas e culturais que construíram o presente, mas também consolida as bases para a construção do futuro, do vir-a-ser, influenciando a *luta pelo reconhecimento* em seus níveis afetivo, jurídico e sócio-cultural, conforme sustentado por Axel Honneth (2003). O conhecimento (ou o reconhecimento) histórico-crítico tem potencial para contribuir tanto para a consolidação de identidades pessoais e coletivas, como para a superação das discriminações raciais, que, por sua vez, fomentam as desigualdades econômicas e sociais vigentes historicamente no Brasil, justamente por estimular uma expansão de valores morais e sociais, acumulando novas bases e referências para a construção da sociedade.

Por outro lado, o saber histórico-crítico também tem potencial para colaborar com a ampliação da participação das *populações historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003) na consolidação da democracia. Para Kabengele Munanga,

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 (MUNANGA, 2015, p. 31).

Em um país que, como sabemos, foi escravista durante cerca de 350 anos e que, como vimos, reconheceu apenas recentemente que é notadamente racista, desigual e discriminatório, por muito tempo vigoraram ações que não apenas se opunham à educação dos negros e dos povos indígenas, como também procuravam negar e invisibilizar os saberes ancestrais e contemporâneos, a história e as práticas culturais dos afrodescendentes e ameríndios no sistema de ensino oficial brasileiro.

Assim, inspirando-nos nos conceitos de *educação emancipatória*, tal como sustentados por Adorno (1995) e Davis (2016), e tensionando os sentidos atribuídos por cada

um desses autores, com base nas reflexões sobre o contexto educacional brasileiro, como propõe Munanga (2015), podemos refletir sobre estratégias de ensino de História que incluam práticas culturais afro-diaspóricas, como o *Hip Hop* e o *reggae*, para a plena efetivação das diretrizes da Lei. 10.639/2003 e 11.645/2008 de maneira emancipatória e culturalmente relevante.

Depois de apresentar o potencial crítico e emancipatório de alguns *raps* e videocliques de *rappers* socialmente engajados, apresentaremos, nos capítulos seguintes, como articulamos essas ideias em docências compartilhadas com professores da rede municipal de ensino de São Paulo-SP, por meio da chamada *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014).

2 O VIDEOCLÍPE DE *RAP* COMO ELEMENTO PROPULSOR DA CONSCIÊNCIA EMANCIPADA

A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca a cair na armadilha de um novo universalismo (MUNANGA, 2015, p. 22).

O *rap*, do inglês *rhythm and poetry*, ritmo e poesia, é o elemento musical que amplia o alcance das vozes do *Movimento Hip Hop*. Como manifestação artística e cultural, o *rap* trata dos mais variados assuntos, possibilitando as mais diferentes camadas de identificação, de assimilação e de compreensão dos conteúdos abordados pelas letras e reforçados pelos elementos sonoros remixados para compor a musicalidade característica deste gênero.

Neste capítulo, centraremos nossa análise no potencial de videoclipes de *rap socialmente engajados* (MELL, 2016 apud WHEELER, 2016), para a promoção de reflexões críticas potencialmente emancipatórias, no sentido exposto no capítulo anterior com base nos escritos de Adorno (1995) e Davis (2016). Avançando nas discussões, recorreremos a conceitos e ideias apresentadas por Walter Benjamin, especialmente em seus textos *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1987a) e *Sobre o conceito de História* (1987b).

Assim, visando refletir sobre o uso de videoclipes enquanto ferramenta didática para o ensino de história e cultura da África, dos povos africanos e das lutas e resistências afro-americanas, afro-brasileiras e indígenas, selecionamos três produções audiovisuais com características que são, ao mesmo tempo, singulares, únicas em suas concepções e marcadas pelo momento histórico que representam, mas que também são plurais, compartilhando aspectos em comum, tanto entre si, como com outras produções críticas sobre os rumos da sociedade, sendo, neste sentido, também atemporais.

Os videoclipes que abordaremos são: *Vida Loka parte II* (2004), dos Racionais MC's; *Fight the power* (1990), do *Public Enemy*; e *Serviço de Preto* (2015), de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael. As três produções apresentam – tanto em suas letras, como também nas montagens das imagens apresentadas nas cenas e nos recursos sonoros utilizados na composição da musicalidade e do cenário – sobreposições de camadas subjetivas, cujo potencial para a reposição de experiências acerca da história das populações historicamente prejudicadas (HONNETH, 2003) pretendemos explorar em nossas discussões em salas de aula, com base nas diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ambas promulgadas no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

2.1 *Vida Loka Parte II* – um retrato sobre o Brasil

O início do videoclipe de *Vida Loka - Parte II*, dos Racionais MC's, música publicada no álbum *Nada como um dia após o outro dia*, em 2002, apresenta um retrato da juventude negra brasileira, na visão de um dos principais grupos de *rap* do Brasil. A cena apresentada logo na introdução¹⁶ revela memórias dos *rappers* sobre o cotidiano de crianças e jovens em muitas periferias da cidade de São Paulo no ano de 1983, culminando em uma fotografia tirada por um fotógrafo que, providencialmente, estava com um aparelho que podia registrar aquela cena, naquele exato momento. Ele captou um fragmento da memória desses jovens.

O diálogo apresentado nesta parte do videoclipe também é fundamental para a compreensão do sentido que os *rappers* dão para essa cena, que pretende – concomitante e explorando diferentes camadas de interpretação – desencadear uma espécie de rememoração histórica, por meio do gênero documentário, ao mesmo tempo em que apresenta um retrato crítico do Brasil.

Enfim, uma denúncia sobre a desigualdade social e econômica, mas também um relato dos sonhos e das aspirações desses jovens. No começo do vídeo, a cena apresentada envolve alguns *rapazes* mais velhos, que interpelam outros mais novos que estavam se divertindo ao redor de uma fogueira, num longínquo e próximo Capão Redondo de 1983:

- Tá vendo, aí? Olha como vocês andam?
Tudo sujo e com a canela toda cinzenta.
Vocês não roubam, não tem porra nenhuma!
Mais tarde, nós vamos no baile! [...]
Desse jeito aí, vocês não entram...
Desse jeito aí, nem cachorro vai olhar para vocês...
Olha aqui. Presta atenção,
vocês nunca vai ter um desse...¹⁷
- Aí, conhece o All-star, né? É esse!
- Vocês só usam *trapo*!
(VIDA LOKA, PARTE II, 2004).

O enquadramento escolhido na fotografia da filmagem e a montagem posterior da cena na edição do vídeo nos aproxima dos garotos nesta discussão. Essa passagem do clipe,

¹⁶ Nesta cena introdutória, crianças pobres, uma delas com a camisa da seleção brasileira, estão tentando se divertir em um terreno próximo de onde moravam quando alguns jovens mais velhos, portando um rádio, começam a caçar desses mais novos. O conflito gira em torno do fato de os meninos menores não ostentarem, como os adolescentes, alguns artigos de marca desejados na época, sugerindo que os mais velhos cometiam delitos para consegui-los. A cena, como um fragmento de memória, termina com a chegada do trabalho da zelosa mãe de um dos meninos, carregando sacolas pesadas.

¹⁷ No caso, o jovem mostra um tênis *All Star*, marca estrangeira renomada nos anos 1980.

assim como uma foto, enquadra um momento do nosso país, em um local específico. E por tratar-se de um videoclipe de *rap socialmente engajado*, somos jogados no coração da ação, que neste caso ocorre na periferia da capital paulista, mais especificamente no Capão Redondo, bairro populoso da zona sul, do início dos anos 1980 – época conturbada no cenário político, social e econômico no Brasil, em meio à luta pela reabertura política e pelo fim do regime ditatorial.

Por meio dos recursos textuais, sonoros e imagéticos, o videoclipe e a letra nos deslocam para dentro do relato, seja possibilitando uma rememoração de uma cena corriqueira em bairros de periferia de grandes cidades, seja pelo choque promovido no desvelamento de problemas pelos quais passavam (e ainda passam) uma parcela significativa da população brasileira.

A história e a rememoração dos *rappers* avançam. No clipe, ainda antes do início da música começar, vemos os meninos serem seduzidos pelo consumismo e serem rejeitados pelo preconceito e pela discriminação: eles vão até uma loja e, ao perguntarem sobre o valor de um tênis da marca *All-Star*, são olhados de cima a baixo pela atendente, sendo expulsos pelo segurança sem ao menos lhes ser dada uma resposta. Movidos pelo desejo de reconhecimento, o *All-star* havia se tornado um símbolo para estas crianças, talvez de status, mas, ao menos nesse caso, tornou-se marca da exclusão social daqueles meninos pobres de periferia, que na escolha da montagem da cena, providencialmente coloca um deles vestindo uma camisa da seleção brasileira de futebol.

De repente, como se despertássemos de um sonho ou de uma rememoração dos anos 1980, estamos no Capão Redondo de 2004, caminhando para entrar numa festa de ano novo. Talvez aqueles meninos tenham dado a volta por cima e superado aquela experiência negativa, mas a memória ainda está lá, marcou-os a ferro. Foi preciso elaborar as experiências vividas (de preconceito, de humilhação), de alguma forma.

E é neste ponto, depois de nos capturar e nos jogar no coração da cena, que o *rap* começa, com os Racionais cantando próximo do metrô na zona sul de São Paulo, sentido Jardim Ângela:

Vamos brindar o dia de hoje
 Que o amanhã só pertence a Deus,
 A vida é loka...
“Deixa eu falar procê:
Tudo, tudo, tudo vai, tudo é fase, irmão!
Logo mais vamo arrebrantar no mundão!
 De cordão de elite, 18 quilates
 Poê no pulso, logo um Breitling

Que tal? 'Tá bom?
 De lupa Bausch & Lomb,
 bombeta branco e vinho
 Champagne para o ar,
 que é pra abrir nossos caminhos
 Pobre é o diabo, **eu odeio a ostentação**
Pode rir, ri, mais não desacredita não
É só questão de tempo,

o fim do sofrimento**Um brinde pros guerreiro, zé povinho eu lamento**

Vermes que só faz peso na Terra

Tira o zóio

Tira o zóio, vê se me erra

Eu durmo pronto pra guerra

E eu não era assim, eu tenho ódio

E sei o que é mau pra mim

Fazer o que se é assim?

Vida loka, cabulosa!

O cheiro é de pólvora,

E eu prefiro rosa!

E eu que, e eu que...

Sempre quis com um lugar,

Gramado e limpo, assim, verde como o mar

Cercas brancas, uma seringueira com balança

Disbicando pipa, cercado de criança...

- How, how Brown...

Acorda sangue bom!

Aqui é Capão Redondo, thru!

Não é pokémon!

Zona sul é o inves,

é stress concentrado

Um coração ferido, por metro quadrado"

[...]

Não é questão de preza, nêgo

A ideia é essa:

Miséria traz tristeza e vice-versa**Inconscientemente vem na minha mente inteira**

Na loja de tênis o olhar do parceiro feliz

De poder comprar o azul, o vermelho

O balcão, o espelho

O estoque, a modelo, não importa

Dinheiro é puta e abre as portas

Dos castelos de areia que quiser

Preto e dinheiro, são palavras rivais

E então mostra pra esses cu

Como é que faz

O seu enterro foi dramático

Como um blues antigo

Mas de estilo, me perdoe, de bandido

Tempo pra pensar, quer parar

Que 'cê quer?

Viver pouco como um rei ou muito, como um Zé?

Às vezes eu acho que todo preto como eu

Só quer um terreno no mato, só seu

Sem luxo, descalço, nadar num riacho

Sem fome, pegando as frutas no cacho

Aí truta, é o que eu acho

Quero também, mas em São Paulo

Deus é uma nota de cem

Vida Loka!

(RACIONAIS, Vida Loka pt II, 2004, *grifo nosso*).

O *rap*, reforçado pela estética e pela sucessão de cenas na montagem do videoclipe, coloca o interlocutor como parte da ação: ela se passa como se estivéssemos ali com os jovens do começo dos anos 1980 e do começo dos anos 2000.

Somos envolvidos pela história que se desenrola, a qual suscita, em uma parcela dos espectadores, algumas memórias e memórias afetivas; em outros, estranhamento: um *chóc*, devido ao cenário de desigualdade social e econômica que nos é apresentado – situação exacerbada pelo capitalismo, sobretudo pelo tipo de consumismo emergente na década de 1980. Mas fato é que *Vida loka parte II* nos afeta, seja no sentido de promover uma lembrança afetiva, seja no sentido de gerar inquietações e estranhamentos que afetam nossa percepção sobre a formação da sociedade brasileira.

São duas cenas curtas – uma, nos anos 1980, e outra, no início dos anos 2000 – que fazem um recorte do cotidiano de jovens na periferia, na visão dos *rappers*. Uma introdução breve, porém crítica, e que não apenas apresenta os *rappers* enquanto pessoas reais que passaram por situações comuns a muitos brasileiros (daí a ênfase na camisa da seleção nacional), aproximando o narrador do texto dos leitores e ouvintes, mas que também evidencia problemas socioeconômicos, que geram exclusão social e violência. Por outro lado,

essas memórias também apresentam, a título de *contraponto* positivo e saudoso, a mãe negra zelosa e trabalhadora, que luta para bem educar os filhos amados em meio aos exemplos que se apresentam dia após dia.

É um retrato do Brasil. Um retrato que permite discussões críticas sobre a história e a geografia, sobre a formação da sociedade brasileira e as origens de problemas socioeconômicos, dentre outras questões pedagógicas relacionadas, inclusive, sobre a própria construção da letra e da música que segue após essa cena introdutória. *Vida Loka Parte II* (2002) fala de superação de sofrimentos, de arrependimentos, de dificuldades e vitórias, de brindar a vida com os amigos, de sonhos e aspirações da juventude brasileira. Uma análise detalhada e crítica com alunos que têm interesse neste gênero musical pode ser bastante fecunda para a promoção de um ensino crítico e culturalmente relevante.

Introduzimos o capítulo com este exemplo, pois, além de *Vida Loka parte II*, dos Racionais MC's (2002), ser um *rap* nacional importante, a letra e o clipe ilustram, juntamente com os outros dois *raps* selecionados para essas reflexões, algumas das ponderações de Benjamin (1987a) às quais pretendemos recorrer ao longo do presente texto, com o objetivo de pensarmos a contribuição de videocliques de *raps socialmente engajados* (MEL, *Hip Hop Evolution*, 2016) para a promoção de uma consciência crítica e potencialmente emancipada.

Nas linhas que se seguem, analisarei mais detidamente outros dois videocliques: a versão estendida de *Fight the power* (1989), do grupo nova yorkino *Public Enemy*; e *Serviço de Preto* (2011), dos piracicabanos Daniel Garnet, Peqnoh e Phael – à luz de debates filosóficos sobre a potencialidade do cinema para se promover uma “reposição objetivadora de uma experiência em declínio”, anunciada por Adorno desde os anos 1930 (ADORNO, 1967), com possibilidade emancipatória, no sentido benjaminiano (1987a).

2.2 *Fight the power e Serviço de Preto: análise dos videocliques de rap com base em apontamentos filosóficos*

Ao longo desta seção, abordaremos a potencialidade crítica, emancipatória e revolucionária da juventude afro-americana que se pode depreender dos videocliques *Fight the power*, do *Public Enemy*; e *Serviço de Preto*, de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael. Com base na montagem de cenas de ambos os videocliques, que fazem alusão ao passado, cujo cenário de opressão ainda persiste no presente, somos levados a pensar sobre a relação entre o ancestral e

o contemporâneo, uma preocupação presente nas produções audiovisuais dos cliques mencionados acima, seja em suas letras, seja em suas imagens.

Neste item, uma especial atenção será dada, sobretudo, à justaposição de camadas de sentidos históricos e as diferentes experiências subjetivas que se interrelacionam na montagem dos videoclipes e que, por meio desta, são ressignificados, tanto por quem os produz, quanto por quem os assiste.

A música *Fight the power*, lançada em 1989, fez parte do álbum *Fear of a Black Planet* e da discografia original do filme *Do the right thing*, de Spike Lee, ambos publicados em 1990, sendo uma das músicas mais relevantes do renomado grupo de *rap* nova yorkino *Public Enemy*, fundado em *Long Island* em 1985. Na época de lançamento dessa faixa, compunham o grupo os Mc's Chuck D, Flavor Flav e o DJ Terminator X¹⁸.

Com acentuado conteúdo político e inspirado nos *Panteras Negras*, um dos mais importantes coletivos a compor o movimento negro nos EUA, *Public Enemy*, sobretudo na figura de Chuck D, é reconhecido por ter ampliado a politização do *Hip Hop*, especialmente sobre questões raciais, sociais e econômicas, sendo inspiração para muitos outros grupos de *rap* mundo afora, inclusive no Brasil¹⁹.

No *rap* *Fight the power*, o grupo convoca os negros americanos a lutar pelo poder, a valorizar personalidades negras, a se organizar politicamente e a ter orgulho de suas raízes. Em sua versão estendida, o clipe começa com um *videotape* sobre a histórica *Marcha Sobre Washington por Trabalho e Liberdade*, organizada pelo Reverendo Dr. Martin Luther King Jr. em agosto de 1963, na qual foi proferido o célebre discurso *I have a dream* – um marco na luta pelos direitos civis para as populações afro-americanas.

No clipe, é apresentada a chegada dos afro-americanos em Washington, a aglomeração em frente ao Memorial do Presidente Lincoln e alguns cartazes que os manifestantes levavam naquele dia, com dizeres como: “*we march for integrated schools now!*”. Em seguida, de maneira abrupta, voltamos para o presente (no caso 1989), caindo em outra marcha de afro-americanos, muito semelhante a um comício político, mas que na verdade tratava-se de uma apresentação do *Public Enemy*.

Chuck D. discursa defronte a um cartaz de inspiração estética soviética, onde está escrito “*Remember Selma: Fight the power*”; há um palco com as bandeiras da Jamaica e da

¹⁸ Em sua formação original, o grupo era composto pelos Mc's Chuck D e Flavor Flav e pelo Dj Terminator X, posteriormente ingressam Professor Griff e, em 1998, o Dj Lord assume no lugar do Dj Terminator X. Atualmente, a formação conta com Chuck D, Flavor Flav e Dj Lord.

¹⁹ O primeiro show do *Public Enemy* no Brasil foi realizado em São Paulo em 1991. A passagem dos rappers pela capital paulista foi marcante e influenciou o rap nacional.

AUPN (Associação Nacional para o Progresso Negro)²⁰, fazendo referência ao ativismo de Marcus Garvey, afro-americano de origem jamaicana que lutou em prol da autonomia política e econômica das populações afrodescendentes, fomentando a luta pan-africanista.

Há também uma série de pessoas com placas remetendo à *Nation of Islam*, às suas “quebradas”, bairros e cidades de origem e a personalidades negras importantes como Malcom X e Angela Davis. A sucessão de cenas procura reforçar a estética política afro-americana, reforçando que *o passado está no presente*: os ancestrais nos ensinam e nos inspiram, eles lutaram antes de nós em prol da verdadeira emancipação. No caso, o público que compõe a multidão presente nos protestos reproduzidos pelo videoclipe havia sido convocado para o lançamento do filme *Do the right thing* (1990), mas a quantidade de pessoas e a distância percorrida por elas surpreendeu a todos. Homens, mulheres, idosos e crianças estavam presentes e Chuck D. faz um discurso sobre a história de luta dos afro-americanos pelos direitos civis e da *Marcha sobre Washington*.

Em seguida, uma claquete de cinema aparece, cortando o clima de documentário/comício e remetendo-nos ao videoclipe do *rap*, que transcorre num misto de show e protesto político. A estética é afrocentrada, mas as técnicas de montagem também lembram Eisenstein e o cinema soviético: o foco recai nas pessoas representando a si mesmas em contextos históricos significativos, assim como os operários que se auto representaram em filmes como *A Greve* (1925), por exemplo.

Os *rappers*, cercados por dançarinos vestidos de militantes dos Panteras Negras que faziam passos estilizados, remetendo a passos militares, aparecem ora no palco, ora andando entre o público, com o qual se identificam, sobretudo pelas roupas (boné de aba reta, blusão e calças largas). A câmera acompanha esse movimento em primeira pessoa, no coração da ação, dando-nos a impressão de estarmos participando da Marcha, que, na verdade, é um show e, ao mesmo tempo, a gravação do videoclipe da música.

Além da tomada em primeira pessoa, a montagem, técnica muito explorada pelo cinema soviético de Sergei Eisenstein, remete-nos a um protesto político justamente pela referência feita à *Marcha sobre Washington* de 1963, apresentada como introdução do videoclipe. Os recursos de fotografia que compõem o cenário (bandeiras, cartazes e vestimentas) também ajudaram na composição da mensagem que o clipe e a música expressam.

²⁰ AUPN (Associação Nacional para o Progresso Negro), em inglês UNIA (*Universal Negro Improvement Association*), foi um dos mais importantes coletivos negros das Américas, fundado por Marcus Garvey na Jamaica em 1914.

Essas escolhas da montagem cinematográfica do videoclipe convocam o interlocutor a refletir sobre o passado e o presente da população afro-americana, com especial atenção para as organizações sociais e as lutas políticas de grupos como a *UNIA*, os *Panteras Negras* e a *Nation of Islam* e figuras como Martin Luther King e Malcolm X, a título de suscitar um questionamento junto aos negros contemporâneos sobre suas ações coletivas, lembrando a nós, espectadores, da importância e da força dessas lutas para o desenvolvimento das comunidades negras, além de incentivar a auto-organização.

Com o “acréscimo” da letra do *rap*, a mensagem fica evidente: o clipe convida ao estudo da História afro-americana, ao ativismo político e à organização coletiva para a superação dos problemas sociais, econômicos e políticos: *Fight the power*, lute pelo poder, nos diz o refrão.

Em certos aspectos, o convite lançado pelo videoclipe do *rap Fight The power*, do *Public Enemy*, também nos é feito por Daniel Garnet, Peqnoh e Phael, no videoclipe do *rap Serviço de Preto*, lançado pelos *rappers* piracicabanos em 2015.

De início, temos a apresentação de algumas pessoas negras contando casos de racismo e discriminação sofridas por eles, intercalado com cenas de um homem praticando capoeira na roça. Em seguida, entra Daniel que, com suas palavras, nos convida para dentro da sua narrativa:

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
(DANIEL GARNET, PEQNOH e PHAEL, 2015).

Imagine. E se fosse com você? Coloque-se no lugar do africano capturado em seu país de origem, retirado do convívio dos seus entes queridos, de sua terra, jogando-o em um regime opressor, humilhante e desumanizador. Novamente: *Imagine*, se coloque no lugar do outro, do não-idêntico. Exercite a empatia, a reflexão crítica.

Com as imagens anteriores, somos também levados a pensar sobre os casos contemporâneos de racismo, preconceito e discriminação vigentes em nossa sociedade brasileira contemporânea. *Imagine* se fosse com você! O que você iria fazer? O espectador negro dessa mensagem poderá fazer uma interpretação; o branco, outra, escancarando a diferença de experiências sociais proporcionadas pelo recorte “raça” em nosso país.

Depois de promover esse *chóc*, logo no início, os *rappers* cantam alguns versos que podem tanto remeter-se ao Brasil Colônia, quanto ao Brasil Império, ou mesmo ao Brasil atual, aspecto reforçado pela sucessão de imagens, que ora apresentam negros acorrentados na senzala, ora passam para os *rappers* com os punhos cerrados em uma praça no interior de São Paulo:

Seu tempo já não é dos astros e do universo
 E sim a pressa do opressor que preza 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...
 (DANIEL GARNET, PEQNOH e PHAEL, 2015).

O tempo circular, a relação entre o passado e presente atravessa a música e o videoclipe, promovendo, assim como fez o grupo *Public Enemy*, em *Fight the Power*, uma verdadeira *telescopia histórica* (BÉTHUNE, 2003): com o pé no presente, os *rappers* procuram olhar para um passado (não tão) remoto, buscando nele não apenas as origens dos problemas sociais, como o racismo, o preconceito e a discriminação, mas também fazendo referência às glórias, aos feitos e conquistas das populações africanas, reivindicando este legado para o fortalecimento da construção da identidade negra afrodescendente e para o combate do racismo no presente. O *rap* segue dizendo:

Restaram escombros dos antigos quilombos
 Afastaram os troncos, cicatrizaram os lombos
 Tiraram o peso dos ombros, venceram a chacota
 O chicote não chacoalha mais,
 nem estala nas costas
 Ginga pastinha e bimba ao toque do berimbau
 Ou candeia e donga ao som do carnaval
 Guerreiros sempre seremos
 Sofremos e nós sabemos
 Não queremos nada do que não merecemos
 Fazemos nossa parte, nosso trabalho, nossa arte
 Mas ninguém reparte o pão,
 não querem ver nosso estandarte
 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.
 [...]
 Fomos agricultores, construtores, estrategista
 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?
 (DANIEL GARNET, PEQNOH e PHAEL, 2015).

Do mesmo modo como fez Spike Lee, ao produzir o videoclipe de *Serviço de preto*, Daniel Garnet, Peqnoh e Phael recorreram à técnica da câmera em primeira pessoa, colocando-nos como observador *in loco* das cenas que ocorrem no passado e no presente, o que, somada à letra, convida-nos, de maneira imperativa, a pensar:

- *Imagine se fosse com você, se você estivesse ali, se você vivenciasse o cotidiano de uma senzala, se você presenciasse um caso de racismo e discriminação, como você agiria?*

Nesta proposta de *telescopia histórica* (BÉTHUNE, 2003), o videoclipe retoma os depoimentos contemporâneos apresentados no início: com a câmera posta como se os espectadores estivessem defronte aos entrevistados, conclui com depoimentos de um maestro, um médico, um jovem dono do próprio carro e uma cirurgiã dentista, promovendo uma espécie de subversão do sentido da outrora expressão racista *serviço de preto*:

Preta de branco é mãe de santo
 ou empregada doméstica
 Não lhe passou na cabeça
 que poderia ser médica
 Cê 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*
 Refrão 2x
 Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá:
 e nunca mais vão me acorrentar

(DANIEL GARNET, PEQNOH e PHAEL, 2015).

Inspirados pelos videoclipes acima analisados, na próxima seção do texto avançaremos em direção a algumas ideias e conceitos sobre a potencialidade crítica e emancipatória das produções cinematográficas, com base nos escritos de Walter Benjamin (1987a, 1987b), em diálogo com Adorno (1967). Deste modo, teremos mais subsídios para refletir sobre o uso de *raps* socialmente engajados e de suas produções audiovisuais, os clipes, para a promoção de um ensino de história crítico e multicultural, em direção à formação de uma consciência emancipada.

2.3 As imagens técnicas e a possibilidade de elaboração do passado

Em seu famoso ensaio, *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1987a), Walter Benjamin, inspirado pela obra do cineasta soviético, Sergei Eisenstein, afirma que em prol dos ideais revolucionários, a massa proletária também deveria se apropriar dos elementos transformadores das técnicas cinematográficas.

Para o filósofo, o cinema carrega consigo tanto um potencial para alienar as pessoas, como também para promover uma *consciência de classe* – intenção que aproxima a prática cinematográfica da *politização do teatro* promovida por Bertold Brecht e apresentada em obras do cinema soviético²¹. De acordo com o autor:

Na Europa Ocidental, a exploração capitalista do cinema impede a concretização da aspiração legítima do homem moderno de ver-se reproduzido. [...] Tudo isso para corromper e falsificar o interesse original das massas pelo cinema, totalmente justificado, na medida em que é um interesse no próprio ser e, portanto, em sua consciência de classe (BENJAMIN, 1987a, p. 184 e 185).

Na presente reflexão, daremos ênfase ao potencial criativo e emancipador de produções cinematográficas (ou audiovisuais), especialmente de videoclipes de músicas do gênero afro-americano conhecido como *rap*, que apresentem discussões raciais e a valorização das raízes afro-diaspóricas.

²¹ “O mundo do trabalho toma a palavra. Saber escrever sobre o trabalho passa a fazer parte das habilitações necessárias para executá-lo. [...] Tudo isso é aplicável sem restrições ao cinema, onde se realizaram numa década deslocamentos que duraram séculos no mundo das letras. Pois essa evolução já se completou em grande parte na prática do cinema, sobretudo no cinema russo. Muitos dos atores que aparecem nos filmes russos não são atores em nosso sentido, e sim pessoas que se auto-representam, principalmente no processo de trabalho” (BENJAMIN, 1987a, p. 184).

Ou seja, nos deteremos em produções que estimulem a formação ou mesmo o adensamento da *consciência de classe*, como apontado por Benjamin, mas também que promovam reflexões sobre as raízes culturais ancestrais e contemporâneas das populações afro-americanas de países como o Brasil e os Estados Unidos, tendo em vista a intersecção do debate raça e classe. Em todo caso, Benjamin, no que diz respeito ao cinema, ressalta ser preciso *politizar a arte*, opondo-a à *estetização da política* promovida pelo fascismo (BENJAMIN, 1987a, p. 196). Mas como?

Ao longo do ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1987a), Benjamin analisa as transformações sociais empreendidas com o advento da fotografia e do cinema, apontando que “cada pessoa pode, hoje em dia, reivindicar o direito de ser filmado” (BENJAMIN, 1987a, p. 183). Isso em 1936! O que levaria ao desaparecimento da diferença essencial entre ator e público, fenômeno que o filósofo identifica também no caso dos escritores (autores) e da literatura.

Identificamos nessa *aspiração legítima de ser representado* (BENJAMIN, 1987), um desejo por parte do homem comum de se apropriar do fazer cinematográfico e também da produção e da técnica de cinema, tal como se pode verificar em ambos os videoclipes selecionados para a presente reflexão.

Além de os *rappers* se fazerem presentes nas cenas e representando a si mesmos, como vemos em *Vida Loka parte II*, dos Racionais MC’s; e em *Fight the power*, do *Public Enemy*; no caso de *Serviço de Preto*, de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael, temos também, no início e no final, o testemunho de trabalhadores negros que se viram submetidos ao racismo ao não serem reconhecidos como profissionais (médicos, dentistas, maestros...), mas que só são apresentados como tais no final, promovendo um *chóc* póstumo na consciência do público.

Este *chóc* póstumo é promovido pela superposição de imagens, sons e referências subjetivas presentes na produção audiovisual dos clipes, que permitem uma “reposição da experiência das massas”, e, desse modo, propiciam a “ressignificação *a-posteriori*” da mesma (AMARAL; DIAS; TEJERA, 2018, p. 114).

No caso, os *rappers* de *Serviço de Preto* optam por apresentar estas cenas de pessoas que efetivamente passaram por uma série de constrangimentos em suas vidas, quando não sofrendo injúrias raciais por serem negros, e que mesmo assim conseguiram se colocar como profissionais reconhecidos, como se estivesse nos perguntando: “Isso já aconteceu contigo?” ou “Algo assim já aconteceu com você? Ou com alguém próximo a você?”. Sofremos o impacto da crítica social ao sermos jogados no coração da cena, para dentro da História – ao

sermos, de certa forma, afetados pela letra, pela sonoridade, pelas imagens que se sobrepõem como camadas em nossos pensamentos.

Um processo semelhante ocorre quando se assiste *Fight The power*: o videoclipe do *Public Enemy* foi gravado em meio a fãs da banda, (re)apresentando a si mesmos, ao mesmo tempo que fazem alusões a protestos históricos dos afro-americanos e a personalidades de referência nessa luta, como a Marcha para Washington em 1963, a UNIA, a *Nation of Islam*, Martin Luther King, Malcom X e Ângela Davis, dentre outros.

A banda e o público alternam-se nas cenas gravadas, ao mesmo tempo em que emergem outros elementos simbólicos, ampliando os signos presentes na montagem das cenas. Nas imagens, temos, por exemplo, dançarinos vestidos *à la* Panteras Negras, escoltando Chuck D e Flavor Flav, além de cartazes distribuídos na multidão para simular uma grande manifestação nacional da população negra norte-americana, relembrando as manifestações de Luther King em Selma e em Washington no início dos anos 1960, representando um protesto como se o país inteiro se insurgisse contra o capitalismo racista vigente, interseccionando os debates de raça e classe. Nesse caso, a mensagem é evidentemente antirracista e emancipatória, tanto na letra do *rap*, cujo refrão diz “*Fight the power*” (lute pelo poder), quanto nas referências imagéticas apresentadas no clipe.

Outro ponto a se destacar é a autorrepresentação dos *rappers* nas cenas. Daniel Garnet costuma dizer em suas palestras, entrevistas e apresentações em geral, que o videoclipe de *Serviço de preto* foi produzido pelos próprios *rappers*, com recursos próprios, de maneira independente e intuitiva pelos próprios artistas. Assim, câmera, roteiro, cenário, fotografia, enfim, todos os elementos para a produção do clipe foram custeados e produzidos pelos *rappers* de modo autônomo. No clipe, expõem suas vidas e percalços, assim como de outros profissionais negros, (re)apresentando a si mesmos e aos demais, falando sobre temas que tocam o cotidiano deles mesmos.

Sustentamos que ambos os clipes, *Serviço de preto* (2015) e *Fight the power*, elaborado para o filme *Do the right thing* (1990), de Spike Lee, podem ser concebidos, do mesmo modo que outras produções independentes e socialmente críticas, como possibilidades de subversão em meio à indústria cultural, considerando o próprio modo como foram produzidos. Ambos os clipes são tentativas de apropriação da técnica cinematográfica que se aproximam dos fins propostos por uma educação emancipatória, no sentido adorniano (1995), de elaboração crítica do passado prejudicado, visando à construção de um futuro em outras bases, mas também no sentido benjaminiano quanto à necessidade de apropriação das técnicas

cinematográficas e de politização da arte com fins emancipatórios, inspiradores de uma sociedade proletária futura (1987a).

De acordo com o depoimento de Daniel Garnet, a realização e a produção autônoma do clipe exerceram um papel de empoderamento para os *rappers* piracicabanos: “tivemos retorno da dimensão que vivíamos, em uma época e um tempo no qual *poderíamos produzir o nosso ponto de vista, do nosso jeito*” (TEJERA, 2020).

Adorno, em um ensaio publicado em 1967, intitulado *Film transparence* (em português o texto foi chamado de *Notas sobre o Filme*), discorre sobre como a interpretação de imagens em um momento de lembrança ou de sonho, mas também no decorrer de um filme, se assemelharia tanto ao olhar que vagueia sobre a pintura ao mesmo tempo em que se detém em seus signos individuais, num movimento não-linear de interpretação, como à ação de escuta ativa em relação à música, chegando a um ponto central para a nossa reflexão: “O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência” (ADORNO, 1967, p. 102).

O cinema é arte, segundo Adorno, se tiver potencial de *repor experiências* e, com isso, levantar o véu da amnésia social historicamente produzida pelos “vencedores” em prol da manutenção e reprodução do *status quo*. A afirmação de Adorno, em diálogo com as reflexões de Walter Benjamin (1936), demonstra que o filósofo alemão vislumbrava um espaço para a apropriação revolucionária desta “arte” em meio à sua reprodutibilidade técnica, um lugar no qual a imaginação atuaria através do olhar que vagueia pelos signos presentes nas imagens. Uma fissura a ser explorada.

Uma possibilidade para o Homem atuar sobre a máquina, para que seja possível uma reflexão do indivíduo, capaz de experimentar o cinema como um espaço contraditório. Espaço esse que pode e deve ser explorado por um cinema que busque ser emancipatório. Avançando no ensaio, Adorno afirma que:

Se de fato, segundo a tese exposta no meu estudo sobre a televisão como ideologia, há justapostas no filme diferentes camadas de modelos de comportamento, isso implica então que os modelos oficiais pretendidos, a ideologia fornecida pela indústria, não precisariam ser automaticamente aquilo que acaba penetrando no espectador (ADORNO, 1967, p. 102 e 103).

