



PROFHISTÓRIA

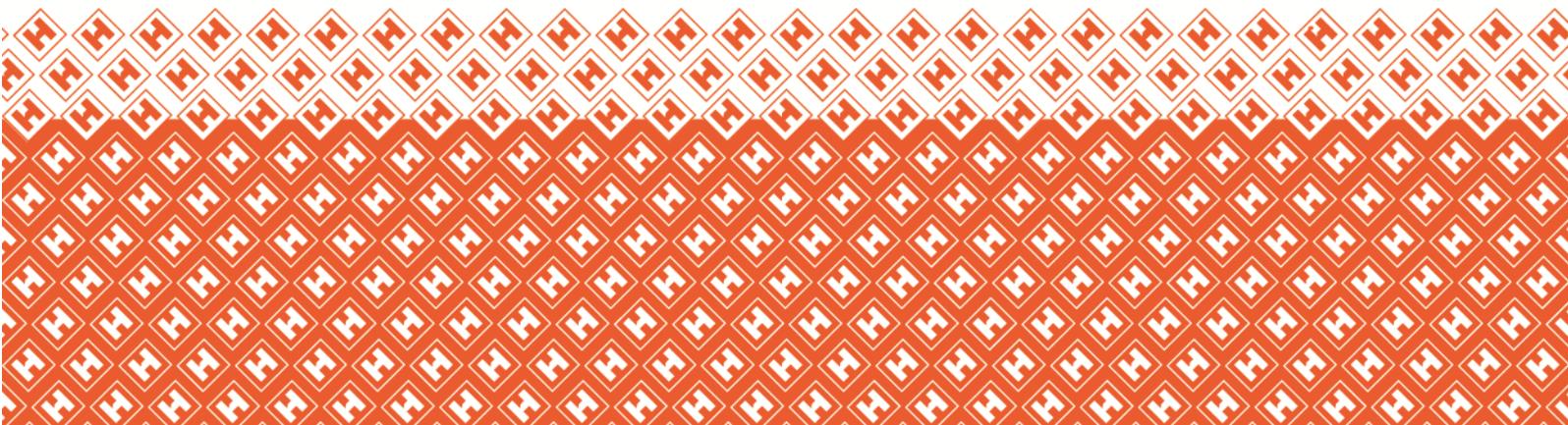
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ERIKA MINAS RIBEIRO

HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA DO FUNK NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Setembro/2018



Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Mestrado Profissional-Profhistória

ERIKA MINAS RIBEIRO

HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA DO FUNK NA ESCOLA

Niterói

2018

Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

ERIKA MINAS RIBEIRO

HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA DO FUNK NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Nível: Mestrado

Área de concentração: Educação Histórica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Samantha Viz Quadrat

Niterói

2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG Gerada
com informações fornecidas pelo autor

R484h Ribeiro, Erika Minas
História Oral e História do Funk na escola : / Erika
Minas Ribeiro ; Samantha Viz Quadrat, orientador. Niterói,
2018.
195 f.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Niterói, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2018.mp.09923323706>

1. Ensino de História. 2. História Oral. 3. História do
Funk. 4. Educação Histórica. 5. Produção intelectual. I.
Quadrat, Samantha Viz, orientador. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de História. III. Título.

CDD -

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

ERIKA MINAS RIBEIRO

HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA DO FUNK NA ESCOLA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr.^a Samantha Viz Quadrat
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr.^a Larissa Viana
Universidade Federal Fluminense

Professor^a Dr.^a Adriana Facina
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Niterói

2018

AGRADECIMENTOS

À Capes cujos recursos foram muito importantes para realização deste trabalho.

À minha orientadora Samantha Viz Quadrat, por todas as orientações, pela paciência e tranquilidade que me passou nas diversas etapas do trabalho.

À Professora Larissa Viana, por coordenar o Profhistória com tamanha dedicação e carinho.

À Professora Adriana Facina pelas indicações de leitura fundamentais para o entendimento do movimento *funk*.

Ao apoio incondicional e indispensável de minha mãe que assumiu meu papel em diversos momentos para que esta pesquisa pudesse ser escrita.

Às minhas amigas Nataly Costa, Gisele Princisval, Jane Lobo, Aline Abreu e Janaína Seabra por todo apoio e estímulo nos momentos mais difíceis.

Às turmas com as quais trabalhei nessa pesquisa, em especial, aos queridos educandos Isabela, Emily, Raquel, Gabriel e Paulo André.

À toda equipe do Colégio Augusto Cezário Diáz André.

A Deus, pela presença em todos os momentos desta pesquisa.

“O povo tem a força, precisa descobrir.”

Rap da Felicidade – Mcs Cidinho e Doca

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma experiência pedagógica em ensino de História, realizada no Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André, nos anos de 2017 e 2018, com alunos das turmas de 7º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Buscou-se inserir a metodologia de pesquisa científica em sala de aula, a fim de proporcionar análise e promoção da apreensão de conceitos históricos pelos educandos. Assim, a partir da metodologia de História Oral os estudantes elaboraram pequenas narrativas a respeito da História do *Funk* no Município de São Gonçalo. O trabalho seguiu o campo de pesquisa denominado Educação Histórica, preocupando-se em entender a formação de conceitos históricos e os sentidos dados pelos educandos à História. Ao mesmo tempo, o trabalho com a cultura *funk* proporcionou a inserção da cultura juvenil no espaço escolar, além de discussões a respeito de gênero, das relações étnico-raciais, da criminalização da pobreza e da presença da História da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História. Aprendizagem Histórica. História Oral. Memória e Identidade. Funk

ABSTRACT

The present work deals with a pedagogical experience in History teaching, held at the State College Augusto Cezário Díaz André between 2017 and 2018, with students from the 7th grade and 9th grade classes. It was an attempt to insert the methodology of scientific research in the classroom in order to provide analysis and promotion of the apprehension of historical concepts by the students. Thus, from the methodology of Oral History the students elaborated small narratives about the History of Funk in the Municipality of São Gonçalo. The work followed a field of research called Historical Education, concerned with understanding the formation of historical concepts and the senses given by the learners to history. At the same time, the work with the funk culture provided the insertion of youth culture in the school space, as well as discussions about gender, ethnic-racial relations, the criminalization of poverty and the presence of the History of Afro-Brazilian culture.

Keywords: Teaching History. Historical Learning. Memory and Identity. Oral History. Funk

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – Ciência na escola	
1.1 – História Ciência e disciplina escolar	18
1.2 – Educação Histórica e História Oral em sala de aula	22
CAPÍTULO 2 - São Gonçalo e o <i>funk</i>	
2.1 – <i>Funk</i> na escola	40
2.1.1 – O <i>funk</i>	43
2.2 – São Gonçalo, a terra da laranja e por que não do <i>funk</i> ?	57
2.2.1- São Gonçalo e o <i>funk</i>	72
CAPÍTULO 3 – Experiências com História Oral	
3.1 – O Colégio Augusto Cezário Diáz André e a turma 901/2018	74
3.2 – Sensibilização ao tema	77
3.3 – História do colégio	85
3.3.1- A atividade História do Diáz André no 9º ano	88
3.4 – História da infância	91
3.5 – Entrevista Coletiva	96
3.5.1 – Os entrevistados	98
3.5.2 – A turma entrevista Abdullah e Dulcemary	99
3.6 – História do <i>Funk</i>	101
3.7 – As narrativas do <i>funk</i>	104

3.8 – As entrevistas	108
4- A produção dos educandos	109
CONCLUSÃO	118
ANEXOS	122
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe o uso de metodologias de pesquisa da ciência histórica como recurso de ensino e aprendizagem de História na Educação Básica. Em específico, a História Oral voltada para apreensão de conceitos históricos, dialogando com a História e a cultura do *Funk*. A proposta nasceu das diferentes inquietações e experiências de minha prática docente como professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino.

Há tempos o papel da escola e suas disciplinas vêm sendo questionado. O projeto de escola pensado em outro momento histórico, com função de transmitir a cultura e o conhecimento construído pela humanidade às novas gerações já não atende às novas demandas sociais. Apesar das mudanças ocorridas, como o uso de novas tecnologias, novos conteúdos e abordagens, o modelo de escola ainda reflete a estrutura de séculos atrás, salvo exceções.

Em diversos momentos de minha prática pedagógica observei uma grande rejeição à disciplina História, justificada na fala dos alunos por seus imensos textos, por ter de ser decorada para as provas, por não ter uma aplicação imediata e prática, por ser uma coisa do passado e de gente que já morreu, enfim, inúmeras queixas.

Assim, o tema dessa pesquisa surge com duas perguntas que poderiam desdobrar-se em muitas outras semelhantes: “Por que o ensino de História aparece como algo morto e distanciado do alunado?”, que nos leva a segunda pergunta, “Então, o que fazer?”.

Não advogo que professores desenvolvam fórmulas mágicas para solucionar os problemas da educação ou do ensino de História. Até mesmo porque, os problemas da Educação e da escola em si não estão restritos à atuação dos professores e ao ato de lecionar, mas intimamente ligados a fatores sociais e políticos muito mais complexos e fora do alcance dos docentes. Mas, concordo com muitos pensadores da educação¹ que veem a docência como um ato investigativo, exigindo-nos uma reflexão constante sobre as práticas. Novas práticas e possíveis soluções têm sido pensadas e experimentadas pelos docentes de distintas nacionalidades.

¹ Refiro-me ao conceito de professor-pesquisador adotado por pesquisadores como Marli André, Menga Lüdke e principalmente a António Nóvoa, para o qual a concepção de professor pesquisador implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa.

Ao longo da atuação como docente, pude observar nas queixas levantadas pelos alunos um desconhecimento do que é a História e seus fundamentos. Entendo que parte do preconceito e da rejeição que muitos indivíduos concebem em relação aos mais distintos assuntos surgem do desconhecimento ou da falta de aprofundamento. No currículo oficial, as ferramentas de produção do conhecimento histórico e como ele é pensado ficam restritos às primeiras aulas do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, sempre utilizadas para apresentar “o que é a História”. Nas aulas subsequentes, deve-se iniciar a explanação dos conteúdos selecionados para cada série, ou seja, os acontecimentos vistos como mais relevantes da História. E, os debates historiográficos e os conceitos históricos estariam, a princípio, diluídos no interior desses conteúdos.

Assim, penso que, uma maneira de aproximar estudantes e conhecimento histórico seria um mergulhar na ciência histórica, mais do que relatos históricos cuidadosamente descritos, mas entender como são elaborados, pensados e construídos. “Com isso, não pretendemos formar pequenos historiadores, ao transportar conceitos e métodos científicos para sala de aula temos de entendê-los como ressignificados segundo critérios e necessidades escolares” (CHEVALLARD, 1998, p.45). Assim, problematizando as distinções entre a História Ciência (Acadêmica) e a História Escolar, ressaltando suas diferenças e aproximações sem pressupor hierarquizações, torna-se possível conceber, como as discussões mais recentes apontam², que a História escolar produz conhecimento próprio, sendo professores e alunos produtores de saberes.

Nesse sentido, vale esclarecer que a proposta deste trabalho insere-se no campo de pesquisa denominado Educação Histórica. Os pesquisadores da área preocupam-se em entender como os estudantes compreendem e articulam os elementos do pensamento histórico, assim como, propor intervenções pedagógicas a partir da prática de pesquisa que permitam a progressão do saber histórico. Assim, para que o processo de intervenção pedagógica possa ser mais satisfatório, subsidia-se na epistemologia da História.

² CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 177-229. CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997. LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008 MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: O saber escolar. In: **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. PENNA, Fernando Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

Na Educação Histórica os conhecimentos prévios dos estudantes são fundamentais, uma vez que, o pensamento histórico é percebido como intrínseco a humanidade e destes que partem as intervenções didáticas. Trata-se, assim, de entender como os alunos formulam o pensamento histórico, como articulam conceitos e noções históricas, e ainda, que sentidos atribuem ao tempo e à história. Nessa perceptiva, o ensino de história não fica restrito a aquisição de conteúdos históricos, mas volta-se ao desenvolvimento de competências pautadas no conhecimento histórico.

Para tal empreendimento, proponho o uso da História Oral em sala de aula a fim de construir narrativas relacionadas a História do *Funk* na cidade de São Gonçalo. Sempre focando na prática de pesquisa do fazer história com finalidades pedagógicas, ou seja, nas possibilidades da apreensão de conceitos históricos através dessa prática, visando a complexificação da consciência histórica (temporalidades, memória, identidade, transitoriedade), sem negligenciar a riqueza subjetiva (registro de sentimentos) dos relatos orais para a formação humana e a clareza de que todos somos protagonistas da História.

