

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Daniel Carlos Lupino

**A música nas aulas de História: ênfase no processo de ensino e
aprendizagem em uma perspectiva crítica por meio do rap**

ARARAQUARA - SP
2020

Daniel Carlos Lupino

A música nas aulas de História: ênfase no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica por meio do rap

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

ARARAQUARA - SP
2020

FICHA CATALOGRÁFICA (obter na biblioteca da UNIARA, após aprovação)

XXX Lupino, Daniel C.

A música nas aulas de História: ênfase no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica por meio do rap

Daniel Carlos Lupino -

Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA
2020.

67f (sessenta e sete folhas)

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em
Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientadora: Profa. Dra Maria Betanea Platzer

1. Música. 2. Rap. 3. História.
4. Ensino. 5. Aprendizagem.

XXX

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

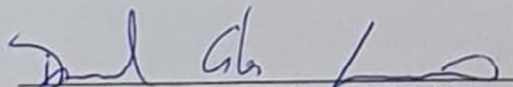
LUPINO, D. C. **A música nas aulas de História: ênfase no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica por meio do rap.** 2020. Sessenta e sete folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

DANIEL CARLOS LUPINO

A música nas aulas de História: ênfase no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica por meio do rap
DISSERTAÇÃO / 2020

Conforme LEI N° 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome do Autor: Daniel Carlos Lupino

Endereço completo: Rua Dom Pedro I, 367, Centro, Dois Córregos, SP.

E-mail: daniellupino@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **DANIEL CARLOS LUPINO**.

Data: **7 de agosto de 2020**

TÍTULO DO TRABALHO: **“A música nas aulas de História: ênfase no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica por meio do Rap”**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovado () Reprovado

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovado () Reprovado

Profa. Dra. Rogéria Antunes

(X)Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 29/01/2021

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Aos meus pais que acreditaram em mim,
possibilitaram mais essa conquista e nunca
desistiram dos meus sonhos e objetivos.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora pela paciência e carinho durante todo esse tempo.

A todos os funcionários da Uniara pela dedicação.

À Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro e à Profa. Dra. Rogéria Antunes pelos apontamentos e por fazerem parte deste momento.

Aos meus amigos da UNESP pelos longos diálogos, sugestões e tempo por estarem comigo durante mais esse desafio.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo investigar como a música pode influenciar e/ou melhorar as práticas de ensino de História, visando a propiciar aos educandos a capacidade de análise crítica desse conteúdo. Nesse contexto, foram trabalhadas músicas do cotidiano de jovens, sobretudo, marginalizados pela sociedade, enfatizando o rap, em razão de seu caráter crítico e de resistência social. Um modelo fechado não servirá para todos os nichos sociais; porém, deve-se frisar que a construção do conhecimento deverá ser adaptada à realidade social e à identificação dos educandos. Ao consultar os trabalhos acadêmicos até o presente momento, verificou-se a necessidade de uma pesquisa com uma nova abordagem sobre o tema. Acredita-se que a música pode propiciar uma nova perspectiva e uma desconstrução de mentalidade enraizada na maioria dos jovens do Brasil. Por isso, desenvolveu-se o trabalho do rap em sala de aula, como material didático, para o ensino de História. Trabalhar com música se torna muito mais agradável quando há discussão entre pontos de vista dos alunos e a escolha da música tem resultado em uma interação favorável entre discentes e docente. Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por um estudo bibliográfico e a apresentação de uma proposta de ensino que tem como centro a música/rap como material didático a ser utilizado em sala de aula, com base nas experiências como docente de História para alunos do Ensino Médio. Ao escolher músicas que não eram do repertório dos alunos, estabeleceu-se certa resistência ao conteúdo; ao utilizar o rap, essa resistência quase não existiu nas turmas trabalhadas. Neste trabalho, percebeu-se que as músicas “Negro Drama” e “Eu queria mudar” foram capazes de cumprir com seus papéis como ferramenta de interação com o grupo, tornando a aula mais produtiva, atingindo o objetivo proposto. Pode-se afirmar que o meio em que o aluno vive deve ser levado em consideração ao planejar uma aula, porque, assim como a sociedade muda, os meios para atingirem os objetivos em sala de aula também devem mudar.

Palavras-chave: Música. Rap. História. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Academic research seeks new teaching practices that become increasingly necessary to be effective in a dynamic society. Thus new methodologies were needed, such as the thematic proposal to be developed in this dissertation. Evidently, a closed model will not serve all social niches; however, it must be emphasized that the construction of knowledge must be adapted to the social reality and to the identification of students. When consulting academic papers to date, there was a need for research with a new approach on the topic. It is believed that music can provide a new perspective and a deconstruction of mentality rooted in the majority of young people in Brazil. For this reason, the work of rap in the classroom was developed as a methodological tool for teaching History. Working with music becomes much more enjoyable when there is discussion between students' points of view, and the choice of music has resulted in a favorable interaction between students and teachers. When choosing songs that were not from the students' repertoire, some resistance to the content was established; when using rap, this resistance hardly existed in the classes worked on. In this work, it was noticed that the songs "Negro Drama" and "Eu queria mudar" were able to fulfill their roles as a tool of interaction with the group, the class became productive reaching the proposed objective. It can be concluded that the environment in which the student lives must be taken into account when planning a class because just as society changes, the means to achieve classroom goals must also change.

Keywords: Music. Rap music. History. Teaching-learning

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 ENSINO DE HISTÓRIA: algumas considerações.....	17
1.1 Ensino de história ao longo do século XX	17
1.2 Ensino de História no Ensino Médio Brasileiro	19
2 EDUCAÇÃO E O RAP: contribuições para o ensino de História	28
2.1 A história e a música brasileira.....	28
2.2 O rap é Educação.....	33
3 A MÚSICA COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO	37
3.1 A seleção do material	39
3.2 Características gerais da forma-canção	39
3.3 Parâmetros básicos para a análise da canção.....	40
4 O RAP COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	43
4.1 Negro Drama - Racionais MC	46
4.2 Eu Queria Mudar - Os Pacificadores.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

Sabemos que a História é como um rio e as suas águas e margens nos inundam e inspiram à formação e à transformação. A intenção de realizar esta pesquisa acadêmica surgiu quando realizei as primeiras experiências como educador do conteúdo de História em sala de aula, verificando a necessidade de utilizar os conhecimentos prévios dos educandos para a construção do saber. Assim, a música que eles conheciam e gostavam, passaram a se tornar parte da sala de aula, utilizando essa atividade em todas as escolas onde atuei, independentemente do tipo de ensino e estrato social.

Ainda, as vivências e os obstáculos do dia a dia, considerando as condições inadequadas da educação, trouxeram a inquietação para verificar se as mudanças nas práticas pedagógicas resultam em melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Com formação em História e exercício da prática docente, é oportuna a verificação desta hipótese.

A pesquisa acadêmica busca por novas práticas de ensino que se tornam cada vez mais necessárias para serem eficazes em uma sociedade dinâmica. O ensino e as suas formas de avaliação precisam continuamente de revisão e novos direcionamentos. Para tanto, necessitamos de novas metodologias, como proposta a ser desenvolvida na temática desta dissertação.

Ao longo do tempo, o ensino de História mudou, principalmente no século XX, com a *La nouvelle histoire*, conhecida também por Escola dos *Annales*. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. A revista *Annales* contou com a colaboração, ao longo dos vários anos da sua existência, de nomes como Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Pierre Nora. As mudanças de paradigmas do conhecimento histórico-acadêmico também participaram desse movimento. A Escola dos *Annales* se afastou do ensino de História padrão e crônica (história-problema) para adentrar um novo conceito, em que as fontes históricas possuíam uma visão mais abrangente, incluindo o que envolve a sociedade e práticas humanas, e não somente a política (BURKE, 1992).

Segundo Burke (1992), definir a nova história não é fácil, pois esse conceito está mais ligado ao que se opõe à história tradicional. Para Burke (1992), a nova história pode ser caracterizada pelas possibilidades de abordagens. A nova história seria uma reação contra o paradigma tradicional. Ao longo do XX, a história política era tida e entendida como uma forma de história militar ou diplomática. A esfera política era então admitida essencialmente por meio

do Estado. Para Burke (1992), esse foi o primeiro conjunto de características da história “tradicional” - ou seja, do “paradigma tradicional” definido.

As propostas feitas com base na Escola dos Annales admitiram a utilização de novas fontes e métodos para a realização da pesquisa histórica, possibilitando a compreensão da história de forma mais abrangente, envolvendo outros temas, métodos e abordagens. Tem-se assim a abertura para que seja repensado também o ensino de história e, com isso, a possibilidade do uso de fontes históricas diversas em sala de aula (PROBST, SOUZA, 2019).

No que diz respeito às fontes, para a história do século XX e parte do XIX, os estudos de História Contemporânea não apenas contribuíram com novos objetos e problemas, mas, sobretudo, com novos documentos primários. As fontes audiovisuais (cinema, fotografia), sonoras (músicas, registros radiofônicos) e orais (depoimentos vivos) se juntaram às tradicionais e cultuadas fontes escritas, acrescidas pelo material da imprensa diária (DALLA COSTA, 2012, p. 36).

Dessa forma, podemos afirmar que o ensino de História escolar também passou por esse processo. E hoje, o que é fonte para os historiadores, torna-se ferramenta didática na sala de aula. Elementos como música, letreiro, textos, pichações entre tantos outros, tornam-se fonte de conhecimento histórico aprendidos na vivência. Alunos são chamados a refletir e responder perguntas que atinjam o objetivo da temática da aula (ABUD, 2005).

A partir dos fundamentos teóricos e da aplicação da proposta, podemos observar que o uso de linguagens diversas auxilia na construção do conhecimento histórico e tem como efeito social a transmissão de uma memória coletiva. Os efeitos sociais do conhecimento histórico se sintetizam e se consolidam na proposta dos interesses e da consciência histórica de Rüsen.

Interesses são determinadas carências cuja satisfação pressupõe, da parte dos que as querem satisfazer, que esses já as interpretem no sentido das respostas a serem obtidas [...]. A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida quotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se a haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2001, p. 30).

Vale ressaltar que, à medida que o aluno se afasta dos documentos formais para aprender por meio de fontes do seu dia a dia, transforma o conhecimento histórico em representações sociais que são ligadas aos conceitos espontâneos desenvolvidos nas interações sociais imediatas, transformados, em situações formais de aprendizagem, em conceitos científicos (ABUD, 2005).

“A prática docente crítica, implicante do pensar envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Então, como docentes, devemos incentivar e buscar a construção de conhecimento diante da realidade social na qual estamos inseridos.

Um modelo fechado não servirá para todos os nichos sociais, porém devemos frisar que a construção do conhecimento deverá ser adaptada à realidade social e identificação dos educandos. Enfatizando, ainda, que a musicalidade em diferentes gêneros e estilos pode e deve ser trabalhada em diferentes disciplinas, trazendo os conteúdos curriculares para a vida do educando.

Ao consultar os trabalhos acadêmicos até o presente momento, verificou-se a necessidade de uma pesquisa com uma nova abordagem sobre o tema. Acreditamos que a música propiciará uma nova perspectiva e a desconstrução de uma mentalidade enraizada na maioria dos jovens do Brasil.

Atualmente, há vários trabalhos que comprovam a eficiência da música como ferramenta auxiliar ao ensino, evidenciando que a música possui várias possibilidades de ser trabalhada em sala de aula: contextualização de letras, fundos sonoros, construção de letras e melodias já existentes (paródias), música como instrumento de avaliação na forma de composição etc. (FELIX; SANTANA; OLIVEIRA, 2014).

A música é uma forma de termômetro das políticas nacionais sobre a cultura e divisão de classes. O Brasil possui uma relação forte entre os momentos sociais e a música. E em vários momentos da sua história, artistas transformaram a música em meio de protesto. A música se transforma em um espelho social, cada canção mostra as especificidades da nossa cultura, desde a linguagem, como gírias, costumes e no caso de movimentos como o rap, as injustiças sociais. Em vista disso, o uso da música como material didático na sala de aula deve levar em consideração um conjunto de problemas e respostas.

Diante do exposto, esta Dissertação de Mestrado tem como objetivo principal investigar a música, em especial, o rap como material didático, evidenciando sua condição de influenciar e/ou melhorar as práticas de ensino de História, visando a incentivar a reflexão e propiciar aos educandos a capacidade de análise crítica da história e orientação no tempo.

São objetivos secundários:

1. identificar e contrapor as práticas de ensino tradicionais e instigar o uso de novas ferramentas no ensino de História;

2. investigar contribuições acadêmicas para o uso da música como proposta de ensino, sobretudo, material didático das aulas de História regulares do Ensino Médio que possam refletir direta ou indiretamente nas vidas dos educandos.

Como metodologia de pesquisa, fizemos leitura e análise de obras que versam sobre o Ensino de História, em especial, o uso da música/rap em uma perspectiva crítica. Também realizamos levantamento de pesquisas que tratassem do uso no contexto de ensino escolar da música, e mais especificamente do rap, nos sites da USP, UNESP, UNICAMP.

Considerando que o interesse por esta pesquisa surge da atuação como professor de História que, entre outros materiais didáticos, utilizava o rap nas aulas com intuito de contribuir para a formação crítica de alunos que frequentam o Ensino Médio, apresentamos nesta Dissertação de Mestrado uma proposta de ensino na perspectiva aqui investigada.

Assim, propomos uma forma de trabalhar com música que se torna uma atividade instigante quando há discussão dos conteúdos com e entre os alunos, possibilitando a escolha da música como resultado de interação dos discentes entre si e com o professor. Usar músicas que não sejam do repertório dos alunos poderá trazer uma certa resistência ao conteúdo, já, ao utilizar o rap, essa resistência, pelas experiências vivenciadas, é quase anulada.

Nesse contexto, visamos a apontar o caminho teórico-metodológico e sistematizar os procedimentos básicos que orientaram a vivência em sala de aula do uso da música, sobretudo, do rap.

Nas atividades desenvolvidas, confirmamos a escola como espaço de formação de indivíduos que aprendam a pensar historicamente, por isso, o nosso principal objetivo em utilizar a música como material didático em sala de aula para levar os alunos a entenderem os conteúdos históricos e como eles se contextualizam (XAVIER, 2010). A música torna-se, assim, uma ferramenta psicopedagógica capaz de estimular o imaginário dos alunos na aprendizagem da História e fazer com que se enxerguem como sujeitos do processo histórico.

Para pensar sobre a realidade observada, aprendendo sobre o que está sendo visto e o modo como as aulas são trabalhadas, foi fundamental o olhar atento e observador da minha parte como professor. Essa observação resulta na reflexão do profissional sobre sua própria prática (SILVA; PAIVA; MAGALHÃES, 2013). A partir de então, olhamos para nós e para o espaço em que trabalhamos. Nesse balanceio, planejamos uma forma de educação que intervenha nesse espaço e nos alunos positivamente. Partimos para a prática. É importante salientar que existem muitas experiências e discussões subjacentes a esse resumo.

Alarcão (2001) defende que pessoas são importantes para o desenvolvimento de uma organização e que no caso da escola todos possuem papel fundamental, ou seja, aluno, professor, funcionários ou pais de alunos. A diferença é que alunos e pais de alunos são temporários, enquanto professores e funcionários acompanham a evolução da escola como organização.

[...] os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas (ALARCÃO, 2001, p. 23).