Adorno sugere, nesse sentido, que há algo que escapa da indústria cultural, uma leitura que abre brechas para se explorar um potencial revolucionário a ser explorado em meio às lacunas da indústria cultural – o que vislumbramos nas produções dos videoclipes de *Vida loka parte II*, *Fight the Power* e *Serviço de Preto*. Por outro lado, e novamente dialogando

com Benjamin, Adorno ressalta a importância de se considerar dois aspectos: o caráter de mercadoria do cinema, vinculada à indústria cultural, e a essência reacionária de qualquer realismo estético dessa “arte”.

Ou seja, além do fator comercial, as tentativas de parecer mais fidedigno à realidade colaboram para o reforço da estrutura social ali representada, agindo como reprodutora do *status quo* da sociedade capitalista. São duas dimensões a serviço da reprodução da sociedade burguesa que não escapam ao olhar crítico de Adorno e Benjamin, mas que também não paralisam a crítica, de acordo com eles, uma vez que vislumbram algumas saídas para esse aspecto paradoxal intrínseco ao cinema. Para Adorno, a saída consistiria em exemplos encontrados na música de vanguarda, caminhando para a construção de uma arte com finalidade iluminista:

Apesar de tudo, persiste a divergência entre as tendências mais progressistas das artes plásticas e as do cinema. Isso compromete até mesmo as suas metas mais corajosas. **Manifestamente o filme deve neste momento procurar seu potencial mais fecundo em outros meios fortemente afins, como certa música.** [...] O filme emancipado teria de retirar o seu caráter *a priori* coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista (ADORNO, 1967, p. 105, *grifo nosso*).

Segundo Adorno, a música seria uma aliada para a produção de um cinema emancipatório, contudo, a realização desse tipo de produção cinematográfica deveria evidenciar a intenção das imagens em cada composição de cena, como se pode depreender do teatro épico de Brecht e do fazer cinematográfico de Eisenstein. Nesse sentido, de acordo com o autor, seria preciso se ter plena consciência dessa intenção emancipatória e permitir ao receptor imaginar.

Como sustentado por Benjamin (1987a), todos temos o direito de sermos representados, de buscar essa consciência de classe, de raça e de gênero nas representações audiovisuais. E os alunos também. Quanto a estes, fica uma pergunta: será que estimular a produção de vídeos elaborados pelos próprios jovens acerca de temas pertinentes aos estudantes, assim como exemplificado pelos *rappers*, que abordam questões caras aos seus cotidianos e de acordo com suas interpretações, não teria um potencial interessante para a construção de um conhecimento crítico construído ao longo dos estudos?

Os educandos podem produzir videoclipes, documentários, reportagens, entrevistas, trazendo denúncias, realizando estudos críticos e apresentações culturais com base em ferramentas que trabalham com as imagens técnicas, por exemplo: vídeos produzidos por eles com câmeras e celulares que a escola tem condição de disponibilizar, como até mesmo a

produção de slides, de cartazes e de outros materiais informativos que envolvam texto e tecno-imagem na construção do conhecimento.

Afinal, as imagens técnicas atualmente são hegemônicas na sociedade ocidental do século XXI, estão em todos os lugares, em nossos bolsos e em nossos olhares e devemos educar as novas gerações para lidar de maneira crítica com tantas influências. É preciso fazer com que a dignidade humana sobreponha-se à programação das máquinas que nos programam. E essa educação, crítica frente aos aparelhos, às mensagens e às metodologias de comunicação, também pode ser promovida pela escola do século XXI.

Dialogando com a afirmação de Adorno sobre o cinema emancipatório e as músicas de vanguarda²² como propulsores da intenção iluminista de emancipação da consciência, apresentadas anteriormente, consideramos que as produções audiovisuais que envolvem a *construção de imagens críticas sobrepostas às cenas e letras socialmente engajadas* (MELL, 2016 in: WHEELER, 2016) – como é possível verificar em *Serviço de Preto* e *Fight the Power*, mas também em *Vida Loka Parte II* – têm potencial para a promoção de uma consciência crítica e emancipada nos sujeitos, colaborando para que o indivíduo possa compreender criticamente a sociedade em que vive.

E, dessa forma, compreendendo sua própria história, suas origens e seu contexto, os sujeitos possam atuar para interromper a barbárie que tem atingido a população preta e pobre deste país, acumulando escombros sobre escombros em nome de um dito progresso civilizatório, mas que apenas perpetua a desigualdade social e racial, aproximando-se da ideia de uma educação emancipatória, tal como apontado por Adorno (1995) e por Davis (2016), apresentada no capítulo anterior.

Avançando nas reflexões, é preciso observar que para Adorno e para Benjamin, a produção estética dos filmes guardaria uma relação sociológica e histórica, para além da dimensão tecnológica, estando, de algum modo, relacionada à sociedade responsável pela produção cinematográfica – fator que pode influenciar tanto na produção, quanto em sua posterior recepção/interpretação.

O clipe *Fight the power* teve e tem um significado para os afro-americanos de Nova York, outro para os afro-americanos de outras regiões daquele país, outro ainda para os demais estadunidenses, sem falar em outras possibilidades de interpretação suscitadas em diversos contextos sociológicos possíveis, como em cidades no Brasil. Além dessa

²² “Manifestamente o filme deve neste momento procurar seu potencial mais fecundo em outros meios fortemente afins, como certa música. [...] O filme emancipado teria de retirar o seu caráter a priori coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista” (ADORNO, p. 67, p. 105).

consideração sobre as camadas históricas e sociológicas que influenciam na produção e na recepção de um filme, deve-se considerar, como também sustenta Adorno, a dimensão *subjetiva* da interpretação da mensagem veiculada pelos signos que compõem cada imagem na montagem de um filme. Neste ponto, há que se retomar Benjamin (1987), que diz que a câmera permite captar imagens que escapariam da percepção imediata humana:

Aqui intervém a câmera, com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, à experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre à experiência do inconsciente pulsional. De resto, existem entre os dois inconscientes as relações mais estreitas (BENJAMIN, 1987a, p. 189).

2. 4 À guisa de conclusão: imaginação e conceituação se reforçam

Com base nos exemplos dos Racionais, *Public Enemy* e Daniel Garnet, Peqnoh e Phael, refletimos sobre como os videoclipes dos *raps socialmente engajados* selecionados procuram, a partir das letras e da montagem das cenas – feitas de maneira contra-hegemônica, autêntica, potencialmente emancipatória e esteticamente afro-centradas –, suscitar emoções, memórias e afetividades em seus receptores, promovendo uma *telescopia histórica* (BÉTHUNE, 2003) em prol da reflexão e da construção de conhecimentos críticos e criativos, mas também visando instigar a ação dos sujeitos, provocando choques (BENJAMIN, 1987a) e, ao mesmo tempo, permitindo uma *reposição objetivadora de experiência* (ADORNO, 1967) para a juventude afro-americana.

Tanto *Fight the power*, como *Serviço de Preto*, retomam referências imagéticas ligadas à luta da população negra na Américas, agindo como elementos capazes de promover a (re)construção da consciência histórica e social de maneira crítica e emancipatória, em sujeitos que vivenciam o contexto de países como Brasil e Estados Unidos. Já *Vida Loka Parte II* apresenta um retrato das desigualdades, social e econômica brasileira, alimentadas pelo capitalismo e sua ideologia consumista – apresentando uma visão crítica sobre a construção do presente.

Nessas produções audiovisuais, *imaginação e conceituação se reforçam*. Tendo esta ideia *princeps*, pensamos que os videoclipes de *raps socialmente engajados* podem auxiliar pedagogicamente o professor na construção de um conhecimento a respeito da trajetória e dos

feitos culturais, sociais, econômicos e históricos, além de apontar as dificuldades e as estratégias de sobrevivência das populações afro-diaspóricas e indígenas nas Américas, com potencial para colaborar para o ensino de História da África, estudos que podem ter como base outros gêneros musicais afro-diaspóricos, como o *reggae*, por exemplo.

Os videoclipes de *rap* socialmente engajados também podem colaborar para o ensino de história das populações indígenas. Videoclipes como os de *Eju Orendive* (2015) e *Koangágua* (2015), do grupo *Brô MC's*, Guarani-kaiowás das aldeias Jaguapiru e Bororo no Mato Grosso do Sul, por exemplo, são fontes riquíssimas para reflexões críticas. Estudamos com nossos alunos a história de São Paulo e da região de Guaianases a partir dessas canções, procurando associá-las a letras dos Racionais MC's em docências compartilhadas realizadas na EMEF Saturnino Pereira em pesquisas anteriores, o que nos leva a acreditar no potencial desta estratégia de ensino também para a História e cultura ameríndia.

As músicas, junto com os videoclipes, os textos, as imagens ilustrativas, as reflexões e os debates conduzidos pelos educadores são recursos que, se utilizados de maneira dialogada, podem contribuir para a construção de um conhecimento crítico e emancipatório. De acordo com essa concepção, texto e imagem se complementariam em busca de uma ideia ou conceito, ou mesmo de um novo saber. Uma concepção interessante para uma reflexão sobre o uso de videoclipes de *raps socialmente engajados* enquanto ferramentas pedagógicas para o ensino de História da África e dos negros no Brasil.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Pensar sobre uma estratégia de ensino de História que seja ao mesmo tempo crítica, emancipatória e culturalmente relevante, requer apoio de pesquisa teórica com base em literatura especializada e atuação prática ativa em sala de aula.

Tendo como objetivo colaborar para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino fundamental público de São Paulo-SP, recorreremos, por um lado, à metodologia da *pesquisa-ação*, tal como definida por Milnitsky-Sapiro (2004); e por outro, à chamada *Pedagogia Hip Hop*, apresentada por Hill (2014), atentos às considerações de Amaral (2016), para propor uma abordagem sobre a contribuição histórica e cultural das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas para a construção da sociedade brasileira, por meio de docências compartilhadas desenvolvidas com professores da rede pública de São Paulo, em turmas do ensino fundamental.

Dividiremos este capítulo em quatro partes inter-relacionadas, cuja subdivisão facilitará a compreensão da proposta. Em um primeiro momento, apresentamos a estrutura de preparação para a pesquisa de campo, abordando os procedimentos metodológicos para a análise dos dados levantados pelas docências compartilhadas, com base na já referida *pesquisa-ação* (2004). Em seguida, na segunda seção do texto, apresentamos a contextualização da pesquisa de campo, com foco na caracterização da comunidade escolar e das turmas com que trabalharemos.

Na terceira parte, abordamos as bases metodológicas de nossa atuação prática em sala de aula, inspirado pela *Pedagogia Hip Hop* (2014), corrente que atua na intersecção entre propostas ligadas à pedagogia crítica e aos estudos culturais. Por fim, apresentamos a estratégia metodológica que desenvolvemos nas pesquisas de campo realizadas na EMEF Prof.^a Célia Regina Lekevicius, por meio das docências compartilhadas com professores da rede municipal de ensino de São Paulo - SP.

3.1 Pesquisa-ação e a construção das categorias de análise com base em docências compartilhadas

De acordo com Milnitsky-Sapiro (2004), *pesquisa-ação* é um tipo de abordagem que envolve, de maneira trans-metodológica, teoria e prática. O método de pesquisa desenvolve-se

em diálogo com as bases teóricas, mas também junto à ação em campo, o que acarreta em uma metodologia que pressupõe o envolvimento ativo do pesquisador no decorrer dos estudos. Segundo a autora, recorrer à pesquisa-ação possibilita:

[...] reconhecer subjetividades no social sem abstraí-las deste, e ao mesmo tempo dimensionar o social e seu significado para conter - como de um modo ou de outro contém, em toda a acepção do termo, essas construções subjetivas - constatação que nos impele à construção, ou a sistematização e oficialização de um método investigativo que potencializa a intervenção (MILNITSKY-SAPIRO, 2004, p. 3).

As intervenções, em nosso caso, ocorreram ao longo de três semestres letivos, entre junho de 2021 e novembro de 2022, em salas de aula com turmas do 6º e do 7º ano do ensino fundamental.

A pesquisa de campo ocorreu por meio de docências compartilhadas com professores das disciplinas de História e Português, visando uma abordagem que, à luz de Adorno (1995) e Davis (2016), estimulasse uma elaboração crítica sobre o passado e o presente, passo fundamental para a construção de um futuro mais democrático, justo e solidário.

A atuação em sala permitiu o levantamento de informações, tanto sobre a construção de conhecimentos históricos por parte dos estudantes do ensino fundamental, tal como previstos nas diretrizes de ensino oficiais nos âmbitos Municipal e Federal, quanto sobre o engajamento das alunas e alunos com os temas propostos para reflexão crítica, por meio dos gêneros musicais selecionados como estratégia de ensino.

Entendemos, à luz de Milnitsky-Sapiro (2004), que uma pesquisa-ação desenvolvida por meio das docências compartilhadas possibilita o reconhecimento de subjetividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, como é o caso, por exemplo, da motivação em aprender, do interesse em querer saber mais e da identificação com os assuntos estudados. Com base nesta metodologia, podemos analisar a efetividade da estratégia de ensino proposta, sobretudo através das devolutivas coletadas nos registros sobre as aulas.

Para que possamos realizar tal avaliação, alguns elementos e passos inerentes à pesquisa-ação foram considerados, são eles: a descrição etnográfica dos envolvidos nas docências compartilhadas, especialmente os estudantes e a comunidade escolar, e a elaboração de relatórios detalhados sobre cada uma das docências compartilhadas, bem como sobre as reuniões de planejamento realizadas com os professores-parceiros.

Ainda de acordo com Milnitsky-Sapiro (2004), o relato etnográfico é importante para pesquisas em ciências humanas, uma vez que permite “que o pesquisador obtenha, a partir do que a realidade lhe oferece, temas que poderão posteriormente - se as narrativas assim

confirmarem – (caminhar para) para a emergência de categorias de análise” (MILNITSKY-SAPIRO, 2004, p. 4). Essa estratégia de pesquisa-ação, apesar de pensada para pesquisas em psicologia, pode ser interessante também para estudos sobre educação, pois possibilita a criação de categorias de análise que emergem a partir da pesquisa de campo, e não *a priori*, buscando comprovação, como ocorre usualmente.

Com base na pesquisa-ação por meio de docências compartilhadas, levantamos material de campo suficiente para avaliar se, afinal, por meio de uma proposta inspirada pela *Pedagogia Hip Hop* (2014), que trabalha as habilidades e competências esperadas pela disciplina de História, com apoio de letras de *rap* socialmente engajadas, as/os estudantes estão aprendendo? Eles estão gostando de aprender? Está sendo uma experiência formativa culturalmente significativa para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem?

Desse modo, apresentaremos nos capítulos subsequentes uma análise detalhada sobre o desenvolvimento das docências compartilhadas, realizada por meio de uma leitura crítica dos relatórios produzidos relativos a cada encontro em sala, sobre as reflexões elaboradas pelos estudantes e pelos educadores, considerando, também, outros materiais de apoio produzidos, como a descrição etnográfica sobre os agentes envolvidos no processo.

Algumas informações sócio-culturais foram coletadas na análise do *Projeto Político-pedagógico da EMEF Célia Regina* (SÃO PAULO, 2021), documento que contém informações sobre a população do Parque Novo Mundo e adjacências e do público atendido pela referida unidade escolar. Com base nesses dados e nas idas e vindas à escola, procuramos valorizar tanto os aspectos históricos, como os culturais, os sociológicos e os subjetivos em nossas aulas, contextualizando e relativizando as propostas pensadas para cada encontro com as alunas e os alunos.

Como procedimento para análise das informações levantadas pela pesquisa-ação, Milnitsky-Sapiro (2004) indica quatro passos, os quais consideramos em nossa pesquisa. São eles:

- **1º passo:** Leitura panorâmica de toda a descrição;
- **2º passo:** Leitura atenta, capturando temáticas;
- **3º Passo:** Elencar unidades de significado;
- **4º passo:** Sintetização.

O primeiro passo, que seria a realização de uma leitura flutuante, mas dinâmica, do material (no caso, nossos relatos de campo da docência compartilhada), tem por objetivo

apreender o sentido do todo, orientando a etapa seguinte. Em um segundo momento, é realizada uma leitura mais aprofundada dos relatórios produzidos, permitindo a captura de temas que emergem durante o desenvolvimento da pesquisa e marcam transições no material analisado.

Os passos três e quatro avançam em direção à produção de significados dentro de determinado contexto, permitindo elencar conceitos-chave e categorias para análise. Milnitsky-Sapiro (2004) afirma que tais elementos devem ser categorizados de acordo com a importância para a referida pesquisa ou considerando a sua predominância no campo, sendo, então passíveis de interpretação à luz de teorias norteadoras. Deve-se ressaltar que a sintetização das unidades requer uma elaboração teórica que possibilite diálogos com outras pesquisas relacionadas, no caso, com propostas que reflitam sobre o ensino de História e com propostas de educação críticas e emancipatórias. De acordo com a autora,

Se a síntese tiver um caráter propositivo ou prescritivo, ou ainda melhor, que já contenha um projeto a ser oferecido após o diagnóstico, o autor deverá nesse momento, oferecer passos claros e bem fundamentados com metas atingíveis, realistas e não “ideográficas” ou cobertas por uma capa protetora, mas devem ser explícitas, com propostas e recomendações bem articuladas (MILNITSKY-SAPIRO, 2004, p. 8).

Com base nessas considerações, os capítulos seguintes da presente tese terão a intenção de apresentar uma síntese crítica, com caráter propositivo, acerca do desenvolvimento das docências compartilhadas sobre ensino de História e cultura da África, dos africanos, das populações afro-brasileiras e indígenas, que foram realizadas na EMEF Célia Regina Lekevicius, zona Norte de São Paulo, com início em junho de 2021 e término em novembro de 2022.

Como apontado, as docências foram compartilhadas com professores da rede pública de ensino de São Paulo, especialmente com o professor-parceiro Fabio da Silva Cândido, que ministra a disciplina de História para as turmas finais do ensino fundamental – ciclo autoral, contando também com a professora Fabiana Franco Cabral Lima, que ensina Português.

Por meio dessa pesquisa-ação, temos como intenção colaborar para o desenvolvimento das diretrizes da EMEF Célia Regina, expressas em seu Projeto Político-pedagógico. Neste documento, vemos que a escola tem como objetivo fomentar “o protagonismo juvenil, contribuindo para a formação cidadã dos nossos estudantes, para que possam compreender a sociedade em que vivem e nela atuarem criticamente” (PPP, 2021, p. 15), uma das motivações centrais de nossa pesquisa.

3.2 Caracterização da escola e da comunidade escolar

A EMEF Prof.^a Célia Regina Lekevicius Consolin, que pertence à Diretoria Regional do Jaçanã/Tremembé, está situada na Rua Giuseppe Marino, s/n, Chácara Bela Vista, no Parque Novo Mundo, zona norte de São Paulo capital.

A instituição atendia, à época da pesquisa, 684 estudantes, moradores da Comunidade da Chácara Bela Vista, conjunto habitacional localizado próximo à escola, da comunidade da Baracela e também da Penha, bairro da zona leste localizado no outro lado da margem do Rio Tietê.

De acordo com o levantamento feito pelo *Projeto Político-Pedagógico* da escola, documento oficial elaborado em 2021, no bairro do Parque Novo Mundo vivem cerca de 47.773 moradores, região que apresenta um IDH igual a 0.74²³, índice considerado mediano.

Nas proximidades da escola, existem equipamentos de saúde, de cultura e de educação, como a UBS Parque Novo Mundo II, o Hospital Municipal Vereador José Storopoli, o Centro Cultural da Penha, a ETEC de Esportes Curt Walter Otto Baumgart e o CEU Tiquatira.

A EMEF Prof.^a Célia Regina foi criada pelo Decreto Municipal nº 37.598 de 27/08/1998, mas iniciou os atendimentos à comunidade em 27/04/2000. O primeiro “prédio escolar” consistiu em uma construção de madeira, que, em seguida, foi substituída por uma “escola de latinha”, que atendia as crianças da Chácara Bela Vista e da Comunidade que circundava a Rodovia Fernão Dias e Marginal Tietê.

De acordo com o PPP da escola, a construção atual, em alvenaria, foi uma conquista importante para os moradores da região. Segundo o documento: “A inauguração do novo prédio de alvenaria registra um alcance social e justifica o seu custo e o esforço despendido para torná-lo realidade. Esta importante obra proporcionou mais dignidade à comunidade local” (PPP, 2021, p. 5).

Além disso, a maioria das alunas e dos alunos são residentes da Chácara Bela Vista. Destes, uma pequena parcela mora em uma rua de moradias precárias chamada Rua dos Anjos, outra na Favela da Baracela, mas a maior parte dos estudantes mora no Conjunto Habitacional Cingapura.

²³ De acordo com o PPP da escola, “países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo, os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano e países com IDH superior a 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto. Em outras palavras a região tem um índice de IDH considerado médio” (PPP, 2021, p. 16).

Apesar do IDH médio, constata-se que uma quantidade considerável de famílias da região passa por grandes dificuldades para sobreviver e contam com programas sociais para complementar as suas rendas. Tais dramas familiares são originados pelos graves problemas socioeconômicos e históricos de nosso país, que atingem sobretudo as populações pobres moradoras de periferia, em sua maioria pretas, pardas e indígenas, como no caso da região.

A pandemia de Covid-19 agravou a situação socioeconômica da região e muitos na comunidade²⁴ precisaram do apoio emergencial para conseguir comprar um pouco do que necessitam. Cabe lembrar que esse valor assegurava menos que o básico para a sobrevivência de uma família brasileira. O auxílio federal foi insuficiente, os preços dos produtos só aumentaram, e sustentar uma casa, principalmente com crianças, com pandemia ou não, não é tarefa fácil para essas famílias.

Nesse momento difícil, a escola cumpriu uma função social que vai além do importante papel educacional, sendo uma fonte de acolhimento e até mesmo de garantia de alimentação para a comunidade. Ao questionar as famílias sobre o fato de alguns membros terem perdido seus empregos ou as suas fontes de renda, a direção da escola pôde fazer a seguinte análise:

Era de se esperar que a comunidade que tem características mais carentes sofresse mais impacto da crise sanitária e econômica do país, (mas) 73,2% é um número elevado, evidenciando a precariedade financeira das famílias nesse momento. Isso também mostra necessidade e importância do suporte escolar para distribuição de recursos como cestas básicas, por exemplo, para que essas famílias possam ter o mínimo de dignidade e alimentação (PPP, 2021, p. 20).

As consequências desses dados econômicos apareceram nas reflexões e nas produções escritas de nossos estudantes ao longo da pesquisa de campo, tanto sobre a dificuldade em seguir as medidas profiláticas, como também a constatação de que alguns colegas estudantes iriam para a escola principalmente para poder se alimentar um pouco melhor. Veremos esses relatos nos próximos capítulos.

De acordo com o levantamento feito pela EMEF Prof.^a Célia Regina e apresentado no PPP (2021)²⁵, as principais ocupações profissionais dos familiares dos estudantes, que

²⁴ Segundo o PPP: “Dado importante para traçar o perfil econômico da comunidade é o levantamento sobre se as famílias necessitaram usar os auxílios econômicos do governo federal no ano de 2020, por conta da pandemia. Nota-se que, a maioria (60,6%) necessitou desse suporte financeiro para manter-se no ano anterior” (PPP, 2021, p. 19).

²⁵ Também de acordo com o documento: “Foi feito um levantamento por meio de questionário on-line disponibilizado nos dias 24, 25 e 26 de abril às famílias através do grupo de Whatsapp voltado para auxiliar e facilitar a comunicação entre a escola e as famílias. Apenas uma parcela dos responsáveis (127 cento e vinte e sete) responderam ao questionário, isso representa cerca de 18,79% do total (supomos que o fator do tempo de vigência da pesquisa possa ter limitado o número baixo de devolutivas, há o outro fator importante a ser

conseguiram manter seus trabalhos, são: o trabalho em serviços gerais, o emprego informal, a reciclagem, além de casos de desemprego. A maioria dos pais das alunas e dos alunos possui o ensino fundamental incompleto e cerca de 85% dos participantes da pesquisa da escola são cristãos (PPP, 2021, p. 15)²⁶.

Destas famílias, um dado chama atenção nesses tempos de pandemia, isolamento social e propostas de ensino online e/ou remoto: 81,9% das famílias não possui nenhum tipo de equipamento com suporte à internet, o que impossibilitou o acesso aos conteúdos escolares.

Com relação aos alunos do ciclo aural, do 6º ao 9º ano, cerca de 80% dos alunos ficam em casa sozinhos, pois os pais precisam trabalhar (ou tentar). Essa demanda financeira seria a justificativa da maioria das famílias para não participar das reuniões escolares e outros eventos.

A escola é bem cuidada e bem equipada. Alguns grafites logo na entrada impressionam pela beleza e pela mensagem de incentivo à leitura. A EMEF Prof.^a Célia Regina possui três andares, 22 salas de aula, além de sala de leitura, laboratório de informática, sala multimídia, sala de artes, laboratório de ciências, brinquedoteca, biblioteca, cozinha, um amplo pátio, uma quadra coberta e um parquinho com alguns brinquedos.

Para o desenvolvimento das docências compartilhadas, recorreremos ao uso do projetor da escola, disponível em todas as salas, para a reprodução do material audiovisual preparado para cada encontro. Além de vídeos de *raps* e *reggaes* socialmente engajados, também apresentaremos *slides* com imagens, textos e outras informações necessárias para o pleno desenvolvimento das aulas.

Cabe ressaltar que não abrimos mão de papel, canetas, lápis, borracha, tintas, pincéis, sprays, cadernos e folhas de sulfite para a elaboração de atividades, anotações e demais produções por parte dos estudantes. E, pontualmente, recorreremos à sala de informática para o desenvolvimento de pesquisas.

Assim, com base nos recursos disponíveis na EMEF Prof.^a Célia Regina Lekevicius, escola pública de Ensino Fundamental da periferia de São Paulo, considerando seu Projeto Político Pedagógico de 2021 e as características da comunidade na qual a escola está inserida, desenvolvemos a nossa proposta de pesquisa-ação por meio de docências compartilhadas

destacado, é a falta de acesso à internet na região pela comunidade), mas por meio dessa amostragem conseguimos traçar um perfil parcial da comunidade” (PPP, 2021, p. 15).

²⁶ “A maioria dos entrevistados é cristã, 84,2% sendo a maioria composta por evangélicos 53,5% e 30,7% por católicos. Apenas 10,2% afirmaram ser agnósticos e os demais 5,6% identificavam-se com outras formas de religião” (PPP, 2021, p. 18).

especialmente com o professor Fábio Cândido e com a professora Fabiana Lima, visando uma proposta crítica, significativa e culturalmente relevante.

3.3 *Pedagogia Hip Hop* na intersecção entre a pedagogia crítica e propostas de ensino culturalmente relevantes

Em *Batidas, rimas e vida escolar*, livro publicado no Brasil em 2014, Marc L. Hill, educador, pesquisador e ativista social, apresenta uma proposta pedagógica que ele define como *Educação baseada no Hip Hop (Hip-hop based education)*, a qual nos inspiramos para elaboração de nossas pesquisas. Doravante, vamos nos referir a essa proposta apenas como *Pedagogia Hip Hop*.

A *Pedagogia Hip Hop* tem suas raízes nas ruas da Filadélfia, na Pensilvânia, EUA - cidade na qual cresceu o autor e na qual sua pesquisa de campo ocorreu, sendo desenvolvida com alunos do *High School* na *Howard Elementary School*, mas ela também tem como base a *pedagogia crítica*, centrada em autores como Giroux (1994) e Kellner (1992), também Paulo Freire (1987), bem como os chamados *estudos culturais*, especialmente inspirados em Lee (1993, 1995a, 1995b) e em Howard (2001).

De acordo com Hill, enquanto “a pedagogia crítica influenciou fortemente a teoria da EBHH, o campo da pedagogia culturalmente relevante formatou amplamente a sua aplicação em sala de aula” (HILL, 2014, p. 48). Dessa maneira, situada no campo da Antropologia da Educação, a *Pedagogia Hip Hop* atua na intersecção entre propostas de ensino críticas e culturalmente relevantes, por meio de uma *abordagem multiperspectiva*²⁷.

Tal abordagem é fundamental para essa interseccionalidade, ao promover reflexões que relacionam o sujeito e o seu contexto social por meio de elementos artísticos e culturais, partindo da recepção dos textos, das músicas, dos materiais audiovisuais ou de outras referências. Ainda de acordo com Hill:

Pedagogos críticos criaram um espaço para a análise da cultura popular como um lugar complexo e competitivo entre a resistência e a dominação. Além disso, eles têm reforçado a necessidade à qual Kellner (1992) se refere como abordagem “multiperspectiva” aos estudos culturais que negocia 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

²⁷ 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 e, ao mesmo tempo, segue os caminhos em que essas perspectivas são reproduzidas e produzem resistências (HILL, 2014, p. 46).

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 textos afetam a vida cotidiana?) (HILL, 2014, p. 46).

Atuando na intersecção entre a pedagogia crítica e os estudos culturais, correntes apontadas acima, Hill (2014) defende que propostas educacionais devem fazer conexões entre os conteúdos escolares e o contexto dos estudantes e da comunidade escolar, incluindo também os elementos culturais ancestrais e contemporâneos presentes na sociedade.

Essa abordagem multiperspectiva tem como mote contribuir para melhorar a relação entre os estudantes e o conteúdo escolar, entre as alunas e alunos, os professores e entre si, e também estimular elementos como a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima²⁸. Segundo o professor e pesquisador Hill:

[...] o uso de pedagogias culturalmente relevantes (neste caso, baseadas no *Hip Hop*) inevitavelmente cria espaços para ambos, vozes e silêncios, centralização e marginalização, empoderamento e dominação (HILL, 2014, p. 51).

Com base nos apontamentos de Hill (2014), podemos destacar dois elementos desta linha pedagógica que serão centrais em nossa proposta: primeiro, **o uso da literatura Hip Hop** – entendida como textos de *rap* socialmente engajados ligados à cultura *Hip Hop*, enquanto conteúdo escolar para promoção dos estudos demandados pelo currículo. Um segundo elemento, que nos inspira em nossas abordagens, diz respeito à compreensão sobre uma forma de atuação educacional (e social), que podemos chamar de **uma educação voltada para a “cura” por meio dos curandeiros feridos**, tradução feita do termo em inglês *wounded healers*, que possibilita um método de abordagem de temas delicados, mas importantes no contexto dos alunos, estimulando as reflexões críticas necessárias nas elaborações históricas propostas em sala de aula.

A relação feita por Hill entre *rappers socialmente engajados* e os chamados *curandeiros-feridos*, ou seja, que conseguem curar das dores que ele mesmo sente, foi inspirada pela história mitológica do Centauro Quíron – ser imortal dotado de saberes medicinais que sofre pelo veneno que lhe foi introduzido por uma flechada de Hércules, tornando-se, assim, um curandeiro que sofre uma dor constante ao passo que promove a cura de quem o procura para esta finalidade. Com base neste mito grego, Hill (2014) vislumbra nas

²⁸ Como aponta Hill: “Muitos estudos qualitativos demonstraram como a 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).

letras de *rap* com viés social um potencial para a promoção de debates e reflexões sobre os dramas, as dores e os problemas sociais que ocorrem no contexto de seus alunos, criando em sala um espaço para elaboração dessas questões de ordem psicossocial – proposta que vai além da necessária elaboração crítica sobre o passado, objetivo que procuramos seguir ao longo das docências compartilhadas.

Em nossas docências compartilhadas, demos ênfase a *raps* escritos em primeira pessoa, os quais apresentavam tanto a descrição de territórios, como também personagens significativos, acontecimentos históricos e os diferentes pontos-de-vista dos artistas sobre as temáticas que se conectam com as demandas do currículo escolar e com as discussões levantadas pelos estudantes. Assim, com base nas experiências e estratégias apresentadas nas letras selecionadas para as docências, promovemos reflexões sobre o modo como as nossas alunas e alunos enfrentam ou enfrentariam situações semelhantes, sobre como lidariam com as emoções apresentadas nas letras e videoclipes, preparando-os para situações análogas em suas vidas.

Cabe ressaltar que esta estratégia também abre espaço para a introdução de discussões sobre as origens africanas e indígenas do Brasil contemporâneo, incentivando uma reflexão crítica sobre a construção dos contextos em que os educandos estão inseridos²⁹.

3.4 Construindo uma abordagem metodológica

Como estratégia para estimular as alunas e alunos dos anos finais do ensino fundamental público de São Paulo, especialmente da primeira fase do ciclo autoral, a refletirem criticamente sobre a História africana, afro-brasileira e indígena, com base em propostas culturalmente relevantes, seguimos alguns passos, que apresento a seguir. Em nossas docências compartilhadas, promovemos uma abordagem *multiperspectiva* com base em:

²⁹ Como exemplo de um *rap* socialmente engajado, cuja letra e videoclipe nos permitem trabalhar com os dois pontos da Pedagogia Hip Hop apresentados acima, ou seja, com literatura hip hop e com a noção de curandeiros feridos, podemos retomar *Serviço de Preto*, de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael, já apresentado nos capítulos anteriores. Como apontado, o rap logo de início te joga no coração da ação, te convidando a pensar “e se fosse com você?”. A letra começa assim: *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 (DANIEL GARNET, PEQNOH e PHAEL, 2015).

1) Textos ligados à *literatura Hip Hop* socialmente engajados, historicamente referenciados, afro-centrados e pan-africanistas, que estimulem uma elaboração crítica do passado e das estruturas sociais que formam o presente;

2) Na noção de *educar pela cura* promovida pela ideia dos textos dos *curandeiros feridos*, criando espaços para que os estudantes possam elaborar algumas questões psicossociais oriundas de problemas sociais e econômicos, como podem ocorrer em locais com grandes dificuldades socioeconômicas, como é o caso da comunidade escolar na qual a EMEF Prof.^a Célia Regina está inserida.

Estruturalmente, planejamos desenvolver discussões com foco em cinco blocos temáticos, de acordo com as demandas da Base Nacional Comum Curricular (2016) e do Currículo da Cidade de São Paulo (2019) para a disciplina de História, para estudantes dos 6^{os} e 7^{os} anos do ensino fundamental: 1) Introdução da proposta: O atual momento histórico de pandemia, na visão dos jovens; 2) História indígena de São Paulo e do Brasil; 3) História da África e das raízes africanas do Brasil contemporâneo; 4) História das lutas e das resistências afro-brasileiras; e 5) As estruturas histórico-sociais que formam São Paulo e o Brasil. Contudo, devido aos acontecimentos no campo, algumas alterações precisaram ser feitas e o estímulo ao combate ao racismo e ao preconceito precisou ser incluído em nossa proposta, fator que será melhor explicado no capítulo seis.

4 DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA HIP HOP E AS ESCREVIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento:
Quem sabe escreveria esta história um dia?
Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito,
cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente.
(EVARISTO, 2018, p. 151).

Forrest Gump é mato.
Eu prefiro contar uma história real,
Vou contar a minha!
(RACIONAIS MC's, Negro Drama, 2002).

O *rap* é um gênero musical de origem afro-diaspórica, que emerge criativamente dentro de um contexto de desigualdade social e econômica experimentada ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980 pelas populações afro-americanas, caribenhas e latino-americanas nos bairros pobres de Nova York, Estados Unidos. Em pouco tempo, o *rap* e os *rappers* já estavam presentes nas periferias das grandes cidades mundo afora, inclusive no Brasil.

Rap significa ritmo e poesia. É o elemento lírico do chamado *Movimento Hip Hop*. Os elementos que compõem o *Hip Hop* são: o *break dance*, o *rap*, o grafite e a discotecagem. Foram assim organizados pela juventude negra do *Bronx*, Nova York, como forma de resistirem à violência e à criminalidade, marcantes naquele contexto. Contudo, outra forma de resistência também significava (e significa) muito para o *Hip Hop*: ser uma cultura que resiste ao silenciamento das populações invisibilizadas, marginalizadas, ampliando as suas vozes, as suas referências e, desse modo, até mesmo sua autoestima.