Aqui gostaria de retomar a tão citada e célebre frase de Paulo Freire: “A Educação é um ato político”. Enquanto professores de História “participamos da constituição das identidades de outros sujeitos, uma vez que, a história participa intensamente dos jogos de saber-poder”, fato que pode ser observado nas disputas entre os diversos agentes sociais para construção do currículo (CERRI, 2011, p.16). A escolha do *funk* e da história oral não se pretendem neutras.

A escola sempre foi um espaço complexo e de disputas, seus objetivos e funções variáveis de sociedade para sociedade e no tempo. Os documentos oficiais³ voltados para a organização da educação brasileira apontam para uma escola cujo objetivo centra-se na formação de cidadãos, a escola, assim, não estaria restrita apenas a fornecer conhecimentos, técnicas e teorias. Mas um bom observador, rapidamente consegue concluir que essa proposta não engloba os alunos dos diferentes segmentos sociais que compõe a sociedade brasileira, ficando restrita a parcela seleta de estudantes.

O agressivo sucateamento da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro tem criado um cenário desolador para professores e alunos. Justificadas por uma suposta crise no Estado, uma série de medidas tem sido tomadas de maneira arbitrária. O Governo Cabral/Pezão foi

³ Como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Básica. Os PCNs são documentos elaborados pelo Ministério da Educação na década de 1990. Esses documentos têm como objetivo orientar pedagogicamente os profissionais da educação. Trata-se de uma proposta flexível e não obrigatória, sendo um material de apoio, subsidiando o trabalho educativo, pesquisas e discussões.

responsável pelo fechamento de aproximadamente 500 unidades escolares entre os 2007 e 2015, acarretando um número elevadíssimo de alunos por turma. O ano de 2016 foi marcado pela intensa luta contra o desmonte da educação pública no Estado. Alunos e professores protagonizaram a maior greve da história da Rede, tanto em tempo quanto em adesão (80%)⁴. Iniciada em 2 de março e terminada em 26 de julho, a greve contou com amplo apoio dos estudantes através das ocupações das escolas (e até mesmo da Secretaria de Educação do Estado do Rio Janeiro), em um total de 84 escolas, que no processo político configuraram demandas específicas para cada estabelecimento. Outra ocupação efetivada por docentes e alunos, fora a presença semanal nas ruas das cidades, no entanto, não foi suficiente para barrar todos os ataques políticos; e as ações punitivas não tardariam. Ainda em 2016, o STF aprovou a medida contrária ao direito de greve, permitindo corte de ponto dos servidores públicos que aderissem o movimento. Em 2017, novas medidas foram votadas, como o aumento da contribuição previdenciária dos servidores e o congelamento de salários, estes últimos pagos mensalmente com atraso, além do fechamento de turmas em diversas escolas em todo Estado.

Não bastasse a falta de estrutura e investimentos, alunos e professores têm ainda de conviver com a questão da violência. Lembro-me do desabafo de um colega de profissão ao saber que uma de suas alunas havia sido assassinada dentro da escola, vítima de bala “perdida” proveniente da troca de tiros entre policiais e criminosos em uma comunidade carioca: “__ Gente... Estão matando as nossas crianças! O que eu vou ensinar para os meus alunos agora? Como dar a eles esperança? Se quando nascemos pretos e pobres nos colocam um alvo no peito!” Nesses momentos penso que a cidadania desses indivíduos parece letra morta nos documentos oficiais.

O desprestígio, o descaso e o desrespeito acarretam profundas consequências psicológicas para profissionais e estudantes da rede pública de ensino. Não rara a falta de estímulo para trabalhar e estudar. Paulo Freire perguntado em entrevista sobre o desinteresse dos alunos pela escola responde:

“Como é que uma escola cheia de goteiras, com vidraças arrebentadas e o frio do inverno entrando, com gabinetes sanitários sujos, sem material e com professores mal pagos e irritados, pode atrair quem quer que seja? (...) As crianças, por sua vez, são muitas vezes desrespeitadas na sua identidade cultural, como gente”. (FREIRE, 1991, p.22)

⁴ Dados concedidos pelo SEPE-Niterói

O que ensinar para esse aluno desprestigiado pelas políticas públicas e visto como indivíduo formado em uma instituição de ensino decadente, cuja qualidade é constantemente questionada pela opinião pública.

Nesse sentido, concordamos com os apontamentos de Paulo Freire e seu entendimento da educação como ato político, de recusa ao discurso fatalista, e da busca por conteúdos significativos para o alunado.

Em tempos do “Projeto Escola Sem Partido”, as palavras do pedagogo se fazem atuais. Paulo Freire em suas obras e entrevistas incansavelmente destacou a educação como um ato político, para o autor não existe educação onde o professor não tenha comprometimento, a prática docente exige uma definição, exige “escolha entre isto ou aquilo”, não se pode ser professor a “favor de quem quer que seja e a favor de não importa o que”:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra”. (FREIRE, 1996, s/p, versão eletrônica)

Apesar de sabidas as inúmeras medidas responsáveis pelo desmonte da educação pública, não podemos cruzar os braços frente a essa realidade e enxergá-la de forma fatalista. Enquanto historiadores não podemos negar o movimento, as ditaduras em seus auge deveriam parecer aos perseguidos algo sem fim, contudo, isso não ocorreu. Conforme Freire, “o mundo não é, o mundo está”, delineando que a luta faz parte da docência.

Por fim, na busca de conteúdos significativos, penso ser necessário trabalhar com alunos temáticas que lhes permita empoderamento, valorizando-os a partir de suas vivências e culturas. Como moradora e professora no Município de São Gonçalo, não pude deixar de perceber o apreço pela cultura funkeira entre um número significativo de jovens da cidade.

A escolha do *funk* deu-se em diálogo com a Lei 10.639/2003, que inseriu o ensino das relações étnico-raciais nos currículos de ensino. Além das diversas discussões relacionadas à criminalização das culturas negras, o *funk* traz para o debate questões de gênero, desigualdades sociais e a construção de estereótipos.

A escola, depois da família, é o principal local de aprendizado e de sociabilidade de crianças, adolescentes e jovens. Espaço de trocas culturais e encontro de múltiplas identidades, e conseqüentemente também, formador de identidades. Ambiente privilegiado para ações que estimulem um olhar abrangente sobre a pluralidade cultural da sociedade brasileira da qual são integrantes.

Já a escolha da História Oral deu-se por seu caráter promissor na compreensão dos conceitos e noções históricas, mas também por sua vocação inclusiva, dando voz aos diferentes grupos silenciados da história.

Os capítulos da dissertação foram organizados da seguinte forma: O primeiro capítulo divide-se em duas discussões uma a respeito das relações entre a História Acadêmica e a História Escolar e a segunda quanto a Educação História e as vantagens do uso da metodologia da História Oral em sala de aula; no segundo capítulo trabalhamos a contextualização do *funk* e da cidade de São Gonçalo explicitando a importância na escolha de conteúdos significativos para o alunado; no terceiro capítulo temos a descrição e análise das atividades. Nesse sentido, vale esclarecer que no capítulo três incluímos a descrição uma atividade anterior a proposta desta pesquisa, que apesar de distinta, acabou tornando-se relevante e complementar a que propomos aqui, proporcionando inclusive uma análise comparativa. Assim, no capítulo três temos a descrição e análise das atividades efetuadas com a turma de 9º ano, com a pequena ressalva para a atividade no 7º ano.

CAPÍTULO 1

1.1-História: Ciência e disciplina escolar

O professor de história, em sua atuação em sala de aula, pouco recorre ao uso da teoria da História como instrumento didático na formação dos alunos. Em geral, as ferramentas de produção do conhecimento histórico e como ele é pensado ficam restritos às primeiras aulas do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, sempre utilizadas para apresentar “o que é a História”, ainda assim, de maneira puramente introdutória. As aulas subsequentes, de acordo com os currículos oficiais, devem iniciar a explanação dos conteúdos selecionados para cada série, ou seja, os acontecimentos mais relevantes para a História Ocidental. E, os debates historiográficos e os conceitos históricos estariam, a princípio, diluídos no interior desses conteúdos.

Pareceria ousado propor aos professores da Educação Básica o uso de teoria da História e da metodologia científica em sala de aula. Muitos colegas docentes logo pronunciariam que a escola não tem os mesmos objetivos da academia, muito menos as condições necessárias para se produzir conhecimento historiográfico. E ainda, que a escola não tem a pretensão de formar historiadores. O presente trabalho visa demonstrar as possibilidades do uso da História Oral - metodologia utilizada em pesquisas acadêmica - em sala de aula e as conexões dessa ferramenta com conceitos históricos discutidos pela teoria da História. No entanto, antes de entrarmos na discussão a respeito do uso da História Oral nas escolas, faz-se necessário problematizar as relações entre a História acadêmica e a História escolar, a fim de esclarecer como entendemos esse diálogo entre ciência de referência e disciplina escolar.

A relação mais imediata e recorrente entre a História produzida nas Universidades e a História ensinada nas salas de aulas do Ensino Fundamental e Médio seria a de mera simplificação. O espaço escolar aparece como uma instituição reprodutora de um conhecimento produzido e atualizado fora dela. Em posição semelhante estariam as demais disciplinas escolares cujo objetivo corresponderia a transmissão “pedagogizada” da produção científica, ou ainda, uma adaptação do conhecimento científico para fins educacionais.

No entanto, discussões mais recentes⁵ tem suscitado o caráter fecundo da História escolar, configurando-a como um saber próprio. Essa perspectiva afasta a imagem negativa e preconceituosa em relação ao trabalho dos professores ao reconhecer sua atuação na construção de uma cultura escolar original.

De fato, muitas discussões acadêmicas vêm atualizar os conteúdos dos livros didáticos e estão presentes nos discursos dos professores formados nessas instituições. No entanto, o conhecimento escolar não possui apenas o conhecimento acadêmico como base, mas se referencia de práticas sociais, domésticas e culturais, todas estas transformadas, recontextualizadas, ressignificadas; respondendo a demandas específicas do espaço escolar, variando a partir dos princípios dominantes regedores de cada sociedade.

Segundo Lopes (2008, p.53), ao se constituir como uma recontextualização de sistemas de pensamento externos à escola, a disciplina escolar afasta-se tanto de tais sistemas que não se constata mais uma sintonia entre disciplina escolar e disciplina científica de referência. Sendo que esse afastamento dá-se devido aos interesses e métodos desenvolvidos pela disciplina escolar.

Assim, argumento que o conhecimento escolar e o conhecimento científico são instâncias próprias, pois os saberes estão situados em vários lugares sociais e são manipulados de diversas formas nesses lugares. Dotados de diferentes histórias, objetivos, organização e regras metodológicas.

Concordando com Chervel (1990, p. 11), concebemos as disciplinas escolares como criações espontâneas e originais do sistema escolar, detentoras de poder criativo pouco valorizado. Atuantes na sociedade, não apenas formando indivíduos, como também penetrando, modificando e construindo a cultura dessa sociedade.

Sobre a constituição do saber escolar, Monteiro afirma:

Assim, a perspectiva de uma constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática, que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*,

⁵ Cf. nota 2 da introdução deste trabalho.

com marcas que transcendem os limites da escola. (MONTEIRO, 2007, p.83, grifo do autor)

A escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes previamente selecionados, deve ser considerada como “um espaço configurado por e configurador de uma cultura escolar”, onde muitas forças e interesses se confrontam. (MONTEIRO, 2007, p.82)

Então, como e por que introduzir métodos acadêmicos na escola? Tomarmos História escolar e História acadêmica como formas de saberes distintos, não implica em negar a existência de relações.

Não há dúvida que, no século XX, a história escolar tem características próprias, numa configuração com sua força instalada. Se, por um lado, ela depende moralmente da história acadêmica, ela produz, para esta, uma reverência e uma segurança pública, pela cultura e pelos sentimentos que ela destila: há uma troca de legitimações reais entre duas entidades específicas.” (MONIOT, 1993, p. 26)

Conforme Ricouer (2010 apud PENNA, 2013)⁶, a unidade entre história escolar e história acadêmica vem da intencionalidade de ambas: a pretensão de reconstruir os acontecimentos do passado e o compromisso com verdade histórica, presente em todas as formas do conhecimento histórico. Seu compromisso com uma representação verdadeira do passado.