Uma escola reflexiva nasce pelo pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de entender a razão da sua existência, as propriedades da sua identidade, as potencialidades e as características que a afetam. É necessário ter uma visão do todo, escolher o caminho que quer seguir e refletir sistemática e cooperativamente sobre os acertos e as consequências dessa visão. O projeto deve contar com o empenho de cada um já que foi construído por meio do diálogo entre os seus membros. Apenas um pensamento estratégico comportará a visão de conjunto e harmonizar-se no projeto global da escola (ALARCÃO, 2001).

As reflexões apresentadas pelo professor diante do ensino nas aulas de História podem e devem propiciar aos educandos uma visão crítica sobre a sua realidade e história, ajudando na formação de uma sociedade crítica e que inclua a todos. A intenção é que os educandos possam exteriorizar suas desconstruções, suas críticas e conclusões sobre as temáticas abordadas. Diante do exposto, a intenção desta pesquisa é evidenciar a competência do uso da música, sobretudo, o rap como contribuição para o ensino de História.

A história da música e a história nacional possuem um forte vínculo. Em épocas como a ditadura militar, artistas usavam da música e da figura de linguagem para poder expressar suas opiniões e críticas ao governo de forma velada. Na década de 1950, com o surgimento da Bossa Nova, os cantores abordavam em suas músicas fatos do cotidiano das pessoas. A Bossa Nova teve fortes influências do jazz norte-americano e também do samba. Na década de 1960, surgem vários estilos, tais como o representado por Chico Buarque, que ainda tinha uma aceção bossa-novista; as Canções de Protesto, como em Geraldo Vandré, que se recusavam a aceitar o elemento estrangeiro e propunham a canção como um lugar de crítica sociopolítica; a

Jovem Guarda, que era o nome de programa de televisão que substituía as partidas de futebol que eram transmitidas aos fins de semana. Com isso, o rock brasileiro ganhou forças, ou seja, não tinha tantas influências dos rocks estrangeiros como antes.

Em contrapartida, no fim do século XX, surge nos Estados Unidos o rap. Com uma multiplicidade de vozes e discursos que representam diferentes posicionamentos, constituídos por narrativas distintas tanto pelo caráter de denúncia e revolta quanto, de incitação à violência ou da promoção de um discurso de harmonia entre as pessoas, buscando opções à situação de vulnerabilidade que marca a periferia (FERNANDES, 2018).

O rap, apesar de ser uma manifestação cultural global que ocorre em vários espaços sociais no mundo, mas sempre associados à realidade de exclusão periférica, pode ser compreendido como uma experiência de aderência local, intrínseca, caracterizada de acordo com o ambiente em que é gerado, principalmente sobre forte influência da diáspora negra. Essa experiência diaspórica influencia na construção da identidade de jovens negros, que estão à margem da sociedade e marcados por formas correlatas (mas não idênticas) dos mais diversos meios de exclusão social, como o racismo, a pobreza e a segregação espacial (FERNANDES, 2018, p. 8).

Assim, ao utilizar a música como fonte histórica, o pesquisador deve levar em consideração alguns atributos e estruturas das músicas que envolvem elementos de natureza diversa e que devem ser apresentados ao longo da análise. Basicamente, estes elementos se dividem em dois parâmetros básicos: verbo-poéticos e os musicais de criação. Quando utilizada em sala, a música vai sendo dividida e analisada de diferentes perspectivas. Inicia-se por uma análise da banda, data de lançamento, poesia, melodia e linguagem. Durante a experiência em sala de aula aqui relatada, utilizamos das músicas “Negro drama”, do grupo Racionais MC e “Eu queria mudar”, do grupo Os Pacificadores.

Mapeamento de pesquisas

O interesse pelo tema impulsionou a busca por pesquisas acerca da presente temática nos sites da USP, UNESP, UNICAMP.

Nos últimos anos, podemos verificar um grande catálogo de dissertações que relacionam a música ao ensino; no banco de dados da UNESP foram encontrados mais de 400 trabalhos relacionados ao tema. Porém, a escassez de trabalhos sobre o uso do rap da sala de aula demonstra como este é um assunto a ser explorado. Ao fazer o levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos, nas bases de teses e dissertações das universidades USP, UNESP e UNICAMP,

foram encontrados apenas sete trabalhos relacionados ao rap, sendo cinco na base da USP e dois na base da UNESP.

Quadro 1 - Trabalhos envolvendo rap e educação

Título	Autor/a	Base	Documento	Ano
O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo	Ana Claudia Florindo Fernandes	USP	Dissertação de mestrado	2014
Rap e jazz na escola pública: um estudo sobre a formação cultural e o engajamento estético de jovens do ensino médio	Tiago Lazzarin Ferreira	USP	Tese de doutorado	2017
O Rap dos Racionais MC's em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo: análises de oficinas musicais com ênfase no Rap	Raquel Mendonça Martins	USP	Dissertação de Mestrado	2015
Jovens e politização da cultura: o caso do Rap no Brasil e em Angola - novas possibilidades e dilemas em educação	Alexandrino Nunes Mpanzo	USP	Dissertação de Mestrado	2016
A pedagogia hip hop e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo	Kleber Galvão de Siqueira Júnior	USP	Dissertação de Mestrado	2018
Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia	Fernanda Feitosa do Vale	UNESP	Dissertação de mestrado	2010
Verso e prosa no ensino de história: para ficar mais claro eu escureci	Nilva Aparecida Gonçalves Pereira	UNESP	Dissertação de mestrado	2018

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Dos sete títulos encontrados, apenas dois se referem ao ensino de História utilizando o rap no contexto didático.

Quadro 2 - Trabalhos envolvendo rap, educação e ensino de História

Título	Autor	Base	Documento	Ano
Verso e prosa no ensino de história: para ficar mais claro eu escureci	Nilva Aparecida Gonçalves Pereira	UNESP	Dissertação de mestrado	2018
A pedagogia hip hop e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo	Kleber Galvão de Siqueira Júnior	USP	Dissertação de Mestrado	2018

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Conforme exposto, no mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada, foram encontradas apenas duas obras que dialogam com o tema proposto: a de Siqueira (2018) e a de Pereira (2018).

A dissertação “A pedagogia *hip hop* e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo”, de autoria de Siqueira (2018), aborda o debate teórico promovido pelo Grupo de pesquisa Multiculturalismo e Educação (CNPq) da Faculdade de Educação da USP idealizada no debate teórico promovido pelo Grupo de pesquisa Multiculturalismo e Educação (CNPq) da Faculdade de Educação da USP e pelas práticas de pesquisa empírica elaboradas no âmbito das docências compartilhadas com professoras da rede municipal de ensino de São Paulo-SP. Apresenta, nesse contexto, propostas didáticas que amparem as Leis 10.639/2003¹ e 11.645/08². Repensa o ensino de história africana, afro-brasileira no Ensino fundamental público, apontando uma proposta pedagógica com orientação crítica e culturalmente relevante. O autor utiliza como principais autores Marc Lamont Hill, Axel Honneth e Kabengele Munanga.

O segundo trabalho, “Verso e prosa no ensino de história: para ficar mais claro eu escureci”, de autoria de Pereira (2018), foi publicado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). A dissertação de mestrado aborda as discussões metodológicas e filosóficas da prática pedagógica que valorize a manifestação cultural de matriz africana,

¹Em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, após anos de lutas do Movimento Negro.

² Em 2008, a Lei 10639/03 é alterada para a Lei 11.645, que, além de manter o ensino da história e da cultura afro-brasileira, acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

usando como ferramenta o rap. Analisa a implementação da Lei 10.639/03 junto ao Currículo Oficial da Rede Estadual Paulista, realizada por meio de documentos e materiais orientadores da prática pedagógica dos professores da educação básica.

Esta Dissertação de Mestrado tem uma abordagem diferente dos trabalhos citados anteriormente, uma vez que traz a música como ferramenta do ensino de História, focando na análise de músicas no ensino e o rap como meio para formação crítica dos alunos.

Após a explicitação, nesta introdução, do contexto desta pesquisa, da proposição dos seus objetivos, da apresentação dos resultados obtidos no mapeamento realizado e da metodologia adotada, será descrita a seguir, a organização desta pesquisa que foi estruturada em quatro seções.

Na primeira seção, abordamos a transformação do século XX e a forma de enxergar a história. Para isso, usamos os estudos de Hobsbawn (1995) e a sua visão do século XX, em que as revoluções tecnológicas se tornam um marco para a mudança mundial em âmbitos políticos e sociais, e a educação não poderia ficar paralisada. Jörn Rüsen é um dos autores que usamos para abranger a base teórica de história. Ao refletir sobre a educação no século XX, não podemos deixar de citar Paulo Freire, principalmente a nos dirigir sobre a educação das massas.

Na segunda seção, abordamos o rap no contexto do ensino e para isso nos baseamos em autores como Marcos Napolitano (2000) que valoriza a utilização de novas ferramentas de ensino e defende a música como um método que, se usado corretamente, pode trazer a discussão em sala de aula para diversos temas e tópicos em literatura, história e música. Fonseca (2003) contribuiu para reforçar a parte prática e didática da história. A produção social de identidade e diferença no ensino foi abordada com base nos escritos de Silva (2007).

Na terceira seção, apresentamos considerações sobre a música no contexto de ensino e aprendizagem escolar. Para embasar as discussões, recorreremos aos estudos de Marcos Napolitano (2000), que possui uma vasta experiência com o uso da música em sala de aula.

Na quarta seção, partilhamos uma proposta de ensino de História a partir da música em sala de aula, pontuando as diversas abordagens possíveis e as formas escolhidas para serem analisadas com base no rap.

Neste trabalho é possível perceber que, assim como a sociedade muda, os nossos meios de atingir o aluno também devem mudar. E que o meio em que o aluno vive deve ser considerado ao organizar uma aula.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA: algumas considerações

Nesta primeira seção pontuaremos como o ensino de História se transformou ao longo do século XX, principalmente com o avanço da tecnologia e mudanças sociais que fizeram com que a educação também passasse por um processo de mudanças, incluindo as tecnologias e multimeios.

No Brasil, esse ensino humanizado ganha mais força com teóricos como Paulo Freire (1996, 1992, 1970 e 1967), educador pernambucano, declarado patrono da educação brasileira em 2012, pela Lei 12.612, sancionada pela presidente Dilma Rousseff.

1.1 Ensino de História ao longo do século XX

Ao longo do século XX o mundo sofreu um 'boom' de mudanças significativas em diversos aspectos. Com a entrada do século XX, vimos o início do que ficou conhecido como a terceira fase da revolução industrial, e as tecnologias, assim como a corrida para dominá-las, mudaram o mundo. Para Hobsbawn (1995), a sociedade que vai surgindo no século XX não tentou excluir tudo aquilo que herdou da antiga sociedade, ao contrário, adaptou seletivamente o passado para uso próprio. A burguesia introduz um individualismo radical na economia e despedaça as relações sociais, com medo de um "individualismo experimental radical". A maneira mais eficaz de desenvolver uma economia forte era combinar a empresa privada com algo que não tivesse nada a ver com a lógica do livre mercado, como exemplo a abstenção da satisfação imediata, com a ética do trabalho árduo e dever e confiança familiar, formando uma sociedade que se submetia aos comandos burgueses.

O jovem em idade escolar deve ser preparado para viver em sociedade ao longo da sua vida acadêmica, assim como busca construir a sua identidade. O adolescente busca uma definição de si, o que quer ser, fazer, qual o seu lugar no mundo? Essa formação de identidade tem uma dupla função: social e psicológica. Social enquanto pensa no processo social e suas pressões externas, papéis familiares, profissionais e como parte de uma sociedade. E Psicológica, na busca do seu individualismo e existência. E quando o jovem não encontra a sua identidade, permanece em um estado de confusão de identidade, e sem entender o sentido entre passado e futuro (COSTA, 1991).

A representação cultural do jovem dentro da escola se torna tão importante, quando o aluno se sente parte do contexto escolar, consegue ver a sua identidade mais claramente.

Trata-se dos interesses que os homens têm - de modo a poder viver - de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado pelo conhecimento, no presente. Interesses são determinadas carências cuja satisfação pressupõe, da parte dos que as querem satisfazer, que as já interpretem no sentido das respostas a serem obtidas (RÜSEN, 2001).

A teoria da história mantém a questão acerca da razão sem entrar em concorrência com a ciência. A teoria da história dedica-se a explicitar tanto os pressupostos sobre os quais se baseia a pretensão de racionalidade da ciência da história quanto as razões para admiti-la (RÜSEN, 2001).

Em resumo, quando o historiador busca uma visão ampla sobre o assunto pesquisado, é necessário para o trabalho ser competente em cada tema, considerando que a teoria é o plano da ciência da história em que essa visão é previamente adquirida. A amplitude e o volume do que a história como ciência produz e a forma como ela se expressa tem de transvasar para sobressair o fundamental (RÜSEN, 2001).

Assim, para Rüsen (2001), a compreensão do presente e a projeção do futuro só são possíveis quando entendemos e recuperamos o passado.

A autorreflexão é essencial para pensar na ciência histórica no dia a dia. Não podemos pensar em construir um processo histórico sem pensar em construir um autoconhecimento (RÜSEN, 2001). Justamente por se tratar de uma construção social, temos de pensar até onde as minhas vivências se misturam com a minha teoria. O cotidiano do historiador constitui a base natural da teoria da história.

Assim, quando o historiador se transforma em educador, consegue atingir as massas, muitas vezes ignoradas, acreditando na sua liberdade, no poder da criação e da crítica. Na história das massas pode-se observar como os políticos só se interessavam por elas a partir do momento em que poderiam manipulá-las dentro de um jogo eleitoral. O educador estabelece, por meio de uma convivência com o povo, as bases de uma pedagogia na qual tanto o educador como o educando sejam livres e críticos, e possam aprender por meio do trabalho comum a tomada da consciência da situação em que vivem (FREIRE, 1967).

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la e a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para

oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1967, p. 19).

Quando refletimos sobre o ensino de história, devemos considerar os fundamentos do conhecimento científico. Devemos pensar na história como ciência, e, a partir dela, é que devemos fundamentar e esclarecer os acontecimentos.

[...] colocar a questão acerca da razão na história, pois ela foge à sua competência. Essa não é uma questão da ciência da história. Mas isso não basta para descartá-la, pois ela emerge de uma inegável carência profunda de todos os homens, que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu e em si mesmos. (RÜSEN, 2001, p. 12).

A desumanização não está apenas em quem tem a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, em quem as rouba. Essa é a distorção da vocação do ser mais. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si". Esta desumanização é resultado direto de uma violência injusta: o ser menos (FREIRE, 1967).

Ao longo do processo da construção da educação no Brasil e da mudança da sociedade ao longo do tempo, um novo processo histórico se inicia, as primeiras tentativas de mudança e um novo clima cultural começam a se formar. A sociedade começa, pouco a pouco, a tomar consciência das suas possibilidades, como resultado da sua inserção em um mundo com uma nova visão dos velhos temas, tornando-se crítica e renunciando ao otimismo e ao idealismo utópico, tornando-se criticamente otimista. A desesperança das sociedades alienadas é substituída por esperança quando o ser começa a se enxergar com os próprios olhos e ser capaz de projetar um futuro (FREIRE, 1967).

1.2 Ensino de História no Ensino Médio Brasileiro

Desde a colonização o Brasil passou por diversas mudanças na alfabetização e educação da população, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, quando houve uma reformulação curricular. Cada vez mais, a educação passa por um processo de conscientização e humanização do ensino. Essas mudanças se iniciam no século XIX e se estendem até hoje.