Ou seja, o *Hip Hop* é uma expressão cultural, mas também política e social para a juventude afro-diaspórica. É uma forma de enfrentamento dos problemas socioeconômicos locais, encontrados em suas rotinas diárias, mas também uma possibilidade de diversão e de entretenimento para essa parcela outrora eclipsada da população, por meio das artes corporais, visuais e musicais. Nesse sentido, o *Hip Hop* estimula a *luta por reconhecimento das populações historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003).

Com seus nomes, códigos e desenhos grafitados nos trens que circulavam por toda a metrópole, os jovens pobres dos bairros da periferia de Nova York, como eram o *Bronx* e o *Brooklyn*, enviavam os seus recados: *Nós estamos aqui! Nós resistimos! Nós existimos! Nós podemos e vamos ocupar espaços!* Embora nem sempre com essas palavras. Características

que se mantêm até hoje em muitos grafites: a autorreferência (grafitar o próprio nome), a valorização do próprio território (mencionar o nome dos bairros, das favelas, das comunidades e das quebradas) e uma referência aos coletivos ao qual pertencem (às *crews*, às gangues, aos grupos etc.) são elementos importantes nessa arte visual.

Ou seja, no fundo, há uma busca pelo reconhecimento, tanto no âmbito pessoal, como também de seu grupo social (HONNETH, 2003). Há uma intenção de valorizar o que outrora foi silenciado, apagado, marginalizado, como é o caso da história de muitos desses jovens e de suas famílias. Ao grafitarem seus nomes e o nome de seus territórios, eles existem e resistem na cidade.

Mensagens de resistência também eram enviadas através dos passos da *break dance*: *Nossos corpos resistem! Parem de nos matar! Nós estamos aqui! Nós somos bonitos e estilosos!* Como foi dito, o *Hip Hop* e a *breakdance*, seu elemento mais corporal, emergem no contexto dos anos 1960 e 1970, na esteira dos movimentos sociais de valorização da beleza e força dos afrodescendentes: *Black is beautiful! Black Power!* Ou *100% Black*, por exemplo, mas também dos movimentos políticos revolucionários, como os *Black Panthers* e no contexto de independência dos países africanos e afro-caribenhos, como Jamaica, Angola, Cabo Verde ou Moçambique.

Dessa maneira, enquanto alguns passos buscavam a valorização da beleza e da estética, outros faziam as suas denúncias políticas: havia movimentos que, por exemplo, imitavam as hélices dos helicópteros enviados para a Guerra do Vietnã (1955-1975), enquanto outros representavam os soldados mutilados ou “quebrados” pelas guerras, numa alusão crítica à intervenção imperialista dos Estados Unidos no Vietnã (e no mundo!).

Os *DJs*, os *disc-jockeys* (tocadores de disco), não deixavam por menos e enviavam as suas mensagens também: a discotecagem é um elemento essencial para o *Hip Hop* e, em seus primórdios, os principais *samplings* eram feitos dos clássicos do *Soul*, da *Disco* e da *Funk music*, como James Brown, uma base evidentemente afrocentrada.

De acordo com Smith (2015), “*Sampling* e *quotation* são elementos chave em todas as músicas da diáspora africana e assumem um caráter exclusivo nas formas musicais afro-americanas, como o *jazz* e o *Hip Hop*” (SMITH, 2015, p. 102). O *sampling* seria o fragmento de uma produção, seja ela musical ou textual, reutilizado em um contexto diferente. No caso do *Hip Hop*, são recortes de outras músicas, geralmente uma base, reaproveitada repetidamente em *looping*, ou seja, de maneira circular, base na qual o *rapper* insere a sua letra.

Mas a mensagem dos *DJs* vai além. Somando referências jamaicanas, como a cultura da *soundsystem*, com a musicalidade afrodiáspórica, presente tanto no improvisado, como na circularidade, marcante na repetição dos *samples* escolhidos como base para as músicas, mas também no *swingue* e numa característica definida como de *perguntas-e-respostas*, ou seja, numa interação que dialoga com o ouvinte. Kool Herc e Afrika Bambaataa, com raízes jamaicanas e GrandMaster Flash, caribenho de Barbados, são os *DJs* precursores que lançaram as bases dos *Disc-Jockeys* de *Hip Hop*.

Já os *MC's* de *rap*, ou Mestres de Cerimônia, são, como apontado, o elemento lírico do *Hip Hop*: representam a voz do movimento. Os *MC's* cantam sobre a vida, sobre o amor, sobre o ódio, as alegrias, as conquistas, os sonhos, sobre vingança, violência e medo. Narram histórias, situações e experiências, de acordo com determinado ponto de vista.

Assim como artistas de qualquer gênero musical, os *rappers* cantam sobre o que eles (e seu público e suas produtoras) quiserem. De acordo com Chang (2005), as primeiras canções de *rap* que alcançam o *mainstream*, ou seja, a popularidade comercial, eram festivas, alegres, meio cômicas, como é o caso da controversa *Rapper 's Delight*, da *Sugar Hill Gang* (1979).

Logo no início do *rap*, porém, uma corrente se destacaria: os ***raps socialmente engajados***. Em 1982, Melle Mel escreve a letra de *The Message*, canção lançada junto ao seu grupo *GrandMaster Flash and the Furious Five*. Este pode ser considerado o primeiro *rap* socialmente engajado. Mel, ao fazer o seu *rap*-denúncia, de modo a resistir ao silenciamento imposto às populações pobres afro-americanas e apresentar ao mundo o seu *rap* socialmente engajado, inaugura essa corrente, que até hoje demonstra-se central dentro dos subgêneros do *rap*.

Uma significativa parcela dos *raps* são narrativas em primeira pessoa, com personagens, locais, temporalidades, enredo, clímax e desfecho. São histórias que apresentam experiências que provocam diferentes reações no interlocutor: para alguns, identificação, para outros, estranhamento. Como exemplo, podemos evocar um trecho da letra de *Negro Drama* (2002), dos Racionais MC's:

Crime, futebol, música, carai'...
 Eu também não consegui fugir disso aí
 Eu sou mais um
 Forrest Gump é mato
 Eu prefiro contar uma história real
 Vou contar a minha
 Daria um filme
 Uma negra e uma criança nos braços

Solitária na floresta de concreto e aço
 Veja, olha outra vez o rosto na multidão
 A multidão é um monstro sem rosto e coração
 Hei, São Paulo, terra de arranha-céu
 A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
 Família brasileira, dois contra o mundo
 Mãe solteira de um promissor vagabundo
 Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
 Um bastardo, mais um filho pardo sem pai
 Hei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
 Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé
 (RACIONAIS MC'S, Negro Drama, 2002).

Negro Drama (2002) começa com as reflexões de Edy Rock sobre ser um jovem preto de periferia na capital paulista, com toda a sua desigualdade social e econômica. No meio do *rap* somos apresentados ao ponto de vista crítico do Mano Brown sobre o mesmo tema: as condições de vida das pessoas marginalizadas, mas também ouvimos sobre os seus sonhos e suas aspirações.

Na parte da música destacada acima, Mano Brown já nos avisa que fará um relato pessoal, que o ponto de vista utilizado apresentará parte de sua própria experiência de vida e não de uma produção cinematográfica fictícia. E avança descrevendo o cenário de seu relato: uma cidade fria, perigosa, monstruosa para uma família pobre e preta, composta apenas por uma mãe solteira e seu filho pequeno. Quantas e quantas famílias paulistanas não são formadas apenas por mães solteiras? Quantas são compostas por mães pretas solteiras? O relato de Mano Brown pode promover, por um lado, identificação: inúmeras famílias paulistanas têm essa mesma configuração, mas, por outro lado, pode causar estranhamento, devido ao choque causado pela crueza do relato apresentado.

Negro Drama (2002) é um marco para o *rap* nacional e um exemplo de um *rap* socialmente engajado. Mas nem de longe é um modelo solitário. Além dos Racionais MC's, muitos outros grupos, nos Estados Unidos, no Brasil e mundo afora, seguiram nessa linha de produzirem *raps* que soam tanto como denúncia social, quanto como literatura³⁰. Quem não vive esta mesma realidade é “convidado” pelo *rap* a imaginá-la, promovendo uma possível reposição de experiência formativa. A ideia das imagens evocadas nas narrativas destas poesias ritmadas e socialmente engajadas é provocar emoções no interlocutor, estimular a reposição de experiências, colocando-o no coração da ação, de modo que o interlocutor é levado a pensar: e se fosse com você?

³⁰ Não à toa, o livro **Sobrevivendo no inferno** (2018), dos Racionais MC's, foi definido como literatura obrigatória para o vestibular da Unicamp, desde 2019.

Ao jogar o ouvinte na cena descrita e estimular a sua imaginação, os *raps* socialmente engajados soam familiares, ou melhor, promovem uma identificação, para as pessoas que estão acostumadas ao contexto e às situações descritas, falam justamente sobre as suas vivências, o seu dia-a-dia, recorrem a imagens presentes em seus cotidianos ou em suas histórias, enquanto que, para aquelas não-familiarizadas com as cenas apresentadas, pode soar como estranho, potencialmente violento, até mesmo problemático.

Uma visão superficial, carregada de preconceitos oriundos do desconhecimento da realidade experimentada por outros sujeitos, mas que, justamente por promover esse estranhamento, tem potencial para a reposição de experiências de outra ordem naqueles que permitem-se abrir para uma outra visão de mundo, para aqueles que estão abertos ao outro não-idêntico a si. Potencial que a literatura também possui, especialmente a partir de um conceito interessante definido pela professora e escritora Conceição Evaristo como *escrevivências*, ou seja, a escrita das experiências vivenciadas pelos sujeitos, sobretudo pelas pessoas comuns que fazem parte das populações historicamente prejudicadas.

Em *Becos da Memória* (2018), Conceição Evaristo nos apresenta as experiências, os dramas, as lutas e as esperanças de moradores de uma favela supostamente fictícia que estava passando por um traumático processo de desfavelamento nos anos 1980. Dentre as personagens desta história, destaca-se Maria-Nova, menina ativa, curiosa, inteligente e sensível, de olhar atento a tudo o que acontece em sua comunidade. Em certos momentos, Maria-Nova pode ser confundida com a própria Evaristo, pois a narrativa apresenta processos de rememoração ou de recriação de memórias, entrelaçando as personagens e a autora, a ficção e a realidade, a imaginação e as lembranças, na construção desta história. Mas Maria-Nova também representa muitas jovens moradoras de favelas, comunidades, mucambos e periferias Brasil afora. Temos muitas Marias-Novas em nossas escolas. Meninas e meninos espertos, curiosos, ávidos por compreender os seus contextos e ansiosos para contar as suas próprias histórias.

Ao longo deste capítulo exploraremos a relação entre o conceito de *escrevivências*, de Evaristo (2018), com a produção de textos de *rap socialmente engajados*, visando a construção de uma proposta de ensino de Humanidades, especialmente das disciplinas de História, Português, Geografia, Sociologia, Filosofia, dentre outras, de maneira transversal, em salas de aula do Ensino básico.

Com base na chamada *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014), tensionaremos ambas as ideias, refletindo sobre a importância de propostas de ensino que estimulem um olhar crítico e potencialmente emancipatório sobre a nossa própria história e sobre a história de nossa

família, nossa comunidade e nosso território, a partir da produção de textos socialmente engajados pelos próprios estudantes.

4.1 *Escrevivências e Pedagogia Hip Hop: rumo a práticas de ensino críticas e potencialmente emancipatórias*

Retomemos um caso curioso de luta singular pela educação apresentado por Davis (2016) e que exemplifica essa associação entre a importância deste processo de construção do conhecimento crítico na formação de uma consciência emancipatória.

Em *Mulheres, raça e classe*, Davis (2016) destaca a luta de muitas mulheres, negras e brancas, em prol da emancipação da população afro-americana, mas também pelo seu direito à educação. Nessa obra, ela também nos conta a história de um grande líder abolicionista afro-americano: Frederick Douglass. Retomando a história de Frederick Douglass apresentada no primeiro capítulo: certa vez, Douglass, ainda escravizado em Baltimore, EUA, ouviu que o “*conhecimento torna um homem inapto para a escravidão*” (DOUGLASS, 1882, p. 43). Ele guardou essas palavras no fundo da alma. O conhecimento foi libertador para Frederick Douglass ao longo de sua vida, sendo um caminho importante para a superação da sua condição de escravizado e, sobretudo, para a construção de si como sujeito dotado de espírito livre, marcando sua entrada na História.

Já no final da vida, em 1882, Frederick Douglass publica sua autobiografia *The life and times of Frederick Douglass*. Escrever sobre a sua própria experiência, realizar essa escrita-de-si, foi um passo fundamental, tanto para o próprio Douglass, num processo de rememoração do passado e elaboração de memórias e experiências, como também para a população negra (mas não somente) dos Estados Unidos, que, a partir desta *escrevivência*, pôde aprender com a experiência de vida de um homem que lutou pela sua própria liberdade e pela emancipação de seu povo.

Resguardadas as devidas proporções e a importância de cada um em seu momento histórico, podemos dizer algo semelhante das obras literárias de duas autoras negras brasileiras: Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus.

Carolina nasceu na cidade de Sacramento, Minas Gerais, em 1914. Aos 20 e poucos anos, migra para São Paulo, num movimento de êxodo rural semelhante ao que muitas pessoas de Minas e do Nordeste faziam na época. Em 1947, Carolina instala-se na Favela do Canindé, próxima ao Estádio da Portuguesa e da rodoviária do Tietê, sozinha, desempregada e

grávida. Ela consegue sobreviver e sustentar a família, que cresce com mais duas crianças, catando papelão pelas ruas de São Paulo. Enquanto trabalhava como catadora, Carolina escrevia sobre as suas experiências, sobre sua vida, suas angústias, dramas e esperanças. Sua obra mais conhecida é *Quarto de despejo*, publicada em 1960.

Conceição Evaristo, conterrânea de Carolina, é mineira nascida em Belo Horizonte, no ano de 1946. Também é migrante, como muitas brasileiras. Ainda jovem, mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro, tornando-se professora da rede pública, Mestre e Doutora em literatura e ativista em prol da valorização da cultura negra no Brasil. Nesta seção, recorreremos à sua obra *Becos da Memória*, na edição publicada em 2018, pois nela a autora explica o conceito de escrevivência antes da narrativa propriamente dita.

Com Maria-Nova, uma das personagens principais de *Becos da Memória* (2018), temos reforçada a certeza sobre a importância da elaboração da memória e o impacto da escrita-de-si no processo de emancipação dos sujeitos. A menina curiosa, que, por vezes, confunde-se com Evaristo, reivindica, em diversas passagens da obra, o sonho de um dia escrever a sua própria história e a história dos seus. Um dia, ao ser indagada por sua professora sobre por que ela estava pensativa e distante durante uma aula de história da escravidão no Brasil, Maria-Nova (ou seria Evaristo?) se vê numa associação de pensamentos que aproximava às casas-grandes e senzalas, das favelas e condomínios que ela conhecia:

A mestra perguntou-lhe qual era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida (EVARISTO, 2018, p. 150).

E Maria-Nova, sempre inquieta, indagava-se sobre a condição do negro no Brasil no pós-abolição, sobre a desigualdade social e econômica gerida pelo contexto da economia escravista que, por séculos, fomentou as relações sociais patriarcais, machistas e racistas vigentes na sociedade brasileira. Discriminação que atingia em cheio as oportunidades das pessoas negras, indígenas e pobres deste país, dificultando ou mesmo impedindo as chances de crescimento e real emancipação que uma educação crítica e de qualidade pudesse oferecer. A menina continua pensando:

[...] Pensou nas crianças da favela: poucas, pouquíssimas, podia-se contar nos dedos as que chegavam à quarta série primária. E entre todos, só ela estava ali numa segunda série ginásial, mesmo assim fora da faixa etária, era mais velha dois anos que seus colegas. [...] Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma História muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora.

Era diferente de ler aquele texto. **Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente** (EVARISTO, 2018, p. 151, *grifo nosso*).

E com este pensamento de Maria-Nova, Evaristo demonstra, de maneira inequívoca e poética, a importância da elaboração crítica do passado, seja da memória, seja da história, apresentando-nos a necessidade vital das populações historicamente prejudicadas contarem a história a *contrapelo*, segundo as suas experiências e vivências. Ressalta, nesse sentido, a importância das *escrevivências* para a sobrevivência das populações legadas à margem. Uma história que, como diz Evaristo, sangra, mas que precisa ser contada. Contudo, o que seria, de fato, essa chamada *Escrevivência*? De acordo com a autora, no prefácio da terceira edição, publicada em 2018:

Becos da Memória é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E como a memória esquece, surge a necessidade da invenção. [...] Na base, no fundamento da narrativa de Becos está uma vivência que foi minha e dos meus. Escrever Becos foi perseguir uma *escrevivência*. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha (EVARISTO, 2018).

Ou seja, a *Escrevivência* seria a escrita de experiências de vida, principalmente dos corpos e mentes negras, outrora eclipsadas, como parte de um processo de construção ficcional da memória e do processo de elaboração do passado.

Já em *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), escrito nos anos 1950, lemos sobre a miséria, a fome, a dureza da vida das pessoas pretas e pobres deste Brasil. Por outro lado, vemos a importância da escrita desse diário para que Carolina elaborasse os traumas sociais e psíquicos pelo qual passava na época. Assim como Douglass em sua autobiografia, Carolina nos ensina como a elaboração da memória por meio da escrita talvez possa funcionar como uma alternativa à barbárie que a sociedade impõe sobre as pessoas mais vulneráveis socioeconomicamente. E mais, essa reflexão profunda sobre a sua vida e o seu contexto e o posterior processo de escrita leva-nos, autora e leitores, a uma visão crítica sobre as bases estruturais que permitiram e permitem tamanha desigualdade e dificuldades de sobrevivência.

Nesta narrativa somos colocados no coração da ação. Somos questionados: e se fosse com você? Como lida ou como lidaria com uma realidade semelhante à de Carolina? Como dito, Carolina Maria de Jesus escreve *Quarto de Despejo* nos anos 1950, relatando o seu cotidiano na favela do Canindé, comunidade que foi desalojada na década seguinte, durante

obras de ampliação da Marginal Tietê. Conceição Evaristo escreve *Becos da Memória* nos anos 1980, um relato imaginário-memorialístico sobre o desfavelamento de uma comunidade muito pobre que (talvez) existiu nas décadas anteriores de 1960 e 1970.

Ambas escrevem sobre a sua própria experiência de vida de uma maneira direta e crua, numa escrita-denúncia sobre o contexto das pessoas pobres moradoras de periferias de grandes cidades brasileiras, o que nos lembra alguns *raps* socialmente engajados escritos décadas depois. A já mencionada letra de Negro Drama (2002) exemplifica essa possível ligação entre os *raps* socialmente engajados e as chamadas escrevivências. Nessa obra, temos o ponto de vista de dois jovens da periferia de São Paulo, Edy Rock e Mano Brown, acompanhados por seus parceiros do Racionais MC's. Com sua batida sampleada das músicas *Ain't no superman*, do Jake the Flake, um *rapper*; e *My first night alone without you*, de Dionne Warwick, cantora de soul, R&B e gospel; Negro Drama fala das dificuldades enfrentadas pelos jovens pobres e pretos de periferia para terem uma vida digna e feliz:

Nego drama
 Entre o sucesso e a
 lama
 Dinheiro, problemas,
 invejas, luxo, fama
 Nego drama
 Cabelo crespo e a pele
 escura
 A ferida, a chaga, à
 procura da cura
 Nego drama
 Tenta ver e não vê
 nada
 A não ser uma estrela
 Longe, meio ofuscada
 Sente o drama
 O preço, a cobrança
 No amor, no ódio, a
 insana vingança
 Nego drama
 Eu sei quem trama e
 quem tá comigo
 O trauma que eu
 carrego
 Pra não ser mais um
 preto fodido
 O drama da cadeia e
 favela
 Túmulo, sangue,
 sirene, choros e velas
 Passageiro do Brasil,
 São Paulo, agonia
 Que sobrevivem em
 meio às honras e
 covardias

Periferias, vielas,
 cortiços
 Você deve tá pensando
 O que você tem a ver
 com isso?
 Desde o início, por
 ouro e prata
 Olha quem morre,
 então
 Veja você quem mata
 Recebe o mérito a
 farda que pratica o mal
 Me ver pobre, preso ou
 morto já é cultural
 Histórias, registros e
 escritos
 Não é conto nem
 fábula, lenda ou mito
 Não foi sempre dito
 que preto não tem vez?
 Então olha o castelo e
 não
 Foi você quem fez,
 cuzão
 Eu sou irmão do meus
 truta de batalha
 Eu era a carne, agora
 sou a própria navalha
 Tim-tim, um brinde
 pra mim
 Sou exemplo de
 vitórias, trajetos e
 glórias
 O dinheiro tira um
 homem da miséria

Mas não pode arrancar
de dentro dele a favela
São poucos que entram
em campo pra vencer

A alma guarda o que a
mente tenta esquecer
[...]
(RACIONAIS MC'S,
Negro Drama, 2002)

O trecho acima, cantado por Edy Rock, apresenta algumas palavras-chave e ideias interessantes para a nossa discussão: “entre o sucesso e a lama”, “o trauma que eu carrego”, “o drama”, “túmulos, sangue, sirene e vela” nas favelas e cadeias, “ver preto pobre preso e morto já é cultural”, “sou exemplo”. Contudo, a última frase nos chama muita atenção: *A alma guarda o que a mente tenta esquecer*, um verso forte, triste, poético. Fala sobre experiências de vida que não são fáceis de se elaborar.

E aqui, neste ponto, adentramos o campo da importância da escrita-de-si, da escrita das próprias experiências, mesmo que muitas vezes traumáticas, para as populações historicamente prejudicadas. Percebemos a importância do papel do *rap* para a elaboração de memórias e de experiências, tanto para os *rappers* do Racionais MC's, como para as pessoas que se identificam com as histórias presentes nas letras dos *raps* socialmente engajados.

A narrativa de *Negro Drama* (2002), assim como *Becos da Memória* (2018), promove um entrelaçamento entre uma experiência real, vivenciada pelo narrador(a), e uma fictícia, partindo do singular para o coletivo. Como aponta Soares, discorrendo sobre a obra de Evaristo:

A autora se coloca no espaço aberto entre a invenção e o fato, utilizando-se dessa profundidade para construir uma narrativa singular, mas que aponta para uma coletividade. Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, que seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (SOARES, 2017, p. 206).

E a autora avança também sobre a importância das escritas para as populações historicamente prejudicadas, reforçando que esse tipo de escrita é potencialmente emancipatória para esta parcela da população, outrora invisibilizada, esquecida, eclipsada. Nesses casos, escrever sobre a própria experiência é resistir, é existir. É uma possibilidade de elaboração de memórias e experiências, de retomada de sentido, de busca por inspiração ancestral.

Vimos essa resistência nos exemplos dos Racionais MC's, de Carolina Maria de Jesus, de Frederick Douglass e de Conceição Evaristo. Mas também gostaríamos de ver todo este potencial emancipatório da escrita-de-si, das escritas, no cotidiano de nossas

alunas e alunos, especialmente os oriundos de escolas públicas em bairros periféricos: queremos ouvi-los, queremos que eles tenham uma visão crítica de mundo, queremos formar cidadãos conscientes de suas histórias, suas ancestralidades, suas potencialidades. Mas como? Neste ponto, nos lembramos dos exemplos dos *rappers* e buscamos na *Pedagogia Hip Hop* (2014) alguns caminhos e inspirações para a construção de práticas pedagógicas.

4.2 Aprofundamentos sobre a *Pedagogia Hip Hop*

Tendo em vista as ideias sobre educação emancipatória e sobre a importância da elaboração crítica do passado a partir das *escrevivências*, gostaríamos de relacionar essas discussões com a chamada *Pedagogia Hip-Hop* (2014), inspirando-nos na proposta de Marc Lamont Hill, de modo a levar tais reflexões para o ensino de História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, de acordo com as diretrizes das Leis 10.693/2003 e Lei n. 11.645/2008.

Em sua obra, *Batidas, rimas e vida escolar* (2014), Hill apresenta a sua experiência de ensino de literatura inglesa a partir de temas transversais e delicados, mas presentes no contexto de seus estudantes, como: aborto, violência, abandono. Ele ministrava suas docências compartilhadas em uma área socialmente vulnerável da Filadélfia. Inspiramo-nos, sobretudo, em dois aspectos de suas experiências: 1. no recurso a textos da literatura *Hip-Hop* enquanto ferramenta pedagógica; e 2. na visão dos *rappers* enquanto *wounded healers*, ou curandeiros-feridos, na tradução em português.

O uso dos textos de *rap* como estratégias de ensino permitem discussões sobre a forma e conteúdo das letras, sobre literatura, semântica ou gramática, mas também abrem espaço para reflexões sobre o contexto social presente naquelas produções, seja dos personagens envolvidos, seja dos *rappers* que o produziram, além de discussões sobre questões territoriais.

Promover análises de *raps* socialmente engajados pode colaborar para o desenvolvimento de estudos cujas temáticas podem se relacionar com assuntos próximos da realidade dos alunos e com os quais eles poderiam se envolver ao longo do processo de aprendizagem crítica. Esta foi a experiência apresentada por Hill e na qual nos inspiramos em nossas aulas de história com turmas do ensino fundamental em escolas públicas em São Paulo.

Já a ideia dos *curandeiros-feridos*, como apontado, parte do mito do Centauro Quíron e se relacionaria com a ideia do autor de introduzir as discussões sociais delicadas, mas necessárias no contexto de seus estudantes, a partir de exemplos contidos nas letras de *rap* socialmente engajadas.

Hill recorreu a letras de *rap* cujos personagens, geralmente em primeira pessoa, passavam por situações complicadas na vida, como um aborto ou casos de violência, e convidava as alunas e alunos, primeiro, a escrever em seus diários o que pensaram das letras ou a responder perguntas de cunho pessoal, mas relacionadas ao tema do *rap* escolhido dentro do tema trabalhado em sala, para depois, caso quisessem, compartilhassem com os colegas, iniciando a discussão pretendida para a aula³¹.

Assim, Hill partia do estímulo dos textos de *Hip-Hop*, recorrendo a textos de *rappers* considerados curandeiros-feridos, para a elaboração das experiências de vida de suas alunas e alunos. Motivados pela análise do *rap* escolhido, Hill dava um passo adiante, estimulando que seus estudantes escrevessem sobre as suas vivências, recorrendo, dessa maneira, às escrevivências tanto como uma espécie de processo de acolhida e de cura em sala de aula, como também como uma ponte para a inserção dos conteúdos e temas demandados pelo currículo escolar.

Hill também nos faz algumas ressalvas. Escrever sobre temas delicados não é algo simples. Seria um processo gradual de compartilhamento das experiências pessoais, o que demanda a construção de uma boa sinergia entre professores e colegas de turma. É preciso construir um ambiente de apoio, acolhedor. Algo que demanda tempo e investimento afetivo. O educador está ali enquanto mediador do processo de elaboração e deve colaborar para que os estudantes tenham bases para uma reflexão bem fundamentada, tendo um olhar atento para com os estímulos que tais abordagens podem suscitar. É preciso empatia e percepção.

Como nos lembra Hill, “apesar do sucesso coletivo do Curso de Literatura Hip Hop na criação de uma comunidade de curandeiros feridos, havia tensões claras que apareceram quando as conversas se tornaram mais pessoais” (HILL, 2014, p. 165), e ele continua nos alertando quanto à importância de também ouvirmos os silêncios: é preciso dar espaço para os jovens elaborarem suas memórias e experiências, mas também é preciso estar atento para

³¹ Nas palavras de Hill: “Nos dez primeiros minutos de cada aula, os alunos escreveriam respostas a uma pergunta que ligava ao tópico do dia com suas próprias ideias e experiências. Embora algumas das perguntas fossem bastante gerais (p. ex.: “O que é amor?”, “Qual seria uma boa metáfora para 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?”) “Que lembranças vêm à sua mente quando você lê este texto?” (HILL, 2014, p. 72).

os “atos de silenciamento”, ou seja, para os limites que devem ser impostos durante estas reflexões, para que não se torne uma experiência negativa para nenhum dos presentes.

De todo modo, um dos aspectos mais interessantes desta proposta de Hill diz respeito à relação entre *Pedagogia Hip Hop* e as chamadas *pedagogias de cura*. Nas palavras do autor:

mesmo na ausência de um foco explícito na cura de feridas, o uso efetivo do currículo e da pedagogia culturalmente relevante, inevitavelmente, cria novas relações entre professores, alunos e a comunidade escolar (HILL, 2014, p. 175).

A *Pedagogia Hip Hop* busca construir laços. Laços entre uma visão crítica de mundo, os conhecimentos acadêmicos, os saberes ancestrais e as experiências vividas por nossas alunas e alunos, dotando-os de ferramentas e reflexões que os auxiliaram a acessar todo o potencial contido em seus sonhos. E mais, promovendo um ensino emancipatório que permitirá uma análise crítica sobre a construção de seus contextos e a formação da sociedade, formando sujeitos aptos a interromperem as barbáries perpetradas pela desigualdade social e econômica, tão bem denunciada pelos *raps socialmente engajados*. Deste modo, nas palavras de Hill:

[...] as pedagogias de Hip-Hop refletem as várias maneiras que a cultura Hip-Hop autoriza valores particulares, alegações de verdade e posições subjetivas, enquanto implícita ou explicitamente, contesta outros. Ao enquadrar estas questões como fundamentalmente pedagógicas, tornamo-nos teoricamente equipados para enquadrar os praticantes de Hip-Hop como agentes culturalmente engajados, intelectuais críticos e pedagogos públicos, cuja produção intelectual reflete e constitui uma variedade de identidades, discursos e relações de poder (HILL, 2014, p. 207).

Em nossas experiências em pesquisas de campo, seguimos essas duas estratégias de Hill, o uso de textos de Hip-hop e a seleção de textos com temáticas sociais próximas do contexto de nossos estudantes, mas em aulas de História e Português e para alunas e alunos dos anos finais do ensino fundamental na EMEF Célia Regina Lekevicius, localizada na periferia de São Paulo. Desse modo, ao longo de nossas docências compartilhadas, estimulamos a produção de textos por parte de nossas alunas e alunos, especialmente sobre o contexto de cada um, de suas famílias, de seus bairros e suas comunidades, de suas experiências.

Inspirados por Evaristo (2018), procuramos estimular *escrevivências* na escola, contando, para tanto, com o apoio das reflexões críticas proporcionadas pelos textos de *raps* selecionados para cada encontro com a turma, construindo propostas de ensino que sejam

críticas e potencialmente emancipatórias, conforme concebidos por Adorno (1995) e Davis (2016).

5 ENTRE TRAUMAS E VALORIZAÇÕES: A PEDAGOGIA *HIP HOP* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA REFLEXÕES SOBRE O PASSADO E O PRESENTE

[...] *esse tipo de história, esse tipo de respeito, ele pode ser passado também para os muros, sabe? Valorizando um pouco desses nossos mais velhos, dessas pessoas que muitas vezes são esquecidas.*

(Trecho transcrito de uma gravação realizada pelo Coletivo Imagem durante a aula realizada em 5 de novembro de 2021).

As experiências proporcionadas pelas docências compartilhadas, realizadas ao longo da pesquisa de campo, desenvolvidas especialmente em aulas ocorridas com as turmas do Ensino Fundamental da EMEF Célia Regina Lekevicius, reforçaram a potencialidade da *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) para aprender e ensinar sobre a riqueza da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, e também para conhecermos mais e valorizarmos a cultura dessas populações co-formadoras da sociedade brasileira.

Nesse sentido, avançar com a proposta de Hill (2014) para reflexões históricas e culturais é uma forma de se promover o conhecimento e o reconhecimento da ancestralidade africana e indígena no Brasil, discutindo não apenas como colaborar para a elaboração de questões sociais que afetam os nossos estudantes, mas também sobre como despertar a curiosidade para a importância das culturas afro-indígenas para a construção de nossas identidades.

Com base na *Pedagogia Hip Hop* (Hill, 2014), podemos refletir sobre o passado e o presente, sobre questões ancestrais e contemporâneas. Podemos, por um lado, discutir pedagogicamente questões e traumas sociais que precisam ser enfrentados, como o caso das consequências do escravismo, e por outro, aprender sobre elementos históricos que possibilitarão a valorização de identidades e culturas, promovendo múltiplas possibilidades de identificações, como é o caso da musicalidade e da estética, descobrindo outras formas de organização social, outras mitologias e cosmovisões, aprendendo a história das resistências e conhecendo diferentes maneiras de se viver e de se relacionar com o meio ambiente.

Apresentaremos exemplos desses possíveis caminhos nas seções abaixo, divididos em dois momentos. Primeiro, focaremos nas possibilidades de reflexão sobre questões sócio-históricas que precisam ser elaboradas pela sociedade, tal qual apontadas por Hill (2014), ou seja, nas discussões de temas sensíveis que tivemos com a turma, por exemplo sobre a

desigualdade social aflorada na pandemia, com base no *rap Quarentena*, de MV Bill (2020) e no poema *No tempo da pandemia*, de O'Meara (2020)³².

Em seguida, veremos como abordamos os estudos sobre a História da África e dos povos africanos tendo a arte do grafite como base, contando com o apoio do arte-educador Tim (Wellington Neri da Silva), do Coletivo Imargem. Nesse sentido, avançamos com relação à proposta de Hill (2014), incluindo outro elemento da cultura *Hip Hop* em nossas estratégias pedagógicas.

Ambos os momentos relatados neste capítulo contaram com a colaboração ativa do professor Fábio Cândido da Silva, de História, e com a participação da professora Fabiana F. Lima, de Língua Portuguesa, e ocorreram em aulas com a turma do 7ºB da EMEF Célia Regina Lekevicius, situada no Parque Novo Mundo, zona norte de São Paulo-SP, durante o ano de 2021.

5.1 “*Gente vamos se proteger, o Corona é sério, ele é pra valer*”: reflexões sobre as consequências da pandemia de Covid-19

Com o gradual retorno dos estudantes para as escolas públicas, após o período mais restrito de isolamento social devido às consequências da pandemia de Covid-19, estratégias de acolhimento das crianças e jovens demonstraram-se fundamentais para a retomada dos estudos e para a (re)construção dos laços com as amigas e colegas, com as(os) educadores, as(os) gestores, as(os) funcionários, com o ensino e com a escola propriamente dita.

Contudo, tal acolhida também deveria propiciar reflexões críticas sobre as experiências vividas durante os meses de pandemia, estimulando a compreensão sobre a relação entre o contexto pandêmico por eles enfrentado e as políticas públicas, sobre os direitos e deveres de todos os cidadãos e, principalmente, sobre as questões perpetradas pelo desequilíbrio social e econômico que assola o Brasil e que legou profundas desigualdades no enfrentamento das consequências da pandemia.

Com esse intuito, nos inspiramos em obras como *Becos da Memória* (2018), mas também no *rap Quarentena*, de MV Bill (2020), para a promoção das discussões e reflexões

³² “Publicado em 13 de março de 2020, *In the Time of Pandemic* (*No Tempo da Pandemia*, em tradução livre) é um poema sobre a pandemia da **Covid-19**. Ele foi publicado três dias depois de ser escrito no blog de língua inglesa The Daily Round.” (PLATA, Pedro. Poema que descreve a quarentena foi escrito em 2020 e não em 1869. Estadão. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/poema-que-descreve-quarentena-foi-escrito-em-2020-e-nao-em-1869/>>. Acesso em: 1 mar. 2023).

com os estudantes. Nessa perspectiva, a intenção foi, por meio de estratégias pedagógicas, colaborar para uma reflexão sobre essas experiências, os lutos e os traumas do período, enfim, contribuir para a elaboração das memórias por parte das alunas e alunos, mas sempre abrindo brechas para a esperança, para a possibilidade de sonhar e de imaginar um novo devir.