No entanto, o mesmo afirma que os historiadores redigem para seus pares, não tendo preocupação em construir um texto atraente, mas apresentar ao leitor o passado através de uma complexa argumentação baseada em procedimentos científicos e provas documentais que atestem sua interpretação (PENNA, 2013, p. 91). Nesse sentido, concordo com Guimarães (2009, p.40) ao afirmar que a reflexão teórico-históricográfica não pode estabelecer distinção em termos de importância, entre as formas de produção da História e as formas de apresentação dos resultados da pesquisa histórica, pois a apresentação dos resultados deve considerar os diferentes públicos para os quais se escreve, entre eles, os alunos das escolas.

Por isso, vale reafirmar: a discrepância entre a História acadêmica e a História escolar tem de ser problematizada, ressaltar suas diferenças não pressupõe hierarquizações, mas reflexões que permitam aos docentes construir na sua prática oportunidades de pesquisa e produção de conhecimento histórico acerca da realidade do alunado, não se restringindo ao

⁶ Ricoeur, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (3 volumes) apud PENNA, Fernando Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

currículo oficial. E assim, alunos e professores enquanto sujeitos da ação pedagógica entendam-se como produtores de saberes.

Ao transportar conceitos e métodos científicos para sala de aula temos de entendê-los como ressignificados segundo critérios e necessidades escolares. Esse “transporte” foi designado como transposição didática, nesse âmbito, tomaremos emprestado o conceito de Chevallard casados com as propostas de Develay.

Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (CHEVALLARD, 1998, p.45)

A transposição didática conceituada por Chevallard pensa a transformação do saber acadêmico em um saber a ser ensinado, estabelecendo uma distância obrigatória entre esses saberes. Mas, para o autor a transposição não é iniciada pelos professores. Ela tem início na Noosfera, composta por técnicos, representantes políticos, acadêmicos e professores que definem a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática o saber a ensinar, a essa transposição denominou externa. Aos professores recairia a transposição interna, dando prosseguimento ao processo iniciado na Noosfera.

Conforme Monteiro (2007, p.92), a proposta apresentada por Develay chama atenção para o fato de que no processo de transposição didática, além do trabalho de didatização, implica um trabalho de *axiologização*, que consiste nos valores escolhidos (práticas sociais de referência) pelos agentes da transposição. A seleção dos conteúdos a serem ensinados remete a escolhas éticas de uma sociedade. Cabendo ressaltar que o processo de *axiologização* ocorre tanto na transposição didática externa quanto na interna. Na externa, - a da produção dos saberes – se expressa nas opções e afinidades dos pesquisadores. Na interna, - da educação básica – se expressa na seleção cultural, nas ênfases, nas omissões e nas negações, através do currículo oculto e nas formas como os professores mobilizam os saberes que ensinam.

O processo de *axiologização*, no nível da transposição didática interna, destaca a autonomia e a participação ativa dos professores, além de considerar a questão autoral dos docentes na sua atuação profissional.

Uma vez explicitadas as formas como compreendemos as disciplinas escolares e problematizado os possíveis usos de conceitos e metodologias, passaremos a discussão a respeito o uso da História Oral em sala de aula como instrumento de compreensão de conceitos históricos.

1.2 – Educação Histórica e História Oral em sala de aula

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2011, p.44)

“Sempre amei História!” Desculpem por iniciar esse tópico com uma afirmação tão pessoal e inicialmente desconexa ou sem sentido. Mas, preciso me valer dela para justificar os caminhos escolhidos nesse trabalho. Meu primeiro encontro com a História foi na 5ª série (atualmente, 6º ano) aos 11 anos. Foi ali que me deparei verdadeiramente com a História, pois o que tínhamos antes eram os Estudos Sociais, pelo menos foi assim que entendi na época. Lembro-me da professora falando sobre as fontes históricas e as civilizações da antiguidade, os “legados” dos povos, e foi ali que a história me despertou. Em casa, pesquisava em enciclopédias velhas, passadas de geração para geração, buscava pelos povos antigos e pelas sempre sedutoras mitologias. Eu queria conhecer e entender àqueles homens do passado. Pouco tempo depois, já havia decidido, iria estudar História. Dali para frente passaria a me cobrar mais e mais nas notas em história. Na graduação de História na UFF, tive a oportunidade de pensar e conhecer a história em sua potencialidade e diversidade, o que apenas me enamorou ainda mais.

O conflito surgiria logo no início da docência. Ainda com pouco tempo de sala de aula pude observar: os alunos não gostam de história ou a ela são indiferentes. E eu, sempre amante da história, não conseguia entender.

Com a experiência, algumas respostas plausíveis foram aparecendo como o reduzido hábito de leitura - imprescindível para o ensino de História -, o distanciamento dos conteúdos curriculares em relação à vida dos estudantes, o crescente desinteresse do alunado com a escola em geral. Mas, essas explicações reduziram demais a questão e responsabilizariam apenas agentes externos à História isentando-a, porém é preciso se pensar e repensar o fazer

da História como disciplina escolar, assim como, a relação que estabelece com sua referencial acadêmica.

E, as questões permaneciam: por que a maioria dos estudantes não gosta de História? Ou, usando as palavras deles, para que estudar “coisas de quem já morreu?” E nós professores de História poderíamos nos questionar: “Onde a história perdeu a vida?”

Muitos estudantes não compreendem que a História tem algo a ver com suas vidas. Principalmente àquelas crianças e jovens pertencentes a grupos não privilegiados.

Se parássemos um ou mais indivíduos nas ruas da cidade e perguntássemos a eles: “Por que aprendemos História?” A resposta mais comum seria: “Aprende-se sobre o passado para evitar repetição de erros no futuro.” A História Mestra da Vida surge como resposta mais proferida. No entanto, as finalidades do ensino de História são muito mais complexas, envolvendo desde a formação de identidades, a orientação temporal, questões políticas até aspectos morais.

Muitos historiadores versaram sobre a utilidade da História para a vida. Para Ranke (2010, p. 203), o trabalho do historiador é reconhecidamente necessário, justifica-se em si mesmo, dispensando-se versar sobre sua utilidade. Pois “a sociedade, a relação entre as coisas exigem-na”. Essa exigência apontada por Ranke, pode ser entendida como uma necessidade imposta por uma realidade carente de compreensão. Humboldt (2010, p. 86) também nos aponta uma relação entre história e realidade, segundo o autor, essa relação compõe-se por sua afinidade com a vida ativa (o presente), pois o principal elemento no qual a história se move é o de buscar sentido para realidade, compreendendo-se a transitoriedade da existência e a dependência dessa realidade em relação a causas passadas e simultâneas. Já Prost (2008, p.16) evidencia a importância da História junto às identidades nacionais, transformando-a em uma questão política. Por fim, temos as argumentações do campo de pesquisa denominado Educação Histórica, com os quais esta pesquisa dialoga, por entendermos que esta abraça as demais ao focar na epistemologia da História. Nesse caso, salientamos em especial, as contribuições do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, que pensa uma Didática da História a partir do desenvolvimento da consciência histórica.

Segundo Rüsen (2011, p.35), os historiadores do século XIX na busca por afirmar a cientificidade e o profissionalismo da história acabaram perdendo de vista que a história deve enraizar-se nas necessidades sociais e orientar a vida dentro da estrutura do tempo. Nesse

contexto, o público foi esquecido, ou melhor, tornou-se extremamente seletivo, a linguagem de especialista para especialistas. A esse processo, Rüsen chamou de “irracionalização da história”, posta a disciplina em uma contradição, como poderia a história almejar ser ciência a tal ponto que se esqueceu da validade de toda e qualquer ciência que é a sua função prática, ou seja, sua relação com a vida. Penna (2013; p.91) descreve a continuidade de uma postura altamente erudita da história, uma disciplina onde se escreve para seus pares.

No que diz respeito ao ensino de história escolar, a situação apresenta-se ainda mais grave, segundo o autor alemão, o ensino de História em sala de aula tende a se tornar uma atividade mecânica. Nos manuais escolares ainda predominam as narrativas históricas tradicionais. Nas escolas e exames externos, ainda se cobra uma história “decoreba”. Assim, o ensino de História escolar negligencia as estruturas e processos mentais que constituem a consciência histórica. Rüsen acaba por nos chamar atenção para a necessidade de se pensar uma formação que permita sofisticar o pensamento histórico. Entendendo que ensinar e aprender história significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico.

A sofisticação da consciência histórica, e conseqüentemente da capacidade de orientação histórica, se daria quando o indivíduo consegue se articular nas diferentes formas de orientação que a narrativa histórica dispõe. A partir das reflexões de Rüsen podemos expor quatro tipos ou formas de orientação; segundo o autor, essas formas não devem ser entendidas de maneira hierárquica, e podem ocorrer concomitantemente.

Rüsen estabelece quatro tipos de consciência da história: o tipo tradicional, o tipo exemplar, o tipo crítico e o tipo genético.

No tipo tradicional (RÜSEN, 2007, p.38) a “argumentação histórica interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo com a representação da duração das ordens do mundo e das formas de vida”. Buscam-se as origens que de certa forma se impõem às condições contemporâneas, há um desejo de mantê-las inalteradas, resistentes às mudanças do tempo. Rüsen pensa as tradições como elementos indispensáveis de orientação da vida prática, sua negação total conduziria a uma “desorientação massiva”. As tradições tornam o passado relevante e significativo para o presente e para o futuro, pensando-se a continuidade dos moldes culturais e sociais.

No tipo exemplar (RÜSEN, 2011, p.51; 2011b, p. 65), temos uma ampliação do campo da experiência e um nível mais elevado de abstração. Buscam-se conteúdos da

experiência que tenham relevância para a vida prática (ou seja, exemplos). Esses exemplos são entendidos como atemporais, uma lição para o presente e para o futuro. “A história ensina, a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite regras gerais do agir”. O tipo exemplar talvez seja, entre os alunos, o mais reconhecido como função da história, a tão célebre *historia magistra vitae*.

No tipo crítico (RÜSEN, 2011, p.31; 2007, p.57), temos uma negação das orientações temporais pré-determinadas para a vida prática. Buscam-se interpretações alternativas das experiências históricas, a partir, sobretudo de um esvaziamento das interpretações históricas culturalmente influentes. O tipo crítico problematiza e relativiza o modelo precedente de interpretação histórica. Em termos práticos, nega-se a possibilidade de nos sentirmos reféns de formas prescritas de autocompreensão. Sua contribuição aos valores morais se encontra em sua crítica aos mesmos. Há rejeição a universalização dos valores morais, destacando-lhes a relatividade cultural.

No tipo genético (RÜSEN, 2011, p.70; 2007, p.58), a mudança é a essência e o que dá sentido à história. O tempo passa a ser percebido como qualidade das formas de vida humana. O presente torna-se o momento de eterna transição, o passado representa tudo o que se acumulou e o futuro, uma expectativa inteiramente diversa. “Definimo-nos estando em um ponto de encontro, em contato com tempos e fatos” (RÜSEN, 2011, p.70), o autor ressalta que a defesa de uma permanente transição, acaba por determinar também a mudança como necessária, sendo nessa perspectiva uma ameaça à nossa identidade. Já os valores morais são desalojados de qualquer natureza estática. Daí a pluralidade de pontos de vista.

A partir de suas pesquisas em escolas, Rüsen expõe que as formas tradicionais de pensamento são as mais fáceis de aprender, enquanto a forma exemplar domina os currículos de história. Já as competências críticas e genéticas requerem elevado esforço de professores e estudantes. (RÜSEN, 2011, p.74). O autor defende ainda que o conhecimento histórico se expande quando o indivíduo se move entre o tipo tradicional ao exemplar. No crítico temos a distinção “meu tempo” e o “tempo dos outros”; no genético temos a consciência que “meu próprio tempo” é mutável, assim como o “dos outros”.