O Estudo de História, a partir do século XIX, tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros. A história escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes

fundamentais no processo de escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares. Quando se analisa a trajetória da disciplina, constata-se que esta faz parte dos “planos de estudos” de 1837 da primeira escola pública brasileira considerada de nível secundário. Acompanhando o percurso da história nos cursos de nível superior no Brasil, no entanto, verifica-se que os estudos históricos e a formação de seus profissionais foram criados apenas a partir da década de 30 do século XX. Tal situação provoca sem dúvida, algumas indagações. (BITTENCOURT, 2011, p. 33).

Apesar de cada vez mais especialistas da área da educação, como Paulo Freire, apontarem a humanização como fator de aprendizado, atualmente a política faz com que o Ensino de História no Brasil passe por uma crise. Projetos como “Escola sem Partido” e o atual desmerecimento das ciências humanas pelo atual governo fazem com que olhemos a educação em uma retrospectiva.

Não precisamos recuar muito no tempo para localizar onde nasce a atual base do ensino brasileiro. As circunstâncias sociais e políticas após o golpe de 1964, momento em que o papel da educação estava ligado à ideia de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Uma das principais características pós-1964 na educação foi a desobrigação do Estado em relação ao financiamento do ensino, principalmente nos níveis superior e médio. Na Constituição de 1967, a não vinculação de uma porcentagem de investimento na educação no Orçamento Geral da União tem como consequência direta a diminuição do investimento por parte do governo, decrescendo de 10,6% em 1965 para 5,5 em 1983 (FONSECA, 2003).

Essa diminuição de investimento teve como consequência direta o aumento de instituições de ensino privado, tanto no ensino médio quanto no superior, chegando a 41% em 1982. A situação melhora apenas em 1983 com a redemocratização brasileira, quando foi aprovada uma emenda do Senador João Calmon na qual a união fica obrigada e investir pelo menos 12% em ensino e os estados igualmente obrigados a investir pelo menos 25% (FONSECA, 2003).

Ainda durante a ditadura militar, entre os anos de 1968 e 1971, a educação sofre com ataques do governo. No Ensino Superior, são aprovadas medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o vestibular unificado que passa a ser classificatório, a fragmentação dos cursos, controle ideológico e administrativo, entre outras medidas, para ajustar a universidade ao governo (Lei 5.540/68). O mesmo acontece em 1971 com o ensino do então 2º grau (Ensino médio) que se volta para a habilitação profissional dos alunos, eliminando

principalmente as Ciências Humanas da grade curricular. Essas medidas aconteceram principalmente porque o governo desejava aumentar a instrução da mão de obra, mas sem tornar os alunos "seres pensantes" e que poderiam se rebelar contra o governo. Após 1982, com a redemocratização, esse cenário vai mudando aos poucos e o ensino de história, geografia e sociologia vão sendo retomados, porém, ainda com muita resistência (FONSECA, 2003).

A partir da década de 1990, o Brasil retoma as mudanças no cenário da educação, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso que aprova algumas mudanças como a reestruturação das disciplinas, a avaliação dos livros didáticos e uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional que prevê a unificação curricular e das avaliações nacionais (FONSECA, 2003).

Em meados da década de 1990, este movimento de reformulação curricular trilhou um novo rumo. Pela primeira vez após a ditadura, a União tomou para si a responsabilidade de rever os currículos existentes, estabelecendo parâmetros básicos. As propostas então desenvolvidas sofreram inúmeras críticas, sendo algumas rejeitadas pelos docentes, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (MAGALHÃES, 2006, p. 51).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propunham remodelar o Ensino Médio em três áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Segundo o site do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 1999), os PCNs têm como objetivo o desenvolvimento do aluno de maneira a suprir uma necessidade do ensino no Brasil em ter independência para trabalhar diversos conteúdos nas escolas, de acordo com a necessidade, regionalidade e contexto em que a escola está inserida. Esses conteúdos bases precisam ser trabalhados por partes, para que o aluno, ao final de cada etapa, como no Ensino Fundamental ou Médio, alcance certos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, ou para a vida profissional. Os PCNs não são mandatórios para as escolas e professores, mas sim, parâmetros e diretrizes que servem como base para a educação brasileira. E, assim como a evolução social, a partir do final da década de 90 e início do século 2000, os PCNs também começaram a se adequar, devido ao desenvolvimento das tecnologias no país, pois a tecnologia começou a fazer parte do trabalho, dos estudos e de pesquisas de todo o território nacional brasileiro.

Ainda segundo o site do MEC (BRASIL, 1999), assim, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como

eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver; Aprender a ser.

Em 2004, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, os PCNs voltam a ser discutidos. O MEC, reconhecendo a baixa adesão dos professores, lança documentos com especialistas de cada área discutindo o ensino de cada disciplina e sua importância, assim como, dividem em três frentes essas modificações: 1. Posicionar os PCNs nas políticas públicas de educação, praticadas a partir de 1999; 2. Reestabelecer alguns tópicos da história do Ensino Médio, compreendendo o projeto de reforma abrangido nos PCNs; 3. Mostrar alguns limites, por meio de uma ponderação sobre o ensino da História e a formação do professor (MAGALHÃES, 2006).

Em 2016, sob o governo Temer, o Ensino Médio passa por uma nova reformulação, seguindo uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo essa a sua primeira versão. Em uma tentativa para reformar o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, que se via em estado de profunda crise (FRANÇA, MARCHELLI, 2018).

As regras anteriores são modificadas pela edição de uma Medida Provisória que estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e o regulamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (BRASIL, 2007) (FRANÇA, MARCHELLI, 2018, p. 183).

Essa primeira versão da BNCC veio com uma série de itens que sofreram duras críticas dos profissionais da educação.

Depois de grande movimentação de alunos e professores, a BNCC sofre algumas modificações. Elaine Lourenço, coordenadora do curso de licenciatura em História do Departamento de História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp) – Campus Guarulhos, em uma carta publicada no site da UNIFESP, afirma:

A ausência de conteúdos explicitamente vinculados à Antiguidade greco-romana foi uma das primeiras a serem sentidas, e as respectivas associações de profissionais da área se manifestaram. O deslocamento do eixo da Europa foi outro ponto bastante questionado. O próprio ministro da Educação responsável pela primeira versão, Renato Janine Ribeiro, ao ser demitido do cargo, escreveu em sua conta pessoal no Facebook: “Não havia, na proposta, uma história do mundo. Quando muito, no ensino médio, uma visão brasilcêntrica das relações com outros continentes”. O fato é que a versão inicial, muito contestada em público, mas pouco nos números apresentados

pela consulta pública (na qual as críticas à área não chegaram a 10%), foi substituída por uma nova, na qual se recolocam a Antiguidade, o mundo europeu, a descoberta da América e outros temas consagrados pela tradição, o que serviu para apaziguar parte do coro dos descontentes (LOURENÇO, 2016).

A versão final da BNCC define:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2017, p. 8).

O documento informa que o estudante deve desenvolver 10 competências gerais que unificam, no domínio pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa competência é definida como a união de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para determinar demandas da vida diária, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

A BNCC de História manteve uma estrutura segmentada – Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio. Os temas, batizados como “objetivos de aprendizagem”, são pautados ano a ano, e organizados em quatro eixos temáticos: 1) Procedimentos de pesquisa; 2) Representações do tempo; 3) Categorias, noções e conceitos; 4) Dimensões político-cidadãs. No Ensino Médio, os temas propostos para cada série/ano mantêm o enfoque das relações étnico-raciais. Os conteúdos tradicionais referentes à História Geral e das Américas, relativos, principalmente, aos séculos XIX, XX e XXI, foram distribuídos entre os três anos do segmento, tendo como parâmetro a divisão geográfica – África, América, Europa e Ásia (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

A BNCC está alinhada com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e coopera com a mudança social, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

Mesmo após algumas modificações, a BNCC sofreu diversas críticas. Em relação ao ensino de História a Associação Nacional de História (ANPUH) publicou, em seu *blog*, algumas considerações em junho de 2016.

Após muitas críticas endereçadas por professores da educação básica e professores universitários à primeira versão do conteúdo de História da BNCC, ampliou-se a participação de professores e especialistas em educação resultando no lançamento da segunda versão da Base. Nos intriga, contudo, o quanto esta versão do componente curricular História é "nova" em relação ao conteúdo da primeira versão do documento; e o quanto ela é "velha", no que diz respeito à retomada de um currículo tradicional já bastante conhecido entre nós (ANPUH, 2016).

A ANPUH reconhece que algumas modificações foram feitas, após as críticas, como a retomada da história antiga e medieval aos conteúdos. Mas foi enfática ao criticar o reforço dos estereótipos da historiografia, e a falta de conteúdos voltados para África e Américas.

Percebemos mudanças significativas, como a reinserção de história antiga e medieval. Entretanto, a maneira como esse conteúdo foi inserido nos desperta curiosidade: afinal, por que a referência exclusiva à antiguidade clássica? Quanto ao medieval, o currículo proposto favorece a preservação de estereótipos construídos na historiografia do século XIX, que tende a ver este período histórico a partir de um enfoque teocêntrico. Esta concepção é endossada na Base quando concentra o estudo da Idade Média ao estudo da cristandade, deixando de lado o estudo de realidades plurais existentes no Ocidente europeu, como a cultura islâmica. Consideramos mais grave, no entanto, o fato da Base não mencionar o estudo da história medieval peninsular ibérica, essa sim fundamental para o entendimento da formação do período colonial brasileiro. Em ambos os casos sentimos a grande ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas, sobretudo da África e das Américas (ANPUH, 2016, s/p).

Encontramos um ponto conflitante com o tema aqui proposto, pois, ao suprimir certos conteúdos, acabam com parte da representatividade social de grupos negros³ e ameríndios, que são grande parte do grupo étnico brasileiro.

Problemas também ocorrem em relação à história do Brasil, algumas ausências ainda são notórias, como toda a Era Vargas, suprimida do Ensino Fundamental. Além disso, o país voltou a ficar isolado da história geral (num movimento completamente oposto ao ensaiado na primeira versão, em que o Brasil era o ponto de partida para se pensar outras histórias), salvo em poucos momentos em que se busca tal interlocução. Internamente, os grupos étnicos

³ Usaremos aqui o termo negro, assim como adotado por FERNANDES (2018), ANPUH (2016) e NAPOLITANO (2002), respaldado pelo site Mundo negro, um dos primeiros portais de conteúdo negro no Brasil <https://mundonegro.inf.br/a-definicao-do-preto-ou-do-negro-no-brasil-e-maior-que-as-pessoas-imaginam/> Último acesso em 15/08/2020.

negros e ameríndios voltaram a ocupar lugar periférico, enquanto outras etnias – entre as muitas que são fundamentais para compreender as singularidades locais – sequer são citadas (ANPUH, 2016, s/p).

Ao definir as novas bases do Ensino Médio, a BNCC justifica as mudanças, afirmando que é uma necessidade para a permanência do estudante, e que a rápida transformação na dinâmica social decorrente do desenvolvimento tecnológico e de uma nova demanda de formação. Afirma ainda:

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2017, p. 462).

Mas garante que as leis da educação devem ser respeitadas. Dessa forma há uma lacuna entre o que a BNCC afirma e os meios que ela oferta para sejam discutidos temas tão importantes.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 19 -20).

A ANPUH se posiciona sobre essa fundamentação abrangendo a importância de trabalhos que envolvam a representatividade da temática África e Américas.

Estas questões nos preocupam, uma vez que a BNCC fundamenta os direitos da aprendizagem em relação a princípios éticos, políticos e estéticos. Entendemos que cabe ao componente curricular de história, entre outros, contribuir para que as estudantes e os estudantes também possam refletir sobre sua realidade e sobre o mundo a partir da perspectiva social e cultural. Pensar as questões relacionadas ao trabalho, à desigualdade social, à luta pelos

direitos civis por grupos minoritários e garantir o cumprimento das leis que tornaram obrigatório o ensino das culturas e história da África e africanos no Brasil, bem como dos povos indígenas, é uma responsabilidade a qual o ensino de história não pode se eximir. Portanto, reivindicamos mais espaço para que tais questões sejam abordadas no ensino deste componente e não configurem apenas como "temas integradores", tal como está proposto nesta versão da BNCC. (ANPUH, 2016, s/p).

Com essa versão em vigor da BNCC, o ensino de História sofre uma crise no cotidiano escolar seja pela sua representação social ou pela crise política que se reflete nos alunos causados pela onda de desinformação e *Fake News*, muitas vezes trazidos pela própria família gerando incompreensão ou resistência sobre os acontecimentos históricos. Ainda, alguns alunos não veem sentido em estudar os acontecimentos históricos, desmotivando-os a compreenderem a disciplina. De forma, ao confrontar essa realidade, a historiografia vai à contramão se tornando cada vez mais humana e discutindo a nossa experiência entre passado, presente e futuro.

A BNCC prevê a utilização de uma gama de recursos e materiais didáticos que podem e devem ser inseridos dentro da sala de aula de forma a motivar o aluno. As práticas pedagógicas, assim como a nova Base Nacional Comum Curricular, se focam na formação integral e no desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. E, cabe ao educador, saber se o seu material didático e os seus recursos pedagógicos utilizados proporcionam oportunidades para o aluno interagir e relacionar o aprendizado com a sua realidade. Isso pode acontecer na forma de seções específicas dentro do material, sugestões de atividades ou desenvolvimento de projetos especiais. O nosso projeto se insere aqui, para auxiliar professores a utilizarem da melhor forma a música como material didático.

Assim, em uma tentativa de trazer os alunos para essa versão da história, buscamos demonstrar que a experiência é o passado-presente, pois os acontecimentos já passados podem ser lembrados. Também, a experiência é transmitida pelas gerações e, por consequência, contém vivências de outras pessoas nelas inseridas. Já a expectativa é futuro-presente, é o que pode ser previsto, mas ainda não aconteceu (KOSELLECK, 2006).

A relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa se altera ao longo do tempo histórico. A concepção de Cícero segundo a qual a História é Mestre da Vida demonstrava um tempo histórico cíclico, pois sempre se voltava ao passado para explicar o presente e vislumbrar o futuro. Essa consciência histórica vem a ser alterada somente na Idade Moderna quando o passado já não conseguia mais explicar as mudanças vivenciadas no

presente. Certamente, os pré-modernos experimentaram transformações, porém, por serem lentos, não conseguiam alterar as estruturas da época (KOSELLECK, 2006). A partir do Renascimento e da Reforma Protestante, a doutrina cristã gera uma expectativa para além desta vida que não serve mais para a população. Sucintamente, a concepção de profecia foi alterada para a de progresso. Nessa nova relação, o futuro já não era mais condicionado ao passado. A esperança motiva a sociedade para criar um espaço de experiência vislumbrando o futuro, ou seja, houve uma inversão na consciência histórica, pois agora nos fundamentamos no porvir.

Na sala de aula, podemos instruir os alunos para que compreendam que o espaço de experiência na modernidade é lugar das criações e realizações humanas que ensejam um horizonte de expectativas e, no centro de tudo isso, está o Homem como sujeito do processo histórico. Nessa visão, o aluno se colocará como parte do processo histórico, percebendo que a força motriz histórica é a relação entre passado-presente e presente-futuro, ou seja, novas experiências resultam em novos horizontes, logo, em um futuro melhor, esperança e perspectivas.