Assim como Maria-Nova, em *Becos da Memória* (2018), muitas crianças e jovens anseiam por contar as suas experiências, as suas lutas, as suas dores, as suas alegrias e os seus sonhos, mas a seu modo. Nossos estudantes desejam contar as suas próprias histórias. Elas e eles têm muito o que dizer, o que mostrar, o que ensinar também. E a escola pode e deve colaborar para que aprimorem as suas *escrevivências*. Escrever sobre as suas vivências é uma forma positiva de elaboração das experiências.

Os encontros com a turma do 7ºB foram realizados ao longo de 2021, podendo ser divididos em três momentos: 1. Acolhimento e reflexões sobre as consequências da pandemia; 2. Introdução sobre a formação do território dos estudantes, a partir da história indígena em São Paulo; e 3. Introdução sobre a formação da nossa sociedade, por meio da história de personalidades africanas e afro-brasileiras.

Para a primeira etapa, as alunas e alunos interpretaram e discutiram sobre o *rap Quarentena*, do MV Bill (2020), e o poema *No tempo da pandemia*, de Catherine O' Meara (2020) e, ao fim, produziram textos apresentando o ponto de vista deles sobre como as suas comunidades estavam enfrentando essa crise pandêmica.

A segunda parte dos encontros partiu da interpretação de videocliques de *rap* indígena Guarani: *Eju Orendive* (2010) e *Koangágua* (2010), do Brô Mc's; e *Xondaro Ka'aguy Reguá* (2020), do Owerá Mc. O Brô Mc's é um grupo de *rap* Guarani-Kaiowá das aldeias Jaguapiru e Bororó, localizadas no município de Dourados, sul do Mato Grosso do Sul, comunidades indígenas que sofrem com conflitos agrários e a violência dos que tentam tomar-lhes as terras.

Já Owerá, conhecido inicialmente pelo nome artístico de Kunumi MC, é da etnia Guarani-Mbya, morador da aldeia Krukutu, localizada na região de Parelheiros, zona sul de São Paulo-SP. Autor de livros infantis, como “*Contos Konamis Guarani*” (2014) e “*Kunumi Guarani*” (2014), Owerá gradualmente passa a escrever *raps*, especialmente na língua Guarani, denunciando as condições de vida enfrentadas pelos povos indígenas na capital paulista, no Brasil e no mundo capitalista globalizado.

Este bloco rendeu discussões interessantes, principalmente sobre os povos originários que deram nome a muitas regiões de nossa cidade, a muitas plantas, rios e animais, e que hoje

lutam para manterem um pedaço de território e resistem com todos os meios que encontram, inclusive através de *rappers* indígenas socialmente engajados.

O terceiro momento, por sua vez, teve como intuito introduzir os estudos sobre os povos africanos e sobre a história da população afro-brasileira, por meio de estudos sobre personalidades significativas na luta pela emancipação das populações negras em África e na diáspora.

Os três momentos desta parte da pesquisa de campo foram significativos. Mas nesta seção do texto, que se inspira na importância das *escrevivências* (EVARISTO, 2018) para a (re)elaboração crítica de histórias e memórias, vamos nos concentrar nas produções de texto realizadas pelas alunas e alunos do 7ºB nesse primeiro momento das docências compartilhadas.

Como foi apontado, essa fase inicial dos encontros com a turma do 7ºB tinha como principal objetivo a realização de um acolhimento das crianças e jovens. Em junho de 2021, os encontros presenciais na escola estavam sendo gradualmente retomados, após um longo período de (tentativas de) distanciamento social no qual as aulas foram (ou deveriam ter sido) ministradas remotamente³³.

Com a turma dividida em cores, tendo um grupo vermelho e outro, amarelo, as docências compartilhadas eram ministradas primeiro para uma equipe e depois para a outra, o que permitia eventuais correções de rota.

A estratégia didática partiu da leitura e interpretação do rap *Quarentena*, de MV Bill, em comparação com o poema *No tempo da pandemia*, de Catherine O' Meara. Ambos os textos foram curiosamente escritos no mesmo mês de março de 2020, o que possibilitou discussões tanto sobre o ponto de vista de cada autor, afinal o *rapper* carioca escreve (e grava seu videoclipe) relatando como os moradores da região de Cidade de Deus e de outras regiões periféricas na cidade do Rio de Janeiro estavam enfrentando o auge da tentativa de isolamento social como medida protetiva anti Covid-19, enquanto que a O' Meara, autora de classe média estadunidense, relata uma visão completamente diferente sobre este difícil momento da história da humanidade.

³³ No terceiro capítulo, referimo-nos ao relato presente no Projeto político-pedagógico da escola, elaborado em 2021, e no qual a direção aponta a enorme dificuldade das famílias dos alunos neste período de aulas remotas: seja por falta de recursos tecnológicos, seja por falta de condições materiais e financeiras ou mesmo por outras dificuldades familiares que, infelizmente, comprometeram a educação das populações pobres no Brasil.

Durante as discussões com ambos os grupos, vermelho e amarelo, alguns trechos dos textos selecionados chamaram a atenção dos estudantes. Como exemplo, podemos destacar duas partes do *rap*, no qual o MV Bill diz:

<p>[...] As ruas estão vazias Assim que tem que ser Marcar uma temporada em casa se quiser viver Só sair em situações especiais Pra comprar itens considerados essenciais Na favela, pra nós a COVID é diferente As casas não são grande e geralmente muita gente Aglomeração inevitável Alguns lugares ainda não têm água potável [...]</p>	<p>[...] Só faz a sua parte que eu faço a minha Não pense que é só uma gripezinha! A guerra é grande Pra uma mente tão pequena O mundo tá parado E a gente tá de quarentena O cuidado é nosso para não pagar com a vida Covarde do Covid o capiroto te convida... A sua máscara caiu, caiu, caiu... (MV BILL, Quarentena, 2020).</p>
---	--

O videoclipe desse *rap* apresenta uma estética interessante e crítica. MV Bill está cantando na sacada de sua casa, tendo a comunidade de Cidade de Deus ao fundo: “*MV Bill está em casa... cuide-se*”, inicia o *rapper*. Ele grava de sua própria casa, em isolamento social, com os recursos disponíveis. As casas, os comércios e os barracos que aparecem ao fundo da cena apresentam bem o local de fala dele. A simplicidade da fotografia está presente no videoclipe, seja por ter sido gravado em casa com um aparelho de celular, seja pelo cenário, que ilustra a letra, reforça a mensagem que MV Bill quer passar: precisamos nos conscientizar sobre a gravidade do problema que estamos enfrentando, especialmente sobre a dificuldade das pessoas mais pobres, historicamente prejudicadas, neste momento de crise.

Esta simplicidade na veiculação da mensagem promoveu certa identificação com as experiências dos nossos estudantes, possibilitando o início do debate que gostaríamos de propor para esta sequência de aulas. Se, por um lado, o ponto de vista do MV Bill parte da experiência das pessoas moradoras de periferias de grandes cidades brasileiras, lugar de fala que os nossos estudantes também ocupam e podem opinar com base em suas vivências, por outro, o fato de o videoclipe ter sido gravado com um aparelho de celular abriu uma possibilidade de registro das próprias experiências e difusão de ideias e realidades de maneira inédita e mais democratizada, possibilitando, assim como vimos no clipe de *Serviço de Preto*

de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael (2015), a veiculação do ponto de vista de pessoas que não contam com o capital da indústria cultural e por isso mesmo estão menos sujeitas a sua manipulação.

Como foi descrito no capítulo anterior, uma parcela significativa dos alunos mora no Conjunto Habitacional próximo da escola, enquanto alguns moram na favela da Baracela e outros na Rua dos Anjos, local de moradias vulneráveis. Muitas de suas famílias estavam passando (e, infelizmente ainda passam) por muitas dificuldades, principalmente socioeconômicas, em consequência da desastrosa gestão do Presidente da República anterior e de seus Ministros e agentes na condução do Brasil nessa crise. A maioria das famílias das alunas e dos alunos da EMEF Célia Regina enfrentaram a pandemia com os recursos de que dispõem. Talvez, por essa razão, os trechos do *rap* acima chamaram tanta atenção da turma: eles apresentam uma denúncia sobre as dificuldades enfrentadas pelas populações mais pobres: “*aglomeração inevitável, alguns lugares ainda não têm água potável*”, além de apresentar críticas ao governo Federal à época, que minimizou o problema, chamou de “gripezinha”, ao passo que o *rapper* finaliza rebatendo: “*a sua máscara caiu, caiu... e todo mundo viu*”.

As alunas e alunos tinham plena consciência da importância do auxílio financeiro, sobretudo naquele momento, principalmente para que as pessoas tivessem uma mínima chance de (tentar) fazer um isolamento social digno e teceram críticas ao governo pelas dificuldades enfrentadas para ter este direito.

As críticas feitas pela turma ao longo das conversas, todavia, não se limitaram à atuação do poder público, seja nas esferas municipais, estaduais ou federais, mas também se direcionaram à própria comunidade, às suas próprias famílias e aos colegas de turma. Algumas medidas simples, como usar a máscara, manter certa distância e higienizar as mãos com álcool em gel não estavam sendo seguidas com o rigor necessário. Achei essa autocrítica interessante, apesar da ligeira discussão que gerou durante a aula. Discussão necessária, aliás, e que não podia ser negligenciada, por sorte (ou será que inspirados pelo *rap*?) os alunos mesmo a fizeram.

Quando apresentamos a letra do poema *No tempo da pandemia*, de O’ Meara (2020), as discussões caminharam em outro sentido. A autora tem uma visão mais otimista, esperançosa, romântica, sobre o atual momento histórico. Ela vislumbra possibilidades para a humanidade repensar as suas atitudes e caminhar em um novo sentido. Um dos trechos que mais chamou a atenção da turma foi:

E na ausência de pessoas que viviam de maneiras ignorantes,
 Perigosas, sem sentido e sem coração,
 Até a Terra começou a se curar
 E quando o perigo terminou
 E as pessoas se encontraram
 Lamentaram pelas pessoas mortas
 E fizeram novas escolhas
 E sonharam com novas visões
 E criaram modos de vida
 E curaram a Terra completamente
 (O' MEARA, *No tempo da pandemia*, 2020).

O seu ponto de vista, que parte de uma posição social de classe média estadunidense, ou seja, diferente de MV Bill, da minha, da Fabiana, do Fábio e dos nossos estudantes, possibilitou que abrissemos uma boa discussão com ambos os grupos da turma: cada pessoa possui uma realidade diferente e teve possibilidades bem díspares para o enfrentamento da crise gerada pela pandemia, especialmente de acordo com a classe social de cada família.

Essa diferença no enfrentamento das crises sanitárias, sociais e econômicas, catalisadas pela pandemia de coronavírus, nos levou às perguntas centrais dessa discussão:

- *Mas e na sua visão, como a sua comunidade está enfrentando a pandemia?;* -
- Imagine que você é um de nossos governantes, quais as suas recomendações para vencermos essa crise originada pela pandemia de Covid-19?;*
- *O que podemos fazer para superar esta pandemia de Covid-19; e*
- *Que mensagem você gostaria de enviar para as pessoas neste momento histórico?*

Assim, com uma percepção aguçada pela crítica social presente no *rap* do MV Bill e pela lírica do poema da O' Meara, colocamos os estudantes no coração da ação e pedimos para que eles elaborassem os seus próprios textos, contando-nos sobre os seus pontos de vista, com base nas suas experiências.

Ou seja, inspirados pela *pedagogia Hhip-Hop* (HILL, 2014) e pela importância das *escrevivências* (EVARISTO, 2018), nos encontros seguintes estimulamos a elaboração crítica daquele momento histórico de crise pandêmica por meio da produção de textos por parte dos estudantes, procurando trabalhar didaticamente com literatura *Hip Hop* socialmente engajada e por meio dos exemplos dos *rappers* considerados curandeiros-feridos. As alunas e os alunos do 7ºB produziram os seguintes manuscritos:

→ Turma vermelha

1. “Gripezinha”, de C. e R.;

Para uma “gripezinha”
Muitos estão se perdendo
Muitas pessoas aqui estão sofrendo
E outras até morrendo

Com um papel e uma caneta
O mundo pode transformar
Muitas vidas mudar
E mentalmente acrescentar

Nessa pandemia
O melhor é se cuidar
Pra na vida caminhar
E o futuro até mudar!

2. “Sem título”, de B., P. e S.

O coronavírus é grave
Devemos ter prevenção
Para o vírus não se espalhar
De casa não saímos, não!

A doença é perigosa
Ataca quem estiver por perto
Mata de jovem até idoso
Prevenir-se é o correto

E nós aqui
Temos que prestar atenção
Se formos sair de casa
Usar máscara e álcool na mão

A favela é apertadinha, tá ligado, meu irmão?
O coronavírus não está para brincadeira, não
Com o Covid-19 veio a crise financeira, então
Se cuide e mantenha a prevenção!

3. “**Bela vista contra o covid**”, G., J. e P.

Eu moro no Bela Vista
 e vamos fazer essa batida
 Do lado da pista
 Tem uma rua sem saída
 Aqui é uma coisa feia
 e tem muita gente bagunceira
 Porque faz uma fumaceira

Por causa desse covid
 Vamos lhe dar um palpite
 e vamos lhe fazer um convite:
 Para acabar com esse Covid
 (Vamos) nos prevenir
 Para depois de casa sair!

4. “**JVJ**”, J., J. e V.

Gente vamos se proteger,
 O Corona é sério,
 Ele é pra valer
 Tem que se proteger
 E usar máscara
 Se não pode acontecer uma desgraça
 Na comunidade o vírus aumenta
 Porque ninguém segue as regras
 e sobre as consequências...
 Use álcool em gel
 Esse é o seu papel
 Fica em casa, se cuide
 Tem gente que não liga para os outros
 Não liga para as pessoas da comunidade
 Use máscara!
 Tem gente que não liga pra esse vírus
 É muito sério e
 Vamos se lembrar de...
 Usar máscara!
 Vamos se lembrar de...
 Usar Máscara!

Vamos se lembrar de...

Usar máscara!

→ **Turma Amarela**

Enfrentando o distanciamento, por B., N. e R.

Olá *rapaziada*,

Aqui quem fala é a molecada,

Ryan, Breno e Nykolas

do Chácara Bela Vista

Enfrentando o isolamento

Pega essa visão:

Álcool em gel na mão

Mantém o distanciamento

Pra voltar a aglomerar

É só se vacinar

Pra gente voltar a brincar

E o futebol poder jogar

As meninas tão em casa, por E., R. e J.

Em 2019 o Covid surgiu

E (para) muitos a máscara caiu

Caiu, Caiu

Fica esperto amigo

O Covid é perigoso

Pode te matar sorrindo

Eu sei que não tá fácil

Mas você pode tentar

Se você se prevenir

Você vai se salvar

A aglomeração é perigosa

Mas tem gente que nem liga

Pensa que é brincadeira

Não usa máscara

Nem para ir na feira!

D.K.T., por D., K e T.

Vamos se cuidar
 Para a Covid não pegar!
 Ela é muito forte
 e pode nos parar!

Mas enquanto “nois” batalhar
 Nada pode nos parar!
 Enquanto “nois” batalhar
 Nada pode nos parar!
 Vamos tomar a vacina
 Ela é muito boa!
 “Bora” se cuidar
 E cuidar da nossa coroa!

Como foi visto, a maioria das letras centraram-se na prevenção do coronavírus, abordando as medidas que poderíamos tomar em nosso dia a dia, o que demonstra a preocupação dos jovens com a sua comunidade. Mas não ficaram apenas nas denúncias, pois se engajaram no problema, apontando para soluções plausíveis que poderiam ser tomadas visando a superação da atual crise.

As letras acima relatam também o medo de morrer pelo coronavírus dessas crianças e jovens, demonstrando suas angústias e receios, ainda que de modo encoberto: *“pode te matar sorrindo”*. Mas para além destas angústias, identificamos a força deles, movida por uma potência crítica criativa, permeada por esperança e bom humor, como podemos ler neste último verso: *“Nada pode nos parar, vamos tomar vacina, ela é muito boa, bora se cuidar e cuidar da nossa coroa!”*.

Outro fato que podemos destacar é a maior influência do estilo literário de MV Bill do que de Catherine O’ Meara na produção das alunas e alunos. Trechos que destacam ideias como *“Para uma ‘gripezinha’, Muitos estão se perdendo, muitas pessoas aqui estão sofrendo e outras até morrendo”* e *“A favela é apertadinha, tá ligado, meu irmão? O coronavírus não está para brincadeira, não”*, revelam que as reflexões potencializadas pelo rap tiveram mais efeito nas produções de texto dos nossos estudantes.

Assim, ao longo destes estudos, buscamos aproximar a *Pedagogia Hip-Hop (2014)* e o conceito de *escrevivências (2018)* à Teoria crítica e a práticas pedagógicas culturalmente

relevantes, por meio de reflexões sobre experiências vivenciadas dentro e fora do prédio escolar, pensando com autoras e autores críticos acerca das bases estruturais da sociedade e dos rumos que a humanidade trilha, levando muitos a vulnerabilidades sociais e econômicas perpetradas por preconceitos e discriminações, enquanto outros, poucos, usufruem das benesses produzidas pela coletividade.

5.2 O que você sabe sobre a África?

Com base na *Pedagogia Hip-Hop* (HILL, 2014), mas também em conceitos e apontamentos de intelectuais brasileiras, como González (1983, 1988b), experimentamos algumas estratégias didáticas para que nossas alunas e alunos do 7ºB conhecessem e reconhecessem um pouco mais da África no Brasil.

Avançando com relação às propostas de elaboração escrita das nossas reflexões, tal como proposto por Hill (2014) em suas pesquisas na *Howard High School*, compreendemos, com o apoio do arte-educador Tim (Wellington Neri da Silva), ligado ao coletivo *Imargem*, tanto sobre a importância das artes plásticas no ensino, como também sobre os benefícios de se incentivar que os estudantes coloquem a mão na massa, construindo metodologias ativas de ensino com a contribuição do *grafite*, um dos elementos da cultura *Hip Hop*, possibilitando uma formação crítica, criativa e potencialmente emancipatória para as nossas alunas e alunos.

Devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19 ainda vigentes, a turma continuava dividida em dois grupos, amarelo e vermelho, pois era preciso reduzir o número de estudantes em cada classe. Com isso, a proposta de introdução dos estudos sobre o continente africano e sobre personalidades históricas africanas e afro-diaspóricas ocorreu inicialmente em dois momentos distintos, mas que muito se assemelharam. Segue o relato.

Em nossa primeira aula sobre o tema África com a turma do sétimo ano, realizada em outubro de 2021, perguntamos: *O que você sabe sobre os povos africanos e a cultura afro-brasileira?*³⁴ Essa indagação teve como inspiração o título do livro de Dirley Fernandes: *O*

³⁴ Incorporando, especialmente, os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos no Currículo da cidade de São Paulo (2019): (EF07H06) Conhecer a implantação de modelos ibéricos de conquista colonial e a implantação da escravização indígena e africana no contexto do capitalismo em formação no Brasil e na América Latina; (EF07H07) Conhecer e refletir sobre a diversidade das populações africanas trazidas ao Brasil e a disseminação de suas referências culturais na vida brasileira; (EF07H10) Conhecer as resistências indígenas e africanas na história da América Colonial; e (EF07H12) Reconhecer que textos, imagens, objetos e

que você sabe sobre a África? (FERNANDES, 2016). A escolha do livro deu-se pelo fato da referida obra ter sido enviada a todas as escolas municipais da cidade de São Paulo durante a gestão do então prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, em 2016, sendo, portanto, um material didático voltado para o Ensino Fundamental II, acessível aos educadores com os quais atuamos ao longo da pesquisa de campo. Além de Fernandes, essas aulas foram preparadas também com base na obra de Kabengele Munanga, *Origens africanas do Brasil contemporâneo* (2009) e a partir de textos de *rap* socialmente engajados e afrocentrados.

Frente às poucas respostas, para não dizer frente ao silêncio de ambos os grupos em seus respectivos encontros, procuramos estimular a memória deles, pedindo para que dissessem as palavras e as ideias que vinham à cabeça deles quando mencionamos o tema *África*. Desse modo, partimos de uma estratégia já trabalhada anteriormente nas aulas sobre os povos indígenas de São Paulo, elencando palavras-chave, símbolos e referências, para podermos levantar o conhecimento prévio deles sobre o que iríamos estudar nos encontros seguintes.

Nessas discussões, percebemos que a maioria das palavras que as alunas e os alunos relacionavam à África fazia alusão a elementos culturais, especialmente ligados à música e à culinária, o que nos levou a comparar com as palavras-chave de origem indígenas que levantamos com eles anteriormente, cuja ênfase se deu na toponímia. Esse levantamento de palavras nos apresentou alguns exemplos do que Gonzalez definiu como o *Pretoguês*, estimulando reflexões sobre as influências linguísticas, culturais e históricas das populações africanas que, por meio do seu suor e trabalho forçado nas duras condições do escravismo, contribuíram para a construção do Brasil.

Gonzalez enfatiza que o *Pretoguês* seria a linguagem base da cultura brasileira. A autora ressalta que a construção do imaginário passa pelo ensino da língua materna e a internalização dos valores e que, no caso da nossa cultura, a mãe-preta teve um papel fundamental, no sentido de justamente ter colaborado decisivamente na consolidação do que viria a ser a sociedade brasileira. Em *Racismo e sexismo* (1983, 2020), Gonzalez relembra criticamente alguns papéis desempenhados pela mulher negra na sociedade escravista. Destacamos especialmente a figura da mucama, cujas funções abrangiam também os serviços domésticos e, por vezes, a criação e a amamentação das filhas e filhos dos senhores escravizadores.

as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.

Contudo, como foi visto, ao desempenhar essa função materna, ou mais especificamente, ao exercer uma maternidade transferida (SEGATO, 2006), a mãe preta embalou a formação do imaginário das elites brasileiras, provocando fissuras na dominação colonialista e escravista, por meio da internalização da linguagem, dos afetos e de (alguns) valores sociais.

Recorrendo a textos de Freud e a conceitos da psicanálise, Gonzalez nos mostra como a relação dos filhos dos senhores com suas amas-de-leite e cuidadoras, nos tempos coloniais e escravistas, e dos filhos das elites, com suas babás e cuidadoras, no Brasil republicano, teria levado a uma ligação edipiana com essas figuras que representam a mãe-preta, ligações afetivas e psicológicas por vezes mais fortes do que com as mães brancas, o que, no amadurecimento desses jovens senhorzinhos, levou à relação dúbia com a cultura afro-brasileiras e, sobretudo, na relação com a mulher negra, consolidando o que a autora aponta como a neurose cultural brasileira.

Tais influências da mãe-preta e do *pretoguês* podem ser percebidas na presença de inúmeras palavras de origem africana na língua falada e escrita no Brasil, nas pronúncias de muitas outras palavras “abrasileiradas”, como “frôr” ou “framengo”, mas também através das histórias e contos que permeiam a imaginação, por meio das músicas e dos ritmos, considerados marcas de brasilidade, pelas brincadeiras, pelas manifestações de afetividades, pelas festividades, pelas formas de resistência e pelas manifestações culturais.

Desse modo, com base na autora, entendemos que, para além da contribuição léxica, os signos, os significados e os significantes contidos nas palavras constroem o imaginário, impulsionam o pensamento. Inspirados por essas discussões de Gonzalez, optamos, como dito, por começar os estudos sobre a história da África, africana e da população afro-brasileira estimulando a memória das alunas e dos alunos com relação às influências afro referenciadas em nosso cotidiano,

Ao solicitar que a turma elencasse as primeiras palavras que lhes vinham à mente quando pensavam na palavra “África”, a ideia foi evidenciar que eles não só conhecem muitas palavras de origem africana, mas que elas permeiam a nossa imaginação, nomeando o mundo que conhecemos e embalando a construção dos elementos culturais individuais e coletivos que formam a cultura e a sociedade brasileira. Desse gancho, após anotarmos na lousa as palavras lembradas pelos jovens, apresentamos algumas línguas africanas que tiveram e ainda têm influência no nosso idioma português-brasileiro, como os idiomas Nagô (dos povos iorubás), Ewe-Fon (Minas/Jejes), originários das regiões sudanesas dos atuais Nigéria, Benin, Togo e Gana; além do Quimbundo, Ovimbundo, e do Quicongo, falados nas

regiões Bantu, hoje conhecidas por Angola e Congo.

Nos encontros seguintes, realizados ao longo do mês de Novembro de 2021, os dois grupos do 7ºB voltaram a poder se reunir e desenvolver as atividades conjuntamente. Nesta fase, recorreremos a um dos elementos que compõem o *Movimento Hip Hop*, o Grafite, contando com a participação do arte-educador Tim, do Coletivo *Imargem*, que atua artisticamente a partir do Grajaú, zona sul de São Paulo capital.

Como também nos ensina Gonzalez (1988), comparando as resistências ao racismo nas sociedades estadunidenses e brasileiras, “nas nossas sociedades de racismo por denegação, o processo é diferente. (...) Aqui, a força do cultural apresenta-se como a melhor forma de resistência” (GONZALEZ, 1988b, p. 74). Empoderando-se nas culturas de resistência, recorreremos ao grafite, avançando com relação à proposta de Hill (2014), que se centra na *literatura Hip Hop* para a promoção de suas aulas, valorizando também outros elementos que compõem a chamada *Cultura Hip Hop*.

O grafite, arte urbana que emerge em contextos de latente desigualdade social e econômica, tem sua origem nos bairros periféricos de Nova York, mas encontrou eco nas periferias mundo afora, inclusive em São Paulo. Considerado um gênero artístico crítico e contestador, por vezes incompreendido, o grafite, sobretudo os grafites de teor social, além de lutar pelo reconhecimento dos artistas de rua e de suas “quebradas”, como podemos notar na ênfase às alcunhas, aos grupos, às *crews*, aos nomes, aos vulgos, aos apelidos e às *tags* e nas referências aos bairros, às vilas, às favelas e às comunidades, essa manifestação artística também estimula o pensamento crítico ao apontar para lugares, acontecimentos e histórias que são marginalizadas e invisibilizadas, assim como fazem as letras de *rap* socialmente engajadas, explanadas em exemplos anteriores.

Dividimos as docências compartilhadas com o professor Fábio e com o artista Tim em três momentos: 1. Reconhecimento do continente africano, por meio de mapas, imagens e referências nacionais e percepção da ligação continental com as Américas, por meio do contorno dos continentes; 2. Pesquisa e apresentação sobre personalidades históricas africanas e afro-brasileiras; e 3. Elaboração de grafites dessas personagens e dos mapas da África e das Américas no muro da quadra da escola, como síntese das atividades realizadas no ano. As duas primeiras propostas tinham o intuito de preparar a turma para a atividade final, através de estudos, pesquisas e reflexões.

No início do primeiro encontro com as alunas e os alunos, Tim fez uma fala inspiradora, introduzindo a proposta e algumas personalidades que abordamos:

Então, a ideia de hoje aqui é a gente experimentar um pouco, fazer um pouco de grafite e ao mesmo tempo conhecer um pouco sobre a nossa história, né, mano? De repente alguém se interessa por estudar essa arte. Esses personagens aqui que tão colados na parede, alguém já ouviu falar de algum desses aí?

(Trecho transcrito de uma gravação realizada pelo Coletivo Imagem, durante a aula realizada em 5 de novembro de 2021).

A turma respondeu: “Sim, da Carolina Maria de Jesus!”. E Tim continuou a sua introdução reforçando a importância da ancestralidade, de se conhecer e valorizar os mais velhos e as pessoas que lutaram para o avanço de nossa sociedade e que muitas vezes foram invisibilizadas por serem negras, sintetizando a ideia de se trabalhar pedagogicamente com grafites socialmente engajados ligados à cultura *Hip Hop*:

E aí eu acho que uma das formas da gente aprender é sabendo mais um pouco sobre nós, né, velho? Tipo, da onde os seus avós vieram, mano? Os meus, por exemplo, vieram da Bahia, a minha família toda é da Bahia e lá o pessoal tem uma relação com os mais velhos, de muito respeito, então esse tipo de história, esse tipo de respeito, ele pode ser passado também para os muros, sabe? Valorizando um pouco desses nossos mais velhos, dessas pessoas que muitas vezes são esquecidas. Então, tem outros exemplos, como a Carolina Maria de Jesus, tem o Luís Gama, tem o Amílcar Cabral e aí tem a Lélia Gonzalez, uma figura que homenageia os professores que temos aqui.

(Trecho transcrito de uma gravação realizada pelo Coletivo Imagem, durante a aula realizada em 5 de novembro de 2021).

Após essa potente fala do arte-educador, indaguei a turma sobre quais países africanos teriam mais relação com a cultura brasileira. As alunas e alunos, que já estavam discutindo essa questão em encontros anteriores, prontamente responderam: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Nigéria... Em seguida, indiquei no mapa da África projetado na lousa a região do continente de onde a maioria dos povos embarcados forçosamente para o Brasil vieram. Relembrei a discussão sobre as influências linguísticas, comentando sobre o porquê do Brasil, Angola e Moçambique terem como língua oficial o Português: devido às relações escravistas coloniais.

Deste ponto, trouxemos para a discussão a história da Etiópia, país de cultura milenar que nunca foi colonizado, sendo um exemplo de tradição, de memória e, sobretudo, de resistência frente aos colonizadores europeus. Não à toa, muitos países africanos, ao tornarem-se independentes, assumem as cores da bandeira etíope (o vermelho, o amarelo e o verde) como suas cores simbólicas oficiais. Também não é por acaso que a história do último Imperador Etíope, Haile Selassie I, é tão importante para o movimento pan-africanista desenvolvido nas Américas ao longo do século XX, tendo também grande influência na religião *rastafari* e na cultura *reggae* jamaicana. Após essas reflexões, partimos para a ação

prática na quadra da escola, como disse o Tim:

A gente vai sair para o intervalo, quando a gente voltar, nós vamos para a parte prática, descer lá perto da quadra e vamos aplicar um pouco dessa conversa que a gente teve aqui lá na parede, né? Então a gente vai agora desenhar um pouco desse mapa que a gente viu lá, a partir de algumas técnicas de grafite, tá bom? E aí a gente vai conseguir entender, inclusive, um pouco mais dessas variações de países e a gente vai conversando um pouco mais sobre essa história.

(Trecho transcrito de uma gravação realizada pelo Coletivo Imagem, durante a aula realizada em 5 de novembro de 2021).

Nesse momento, Tim apresentou-nos um material interessante que ele estava desenvolvendo: *stencils* sobre o mapa do continente africano e o contorno dos países que fazem parte do continente e que se encaixavam tal qual peças de quebra-cabeças. Assim, como síntese das atividades desenvolvidas nesse encontro, as alunas e os alunos grafitaram o mapa da África e da América latina, convidados pelo Tim a encaixarem os países nesse quebra-cabeças sobre o território africano. Essa estratégia didática despertou o interesse dos jovens e os aproximou da geografia africana.

No encontro da semana seguinte, voltamos para a sala de aula para aprofundar os nossos estudos. Apresentamos para a turma algumas personalidades históricas significativas, como o Imperador Haile Selassie I, o político e ativista social Nelson Mandela, a Rainha Jinga de Angola, o líder Agostinho Neto, o revolucionário Thomas Sankara, a escritora Paulina Chiziane, os também líderes Samora Machel e Amílcar Cabral, além do Mansa Sunjata Keita e de Lucy, nossa ancestral, dentre outras pessoas históricas, buscando aproximar a nossa história individual, mas também a história coletiva brasileira de suas raízes culturais africanas. Nesse caso, a estratégia visava aproximar a turma de feitos históricos e geopolíticos importantes para a África.

Em seguida, dividimos a turma em grupos e propomos pesquisas sobre personalidades importantes para a história social da África e do Brasil: Teresa de Benguela, Luís Gama, Amílcar Cabral, Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez para serem apresentadas na semana seguinte. A escolha dessas figuras deu-se pelo fato de que Tim havia preparado *stencils* com o perfil das personalidades citadas e iríamos levá-las aos muros da escola em nossa última atividade com a turma. Mas para isso, antes de grafitar, os alunos precisavam conhecer mais sobre quem estavam representando. Com este intuito, os estudantes do 7ºB pesquisaram e apresentaram as biografias que pesquisaram sobre cada uma das personagens elencadas.

Finalmente, após essas atividades preparatórias, partimos para a valorização e a promoção do reconhecimento de personagens africanos e afro-brasileiros nos muros da escola. Em um encontro realizado dias depois do 20 de novembro, a turma toda, guiada por Tim, grafitou os rostos de cada uma dessas mulheres e de cada um desses homens, cujas histórias de luta inspiram gerações. Além dos moldes dos rostos, Tim ensinou a turma a preparar tintas com materiais acessíveis, como terras de cores variadas, sendo possível a reprodução dessa atividade com um custo reduzido. Uma aula de *cultura maker*!

Tomando os *stencils* previamente preparados como base, as alunas e os alunos grafitaram os rostos ao lado dos mapas das Américas e da África realizados no encontro passado e ao lado de um belo grafite feito pelo coletivo *OPNI*. Abaixo, apresento algumas fotos referentes a essas atividades:

Figura 1: Grafite sobre o mapa do continente africano e seus países, realizados pelos alunos do 7º B com apoio do arte-educador Tim.



Fonte: do autor.

Figura 2: Arte-educador Tim ensinando os alunos do 7ºB a grafitar Teresa de Benguela.



Fonte: do autor.

Figura 3: Grafites realizados pelo Grupo OPNI e pelos alunos do 7ºB da EMEF Célia Regina, com apoio do arte-educador Tim, do Coletivo Imargens.



Fonte: do autor.

Figura 4: Alunos do 7ºB montando o quebra-cabeças sobre os países africanos nos muros da EMEF Célia Regina.



Fonte: do autor.

Figura 5: Aluna do 7ºB grafitando o contorno de países africanos nos muros da EMEF Célia Regina.



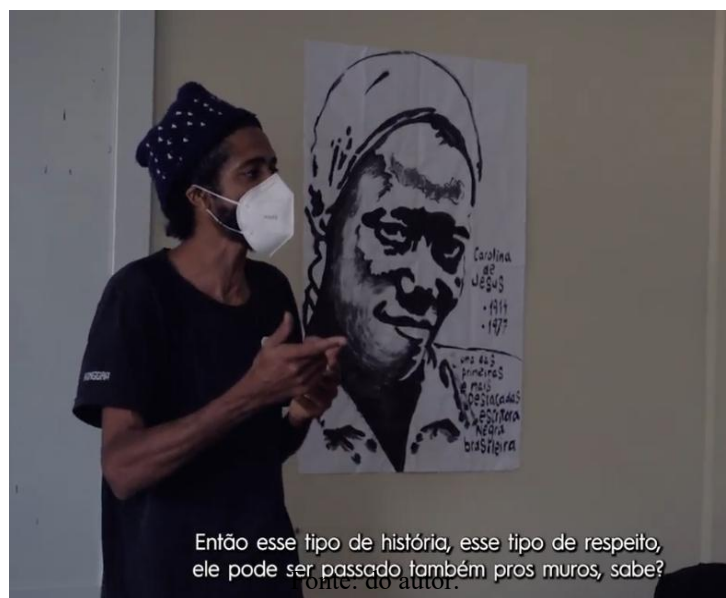
Fonte: do autor.

Figura 6: Trecho da aula sobre a influência simbólica da Etiópia na luta pela independência de países africanos e afro-diaspóricos com a turma do 7ºB.



Fonte: do autor.

Figura 7: Trecho da aula do arte-educador Tim com o 7ºB da EMEF Célia Regina.



Fonte: do autor.

Figura 8: Alunos do 7ºB grafitando o rosto de Luiz Gama.



Fonte: do autor.