Entendo a sofisticação da formação histórica como aquela em que a história possa instrumentalizar o agir, enriquecer a capacidade de argumentação, permitir a autocompreensão de si e dos outros no mundo, orientar no tempo. Conforme Cerri (2011,

p.82), o objetivo do ensino de história não está na memorização de conteúdos, mas em formar a capacidade de pensar historicamente, ou seja, dispor das ferramentas da história na sua vida prática, nas pequenas e grandes realizações individuais e coletivas. Cerri (2011) nos mostra a indispensabilidade da História e dialogando com Rüsen, podemos afirmar a urgência de uma formação histórica que permita aos estudantes alcançar o tipo crítico e genético de orientação:

Faz toda diferença conhecer, mesmo que superficialmente, a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos (objetos, ideias, situações, instituições, leis) ao tomar nosso posicionamento diante dos múltiplos aspectos da realidade. Entender as coisas como construção; com uma duração própria, é necessário para quem quer agir sobre elas. Afinal, as coisas como dados prontos e acabados fora do tempo, como fatos naturais, aos quais só resta submeter-se são a descrição da postura conformista” (CERRI, 2011, p.59)

Conforme Borries (2012, p.187), “a história é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para melhor entendimento do mundo e de si”, uma ferramenta de orientação nas três dimensões do tempo (passado, presente e futuro), e que se realiza na escrita de narrativas. Borries nos traz dois pontos fundamentais para se pensar o ensino de história, o método e a narrativa. A metodologia da história aparece pouco nas salas de aula, já a narrativa peca pela exclusividade, ficando restrita a fala do professor ou do livro didático. Borries (2012, p.197) nos alerta que o acesso metodológico é tão importante como um conteúdo padrão ou uma abordagem temática. Compreender “a seletividade, a perspectividade, o caráter hipotético e a pluralidade narrativa da história é mais importante do que saber dados sem reflexão” (BORRIES, 2012, p.197).

Esses autores têm em comum a preocupação com a formação da consciência histórica e enfatizam o uso das ferramentas da história para entendimento do mundo e de si. Nesse sentido, concordo com esses autores e considero importante que o ensino de história propicie através de intervenções pedagógicas uma progressão do saber histórico e não apenas o acúmulo de conteúdos. Fazer uso de ferramentas da História deve incluir o tratamento das fontes, a compreensão dos métodos e dos conceitos, assim como, elaborar reflexões a cerca da narratividade da história, elementos que aparentemente restringem-se a academia. Conforme Germinari (2014, p.810), o desenvolvimento da aprendizagem histórica engloba lidar com conceitos e conteúdos:

O desenvolvimento da aprendizagem histórica passa pelo desafio de lidar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do

passado (conteúdos históricos). Para que essa relação aconteça, segundo LEE (2006), é necessário uma noção aplicável de *literacia* histórica. O conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, que permite ler historicamente o mundo. Portanto, ser competente historicamente envolve o domínio de elementos da investigação histórica. (GERMINARI, 2014, p.810)

A pesquisa é uma forma cognitiva do pensamento histórico, já a narrativa, a sua expressão. A lógica de ensinar e aprender história está em desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico, para tal, torna-se imprescindível a inserção do pensar e do produzir história, presentes prática de pesquisa. Muitos colegas docentes logo pronunciariam que a escola não tem os mesmos objetivos da academia, muito menos as condições necessárias para se produzir conhecimento historiográfico. E ainda, que a escola não tem a pretensão de formar historiadores. Contudo, as reflexões de Germinari (2014) a cerca dos estudos de Cooper⁷, nos sugere a possibilidade de se trabalhar com conceitos históricos desde a Educação Infantil por meio de fontes, considerando competências como: “inferência; criação de significado para o passado; sequencias temporais; imaginação histórica; compreensão de diferentes atitudes e valores do passado; ampliação do vocabulário; validade e verdade histórica”. (GERMINARI, 2014, p.814) O autor reforça que “pesquisar significa dialogar com a realidade e, sobretudo, criar, emancipar”, algo a ser desenvolvido desde a infância, podendo estender-se por toda a vida, desde que seja concebida e praticada. (GERMINARI, 2014, p.28) Ou seja, a pesquisa como um diálogo crítico sobre a realidade, desenvolvendo autonomia intelectual.

Assim, optar por uma pesquisa no campo da Educação Histórica significa investigar os elementos do pensamento histórico, a formação da consciência histórica de crianças e jovens e os usos que os alunos fazem da história em termos de orientação temporal. O aprendizado e o ensino de história voltam-se para o desenvolvimento de habilidades, conceitos e noções fundamentadas no conhecimento histórico visando a compreensão gradualmente mais sofisticadas destes, e para atingir esse objetivo propõem intervenções pedagógicas segundo uma didática da história baseada em referenciais epistemológicos da própria disciplina. Conforme Barca, Garcia e Schmidt, conseqüentemente, faz parte do domínio da Educação Histórica à atenção às ideias “de segunda ordem” que os alunos constroem ao aprenderem história:

⁷ Hillary Cooper é pesquisadora na área de ensino e aprendizagem de crianças.

Por ideias de segunda ordem, em história, entendem-se os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa) subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento. (BARCA; GARCIA; SCHMIDT, 2011, p. 11)

A Educação Histórica preconiza, assim, o uso da prática de pesquisa enquanto intervenções pedagógicas a fim de complexificar a consciência histórica dos estudantes. Nesta perspectiva, um aluno competente nos estudos históricos deve compreender a particularidade da ciência História, admitir a pluralidade de narrativas e de interpretações do passado, no entanto, sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, já que construção do passado se dá através de evidências, perpassando por sua metodologia científica. Daí a busca por intervenções didáticas a partir do uso de fontes, da análise e da produção de narrativas.

Através da pesquisa, os alunos participam ativamente na resolução de problemas, ao mesmo tempo, a aprendizagem processa-se em contextos concretos, proporcionando mais sentido aos conceitos; “sentido” esse de suma importância para despertar o interesse e a validade do conhecimento apresentado ao aluno, uma vez que, este muitas vezes é questionado quanto a sua utilidade pelo alunado. Pressupondo uma aprendizagem considerada pelo jovem educando como significativa em termos pessoais, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda da vida humana. (BARCA; GARCIA; SCHMIDT, 2011, p. 11)

Na perspectiva da Educação Histórica, os educandos devem compreender os usos que feitos da história para dar sentido ao passado e vinculá-lo aos projetos contemporâneos. Enxergar a existência de projeções feitas no passado e no futuro atreladas exclusivamente ao presente. Ou seja, perceber que o passado não está isento das intenções do presente, e o presente e o futuro “dependem de um passado relativamente móvel, que possa ser relido”. (CERRI, 2011, p.12) A história, seja ela elaborada cientificamente ou produto das vivências cotidianas, envolve o conhecimento de um grupo ou de indivíduos em função do tempo. A formação das identidades perpassa os usos da história, as definições das dimensões do tempo passado (de onde viemos), presente (o que somos) e futuro (para onde iremos), funcionam como elos de coesão entre indivíduos (CERRI, 2001, p. 31), reflexões deste tipo devem integrar o ensino de história. Denotando ao conhecimento histórico uma atuação ativa e

dinâmica na definição de papéis e posições sociais, ou como, argumento legitimador de certos discursos. Em outras palavras, a compreensão dos usos da história deve permitir ao estudante uma reflexão sobre como o tempo é significado, sendo estritamente relevante nesse processo a apreensão de conceitos e noções instrumentalizadoras do pensamento histórico como a memória, noções temporais (mudança, permanência, transição, progressão), a expectativa e a perspectiva em função do tempo.

Por estas razões, a Educação Histórica defende a inserção de elementos da pesquisa histórica para compreensão e sofisticação do pensamento histórico. Já que, a prática de pesquisa engloba o uso de fontes, a análise e a produção de narrativas, sendo esta última considerada a materialização do conhecimento histórico. O educando se beneficiará das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática. Nesse sentido, podemos destacar a historicidade, a verdade e a relatividade dos pontos de vista. A compreensão da historicidade capacita o aluno a recusa ao imutável, perspectivando o tempo futuro, conferindo caráter de possibilidade às ações. (CERRI, 2011, p. 64) A relatividade dos pontos de vista, diz respeito à crítica as afirmações elaboradas por um autor, entendendo-as como resultado de contextos e do lugar social ocupado pelo autor na sociedade. Ao passo que, a verdade histórica surge como provisória, onde uma argumentação mais fundamentada pode suplantar e/ou complementar outra, sempre sendo necessário ao pesquisador esclarecer e posicionar-se diante das visões de mundo, embasados em estudos. Cerri assinala pontos que consideramos inerentes ao ensino de História:

A história oferece também a ideia de que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são, afinal, relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos. [...] A história permite, afinal, compreender que todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolve, são esmiuçados. Por isso são relativas, por relacionarem-se a contextos, condições, pessoas, posicionamentos. De posse dos rudimentos do método histórico, a leitura de mundo que o sujeito faz é muito mais clara e autônoma. Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo. (CERRI, 2011, p. 65)

Aqui vale ressaltar, que a Educação Histórica ao objetivar a formação mais crítica dos educandos acaba por alcançar os objetivos do ensino de história listados nos parâmetros curriculares nacionais da disciplina. Entre os objetivos gerais, chamou-nos atenção o de levar o aluno a questionar a realidade, podendo-se entender que questionar pressupõe a

compreensão da mesma. As propostas curriculares ressaltam como objetivo central da disciplina, à sua contribuição na constituição de identidades, seja local, nacional ou mundial. Sendo essa constituição de identidades associada à formação da cidadania, critério imprescindível para o fortalecimento da democracia. Ou seja, história atua na formação política dos indivíduos. Nesse sentido podemos inferir que não há cidadania ou cidadão político crítico sem entendimento da realidade que o circunda.

Ao enfatizar o papel da História na formação política e crítica do aluno associando à realidade vivenciada pelo mesmo, os parâmetros curriculares desafiam ao ensino de História à tarefa de formar cidadãos comuns que vivem um presente permeado de acontecimentos contraditórios a “ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los no tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias” (BITTENCOURT, 2011, p.122), evitando assim a cólera impotente ou o abandono fatalista do destino.

Por isso, alegamos que entender os elementos formadores do pensamento histórico como a transitoriedade da realidade, os conflitos e as resistências sociais, as questões geracionais e as diferentes temporalidades, assim como, compreender a constituição identitária devem fazer parte da formação da consciência histórica.

A partir da concepção da Educação Histórica propomos a utilização da metodologia de pesquisa histórica em sala de aula para apreensão de conceitos históricos e progressão da consciência histórica.

Nesta pesquisa para a aproximação do conhecimento científico com conhecimento escolar se dará a partir da metodologia da História Oral como caminho para complexar o pensamento histórico dos indivíduos em formação. Preferimos o vocábulo “complexar”, pois entendemos que a historicidade, antes de ser algo ensinado ou pesquisado, é uma condição intrínseca a condição humana. Segundo Rüsen (2001) e Heller (1993), a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não, ela é uma característica universal, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, envelhecimento são marcos que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem.

Pretendo apresentar algumas reflexões sobre História Oral e as vantagens de sua utilização em sala de aula objetivando a apreensão de conceitos históricos. Concentrando maior atenção aos conceitos diretamente ligados a prática da História Oral, como as noções de tempo, memória e identidade, tão caras ao exercício dos historiadores.

Apesar da ampliação do uso da História Oral nos meios acadêmicos⁸ a metodologia ainda é pouco utilizada como recurso no ambiente escolar.

A História Oral pode ser definida em uma dupla dimensão. Primeiro como procedimento metodológico que busca construir fontes através de narrativas intencionalmente induzidas para fins de pesquisa. Segundo, como a produção resultante desse método. Apesar de a História Oral ser entendida como um método alternativo ao método tradicional, ele compartilha com o mesmo de todas as fases e etapas da pesquisa histórica: nasce de uma problemática, passa pelo processo de seleção de fontes, assim como as analisa rigorosamente, interpreta evidências e busca fontes complementares. Talvez o que diferencie a História Oral seja sua ampliação no fator subjetividade, devido ao maior envolvimento entre pesquisador e entrevistado.

Ao promovermos trabalhos com entrevistas estaremos diante de um material permeado de pluralidades. As perguntas e respostas pronunciadas durante um diálogo gravado são resultado de um objeto complexo, a memória. Sendo assim, a memória apresenta-se como um elemento valioso para os historiadores orais enquanto base para a construção das narrativas dos depoentes.

Segundo Le Goff (2003), a memória possui um papel crucial nas sociedades em função de sua propriedade de conservação de informações do passado, possibilitando abordar problemas referentes ao tempo e à História. Para o autor, a memória, na história da humanidade, teria essencialmente quatro fases: a memória oral dos grupos que não dominavam a escrita sob responsabilidade dos “homens-memória”; uma fase intermediária entre a memória oral e a escrita ocorrida na Idade Média; seguida pela Idade Moderna, onde a memória escrita teria se consolidado por meio da imprensa e da alfabetização, tornando-se objeto e instrumento para perpetuação de ações do governo; e por último, teríamos a fase denominada “memória em expansão”, na qual multiplicam-se os mecanismos para registro da memória (monumentos, comemorações, crescimento de arquivos, redes sociais).

⁸ No Brasil, o boom da História Oral ocorreu a partir de 1990, embora as primeiras experiências tenham surgido ainda na década de 1970.