Como cita Koselleck (2006), todas as “histórias” são constituídas de experiências vividas e das expectativas que as pessoas têm, e, por conseguinte, essas histórias constituem o que temos por História e a consciência histórica moderna procedeu da necessidade das pessoas se tornarem protagonistas da própria História, suscetíveis a acertos e erros em suas ações. Segundo Cainelli (2008, p. 135), “a ideia sobre ensinar história que ainda tem força é de uma história universal, atemporal e deslocada de seus lugares de produção”.

Assim, podemos concluir esta seção com Hanna Arendt (1972), segundo a qual o profissional da educação serve como mediador entre o velho e o novo, e que o ato de educar é preservar a cultura. As linguagens alternativas para o ensino de história no Ensino Médio instigam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, por meio dos quais expõem certa imagem do mundo, e provocam referências em outros âmbitos, como comportamentos, moda, vocabulário. Cada uma dessas linguagens exige uma proposta didática e instrumental adequada e própria para sua exploração nas aulas de História (ABUD, 2005). Educação, memória e cultura se completam. Qualquer reflexão se mistura e onde uma finaliza a outra começa (ARENDR, 1972).

Ensinar História hoje é buscar, é pensar em processos formativos em diferentes espaços, formas e fontes, de modo a educar e instruir jovens para a sociedade atual, que é marcada pela diferença e desigualdade.

2 EDUCAÇÃO E O RAP: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta segunda seção, pontuamos aspectos sobre a presença da música na sociedade e em nosso cotidiano, como forma de distração, lazer e linguagem. É, ainda, uma representação artística e sociocultural, uma ferramenta que abre grandes possibilidades para o ensino de História. Quando aliamos o rap, que tem como característica principal as letras carregadas de teor político e social da periferia com o ensino de História, conseguimos extrair assuntos históricos e sociais, muitas vezes, retomando a época da colonização brasileira, até os momentos atuais, falando da favela, do capitalismo e da desigualdade social.

2.1 A história e a música brasileira

Cada sociedade possui uma expressão musical própria, tornando-a uma fonte rica para a historiografia. Podemos fazer uma análise da música na relação humana com base nas relações sociais que a música estabelece entre diferentes pessoas em festas, shows e cultos religiosos; a música como forma de propagação de ideais políticos; na construção social da língua; ou ainda, a sua construção como veículo de representações sociais que produz e reproduz símbolos, valores e práticas cotidianas. Assim, quais melhorias no ensino de história podemos ter ao utilizar a música como forma de linguagem e ferramenta didática?

Esse percurso nos mostra que as representações históricas construídas pelos alunos com base na música podem ajudar na construção do conhecimento histórico ao propiciar a identificação dos diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos nessas representações. Esses elementos podem ser compreendidos e trabalhados de maneira diagnóstica pelo professor por meio dos instrumentos de leitura histórica da linguagem musical, processo que pode se transformar numa ponte entre a realidade atual e o passado histórico (ABUD, 2010, p. 63-64).

Quando pensamos em utilizar a música como ferramenta didática, geralmente, os primeiros questionamentos do professor são: será que os alunos vão gostar desta música? Será que vão se identificar com ela? A resposta a essas questões está na escolha da música. Utilizar uma composição que faz parte da cultura do aluno, levando em consideração, sua idade e classe social são fundamentais para que o objetivo seja alcançado.

Utilizar as artes visuais, o cinema, o teatro nas aulas pode proporcionar um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem. A música também pode ser utilizada com esse fim, se for apresentada com responsabilidade pelo professor. Para que isso aconteça, é necessário que o profissional, ao utilizar

tal recurso, tenha conhecimento dos principais conceitos que envolvem a História da Música Ocidental, e que tenha ciência de que a música interagiu e interage com o seu momento histórico (GÓES, 2011, p. 2).

É necessário que o professor tenha conhecimento das características sociais que deram origem à canção para que ele proponha as questões corretas para os alunos, levando-os até o objetivo final da tarefa.

Para Napolitano (2002), a música, principalmente a “música popular”, ocupa um lugar de destaque na história sociocultural misturando lugares, etnias, classes e regiões que formam a sociedade brasileira, tão marcada pela miscigenação e mistura de culturas, e ainda, ser a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Verificamos a mistura da memória e dos costumes coletivos, fazendo parte do que chamamos de Cultura Popular. Para Marilena Chauí, a cultura popular é:

[...] como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência) distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência (CHAUÍ, 1994, p. 25).

Assim como a cultura popular, a música popular vem de um sistema musical ocidental como foi convencionalizado pela burguesia no início do século XIX, e a divisão da música em dois conceitos o “popular” e o “erudito” tem origem nas próprias tensões sociais, como a luta de classes e as lutas culturais da sociedade burguesa. Porém, ao trabalhar a música popular, devemos analisar as questões como um todo e não como uma forma maior ou menor de expressão.

Marcos Napolitano, em seu artigo “A história depois do papel”, 2006, afirma que, ao tratarmos a música como fonte, é preciso:

Considerar as fontes audiovisuais e musicais como um outro tipo qualquer de documento histórico, portadora de uma tensão entre evidência e representação [...]. Perceber as fontes áudio visuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, analisando, a partir daí sua condição de ‘testemunho’ de uma dada experiência histórica e social [...]. Articular a linguagem técnico – estética das fontes audiovisuais e musicais e as representações da realidade histórica ou social nela contida (NAPOLITANO, 2006, p. 281).

Apesar de condenada pelos críticos mais exigentes, a música popular se consolidou no gosto das novas camadas urbanas, desde a classe média até as classes trabalhadoras, que estavam em pleno crescimento com a expansão industrial na virada do século XIX para o século

XX. A solidificação da música popular teve como resultado novas sociabilidades principalmente vindas da urbanização e da industrialização, trazendo consigo novas composições demográficas e étnicas (resultado do processo de miscigenação e migrações e imigrações) novos valores nacionalistas, e novos conflitos sociais. A música passa de um produto alienado para se tornar politicamente perigosa. Ao longo do século XX, a música popular brasileira se torna cada vez mais uma ferramenta crítica e parte de uma luta estética e ideológica. A música brasileira vai se afastando da música erudita europeia e se torna complexa e rica, atraindo cada vez mais artistas.

A música popular brasileira é, em parte, o resultado dessa miscigenação, desse encontro de classes e grupos socioculturais heterogêneos. Não houve a apropriação de um material “puro” e “autêntico” como querem alguns críticos (TINHORÃO, 1981), ao subir as favelas e circular nas periferias sempre foi possível ouvir e ver, a mistura do negro, nordestino e indígena e seu entendimento. Assim, a música urbana brasileira nunca foi “pura” e já nasceu como resultado de um entrecruzamento de culturas. Os modos como a compreensão em torno da música popular foram construindo uma esfera pública própria, com seus valores e signos, mostram os processos permeados de tensões sociais, lutas culturais e clivagens históricas. Sendo inclusive, uma das possibilidades de abordar a relação entre música e história (social, cultural e política), sem que uma fique diminuída em face da outra (NAPOLITANO, 2002).

Para entender a cultura e a música popular brasileira precisamos retornar ao período entre os anos de 1917 e 1931, quando surge no Brasil um movimento que modificou a vida musical popular brasileira (SANDRONI, 2001). Surge um novo gênero que fará parte da nossa história musical: o samba. No começo, o samba era uma forma de indicar as festas de dança dos escravos, principalmente na Bahia do século XIX. A primeira geração do samba foi marcada por autores como João da Baiana, Donga e Pixinguinha. O novo samba tinha a marca do maxixe e do choro, e, a partir das comunidades negras do centro do Rio, principalmente nos bairros da Saúde e da Cidade Nova, irradiou esta forma para toda a vida carioca e, posteriormente, para toda a vida musical brasileira (NAPOLITANO, 2002).

Quando a música popular brasileira entra no circuito comercial acaba acompanhando as dinâmicas da própria modernização brasileira, em uma expressão “modernista” diferente do literário (NAVES, 1998). Nesse momento a tradição musical brasileira lidava com um processo de assimilação pelas novas camadas sociais, tanto na criação quanto na recepção da musicalidade. Até mesmo os grupos sociais criadores do samba, como os negros e mestiços,

começam a se adaptar buscando a inserção nesta nova esfera, renovando as pautas musicais e coreográficas que também seriam absorvidas pela tradição. Em resumo, ao passo em que a música popular e, principalmente, o samba se destacava como música urbana-comercial, uma outra vertente se tornava uma delimitação da estrutura social, mantendo a principal característica da crítica: a Escola de Samba ganha uma outra roupagem para ser comercializada em rádio. Saindo do tradicional para o moderno (NAPOLITANO, 2002).

O problema da “invenção da tradição” que explica, em parte, a criação de Escolas de Samba no final dos anos 20, só tem significado quando compreendida como um método de afirmação simbólica de grupos sociais dentro do sistema musical e social de uma forma geral e não como “resistência” antimoderna. Ao pensar no Brasil dos anos 30, e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a sociedade brasileira passa por um processo de patriotismo e vai em busca de uma “brasilidade autêntica”, que pode ser considerada mais um fator de mudança social e musical, tornando esse processo ainda mais complexo. É preciso lembrar também que as organizações culturais oficiais, municipais e federais, interferiam no processo de composição no mundo da música popular, delimitando a composição sob políticas culturais de promoção cívico-nacionalista. Portanto, cultura popular, cultura letrada, mercado e Estado, no cenário musical brasileiro, não se excluíram, mas interagiram de forma assimétrica e multidimensional, criando um sistema complexo e consolidando a própria tradição (NAPOLITANO, 2002).

Este ideal de música autêntica e patriota perdura até os dias atuais. A música híbrida e aberta a novas técnicas, fugindo cada vez mais das visões puristas e folclóricas, principalmente quando se trata de música popular, reforçando ainda o intenso debate ideológico e político na década de 60, quando a expressão nacionalista e patriota se torna um valor político e cultural, cada vez mais levado a sério pelo governo e cada vez mais crítico por parte da resistência popular a ditadura militar.

Os debates sobre a origem e o destino histórico da música popular no Brasil, entre os anos 30 e 60, ocuparam vários meios (jornais, revistas literárias e político-culturais e ensaios acadêmicos), foram protagonizados por diversos agentes socioculturais e foram idealizados a partir de ideologias conflitantes (tanto a direita quanto a esquerda buscavam o ideal nacionalista). Até hoje se discute sobre o desenrolar da música no período da ditadura militar, o cenário musical e político brasileiro e as famosas intervenções públicas de criadores e censura (em defesa ou no questionamento de valores).

Estas bases de pensamento da música popular brasileira ajudaram a constituir a tradição, foram filtros da memória e carregam em si as marcas de uma historicidade peculiar (a reorganização das bases culturais da sociedade nacional. (NAPOLITANO, 2002, p. 56).

Durante o fim da década de 50 e durante a década de 60 surge a Bossa Nova, um novo estilo musical como um ponto médio entre a tradição “folclorizada” do morro e do sertão e as conquistas cosmopolitas da Bossa Nova. Por volta de 1965, surgiu a sigla MPB, que é apresentada como um gênero musical específico, mas que, na verdade, engloba “toda” a tradição musical popular brasileira. A MPB é, na verdade, uma estratégia de “nacionalização” da Bossa Nova que traduzia uma busca de “comunicabilidade e popularidade”, sem deixar de lado as “conquistas” e o lugar social da música (NAPOLITANO, 2002).

Por outro lado, os novos intérpretes não só traziam a memória da “bossa” recente (Edu Lobo, por exemplo), mas também da bossa renegada do bolero e do hot-jazz (como Elis Regina). Chico Buarque, por sua vez, trazia de volta à cena musical a memória do samba urbano dos anos 30 (Noel), marcando sua obra inicial (1966-1970) como um conjunto heterogêneo de expressão do samba, com predominância de elementos da “velha” e da “nova” bossa. (NAPOLITANO, 2002, p. 66).

Com o endurecimento da repressão militar após o AI-5, que se intensificou com os tropicalistas e emepelistas, o cenário musical brasileiro acabou criando uma frente de resistência político social, que culminou com o exílio de grandes compositores e intérpretes brasileiros, por resistirem à ditadura brasileira. Em 1968, os choques estéticos e ideológicos apontavam para um divisor de águas da música popular moderna no Brasil, entre as correntes nacionalistas e contraculturais.

O exílio de Gil e Caetano, assim como os de Geraldo Vandré e Chico Buarque (neste caso, “voluntário”), lembrava que havia um inimigo em comum: a censura e a repressão impostas pelo regime. O alvo tanto podia ser as letras políticas e socialmente engajadas de Chico e Vandré quanto as atitudes iconoclastas e a crítica comportamental de Caetano e Gil. Guerrilha e maconha, comunismo e androginia, Revolução Cubana e Paris 68 ocupavam o mesmo lugar no imaginário confuso do conservadorismo de direita, que se contrapunha ao setor mais valorizado e respeitado da música brasileira. (NAPOLITANO, 2002, p. 67).

O rap, surgido nos Estados Unidos no século XX, é um dos pilares do Hip-Hop. Por volta de 1982, o rap chega ao Brasil, ganhando espaço, principalmente, em São Paulo. Quando o rap apareceu no cenário musical brasileiro, pouco se sabia sobre o movimento Hip-Hop, que, para a maioria dos brasileiros, se resumia ao Break. Até então, os eventos de dança de rua

aconteciam ao som da música gringa. Entre 1983 e 1988, os B. Boys começaram a produzir ritmos próprios, com um conteúdo compreensível à grande massa, já que a música em inglês era, para muitos, incompreensível. Nesse momento, a “produção” se resumia a “bater latinhas” já que não possuíam equipamentos próprios, nascendo assim, a primeira modalidade do rap brasileiro, que ficou conhecido como tagarela e não demorando muito para o tagarela ser reprimido pela polícia, o que fez com que os rappers se organizassem (ARAUJO, 2008).

No fim da década de 90, o Rap brasileiro foi além dos limites da periferia dos grandes centros e começou a ser consumido também pela classe média. Um marco na história do rap brasileiro, no ano de 1997, o disco “Sobrevivendo no Inferno” do grupo Racionais MC’s, sob selo independente (ou seja, sem uma grande gravadora), vendeu um milhão de cópias, despertando o interesse tanto das gravadoras, quanto da mídia. Surgiu assim, o rap de caráter mais comercial, que passou a ser amplamente difundido pelo país, porém, sem deixar as suas raízes da periferia, desenvolvendo-se também, nos espaços populares. O rap nacional se destaca e destoa pelo seu caráter inovador que reelabora, a partir de tradições populares brasileiras, a linguagem dos guetos norte-americanos, mesclando o ritmo do Bronx a gêneros como o samba e a embolada (ARAUJO, 2008).

Outra característica relevante do hip-hop brasileiro é sua proximidade com os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra ou o Movimento dos Sem-teto. São comuns composições que fazem referências às bandeiras de lutas destas organizações, como o rap “Luta pelo amor, amor pela luta” do grupo O Levante, feito em homenagem às trabalhadoras sem-terra. Essa aproximação faz com que grafiteiros e rappers estejam presentes nas mobilizações populares, colaborando com sua arte nos eventos culturais (ARAUJO, 2008, p. 8).

Precisamos ressaltar que, diferente das letras de consumo de massa da década de 90, que pregavam o “compre”, “consuma”, “seja” e “faça”, o rap brasileiro destaca-se pela força e poesia das suas letras, que criticam e debatem a sociedade. Retomando de certa forma, a função da literatura. Em resumo, o rap se torna literato, conquistando seu lugar de fala social, uma fala voltada para si, e que não segue os padrões impostos pelas classes dominantes.