Apesar dos resultados positivos com a turma, do visível envolvimento dos estudantes nas atividades teóricas e principalmente nas práticas, do interesse despertado nos colegas de outras turmas, da valorização das docências compartilhadas por parte do professor Fábio Cândido e da professora Fabiana Lima e do aparente apoio da direção da escola na época, infelizmente logo após a finalização das atividades, na verdade logo no dia seguinte, a maioria dos grafites realizados pelas alunas e alunos foram literalmente apagados.

Algo lamentável, sem dúvida, mas também revelador. As representações de personagens negras, de mulheres e homens africanos e afro-brasileiros, que são símbolos de resistência, exemplos de luta pela liberdade, referências de intelectualidade, simplesmente foram apagadas dos muros da escola. E no dia seguinte à finalização do projeto! É a constante tentativa de apagamento, de esquecimento das nossas matrizes negras, mas que também ocorre com os povos indígenas e as demais populações historicamente prejudicadas.

Como foi visto no primeiro capítulo, quando refletimos sobre os dois soterramentos do Cais do Valongo, em sucessivas tentativas de se apagar a história ali vivenciada, as tentativas de apagamento e de invisibilização são constantes na história brasileira, mas, como também apreendemos dessas histórias, a memória não esquece e a verdade histórica não pode (e não deve) ser soterrada, não pode ser apagada. Ao contrário, é preciso que a sociedade

brasileira assuma, enfrente e elabore os seus traumas históricos gestados no escravismo e ainda enraizados em nosso cotidiano racista e discriminatório.

De acordo com a direção da escola, o apagamento foi feito por funcionários contratados previamente e responsáveis pela pintura da área externa na escola e haviam recomendações expressas de se manter o trabalho realizado pelos estudantes. Acredito nessa alegação da escola, pois na época havia um esforço da direção no sentido de implementar as diretrizes da Lei 10.639/2003, tanto em sala de aula, por meio das docências compartilhadas, como também em outros espaços escolares e, sobretudo, no corpo docente, por meio de formações em conjunto com o grupo de estudos e pesquisas *Educação e Afroperspectivas*. Para além de apontar culpados, esse episódio deve ser problematizado, pois carrega consigo influências sociais e psicológicas que, historicamente, afetam as populações não-brancas no Brasil.

Em *Racismo e sexismo* (1983), Gonzalez teoriza sobre a neurose cultural brasileira e sobre o racismo à brasileira, sua manifestação sintomática. A autora, ao apontar sobre a importância fundante da função materna exercida pela mãe-preta, através do ensino da linguagem e da internalização de valores, discorre também sobre as constantes tentativas de apagamento da história, da memória e, conseqüentemente, da presença negra na cultura e na sociedade brasileira.

Ainda é pouco comum termos rostos negros como referência nos muros das nossas cidades, nos quadros dos nossos museus, nas telas de televisão e cinema, nos teatros e palcos e também nas escolas. Ver o rosto de Teresa de Benguela, Amílcar Cabral, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez e Luiz Gama feitos pelos estudantes do sétimo ano deve ter levado os responsáveis pelo apagamento a uns momentos de contemplação, mas que logo degingolou para uma noção de que talvez esses rostos não devessem estar ali. Ou talvez não trouxeram reflexão alguma, sendo sumariamente apagados sem sequer terem sido vistos de fato. De qualquer modo, transpareceu a ideia de que, para quem apagou os grafites, as personagens retratadas não pertenciam àquele lugar, não deveriam ser lembradas numa escola. Não deviam estar ali. Não estavam. Invisibilizados.

A quem interessa essa tentativa deliberada de forçar um esquecimento? De se forçar o apagamento histórico? Objetivo não alcançado, pois, como diz González, a memória não esquece, mas a razão e a consciência sim. Ao refletir sobre a relação dialética entre consciência e memória, a autora pontua que

Por isso, a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui (GONZALEZ, 1983, p. 226).

Ou seja, este apagamento deliberado responde a uma ideologia, a ideologia do embranquecimento, que, pautado na neurose cultural brasileira, manifesta-se em atitudes racistas como essa.

O apagamento dos grafites sobre personalidades africanas e afro-diaspóricas e do mapa da África não foi um fato isolado, mas algo revelador. Com esse episódio, reforçamos a importância da luta pela história, pela memória, pela representatividade, pela presença negra nos mais diferentes espaços, mas principalmente nos espaços de educação e formação, como é a escola. Esse caso nos remeteu também à obra *O que o rap diz e a escola contradiz* (AMARAL, 2016), na qual a autora discorre sobre a relação possível entre uma educação crítica de qualidade e a linguagem combativa das artes juvenis urbanas, especialmente da cultura *Hip Hop*, em prol de uma “transvalorização dos valores” escolares, como a reprodução de currículos eurocêntricos, por exemplo.

Demonstra a importância de formarmos as próximas gerações a partir de outras bases, valorizando as diferentes culturas e povos. Destaca também, a importância de se apresentar a história tendo como estratégia as referências culturais – em nosso exemplo, recorreremos a elementos da cultura *Hip Hop*, como o *rap* e o grafite, mas o que não faltam são referências africanas e afro-brasileiras para serem tomadas como fonte de inspiração: o samba, o axé, o frevo, o maracatu, as congadas, os reisados, o tambor-de-crioula, a arte de Aleijadinho, as obras de Tebas, as peças de Abdias e do TEN, enfim... pois, assim como apontado por Gonzalez e destacado anteriormente “aqui, a força do cultural apresenta-se como a melhor forma de resistência” (GONZALEZ, 1988b, p. 74).

6 A PEDAGOGIA *HIP HOP* E O REENCONTRO COM A ANCESTRALIDADE AFRO-DIASPÓRICA: FORMAS DE ELABORAÇÃO DOS LUTOS DURANTE A PANDEMIA E DO RACISMO NA ESCOLA

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, 2015, p. 25).

Conhecer a História e reconhecer a cultura dos povos *historicamente prejudicados* (HONNETH, 2003) como é o caso de populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, cujas matrizes étnico-culturais estão presentes na formação da sociedade brasileira, é uma importante ferramenta na luta antirracista.

O saber histórico permite uma elaboração crítica do passado e possibilita que entremos em contato com os fundamentos da formação da sociedade contemporânea. Para que tenhamos a condição de superar os preconceitos que alimentam as práticas racistas e discriminatórias, bases da desigualdade social vigente em nosso país, é preciso que se promovam, além de ações políticas, jurídicas e econômicas, ações que incentivem o reconhecimento social de todos os povos cuja ancestralidade está presente em nossa história, em nossa cultura e em nosso modo de viver.

A esse respeito, interessa-nos a discussão sobre estratégias didáticas para o ensino de história da África e de populações afro-brasileiras e indígenas. Urge a discussão sobre como apresentar para os estudantes brasileiros essas múltiplas culturas e as suas influências históricas, cujos conhecimentos e saberes podem ser estendidos para a população de uma maneira geral, muitas vezes, carente desse conhecimento histórico. Desse modo, ampliaríamos e democratizaríamos o saber histórico acerca das raízes do povo brasileiro.

Inspirado por Gonzalez (1988b) e pelas experiências de campo na EMEF Célia Regina, entendemos que a cultura, mais especificamente a chamada cultura *Hip Hop*, em seus cinco elementos – o *rap*, o *break*, o grafite, a discotecagem e o conhecimento sobre as suas raízes e origens – que compõem, ao nosso ver, o conhecimento histórico crítico, pode nos oferecer ferramentas para a promoção do ensino sobre as formas de organização social e autodeterminação de povos ameríndios já moradores deste território e das populações africanas enviadas compulsoriamente para as Américas.

Ademais, a força da cultura *Hip Hop* também pode colaborar para pensarmos sobre como melhor ensinar sobre as ações políticas, as tradições, os mitos, a religiosidade, as histórias orais, as visões de mundo, as diferentes estruturas familiares e a enorme diversidade linguística que marcou e marca presença no português brasileiro, ou o *pretuguês*, além de outras influências dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas que permeiam o imaginário e a nossa construção identitária, como nos ensina Gonzalez (1983). Além de criar condições para a igualdade de oportunidades e para o exercício de uma vida digna, fundamentais para o pleno desenvolvimento econômico e social de todos, fundamentais para a superação da desigualdade, da miséria e da fome no Brasil. E por fim, do preconceito, que alimenta o racismo e a discriminação social, que também deve ser combatido por meio do conhecimento. E nesse sentido, o reconhecimento histórico é fundamental para a luta antirracista.

É preciso ensinar sobre as mais variadas características sociais e culturais dos diferentes povos co-formadores da nossa sociedade, sobre as suas formas de organização política, por exemplo, mas também sobre os hábitos alimentares, as diferentes técnicas de agricultura, sobre as mais variadas formas de se relacionar com o meio ambiente, além de permitir conhecer outras arquiteturas, as musicalidades dos povos indígenas e africanos, suas formas de conceber e fazer ciência e os seus múltiplos saberes, sobre a relação de diferentes povos com os mais velhos e os ancestrais. Enfim, de modo a ter uma atenção voltada para as permanências e as transformações dessas sociedades ao longo do tempo, mas, sobretudo, reconhecendo as influências históricas fundamentais na formação da estrutura social e cultural brasileiras.

O professor Munanga (2015), ao discutir sobre a importância de se ensinar a história da África e do negro na sociedade brasileira, aponta que a busca por uma identidade, a busca de uma compreensão de fato sobre “quem somos” enquanto povo, ou seja, de como se deu a construção de uma identidade cultural, passa pela reflexão sobre as origens históricas, sobre a composição étnico-cultural da população e sobre os problemas enfrentados na contemporaneidade.

De acordo com o autor, é necessário que se implementem “políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural” (MUNANGA, 2015, p. 21). E a promoção dessa nova cidadania, a construção de uma nova sociedade, mais justa e igualitária, passa pelo reconhecimento do outro, enquanto sujeito, e de sua identidade cultural, enquanto grupo social, ou seja, do reconhecimento individual e coletivo de todos os brasileiros. Para

reconhecer é preciso conhecer e conhecendo, podemos ir ao encontro de nossa ancestralidade sob outra perspectiva.

Munanga destaca três esferas de reconhecimento que são fundamentais para a proteção das liberdades individuais, das diferenças culturais, bem como para a garantia dos direitos constitucionais: o político, o jurídico e o educacional.

O reconhecimento político da diversidade cultural – em países que tiveram populações nativas subjugadas e que tiveram presença massiva de escravizados africanos enviados em diásporas – é necessário para garantir a proteção dessas populações historicamente prejudicadas. Proteção necessária frente a ataques racistas e xenofóbicos, proteção contra a discriminação que gera dificuldades econômicas, proteção contra mortes e genocídios patrocinados por ações ou omissões do próprio Estado, proteção de suas terras e territórios, enfim, para a proteção dos mais diferentes modos de vida que formam o Brasil.

O reconhecimento jurídico, por sua vez, é importante para a reparação das injustiças cometidas historicamente e para a garantia desses modos de proteção acima mencionados, penalizando infratores e criminosos preconceituosos e racistas que desrespeitam as identidades particulares e coletivas, além de cumprir também o papel de estimular ações efetivas para a superação de discriminações e para a preservação da diversidade cultural.

Nesse sentido, o reconhecimento jurídico se faz presente, por exemplo, por intermédio das políticas de ação afirmativas, como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu a inclusão, em todas as esferas do ensino, do “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”, como também pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que acrescenta os povos indígenas, como se pode verificar no seguinte trecho da redação do texto da Lei: “este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos” (BRASIL, 2008), ambas promulgadas pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Ademais, cabe lembrar da importante Lei nº. 12.711 (BRASIL, 2012), a chamada Lei de Cotas, que reserva vagas no ensino superior público para estudantes oriundos de escolas públicas e para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e/ou com deficiência, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff.

As legislações acima mencionadas tiveram impacto nas relações cotidianas e no desenvolvimento cultural da sociedade, nos âmbitos político e jurídico, como resultado de décadas de reivindicação de movimentos sociais organizados, como o MNU (Movimento

negro Unificado) e de pressões internacionais (como na Conferência de Durban, ocorrida na África do Sul, em 2001).

E tais leis, para se materializarem no cotidiano das pessoas, demandam investimento e ações efetivas para a promoção do terceiro aspecto, considerado por Munanga – o reconhecimento educacional. Para que os reconhecimentos, político e jurídico, sejam, de fato, significativos, é preciso que se tenha plena consciência de sua história, de suas origens e das razões que levaram à formação de nossa sociedade, com seus traumas e contradições, mas também com suas alegrias, resistências e esperanças.

O reconhecimento no âmbito educacional colabora para a superação de desigualdades sociais e econômicas em diferentes instâncias. No caso da lei de cotas, com a presença de mais estudantes pretos, pardos e indígenas se formando no ensino superior e tendo a possibilidade de ocupar cargos com melhor remuneração, espera-se uma gradual transformação no quesito financeiro, com potencial para elevar os padrões de vida de grupos populacionais, anteriormente com poucas oportunidades de inserção social, pelo aumento da escolaridade. Por outro lado, considerando mais o ângulo da formação dos sujeitos, no que diz respeito às três leis de ações afirmativas citadas (Lei n. 10.639/2003, Lei n. 11.645/2008 e Lei n. 12.711/2012), é preciso observar que o reconhecimento educacional exige a transformação dos currículos.

A maior presença de estudantes não-brancos leva a universidade a refletir sobre outros temas, como o quadro de professores e a presença de educadores negros e indígenas, o conteúdo das aulas e das disciplinas, as autoras e autores e a própria matriz curricular. Ou ainda, os eventos universitários, as políticas de permanência dos estudantes. Enfim, amplia o debate crítico em diferentes dimensões. Ampliação essa que gradualmente alcança o ensino médio, fundamental e até mesmo infantil, Brasil afora.

A promoção dessas três esferas de reconhecimento deve fazer parte da luta pelo reconhecimento social das populações historicamente prejudicadas em nosso país. Nesse ponto, cabe recorrer a Munanga, no trecho destacado na epígrafe do capítulo:

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, 2015, p. 25).

Para a promoção desse reconhecimento social, é preciso ter consciência das experiências históricas acumuladas. Como dissemos anteriormente, é preciso conhecer,

estudar e refletir mais sobre a História e a cultura das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, daí a importância de amparar as diretrizes de políticas de ação afirmativa em pesquisas teóricas e práticas, como as realizadas por nosso grupo, e projeto de pesquisa³⁵.

De outro lado, para garantir a implementação dessas Leis, não basta apenas instituí-las, é preciso estar atento ao modo como levaremos tais discussões para a sala de aula. É preciso buscar fontes bibliográficas e estratégias de ensino baseadas em pesquisas atualizadas e que não deturpem e tampouco simplifiquem a complexa e diversificada história afro-indígena³⁶. História que, como vimos, devido ao racismo e ao preconceito, foi por, muito tempo, falseada, negada, soterrada, como no caso do Cais do Valongo, mas que, como também vimos, (re)emerge a partir da luta pelo reconhecimento das populações historicamente prejudicadas, tendo a cultura como importante elemento de resistência, como nos ensina Gonzalez (1988b).

Não foi por acaso que nos inspiramos na *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) para a promoção do ensino de história da África, de povos africanos e da população afro-brasileira. Smith (2015), em texto publicado na obra *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade*³⁷, apresenta a relação histórica e cultural entre a musicalidade dos povos da costa oeste africana e das populações afro-americanas, demonstrando a “intrincada rede de conectividade entre os vários gêneros da música afro-americana com o *Hip Hop*” (SMITH, 2015, p. 94).

Smith aborda a presença da diáspora na cultura *Hip Hop*, analisando alguns elementos musicais, tais como: a improvisação, o duplo sentido, o *suingue*, as chamadas e respostas (os *responsórios*), o *sampling*, o *signifying* e a *Blue Note*, cujos significados exploraremos em seguida. Tais elementos estão presentes nos *raps*, mas também compõem outros gêneros musicais, como o *jazz*, o *blues*, os sambas, o *axé*, o *reggae* etc., tendo como base uma ancestralidade comum africana.

Smith afirma que os africanos enviados como escravizados para as Américas buscaram meios para “se adaptar a um ambiente completamente diferente. Eles utilizavam

³⁵ *Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas*, sob coordenação da Profª. Dra. Mônica do Amaral (Processo/CNPq: 404279/2021-0).

³⁶ Na construção de nossas docências, procuramos trabalhar com autores como o próprio Kabengele Munanga, em sua obra *Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações*, de 2009; com o livro *O que você sabe sobre a África*, de Dirley Fernandes (2016); e também com capítulos da extensa obra *História da África*, da UNESCO (2010), dentre outros artigos, textos e materiais complementares.

³⁷ AMARAL, Mônica e CARRIL, Lourdes (orgs.). **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. Alameda: São Paulo, 2015.

códigos de comunicação da diáspora para lidar com os inúmeros desafios que enfrentavam” (SMITH, 2015, p. 94). A música foi uma das maneiras encontradas tanto para suportar as dores e práticas de desumanização infligidas pelo escravismo, como também para se preservar tradições, saberes, valores, histórias e memórias, fortalecendo o espírito das pessoas escravizadas. A música afro-diaspórica confortava e fortalecia a alma, ajudava a resistir e a re-existir.

Uma das primeiras manifestações musicais de origem africana nas Américas, desenvolvidas no infeliz contexto da escravidão, foram as chamadas *work songs*, ou canções de trabalho, e os *field hollers*, ou gritos no campo. Algumas características das *Canções de trabalho* e dos *Gritos no campo* permaneceram como fundamentais para outros gêneros musicais que se desenvolveram ao longo dos séculos XIX e XX. *Call and response*, ou *chamada e resposta*, é uma dessas práticas.

No caso das *work songs*, um trabalhador ou uma trabalhadora chama ou declama um verso e os colegas respondem em coro. Com isso, além de ajudar na coordenação das tarefas que precisavam ser executadas, marcando o ritmo de trabalho, também se tinha uma noção de onde cada um estava e se estava tudo “correndo normalmente”, na medida do possível nesse contexto. *Chamadas e respostas* são elementos também presentes em sambas, em emboladas, em *funks*, no *jazz*, em músicas gospel, em *reggae*³⁸, em *raps* e nas rodas de capoeira.

Outra característica gestada na resistência ao escravismo e que se desenvolveu no contexto racista escravista e pós-abolicionista, seja nos EUA, seja no Brasil, é conhecido como o *double entendre*, ou o *duplo-sentido*, necessário para se ocultar informações que precisavam ser compartilhadas apenas com seu próprio grupo social. No contexto escravista, o duplo-sentido foi utilizado para se transmitir informações como possíveis rotas de fuga, dados sobre a fazenda e como evitar ser descoberto por captores e capitães-do-mato, dicas de comportamentos e ações, enfim, também auxiliavam pessoas escravizadas na resistência ao regime opressor.

Geralmente ocultas em canções conhecidas como *gospel* (músicas de teor religioso) e *spirituals* (canto religioso dos negros estadunidenses com influência da religiosidade praticada no mundo ocidental), essas informações eram compartilhadas nas entrelinhas de

³⁸ *Stick a bush*, da banda *The Gladiators* composta pelo trio Albert Griffiths, Clinton Fearon e Gallimore Sutherland, é um *reggae* jamaicano de 1978 que exemplifica a influência dos *work songs* na musicalidade afro-americana contemporânea. O refrão diz: “*Every hoe ha dem stick a bush. Every hoe ha dem stick a bush*”, algo como “cada enxadada, eles plantam um arbusto”, num ritmo que marca o trabalho com a enxada. Além da influência das *work songs*, esse *reggae* também apresenta influência do *double entendre*, contendo um duplo sentido por trás da aparente referência cristã em primeiro plano ao longo da letra.

letras aparentemente de temática cristã, denotando uma marca do sincretismo vigente no período. Como exemplo, Smith (2015) menciona a canção “Wade in the water”, que ensina a caminhar pelas águas para se ocultar rastros e cheiros passíveis de serem reconhecidos pelos cachorros dos opressores.

Outra característica influente na musicalidade afro-diaspórica, seja no *jazz*, seja na embolada, ou nos *raps*, sobretudo nas *Batalhas de rimas*, é a improvisação. O improviso nesses gêneros nasce do encontro da musicalidade afro com o individualismo presente na cultura estadunidense do final do século XIX e ao longo do século XX, desenvolvido sobretudo pelos músicos de *jazz*, que passam a valorizar a figura dos solistas, dando mais importância aos improvisos destes.

Como foi apontado pelo lendário *rapper* Rakim³⁹, muitos músicos de *jazz* inspiraram as primeiras gerações de *rappers* dos anos 1980 e 1990, especialmente devido a suas habilidades de improvisação. No *rap*, o improviso é conhecido como *freestyle*, ou estilo livre, e está presente principalmente nas batalhas de rimas ou batalhas de *mc's* que acontecem até os dias de hoje em apresentações ao vivo.

Além das chamadas e respostas, dos duplo-sentidos e da improvisação, vemos nos *raps*, mas também em *funks*, em sambas e em outros gêneros afro-diaspóricos, o *sampling* e o *quotation* como elementos centrais na musicalidade afro-americana. O *sampling* é o fragmento de uma ideia musical, sonora ou textual ressignificada em outro contexto, ganhando novo sentido. O *DJ* e o *rapper* promovem intertextos se apropriando de trechos de sons, falas, batidas e outros recursos para construir uma outra rede de significados, demonstrando a liberdade criativa através dos recortes e colagens que mobilizam referências, memórias e influências diversas na montagem de outro som, no qual geralmente inserem as suas letras de *rap*.

Por fim, temos o *signifying*, que seriam as afirmações de cunho indireto, dotadas de diferentes significações nas entrelinhas, que exploram a diferença entre os sentidos denotativo e figurativo das palavras e o *suingue*, ou *swing*, exemplo do sincretismo entre as marchas europeias e os ritmos africanos, gerando um contratempo na música. O *signifying* e o *swing* marcaram o *blues* e o *funk* de James Brown e também são importantes para o *funk* contemporâneo e para o *Hip Hop*.

Smith (2015) apresenta esses exemplos procurando lançar luz sobre as permanências da musicalidade africana em diferentes gêneros musicais desenvolvidos nas Américas. O

³⁹ William Michael Griffin, Jr. (mais tarde **Rakim** Allah).

autor destaca as influências ancestrais e as conectividades presentes nas manifestações culturais desenvolvidas em contextos diferentes de escravidão e pós-abolição, como foram os casos de Estados Unidos, do Caribe, do Brasil e do restante do continente.

Um documentário que ajuda a explicar essa influência histórica da África nas Américas intitula-se “É tudo nosso! O *Hip Hop* fazendo história”, de Toni C. (2003), que apresenta logo nos primeiros minutos uma linha do tempo contendo as origens das influências africanas na musicalidade nas Américas, apresentando elementos como: a importância da transmissão de conhecimento oral dos *griots*, os guardiões das tradições e da história de povos da costa oeste africana, mas também profundos conhecedores da arte da retórica e da oratória como forma de se reproduzir seus conhecimentos.

O documentário apresenta também a influência das características musicais africanas que foram trazidas para as Américas no período escravista como as chamadas e respostas, a improvisação, as notas dobradas, a sincronização, as palmas e as artes verbais das bravatas, dos duelos, dos *signifyings*, dos desafios e trocas de insultos, para, em seguida, apresentar exemplos de grupos e artistas ligados aos mais diferentes gêneros musicais que vão se desenvolver nos Estados Unidos, no Caribe e no Brasil ao longo do século XX, de maneira cronológica, finalizando com o surgimento do *rap*.

Smith (2015) e Toni C. (2003) demonstram de maneira inequívoca as conectividades do Atlântico negro, reforçando o potencial da cultura, mais especialmente da musicalidade, aspectos essenciais, em nossas intervenções em sala de aula, para demonstrar às alunas e aos alunos as rupturas e as permanências da ancestralidade africana na formação de nossa sociedade, no nosso modo de expressar, de ser e de sentir o mundo ao redor, como marca da África em nós.

Considerando esta interpenetração entre o passado e o presente, realizamos as docências compartilhadas, eu e o professor Fábio Cândido, ao longo de 2022, com a turma do 6ºA da EMEF Célia Regina, que tinham como um de seus objetivos apresentar para os alunos do ensino fundamental histórias e características culturais relacionadas ao continente africano, buscando (re)construir os laços do Brasil com a África, recorrendo a *raps* socialmente engajados e afro referenciados, como é o caso das letras de Mc Soffia.

As aulas sobre o continente africano foram novamente preparadas, tendo como bibliografia-base a obra *O que você sabe sobre a África?*, de Dirley Fernandes (2016) e o livro do professor Kabengele Munanga *Origens africanas do Brasil contemporâneo* (2009), fontes importantes para a viagem que fizemos pela história de alguns países, povos e nações africanas ao longo dos estudos sobre o continente, cujo percurso relato a seguir.

A turma do 6ºA era composta por alunas e alunos com idade entre 11 e 13 anos, na referida EMEF Célia Regina Lekevicius. A classe tinha 30 estudantes e a presença média compreendia em torno de 25 e 26 discentes. Como apontado em capítulo anterior, a maioria dos estudantes mora na Comunidade da Chácara Bela Vista, uma COHAB (Conjunto habitacional) próxima à escola, e na Comunidade da Baracela, uma favela composta por casas muito humildes, que sofreu com constantes ameaças de despejo, mesmo durante a pandemia de Covid-19⁴⁰.

Dividiremos este capítulo em dois momentos, que exemplificam o modo como nos inspiramos na *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) para a promoção do ensino de História no contexto brasileiro.

Primeiro, na seção “*Pedagogia Hip Hop em aulas de História da África: uma forma de promover conhecimentos e reconhecimentos*”, veremos como a referida estratégia pedagógica novamente nos forneceu recursos para aprendermos e ensinarmos sobre a história e a cultura africana, inspirados sobretudo pelos *raps* da jovem Mc Soffia. Em seguida, analisaremos como a *literatura Hip Hop*, sobretudo os textos de *rap socialmente engajados*, possibilitaram a discussão de temas sociais delicados, mas que devem ser discutidos, enfrentados e elaborados com base em reflexões críticas.

Essas discussões ocorreram em dois momentos no segundo semestre de 2022 e serão apresentados na seção “*Pedagogia Hip Hop em aulas de história contemporânea: uma forma de promover a elaboração do racismo e reflexões críticas*”. Um primeiro momento que centrará em reflexões e desabafos dos estudantes sobre casos de racismo e discriminação racial ocorridos com eles ou presenciados pela turma. E, em um segundo momento, refletirá sobre como, mais uma vez, o *rap* de Quarentena, de MV Bill, colaborou para que os jovens pudessem elaborar alguns sentimentos suscitados pelas consequências da pandemia, especialmente no período em isolamento social, quando estiveram distantes da escola e das amizades.

Assim, nessas docências compartilhadas com o sexto ano, promovemos a discussão de duas questões de razão socioeconômica, envolvendo os efeitos da pandemia e casos de racismo, que afligiram os nossos estudantes na época das docências compartilhadas. Por meio de textos de *rap socialmente engajados*, abrimos espaço tanto para a reflexão sobre as consequências da pandemia nos bairros socialmente vulneráveis de periferia, quanto para a

⁴⁰ REDAÇÃO RBA. **Comunidade da zona norte de São Paulo pode ser despejada durante a pandemia.** Rede Brasil atual, 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/comunidade-na-zona-norte-de-sao-paulo-pode-ser-despejada-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

discussão sobre o racismo, a discriminação e os preconceitos dentro e fora de sala de aula, a partir de casos ocorridos na escola, mas também com a própria MC Soffia, possibilitando que as alunas e os alunos se sentissem acolhidos e à vontade para compartilhar as suas experiências.

A partir dessas conversas com os estudantes, compreendemos a importância de se criar momentos de desabafo e de elaboração de traumas de razão socioeconômica e racial nas aulas de história e humanidades, e vimos como a *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) nos fornece ferramentas para tanto. Nesses encontros, as alunas e os alunos evidenciaram a importância de se criar espaços para que eles falassem, para que pudessem refletir criticamente sobre situações que os afligiam e os afetavam. Muitas dessas situações se originam na desigualdade social, no racismo, no preconceito, males que têm sua origem histórica no escravismo brasileiro, essa barbárie que a sociedade brasileira precisa (re)conhecer, enfrentar e elaborar, se quiser um dia ser de fato justa, democrática e solidária com todos.

6.1 *Pedagogia Hip Hop* em aulas de História da África: Uma forma de promover conhecimentos e reconhecimento

África, onde tudo começou
 África, onde está meu coração
 África, com sua beleza e tradição
 África, é pra você essa canção
 (MC SOFFIA, África, 2015)⁴¹.

MC Soffia é uma jovem inspiradora para a juventude, sobretudo negra e periférica. Sua carreira como *rapper* teve início muito cedo, logo após a sua participação no projeto *Futuro do Hip Hop*, destinado a jovens com idade entre 10 e 17 anos, que oferecia oficinas gratuitas de grafite, *break*, discotecagem e MC. De acordo com a cantora: “Eu participava do Futuro do *Hip Hop* [organização infantil] e tinham várias oficinas; de DJ, MC, grafite e *break*. Eu gostei muito da de MC e comecei a fazer as minhas músicas, que falam sobre racismo”⁴².

⁴¹MC SOFFIA. **África.** Estúdio Showlivre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJQ6TbIps_o>. Acesso em: 1 mar. 2023.

⁴²EIROA, Camila. **MC Soffia canta sobre empoderamento de meninas negras desde os seis anos.** Foi sua mãe que a apresentou ao *Hip Hop* e hoje corre lado a lado da filha na carreira. Revista Trip. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/entrevista-com-mc-soffia>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

Além das influências familiares, especialmente de sua mãe Kamilah Pimentel, que a introduziu de fato no universo da cultura *Hip Hop*, Soffia Gomes da Rocha Gregório Corrêa, a MC Soffia, aprendeu nas oficinas do projeto *Futuro do Hip Hop*, não somente a gostar dessa cultura urbana de raízes afro-americanas, mas também a valorizar a sua ancestralidade, as matrizes africanas de nosso povo e a importância da luta antirracista e anti-machista em nossa sociedade.

Moradora da COHAB *Raposo Tavares*, em São Paulo, MC Soffia usa o *rap* como caminho para promoção do (re)conhecimento da África no Brasil (- *Onde está meu coração*) e como ferramenta de conscientização e empoderamento:

Quem vai falar de África?	não trago só o gingado
MC Soffia	Trago o conhecimento
Que beleza suas tranças	Navio Negreiro, não foi apagado
Que da hora suas roupas	Menina do cabelo Black
Essa cor, essa alegria	Nariz achatado
Eu trago como herança	Na periferia eu mando meu recado
Continente africano,	(MC SOFFIA, África, 2015).

Ao longo de 2022, recorremos a algumas de suas músicas em nossas docências. Mas antes de apresentar as suas contribuições, vejamos como construímos o caminho pedagógico até levarmos a jovem *rapper* para a sala de aula.

Em março de 2022, começamos o nosso primeiro encontro com a turma do 6ºA, projetando a bandeira da Etiópia no *data show* da sala. Sem contar do que se tratava, pedimos para olharem bem a imagem e perguntamos quem já a conhecia. Apesar de terem identificado as cores da bandeira (vermelho, amarelo e verde) com a cultura *reggae*, algo já presente em seus cotidianos, ao tentarem “adivinhar” o país correspondente à bandeira, os estudantes falaram de países europeus, das Américas, da Ásia, mas não citaram nações africanas. Em seguida, revelamos que se tratava da bandeira da Etiópia, um país milenar cuja história é significativa para a África, para as Américas e para o mundo, devido à antiguidade de sua história, mas também devido à resistência às tentativas de colonialismo.

Após essa breve atividade inicial, procuramos refletir sobre o fato acima descrito: *Por que a bandeira foi primeiramente associada a países europeus? Por que, nas tentativas de adivinhar a bandeira em questão, não foram citados países africanos?* Os alunos se entreolharam quietos, até que a aluna S. comentou que, em sua opinião, o pouco que se fala

da África talvez seria devido à escravidão, identificando este fator como um dos motivos da desvalorização dos povos africanos.

Embora a aluna estivesse correta, ponderamos que era preciso considerar outros fatores correlacionados: o colonialismo, o imperialismo, a ideologia do embranquecimento, o preconceito, o racismo, a defasagem do sistema educacional, dentre outros elementos que nos fazem ter mais referências e mais informações sobre países europeus do que de outros continentes.

Observe-se que, nessa atividade, as alunas e os alunos não mencionaram países africanos, mas mencionaram poucos países das Américas e menos ainda os asiáticos, mas estes, ao menos, tiveram “representantes” na memória dos estudantes. Ou seja, apesar de equivocados em suas tentativas, as alunas e os alunos se lembraram dos nomes de países europeus para palpitar, referências que estavam mais acessíveis às suas memórias e às suas imaginações do que nações de outros continentes.

Em seguida, inspirados pelas ideias de Gonzalez (1983), seguimos com a estratégia de instigar os estudantes a mobilizar os seus conhecimentos prévios, as suas referências imagéticas e simbólicas, realizando um levantamento de palavras que, na opinião dos alunos, remetiam à África. Em sua maioria, foram mencionadas palavras-chave que remetiam à musicalidade, à fauna, a preconceitos ligados à escravidão, à alimentação e outras generalizações.

Assim como na experiência do ano anterior, nessa atividade introdutória com o 6ºA, não foram mencionadas tantas palavras, contudo, ao longo do encontro, a memória dos estudantes foi sendo retomada (ou eles foram se sentindo mais confiantes para participar da aula) e outras referências foram surgindo, como Nelson Mandela, por exemplo, lembrado já no fim da atividade proposta. As palavras mencionadas foram:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| - Cabelo afro; | - Girafa e elefante; |
| - Dendê e bandana; | - Habilidade de caça e proteção; |
| - Escravos; | - Fome; |
| - População negra; | - Racismo; |
| - As aves e os animais; | - Samba; |
| - Savana; | - Brincadeiras e brinquedos; |
| - Descendência histórica; | - Filme Madagascar; |
| - tradições; | - Pano de enrolar bebês; |
| - um dos maiores continentes; | - Nelson Mandela. |
| - Marfim; | |

Discutimos sobre as palavras elencadas e os seus significados, debatendo sobre o que elas remetiam: a natureza teve destaque, talvez pela influência de filmes, como nos indica a menção ao filme-desenho “Madagascar”. Mas outros elementos também estão presentes, apesar de um tanto vagas, como expresso em ideias como “um dos maiores continentes”, “savana”, “população negra”. Contudo, ainda era pouco.

Avançando, voltamos para os slides preparados para a aula. Projetando o *mapa mundi* na lousa, pedimos para os estudantes localizarem o continente africano, o que eles fizeram sem problemas. Depois, indagamos especificamente sobre a localização de alguns países africanos, o que eles tiveram mais dificuldade para apontar. Curioso notar que nem mesmo o Egito, nação milenar e cuja história é mais conhecida internacionalmente, foi identificado no mapa do continente.

Avançando nas reflexões, passamos o trecho inicial do videoclipe “É tudo Nosso! Hip Hop fazendo História”, de Toni C. e contextualizamos a linha do tempo da história da música apresentada no excerto. A partir deste vídeo, falamos sobre a relação entre a África e o Brasil, apontando que nem todos os países africanos tiveram suas populações enviadas para o trabalho forçado no Brasil nos períodos colonial e imperial. Porém, foram “escolhidos” alguns povos, dotados de saberes milenares no que diz respeito ao manejo da agricultura, à criação de gado, mineração, construção e em muitas outras áreas, e esses trabalhadores muito influenciaram na construção da sociedade brasileira, como nos ensina o africanólogo Alberto da Costa e Silva (1992, 2008 e 2012).

O documentário de Toni C. tem início com uma contundente fala de Mano Brown, *rapper* do grupo Racionais Mc’s, chamando a atenção do público devido a uma confusão que estava acontecendo em um de seus shows públicos em São Paulo. Nesse trecho, percebe-se a influência que o *rapper* Mano Brown exerce na juventude, não somente pela importância dos Racionais Mc’s no cenário musical nacional, mas principalmente pelas experiências de vida compartilhadas em suas letras de *rap*, que apresentam narrativas com as quais muitos moradores de periferia se identificam.