Seguindo a análise de Halbwachs (2004, p. 25-34), devemos expor aos alunos as relações entre a memória individual e a memória coletiva. A fim de que se perceba como integrante de uma extensa trama partilhada entre a memória coletiva e a memória individual, e que a definição de sua identidade, ou de seu grupo, é construída através da memória coletiva, pois na interação com o outro que construímos o nosso sentido de pertencimento. Como sugere Oliveira e Almeida (2012, p.81), a memória individual sempre estará conectada à memória de um grupo, uma vez que, o indivíduo não faz suas reflexões baseadas somente em seu próprio referencial, mas em diálogo com outros indivíduos que participam do mesmo grupo que ele. Assim, a memória individual se estrutura em diferentes pontos de referência que a insere na memória coletiva a qual pertence, entre eles podemos incluir os patrimônios materiais e imateriais, personagens históricos, as tradições e costumes, regras de convívio, laços familiares e profissionais (POLLAK,1989, p.3). A partir desses pontos de referência podemos trabalhar com os alunos as variadas conexões entre histórias individuais e coletivas, nos seus entrelaçamentos.

O entrevistado, por exemplo, pode narrar uma história singular, mas compartilha e faz uso da memória e das vivências de seu meio social. A sensação de pertencimento a um grupo vem, entre coisas, da memória coletiva. Recordações comuns reforçam laços, lembrar coletivamente une os indivíduos. Por isso, a memória figura como elemento essencial do que costumamos chamar de identidade individual e coletiva, na medida em que se constitui um fator importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou grupo. Conforme Rousso (2006, p.94), a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual, uma representação seletiva do passado, um passado que “nunca é aquele do indivíduo somente, mas familiar, social, nacional”; portanto toda memória é “coletiva”. Ela constitui um elemento essencial da identidade, para compreensão de si e dos outros. Cabe destacar que a identidade pode se modificar com o tempo e as experiências, sendo construídas ao longo da vida.

Finley nos adverte de outra característica intrínseca a memória, a não preocupação com demarcações rigorosas de tempo:

A duração do tempo, se é que se pode considerá-la – o que nem sempre é o caso – não é experimentada como uma quantidade mensurável, mas sim como uma qualidade associativa ou emocionais saltos no tempo, por exemplo. A memória individual ilustra isso perfeitamente – quer procuremos conscientemente em nossa memória, quer nos lembremos espontaneamente dele – abrindo nosso caminho do passado até o presente. A memória salta instantaneamente para o ponto desejado e então estabelece a data por associação. Certamente existe uma certa consciência de duração, mas ela é

satisfeita por um “há muito tempo”, “outro dia”, ou por uma associação que sugere “há muito tempo”, por exemplo, “quando eu era estudante” (FINLEY, 1989, p.16)

É comum, por exemplo, pessoas se referindo ao passado por expressões como “no meu tempo”, “no tempo dos militares”, “na época da Jovem Guarda”. Contudo, Delgado (2006, p.17) afirma que a história e a memória são processos interligados, pois o tempo da memória ultrapassa o tempo de vida individual e encontra com o tempo da história, visto que se nutre de lembranças de família, de músicas e filmes do passado, tradições que possuem registros datados.

Nesse sentido, podemos observar mais uma possibilidade evocada pelos relatos orais, as noções de tempo e as múltiplas temporalidades. Ao rememorar estão presentes: o tempo passado pesquisado, os tempos percorridos pela trajetória de vida do entrevistado e o tempo que orienta e estimula tanto as perguntas do entrevistador como as respostas do entrevistado.

Nas múltiplas temporalidades da entrevista temos a “fala do jovem, pela voz do adulto, ou do ancião do presente”. Os entrevistados trazem em si suas memórias e as lembranças herdadas, ambas filtradas e reelaboradas conforme as circunstâncias do presente. Fala-se de um tempo sobre outro tempo. Enfim, “registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções de hoje” (DELGADO, 2006, p.18).

Scaldferrri afirma que a noção do tempo histórico social, aquele que as sociedades humanas imprimem à época em que vivem, relacionando-o com o seu passado e o seu futuro, um tempo de simultaneidade de mudanças e permanências, é por demais abstrato e estranho à compreensão infantil. (SCALDAFERRI, 2008, p. 53) O tempo integra a vida de crianças e adultos, podem senti-lo e entendê-lo, mas encontram dificuldades em explicá-lo.

Segundo a autora, o conceito de tempo é construído progressivamente pela criança, nos vários estágios do seu desenvolvimento, a princípio é capaz de distinguir o dia e a noite, sequenciar etapas de um acontecimento, apontar o antes e o depois pela percepção do tempo vivido, mas seguir o tempo e vivê-lo não é compreendê-lo.

Dialogando com a obra de Piaget propõe:

Pela contribuição de Piaget e seus seguidores, percebe-se que a criança constrói progressivamente a noção de tempo, do concreto ao abstrato. Essa construção inicia-se no período sensorio motor, aproximadamente do

nascimento até os dois anos e vai ser concluída no período das operações operatório-abstratas, após os 11 anos.

A abordagem cognitiva de Piaget tem sido de grande utilidade para a formação do conceito de tempo, na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, mas não o bastante. O trabalho com as noções de ordem, sucessão, duração e simultaneidade e de quantificação do tempo não é suficiente para assegurar, que o adolescente domine mais tarde o conceito de tempo histórico.

Somente depois de ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar um tempo contínuo, objetivado, social, é que o aluno poderá perceber as dimensões do tempo em História e pensar historicamente. (SCALDAFERRI, 2008, p. 55)

As noções de tempo, da mais simples a mais complexas, encontram-se intimamente ligadas ao conceito de História, no que tange à pesquisa, ao ensino ou à vida. No entanto, as noções de tempo perpassam o dia-a-dia e damos-lhe pouca notoriedade.

O tempo como produção humana torna-se visível através de instrumentos como calendários e cronologia, ou seja, representações do tempo, invenções de alta importância para a História. Porém, cada cultura tem uma maneira de representar o tempo, até mesmo pessoas de um mesmo grupo ajuízam o tempo de forma diferente. Deste modo, nem todo tempo histórico é cronológico.

As principais percepções filosóficas do tempo trabalhadas em sala de aula são o tempo cíclico e o tempo linear, prevalecendo à última. O tempo linear pensa-se uma origem, o início do mundo e da humanidade, segue-se uma longa trajetória de “avanços” políticos, sociais e tecnológicos, por mais que não se proponha hierarquizações entre os tempos, a forma de apresentação aponta para uma contemporaneidade de mão única. Em nossos dias, predomina a consideração de que o período atual é melhor que os que o antecederam.

Nos currículos de História ainda prevalece, por exemplo, a divisão entre as Idades Antiga, Média e Moderna, a cada etapa “superada” pelo aluno, avança-se uma Idade. De acordo com Koselleck (2014, p.270), essas divisões correspondem à antiga necessidade humana de obter informações não só sobre o próprio mundo de vivência, mas sobre a origem, o propósito ou o sentido de todas as histórias. Segundo Koselleck:

Em geral, as pessoas que se serviam dessa divisão, há mais ou menos trezentos anos, partiam do pressuposto e que a modernidade traria um novo tempo e nos levaria a um futuro cada vez melhor. A modernidade foi imaginada como uma curva ascendente, interpretada como progressiva. As numerosas descobertas e invenções, as realizações técnicas e seus procedimentos industriais serviam como fundamentos de experiências que pareciam justificar uma visão tão otimista do futuro. (KOSELLECK, 2014, p.270)

Além do caráter linear, essas divisões há muito têm sido criticadas pelos historiadores por serem baseadas em marcos frágeis. As determinações temporais têm se mostrado meras formalidades desprovidas de conteúdo. Para Koselleck, a tríade serviu as necessidades dos humanistas que procuravam se orientar pelos padrões da Antiguidade, afastando-se da tradição cristã; satisfaz também aos revolucionários franceses que pretendiam iniciar um novo tempo com sua revolução.

Quanto ao tempo circular é aquele em que o fim é sempre um novo começo, nessa visão não há um início para a História, mas vários. No cotidiano dos alunos, podemos identificar a existência o tempo linear na passagem das horas ou no envelhecimento, e o tempo cíclico nas rotinas, trazendo as noções de continuidades.

Na História Oral trabalha-se com a percepção pessoal e subjetiva do tempo individual. Uma mesma pessoa concebe o tempo de diferentes maneiras que variam com as circunstâncias (tempo psicológico).

O historiador francês Fernand Braudel, considerado clássico nos estudos das temporalidades, analisa o tempo sob a perspectiva da duração a partir de fundamentos antropológicos e econômicos. Para Braudel, os fatos históricos têm durações distintas, e acaba por elaborar três ordens de ritmos de tempo: a breve duração (tempo dos acontecimentos), a média duração (tempo das conjunturas políticas e econômicas) e a longa duração (tempo das mentalidades).

Koselleck também nos traz importantes contribuições para o entendimento da multiplicidade de modos temporais com os quais se servem os historiadores. Segundo o autor, o historiador precisa dar conta de numerosas tarefas e necessita recorrer a modos temporais diversos dado a particularidade dos eventos. Sinteticamente, Koselleck nos apresenta as seguintes possibilidades para pensar o tempo histórico: o método de datação que hoje parece natural, mas que só se tornou costumeiro há trezentos anos; a cronologia comum aplicada a diferentes culturas e Estados permitindo medições e comparações; o uso de determinações temporais e periodizações generalizantes (conceitos de períodos); entender que a perspectivação (verdade histórica) não permanece a mesma para sempre; a qualificação do tempo histórico, ou seja, dependendo da temática abordada pelo historiador, este deve recorrer a variados ritmos de mudança; a categoria de processo, segundo a qual, o historiador fala sobre a interação de eventos e estruturas (analisa eventos graves que transformam suas

próprias condições estruturais); as categorias de aceleração (remete às mudanças nos sistemas de transporte e comunicação) e retardação (falta de adaptação das estruturas sociais e econômicas às transformações muito rápidas); e por fim o conceito de transição, onde afirma que desde o século XVIII (com a modernidade) a humanidade estaria exposta a um processo constante de mudanças, vivendo em permanentemente no tempo de transição (2014, p.267-276).

Na obra “Estratos do Tempo”, Koselleck expressa sua teoria sobre a simultaneidade assíncrona do tempo, o autor qualifica o tempo a partir dos vestígios de experiência (estratos) dialogando com nossos interesses em trabalhar as noções de tempo nos depoimentos orais na perspectiva subjetiva e experiencial, nesse sentido, convém esclarecer a discussão proposta pelo autor a partir de duas passagens:

(...), os estratos do tempo também remetem a diversos planos, com durações e origens distintas, mas apesar disso estão presentes e atuam simultaneamente. Graças aos estratos do tempo podemos reunir em um mesmo momento a contemporaneidade do não contemporâneo, um dos fenômenos históricos mais reveladores. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, emergindo, em diacronia ou em sincronia de contextos completamente heterogêneos. (KOSELLECK, 2014, p.9)

E ainda: “Antes precisamos aprender a descobrir a simultaneidade do assíncrono em nossa própria história, pois, afinal tudo faz parte da nossa própria experiência: temos contemporâneos que vivem na Idade da Pedra.” (KOSELLECK, 2014, p.285) Ou seja, os diferentes estratos compõem nossa experiência.

Com o uso da História Oral em sala de aula podemos problematizar questões sobre a escrita da história como: a verdade histórica; a diversidade de sujeitos da história; as relações entre oralidade e patrimônio imaterial; percepção de que a História não se resume a conhecimentos acumulados, mas que está em contínua construção; observar a diversidade de fontes históricas; seletividade e subjetividade da história.

Entrevistar envolve a percepção das diferentes testemunhas da história e a equidade desses testemunhos quanto à sua utilidade para a pesquisa. Voldman (2006; p.39) define o grupo de entrevistados em dois: as grandes testemunhas e as pequenas testemunhas; ao primeiro grupo atribui um sentimento de haverem feito algo relevante para a história, e por isso, são solicitados por terem cumprido seu papel como agentes da história, possuem um discurso mais controlado e construído; enquanto o segundo grupo apresenta um sentimento de

submissão à história e afirmam que pouco tem a dizer, suas lembranças são menos ordenadas e mais espontâneas.