2.2 O rap é Educação

Para começar a entender o rap como ferramenta da educação, precisamos entender que a sala de aula mudou. Os tempos se modernizaram, a tecnologia evoluiu e os alunos estão cada

vez mais tendo possibilidades de acesso a informações e conhecimentos, que fazem daquele modelo de sala de aula antigo, um local sem muitos atrativos. Segundo Juarez Dayrell (2007), devemos situar o lugar social desses jovens, o que vai motivar, em parte, os contornos e as possibilidades com os quais se estruturam uma determinada condição juvenil. Assim, primeiramente, nos deparamos com a realidade difícil das camadas populares brasileiras. Os jovens enfrentam desafios maiores atrelados à pobreza, muitas vezes assumindo responsabilidades ainda muito jovens, perante a sua família por questões de sobrevivência ou andando entre a gratificação imediata e uma projeção de futuro possível.

Dayrell (2007) ainda divide essa nova cultura juvenil em quatro dimensões:

- 1) a cultura: as expressões culturais determinam o que é novo e “da moda”.
- 2) as sociabilidades: concebidas pela sua própria identificação, por meio da construção de espelhos.
- 3) o espaço: ganham finalidade a partir dos significados conferidos a eles.
- 4) o tempo: Os jovens, adotam novos signos, deixando passar a condição única de momento de crescimento e preparação da vida adulta.

Assim, com o objetivo de trabalhar com alunos da escola pública, e de baixa renda, foi feita uma pesquisa rápida em sala de aula para verificar qual o gênero musical que seria facilmente aceito. E o rap foi o escolhido. Para iniciar o trabalho e entender a significância do rap na vivência desses alunos, precisamos entender que esse gênero musical passa por três fases: a primeira se distingue pelo seu discurso ideologicamente menos agressivo em relação às fases posteriores. Mas esses encontros públicos já mostravam uma movimentação da juventude negra em busca de espaço na cidade de São Paulo. A segunda e a terceira fases recebem maior atenção em razão do discurso adotado em ambas, que se mostra mais comprometido ideologicamente com as causas sociais e denuncia a situação social de abandono do jovem afrodescendente.

Segundo Fonseca (2015):

[...] devemos refletir sobre a necessidade de se contemplarem formas híbridas de linguagem e de manifestações artístico-culturais em sala de aula de língua e literatura. O art. 26 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada¹³, prevê, em seu §1º, inciso II, que ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”; e os PCNs¹⁴ preconizam “que a concepção curricular seja transdisciplinar”, de forma que todos os conteúdos se constituam em “conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo”. Além de as culturas e as línguas conterem, em si mesmas, hibridismos, há letramentos híbridos – como os multiletramentos ou os que consideram a multimodalidade

– que podem e devem ser considerados pelos professores e que vão ao encontro das previsões da LDB e dos PCNs. (FONSECA, 2015, p. 95).

Fonseca (2015) ainda afirma que a linguagem na sala de aula pode ser inclusiva ou excludente, e é o professor quem vai delimitar como a aula será ministrada nesse sentido. Quanto maior o cuidado do professor ao pensar no material didático, e quanto maior a representatividade cultural no contexto de sala de aula, maior o engajamento dos alunos, que se interessam mais por assuntos que sejam do seu cotidiano. Segundo Silva (2007):

A questão central [...] é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. (SILVA, 2007, p. 23).

Silva (2007, p. 24) defende que, diferentemente das teorias tradicionais – que tiveram origem na Antiguidade Clássica –, as teorias críticas e pós-críticas do currículo – surgidas na segunda metade do século XX – “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”.

É por meio das teorias pós-críticas que encontramos a melhor justificativa de inclusão do rap na sala de aula. Isso porque nos estudos culturais / multiculturais / interculturais a diferença não está em não ver uma diferença entre as “grandes obras” discutidas para uma base pré-vestibular e conteudista, e as produções da cultura popular ou de massa, moldando a cultura como campo de batalha à volta da significação social (SILVA, 2007).

As teorias pós-críticas trazem a possibilidade de contradiscursos, assim ampliando o conceito presente nas obras didáticas, nas quais a minoria ganha voz. É nessa teoria pós-crítica que o rap nacional toma seu lugar como contradiscurso legitimado. Dentro do discurso, encontram-se em evidência as questões relativas a direitos humanos, como herança das teorias críticas. É por isso que este desenvolvimento de uma educação intercultural e ainda inter-racial se vê como necessária e, ao mesmo tempo, como a questão complexa, atravessada por tensões e desafios que é, pois abrange as relações entre direitos humanos, diferenças sociais e educação em um mundo que parece não ter mais a afirmação da dignidade humana como referência (SILVA, 2007).

Assim, esse movimento político que permeia a questão das produções culturais almeja que as mais diversas formas de criação e interpretação social sejam pesquisadas e consideradas no currículo escolar, rejeitando a noção de consciência racionalista e cartesiana, pois o currículo escolar passa a ser a expressão do nosso discurso de identidade, que nem sempre é racional e cartesiano. É perante esse viés, que encontramos a chance de dispensar os “clássicos” e incorporar as produções culturais de todo e qualquer grupo social, que represente a seu modo o local de fala. Dando evidência às minorias, ajudamos a emergir na sociedade a pluralidade de ideias e vozes, enterrando o conceito de verdade única, que, por muito tempo, foi passado pelas grades escolares.

Além do conteúdo cultural, a face poética do movimento do rap e do hip-hop faz parte da formação discursiva dos jovens, especialmente entre os jovens de baixa renda, já que o rap inclui em suas letras parte deste cotidiano, tornando-se verdadeiras crônicas que narram situações vividas na comunidade, fazendo papel de condutor, auxiliando-os a compreender melhor a sociedade em que estão inseridos e também de inserir as experiências linguísticas construídas nas situações comunicativas concretas. É necessário ainda levar em consideração os ritmos, sons, batidas e rimas que colaboram para a formação e a ampliação do repertório linguístico, levando os jovens a interpretar o significado de cada escolha de palavra na composição, e debater os temas contidos nas letras, que estão tão próximos da realidade de quem mora na periferia, fazendo do rap um facilitador de inclusão de novos conteúdos, despertando o interesse por meio de algo tão presente no cotidiano dos alunos.

Podemos pontuar que a música já faz parte do nosso dia a dia e que suas mais diversas formas estiveram presentes na sociedade como forma de protesto, marcos ou reflexos da sociedade, independentemente de ritmo ou melodia. A diferença nos usos de música em sala de aula está mais atrelada à marginalização da educação. Como fazer para o adolescente da periferia se enxergar como parte da História? O rap tem se mostrado como uma ótima ferramenta inclusiva.

3 A MÚSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Nesta terceira seção, pontuamos aspectos sobre a produção de um protocolo de abordagem da música no processo de ensino e aprendizagem escolar. Nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da música, seja como fonte para a pesquisa ou utilização em sala de aula, porém o rap permanece pouco explorado.

Ao analisar a história da música e como ela se entrelaça com a história nacional fica nítida a relação entre nós, brasileiros, e a música como parte de uma produção cultural. Em seus vários aspectos a música é uma forma de termômetro das políticas nacionais, sobre a cultura e divisão de classes. Tornou-se um espelho social, no qual cada gênero e canção mostram especificidades de cada parte da nossa cultura e degrau social. Por isso mesmo, o uso da música como material didático dentro da sala de aula deve levar em consideração um conjunto de problemas e respostas. Nosso objetivo, neste capítulo, é apontar o caminho teórico-metodológico e sistematizar os procedimentos básicos que orientaram a vivência em sala de aula.

Nessas atividades, evidenciamos a escola como espaço de formação de indivíduos que aprendam a pensar historicamente, por isso, o nosso principal objetivo em utilizar as fontes em sala de aula para induzir os alunos a perceberem como os conteúdos históricos se contextualizam com a fonte analisada (XAVIER, 2010). O documento torna-se, assim, uma ferramenta psicopedagógica capaz de auxiliar o professor a estimular o imaginário de seus alunos na aprendizagem da História e fazer com que se enxerguem como sujeitos do processo histórico.

Os documentos são registros das ações humanas e apresentam o contexto histórico de determinada época, pois evidenciam sentimentos, ideologias, valores e costumes. Sobre isso, Nascimento (2009) disserta que no campo de ensino de História:

[...] trabalhar com documentos oportuniza aos alunos a possibilidade de compreender os sujeitos históricos e as realidades e formações sociais em seu devido tempo, em seu devido lugar (NASCIMENTO, 2009, p. 3).

A partir da análise de um documento, os alunos deixam de ser meros espectadores e passam a ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre o tema em questão, compreendendo que “a interpretação histórica

é uma construção social elaborada por homens em determinados contextos” (NASCIMENTO, 2009, p. 1).

Devemos pensar em processos de articulação entre texto e contexto, para que a música não seja reduzida a um objeto e leve em consideração o todo. O grande desafio em sala de aula é abordar todas as camadas sociais e fatos históricos contidos na obra, assim como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanicismos analíticos. Portanto, o professor, mesmo não sendo um musicólogo, deve enfrentar o problema da linguagem constituinte do “documento” musical e, ao mesmo tempo, “criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação” (MORAES, 2000, p. 210). Segundo Napolitano (2002), devemos levar em conta duas vertentes ao utilizar a música como recurso didático:

O pesquisador deve levar em conta a estrutura geral da canção, que envolve elementos de natureza diversa e que devem ser articulados ao longo da análise. Basicamente, estes elementos se dividem em dois parâmetros básicos, que separamos apenas para fins didáticos, já que na experiência estética da canção eles formam uma unidade. São eles: 1) os parâmetros verbo-poéticos: os motivos, as categorias simbólicas, as figuras de linguagem, os procedimentos poéticos e; 2) os parâmetros musicais de criação (harmonia, melodia, ritmo) e interpretação (arranjo, coloração timbrística, vocalização etc.). Na perspectiva histórica, essa estrutura é perpassada por tensões internas, na medida em que toda obra de arte é produto do encontro de diversas influências, tradições históricas e culturais, que encontram uma solução provisória na forma de gêneros, estilos, linguagens, enfim, na estrutura da obra de arte (NAPOLITANO, 2002, p. 79-80).

Devemos observar que a análise histórica da música se afasta das análises da corrente semiótica. Na perspectiva desta última, a estrutura e a performance não apresentam diferenças, na medida em que a elocução do compositor, presente na estrutura da obra, se sobressai nas releituras e regravações (TATIT, 1995).

Devemos lembrar que o “gosto” social por determinada música diz respeito à possibilidades de criação e consumo musicais formando um “contexto imediato” da vida de uma sociedade, e esse contexto deve ser primordial para o professor articular com os alunos em sala de aula, ou seja, o contexto histórico-social mais amplo, às grandes questões culturais, políticas e econômicas do período estudado. Em linhas gerais, estas informações formam uma “esfera pública” da experiência musical, definindo as bases culturais da criação, da circulação e do consumo musical (NAPOLITANO, 2002).

Este tipo de abordagem, principalmente em sala de aula, exige uma coleta de dados e fontes quantitativas e qualitativas. E não precisamos apenas nos prender na análise estrutural da música. Podemos analisar diversos cenários:

- Estatuto e programação de grupos promotores de concertos e bailes.
- Programas e currículos de escolas musicais.
- Métodos de ensino musical.
- Coletânea de partituras e canções cifradas.
- Críticas de álbuns e shows escritas para seções fixas em jornais.
- Relatórios e material promocional de gravadoras e produtoras de espetáculos.
- Material produzido por fã-clubes (cartas, eventos, panfletos etc.) (NAPOLITANO, 2002).

A partir desse ponto, vamos tentar metodizar alguns processos de análise da música popular, na qualidade de fonte histórica, em especial na sala de aula para o Ensino Médio, que levaram a nossas vivências em sala de aula e à proposta do presente trabalho.

3.1 A seleção do material

Ao escolher uma música para trabalhar em sala de aula, devemos deixar de lado o nosso gosto pessoal e a nossa sensibilidade. Devemos levar em consideração, além da pertinência e representação histórico-social, o público que irá receber essa informação. Como esta dissertação foi embasada em uma vivência na sala de aula do ensino médio público, levamos em consideração a classe social, idade e gosto pela música atual. Segundo Napolitano (2002, p. 95), “A escolha das canções constitui parte de um ‘corpo’ documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão”. Assim, ao utilizar o rap na escolha da música trabalhada foi levado em consideração o objetivo principal e da matéria aplicada.

3.2 Características gerais da forma-canção

A melhor abordagem para se retirar informações de uma canção é a interdisciplinar, já que a música em si é estruturada com uma série de linguagens (melodia e poesia), e ainda, implica em séries informativas (sociológicas, históricas, biográficas, estéticas) que podem escapar à área de competência do professor. Ao mesmo tempo, a música vai além de todos estes

parâmetros e informações específicas, e se torna uma fonte cultural que não é nem música, nem poesia (nos sentidos tradicionais), e não se reduz a um reflexo do todo que a gerou (da sociedade, da história, do autor ou do estilo musical) (NAPOLITANO, 2002). Entretanto, em sala de aula, nem sempre a abordagem interdisciplinar é possível, devendo escolher uma das vertentes para análise, já que geralmente este exercício tem a duração de duas horas-aula (100 minutos). Por isso, devemos escolher aquela cuja linguagem mais dominamos. Neste caso, escolhemos por analisar a letra, como base na leitura crítica e escuta da música. É bom ressaltar, que apesar de necessário, este recorte, traz algumas questões que devem ser consideradas: além de reduzir o sentido global da canção, desconsidera aspectos estruturais fundamentais da composição, como o arranjo, a melodia, o ritmo e o gênero. Muitas vezes o impacto e a importância social da canção estão na forma como ela articula a mensagem verbal explícita à estrutura poético-musical como um todo (NAPOLITANO, 2002).

3.3 Parâmetros básicos para a análise da canção

Quando analisamos a canção, podemos escolher diversos parâmetros. Nesse caso, por mais que o parâmetro escolhido seja o da letra, um parâmetro isolado não demonstra a experiência do ouvinte, o sentido social, cultural e estético de uma canção. Como escreveu Arnaldo Antunes:

A incorporação do berro e da fala ao canto; o estabelecimento de novas relações entre melodia e harmonia; o reprocessamento e colagem de sons já gravados; os ruídos, sujeira, microfônias; as novas concepções de mixagem, onde o canto nem sempre é posto em primeiro plano, tornando-se em alguns casos apenas parcialmente compreensível; a própria mesa de mixagem passando a ser usada quase como um instrumento a ser tocado. Tudo isso altera a concepção de uma letra entoada por uma melodia, sustentada por uma cama rítmica-harmônica. O sentido das letras depende cada vez mais do contexto sonoro (ANTUNES, 2000, p. 46).

Dessa forma, embora para eficácia didática, comunicativa e elaborada, tenhamos que priorizar um desses dois parâmetros em sala de aula, não devemos esquecer de pensá-los em conjunto e complemento. Caso seja necessário, o professor deve pesquisar um pouco sobre a teoria musical e o surgimento do segmento musical analisado. Seguimos assim, os parâmetros designados por Marcos Napolitano (2002):

A) Parâmetros poéticos

Usamos como critério de análise na sala de aula as seguintes questões referentes à “Letra”:

- I) Mote (tema geral da canção);
- II) Identificação do “eu poético” e seus possíveis interlocutores (“quem” fala através da “letra” e “para quem” fala);
- III) Desenvolvimento: qual a fábula narrada (quando for o caso); quais as imagens poéticas utilizadas; léxico e sintaxe predominantes;
- IV) Forma: tipos de rimas e formas poéticas;
- V) Ocorrência de figuras e gêneros literários (alegoria, metáfora, metonímia, paródia, paráfrase etc.);
- VI) Ocorrência de intertextualidade literária (citação de outros textos literários e discursos).