Ao apresentar dramas pessoais e situações que são recorrentes no dia a dia, sobretudo das populações historicamente prejudicadas, as letras dos Racionais lançam luz sobre uma série de problemas sociais que a sociedade gostaria de invisibilizar, retomando temas que se não forem reconhecidos e enfrentados pela sociedade, não serão superados. A letra de *Negro drama* é um exemplo da importância das reflexões propostas pelo grupo, como podemos perceber no trecho abaixo:

... Eu sou mais um...
Forrest gump é mato,
 Eu prefiro conta uma história real,
 Vou contar a minha...
 Daria um filme,
 Uma negra,
 E uma criança nos braços,
 Solitária na floresta,
 De concreto e aço,
 Veja, olha outra vez,
 O rosto na multidão,
 A multidão é um monstro,
 Sem rosto e coração,
 Hey, São Paulo,
 Terra de arranha-céu,
 A garoa rasga a carne,
 É a torre de babel ...
 (RACIONAIS MC' S, 2002).

O excerto acima apresenta um relato em primeira pessoa sobre uma situação recorrente em nosso país: a dificuldade das mães solo, especialmente as pretas e pardas, para criar seus filhos nas periferias das grandes metrópoles. Lançar luz sobre esses temas através do *rap*, recordando-o e repetindo-o, dada a sua recorrência na sociedade, é uma maneira de promover uma discussão social crítica e também de auxiliar na elaboração das memórias e sentimentos por parte de pessoas que vivenciaram situações semelhantes, sendo, em certa medida, um apoio, uma maneira de fortalecimento. Daí a importância dessas referências sociais na música e na cultura em geral.

Em seguida, o documentário apresenta uma linha do tempo que começa no continente africano, em meados dos séculos XV e XVI e termina nas últimas décadas do século XX, contendo as influências africanas no desenvolvimento da musicalidade afro-diaspórica dos Estados Unidos, do Caribe, do Brasil e de outros países latino-americanos.

O documentário inicia pelo papel ancestral dos *griots*, sábios conhecedores das tradições antigas, das histórias orais e dos saberes de seu povo, e que tiveram um papel fundamental na preservação da memória e da força da ancestralidade nas sociedades africanas, percorrendo uma linha do tempo que apresenta cronologicamente o surgimento dos mais variados ritmos e gêneros musicais de influência ancestral africana nas Américas, tais como: as *work songs*, as *spirituals*, o *blues*, o *jazz*, o *rock*, o *funk*, o *reggae*, o samba, o frevo, a embolada, o maracatu, o axé, o forró, o pagode, o baião, mas também o *tango*, a *rumba*, o merengue, o *ska*, dentre outros estilos musicais que fazem parte dessa rica história cultural afro-diaspórica.

A partir da apresentação dessa linha do tempo, discutimos com a turma sobre a conectividade entre os mais diferentes gêneros musicais e perguntamos se eles sabiam dessas influências africanas. A maioria disse que não, mas alguns pontuaram que escutando os exemplos apresentados ao longo da linha do tempo, puderam reparar semelhanças.

Após essa introdução, que despertou na consciência dos estudantes a proximidade cultural entre a África e as Américas, aprofundamos a reflexão apresentando para a turma a história dos *drum talkers*, os chamados “tambores falantes” que alguns povos, como os da região de Gana, utilizam para comunicação entre os seus membros e seus vilarejos. Para tanto, passamos o vídeo de Nana Kyeremateng, um *griot*, tocando uma oração em um “tambor falante” em Accra (capital de Gana), apresentado pela equipe da BBC⁴³. A discussão sobre os *drum talkers* ilustrou a relação ancestral entre povos da costa oeste africana e práticas culturais afro-americanas, como a música, especialmente o samba, o *reggae*, o *rap*, mas também o *funk* e outros ritmos que têm na percussão um elemento significativo.

A capoeira e as religiões de matrizes africanas também demonstram a importância dos tambores na cosmovisão de países da costa oeste africana que tiveram ligações ancestrais com o Brasil. É difícil imaginar a cultura brasileira sem o som do tambor ou do atabaque. Um dos exemplos da importância dos tambores pode ser visto nos sambas, mas também nos caxambus, ou jongos do sudeste, dança tradicional afro-brasileira que surgiu no século XIX nos cafezais do Vale do Paraíba praticada por escravizados provenientes da região da atual Angola. Como relatam Moraes e Oliveira:

[...] fazendo parte das chamadas danças de umbigada, o jongo é dançado ao som de três tambores, chamados Caxambu, Tambu e Candongueiro, feitos a partir de tronco de árvores e couro. Estes tambores são considerados sagrados, pois representam o homem no tronco e a presença dos ancestrais dos jongueiros (MORAES; OLIVEIRA, 2019, p. 157).

A presença de três tambores não é uma característica exclusiva do jongo do sudeste, sendo marcante também no tambor de crioula maranhense e notadamente no Candomblé, mas estando presente em muitas manifestações culturais afro-diaspóricas.

Após destacar a importância ancestral dos tambores para muitas comunidades da costa oeste africana, em seguida, assistimos ao videoclipe do *reggae Novo Dia*, da banda

⁴³ Tambor falante ou Talking Drum, tradicional da costa oeste africana. Fonte: NANA KYEREMATENG. **The talking drum**. BBC RADIO 4. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JT3tIJzAkcc>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

brasileira *Ponto de Equilíbrio* e da jamaicana *The Congos*⁴⁴. A música começa com os brasileiros e os jamaicanos tocando atabaques ao redor de uma fogueira e a letra destaca a importância de se lutar pela paz e pelo amor entre todos. O que mais chamou a atenção das alunas e dos alunos foi o fato de que os músicos jamaicanos estavam fardados com roupas militares, o que contrastava com a mensagem da canção.

Contamos, então, sobre a relação entre a Etiópia, a religião *rastafari* e a sua influência no *reggae* (daí a referência às cores da bandeira etíope). O movimento *rastafari* é um dos braços dos movimentos pan-africanistas surgidos ao longo do século XX, cuja referência é a milenar história da Etiópia. O fardamento militar utilizado pelos músicos faz referência justamente ao exército de Haile Selassie I, Imperador da Etiópia entre 1930 e 1974, que manteve a tradição etíope de ser uma nação livre, soberana e independente, resistindo ao colonialismo e às várias tentativas de dominação europeias.

Na Jamaica, uma ilha no continente americano que lutava pela sua independência no início dos anos 1960, buscando a sua libertação do jugo imperialista dos colonizadores britânicos, o imperador etíope era tido por muitos como mais que um exemplo, era tido como divino. Seu nome de batismo, Tafari Makonnen, somado ao seu título de príncipe, *Ras*, em amárico, língua etíope, vai nomear a referida religião conhecida como rastafarianismo, que exerceu certa influência nas letras de *reggae* de artistas locais, principalmente nos anos de 1960 e 1970.

Muitas letras de *reggae* cantam sobre a paz, a liberdade, a união entre as pessoas, sobre o amor. Não são palavras vãs em um contexto de luta pela independência frente a uma potência imperialista, não são meros romantismos em uma sociedade pobre, desigual, racista, marcada pelas consequências do escravismo, na qual as populações historicamente prejudicadas precisam lutar dia após dia para serem, de fato, livres. Enfatizamos como o Brasil tinha muito em comum com a Jamaica, do que com as cores verde e amarelo de nossas bandeiras. Relatamos aos alunos que a cultura da *reggae music*, nesse sentido, tinha uma importância histórica na Jamaica, nas Américas e no mundo, sendo referência de luta, de resistência e de valorização das raízes africanas nas Américas.

Como o intuito dessa aula era introduzir algumas referências da África relativas aos gêneros musicais conhecidos pelas alunas e alunos, após a discussão gerada pela música *Novo dia*, do Ponto de Equilíbrio com a banda *The Congos*, assistimos ao videoclipe de *África*, da *rapper* MC Soffia. Os estudantes gostaram muito dessa música e terminamos a

⁴⁴ PONTO DE EQUILÍBRIO e THE CONGOS. *Novo Dia*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kQRHBoq3Xp4>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

aula num clima muito descontraído. Neste primeiro encontro, não nos aprofundamos na letra de Mc Soffia, o que foi feito com mais propriedade ao longo do ano.

No encontro seguinte, rerepresentamos o vídeo do *griôt* Nana Kyeremateng, de Gana, tocando seus “tambores falantes” (*drum talkers*) e o clipe de Toni C., refrescando a memória dos estudantes sobre as discussões realizadas na nossa primeira aula. Avançando, partimos para as discussões sobre a história do *reggae*, com ênfase em sua principal referência, Bob Marley. A aluna S. e outros colegas lembraram que a música escutada na aula anterior, *Novo dia*, da banda brasileira Ponto de Equilíbrio e do *The Congos*, da Jamaica, destacava a cultura da paz, outros, como E., lembraram do amor.

Retomamos, também, as reflexões sobre a relação entre as cores do *Reggae* e a Etiópia e acrescentamos a questão de como a luta por liberdade e por independência – destacada pelo fato da banda *The Congos* estar fardada no videoclipe – era um dado marcante na história etíope e elemento inspirador para o movimento pan-africanista e para os movimentos de luta por independência de uma série de países africanos, como Gana, Camarões, Mali e Senegal, sendo importante também para países afro-diaspóricos, como é o caso da Jamaica, discussão que havíamos iniciado no último encontro.

Neste ponto, ao falarmos do significado de *Rastafari*, a aluna E. lembrou da questão do cabelo, especialmente devido aos *dreads* que os cantores ostentavam no videoclipe. A aluna compartilhou conosco que já sofreu casos de racismo, dizendo que já falaram da cor da pele dela e de seu cabelo. Esse depoimento destaca como a música pode ser uma boa estratégia para a promoção de reflexões e elaborações de ordem psicossocial, para além das discussões históricas e outras temáticas ligadas ao currículo escolar.

Outra colega, S., comentou também que, quando mostramos a bandeira da Etiópia e passávamos o clipe de *Novo dia*, ela notou a estrela que aparecia no centro da bandeira e perguntou o que era, o que causou uma nova surpresa na turma e foi um elemento importante para avançarmos na história do país: tratava-se da Estrela de Davi.

A Etiópia é um país cuja história milenar relaciona-se com o judaísmo e o cristianismo: de acordo com a Bíblia, a Rainha de Sabá teve um filho com o mítico Rei Salomão, tendo gerado Menelik I e dando início à dinastia etíope, interrompida apenas nos anos 1970 por meio de um golpe sofrido por seu último Imperador, o já mencionado Haile Selassie I, também conhecido como Jah Rastafari. Ou seja, o rastafarianismo, que surge em meio à cultura jamaicana, tem na figura de Haile Selassie o seu Senhor e Salvador, um soberano africano de sangue divino, da Casa de Davi, importante rei do antigo Israel (ou seja,

do reino de Israel antes da diáspora). Para finalizar a discussão do dia, refletimos sobre a tradução da letra do *reggae Africa Unite*, de Bob Marley.

Já no terceiro encontro, percebendo que a turma gostou muito da música “África” de Mc Soffia, começamos a aula rerepresentando-a para a classe. O fato de a Mc Soffia ser uma jovem negra (no momento da gravação do videoclipe selecionado, ela tinha por volta de 11 anos), promoveu, de certo modo, uma identificação com as/os estudantes, sobretudo com as alunas – o que talvez justifique a maior interação da turma com a canção de Soffia do que com as demais selecionadas. Para além desta identificação, o fato de ela ser uma *rapper* muito inteligente e empoderada, acaba sendo inspiradora para todos nós.

Como atividade inicial, inspirados pela metodologia da *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014), pedimos para que cada aluno destacasse um trecho da letra de *África* que considerasse mais significativo e comentasse sua escolha. Segue abaixo:

Letra de “África”, de Mc Soffia

África, onde tudo começou
 África, onde está meu coração
 África, com sua beleza e tradição
 África, é pra você essa canção
 De origem africana,
 eu chego na minha rima
 Quem vai falar de África?
 MC Soffia
 Que beleza suas tranças
 Que da hora suas roupas
 Essa cor, essa alegria
 Eu trago como herança
 Continente africano,
 não trago só o gingado
 Trago o conhecimento

Navio Negreiro, não foi apagado
 Menina do cabelo Black
 Nariz achatado
 Na periferia eu mando meu recado
 Nascida de Angola, Guerreira Nzinga
 Representou
 Quando crescer, quero chegar aonde ela chegou
 Sigo no flow, quero ser rainha
 Como Anastácia e a Zerafina
 Carolina de Jesus, Chica da Silva
 Cleópatra, Dandara, Clementina de Jesus
 Bisas, Avós, minha mãe e minhas tias
 Terminei minha história que me enche de alegrias
 (MC SOFFIA, África, 2015).

Alguns apontaram para o trecho inicial e que também é o refrão: “África, onde tudo começou/África, onde está meu coração/ África, com sua beleza e tradição/África, é pra você essa canção”, talvez pelo looping do DJ neste trecho, ou seja, pela repetição dessa ideia e da batida que a envolve, mas também pelas discussões que tivemos nas aulas anteriores, especialmente sobre o trecho do documentário de Toni C., *É tudo nosso: o Hip Hop fazendo história* (2003), que apresenta uma linha do tempo sobre a influência da musicalidade africana nos gêneros afro diaspóricos, como é o caso do *rap* da MC Soffia.

Outros estudantes lembraram que já haviam estudado sobre a Carolina Maria de Jesus e aproveitamos para apresentar brevemente sobre as outras mulheres mencionadas pela cantora. Por fim, destacaram o trecho no qual ela lembra também das mulheres importantes

na vida dela, como suas bisavós, avós, mãe e tias, o que nos levou a refletir sobre a valorização das mulheres em nossas famílias também.

A partir dos trechos destacados pelos estudantes, interpretamos a letra da música com a turma. Em seguida, propusemos uma reflexão: *Por que a Mc Soffia escreve letras de rap tão interessantes e legais e que são, ao mesmo tempo, tão críticas socialmente?* Como síntese dessa discussão, reforçamos a importância da constante busca por conhecimento e da valorização das lutas dos nossos ancestrais, o que demandaria conhecer mais e mais sobre a nossa própria história – algo reforçado em sua entrevista.

Soffia é um exemplo nesse sentido. Ela estuda muito, participa desde muito nova de eventos artísticos e culturais e procura aprender com os mais velhos. De acordo com um trecho da entrevista que lemos com a turma:

Mãe e filha moram no Cohab Raposo Tavares, em São Paulo. Nascida em uma família de militantes do movimento negro, Soffia sempre participou ativamente de eventos culturais e shows de *Hip Hop* com Kamilah. Com quatro anos, a pequena começou a ter aulas de capoeira, depois se apaixonou pelo maracatu e, aos seis, participou de uma série de oficinas do mundo *Hip Hop*: break, grafite, DJ e MC. “No final, eles tinham que criar uma rima e apresentar. Depois disso, ela começou a querer cantar essa rima nos eventos que a gente ia”, lembra a mãe, que convencia os organizadores a deixar a menina subir no palco (TERRA, 2015).

Destacamos, também, que Soffia mobiliza seus conhecimentos em prol das causas que ela acha importantes, como a valorização da África, da cultura afro-brasileira, das meninas e mulheres negras e também a luta contra o racismo e o preconceito. Aspecto que consideramos fundamental em nossa proposta. Após conhecermos melhor a história e as letras de MC Soffia, consideramos que seria fundamental tomá-la como uma fonte de inspiração e de reflexão em nossas aulas.

Como assinalamos anteriormente, MC Soffia chamou muito a atenção da turma, não somente pelo *rap* interessante, bem ritmado e bem musicalizado pelo DJ, mas, sobretudo, por sua idade. Na gravação do videoclipe de África, em 2015, ela tinha 11 anos, idade da maioria da turma do 6º ano. Esse fato despertou neles a possibilidade de se “arriscar”: eles, mas principalmente elas, também tinham algo a dizer, também poderiam se expressar. Mas, para isso, seria preciso mobilizar (e muito) o chamado quinto elemento do *Hip Hop*: o conhecimento sobre as suas raízes e ancestralidades afro-diaspóricas.

Depois das reflexões proporcionadas pelo *rap* de Mc Soffia e pelos *reggaes* escutados, avançamos para a próxima atividade pensada para o semestre: a realização de

pesquisas sobre a história e as características de alguns países africanos, como o Egito, a Etiópia, a Nigéria, Angola, a República do Congo, o Congo Brazaville e Moçambique.

Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por pesquisar e apresentar para os demais colegas alguns dados sobre os países elencados, encerrando o primeiro semestre. As apresentações e os cartazes elaborados pela turma trouxeram diferentes informações, o grupo sobre a Nigéria destacou o lado artístico da cultura do país, outros grupos focaram na fauna e na flora, mas a maioria focou em contextualizar as bandeiras nacionais, com destaque especial para as de Angola e Moçambique, que carregam emblemas e símbolos da luta revolucionária pela independência desses países frente à colonização portuguesa. A bandeira de Angola contém um facho e uma engrenagem, representando os trabalhadores angolanos, enquanto que a de Moçambique apresenta como símbolo uma estrela dourada, com um livro dentro, sobreposto por uma enxada e uma arma ak-47, expressando a importância da educação plena na luta pela emancipação e por melhores condições de vida.

No retorno das férias, seguimos com o tema “O que você sabe sobre a África?”. A partir da música *Menina pretinha*⁴⁵ de MC Soffia, retomamos as reflexões sobre a importância de conhecermos e valorizarmos a história e a cultura africana. Assim, inspirados pela *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014), escutamos *Menina pretinha* e pedimos para a turma destacar os trechos que achavam mais significantes para cada um deles.

Os trechos mais destacados foram: “*Menina pretinha, exótica não é linda, você não é bonitinha, você é uma rainha*” – um refrão de fato muito marcante – e “*Sou criança, sou negra, também sou resistência, racismo aqui não, se não gostou, paciência*”, com destaque também para quando ela compara a Barbie, boneca ligada à cultura branca ocidental, sobretudo estadunidense, com a Makena, boneca de origem africana. Reflexões que podem ser exemplificadas no trecho abaixo:

Vou me divertir enquanto sou pequena
 Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana
 Como história de griô, sou negra
 E tenho orgulho da minha cor
 Africana
 Como história de griô
 Sou negra
 E tenho orgulho da minha cor
 Menina pretinha

⁴⁵ MC SOFFIA. **Menina pretinha**. Prod. Kamilah Pimentel. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

Exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha
(MC SOFFIA, 2015).

Aqui vemos mais uma vez a importância de letras que buscam empoderar a juventude, principalmente as meninas e adolescentes negras, oferecendo referências culturais diferentes da imposta pela indústria cultural, como é o caso das bonecas africanas Makenas.

Após essa dinâmica, retomamos o questionamento feito à turma em nossos primeiros encontros: *Por que a Mc Soffia escreve letras de rap tão interessantes e legais e que são, ao mesmo tempo, tão críticas socialmente? Por que ela se expressa tão bem, mesmo sendo tão jovem?* Dessa vez, as alunas e alunos tinham mais repertório para reflexão e apontaram que MC Soffia demonstrava muito interesse acerca das origens da família dela e que, talvez por isso, buscasse conhecer mais sobre a história, principalmente a africana. E que tudo isso, de certa forma, a fortalecia em sua luta antirracista por meio do *rap*.

Destacamos que, em nossa opinião, seria porque ela tinha (muito) conhecimento sobre os temas que abordava, além de ter um bom domínio da escrita lírica. Ressaltamos que *rap* significava ritmo e poesia. Concordamos que ela mobilizava estes conhecimentos em prol das causas que ela achava importantes, como a valorização da África, da cultura afro-brasileira, das meninas e mulheres negras e também a luta contra o racismo e o preconceito. Ou seja, além de dominar a escrita poética do *rap*, Soffia buscava se aprimorar também em outro elemento importante na Cultura *Hip Hop*: o conhecimento, sobretudo de suas raízes ancestrais.

Com esta mensagem, convidamos a turma para descobrir um pouco mais sobre o continente africano ao longo do semestre. Para avançar nos estudos, conhecemos a história do viajante africano, Ibn Battuta, por meio de exposição oral e do mini documentário *Viajando pela África com Ibn Battuta*, elaborado com base nas pesquisas e publicações do professor José Rivair, da UFRGS (2011). Assim, nessa primeira aula, abordamos as especificidades do noroeste da África, região que há séculos é governada por povos islamizados.

Ibn Battuta, que viveu entre 1304 e 1377, foi um viajante e explorador berbere nascido no Marrocos que teve a oportunidade de conhecer diferentes culturas, povos e reinos pelo norte da África, pelo oriente médio, na península arábica, na costa oeste africana e também pelo extremo oriente. Atravessou o deserto do Saara, conhecendo Timbuctu e o poderoso Império do Mali, em 1351, vindo a falecer na cidade de Fez, Marrocos, onde está localizada a mais antiga universidade do mundo, Al-Karaouine, fundada em 859. Ao longo de

suas viagens memoráveis, seguindo caravanas comerciais, Ibn Battuta fez inúmeros registros de sua saga, ditando sua história para Ibn Juzai, num relato intitulado “Um presente para aqueles que contemplam as maravilhas da viagem”. Seus textos tornaram-se fontes importantes sobre a história e a cultura dos povos islâmicos do período.

O que mais chamou a atenção da turma foram as imagens que retratavam os lugares por onde ele passou, sobretudo a paisagem do deserto do Saara, mas também as vestes típicas berberes e a história de um grande governante do Império do Mali, Mansa Musa, soberano cuja riqueza chama a atenção até os tempos de hoje. Nos encontros seguintes, ambientados pela história de Battuta, retomamos os estudos sobre os povos africanos, com o objetivo de conhecer mais sobre os Dogons, povo ancestral que hoje ocupa uma área na região da atual República do Mali, outrora presente no relato do viajante.

De início, recorreremos à mitologia, apresentando dois contos que relatam a criação do mundo e da humanidade, na visão dos Dogons. Lemos juntos com a turma o conto “*O celeiro do mundo*”, um mito africano de origem Dogon citado por Ragache em *A Criação do Mundo - Mitos e lendas* (MURAL ÁFRICA, 2011).

A partir dessas histórias, especialmente do conto “A criação do mundo”, discutimos sobre a importância dos *griots* para os Dogons, ou seja, a relevância dos sábios contadores de histórias para a manutenção das tradições da organização social e da cultura desses povos. O conto diz o seguinte:

A CRIAÇÃO DO MUNDO

Reveladas por um velho cego, Ogotemmêli, relatado por Parrinder em África.

No princípio, o Deus único criou o Sol e a Lua, que tinha a forma de cântaros, a sua primeira invenção. O Sol é branco e quente, rodeado por oito anéis de cobre vermelho, e a Lua, de forma idêntica tem anéis de cobre branco. As estrelas nasceram de pedras que Deus atirou para o espaço. Para criar a Terra, Deus espremeu um pedaço de barro e, tal como fizera com as estrelas, arremessou-o para o espaço, onde ele se achatou, com o Norte no topo e o restante espalhado em diferentes regiões, à semelhança do corpo humano quando está deitado de cara para cima. (Mito africano de origem Dogon reveladas por um velho cego, Ogotemmêli, escolhido pela tribo para contar aos seus amigos europeus os segredos da mitologia dos Dogons, relatado por Parrinder em África...)” (MURAL ÁFRICA, 2011).

Após a leitura do conto, procuramos interpretá-lo com a turma, destacando a criação a partir do barro e a importância do *griot* Ogotemmêli na reprodução da história e da cultura Dogon. Nesse ponto, relembramos o *griot* ganense Nana Kyeremateng, que lhes foi mostrado em vídeo no semestre anterior, tocando os tambores falantes. Também apresentamos imagens que representam a cultura Dogon, as suas vestimentas, as suas máscaras tradicionais, vimos

imagens de suas celebrações, de suas casas e sobre a sua região. Contamos sobre a ancestralidade deste povo, que viveu séculos atrás no interior do continente e apresentamos a sua situação atual na República do Mali. Para finalizar esses estudos, assistimos ao vídeo sobre os Dogons: Como vive o povo mais misterioso do planeta?.⁴⁶

Nessas docências compartilhadas com o professor Fábio Cândido, ficou evidente que textos de *rap* e de *reggae* socialmente engajados são importantes aliados no ensino de história da África, estimulando processos de identificação e promovendo o reconhecimento social da importância dos povos africanos em nossa cultura e sociedade. Ademais, vimos como a identificação com a jovem Mc Soffia, uma *rapper-griot*, se assim podemos chamá-la, motivou os estudantes, mas sobretudo as alunas, a se expressarem, a se empoderarem e a conhecer cada vez mais suas raízes, procurando valorizar suas próprias histórias.

Esse empoderamento apareceu mais nas atividades seguintes, que serão relatadas na próxima seção, em que foi abordado o modo como os textos de *rap* socialmente engajados selecionados para os encontros colaboraram para que a turma pudesse refletir e elaborar alguns traumas e incômodos motivados pela desigualdade social e econômica, discriminação e racismo, experimentados ou presenciados por eles.

6.2 Pedagogia Hip Hop em aulas de história contemporânea: uma forma de promover a elaboração de lutos, traumas e discriminações

O segundo semestre de 2022 foi bem dinâmico e alguns momentos com o 6ºA da EMEF Célia Regina merecem destaque. Para uma melhor compreensão do processo envolvido nessas docências compartilhadas, seguirei a cronologia dos fatos, destacando dois momentos: primeiro, o modo como abordamos os sentimentos suscitados pelo período de isolamento social, motivados pela pandemia de Covid-19 e, em seguida, apresentarei as reflexões sobre o racismo promovidas após a ocorrência de um caso de ofensa racista ocorrido na escola.

⁴⁶ EU AFRO. **Como vive o povo mais misterioso do planeta**: o povo Dogon. Youtube. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7a7unaKd0OU>>. Acesso em: 1 jun. 2023.

6.2.1 “Aglomeración inevitável, alguns lugares ainda não tem água potável”⁴⁷: desabafos sobre as consequências do isolamento social durante a pandemia de Covid-19

Em algumas aulas realizadas no segundo semestre de 2022, promovemos novamente reflexões sobre a pandemia de Covid-19, o período em isolamento social e sobre como foi, na visão das alunas e dos alunos, passar por este momento na fase inicial da adolescência.

No ano anterior, logo nos primeiros encontros com a turma do 7ºB, após o período de isolamento social, momento em que as aulas foram dadas em regime de revezamento, além de outras restrições impostas pelo momento pandêmico, fizemos uma atividade semelhante, com base nos mesmos textos e apresentada anteriormente. Nesse caso, em 2021, procuramos estimular a elaboração dos acontecimentos por meio da escrita em versos de *rap*, inspirados pela ideia da *escrevivências*, de Evaristo (2018), o que resultou na produção de letras de *rap*/poesia que apresentaram a visão dos estudantes do 7º ano sobre as consequências sociais da pandemia.

Em 2022, com a turma do 6º ano, caminhamos em outro sentido. Partimos da interpretação do *rap* e do poema para a reflexão sobre como os jovens passaram o período em isolamento social, sobre como estaria sendo, na visão deles, o retorno às aulas presenciais e sobre o que eles pensavam acerca de serem adolescentes nesse contexto histórico.

A proposta de levar essa discussão para o sexto ano surgiu devido a percepções acerca das incidências do isolamento social sobre o comportamento dos jovens durante o primeiro semestre de 2022, apontadas tanto pelo grupo de estudos e pesquisas *Educação e Afroperspectivas*⁴⁸, quanto pela coordenação da EMEF Célia Regina, no momento em que as aulas voltaram a ser totalmente presenciais. Todas as turmas envolvidas em docências compartilhadas deveriam desenvolver ações no mesmo sentido. Em nosso caso, trabalhamos tendo o *rap* e a poesia como base para as reflexões.

A atividade visava apresentar para a escola o modo como os estudantes estavam enfrentando este momento histórico conturbado, que envolveu angústias, medos, incertezas, solidão e, por vezes, lutos não elaborados, de modo a auxiliar na construção de ações que os ajudassem a elaborar estes sentimentos de maneira (um pouco mais) consciente e positiva.

⁴⁷ Trecho do rap Quarentena, de MV Bill (2020).

⁴⁸ O grupo de estudos e pesquisas *Educação e Afroperspectivas*, coordenado pela professora Drª. Mônica do Amaral, é multidisciplinar e interinstitucional (FEUSP, IFUSP, UFRRJ, UERJ e UFPB) e desenvolve pesquisas teórico-práticas em escolas públicas em diferentes Estados do Brasil. Os trabalhos da equipe podem ser melhor conhecidos através do site: <<https://afroperspectivas.com.br/escolas-parceiras/>>.

Como foi dito anteriormente, retomamos uma estratégia didática adotada no ano anterior (já apresentada no capítulo cinco). Assim, no início do encontro, realizado em agosto de 2022, escutamos o *rap Quarentena*, do MV Bill e, em seguida, lemos o poema *No tempo da pandemia*, de Catherine O’Meara. O *rap* e a poesia foram escritos em março de 2020, no auge do isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, mas que apresentavam visões diferentes sobre o enfrentamento desse período.

MV Bill é um *rapper* carioca que escreve tendo em vista as dificuldades que as pessoas que moram em favelas e comunidades teriam para se proteger da disseminação do Covid-19, visto que “alguns lugares ainda não têm água potável” e que “a aglomeração é inevitável”, sendo que muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social também teriam sérias dificuldades econômicas, devido à falta de trabalho e renda. MV Bill também condena a atuação do governo federal brasileiro da época, que minimizou a doença, negligenciou medidas profiláticas e difundiu o negacionismo.

Já O’Meara é uma professora aposentada estadunidense, que se apresenta esperançosa com a oportunidade que a humanidade teria, tanto para refletir sobre suas atitudes, quanto para valorizar o planeta e para repensar a relação com o outro, sendo um momento de “cura” das pessoas e da Terra como um todo.

Após escutarmos a música e lermos o poema, fizemos uma rodada de interpretações sobre ambos os textos. Assim como o 7º ano em 2021, a turma do 6º ano se identificou mais com os apontamentos de MV Bill, do que com a visão esperançosa de O’Meara. Os trechos sobre a aglomeração inevitável e sobre a falta de água potável, destacados acima, foram novamente muito mencionados, mas a turma também criticou a atuação do governo brasileiro, em especial pelo pouco dinheiro do auxílio, pelo atraso na compra de vacinas, pelo negacionismo e pelo deboche na condução da pandemia, enfatizados pelo termo “gripezinha”, empregado pelo então presidente. Assim, essa aula teve por objetivo apresentar a discussão sobre as questões sociais envolvendo as consequências da pandemia e do período em isolamento social.

No encontro seguinte, retomamos a atividade. Após relembrarmos as interpretações sobre os dois textos, apontamos que ambos os autores possuem visões divergentes sobre a pandemia, pois vivenciaram condições sociais e econômicas diferentes e também porque cada um interpretava as experiências históricas de uma maneira diferente, o que abriu espaço para questionarmos qual seria a visão deles e o que eles achavam sobre o período em isolamento social, sobre a pandemia, enfim, sobre esse momento histórico que estamos vivendo. Então, perguntamos: *E essa pandemia, hein? O que você está achando deste momento que estamos*

passando? Se você pudesse contar, com suas palavras, o que você pensou/sentiu/passou neste momento de pandemia e isolamento social, o que você diria? E deixamos a turma à vontade para se expressar.

Em seguida, após alguns minutos de conversa e conforme alinhado com a equipe do Grupo de Pesquisa, propusemos três perguntas para serem respondidas através de cartazes, os quais eles poderiam enfeitar como quisessem. A proposta de reflexão foi a seguinte:

Foi lhes dito que a resposta poderia ser em formato de relato, de desenho, de poesia, de rap, de narrativa, de história em quadrinhos... como eles quisessem, propondo-lhes as seguintes questões:

1. *Como está sendo, para você, o retorno às aulas presenciais neste ano? Tem diferença em relação ao ano passado?*
2. *O que você sugere que a escola promova para melhorar a relação com as alunas e alunos?*
3. *O que é ser adolescente antes e depois da pandemia?*

Pedimos para a turma se reunir em grupos, discutir e apresentar as respostas nas aulas seguintes. Os alunos se organizaram nos seguintes grupos (cujos nomes foram auto atribuídos):

Grupo I - Bonde das Maravilhas

Com 4 alunas.

Grupo II - Clube das Winxs

Com 4 alunas.

Grupo III - Stranger things

Com 5 alunas.

Grupo IV - Os cria

Com 7 alunos.

Grupo V - Helffire Club

Com 3 alunas (e a aluna E. também fez individual).

Grupo VI

Com 4 alunos.

Dupla

R. e E.

A atribuição dos nomes dos grupos partiu exclusivamente das alunas e alunos. Nem havíamos proposto algo nesse sentido. Mas a escolha dos nomes aponta para algumas características de identificação, sobre as quais os jovens não necessariamente haviam pensado propositalmente: 1. *Bonde das maravilhas* remete a um grupo feminino de funk; 2. *Clube das Winx* diz respeito a um desenho cujas personagens centrais são um grupo de fadas; 3. *Stranger things* é uma série de ficção científica que apresenta

acontecimentos sombrios e sobrenaturais envolvendo um grupo de crianças que se tornam adolescentes; 4. *Os cria* tem como referência uma gíria; 5. *Hellfire Club* é um grupo de jovens dentro do universo de *Stranger Things*, o que demonstra a influência dessa série nas alunas e alunos atualmente. *Grupo VI* foi um grupo que não se autoneomeou.

Enquanto os alunos discutiam, os professores circulavam entre os grupos para ouvir as ideias iniciais que estavam surgindo. As discussões estavam interessantes, mas destacamos uma, feita pelo grupo auto-intitulado “*Stranger Things*”. Essa conversa foi registrada em áudio a partir de uma gravação feita com aparelho celular, cujos trechos mais significativos transcrevemos abaixo:

- **(Kleber) Bom meninas, foi a ideia de vocês neste trabalho?**
- **(E.)** As luzes (são) para iluminar o caminho, porque tem gente que já desistiu e tem sempre a luz no final do túnel. Aí, a gente decidiu colocar... porque isso já aconteceu comigo, eu achava que eu não sabia desenhar. Ai eu fui treinando, minha mãe falou “você consegue! Ficou bonito!”, ai ela me deu essa luz e eu decidi colocar.
- **(Kleber) Então essas são as luzinhas que vocês colocaram, ne? E por que vocês pensaram no Vecna do Stranger Things?⁴⁹**
- **(E.)** Porque quando ele pega você, ele tenta te matar. Ele traz problemas. E aí, para você conseguir sair, você tem que colocar uma música favorita. E na maioria das vezes a música te acalma, te deixa mais calmo. Ai eu falei: “Ah, vamo colocar!”, porque a música me acalma muito quando eu to estressada. Aí então vamos colocar (...) porque na Covid eu ouvia muita música, não parava de ouvir música, ai eu falei assim “ai, vou colocar porque me representa, ai vamo colocar e ai a gente colocou!”.
- **(1:17 min) Legal. E nas respostas, vamos lá? Como que foi para vocês o retorno das aulas presenciais esse ano?**
- **(E.)** Ah, eu achei muito legal! Porque ficar em casa às vezes era um saco, então... porque eu não gosto muito das aulas online...porque é muito diferente do professor estar lá explicando e ajudando, porque a online é muito ruim. Ah, quando eu fiquei sabendo que as aulas iriam voltar eu fiquei muito feliz, eu não consegui dormir!
- **(Kleber) E você? O que você achou?**
- **(L.)** Ah eu fiquei triste professor, tinha que acordar cedo. É a pior coisa, professor! (- Mas e agora, o que você achou?) Chato!
- **(Kleber) E para você?**
- **(?)**Ah, para mim eu achei bem normal, sabe? Porque o ano passado a gente já tinha voltado às aulas presenciais, entao para mim só mudou o horário.
- **(Kleber) E você?**

⁴⁹ Buscando uma explicação na internet, encontrei: “Na série, o monstro se torna ainda mais forte a cada humano que mata. A escolha de suas vítimas, no entanto, não é aleatória. Vecna prefere possuir pessoas que passaram por algum evento traumático e estão vulneráveis emocionalmente, e as tortura com memórias dolorosas antes de acabar com suas vidas”. Fonte: Canaltech. Quem é Vecna, o novo vilão de Stranger Things? Qual sua origem?. Fonte: <<https://canaltech.com.br/entretenimento/quem-e-vecna-o-novo-vilao-de-stranger-things-qual-sua-origem-217899/>>. Acesso em: 1 set. 2022.