A História Oral desde seu estágio inicial de desenvolvimento foi apontada como um caminho diferente de se escrever a história, muito ligada aos movimentos sociais e políticos dos anos 1960, tinha como prerrogativa a escrita de uma “história vinda de baixo”; os historiadores orais buscavam inserir as vozes silenciadas dos desfavorecidos, dos trabalhadores, das mulheres, enfim, os anônimos da história. Essa característica legou-lhe o status de história democrática. “A história oral se consagrou por ser não somente a história dos grandes homens, dos heróis, dos líderes, dos grandes políticos – mas, principalmente, por ser a história das pessoas comuns” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.25).

Ao integrar os esquecidos da história na pesquisa tornar-se-á claro aos estudantes o protagonismo desses indivíduos como agentes da história, desconstruindo a percepção de que apenas as classes dirigentes ou os grandes líderes são fatores da história. Entender-se como agente da história é de suma importância para a formação da consciência histórica de qualquer indivíduo, saindo de uma concepção de participação passiva na história para uma ativa. Dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais⁹ que enfatizam o caráter político do ensino de história, em especial quanto à formação de cidadãos para o fortalecimento da democracia, podemos inferir que, formar um cidadão engloba a capacidade de entender-se como indivíduo atuante sobre sua realidade, que busque autonomia em suas escolhas, não ficando a mercê do devir da história, ou meramente passivo diante de realidades impostas por classes de interesses diversos aos seus. Entender-se como agente da história elimina o fatalismo.

Outro aspecto expresso por Santhiago (2015; p.79) em relação à cidadania e o trabalho com as entrevistas, diz respeito à “percepção da importância da democracia e de um ambiente político dentro do qual seja possível falar, expressar livremente as ideias, sem censura ou “proibições”. Ampliando o entendimento do estudante a respeito da vida em sociedade; do respeito às diferenças e aos direitos dos outros. Acrescentaria ainda, o próprio caráter democrático da História Oral que por meio da coleta de relatos expõe que todos têm memórias e histórias que merecem ser contados.

⁹ Cf. nota 3 da Introdução deste trabalho.

As entrevistas suscitam o caráter seletivo que se faz do passado. O ato de relembrar, de elaboração e reelaboração da memória é um ato de reconstrução. Ao rememorar os entrevistados acabam selecionando aquilo que consideram importante expor, além de, silenciar dados considerados menos importantes ou que decidem omitir. Esses silenciamentos tem relação direta com presente, com as representações do passado desejáveis para si ou para seu grupo. A seleção e reelaboração da memória deixam visível o uso do passado carregado de subjetividades e demandas por legitimidade que se quer construir a respeito de determinado assunto ou personalidade. A seleção do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido faz parte do processo de formação de identidade do grupo e do indivíduo, pois quem somos depende do quem fomos. Nesse sentido a história assemelha-se a memória, tanto em sua seletividade quanto por sua busca por legitimar certos discursos, no entanto, a memória para ser reelaborada depende exclusivamente do ato de relembrar e da subjetividade envolvida no ato de lembrar, enquanto a interpretação histórica (verdade histórica) exige uma afirmação pelo método científico, sendo sua verdade provisória e verificável por esse método, cabe destacar que a verdade histórica dura até que outra explicação se demonstre mais rigorosamente justificável para responder a determinada pergunta. O conhecimento histórico progride do confronto de perspectivas que lhe dão possibilidades de maior abrangência e explicação.

A História Oral pela forte subjetividade envolvida na prática de entrevistas oferece aos estudantes a rica e sensível experiência do ouvir. O ouvir abarca conviver com as emoções, com os sentimentos de pertencimento, com a expressão de identidades e com o desenvolvimento da capacidade de compreensão do outro ao dar-lhe voz, imprimindo uma atitude de respeito à diversidade de modos de ver o mundo.

Essa diversidade de pontos de vista suscita ainda características da história também presentes na memória, como a multiplicidade das interpretações históricas. Os relatos e suas distintas formas de narrar os mesmos acontecimentos do passado evidenciam o não monopólio das leituras do passado e que de um mesmo evento histórico pode irradiar-se muitas interpretações, sem que uma invalide outra ou que seja entendida como incorreta.

Como fora explicado anteriormente, a história oral envolve todos os processos e métodos da pesquisa científica, e nosso caso específico, a pesquisa histórica culmina em sua competência narrativa.

A execução do projeto de história oral proposto aos alunos envolve a construção de uma narrativa histórica sobre a temática pesquisada. Segundo Rüsen (2011; p.36) a narrativa histórica é procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo, aqui vale citar:

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. (RÜSEN, 2011, p.43)

A escrita da narrativa exporá ao aluno a seletividade das fontes e do que deve compor a narrativa histórica, a subjetividade dessas escolhas (e que apesar de se esperar da história objetividade e compromisso, manipulações são possíveis).

Cainelli e Silva (2013, p.92), citando Barca, expõem a importância da narrativa como princípio organizador tanto das ideias substantivas da história (conceitos históricos, como Revolução Francesa, escravidão, democracia etc.) como nas categorias estruturais ligadas à epistemologia da história (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.).

Podemos destacar ainda a fertilidade da construção da narrativa, estimulando a criatividade, a coesão e a capacidade de argumentação para redigir um texto.

Por fim, gostaria de ressaltar algumas habilidades mencionadas por Magalhães e Santiago (2011, p.78-80) que podem ser fomentadas pela prática de pesquisa da História Oral, são elas: comunicação (treino da fala e da escuta, bem como a paciência e o respeito com o outro); sensibilidade (empatia e compreensão do outro); cidadania (permissão ao outro de falar sem censuras e “proibições”); curiosidade (necessidade de pesquisas anteriores à entrevista); uso de recursos tecnológicos.

CAPÍTULO 2

A cidade de São Gonçalo e o *funk*

2.1 – *Funk* na escola

No dia a dia de qualquer professor do Estado do Rio de Janeiro é comum cenas como encontrar um aluno escondido no fundo da sala com fones de ouvido ao som de *funk* em alto volume, ou ainda, entrar em sala para iniciar uma aula e se deparar com um grupo de adolescente imitando as batidas do *funk* batucando em mesas ou vocalizando sons. Gênero musical estigmatizado, atacado e criticado por diversos setores da sociedade.

A música é a atividade cultural que mais envolve e mobiliza os jovens. O mundo da cultura com todas as práticas, representações, símbolos e rituais aparece como um espaço no qual os jovens constroem parte de suas identidades. Carrano e Martins (2012, p. 44), salientam a acentuada importância da cultura como campo de possibilidades de práticas coletivas, sobretudo os diferentes estilos musicais. Os autores afirmam que há uma relação maior dos jovens com os temas culturais do que com as formas tradicionais de participação política, ou seja, a música pode ser considerada um elemento aglutinador de participação em questões relacionadas às suas próprias experiências e também “interlocutora com determinados setores da sociedade civil” (CARRANO, MARTINS, p.45). Assim, a escolha do jovem em integrar uma ou outra cultura juvenil¹⁰ se dá a partir das possibilidades compartilhadas, isto é, o sujeito parte daquilo que lhe seja familiar, buscando grupos que partilham sentimentos e ideais semelhantes. A escolha de uma cultura juvenil remete a construção de um determinado entendimento de si e do mundo, sendo o cotidiano o espaço onde os jovens desenvolvem sua compreensão da sociedade e que lugares ocupam nela.

Nesse sentido, as chamadas culturas juvenis tornam visíveis as tensões e contradições da sociedade em que vivem esses jovens. Letras e canções trazem questões relevantes para o público, muitas feitas de jovens para jovens. Permitindo-nos perceber algumas de suas leituras de mundo.

No entanto, como chama atenção Santomé (1995), as culturas juvenis fazem parte de um grupo de temáticas silenciadas pelo currículo. As intervenções curriculares devem

¹⁰ Entendemos o conceito de cultura juvenil a partir de Pais (2003 apud Dias e Marchi 2012), ou seja, entende-se por cultura juvenil um sistema de valores atribuídos à juventude, diferenciando-se de acordo com a classe social e a história de vida dos sujeitos. (DIAS, MARCHI, p. 3).

preparar os estudantes para serem cidadãos ativos, solidários e democráticos, para isso, as experiências cotidianas que caracterizam a vida dos alunos precisam encontrar na escola um local para problematização. Assim, Santomé (1995, p.163) defende um projeto curricular emancipador, no qual se privilegie conteúdos culturais juvenis. Porém, o “adultocentrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande do mundo idiossincrático da infância e da juventude”, negligenciando os modos de vida juvenis, sendo as culturas com as quais os alunos mais se identificam silenciadas pelos currículos.

O papel atribuído à escola como espaço de ensino/aprendizagem confere-lhe um crédito social maior do que outras instituições, que lhe permite atuar como legitimador de certos discursos. Ao excluir algumas temáticas, a escola acaba por reforçar o silenciamento dessas formas culturais. Cabendo aos docentes romper com a invisibilidade de algumas práticas culturais, abrindo espaços para as expressões culturais juvenis preches de experiências a serem discutidas em sala de aula, como o *funk* e outros estilos musicais populares entre os jovens. Aqui, vale apesar de longa, a citação:

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, rock and roll, rap, quadrinhos, etc) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula. Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/lãs a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. (SANTOMÉ, 1995, p. 165)

A escolha da cultura *funk* também dialoga com a Lei 10.639/2003, que colocou o ensino das relações étnico-raciais na ordem do dia. Segundo a lei, torna-se obrigatória a inclusão no currículo oficial das redes de ensino, em todos os níveis, o estudo da História da África e dos africanos, das lutas dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e suas manifestações, a fim de resgatar a contribuição desses povos para a formação social, econômica, cultural e política brasileira. Seguindo essa lógica, gostaria de abrir um parêntese para narrar brevemente uma situação concreta de sala de aula. Em uma turma EJA, comentava

em sala de maneira superficial a respeito do *funk* e do som de tambores africanos, quando um aluno funkeiro enfurecidamente me contrariou, disse que eu não entendia nada e que não sabia o que estava falando, sugeriu-me que deveria estudar música, pois o *funk* teria ligação mesmo com o samba. De fato, o aluno estava correto, eu conhecia pouco da história do *funk* e ele também. No entanto, chamo atenção pela abordagem intolerante do aluno em relação à possibilidade de estabelecer relações entre a música pela qual ele tinha apreço e os tambores africanos, que na leitura dele, representariam “macumba”. A situação descrita mostra a urgência de se trabalhar em sala de aula com as manifestações culturais afro-brasileiras.

Ser negro no Brasil, sempre foi associado a uma imagem negativa: o cativo, o imoral, o subalterno, sendo inferior intelectual e culturalmente. No período colonial, a fim de justificar a escravidão, o discurso religioso associou imoralidade à escravidão. Como afirma Hofbauer (2011, p. 3), é de suma importância para a “história do racismo” pensar a reinterpretação medieval dada ao trecho bíblico Gênesis IX, no qual a palavra *escravo* surge pela primeira vez no Velho Testamento. No trecho Noé condena seu filho Canaã a ser “servo dos irmãos”, por considerar o comportamento do mesmo como imoral. Movidos por interesses econômicos e políticos, os descendentes de Canaã tornaram-se “negros”¹¹, àqueles que não eram moralmente aceitáveis. Para o autor, os jesuítas em seu projeto de expansão da cristandade, incentivaram “o transporte de escravos africanos para o Novo Mundo como uma empresa de —resgate que visaria a —salvar as almas de —gentes enegrecidas”. (Idem, p.3) Sendo a definição do branco o oposto, relacionando-os aos ideais morais e religiosos, e ao status de liberdade. Posteriormente, no século XIX, as teorias de cunho científico trariam outros elementos conjugados à inferioridade das raças. Nesse período, as elites brasileiras buscariam “branquear” a população, já que as teorias raciais clássicas exaltavam a pureza racial e pregavam que a mistura racial provocava degeneração. Conforme Santos (2009, p. 176), o branqueamento da população surge como solução a problemas relativos ao atraso econômico, a necessidade de mão-de-obra, e quanto à constituição de uma nação capaz de alcançar a modernização. Assim, as elites brasileiras objetivando alcançar o ideal de progresso civilizatório, ou seja, o modelo de sociedade branca e europeia, acabaram propondo

¹¹ Aqui vale ressaltar dois aspectos: o primeiro, a construção ideológica que tendia a igualar o “ser negro” com a “cor negra” não era usada exclusivamente para caracterizar povos africanos, pois os indígenas do Novo Mundo que foram vítimas de escravizações, também eram qualificados como negros, e não como índios ou gentios. O segundo, muitas concepções raciais do século XVIII contavam com a possibilidade de uma mudança da cor de pele, caso um determinado grupo migrasse para uma região mais quente ou mais fria, ou seja, não eram determinadas biologicamente, mas de acordo com aspectos geográficos e climáticos. (HOFBAUER, 2011, p. 3-4).

a constituição de um único povo a partir da miscigenação. Vale ressaltar que o branqueamento acabou por transformar hábitos, costumes, e até mesmo aspectos físicos e estéticos dos não-brancos como elementos a serem transformados, “aperfeiçoados”. Para Santos (2009, p.177), “o mais trivial legado dessa ideologia refere-se à autoestima do negro a partir de sua não identificação com aquele que é considerado belo”. Mais tarde, a mestiçagem vista como necessária, seria entendida como marca distintiva da sociedade brasileira. O “mito da democracia racial”, pensado a partir do trabalho de Gilberto Freyre, preconizava um Brasil no qual as raças conviviam harmoniosamente com iguais oportunidades de ascensão, dificultando a percepção das desigualdades raciais existentes. Nesse entendimento, a baixa posição social dos negros era justificada pela sua falta de dedicação e trabalho, já que as oportunidades são as mesmas. Como destaca Guimarães (1999), no Brasil, a política do embranquecimento sempre esteve ligada a questões relativas a elevação econômica, ou seja, ser branco poderia ser negociado, desde que os sujeitos ascendessem economicamente e adquirisse comportamentos culturais das classes dominantes, assim, nossa sociedade, por muitas vezes, ensinou aos negros que para serem aceitos precisavam negar a si mesmos.