B) Parâmetros musicais

Usamos como critério de análise na sala de aula as seguintes questões referentes à “Música”:

- I) Melodia: “clima” predominante (alegre, triste, exortativo, perturbador, lírico, épico etc.);
- II) Arranjo: instrumentos predominantes (timbres), função dos instrumentos no “clima” geral da canção;
- III) Andamento: rápido, lento;
- IV) forma de divisão das frases musicais e das palavras que formam a “letra”; ocorrência de ornamentos vocais;
- V) Gênero musical: geralmente confundido com o “ritmo” da canção (samba, pop/rock, sertanejo etc.);
- VI) Ocorrência de intertextualidade musical (citação incidental de partes de outras obras ou gêneros musicais);
- VII) “Efeitos” eletroacústicos e tratamento técnico de estúdio (balanceamento dos parâmetros, texturas e timbres antinaturais).

Dessa forma, buscamos não perder de vista os efeitos gerados pela totalidade “letra/música”, levando também em consideração outras questões para analisar a totalidade:

- O “clima” e a mensagem da “letra” são correspondentes?

- Partindo do princípio de que a melodia é uma mensagem da canção, quais os efeitos do arranjo para a canção analisada? (Se possível, comparar com outros arranjos para a mesma canção).

- Qual o efeito causado pela voz do cantor-intérprete dentro do conjunto geral da canção? (O timbre da voz e afinação, muitas vezes, denunciam de onde a canção se originou).

Geralmente, temos que levar em conta quatro instâncias contextuais da canção:

A) Criação: a música é fruto de uma subjetividade artística, que não é isolada. Toda produção artística dialoga com uma ou mais tradições estéticas, possui concepção cultural específica, é singular em sua forma biográfica e psicológica, alcança um grau no domínio técnico do seu campo de expressão demonstrando a sua colocação social e simbólica no seu tempo. Ao criar uma obra, o artista passa uma mensagem para todo um grupo social ou campo sociocultural, e inclui ali as suas implicações político-ideológica (NAPOLITANO, 2002).

B) Produção: a obra nada mais é que um produto de um artista pleno de intenções comunicativas e subjetividades expressivas. Quando a música passa para uma produção, muitas vezes escapa ao artista certo domínio da obra, principalmente pelas implicações comerciais do seu trabalho. Como a vertente desta dissertação se debruçou no Rap, a falta de produção de certas músicas se torna tão significativa quanto a própria produção.

C) Circulação: qual o meio de circulação da música, artista ou álbum? A “circulação” comercial está, muitas vezes, vinculada a um meio técnico ou a um meio sociológico específico.

D) Recepção/apropriação: Quem recebe/consome estas canções? Quais os principais grupos ou classe social; poder aquisitivo; faixa etária; gênero sexual; escolaridade; preferências ideológicas e culturais. Se o conjunto da “circulação” sugere no intermédio de instituições predominantes e estágios tecnológicos vigentes na sociedade, o argumento da “recepção” provoca na forma de apropriação, pelos grupos sociais, dos artefatos culturais, e que pode mudar completamente o sentido inicial, intencionado pelo artista-criador e pelas instituições responsáveis pela produção e circulação.

Com base nos conceitos aqui citados, foram elaborados planos de aula utilizando as músicas Negro Drama dos Racionais MC e Eu queria mudar - Pacificadores. As músicas foram escolhidas pelo tema e local onde seriam aplicadas - na rede pública de ensino, para jovens do ensino médio - levando ainda em consideração os conteúdos da grade curricular, e questões sociais vividas pelos alunos.

4 O RAP COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Esta quarta seção foi reservada para a apresentação de uma proposta de ensino, abordando a nossa experiência em sala de aula, com a utilização da música - Rap.

Bittencourt (2011), ao escrever sobre o ensino de História, apresenta considerações sobre materiais didáticos, pontuando que se constituem como instrumentos de trabalho do educador e do educando, considerados como suportes essenciais no processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

A diversidade de materiais didáticos conduz-nos a uma reflexão sobre as diferenças entre eles. Pesquisadores do ensino de História e Geografia do [...] *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) da França indicaram diferenças importantes entre o que denominam de suportes informativos e os “documentos” (BITTENCOURT, 2011, p. 296).

Ainda, segundo Bittencourt (2011), os suportes informativos são constituídos de todo discurso que possui a intenção de comunicar partes do saber das disciplinas escolares como: livros didáticos, paradidáticos, atlas, dicionários e materiais em plataformas digitais. Esse material pertencente à indústria cultural é pensado e produzido para a escola de acordo com um tipo próprio de linguagem e construção técnica, visando à idade, vocabulário, extensão e formatação de acordo com os princípios pedagógicos.

Já os documentos, são produzidos sem fins didáticos, mas possuem um conjunto de signos, visuais ou textuais, e que detêm perspectivas diferentes dos saberes das disciplinas escolares e passam a ser considerados materiais didáticos pelas mãos do professor. Esse material pode originar-se de músicas, artigos, jornais, revistas, poemas, filmes de ficção ou documentários televisivos. O material didático, não precisa ser produzido pela indústria cultural, mas assume diferentes formas como material didático, auxiliando o professor, ou em projetos pedagógicos da escola (BITTENCOURT, 2011).

Assim, é possível observar que o docente possui uma vasta opção de material didático que o ajude no processo de ensino e aprendizagem. Com a grande quantidade de oferta de material a ser trabalhado é necessário que o educador possua fundamentos para que o material possa ser aproveitado de forma criativa, motivadora, adequada e segura (BITTENCOURT, 2011).

Bittencourt (2011, p. 298) ainda afirma que: "a escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor

e da comunidade escolar perante a formação do aluno. [...]". A reflexão sobre os diferentes tipos de materiais didáticos e sua relação com os métodos de ensino é fundamental para entendermos as concepções sobre o conhecimento, desde como o aluno aprenderá até ao tipo de formação que estamos ofertando.

Ao longo dos anos como docente, atuando em diversas “categorias” (classificação docente para os professores do Estado de São Paulo), desde professor eventual, aquele que cobre as faltas e licenças de outros professores, até professor regular das salas de aula, verifiquei a necessidade de interação dos alunos para com as aulas, podendo propiciar aulas mais dialógicas. Em um processo de construção da prática docente, envolvendo acertos e erros, a preparação das aulas foi tomando uma direção guiada, muitas vezes, pelos próprios alunos e do que os mesmos gostariam de ver em sala de aula. Para seguir com a proposta, é necessário entender de onde partiu a ideia de trabalhar com música em sala de aula. Tanto em escolas particulares como em escolas públicas, foi possível utilizar a música nas aulas de História. O que mudou foram as escolhas de músicas, para se encaixar melhor em cada realidade. Neste trabalho, o rap foi escolhido para os alunos de escolas públicas e de baixa renda e utilizado como ferramenta para atingir os objetivos.

A primeira experiência com música na sala de aula foi em 2012, quando fui professor eventual nas aulas de inglês e, diante da falta de formação e instruções sobre os conteúdos a serem trabalhados, busquei uma nova forma de trabalhar com conteúdos críticos aos educandos, levando algumas músicas da minha realidade. Nessa ocasião levei duas músicas a “Fome” e “Geração Coca-Cola” da banda Titãs, acreditando que essas gerariam inquietações aos educandos, mas as músicas não funcionaram como havia planejado.

Com falta de recursos escolares, ou a impossibilidade de usar as salas de vídeo e/ou música, ou mesmo equipamentos para essa finalidade, nessa experiência levei o computador portátil de uso pessoal para a sala, quando colocamos o “equipamento” sobre a mesa e houve a explicação sobre o que faríamos no desenvolver da aula. Durante a apresentação do enredo, a turma questionou sobre o gênero musical, que os alunos classificaram como ‘música de velho’; nesse momento percebi que não iria atingir o objetivo de forma satisfatória, pois as escolhas musicais estavam “fora da sua realidade”. Ao questionar os alunos de escola pública e periférica sobre as músicas que estavam acostumados a vivenciar, foram mencionados principalmente o Rap e o Funk carioca.

Refletindo sobre o acontecido, verifiquei a necessidade de mudanças do gênero musical, principalmente para a identificação dos educandos para com a aula, surgindo assim a proposta de análise das letras do Rap.

Na apresentação da nova ferramenta de ensino e ritmo que iríamos trabalhar, os educandos começaram a ver as aulas e as músicas de uma forma curiosa e começaram a trazer as músicas que ouviam no cotidiano ou mesmo a pesquisar músicas que tratavam dos assuntos que estávamos trabalhando ou que eram *linkados* com os conteúdos. Nas próximas aulas, de inglês, matemática, história, artes e etc. eram os “batidões” dos MC’s que tomavam conta da sala de aula e prendiam os alunos na matéria passada de uma forma mais eficaz. Nesse momento, ainda não havia o objetivo científico e nem um planejamento homogêneo sobre como direcionar os conteúdos e as letras.

Como professor titular das aulas de História, principalmente no Ensino Médio, e com novas experiências em diferentes turmas, escolas, grupos sociais foi necessário criar um roteiro de apresentação dos conteúdos musicais com os conteúdos acadêmicos a serem ministrados pela disciplina História.

Ao propor o uso do rap na sala de aula, apesar de uma parcela dos alunos não se identificar com o gênero, principalmente as camadas mais altas da sociedade, os alunos permaneciam interessados por se tratar de uma metodologia diferente.

De acordo com o desenvolver das apresentações e das propostas trabalhadas, os alunos, em sua maioria, ficavam reflexivos sobre as letras, tentando absorver ao máximo aquela visão político-social, e os alunos ao menos ficavam curiosos para ver a prática docente e seu propósito, quase como um desafio para ver se o professor entende aquela realidade. Com a melodia forte e as letras de conteúdo os alunos acabavam entrando na música e em suas batidas.

As maiores dificuldades em trabalhar a música na sala de aula surgiram nas análises textuais sobre a letra, começando, principalmente, pelo desconhecimento do vocabulário utilizado. Apesar do rap ter surgido da periferia e seus maiores MC’s serem parte da comunidade e por isso serem taxadas como marginalizadas, as letras são ricas e carregadas de conceitos, ideologias, vivências e, muitas vezes, de conteúdos violentos que são reflexo da nossa sociedade discriminatória e desigual. Mistura ainda linguagem coloquial com linguagem culta, conhecimentos específicos, personalidades e intelectuais que trazem influências para os compositores sobre os porquês da vida e da sociedade.

Quando os alunos começam a compreender as letras e a refletir sobre os conteúdos trabalhados começam a surgir inúmeras hipóteses e experiências relacionadas com as práticas vivenciadas pelos educandos. Assim, com a condução docente, temos inúmeras possibilidades de trabalho e construção de conhecimento, seja ele qual for, dependente ou não da letra, podendo ser favorável ou desfavorável aos conteúdos ali explícitos.

Podemos trabalhar temas como a violência, segregação, racismo, desigualdade social, injustiças, estratificação, sociedades, sociabilização, heranças culturais etc. além de temas relacionados e que geram ainda mais contradição e experiências que devem ser contestadas, como: cotas raciais, homofobia, desarmamento, políticas públicas, drogas lícitas e ilícitas, poder público, política, cultura, economias de mercado, ideologias e etc. São inúmeros os conteúdos que podem ser trabalhados em apenas um fragmento de uma música de Rap, mas nunca foi o objetivo dessas aulas esgotar as possibilidades expressas por essa metodologia, pois é necessário considerar os objetivos e os conteúdos da proposta pedagógica das instituições escolares nas quais estamos inseridos sejam elas de caráter público regular, privado ou técnico.

Com a discussão em sala terminada, as experiências individuais coletadas, era aplicada uma avaliação sobre os assuntos levantados. Foram trabalhados como avaliação, cartaz, paródia, dissertação, um artigo de opinião, um trabalho social, uma batalha de Rap, produção musical, entre tantas outras possibilidades que surgem com uma aula tão rica.

Diante desses resultados que foram surgindo ao longo do caminho, foram selecionadas para exemplificar essa proposta de ensino duas músicas que foram trabalhadas: “Negro Drama” dos Racionais MC’s e “Eu Queria Mudar” do grupo Os Pacificadores e que revelaram práticas de ensino de História significativas para os alunos e para a nossa docência.

Essas duas músicas foram escolhidas por sua relação com os conteúdos e matrizes curriculares. Embora exista diacronia entre as músicas e os acontecimentos trabalhados em sala, poderíamos abordar a melodia como forma de herança, acontecimento e/ou efeito colateral dos fatos ali contidos ou mesmo em algumas músicas, que relacionam conteúdos e/ou fatos históricos.

4.1 Negro Drama – Racionais MC

A música Negro Drama dos Racionais MC's é muito interessante para ser abordada, principalmente, quando as matrizes curriculares se referem a temas como escravidão, abolição, resistência cultural, populações afrodescendentes, entre outras.

Negro Drama
Entre o sucesso, e a lama,
Dinheiro, problemas,
Inveja, luxo, fama,
Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida a chaga,
A procura da cura,

Negro drama,
Tenta vê,
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,

Negro drama,
Eu sei quem trama,
E quem tá comigo,
O trauma que eu carrego,
Pra não ser mais um preto fudido,

O drama da cadeia e favela,
Túmulo, sangue,
Sirenes, choros e velas,

Passageiro do brasil,
São Paulo,
Agonia que sobrevivem,
Em meia zorra e covardias,
Periferias, vielas e 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 vê, pobre, preso ou morto,

Já é cultural,
Histórias, registros,
Escritos,
Não é conto,
Nem fábula,
Lenda ou mito,

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

Eu sou irmão,
Dos 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,

Olho pra traz,
Vejo a estrada que eu trilhei,
Mó cota,
Quem teve lado a lado,
E quem só fico na bota,
Entre as frases,
Fases e várias etapas,

Do quem é quem,
Dos mano e das mina fraca,

Hum...