- (?) Para mim voltar às aulas foi horrível, porque eu não acordava cedo... eu não acordava cedo! Ai agora tem que ficar acordando...
- **(2:22) (Kleber) Ai é difícil né... e a segunda: O que que você sugere que a escola pode fazer para melhorar a relação entre os alunos, entre nós?**
- (E.) Que... quando um aluno tiver muita dificuldade naquela coisa, é... o professor ter um tempo para ajudar aquele aluno. Nossa, “professor me ajuda aqui que eu não estou conseguindo”, ai o professor deixa os alunos fazendo a lição e pega uma coisa separada, uma atividade mais fácil e dá para aquele aluno. (- Uma boa ideia) Uma lição mais fácil, para ele entender.
- **(Kleber) E você?**
- (L.) Ah professor, tipo assim: se for para melhorar, eles tem que vir na sala de aula e falar sobre o respeito. Porque tá acontecendo muito falta de respeito com os professores.
- (E.) Tipo assim pode rolar uma fofquinha, e ai começam a espalhar, e ai essa fofoca pode ser fake, pode não ser verdade, e ai, por exemplo (...): - nossa, o professor brigou com a aluna, brigou comigo, ai vai lá e espalha para a escola toda... (- E vocês não acham isso legal ne?) - Não! O prejudicado pode ser tanto o aluno, tanto o professor. O professor pode perder o emprego por causa de uma coisa que não é real, é fake!
- **(Kleber) - Certo. Então poderia ter um lugar para a gente conversar sobre essas coisas?**
- (E.) Sim. Uma assembleia.
- **(4:12) (Kleber) Uma assembleia!? Bem legal! E como que está sendo ser adolescentes para vocês, depois da pandemia?**
- (E.) Para mim ta sendo diferente.
- (?) A gente tinha um pouquinho menos de responsabilidade. Agora aumentou um pouco a responsabilidade...
- **(Kleber) Vocês estão achando mais responsabilidade?**
- (E.) Sim, porque na pandemia eu dependia muito da minha mãe... para lavar o cabelo, para comprar coisa para mim, mas agora não!
- (L.) Hoje em dia eu já saio sozinha e minha mãe deixa de boas.
- (E.) Sim, deixa eu ir no fogão, fazer um monte de coisas que eu não sabia.
- **04:50 (Kleber) E o que que vocês acharam... como o Brasil enfrentou a pandemia, na opinião de vocês?**
- (L.) Às vezes eu acho... “poxa, devia ter feito (sic) outra coisa”...
- (E.) Tipo, tem gente que não tem condições de pagar um motoboy, um mercado livre, e essas pessoas acabam passando fome e morrendo e ai eu penso “nossa, o governo podia dar um motoboy assim.. de um dia, dar cesta básica mais frequente, não depender só de uma pessoa, mas se todo mundo ajudasse, é... não ia ter muito morador de rua... **ai tem alguns lugares, como fala no rap, que não tem água potável, que podia dar litrão de garrafa potável**, tanto para tomar banho, como para beber e... as vezes eu fico pensando “po, se uma pessoa tá naquele estado e vai ter um filho. Como que aquele filho vai crescer? Como que vai ser a educação dele? Como que ele vai ter uma infância que ele se lembra ‘po, nossa foi legal minha infância’, não que não queria ter ele”, então eu fico pensando que as vezes tem escolas, tem pessoas que só vão na escola para comer (...) não só os professores, mas sim as outras pessoas de fora... quando eu morava em outro lugar, a rua era esburacada... tem lugares que a água é da terra, tem lugares que o cano é embaixo da terra, ai um caminhão e alguém pode passar e quebrar e aquela pessoa pode ficar sem água e isso é muito triste, porque... (- Não da para lavar a mão, não da para cozinhar)... porque tem gente que... isso tudo causa o roubo. Porque se não tivesse isso tudo... as pessoas não ia roubar mercado, shopping, não ia matar, não ia fazer refém, (...) não ia ter

esse problema. Então, se a prefeitura de conceito por essas pessoas eles iam entender porque isso está acontecendo, não só: “nossa, ele roubou! Condenado a morte!”, não! Eles podiam fazer uma regra mais (?) e isso é muito triste as vezes. Porque eu vi na tv que um menino de 11 anos roubou uma moto. E isso é muito triste, porque 11 anos, sei lá, estuda, faz prova, estuda para faculdade, faz alguma coisa, não roubar! As vezes eu penso “onde estão os pais dessa criança? Onde estão? Porque a criança saiu, ela roubou... e os pais não estão nem ai?” As vezes é culpa dos pais... que não educaram bem a criança. (Relatório de campo, 2022).

Podemos destacar alguns pontos significativos das falas dessas alunas, mas primeiramente, gostaríamos de lançar luz para a linha de raciocínio que levou à auto atribuição do nome do grupo. As meninas associaram as angústias e os traumas vivenciados no período de isolamento social com os sentimentos que, na série da *Netflix Stranger Things*, alimentavam um monstro assassino chamado *Vecna*. Esse ser escolhe como suas vítimas **as pessoas que estão mais vulneráveis emocionalmente**, especialmente aquelas com memórias tristes e dolorosas que não foram elaboradas. Esses e outros sentimentos, como o medo, a angústia, a solidão e até mesmo o luto, infelizmente, foram vivenciados pelos estudantes durante este período de isolamento social e de pandemia.

O *Vecna* parece fazer as suas vítimas definharem, manipulando seus sentimentos mais profundos, se alimentando de suas lembranças tristes, corroendo a pessoa por dentro. Contudo, como apontado pelas alunas, ele pode ser vencido através de pensamentos alegres, positivos, reconfortantes, de apoio e de afeto. Sensações que poderiam ser evocadas através da música. Destaco a explicação da aluna E. sobre a associação entre o personagem *Vecna* de *Stranger Things* e as perguntas que lhe foram feitas:

[...] quando ele (o *Vecna*) pega você, ele tenta te matar. **Ele traz problemas. E aí, para você conseguir sair, você tem que colocar uma música favorita.** E na maioria das vezes a música te acalma, te deixa mais calmo. Ai eu falei: “Ah, vamo colocar!”, **porque a música me acalma muito quando eu to estressada. Ai então vamos colocar (...) porque na Covid eu ouvia muita música, não parava de ouvir música,** ai eu falei assim “ai, vou colocar porque me representa, ai vamo colocar e ai a gente colocou! (Relatório de campo, 2022).

Nesse trecho, vimos que a aluna enfrentou problemas no período de isolamento social, sentiu-se triste, estressada e que recorreu à música como uma forma de se acalmar e de se distanciar dessas experiências negativas que estavam lhe fazendo mal. É interessante o papel desempenhado pela música nessa fala da aluna E., inspirada pela

série *Stranger things*.

Essa conversa inicial já revela o uso de elementos musicais como um apoio para o enfrentamento de momentos difíceis. Na sequência de sua fala, E. demonstra, ainda, como as letras de *rap socialmente engajadas* foram além do apoio psicológico: o *rap* de MV Bill, por exemplo, a impactou, sensibilizando-a para questões sociais, pois, ao apresentar os problemas relacionados à desigualdade social, à discriminação e ao racismo, acabou desenvolvendo nela o pensamento crítico, capaz de suscitar outro tipo de inquietação, voltada a questões de ordem pública, como: o direito à educação de qualidade, a condições dignas de moradia e sobrevivência e até mesmo sobre como a desigualdade social e econômica empurra muitos jovens para a criminalidade. Sua fala deixa transparecer um pouco de suas angústias, mas também sua empatia:

[...] tem gente que não tem condições de pagar um motoboy, um mercado livre, e essas pessoas acabam passando fome e morrendo e ai eu penso “nossa, o governo podia dar um motoboy assim.. de um dia, dar cesta básica mais frequente, não depender só de uma pessoa, mas se todo mundo ajudasse, é... não ia ter muito morador de rua... **ai tem alguns lugares, como fala no rap, que não tem água potável, que podia dar litrão de garrafa potável, tanto para tomar banho, como para beber e... às vezes eu fico pensando que às vezes tem escolas, tem pessoas que só vão na escola para comer (...)** (Relatório de campo, 2022).

Nesse trecho, a aluna evidencia como a estratégia da *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) de promover reflexões sobre a temática social, mas que carregam consigo um apelo emocional capaz de lançar o sujeito “no coração da ação/cena”, por meio de exemplos encontrados em letras de música e videoclipes (no caso, o *rap*), tem potencial tanto para facilitar a introdução dessas discussões, como também é um meio de elaboração dos sentimentos que emergem quando tocamos em determinados assuntos delicados em sala de aula.

Percebe-se que a aluna estava preocupada com as pessoas que passavam fome, enfrentando graves dificuldades econômicas, atribuindo a responsabilidade por tais dificuldades ao governo em todas as esferas, dada a inação dos mesmos frente a este problema social alarmante.

Vimos também como a letra do MV Bill repercutiu no pensamento crítico da aluna, quando ela diz: “ai tem alguns lugares, como fala no *rap*, que não tem água potável, que podia dar litrão de garrafa potável, tanto para tomar banho, como para beber”. E, apontando, em seguida, que algumas pessoas iam para escola só para se alimentar, algo muito triste e angustiante de se constatar, visto que ela estava falando da

situação de seus próprios colegas. Ademais, na sequência de sua fala, a aluna desenvolve outro pensamento crítico inspirado pelo *rap* de MV Bill, apresentando uma relação entre problemas econômicos e sociais, fruto da discriminação e do preconceito, como podemos ler no trecho destacado abaixo:

[...] quando eu morava em outro lugar, a rua era esburacada... tem lugares que a água é da terra, tem lugares que o cano é embaixo da terra, aí um caminhão ou alguém pode passar e quebrar e aquela pessoa pode ficar sem água e isso é muito triste, porque... Não dá para lavar a mão, não dá para cozinhar... porque tem gente que... isso tudo causa o roubo. Porque se não tivesse isso tudo... as pessoas não ia roubar mercado, shopping, não ia matar, não ia fazer refém, [...] não ia ter esse problema. (Relatório de campo, 2022).

Exemplificamos, desse modo, a potencialidade crítica e pedagógica que vislumbramos nas estratégias centradas na *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) para a promoção de reflexões aprofundadas sobre a formação de nossa sociedade, sobre a origem dos problemas sociais que assolam o país, criando mecanismos para a compreensão da realidade que nos cerca, base para futuras ações de transformação, com vistas à construção de um novo devir. Essa criticidade não apareceu apenas no cartaz e na fala das alunas do grupo *Stranger things*, mas também nos trabalhos apresentados pelos colegas, como podemos ver nas imagens reproduzidas abaixo.

O grupo *Clube das Winx* destacou o número de mortos pela Covid-19 até aquele momento, 683.965 brasileiros, uma informação triste, assustadora e marcante. Percebe-se, nas imagens destacadas, a ênfase no uso de máscaras e da união das pessoas.

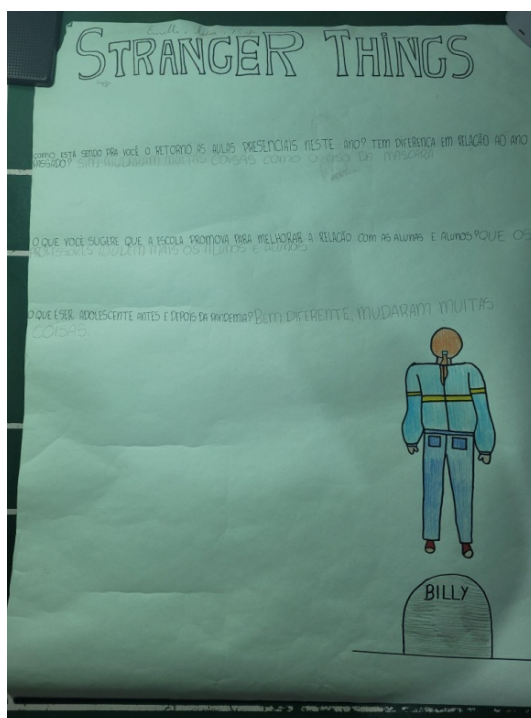
Já as jovens alunas do *Bonde das Maravilhas* dedicaram-se a pensar no cenário ideal de volta às aulas, num dia bonito, com árvores e céu azul, mas contando com estudantes precavidos, de máscara. Esse cartaz demonstra a importância das aulas presenciais para esses estudantes, prenhe de esperança no amanhã, embora ainda revele o receio e a precaução presentes em seus pensamentos.

Por fim, o grupo IV destaca elementos escolares e uma visão também esperançosa de futuro, inspirados pela jovem paquistanesa Malala Yousafzai, vítima de um atentado feito pelo Taleban em 2012, na tentativa de impedir que ela estudasse. Malala tornou-se um símbolo na persistência pelo direito à educação, sobretudo das meninas e, como foi visto, era uma personagem significativa para o grupo, que acrescentou ao desenho a seguinte frase dela: “um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo!”. Uma mensagem forte de um grupo de estudantes, cujas vidas se encontram atravessadas por desigualdades sociais, econômicas e de

gênero, e, embora não houvesse no país um grupo terrorista que impedisse crianças, jovens e adultos de se educarem, em particular do sexo feminino, alvo primordial das políticas restritivas do Taleban, enfrentam dificuldades e limitações impostas por dificuldades financeiras, como a pobreza, a miséria, a fome, a discriminação, o racismo, o machismo e a misoginia, o que se vê agravado pela falta de ações políticas que enfrentem as razões desses problemas históricos.

Nesse sentido, o reconhecimento cultural, político e jurídico são ferramentas importantes, mas é preciso ter especial atenção para o reconhecimento do direito à educação, que também cumpre importante papel nesse enfrentamento.

Figura 9: Cartaz do grupo autointitulado “Stranger things”, da turma do 6ºA.



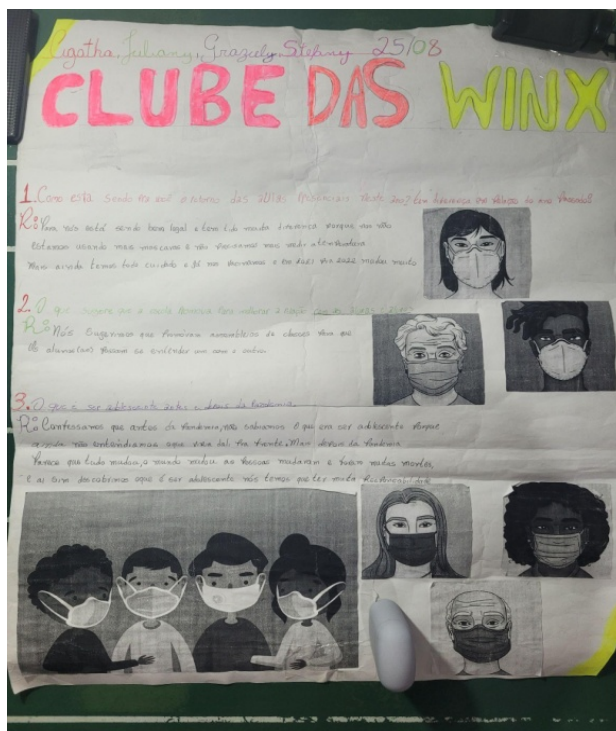
Fonte: do autor.

Figura 10: Grupo autointitulado “Stranger things”.



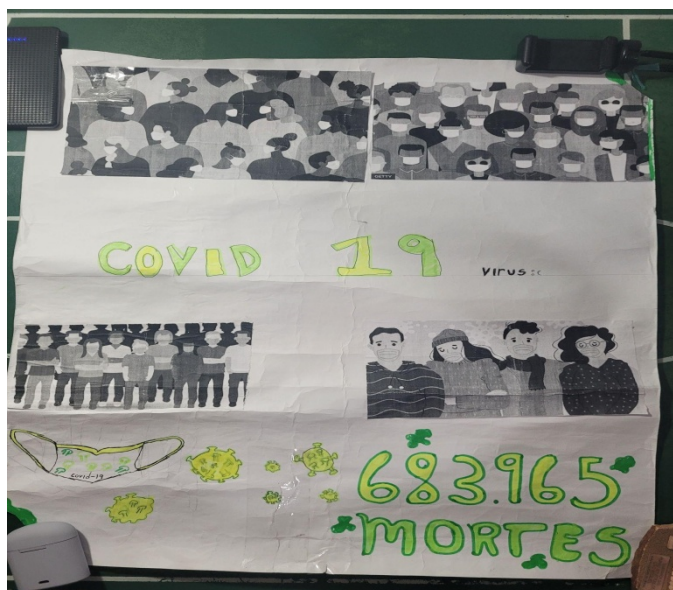
Fonte: do autor.

Figura 11: Grupo “Clube das Winxs”.



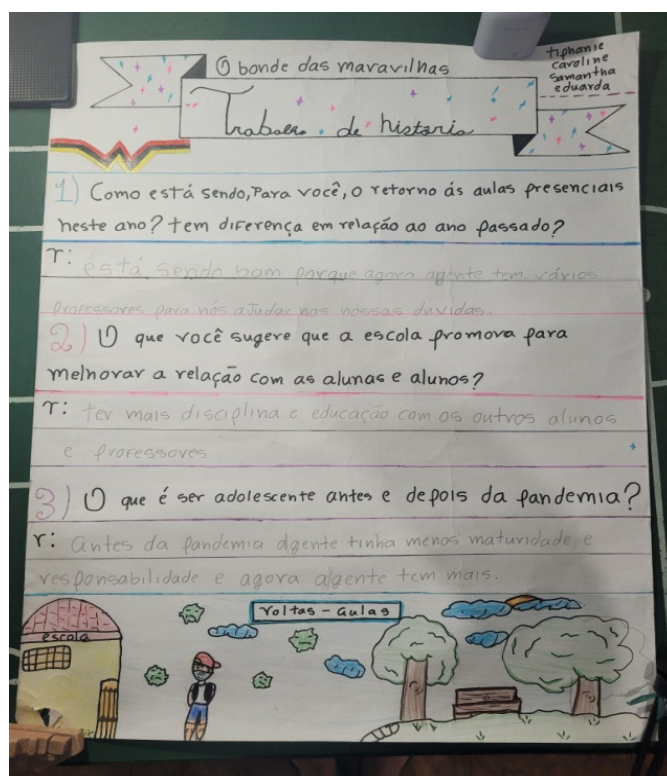
Fonte: do autor.

Figura 12: Grupo “Clube das Winxs”.



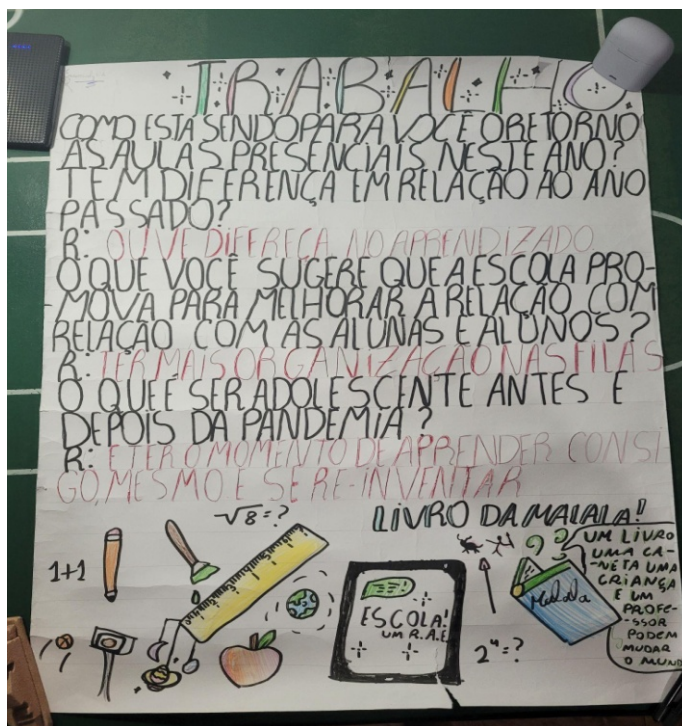
Fonte: do autor.

Figura 13: Grupo “Bonde das maravilhas”.



Fonte: do autor.

Figura 14: Grupo “VI”.



Fonte: do autor.

6.2.2 “Chega de preconceito, ser feliz é um direito”: Desabafos sobre casos de preconceito, racismo e discriminação

Nesta seção, abordaremos outro exemplo, mais contundente, de como a *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) pode fornecer elementos para a promoção de uma educação crítica, visando, sobretudo, o aprofundamento dos estudos sobre as dimensões social, política e ideológica da sociedade brasileira, especialmente aquelas herdadas do escravismo, que são o fundamento dos casos de discriminação e desigualdade social oriundos do racismo e do preconceito, possibilitando uma espécie de elaboração *a posteriori* de traumas histórico-sociais.

Na última semana de outubro, quando já caminhávamos para o encerramento do ano letivo, um dos alunos do sexto ano ofendeu uma colega com termos pejorativos racistas, reproduzindo o que provavelmente escutava em seu cotidiano. Frente a este triste episódio, decidimos repensar o conteúdo das próximas aulas e a atividade final que os alunos fariam para apresentar no *Dia da família na escola*.

Começamos a primeira aula de novembro indagando a turma se, na opinião deles, o Brasil era ou não um país racista. As alunas e os alunos prontamente disseram que “sim”, “com certeza”, “muito”, sem nem pestanejar. Em seguida, aprofundamos as reflexões perguntando: “Você sabe o que é racismo? E preconceito? E discriminação?”. As respostas

da turma demonstraram uma confusão entre as definições dos conceitos, mas também revelaram que a turma tinha conhecimento prévio sobre o assunto. Para sintetizar, apresentamos a seguinte definição de racismo e de injúria racial, dizendo-lhes que: o crime de racismo atingia um grupo de pessoas – por exemplo, todas as pessoas de uma determinada raça. Já a injúria racial era quando a honra de uma pessoa específica era ofendida por conta de raça, cor, etnia, religião ou origem.

Na sequência, apresentamos para a turma um caso triste de racismo experimentado por Mc Soffia⁵⁰. Havíamos trabalhado, ao longo do ano, com algumas músicas dessa jovem *rapper* e refletimos muito sobre a potência crítica de suas letras, de seu empoderamento e da valorização de suas raízes afro-brasileiras. O fato de ela ter sofrido racismo recentemente levou-nos a discutir com a turma sobre alguns casos semelhantes verificados na escola e nos locais que frequentamos.

Mc Soffia é uma jovem *rapper* talentosa, com letras críticas, empoderadas, afrocentradas e buscando reconhecimento e valorização de gênero e raça. Acreditamos que por ter iniciado sua carreira de cantora e compositora muito cedo, apresentando suas letras de *rap* aos 11 anos de idade⁵¹, idade próxima à de nossas alunas e alunos, e a maneira como ela aborda os temas raciais, sobretudo, proporcionou identificações em diferentes sentidos, seja com a Soffia, seja com a temática tratada.

Essa aproximação entre a narrativa, os personagens e o ouvinte, convidando o interlocutor a se sentir parte da cena descrita, proporciona o compartilhamento de experiências. Mc Soffia muitas vezes fala diretamente com essas meninas e meninos, por meio de sua música:

Vou me divertir enquanto sou pequena
Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena
 Africana, como história de Griôt,
 Sou negra e tenho orgulho da minha cor
 Menina pretinha
 Exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha!
 (MC SOFFIA, Menina pretinha, 2016).

Nesse trecho de *Menina pretinha*, é possível observar a maneira como Mc Soffia

⁵⁰ Caso de racismo ocorrido com Mc Soffia. O TEMPO. **MC Soffia acusa organização do MTV Miaw de racismo ao não receber comida nem água.** 2022. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/entretenimento/mtv-miaw-mc-soffia-acusa-organizacao-de-racismo-ao-nao-receber-comida-nem-agua-1.2706311>>. Acesso em: nov. 2022.

⁵¹ MC Soffia nasceu em fevereiro de 2004 e atualmente tem 19 anos.

problematiza a influência da ideologia do embranquecimento na construção de padrões de referência estéticas e culturais, pois embora ela admita gostar da boneca americanizada, prefere a de origem africana. Além disso, não admite ser diminuída: ela não é *bonitinha*, ela é uma *rainha*.

Em muitas de suas letras vemos essa valorização de matrizes africanas e ao longo do ano recorreremos algumas vezes aos seus *raps* para essas discussões. Contudo, nesse momento, a Mc Soffia não nos inspirou apenas pela qualidade de suas produções, pelo empoderamento e pelas discussões raciais em suas mensagens, mas por ser um exemplo de enfrentamento do racismo e da discriminação presentes no caso que infelizmente ocorreu com a *rapper*, que alega ter sofrido racismo da organização da premiação MTV Miaw 2022, tendo se sentido humilhada por, apesar de estar concorrendo ao prêmio, não recebeu nem sequer uma água. Um fato lamentável, mas que infelizmente ainda é recorrente em nossa sociedade.

Assim, partimos de um caso concreto de racismo, envolvendo uma jovem negra com a qual a turma, de certa forma, tinha construído uma identificação, uma *rapper* que trata de assuntos próximos da realidade de nossas alunas e alunos, para enfrentar o caso que ocorreu na turma e relatado na introdução desta seção. Tomamos Mc Soffia como exemplo pois foi um caso relatado pela mídia e também para não expor nenhum dos estudantes envolvidos no episódio de racismo na escola, mas deixando evidente que são casos recorrentes, que estão presentes em nosso cotidiano e que não podemos tolerar mais a sua reprodução.

Após lermos sobre o caso de racismo vivenciado pela jovem *rapper*, perguntamos: “Você conhece casos de racismo, de preconceito ou de discriminação? Já aconteceu algo nesse sentido contigo ou com pessoas próximas a você? Gostaria de compartilhar conosco?” A reação da turma foi surpreendente. Muitas mãos foram levantadas ao mesmo tempo. Quase toda a turma queria apresentar um relato de caso de preconceito, racismo e/ou discriminação que havia sofrido ou presenciado.

Podemos destacar alguns relatos: houve uma aluna que nos contou que já presenciou alguns casos de racismo ocorridos com o pai dela em supermercados e lojas (o pai, que é negro, já havia sido seguido por seguranças em diferentes estabelecimentos). E compartilhou que chegou a sofrer casos de discriminação em uma outra escola. As ofensas verbais a incomodavam muito e ela era constantemente importunada, sofrendo até mesmo com agressões, tanto que ela teria mudado para a EMEF Célia Regina justamente porque não aguentava mais o preconceito que sofria.

A partir desse último exemplo, refletimos sobre como as pessoas eram afetadas por essas agressões, que podiam ser físicas ou verbais, mas que, de todo modo, deixavam marcas,

magoavam as pessoas e que ninguém deveria passar por isso.

Nesse dia, os estudantes compartilharam muitos relatos de racismo. Também foi mencionado que na própria escola havia casos de racismo, de preconceito e de discriminação. Escutamos relatos que alegavam que colegas de outras turmas tinham esta atitude, que às vezes ouviam no intervalo, mas também foi apontado que no próprio 6ºA estavam acontecendo alguns desses casos lamentáveis – motivo dessa proposta de reflexão. Aos poucos, os próprios estudantes foram avançando na autoavaliação acerca de suas próprias atitudes.

Como foi visto, durante essa atividade, boa parte da turma compartilhou casos vivenciados por eles ou pessoas próximas. Após essa conversa, passamos para a próxima etapa, questionando a turma sobre o que devíamos fazer quando percebêssemos que as pessoas assumiam atitudes racistas, preconceituosas ou discriminatórias.

Ao enfatizar que devíamos denunciar quando presenciássemos esses casos, finalizamos lendo uma reportagem sobre MC Soffia: “Como a MC Soffia lida com o preconceito?” do Portal UOL, que conta a trajetória de luta da jovem Mc Soffia contra o racismo: “Aos 11 anos, MC Soffia canta para espantar o preconceito”⁵².

Depois dessa leitura, por meio da qual destacamos como a *rapper* lidou com essa situação delicada com a sua música e a sua cultura, que se viu fortalecida pelo conhecimento sobre a sua história e a de seus ancestrais, pelos conhecimentos e pela valorização da história da África e da população afro-brasileira, ouvimos mais um de seus *raps* “Barbie Black”⁵³, finalizando as discussões. Um dos trechos desse *rap* afirmava que:

Independente da sua idade, da sua classe, da sua cor
Do seu gênero, sua opinião, o que vale é o amor
Chega de preconceito, ser feliz é um direito
Minhas amiga tão no peito, minha rima é um direito
Eu sou a barbie gueto, me trate com respeito
Senão as barbie da quebrada vão te dar um jeito
Meu tipo de barbie escuta funk e *dancehall*
Ela não é fresquinha, ela é uma *bad gal*
Eu sou, Eu sou a *Barbie Black!*
Eu sou a *Barbie Black!*
(MC SOFFIA, *Barbie Black*, 2018).

⁵² Matéria do Portal UOL de 2015: UOL. **Aos 11 anos, MC Soffia canta para espantar o preconceito**. 2015. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/aos-11-anos-mc-soffia-canta-para-espantar-o-preconceito,455981fc66736534008e82724a79c2d88xnwRCRD.html>>. Acesso em: 1 nov. 2022.

⁵³ MC SOFFIA. **Barbie Black**. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=etS7zRoHpTI>>. Acesso em novembro de 2022.

Uma mensagem potente, crítica, emancipatória. Destaquei o trecho “chega de preconceito, ser feliz é um direito”, pela contundência da letra dessa jovem. Todos temos o direito de sermos felizes, livres de preconceitos e discriminações, das vulnerabilidades sociais e econômicas.

Mc Soffia é uma jovem negra que exige respeito. Por meio de suas letras, de sua beleza, da estética de seus videoclipes, recheados de elementos e referências afro centradas, de seus cabelos, suas roupas e seu estilo, Mc Soffia inspira muitas outras crianças e adolescentes, cujas histórias, ou melhor, suas *escrevivências* (EVARISTO, 2018) precisam de aulas capazes de criar condições para que apareçam, sejam ouvidas e valorizadas. A *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) mostra-nos alguns caminhos para esse reconhecimento.

No final da aula, combinamos com a turma os trabalhos que eles apresentariam no *Dia da família na escola*. Ao invés da confecção de máscaras dogons, a proposta agora seria para que, em grupo, as alunas e alunos elaborassem cartazes com mensagens antirracistas. Explicamos que a ideia seria difundir pela escola as reflexões que fizemos de modo a conscientizar os demais colegas e que, para tanto, iríamos espalhar os cartazes pela EMEF Célia Regina no dia do evento com as famílias, ajudando a preparar a escola também para a semana da Consciência Negra. Seria uma oportunidade também para sintetizar as discussões não apenas dessa aula, mas do ano como um todo.

Assim que encerramos a aula, fomos conversar com algumas estudantes sobre a atividade realizada, especialmente sobre os sentimentos socializados com os colegas frente às dores e ressentimentos causados pelo racismo reflexões. Perguntamos se haviam gostado da dinâmica da aula e recebemos respostas como: “Eu gostei quando todo mundo falou o que estava sentindo, o que estava acontecendo”. Já a aluna E., a que havia compartilhado conosco o preconceito sofrido em outra escola, comentou o seguinte sobre a atividade: “Eu acho importante para que isso não ocorra futuramente, para ensinar uns aos outros, as próximas gerações, que não se deve fazer isso, né (cometer racismo)”. Nesse momento, eu a interpelei: “Você contou para a gente uma história bem triste que aconteceu com você na outra escola. Você achou que era importante você ter contado isso para os outros colegas?” **“Achei! Porque era uma forma de eu desabafar o que eu estava sentindo por dentro e agora eu estou melhor!”**.

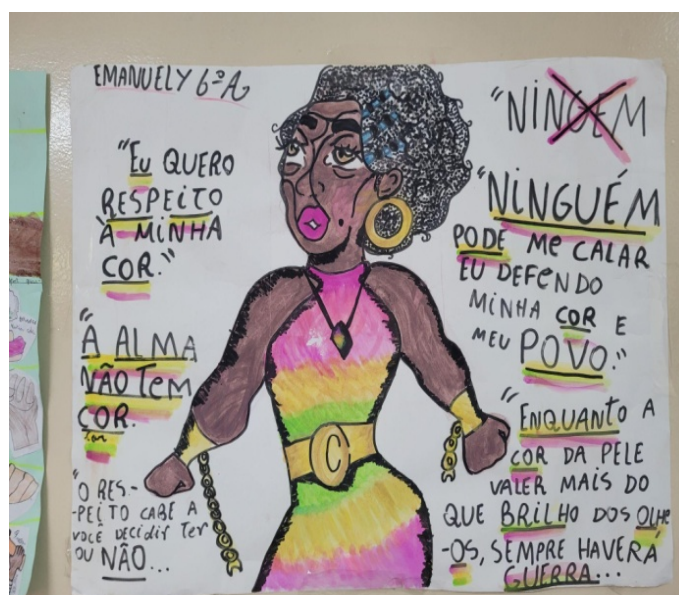
Abaixo, reproduzimos os cartazes que foram produzidos e apresentados pela turma no *Dia da família na escola*. Os desenhos procuraram valorizar as mulheres negras, por meio de belos trajes, muito coloridos e vibrantes, mas também foi uma forma de ressaltar a diversidade, como podemos ver nas três mãos representadas: uma mão branca, uma mão

negra e outra colorida. Algumas frases também chamaram a atenção: “eu quero respeito à minha cor”, “a alma não tem cor”, “ninguém pode me calar, eu defendo minha cor e meu povo”, “o respeito não cabe a você decidir ter ou não”, “fale não ao racismo”, “racismo mata”, dentre outras. Frases que demonstram um posicionamento social crítico e enfatizam a luta pelo reconhecimento.

Destas frases, destaco a releitura da frase proferida por Haile Selassie I, então Imperador da Etiópia, na Liga das Nações em 1963, inspiração para que Bob Marley compusesse o hino “War”. Nesse trecho, percebemos quão importante é a história da Etiópia, que ainda inspira a luta pelo reconhecimento em suas diferentes instâncias, sendo uma importante ferramenta na luta antirracista, anti-imperialista e anti-discriminatória.

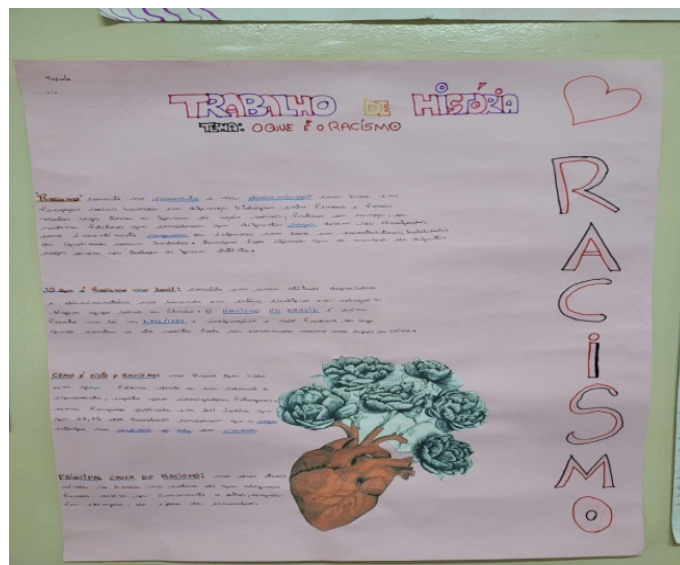
É possível observar também a influência da cultura, sobretudo da música, particularmente entre os jovens, para a promoção de pensamento crítico e socialmente engajado. Como as alunas e alunos destacaram: “Enquanto a cor da pele valer mais do que o brilho dos olhos, sempre haverá guerra”.