Nesse contexto, como afirma Munanga (2004), os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva. Chamar atenção ao fato de que, “a identidade afrodescendente é construída por uma trajetória de resistência, de direitos negados, de trabalho, de construção de saberes e de estudos”. (AQUINO, MIRIAM, 2012, p.255)

Contar a história do *funk* envolve em narrar à trajetória de uma expressão cultural marcada pela criminalização, pelo estigma de música inferior e pela repressão. No senso comum e no acadêmico, já foi questionado se *funk* é de fato cultura e até mesmo se *funk* pode ser entendido como música.

2.1.1- O funk

O *funk*, assim como, qualquer manifestação cultural de alcance internacional possui uma difícil definição de suas origens. Americano, jamaicano, carioca, enfim, todos esses juntos ou um pouco de cada um. Mas, independente do local a que se atribui sua origem, o *funk* sempre foi entendido como uma música negra, desenvolvida por grupos periféricos.

O *funk*, em sua versão estadunidense, sempre esteve relacionado a um estilo musical criado por negros. Surgido nos anos 1960, o *funk* norte-americano nasce da fusão entre o *jazz*, *soul* e o *rhythm and blues*. Em termos musicais, o *funk* apresenta ritmo mais marcado pela bateria, com desenhos rítmicos cada vez mais sincopados e próximos de uma raiz africana.

Se fossemos construir uma espécie de linha do tempo, teríamos de começar pelo *blues* dos anos 1930/40 (música negra típica das regiões rurais sulistas dos EUA). Segundo Moreto (2015), a colonização católica no Sul teria “permitido que a cultura negra daquela região se mostrasse mais pura”, diferentemente do que aconteceu na região norte do país que fora colonizada por protestantes ingleses e onde os cultos africanos se misturaram com as influências de seus colonizadores ou foram obrigados a permanecer escondidos.” (MORETO, 2015, p.27). Do *blues* descenderiam o *Rhythm and blues* e deste o *rock* e o *soul*.

O *soul* nasceu da mistura do *rhythm and blues* e do *gospel* (música religiosa cristã). Desse gênero destacamos o nome de James Brown, ao qual é atribuída a invenção do *funky* norte-americano, ao trazer ritmos mais marcados (com mudança da acentuação dos tempos 2 e 4 para o 1 e 3) e arranjos mais “agressivos”.

Trilha sonora dos movimentos civis e símbolo da consciência negra na década de 1960, o *soul* desempenhou um importante papel na história negra norte-americana. Porém, o sucesso levou a massificação do gênero perdendo suas características revolucionárias. Nesse contexto, surge um movimento de reação, dito de “autenticidade” *black*: o *funky*, radicalizando o *soul*, com ritmos mais marcados e arranjos mais agressivos. Nesse período, a palavra *funky* deixou de receber sentido pejorativo, quase um “palavrão”, passando a ser símbolo do orgulho negro. Contudo, em meados da década de 1970, o *funky* passou pelo mesmo processo de comercialização que *soul*, sendo reduzida sua base política, tornando-o aceitável para o grande público. Bandas de *funky* como *Earth* e *Wind and Fire*, alcançam as paradas de sucesso, abrindo caminho para um estilo alegre, vendável e sem compromisso com a questão étnica. (FIGUEIREDO, 2017, p. 97)

Já nos anos 1970, temos o surgimento do *hip-hop*, gênero musical mais relacionado ao que se entendia como *funk* no Brasil no mesmo período. De acordo com Palombini (2013), o *hip-hop* teve origem na Jamaica pelo processamento em estúdio de gravações de *rhythm and blues* afro norte-americano. Onde uma vez removido o canto, ficavam as bases rítmicas sobre as quais lançavam improvisações vocais rimadas muito utilizadas em festas ao ar livre comandadas pelos *selectors* (próximo ao que hoje conhecemos como DJs) e as equipes de

som móveis (*sounds systems*). Nesse mesmo período, o autor localiza o início da cultura musical *hip hop*, mais especificamente, no apartamento do *selector* jamaicano Kool Herc, no Bronx em Nova York. No apartamento, Kool Herc organizava festas conhecidas com as “*house parties*”, posteriormente, “*block parties*”, uma vez que, foram deslocadas para a rua. Essas festas eram caracterizadas pela presença dos grafiteiros e pela interação entre DJ e dançarinos (*b-boys e b-girls*), além de evidenciar a figura do *rapper* ou *Mc* (*Master of ceremony*), pois similar ao que ocorria na versão jamaicana, o DJ selecionava segmentos rítmicos provenientes de *breaks*, isto é, extraíam “fragmentos da canção em que soa apenas a base (geralmente, baixo e bateria), e, com duas cópias da mesma gravação, uma em cada prato de dois toca-discos, repetia os fragmentos em *loop*”, e sob a base seguiam as improvisações vocais de Coke La Rock, assistente de Herc que cumpria a função de *Mc*, era o nascimento do *rap* (*rhythm and poetry*). (PALOMBINI, 2013, p.141-142; MOREIRA, 2016, p.14)

Outro marco muito importante para a construção do *funk* foi o lançamento e o sucesso de *Planet Rock* de *Afrika Bambaattaa*, uma mistura de influências que variavam entre *soul*, *funk* e o *pop* eletrônico do grupo alemão *Kraftwerk*. Moreira (2016) descreve a música como uma produção com uso abusivo das *drum machines*, linhas de baixa gordas e uma linha de teclados tirada de *Trans-Europe-Express* do grupo *Kraftwerk*. “*Planet Rock* seria um dos responsáveis por um novo estilo que estava por vir, o *Miami Bass*.”, mas este só seria criado após a descoberta do *sampler* pelo produtor nova-iorquino Marley Marl. (MOREIRA, 2016, p.13)

O *Miami Bass*, sob a forte influência do *Planet Rock*, unia a batida do *hip-hop* reforçada nas frequências graves em baterias eletrônicas (modelo TR-808 Roland), com voz de robô, balanços eletrônicos e aspectos futuristas. Deste gênero musical, podemos destacar o grupo 2 Live Crew, MC ADE e Pretty Tony. Esse último foi de grande importância na criação de um subgênero de *Miami Bass*, o *Freestyle*, que contava com um cantor, subgênero que no Rio de Janeiro ficaria conhecido como Funk Melody. (MOREIRA, 2016, p 14)

No Brasil dos anos 1970/80, os gêneros *soul* (*Bailes Black*) e *hip-hop* (*Bailes Funks*) comporiam à cena dos bailes *blacks* do Rio de Janeiro. Conforme Moreira (2016), em “nada, ou pelo menos muito pouco”, o que tocava nesses bailes pode ser relacionado com o *funk* dos EUA, apenas por uma questão de nomenclatura mal concebida, pois os nomes de determinados estilos de música chegavam ao Brasil atrasados, como por exemplo, o que lá fora era chamado de *funk*, aqui era *soul*. (MOREIRA, 2016, p. 11) Nesse sentido Palombini

(2013, p.141) esclarece que o *funk* carioca deriva do *hip-hop*, mais especificamente do *Miami Bass*, subgênero descrito no parágrafo anterior.

Esses bailes de *black music* eram comandados por equipes de som e personalidades pioneiras no mundo *funk* carioca, como a *Soul Grand Prix*, *Mister Funky Santos*, *Don Filó*, *Big Boy* e outros. Os bailes eram frequentados, como destacou Vianna (1987), em sua grande maioria por negros, jovens pertencentes às camadas mais pobres da população.

No que diz respeito à historiografia do *funk* carioca, temos os trabalhos pioneiros, como de Hermano Viana e Silvio Essinger que consagram *Big Boy* e os Bailes da Pesada como “pioneiros” na organização de bailes *funk* no Brasil, no entanto, estudiosos como Adriana Facina e Carlos Palombini, apontam para a participação concomitante de Don Filó no processo de divulgação e estabelecimento dos bailes *funk* no Brasil. Don Filó era responsável pela organização das chamadas Noite do Shatf, entre 1972 e 1975, no Renascença Clube.

Para os autores “pioneiros”, o *funk* começa a ganhar espaço, nos anos 1970, a partir da criação do Baile da Pesada, organizado por Ademir Lemos e *Big Boy* na Zona Sul da cidade do Rio, no Canecão.

Newton Duarte, o “*Big Boy*”, nascido e criado na Zona Sul do Rio. *Big Boy* foi professor de geografia no Colégio de Aplicação da UFRJ e desde muito jovem sua paixão por música, tornou-o um aficionado colecionador de vinis de diferentes tendências, em especial, de Rock, seu estilo musical preferido. Nos anos 1960, fez carreira na Rádio Mundial (Grupo Globo) onde se destacou por sua maneira pouco convencional de apresentar seus programas. Segundo Marco Aurélio de Carvalho e Ruy Jobim¹², a postura de *Big Boy*, inspirada nas tendências internacionais, deve ser considerada como uma ruptura na linguagem e na forma de se fazer rádio no Brasil. Sua linguagem voltada para o público jovem incluía gírias e brincadeiras, sua voz rouca e por vezes apressada, diferia do formalismo até então presente nas rádios brasileiras. Em seus programas priorizava músicas internacionais como *rock*, *soul* e *funk*. O cantor de *soul* Gerson King Combo, afirma em entrevista que *Big Boy* foi o difusor da música negra americana no Rádio brasileiro.

¹² Marco Aurélio de Carvalho (radialista, jornalista e professor da AFAB-SP). Ruy Jobim (radialista e jornalista) Em entrevista a TVBrasil em 21/04/2014: <http://tvbrasil.ebc.com.br/delapracaprisma/episodio/big-boy-homenagem-ao-disc-jockey-que-promoveu-uma-revolucao-na-radio-brasileira> Disponível em: 02/02/2018.

Já em 1970, *Big Boy* recebeu convite de Ademir Lemos, discotecário da boate *Le Bateau*, para criarem um evento voltado ao público adolescente que não podia frequentar os bailes noturnos, daí nasce o Baile da Pesada.

Essinger (2005, p.19), jornalista e pesquisador de *funk*, descreve os primeiros Bailes da Pesada como “noite dançantes animadas por som de toca-discos e um jogo de luzes”, “nos pratos uma mistura de novidades do *rock* e da *soul music*.” Em entrevista para Essinger, *Mister Funky Santos*¹³, importante discotecário da *black music*, narra como criou seus eventos e nos passa sua descrição particular para os Bailes da Pesada:

O soul que o Big Boy lançava era bacana, mas não era aquilo que o pessoal queria. Aí entrei com um soul pesado, marcado, e apanhei o público dele. [...] Você estava dançando e daqui a pouco Big Boy tocava Pink Floyd [...] Aí você tinha que sentar, cruzar as pernas e acender um baseado. Ficava aquele clima de paz e amor. Na hora em que tocava um soul, a negada do subúrbio abria a roda. Mas eram quinze minutinhos de alegria só e ele cortava.” (ESSINGER, 2005, p.19)

O Baile da Pesada durou apenas um ano no Canecão, logo, tornou-se itinerante e passou a circular para clubes do subúrbio carioca, cada final de semana em um bairro diferente.