Negro drama de estilo,
Pra ser,
E se for,
Tem que ser,
Se tremer é milho,

Entre o gatilho e a tempestade,
Sempre a provar,
Que sou homem e não um covarde,
Que deus me guarde,

Pois eu sei,
Que ele não é neutro,
Vigia os rico,
Mais ama os que vem do gueto,

Eu visto preto,
Por dentro e por fora,

Guerreiro,
Poeta entre o tempo e a memória,
Hora,
Nessa história,
Vejo o dólar,
E vários quilates,

Falo pro mano,
Que não morra, e também não mate,
O tic tac,
Não espera veja o ponteiro,
Essa estrada é venenosa,
E cheia de morteiro,

Pesadelo,
Hum,

é um elogio,
Pra quem vive na guerra,
A paz
Nunca existiu,
No clima quente,
A minha gente soa frio,

Tinha um pretinho,
Seu caderno era um fuzil,

Um fuzil,
Negro drama,

Crime, futebol, música, caralho,
Eu também, vou consegui fugi disso ai,

Eu sou mais um,
Forest Gump é mago,
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,

Hey,
São Paulo,
Terra de arranha-céu,
A garoa rasga a carne,
é a torre de babel,

Família brasileira,
2 contra o mundo,
Mãe solteira,
De um promissor,
Vagabundo,

Luz,
Câmera e ação,

Gravando a cena vai,
O bastardo,
Mais um filho pardo,
Sem pai,

Hey,

Senhor de engenho,
Eu sei,
Bem quem você é,
Sozinho, se num guenta,

Sozinho,
Se num guenta a pé,

Se disse que era bom,
E as favela ouviu, la
Também tem

Whiski, e red bull,
Tênis nike,
Fuzil,

Admito,

Seus carro é bonito,
Hé,
E eu não sei fazer,
Internet, vídeo-cassete,
Os carro loko,

Atrasado,
Eu to um pouco se,
To,
Eu acho sim,

Só que tem que,

Seu jogo é sujo,
E eu não me encaixo,
Eu sou problema de montão,
De carnaval a carnaval,
Eu vim da selva,
Sou leão,
Sou demais pro seu quintal,

Problema com escola,
Eu tenho mil,
Mil fita,
Inacreditável, mas seu filho me imita,
No meio de vocês,
Ele é o mais esperto,
Gínga e fala gíria,
Gíria não dialeto,

Esse não é mais seu,
Hó,
Subiu,
Entrei pelo seu rádio,
Tomei,
Se nem viu,
Mais é isso, aquilo,

O que,
Se não dizia,
Seu filho quer ser preto,
Rhá,
Que irônia,

Cola o pôster do 2pac aí,
Que tal,

Que se diz,
Sente o negro drama,
Vai,
Tenta ser feliz,

Hey bacana,
Quem te fez tão bom assim,
O que se deu,
O que se faz,
O que se fez por mim,

Eu recebi seu tic,
Quer dizer kit,
De esgoto a céu aberto,
E parede madeirite,

De vergonha eu não morri,

To vivão,
Eis-me aqui,

Você não,
Se não passa,
Quando o mar vermelho abrir,

Eu sou o mano
Homem duro,
Do gueto, browm,

Obá,

Aquele loco,
Que não pode errar,
Aquele que você odeia,
Ama nesse instante,
Pele parda,
Ouço funk,
E de onde vem,
Os diamante,
Da lama,

Valeu mãe,

Negro drama,
Drama, drama.

Ae,
Na época dos barraco de pau lá na pedreira
Onde vocês tavam?
O que vocês deram por mim?
O que vocês fizeram por mim?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho

Agora tá de olho no carro que eu dirijo
 Demorou, eu quero é mais
 Eu quero é ter sua alma
 Aí, o rap fez eu ser o que sou
 Ice blue, edy rock e klj, e toda a família
 E toda geração que faz o rap
 A geração que revolucionou
 A geração que vai revolucionar
 Anos 90, século 21
 é desse jeito
 Aí, você sai do gueto,
 Mas o gueto nunca sai de você, morou irmão?
 Você tá dirigindo um carro
 O mundo todo tá de olho ni você, morou
 Sabe por quê?

Pela sua origem, morou irmão?
 é desse jeito que você vive
 é o negro drama
 Eu não li, eu não assisti
 Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama
 Eu sou o fruto do negro drama
 Aí dona Ana, sem palavra, a senhora é uma
 rainha, rainha
 Mas ae, se tiver que voltar pra favela
 Eu vou voltar de cabeça erguida
 Porque assim é que é
 Renascendo das cinzas
 Firme e forte, guerreiro de fé
 Vagabundo nato!⁴

Conforme estudamos nas seções anteriores, a música é uma possibilidade de incentivar os alunos a serem mais ativos em sala de aula, sobretudo, quando abordam temas que lhes são significativos. Para trabalhar, propomos inicialmente a distribuição da letra impressa ou projetada digitalmente na sala de aula, liberando em seguida o primeiro contato com a melodia e os primeiros questionamentos de conteúdo. Quando possível, usar os cliques como apoio visual.

Depois da primeira imersão a melodia e a letra, questionamentos pelo professor são valiosos, como: Qual é o título? Quem escreveu? Onde? Em que ano? O que estava acontecendo em sua realidade? Nessa segunda etapa, é relevante proporcionar uma certa independência para os alunos realizarem a pesquisa, que poderá ser desenvolvida na sala de informática, caso se tenha acesso na escola ou mesmo feita em pequenos grupos pelos aparelhos celulares.

Depois, orientamos a realização da análise textual da letra, lendo e refletindo verso a verso, e às vezes até palavra por palavra, para entendermos a complexidade dessa análise. Como exemplificada nos versos de Negro Drama.

Pontuamos, passo a passo, a possibilidade de análise com base em nossas experiências. Primeiramente é importante contextualizar a música Negro Drama como uma canção do grupo de Rap brasileiro Racionais MC's, lançada no álbum “Nada como um Dia após o Outro Dia”, em 2002 e é vencedor do prêmio Hutúz de melhor álbum.

A análise poderá ser iniciada com o título “Negro Drama”, explicitando que a palavra “negro” carrega em si duas interpretações: a primeira apresenta uma carga metafórica, pesada

⁴ Link: <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/negro-drama.html#ixzz2r30QGa7R>

e negativa de escuridão e trevas, mas também está associada à cor da pele do indivíduo da música. Logo na primeira estrofe são colocados os principais temas da canção: “Negro drama, entre o sucesso e a lama/dinheiro, problemas, inveja, luxo e fama”. Neste verso o grupo evidencia a sua trajetória. A letra é quase um testemunho sobre a ascensão do grupo, a sua origem e como o fato de serem negros de origem periférica ainda faz com que sofram preconceito. No decorrer da letra compreendem os extremos da existência dessa população, cuja falta de perspectivas reduz suas chances ao crime, ao esporte ou à música – o tripé no qual se apoia a composição.

Apesar de trazer em sua composição o testemunho da ascensão do grupo, a letra não deixa de evidenciar a vida do pobre, negro e favelado, o biótipo fica subjetivado no trecho “cabelo crespo e a pele escura”.

Na sequência a música fala sobre a procura do seu lugar: “A ferida, a chaga /A procura da cura”. Esse verso traz as feridas criadas por ser negro e favelado em uma sociedade altamente racista.

O verso “Tenta ver e não vê nada” insere uma terceira pessoa na letra do rap, um personagem indeterminado - um protagonista terceirizado desse negro drama -, que tenta ver no horizonte algo como uma promessa de futuro, mas só vê uma estrela ofuscada, ou seja, uma esperança quase nula de sair dessa situação de marginalização.

A situação da população negra continua sendo evidenciada ao longo da letra. No trecho “O trauma que eu carrego / Pra não ser mais um preto fodido” mostra que o destino do negro pobre é ser marginalizado pela sociedade ou “fodido” pela mesma, e que a luta de todos é para não ser apenas mais um número. Ao longo da música a situação vai se tornando mais clara sobre a marginalização, sobre a cadeia, a favela e a eterna briga entre a polícia e a favela. E em como ser negro em um país com tamanha violência e viver a agonia de sobreviver neste mundo, como fica explícito nos trechos “O drama da cadeia e favela / Túmulo, sangue / Sirene, choros e vela” e também em “Agonia que sobrevivem / Em meia as zorras e covardias / Periferias, vielas, cortiços”.

Após esse trecho a música muda e se volta diretamente a quem está ouvindo: “Você deve estar pensando o que você tem a ver com isso”. A frase é dirigida a quem o escuta, aquele que não vive e não conhece a realidade da favela, não àqueles que vivem o negro drama. O verso expõe a consciência de que, afinal, ele não fala apenas para o negro da favela, mas tendo consciência do sucesso que o grupo atingiu, o compositor sabe que fala para uma população

mais ampla, e para bases sociais diferentes. A música nesse momento relembra a época da escravidão, a busca pelo ouro e como o negro fez parte de uma “cultura” que o caça e que o quer ver preso ou morto.

Voltando para o presente, em “Eu sou irmão / Dos meus trutas de batalha / Eu era a carne / Agora sou a própria navalha”, fica explícito que o grupo venceu, ele era a parte que sofria, mas, como ganhou fama e dinheiro, sai do alvo da miséria, porém, por ser negro, ainda sofre os mesmos preconceitos e outros mais. Um exemplo é o trecho “O dinheiro tira um homem da miséria/ Mas não pode arrancar/ De dentro dele/ A favela”.

Mais à frente, o rapper volta à raiz histórica brasileira na época colonial para reforçar a ideia de que a situação contemporânea do negro pobre é uma herança colonial e, por consequência, a constância da lógica escravista. Foi ainda no período colonial que o senhor de engenho iludia os negros com a liberdade, com os bens de consumo e a semear a atração pelas armas, como no trecho “Cê disse que era bom/ E a favela ouviu, lá também tem / Whiskey, red bull / Tênis Nike e fuzil”. Sobre a resistência, a canção ainda fala que sozinho, cara a cara, o senhor de engenho não enfrentaria ninguém. A classe dominante precisava e ainda precisa da polícia (ou capitão do mato) e dos seus mecanismos de alienação. Mais adiante, Brown, ainda dirigindo-se ao senhor de engenho, vai mostrar que hoje, a elite e a classe média também escutam Rap, ou seja, o mesmo negro que eles tanto fizeram sofrer: "Inacreditável, mas seu filho me imita [...] Seu filho quer ser preto / Ah!, que ironia!".

O abandono parental, a cidade de concreto que é fria e solitária e que aumenta ainda mais a discrepância entre a favela e quem mora nos arranha-céus é também caracterizada na música: “Uma negra / E uma criança nos braços/ Solitária na floresta / De concreto e aço [...] Família brasileira / Dois contra o mundo / Mãe solteira / De um promissor / Vagabundo”.

Em diversos momentos da letra, também é possível identificar a violência de quem vive à margem da sociedade. Nesse contexto, violência é uma saída para falta de dinheiro e de certa forma um futuro onde a paz não tem vez. Essas ideias ficam explícitas em trechos como: “Pra quem vive na guerra / A paz nunca existiu”, “Vi um pretinho / Seu caderno era um fuzil” ou “Falo pro mano / Pra que não morra, e também não mate”.

Essa relação entre a violência, a falta de interesse da sociedade e a relação com a polícia também é evidenciada. A visão da polícia considerada como aquela que mata aquela que persegue de uma forma racista e desumana fica clara no trecho "recebe o mérito a farda que

pratica o mal” e dá uma alusão à perseguição no trecho "Olha quem morre, então veja você quem mata".

A todo momento a letra se volta para a história, referindo-se à dívida histórica com os negros, após a escravidão, mostrando que tudo, desde o começo, não passou de ganância e como isso perdura até hoje. Desde o início, a letra mostra que se mata por "ouro e prata", o que comprova a relação com a história do Brasil, onde, desde o início da colonização, prisões e mortes de negros e indígenas, justificadas pelo capital, principalmente se levarmos em conta a exploração de ouro e prata, na época da descoberta do ouro nas Minas Gerais, no final do século XVII, e também, durante o ciclo da cana-de-açúcar, ou ainda, nas lavouras de café, e agora, na periferia das grandes cidades. Os Racionais conseguem trazer para a atualidade todas essas questões no seguinte trecho “essa é pra você / Descendente de escravo que não teve direito a indenização”.

A letra é muito rica ao demonstrar tantos preconceitos e injustiças que carregamos na nossa história. Numa mescla de palavras formais, com gírias e carregada de uma ideologia forte e que merece ser ouvida.

4.2 Eu Queria Mudar - Os Pacificadores

Quando trabalhamos com a música em sala de aula, despertamos no aluno a curiosidade e o senso crítico, ajudando-o a questionar mais sobre a realidade em que vive. Assim, lembramos que, ao trabalhar com música, podemos abordar, além da letra, o ritmo, vocabulário, poesia, velocidade, apropriações entre outras muitas vertentes. Para a nossa proposta utilizamos a análise de letra, melodia e vocabulário.

A canção “Eu queria mudar” do grupo Os Pacificadores tem uma letra forte e carregada de símbolos do crescimento de uma criança na margem da sociedade, na qual ela se vê forçada a seguir um caminho. O grupo de Rap e hip hop é de Samambaia, Distrito Federal. É formado por Neguim (*backing* vocal, vocal), Misael (vocal), Dy (vocal), Mano My (*backing* vocal) e DJ Judson (DJ). Mostrando que não é apenas em São Paulo que a realidade da periferia é dura e injusta. Há muitas gírias na letra que forma quase uma linguagem própria e nessa informalidade segue até o fim.

Eu queria mudar – Os pacificadores
Eu queria mudar, eu queria mudar

Eu queria mudar, eu queria mudar.
O meu mundo me ensinou a ser assim,

Fazer a correria os cana vinha atrás de mim
 Aprendi a ser esperto
 Aprendi a meter fita,
 No meio da malandragem só tem fumaça
 Cresci numa quebrada onde não pode dar mole,
 Onde amigo e confiança com certeza não há!
 Eu queria mudar, eu queria mudar,
 Eu queria mudar, eu queria mudar.
 O meu mundo me ensinou a ser assim,
 Fazer a correria, os cana vinha atrás de mim
 Pulei o muro da escola pra correr atrás de pipa,
 Jogar conversa fora, biloca em fica,
 Matar gato de pedrada,
 Rasgar o lixo do vizinho.
 É muita ocorrência pra um só menininho
 É divertido aprontar, fazer o que é proibido
 Pedra no telhado brincadeira de bandido
 Espingarda de madeira
 Mocinho e bandido,
 Vida loca desde cedo atrás dos
 Inimigos,
 Mais folgado da rua tipo mais aloprado,
 Jeitinho de marrento, carinha de folgado,
 Odiava escola, classe ou centro de ensino,
 Dá meu xumbinho dá meu
 Brinquedo de matar menino,
 Muitas vezes minha mãe me
 Chamou de capeta
 Eu sou o tipo de cara que não vive
 Sem treta
 De tanto de escutar um nome eu atendo
 Na madruga é nós na fita puro veneno.
 Eu queria mudar, eu queria mudar
 Eu queria mudar, eu queria mudar.
 O meu mundo me ensinou a ser assim,
 Fazer a correria, os cana vinha atrás de mim
 Aprendi a ser esperto aprendi a meter fita
 No meio da malandragem só tem fumaça
 Cresci numa quebrada onde não pode dar mole,
 Onde amigo e confiança com certeza não há!
 Eu queria mudar, eu queria mudar,
 Eu queria mudar, eu queria mudar.