Figura 14: Trabalho antirracista da aluna E..



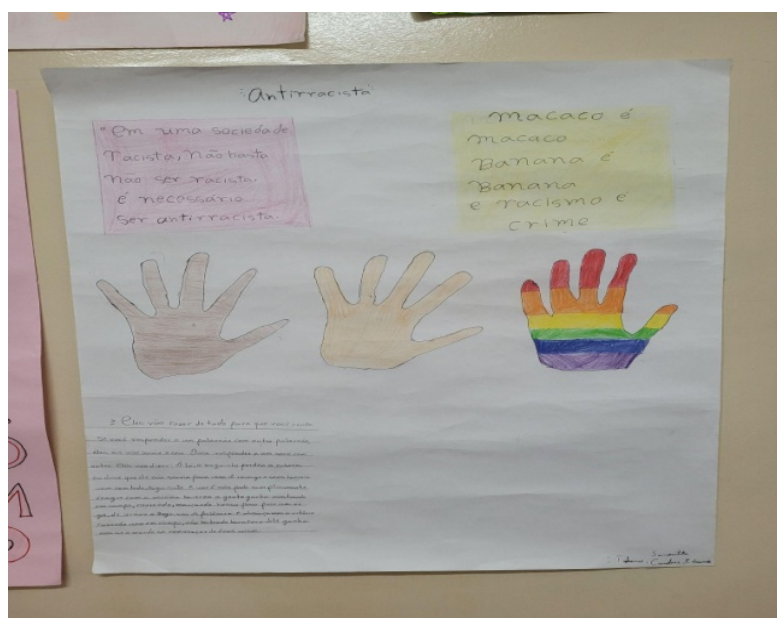
Fonte: do autor.

Figura 15: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.



Fonte: do autor.

Figura 16: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.



Fonte: do autor.

Figura 19: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.



Fonte: do autor.

Figura 20: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.



Fonte: do autor.

Figura 21: Trabalho antirracista dos alunos do 6ºA.



Fonte: do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emancipate yourselves from mental slavery
None but ourselves can free our minds
(Bob Marley and The Wailers, Redemption song, 1980)

A escola é mesmo um lugar vivo, dinâmico. Nela, aprendemos algo de novo todos os dias, tanto com os educadores, como com a gestão, com os funcionários e, principalmente, com as nossas alunas e alunos. Os momentos destacados nos capítulos anteriores foram essenciais para o aprofundamento de nossa reflexão sobre o potencial da *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) enquanto estratégia de ensino crítica e culturalmente relevante.

Com base nas reflexões teóricas e na pesquisa de campo, pudemos perceber como a *Pedagogia Hip Hop* – especialmente por meio das letras, das músicas e dos videoclipes dos *raps* socialmente engajados, mas também por meio dos grafites críticos e afro-referenciados – possibilita-nos, por um lado, entrar em contato com experiências do passado e do presente

que ainda afligem a nossa sociedade, relativas ao preconceito, ao racismo e à discriminação, mas que, por outro lado, também nos leva ao reconhecimento histórico, à valorização de ancestralidades e experiências culturais que devem ser lembradas, revividas e reconhecidas, especialmente as afrodiáspóricas e indígenas.

Nesse sentido, a *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) demonstra-nos o seu potencial emancipatório, tanto por resgatar o sentido de humanidade para a educação, distanciando-se de uma educação tecnicista, quanto por proporcionar espaços para a lembrança, a reflexão e a elaboração do passado, colaborando para a construção de meios para que o sujeito interprete a história e compreenda o presente de maneira aprofundada.

Como fora apontado por Adorno (1995), em suas rádio-conferências compiladas em *Educação e emancipação* (1995), uma educação emancipatória possibilita que o indivíduo reconheça o passado no presente, compreendendo, de fato, quais as condições sociais e históricas que levaram a humanidade a cometer barbáries, como o Holocausto, de modo que elas possam perceber essas características, intervindo e atuando para que tais acontecimentos não se repitam.

Neste ponto, Davis (2016) avança na conceitualização de uma educação emancipatória, ao lançar luz sobre o contexto de barbárie vivenciado pelas populações afro-americanas, durante e mesmo após o período escravista, sobretudo pelas mulheres negras que, como Sojourner Truth ou Luíza Mahin, se somaram à luta contra a escravidão. A autora reforça que seria emancipada a pessoa cujo direito à terra, ao voto e à educação estivessem assegurados.

Uma educação emancipatória sustenta a autonomia dos sujeitos, colabora para que a pessoa compreenda as condições de formação da sociedade na qual ela está inserida, possibilitando que ela atue para melhorar as suas condições de vida, de sua comunidade e de sua população, especialmente em populações notadamente desiguais, como é o caso da brasileira, da jamaicana e da estadunidense.

A escravidão, tal qual o Holocausto, é uma chaga na história da humanidade que não deve ser repetida. Mas para que tais males não ocorram mais, é preciso que enfrentemos as suas consequências em nossa sociedade, é preciso que rememoremos criticamente esses tristes acontecimentos históricos, para que, desse modo, possamos enfrentar a questão, elaborando-os socialmente e, assim, quem sabe, conseguiremos finalmente superá-los, experimentando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, sem distinções, preconceitos e discriminações. Uma educação potencialmente emancipatória deve ter consciência dessa luta.

Como foi observado por meio de nossas leituras e experiência de campo, a música é um importante elemento de resistência, afinal, como apontado por González, ao enfatizar a importância dos elementos culturais para os povos de ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena, “a força do cultural apresenta-se como a melhor forma de resistência” (GONZALEZ, 1988b, p. 74).

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre a maneira como duas características da *Pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) – ou seja, o uso de textos de *rap* socialmente engajados e a abordagem de temas sensíveis a partir de exemplos de feridas produzidas socialmente – colaboraram para o enfrentamento de questões delicadas perpetradas pela não-elaboração histórica dos danos oriundos do colonialismo e do escravismo nas Américas.

No caso da primeira, durante a pesquisa foi possível verificar como a seleção de textos ligados à *literatura Hip Hop* historicamente referenciados, de cunho antirracista e contendo críticas sociais, contribuem para a promoção de uma consciência emancipada na medida em que estimulam a elaboração crítica do passado e das condições sociais e políticas do tempo presente. No segundo caso, a fala das alunas no capítulo seis⁵⁴ evidenciou a importância de se criar espaços para que os jovens possam entrar em contato com temas sensíveis, mas que precisam ser enfrentados e discutidos, como foi o caso das consequências da pandemia, mas também como os casos de racismo e discriminação, ainda muito recorrentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a proposta de Hill (2014) de se trabalhar com *raps* cujas letras ou cujas trajetórias dos *rappers* de alguma maneira abordam contextos semelhantes aos dos estudantes, provou-se fértil também para a promoção do ensino de história e cultura em escolas públicas de São Paulo-SP.

A noção de educar, sugerida pela ideia de *curandeiros feridos*, cujos portadores seriam os *rappers*, nos munuiu de ferramentas para abordar adequadamente temas necessários para o currículo escolar das faixas etárias trabalhadas, mas também possibilitou a criação de momentos para que os estudantes pudessem elaborar algumas questões psicossociais originadas pela desigualdade social e econômica, como a discriminação, o racismo e o preconceito, que afetam boa parte da população brasileira e, evidentemente, também a comunidade escolar na qual a EMEF Prof.^a Célia Regina, que está inserida em uma região

⁵⁴ Destacada no trecho do relatório apresentado anteriormente: “Você contou para a gente uma história bem triste que aconteceu com você na outra escola. Você achou que era importante você ter contado isso para os outros colegas?” “**Achei! Porque era uma forma de eu desabafar o que eu estava sentindo por dentro e agora eu estou melhor!**”.

com uma população trabalhadora, mas que encontra muitas dificuldades de sobrevivência, vivendo, em sua maioria, em condições de extrema miséria.

Assim, inspirados por Hill (2014), procuramos construir – eu, o professor Fábio e a professora Fabiana – uma abordagem multiperspectiva, centrada na interseccionalidade da pedagogia crítica com propostas culturalmente relevantes. Com esse intuito, trabalhamos com textos que possibilitaram: 1) análises e discussões sobre o conteúdo histórico, social e cultural esperado pelo currículo escolar; 2) análise sobre a estrutura textual, isto é, a construção do discurso, a estrutura da narrativa apresentada, esquemas de rimas, figuras de linguagem etc.; e 3) a percepção sobre o modo como as alunas e os alunos interagem tanto com o conteúdo estudado, como com os educadores e os demais colegas presentes em classe, durante as atividades envolvendo elementos culturais.

Deste modo, as músicas selecionadas trouxeram narrativas que permitiram uma abordagem dos temas a partir de experiências e vivências relatadas nas letras, mas também dos próprios jovens e, a partir das reflexões, discussões e interpretações em grupo, elaboramos com as alunas e os alunos questões presentes em seus cotidianos, como preconceitos, discriminação social e racismo, mas também estratégias de resistência, construídas historicamente, às opressões escravistas nas Américas, e mais, sobre a riqueza dos reinos africanos, sobre feitos, fatos e personagens africanos e afro-brasileiros, à luz do conhecimento histórico, especialmente através das obras *Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações*, do professor Kabengele Munanga (2009); *O que você sabe sobre a África: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros*, de Dirley Fernandes (2016); e também tendo como base o enorme esforço intelectual contido na coleção organizada pela UNESCO sobre a história da África, publicado no Brasil em 2010⁵⁵.

Como aponta Hill, essa estratégia demonstra “como as identidades dos estudantes são renegociadas quando a cultura *Hip Hop* se torna parte do currículo oficial da sala de aula” (HILL, 2014, p. 39). Ou seja, a *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) estimula estudos

⁵⁵ Além das referências acima, outros textos serviram como apoio para a preparação e execução das docências compartilhadas, tais como *Um Brasil, muitas Áfricas* (2012) e *A África explicada aos meus filhos* (2013), ambos do africanólogo Alberto da Costa e Silva; *Diáspora negra no Brasil*, de Linda Heywood (2010); *História e cultura afro-brasileira*, de Regiane Mattos (2016); *Ser escravo no Brasil*, de Kátia Mattoso (2001); *Em busca da liberdade: traços da luta escrava no Brasil* (2011), de Emilio Gennari; *O hip hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação* (2015), organizado por Mônica do Amaral e Lourdes Carril; bem como *O índio na história do Brasil* (2009), de Berta Ribeiro; e *Os indígenas do planalto paulista nas crônicas quinhentistas e seiscentistas* (2010), de Benedito Prezida.

aprofundados sobre o passado e o presente, o ancestral e o contemporâneo, estimulando identificações e fortalecendo a construção de identidades.

O empoderamento proporcionado pelo conhecimento aprofundado da História demonstra que os escombros acumulados por décadas e décadas de civilização e barbárie, como nos diria Benjamin (1987b), deveriam nos ensinar, enquanto indivíduos e civilização, tanto pelos erros cometidos, como por intermédio das derrotas, mas também com as vitórias e estratégias de resistência, com o reconhecimento das lutas e glórias do passado. Tudo isso tem um potencial emancipador para a humanidade. E por isso que o ensino potencialmente emancipatório precisa valorizar a história e a cultura das populações historicamente prejudicadas, como apontam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Assim como o anjo de Paul Klee (1920), abordado em uma conhecida alegoria de Benjamin, somos impelidos para o futuro por uma força avassaladora que emana do passado. Passado este que vislumbramos horrorizados, mas com o qual podemos aprender na luta diária de construção do caminho futuro.

Com base em Benjamin, na obra *Sobre o conceito de História* (1987b), defendemos que é preciso olhar a História a contrapelo. É preciso, a partir da compreensão crítica das estruturas sociais responsáveis por profundas desigualdades, mudar essa história: as populações africanas e as lutas afro-brasileiras e indígenas precisam ser historicamente reconhecidas e valorizadas. Essa valorização, elemento fundamental para a superação de preconceitos, racismo e discriminações correlatas, precisa começar na escola e a partir dela ser irradiada para toda a sociedade.

A intenção desta pesquisa foi construir propostas que estimulassem as alunas e os alunos a conhecer um pouco mais sobre a História do continente africano, a reconhecer a influência africana no Brasil e a valorizar a matriz afro e indígena da cultura brasileira, de modo a não reproduzir mais o preconceito, o racismo e outras formas de discriminação, estando, desse modo, aptos a interromper a barbárie representada por essas manifestações oriundas do escravismo.

Alcançar tais objetivos demandam tempo, muita reflexão e muitas ações práticas. Dentro e fora de sala de aula, cotidianamente. Como o caso de racismo ocorrido em uma das turmas demonstrou, ainda temos um longo trabalho pela frente. Mas é preciso coragem. Precisamos enfrentar tais temas e a inquietação sobre como abordar a riqueza da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula, mas também sobre como discutir acerca dos males legados pela escravidão, como a discriminação, o racismo e o preconceito,

que me levaram a estudar sobre o potencial da *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014) no contexto do ensino fundamental em escolas públicas em São Paulo.

Em nossas docências compartilhadas, além das aulas de História, abrangemos também as disciplinas de português, artes, geografia, sociologia e filosofia, pois as temáticas escolhidas foram transversalmente pensadas em conjunto com professores de diferentes áreas. Apesar de terem os conhecimentos históricos como eixo central, promover discussões sobre as influências dos povos africanos no Brasil e nas Américas, discutir o racismo ou mesmo as impressões das alunas e dos alunos sobre o período de pandemia e isolamento social, levaram-nos a mobilizar saberes de diferentes áreas do conhecimento entre os próprios estudantes, que realizaram leituras compartilhadas, produziram textos, elaboraram cartazes e participaram da construção dos grafites, com mapas e retratos de personalidades negras importantes nos muros da escola.

Textos ligados à literatura *Hip Hop* foram centrais em nossas abordagens, mas também discutimos sobre como os videoclipes de *reggae* e de *rap* socialmente engajados poderiam colaborar para a construção do imaginário, através das referências simbólicas e das imagens apresentadas, sendo um elemento interessante para auxiliar na compreensão histórica, não somente por chamar a atenção de uma geração acostumada às telas e às imagens técnicas, mas, sobretudo, pelas inúmeras camadas de sentidos e momentos históricos distintos, que se sobrepõem nessas produções audiovisuais, possibilitando no interlocutor diferentes experiências subjetivas, as quais podem estimular experiências formativas as mais diversas no sujeito.

A partir da seleção de videoclipes cujas músicas abordam questões que permitem abordar, sob diferentes ângulos, temas históricos, sociais, econômicos e políticos, especialmente aqueles que estabelecem uma relação crítica entre o passado e o presente, foi possível aprofundar com as alunas e os alunos as reflexões sobre temas como a escravidão e as origens do racismo, da discriminação e do preconceito, como exemplificado pelo videoclipe de *Serviço de Preto*, de Daniel Garnet, Peqnoh e Phael (2015). Ou ainda sobre a luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos e a continuidade dos protestos da juventude negra por reconhecimento, respeito e melhores condições de vida, como vimos no videoclipe de *Fight the power*, lançado em 1990. Ou mesmo para a promoção de discussões sobre desigualdade social e econômica e para a elaboração de medos, traumas e até mesmo lutos, como no caso do videoclipe de *Quarentena*, de MV Bill (2020). Nesse sentido, imagem e conceito, videoclipe e letra, reforçam-se mutuamente para a construção de um

conhecimento engajado – poderíamos dizer, implicado – com as populações historicamente prejudicadas.

A *pedagogia Hip Hop* (HILL, 2014), bem como a noção de *escrevivência* (EVARISTO, 2018), auxiliaram-nos a compreender a importância pedagógica de se estimular espaços para que os estudantes possam escrever sobre as suas próprias experiências, tanto para estimular a reflexão crítica sobre o seu contexto de vida e a formação desigual da sociedade, como para incentivar a leitura e a escrita.

Os *raps* selecionados para as aulas ressaltam a importância do conceito de *escrevivência* de Evaristo (2018): uma escrita que tem como tema central as experiências vivenciadas pela população negra que foram outrora silenciadas ou marginalizadas, visando, por um lado, a promoção de uma identificação com uma parcela dos interlocutores, que se vê representada pelos *rappers*, pelos personagens nos clipes e pelo contexto abordado, mas por outro, procura estimular o choque póstumo, como diria Benjamin (1936, 1980), o qual, como sustentara Adorno (1955,1986) a propósito do filme, pode desencadear uma espécie de reposição da experiência que falta à multidão, à massa, o que permitiria, por sua vez, uma ressignificação *a-posteriori* dos traumas vividos na realidade efetiva⁵⁶, gerando a inquietação e o desconforto necessários para a compreensão da gravidade dos problemas sociais e econômicos enfrentados pelas populações historicamente prejudicadas.

E neste ponto, com os exemplos dos videocliques de Owerá MC, *rapper* Guarani de São Paulo/capital e dos Brô MC's, grupo guarani-kaiowá de Dourados-MS, foi possível observar como a juventude indígena brasileira também se apropriou da cultura *Hip Hop*, seja para fazer suas denúncias, destacando os graves problemas enfrentados por suas comunidades, fossem em aldeias numa grande metrópole, fossem em terras indígenas no campo, seja para promover a valorização de suas raízes, de sua ancestralidade e de suas culturas, como vimos no videoclipe de *Xondaro Ka'aguy Reguá*, de Owerá Mc (2020).

O estímulo que os *raps* proporcionaram, levando as alunas e os alunos a compartilhar, escrever ou relatar suas experiências, foi algo marcante em nossas docências compartilhadas. Como nos ensinou Douglas (1882), “o conhecimento torna uma criança inapta para a escravidão”, e retomando Adorno (1995), o trabalho talvez mais urgente da educação seria formar sujeitos aptos a interromper a barbárie, e torná-los capazes de compreender

⁵⁶ Tema extensamente abordado a propósito dos clipes de alguns *rappers* do Brasil e dos EUA em: GUIMARÃES TEIXEIRA DO AMARAL, Mônica; DIAS, Cristiane C.; TEJERA, Daniel B.O. Do cinema de vanguarda ao videoclipe dos Racionais MC's: uma discussão a partir de Vilém Flusser, Walter Benjamin e T.W. Adorno. Revista Tempos e espaços em Educação, v.11, p.111-126, 2018. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/revtee/issue/view/623>[/] [doi:10.20952/revtee.v11i24.7643]. Acesso em: 1 jul. 2023.

criticamente as razões que levaram a humanidade a empreender horrores como a escravidão e o holocausto.

Retomando a afirmação de Leo Maar, na introdução do livro *Educação e emancipação*, de Adorno: “A educação não é necessariamente um fator de emancipação. (...) Na verdade significa exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita” (MAAR, 1995, p. 11).

Desse modo, com apoio do grupo de Estudos e pesquisa Educação e Afroperspectivas, coordenado pela professora Mônica do Amaral, assim como dos professores Fábio e Fabiana, das alunas e dos alunos do 6º e 7º anos, e inspirado pelos autores que embasaram a presente pesquisa, esperamos ter colaborado para dar lugar ao clamor poético embalado pelas músicas de Bob Marley, refletindo sobre uma estratégia de ensino crítica, culturalmente relevante e potencialmente emancipatória para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, valorizando a resistência das populações historicamente prejudicadas e colaborando para que a humanidade possa cada vez mais cantar histórias de emancipação, de liberdade e de redenção. Encerro com a canção de Bob Marley & The Wailers, *Redemption song*, de 1980:

Redemption Song

Old pirates, yes, they rob I
Sold I to the merchant ships
Minutes after they took I
From the bottomless pit
But my hand was made strong
By the hand of the Almighty
We forward in this generation
Triumphantly
Won't you help to sing
These songs of freedom?
'Cause all I ever have
Redemption songs
Redemption songs
Emancipate yourselves from mental slavery
None but ourselves can free our minds (...)
(Bob Marley & The Wailers, *Redemption song*, 1980).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Notas sobre o filme (*Filmtransparente*). In: Ohne Leitbild. **Parva Aestheica**. Trad. de Flavio R. Kohte. Frankfurt, Suhrkamp, 1967.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 1995a.

AJAYI, J. F. Ade. **História Geral da África: África do século XIX à década de 1880**. Vol VI. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

ALEXANDRE, Marcos (Org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p 16-21. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

AMARAL, Mônica e CARRIL, Lourdes (orgs.). **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. Alameda: São Paulo, 2015.

AMARAL, Mônica; DIAS, Cristiane e TEJERA, Daniel. **Do cinema de vanguarda ao videoclipe dos racionais Mc's: uma discussão a partir de Vilém Flusser, Walter Benjamin e T. W. Adorno**. Revista tempos e espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 111-126.

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, 2016.

_____. O multiculturalismo, o hip hop e a educação: como a música e a História da diáspora se entrelaçam no coração dos jovens de periferia de São Paulo. In: AMARAL, Mônica; CARRIL, Lourdes (Org.). **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, 2015.

_____. O rap, o hip-hop e o funk: A erotica da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. São Paulo: **Revista de Psicologia da USP**, 2011;

_____. Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana e a luta por reconhecimento uma leitura a partir de Nietzsche e Axel Honneth. **Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo**, n. 56, p. 73-100, jun. 2013.

_____. Por uma epistemologia sul-americana e afrocentrada da psicanálise brasileira. **Rev. Bras. Psicanálise**, vol. 47, no.3, São Paulo jul./set. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2013000300003>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BENEDITO, Mouzar. Luíza Mahin. In: _____. **Luiz Gama: O libertador de escravos e sua mãe libertária**, Luíza Mahin. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BENJAMIN, Walter. (1936). A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **Textos escolhidos**. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Trad. de J. L. Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 3-28. (Os Pensadores).

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas, vol. I*. BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

_____. Sobre o Conceito de História. (1940). In: *Obras Escolhidas, vol. I*. BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BÉTHUNE, Christian. **O rap, uma poética sensível: além do tema da incompetência linguística**. São Paulo: Colóquio Internacional Educação sem retrocessos, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOAHEN, Albert Adu. **História Geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935**. Vol VII. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 1 jun. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 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, 10 jan. 2003.

_____. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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, 11 mar. 2008.

_____. **Lei n. 12.711/2012**, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

CHANG, Jeff. **Can't Stop, won't stop: A history of the Hip-Hop generation**. St. Martin Press: Nova York, 2005.

Comissão Pró-Índio de São Paulo. **Índios na cidade de São Paulo**. Link disponível em: <<http://www.cpisp.org.br/pdf/indios1.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

COSTA E SILVA, Alberto. **Um Brasil, muitas Áfricas**. Revista de História da Biblioteca Nacional, 2012.

COSTA, Emília Viottida.(1997). **Da senzala à colônia**. 5ª edição, São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SÃO PAULO-SP. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental : componente curricular: História. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019. 104p.

GUBERNIKOFF, Gisele. O aparato cinematográfico. In: GUBERNIKOFF, Gisele. **Cinema, identidade e feminismo**. São Paulo: Pontocom, 2016;

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

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: 1 jul. 2021.

DOUGLASS, Frederick. **The Life and Times of Frederick Douglass**: From 1817-1882. Introdução de Right Hon. John Bright, ed. John Lobb, London: 1882.

EU AFRO. **Como vive o povo mais misterioso do planeta**: o povo Dogon. Youtube. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7a7unaKd0OU>>. Acesso em: 1 jun. 2023.

EL FASI, Mohammed. (Ed.) **História Geral da África**: África do século VII ao XI. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FERNANDES, Dirley. **O que você sabe sobre a África**: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FERREIRA, M. **A rima na escola**. O verso na História. (Dissertação de Mestrado: FEUSP, 2010).

FONSECA, A. **Versos violentamente pacíficos**: O rap no currículo escolar. Campinas, SP: (s.n.), 2011 (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem).

FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia**; “O caso Schreber”; Artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Companhia das Letras, vol.10, 2010.

GALIAN, C. Zuffi, E. e Pietri, E. (orgs.) **A formação de professores sob novos ângulos**: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018). São Paulo: FEUSP, 2019. 249 p.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade**: traços da luta escrava no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2011. 144p.

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

GOMES, C. **O uso do território paulistano pelo Hip Hop**. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. (Dissertação de Mestrado).

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.223-246.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: **ANNUAL MEETING OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION**, Pittsburgh, 5-7 abr. 1979a. (Mimeo.).

_____. O papel da mulher negra na sociedade brasileira. In: _____. **Spring Symposium the Political Economy of the Black World**, Los Angeles, 10-12 maio 1979c. (Mimeo.).

_____. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: _____. SILVA, Luiz Antônio Machado et alii. **Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e outros Estudos**. Brasília, ANPOCS, 1983. 303p. p. 223-44. (Ciências Sociais Hoje, 2.). Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%281983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

_____. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: Rios, Flávia e LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020. p. 62 - 77.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo brasileiro**. Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69 - 82.

GRANDMASTER FLASH AND THE FURIOUS FIVE. **The Message**. Nova Jersey, Sugar Hill Studios, 1982.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

HERNANDEZ, L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Summus, 2005.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

HEYWOOD, Linda (Org.). **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais**. 1a. Ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. **Educação e esfera pública democrática**: Um capítulo negligenciado da Filosofia Política. Conferência de abertura do 23º Congresso da Sociedade Alemã de Educação, 2012.

HONNETH, Axel. **O Eu no Nós**: Reconhecimento como força motriz de grupos. Porto Alegre: Sociologias, 2013, pp. 56-80.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HUAPAYA, Cesar. Montagem e imagem como paradigma. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 6, n. 1. p. 110-123, jan./abr. 2016.

JESUS, Carolina M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

KI-ZERBO, Joseph. (Ed.) **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

LIMA, Tania Andrade; SENE, Glaucia Malerba; SOUZA, Marcos André Torres de. **Em busca do Cais do Valongo**: Rio de Janeiro, século XIX. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 299-391, apr. 2016. ISSN 1982-0267. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/119850/117138>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MACHADO, Maria Helena P.T. **Crime e Escravidão**. Trabalho, Luta e Resistência nas Lavouras Paulistas (1830-1888). 2a. edição revista e ampliada. São Paulo: EDUSP, 2014.

MATTOSO, Katia. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MAZRUI, Ali. **História Geral da África: África desde 1935**. Vol VIII. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

MOKHTAR, GAMAL. (Ed.) **História Geral da África: África antiga**. Vol II. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

MORAES; OLIVEIRA. Do jongo ao hip-hop: desconstruindo a história da escravidão em sala de aula. In: GALIAN, C. Zuffi, E. e Pietri, E. (Orgs.) **A formação de professores sob novos ângulos**: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018). São Paulo: FEUSP, 2019. 249 p.

MILNITSKY-SAPIRO, Clary. **Uma Questão de Método**. Paraná: Interfaces, 2004.

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

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: Histórias, línguas, culturas e civilizações. 1a. ed. São Paulo: Global, 2009. 109p .

_____. **Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n.62, p. 20-31, dez. 2015.

MURAL ÁFRICA. **Contos africanos.** UFSC, 2011. Disponível em: <https://muralafrica.paginas.ufsc.br/files/2011/11/CONTOS_AFRICANOS.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária – um estudo de caso. **Estudos Afro-Asiáticos** 6-7, pp. 259-265, 1982.

_____. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodíaspóra.** Nos. 6-7, pp. 41-49, 1985.

NIANE, Djibril Tamsir. (Ed.) **História Geral da África: África do século XII ao XVI.** Vol IV. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

OGOT, Bethwell Alan. **História Geral da África: África do século XVI ao XVIII.** Vol V. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

O TEMPO. MC Soffia acusa organização do MTV Miaw de racismo ao não receber comida nem água. 2022. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/entretenimento/mtv-miaw-mc-soffia-acusa-organizacao-de-racismo-ao-nao-receber-comida-nem-agua-1.2706311>>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura. **Renovar a Teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SÃO PAULO. **Projeto Político-Pedagógico da EMEF Prof.^a Célia Regina Lekevicius Consolin.** São Paulo: Secretaria municipal de Educação, 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História.** 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses.** Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada a meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008. 160 p.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Brasil, muitas Áfricas.** Rio de Janeiro: Revista de história da biblioteca nacional, 2012.

SIQUEIRA Jr, Kleber. Serviço de preto, muito respeito: introdução às sobre as raízes do racismo da discriminação no Brasil e História africana por meio do rap. In: AMARAL, Mônica; REIS, Rute; SANTOS, Elaine; DIAS, Cristiane (Orgs.) **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003.** São Paulo: Alameda, 2018.

SMITH, Will. O Hip Hop e suas conexões com a diáspora africana. In: AMARAL, Mônica e CARRIL, Lourdes. **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. Alameda: São Paulo, 2015.

SOARES, Lissandra. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em psicologia social. **Psicologia política**, v. 17, n. 39, p. 203 – 219, mai - ago 2017.

OSUMARE, Halifu. “Marginalidades conectivas” do Hip Hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. In: AMARAL, Mônica e CARRIL, Lourdes. **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. Alameda: São Paulo, 2015.

PLATA, Pedro. **Poema que descreve a quarentena foi escrito em 2020 e não em 1869**. Estadão. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/poema-que-descreve-quarentena-foi-escrito-em-2020-e-nao-em-1869/>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PREZIA, Benedito. **Os indígenas do planalto paulista nas crônicas quinhentistas e seiscentistas**. São Paulo: Humanistas, 2010.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Instituto Kuanza. São Paulo: Imprensa oficial, 2016.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2011.

_____. Alberto da. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2013. 2ªed. 160 p.

_____. Alberto da. **Um Brasil, muitas Áfricas**. Rio de Janeiro: Revista de história da biblioteca nacional, 2012.

TORRES, Nelson; BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres**. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WHELER, Darby. **Hip hop evolution**. Ep. 1. In.: WHELER, Darby. Hip hop evolution. Canadá: Banger films, 2016. Apres. Shad Kabango.

Webgrafia

BOB MARLEY. **Redemption Song**. BOB MARLEY & THE WAILERS. Uprising. Kingston: Island Records, 1980. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yv5xonFSC4c>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRÔ Mc`s. **Eju Orendive**. Dourados, 2010. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/bro-mcs/eju-orendive.html>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRÔ Mc`s. **Koangágua**. Dourados, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IBafJlZxT6s>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

EMICIDA. Mandume. **Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa**. Laboratório Fantasma: São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mC_vrzqYfQc>. Acesso em julho de 2021.

GARNET, Daniel; PEQNOH; PHAEL. Serviço de preto. in: GARNET, DANIEL, PEQNOH. **Avise o mundo**. Piracicaba: Pegada de gigante, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bkvjsqv-gHo>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

GARNET, Daniel; PEQNOH. Não toque nesse meu cabelo. In: GARNET, Daniel; PEQNOH. **Avise 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>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

IMARGEM. **Imargem**. Disponível em: <<http://imargem.art.br/>>. Acesso em: 1 dez. 2021.

KAROL CONKÁ. **Tô na luta**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6I7cqrxF95c>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LAGE, Jacy. **Viajando pela África com Ibn Battuta**. *Produção: EducaTV/Animgrafs*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LpEuYhAsp3Y>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

MACEDO, José. Viajando pela África com Ibn Battuta: relato de um projeto didático-pedagógico. **Revista da Extensão**. Porto Alegre, RS. N. 3 (nov. 2011), p. 14-21.

MARCELO D2. Desabafo. **A arte do barulho**. EMI Records: Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cz2iz6MEtLM>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MC SOFFIA. **África**. Estúdio Showlivre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJQ6TbIps_o>. Acesso em: 1 mar. 2023.

_____. **Menina pretinha**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

_____. **Raízes**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-xqAuyzxcY>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MV BILL. **Quarentena.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NQiykuwYLSk>. Acesso em: 19 out. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** Histórias, línguas, culturas e civilizações. 1a. ed. São Paulo: Global, 2009. 109p .

O'MEARA, Catherine. **Curar.** The Daily round. 2021. Disponível em: <https://pt.aleteia.org/2020/04/01/o-singelo-poema-sobre-a-quarentena-que-tem-comovido-internautas-de-todo-o-mundo/em>. Acesso em: 19 out. 2021.

OWERÁ MC. **Xondaro Ka'aguy Reguá.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY>. Acesso em: 1 jul. 2021.

PONTO DE EQUILÍBRIO e THE CONGOS. **Novo Dia.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQRHBoq3Xp4>. Acesso em: 1 fev. 2022.

PUBLIC ENEMY. **Fight the power.** in: PUBLIC ENEMY. Fear of a Black Planet. Nova York: Def Jam, 1990. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Kj9SeMZE_Yw. Acesso em: 1 abr. 2020.

RACIONAIS MC'S. Negro drama. **Nada como um dia após o outro dia.** Cosa Nostra: São Paulo, 2002. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4lcUooNNLY>. Acesso em: 1 jun. 2021.

_____. Diário de um detento. **Sobrevivendo no inferno.** Cosa Nostra: São Paulo, 1997. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2LQSFLTiwS8>. Acesso em junho de 2021.

_____. Vida loka Parte I. **Nada como um dia após o outro dia.** Cosa Nostra: São Paulo, 2002. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sMz2WTnILSM>. Acesso em: 1 jun. 2021.

_____. Vida loka Parte II. **Nada como um dia após o outro dia.** Direção: Katia Lund. Cosa Nostra: São Paulo, 2004. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fu5kcgz73TY>. Acesso em: 1 mai. 2021.

_____. Da ponte pra cá. **Nada como um dia após o outro dia.** Cosa Nostra: São Paulo, 2002. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HIHN8VSIRwE>. Acesso em: 1 jun. 2021.

_____. Capítulo 4 versículo 3. **Sobrevivendo no inferno.** Cosa Nostra: São Paulo, 1997. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2LQSFLTiwS8>. Acesso em: 1 jun. 2021.

RAPADURA. Norte nordeste me veste. **Fita embolada de engenho - Rapadura na boca do povo.** RAPadura: Fortaleza, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n_ZXeg6gD_o. Acesso em: 1 jul. 2021.

_____. Fita embolada de Engenho. **Fita embolada de engenho - Rapadura na boca do povo.** RAPadura: Fortaleza, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6WHRM5Pu1ts>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

REDAÇÃO RBA. **Comunidade da zona norte de São Paulo pode ser despejada durante a pandemia.** Rede Brasil atual, 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/comunidade-na-zona-norte-de-sao-paulo-pode-ser-despejada-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

RINCON. Ponta de lança. **Galanga livre.** Boia fria produções: São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vau8mq3KcRw>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SABOTAGE. Um bom lugar. **Rap é compromisso.** Cosa Nostra: São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GA7LcSX8tYE>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SUGAR HILL GANG. **Rappers delight.** Nova Jersey, Sugar Hill Studios, 1979.

TERRA. **Aos 11 anos, MC Soffia canta para espantar o preconceito.** Portal TERRA. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/aos-11-anos-mc-soffia-canta-para-espantar-o-preconceito,455981fc66736534008e82724a79c2d88xnwRCRD.html>>. Acesso em: 1 mai. 2022.

TONI C. **É tudo nosso! O hip hop fazendo História!**. 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GRLao_VRoJs>. Acesso em: 1 mar. 2021.

TV BRASIL. **Quilombos:** Caminhos da reportagem. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xb8hc3QGIQA&t=81s>>. Acesso em: 1 mar. 2021.

Tambor falante ou Talking Drum, tradicional da costa oeste africana. Fonte: NANA KYEREMATENG. **The talking drum.** BBC RADIO 4. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JT3tIJzAkcc>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

Z'ÁFRICA BRASIL. Antigamente quilombo, hoje periferia. **Antigamente quilombo, hoje periferia.** YB Music: São Paulo, 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rmus6IQE57c>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

_____. Raiz de glórias. **Ritual I - a vida segundo os elementos do Hip Hop.** YB Music: São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gDEaU6ChMYs>>. Acesso em: 1 jul. 2021.