Passei infância no Cajé aprontei pra carai
 Na fulga da lotérica a casa sempre cai
 Se acostumar com as torturas é sempre difícil
 Trabalho exige muito roubar
 é meu vício,
 Na minha casa não tem plasma, nem LCD
 Tem uma lan ali moscando cheia de pc.
 O meu mundo me ensinou a ser assim
 Fazer a correria, os cana vinha atrás de mim
 Eu queria mudar, eu queria mudar
 Eu queria mudar, eu queria mudar.
 O meu mundo me ensinou a ser assim
 Fazer a correria os cana vinha atrás de mim
 Esse mundo me ensinou a roubar
 Esse mundo me ensinou a matar,
 Esse mundo me ensinou a viver de um jeito que
 não dá pra mudar,
 Eu queria poder viver bem,
 Eu queria um dia ser alguém, infelizmente o que
 se quer não se
 Tem,
 Preto rico tem um entre cem!
 Só sei fazer o errado eu aprendi a ser assim,
 Quem vai por esse caminho logo encontra o fim,
 Pobre sem profissão, nada consta custa um
 montão, fecharam as
 Portas pra mim roubar é minha profissão
 Queria até ter um carro tunnado estilo sport
 Pra conseguir um daqueles só sendo um patrão
 dos fortes,
 Ou conseguir um canal numa agência bancária
 Ou sequestrar um playboy filho de uma mãe
 milionária,
 Pensar honesto não dá
 Nunca deu e nunca dará
 Se quem governa o país também aprendeu a
 roubar
 Eu roubo a mão armada
 Eles roubam no caô,
 Me chamam de bandidão eu chamo eles de
 doutor.⁵

A letra inicia falando sobre a necessidade do interlocutor em mudar, mas que não sabe ser de outra forma, pois a sociedade em que vive não ensinou outro caminho. Fazendo “correria”, ou seja, ser esperto e fazer algo para conseguir alguma coisa, muitas vezes

⁵ <https://www.vagalume.com.br/pacificadores/eu-queria-mudar.html>

empregado como forma de obter dinheiro e sempre fugindo da polícia, dando a entender que a forma de obter o que quer pode nem sempre ser de uma forma honesta, como evidenciado no trecho “Fazer a correria os cana vinha atrás de mim” ou em “Aprendi a meter fita”. Assim como o consumo de drogas também é uma realidade, ele deixa evidenciado no trecho “No meio da malandragem só tem fumaça”.

A canção conta a história desde a infância, demonstrando que o caminho começou de uma forma violenta e como crescer neste meio conduz a criança para o crime e para a marginalização. Começando ao fugir da escola para correr atrás de pipa e bolinhas de gude (retratada na canção como biloca). O autor ainda acrescenta “Matar gato de pedrada, Rasgar o lixo do vizinho” que são situações rotineiras de crianças de baixa renda.

É colocada também a questão de maus tratos a animais, questão delicada de se tratar, pois, com o passar dos anos, a cultura de respeito e amor aos animais está cada vez mais forte na nossa sociedade, porém, ainda é muito comum encontrar, principalmente em pessoas mais velhas, certos preconceitos contra animais. O gato na sociedade brasileira vem com um carma sendo considerado frio, vingativo e até mesmo interesseiro. Era muito comum “brincadeiras” de atirar em gatos objetos ou tiros com armas de chumbinho. Um trabalho árduo de ONGs têm contribuído para alterar esse cenário, mas ainda é muito comum encontrar esses relatos.

A canção continua falando de brincadeiras que são consideradas “brincadeiras de bandido” por serem brincadeiras julgadas como erradas pela sociedade. Como fica claro no trecho “Espingarda de madeira / Mocinho e bandido, / Vida loca desde cedo atrás dos Inimigos, / Mais folgado da rua tipo mais aloprado, Jeitinho de marrento carinha de folgado, / Odiava escola, classe ou centro de ensino, / Da meu xumbinho da meu Brinquedo de matar menino”.

A relação familiar também é retratada, a criança reforça a sua crença de que é alguém ruim ao ser chamada diversas vezes pela sua mãe de capeta e passa a se reconhecer e a atender pelo insulto. “Muitas vezes minha mãe me chamou de capeta / de tanto de escutar um nome eu atendo”. Por conta dos roubos e da conduta imprópria, o autor diz que foi parar diversas vezes no CAJE (Centro de Atendimento Juvenil Especializado), no Distrito Federal, instituição que foi extinta em 2014.

As fugas da polícia e os roubos são colocados em evidência em “Na fulga da lotérica a casa sempre cai / Se acostumar com as torturas é sempre difícil / Trabalho exige muito roubar é meu vício”. A tortura aqui empregada é o trato da polícia com quem é pego roubando, a letra

é bem sutil nessa relação deixando a mensagem um pouco mais implícita, como se fossem um senso comum essas torturas.

O porquê desta vida é abordado mais no final da música, denunciando a desigualdade social, o capitalismo feroz e a falta de política pública para ajudar as pessoas a saírem da linha da miséria. “Na minha casa não tem plasma, nem LCD / Tem uma lan ali moscando cheia de pc”. A letra continua informando a desigualdade e o sonho de menino de ser alguém, de ter algo.

No verso final, “Preto rico tem um entre cem”, o racismo é tratado de uma forma sutil, apontando a dificuldade de se conseguir algo sendo negro, pobre e favelado.

Esse mundo me ensinou a roubar
 Esse mundo me ensinou a matar,
 Esse mundo me ensinou a viver de um jeito que não dá pra mudar,
 Eu queria poder viver bem,
 Eu queria um dia ser alguém, Infelizmente o que se quer não se
 Tem,
 Preto rico tem um entre cem! (Pacificadores, 2008).

Com a vida que leva, o autor sabe seu fim, preso ou morto. Mas a todo momento diz que não sabe ser de outra forma, que foi ensinado e que ninguém abriu nenhuma porta ou uma saída, realçando o padrão segundo o qual quanto maior a desigualdade social, maior é a violência. O final da música é autoexplicativo, terminando com um questionamento: “Por que ele, pobre, negro e favelado é considerado bandido, e quem está no poder roubando desses mesmos pobres é considerado “doutor”? Seja na cor da pele ou status social, a discrepância entre os tratamentos são absurdos.

Só sei fazer o errado eu aprendi a ser assim,
 Quem vai por esse caminho logo encontra o fim,
 Pobre sem profissão, nada consta custa um montão, fecharam as
 Portas pra mim roubar é minha profissão
 Queria até ter um carro tunnado estilo sport
 Pra conseguir um daqueles só sendo um patrão dos fortes,
 Ou conseguir um canal numa agencia bancária
 Ou sequestrar um playboy filho de uma mãe milionária,
 Pensar honesto não dá
 Nunca deu e nunca dará
 Se quem governa o país também aprendeu a roubar
 Eu roubo a mão armada
 Eles roubam no caô,
 Me chamam de bandidão eu chamo eles de doutor
 (Pacificadores, 2008).

“São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência história” (RÜSEN, 2001, p. 54). Esses são acontecimentos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto no modo geral, tal como atuado por todo e qualquer homem e arranha determinados resultados cognitivos (RÜSEN, 2001).

Usar a música como material didático é uma forma do professor se conectar com seus alunos, descobrir um pouco mais sobre a realidade em que eles vivem. Ao manter um canal de diálogo direto faz com que os jovens se sintam confortáveis e acolhidos. Assim, é fundamental que o professor tenha sensibilidade para ouvir seus alunos, em especial, suas interpretações sobre as letras apresentadas e, nesse processo, cabe ao professor conduzir às reflexões para a construção de um conhecimento sólido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os jovens que frequentam o Ensino Médio, a escola colabora, em parte, na construção da sociabilidade e na vivência da sua vida como jovem. Antes, como fonte quase exclusiva, hoje, torna-se apenas parte porque a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, que vem ocorrendo em diversos espaços, tempos e meios. Assim, a sua vida não é mais representada pelos modelos clássicos educacionais, tanto quanto como os meios clássicos de material de apoio.

As fontes históricas utilizadas em sala de aula passaram a constituírem documentos históricos para esses alunos que têm as suas metodologias para pensarem sobre esses objetos presentes no seu dia a dia. Pois, de acordo com Alves (2014, p. 323), “A consciência histórica pode ser compreendida, sinteticamente, como a aplicação do pensamento histórico à vida, ou seja, a práxis mediada conscientemente pela razão histórica”. A consciência histórica pode começar a ser compreendida a partir do momento em que nos identificamos como “sujeitos do processo histórico” (ALVES, 2014, p. 327).

Consoante Koselleck (2006) afirma que todas as “histórias” são constituídas de experiências vividas e as expectativas que as pessoas têm e, por conseguinte, essas histórias constituem o que temos por História.

Koselleck (2006) ensina que a experiência é o passado-presente, pois os acontecimentos já perpassados podem ser lembrados. Também, a experiência é transmitida pelas gerações e, por consequência, contém experiências de outras pessoas inseridas nela. Já a expectativa é futuro-presente, é o que pode ser previsto, mas ainda não aconteceu.

Na sala de aula, podemos instruir os alunos à compreensão de que o espaço de experiência na modernidade é lugar das criações e realizações humanas que ensejam um horizonte de expectativas, e no centro de tudo isso está o Homem como sujeito do processo histórico. No mais, o aluno se colocará como parte do processo histórico, percebendo que a força motriz histórica é a relação entre passado-presente e presente-futuro, ou seja, novas experiências resultam em novos horizontes, logo, um futuro melhor, esperança e perspectivas.

Assim, o rap na sala de aula se torna parte dessa compreensão de passado, presente e futuro, onde seu local de fala e representatividade importa, inserindo-o dentro do contexto histórico e social presente, mostrando que ele como indivíduo importa.

Para que possamos auxiliar os alunos na compreensão dos tempos históricos e suas complexidades, necessitamos de uma concepção sólida acerca da História como ciência. Por meio disto, a teoria da História desempenha um papel na “profissionalização didática dos historiadores” (RÜSEN, 2001).

Essa forma de repensar as práticas pedagógicas, alinhando-as com a teoria da história, auxilia o aluno na compreensão de ser um sujeito histórico e as relações entre passado, presente e futuro. Como resultado primordial dessa interação entre a didática e a teoria da história é a nova visão acerca da História que o aluno terá. Foi o que tentamos e acreditamos ter conseguido neste processo de pesquisa.

Nas propostas atuais para o ensino de História, conforme exposto neste trabalho, observamos a presença da criticidade na formação dos educandos e, nesse contexto, considerando o uso da música/rap como uma possibilidade de auxílio nessa construção.

Diante do exposto, consideramos que as discussões propostas poderão, de alguma forma, contribuir para a formação de alunos como cidadãos críticos e capazes de questionar a realidade em que vivem e o tipo de cultura que consomem. Ainda, acreditamos que a utilização de novos materiais didáticos auxilia o professor em se conectar com os alunos, deixar as aulas mais leves e participativas sem negligenciar o conteúdo, fazendo também a integração de conteúdos de História com outras disciplinas presentes na formação escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. **Registro e representação do cotidiano**: a música popular na aula de história. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

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

ALARÇÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, R. C. Da consciência histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Revista Saeculum (UFPB)**, v. 30, p. 321-339, 2014.

ARAÚJO, M. **Hip-Hop**: uma batida contra-hegemônica na periferia da sociedade global. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0870-1.pdf>. Último acesso em: outubro/2019.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ANTUNES, Arnaldo. **40 escritos**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Último acesso em: 24/04/2020.

BRASIL. Secretaria de educação média e tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais, ensino médio, volume 1 – Bases legais, e volume 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias, Brasília, MEC/SEMTEC, 1999 Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 24/04/2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 24/04/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 24/04/2020.

BURKE, P. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CAINELLI, M. R. Os Saberes docentes de futuros professores de História: especificidade do conceito de tempo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 134-147, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática. 1994.

COSTA, M. E. **Desenvolvimento da identidade em contexto escolar**. In CAMPOS, B. P. (coord.), Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social. Porto: Afrontamento, 1991

DALLA COSTA, A. J. **O ensino de História e suas linguagens**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FELIX, G. F. R.; SANTANA, H. R. G.; OLIVEIRA Jr., W. A música como recurso didático na construção do conhecimento. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 17-28, ISSN 22377719. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/02_A_MUSICA_RECORSO_DIDATI CO.pdf. Acesso em: 13/04/2020.

FERREIRA, T. L. **Rap e jazz na escola pública: um estudo sobre a formação cultural e o engajamento estético de jovens do ensino médio**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.tde-06122017-143904. Acesso em: 2020-06-20.

FERNANDES, A. C. F. **O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-08122014-145049. Acesso em: 2020-06-20.

FERNANDES, A. C. F.; MARTINS, R.; OLIVEIRA, R. P. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 183-200, ago. 2016.

FERNANDES, J. A. **Através do meu canto o morro tem voz: o discurso de resistência no rap de Flávio Renegado**. Dissertação (mestrado) - UNINCOR / Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações / Mestrado em Letras - Área de concentração – Letras, 2018.

FONSECA, S. G. **Didática e prática do ensino de história: experiências reflexões e aprendizado**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, A. S. A. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 91-111, dez. 2015.

FRANÇA, M. L. C., & MARCHELLI, P. S. A disciplina de sociologia no ensino médio: a visão dos estudantes do sertão alagoano. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 6(1), 181-201, 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1992.

GÓES, P. S. **A utilização das músicas nas aulas de História com os alunos do 8º ano**. Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 5. São Cristóvão – SE. 2011. ISSN 19823657.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RIO, 2006. p. 305-327.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LOURENÇO, E. **A base, as versões e a história**. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/publicacoes/entreteses/item/2576-a-base-as-versoes-e-a-historia>. Acesso em: 15 set 2019.

MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo [online]**. 2006, vol. 11, n. 21, PP. 49-64. ISSN 1413-7704. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-77042006000200005>. Acesso em: 15 de out. 2019.

MORAES, J. G. V. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, 20/39, ANPUH / Humanitas / FAPESP, 2000, p. 203-222.

MARTINS, R. M. **O rap dos Racionais MC's em sala de aula como via de emancipação de jovens na periferia de São Paulo: análises de oficinas musicais com ênfase no rap**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.48.2015.tde-10122015-112405. Acesso em: 2020-06-20.

MPANZO, A. N. **Jovens e politização da cultura: o caso do rap no Brasil e em Angola - novas possibilidades e dilemas em educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
doi:10.11606/D.48.2019.tde-04122019-180743. Acesso em: 2020-06-20.

NAPOLITANO, M. & WASSERMAN, M. C. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. **Revista Brasileira de História**, 20/39, ANPUH/ Humanitas / FAPESP, 2000, p. 167-190.

NASCIMENTO, J. C. **O uso de documentos e a construção do conhecimento histórico**. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/jairo_carvalho.pdf. Acesso em: 15 de out. 2019.

NAVES, S. C. **O violão azul: modernismo e música popular**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998.

PEREIRA, N. A. G. **Verso e prosa no ensino de história: para ficar mais claro eu escureci**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154518>. Acesso em: 12 mar 2020.

PROBST, M.; SOUZA, A. C. O ensino de história em questão: reconstruindo o saber histórico aliado às linguagens e novas tecnologias. **Revista Científica FAEST**, 7(4), 46 - 65. Recuperado de <http://uniserratga.com.br/revista-uniserra/index.php/FAEST/article/view/67> Acesso em: 21 jun 2020

RÜSEN, J. **A razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: UNB, 2001.

SANDRONI, C. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: Editora da UFRJ, 2001.

SILVA, I.; PAIVA, T.; BENINI, A.; MAGALHÃES, C. **A experiência do Estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: primeiros apontamentos**. Revista Eletrônica Pro - Docência/UEL. ed. nº4, Vol. 1, jul-dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%2008%20-%20p.%2079%20a%2087.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIQUEIRA JÚNIOR, K. G. **A pedagogia hip hop e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Doi:10.11606/D.48.2019.tde-08042019-164244. Acesso em: 2020-03-12.

TATIT, L. (1995). Valores inscritos na canção popular. **Revista Música**, 6(1-2), 190-202.
TINHORÃO, J. R. **Música popular: do gramofone ao rádio/TV**. São Paulo: Ática, 1981.

VALE, F. F. **Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar**: um estudo em escolas de periferia. 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90068>. Acesso em: 2020-06-20.

XAVIER, E. S. Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. **Revista Antíteses**. Londrina, v. 3, n. 6. jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062/7069>. Acesso em: 08 de out. 2019.