Para Essinger (2005), o Baile da Pesada seria obrigado a deixar o Canecão para dar lugar ao show de Roberto Carlos. “Mas o subúrbio os receberia em seguida de braços abertos” (Idem, p.18). Já Manoel Ribeiro (1996, p. 287) descreve essa expulsão como resultado do *funk* ter nascido no bojo do “movimento negro”, sendo as organizações negras e seus reclamos por direitos civis lidas pelos órgãos repressores como uma ameaça à segurança nacional. “Exilado, nas favelas o *funk* cresceu extraordinariamente, produzindo música simples e bailes sem orquestra, mesas ou cadeiras. Tudo ao gosto popular, debaixo custo, fácil de produzir e transportar”. (RIBEIRO, 1996, p.287) Em entrevista à rede TVBrasil, Lúcia Duarte, esposa de Big Boy, nos dá sua versão para a expansão do Baile da Pesada na Zona Norte:

¹³ Mais tarde, *Mister Funky* organizaria um baile *black* no Astoria Futebol Clube, no Catumbi. Segundo Funky, seu objetivo era organizar uma festa 100% Black, “para levar a negrada do morro pro asfalto”. (ESSINGER; 2005, p.18)

Tinha na Zona Sul, tinha no Monte Líbano, e em outros clubes da Zona Sul. Copacabana, até mesmo tinha! Mas a coisa pegou mesmo no subúrbio. Que também por uma questão cultural não atravessava o túnel, entendeu?! Então, ele mais uma vez inovou ao levar uma música de qualidade, e principalmente a black music, que é como se dizia a música negra da época [...] (transcrição de entrevista. TVBrasil 21/04/2004)¹⁴

Para os autores que destacam *Big Boy* como difusor da música negra internacional, os demais discotecários teriam seguido seu exemplo, e criado outros bailes *blacks*, com suas variantes, inspirados nos Bailes da Pesada. Vale ressaltar nessa disputa, que a figura de *Big Boy* contou com seu lugar social e cultural. *Big Boy* fora programador na já citada Rádio Mundial, como jornalista chegou a ter colunas em jornais, além de apresentador de um quadro em programa de televisão, mais precisamente no Jornal Hoje na Rede Globo.

Já autores como Palombini e Adriana Facina defendem a concomitância de diversos polos difusores da *black music*. Em especial, o protagonismo das Noites do *Shaft* de Don Filó, uma vez que, se tratavam de bailes organizados em torno do movimento de conscientização da juventude negra:

Que a historiografia da cena *funk* carioca consagre Big Boy, o Canecão e os Bailes da Pesada como mito de fundação, só “as forças da opressão” explicam. “Isso não é verdade”, protestou Dom Filó em 2009, “o primeiro baile foi na Zona Norte”. Entre 1972 e 1975, Filó organizara, no Renascença Clube, reduto de uma elite econômica e socialmente marginalizada, as Noites do Shaft, onde a identidade negra e jovem foi afirmada em torno do soul e do funk de modo consciente e explícito.” (PALOMBINI, 2013, p. 146)

Don Filó (Astófilo de Oliveira Filho) participou ativamente do que Essinger considerou como o “começo de mobilização da juventude negra por uma opção de divertimento” (ESSINGER, 2005, p.16). O Renascença Clube foi criado em 1951, no Méier e transferido para o Andaraí em 1958, o objetivo era reunir a comunidade negra, movimento que durante a ditadura civil-militar (1964-1985) ganharia dimensão de reafirmação de identidade e autoestima da juventude negra frente ao autoritarismo e a repressão do governo. Os primeiros sócios do clube eram negros pertencentes à classe média, que devido ao racismo não conseguiam participar dos clubes tradicionais da sociedade carioca, surgindo o

¹⁴ *Op cit*

Renascença como espaço de resistência e valorização da cultura negra. O nome do clube é inspirado no movimento *Harlem Renaissance*, que marcou o florescer de uma nova cultura negra americana no início o século passado (SCHPREJER, 2014, Site¹⁵). As reuniões começaram com samba, em 1968, e já em 1970, incluiria música negra estadunidense.

Em 1972, Don Filó, organiza a Noite do *Shaft* no Renascença, onde além da música *black* projetava-se em um paredão branco fotos de bailes anteriores e de ícones negros, e em determinados momentos do baile, Filó interrompia a discotecagem para passar mensagens relativas a estudos, violência, família e drogas. O sucesso da Noite do *Shaft* levaria a criação da equipe de som *Soul Grand Prix*, que tocaria em diversos bailes da cidade.

De acordo com essa perspectiva poderíamos afirmar que a década de 1970 é marcada pela criação das equipes de som inspiradas no sucesso da *Soul Grand Prix*, tais como a *Black Power*, *Dynamic Soul*, *Célula Negra*, *Uma mente numa boa*, *Furacão 2000*, *Cashbox*, entre outras. Equipes fundamentais para propagação da música *black*. Nesse sentido, a atuação de Don Filó ganharia maior destaque.

Apesar de uma proposta não necessariamente excluir a outra, afinal, o *soul* fora um gênero musical de grande destaque nos anos 1960 e início dos anos 1970, o que levaria a constituição diversos movimentos e propostas de sua difusão concomitantes, inclusive de *Big Boy* e Don Filó, e até mesmo o *Mister Funky*. Cabe ressaltar, a proposta de Don Filó dialoga de maneira muito mais efetiva com o movimento *black*, ao associar música negra e conscientização.

Se pensarmos o papel da música negra enquanto afirmação de identidade e como componente da diáspora negra, entendemos a relevância dos bailes do Renascença Clube¹⁶, que nasce no seio da comunidade negra, local que antes do *soul* e do *funk*, já abrigava o samba. O *soul* e o *funk* estadunidense também guardam esse caráter político atribuído às reuniões e as festas do Renascença.

Se o *funk* pode ser entendido como a voz da favela e afirmação das identidades negras, majoritárias nessas comunidades, a proposta de Don Filó deve ser entendida como a

¹⁵ SCHPREJER, Pedro. Templo da resistência negra na Zona Norte do Rio, Renascença na justiça, encara nova luta. 31/08/2014. O GLOBO on-line: <https://oglobo.globo.com/rio/templo-da-resistencia-negra-na-zona-norte-do-rio-renascenca-clube-encara-na-justica-nova-luta-13758956> Acesso em: 20/07/2018.

¹⁶ Atualmente, segundo o site da Riotur, o clube possuiu uma programação que privilegia expressões culturais como samba, teatro, capoeira, cinema, ballet, almoços dançantes e festas infantis, há a realização de eventos sociais e esportivos. Sendo o maior destaque da programação, o Samba do Trabalhador que ocorre às segundas-feiras, uma das mais clássicas e importantes rodas de samba de raiz da cidade do Rio de Janeiro.

afirmação de identidade da juventude negra daquele período. Isso se confirma pela afirmação da esposa de *Big Boy*, ao entender o subúrbio como um terreno mais fértil para Os Bailes da Pesada. O próprio *Big Boy*, em entrevista para Revista Rock de 1974, descreve as preferências pelo soul nos bailes de *black music* que organizava Segundo ele bastava colocar nos pratos o “branquíssimo rock progressivo” para iniciarem as vaias, “Eles querem é *soul*, mesmo assim James Brown. Não aceitam música branca, mais lenta, sem a bateria marcada” e o DJ justifica, “É, só querem *soul*, talvez pela batida ser picadinha, igual ao samba.” (1974, apud Essinger, 2005, p.30). Entrevistado pelo Jornal Brasil¹⁷, *Big Boy* responde quanto aos prejuízos que teria levado frente à ascensão das equipes *black*: “Estão. Atualmente, a *Soul Grand Prix* que tem a metade do material que eu tenho, ganha Cr\$ 10 mil por baile. Eu ganho Cr\$ 5 mil.”

Nesse sentido, afirmo que o local da música negra sempre esteve associado à luta por direitos, por espaços de fala, por afirmação e pela necessidade de narrar sua realidade cotidiana, daí sua aceitação maior entre grupos da periferia. Figueiredo (2017) reforça nosso pensamento afirmar a relação entre a música *black* e a identidade negra:

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip hop* remonta aos anos 70, quando da proliferação dos chamados "bailes black" nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, principalmente o *soul* e o *funk*, milhares de jovens encontraram nos bailes de finais de semana uma alternativa de lazer até então inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes que atraíam um número cada vez maior de jovens. Na esteira dos bailes *funk*, foi-se disseminando um estilo que buscava uma valorização da cultura negra, expressa tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como "Black Rio", fazendo do *soul* um instrumento de identidade negra. (2017, p. 100)

Destaca-se assim, a primazia do Renascença no processo de pensar essa relação do *soul* com a afirmação da cultura negra nos subúrbios cariocas, que *Big Boy* não tardaria em perceber. Essa identificação foi percebida por João Batista Melo, da equipe de som de *Big Boy*: “Agora o preto que vai a esses bailes não é o preto rico, que tem seu Cadillac. Não! É o preto ciclista, é o estafeta, é o contínuo, é o favelado, que inclusive, vai muito. Aí é que está o negócio. É onde ele se diverte. Ele não vai ao rock, porque ele é minoria no rock. Então, no baile soul, ele representa a maioria. Então, ele se sente satisfeito.”¹⁸

¹⁷ FARIAS, Lena. Black Rio. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 17 de jul. 1976. Caderno B, pp- 04-06.

¹⁸ Ibidem.

Na mesma matéria sobre o movimento Black Rio, publicada no Jornal do Brasil (1976) temos relatos de outros frequentadores e de organizadores dos bailes. Nas diversas entrevistas insistentemente cita-se o baile *soul* como baile de preto e pobre, e o rock como baile de branco, nos quais os negros se sentiam deslocados: “quem gosta de rock não vai para o soul e a zona sul é todo do rock.”.

A grande virada do *funk* se deu nos anos 1980. Nesse período temos a expansão da popularidade do rap norte-americano, em especial a batida¹⁹ do *Miami Bass*. As músicas tocadas nos bailes eram em sua maioria cantadas em inglês, que incompreendidas pelo público, passaram a ser substituídas por frases com sonoridade semelhante em português. Muitas vezes essas traduções eram feitas usando elementos cômicos, e podiam brincar com sexualidade e palavrões. Esse tipo de apropriação criativa ficou conhecida como "melô" e os exemplos são muitos: "*You talk too much*" deu lugar a "taca tomate" (melô do tomate) e "*I'll be all you ever need*" transformou-se em "ravioli eu comi" (Herschmann, 2005). Esse tipo de procedimento é a base para o surgimento do *funk* nacional: São diversos os casos de traduções e adaptação, que apontam na verdade para uma apropriação, reinterpretação e por tanto uma criação de uma nova música, diferentes, mas similares à anterior. Como já era de se esperar, esse som vindo de outro país adquire, em solo brasileiro, novos significados quando são reinterpretados pelo público. (PEDRO, 2015, p. 40)

E na passagem de uma década para outra, o *funk* nacionaliza-se através dos projetos do DJ Malboro e do DJ GrandMaster Raphael. O projeto de Malboro consistiu no LP “Funk Brasil” lançado em 1989, o disco tinha como faixas a Melô da Mulher Feia (versão de *Do Wah Diddy*), o Rap das Aranhas (versão de Rock das Aranhas de Raul Seixas), o Rap do Arrastão e o sucesso *Feira de Acari* que virou trilha sonora da novela *Barriga de Aluguel*. Segundo Abdulah²⁰, o primeiro rap cantado em português teria sido a Melô da Mulher Feia, por ele interpretada. Já o projeto do GrandMaster Raphael fora o LP Super Quente, também em 1989; das faixas podemos destacar, a Bananeira Rap, Melô do Nojento e a Melô da Funabem.

A produção de *funks* nos anos 1990 será marcada majoritariamente pela presença da batida do *Miami Bass* que ficou conhecida no Brasil como *Volt Mix*, sobre essa batida seriam cantados os raps.

¹⁹ Um tipo de acompanhamento rítmico, tendo como síntese uma célula básica que se repete, o que torna a música monotônica, minimalista.

²⁰ Cantor de *funk*

Conforme Palombini, a batida do *Volt Mix* diferente do que se imagina teria origem em *Los Angeles*, e não na Flórida, criada pelo DJ Battery Brain e registrada na faixa instrumental 808 Betapella Mix; o qual seria base para o desenvolvimento das batidas do *Miami Bass*. A batida de tanto sucesso entre os cariocas teve pouca repercussão nos EUA.

Assim, o *funk* chega aos anos 1990 com canções totalmente em português e problematizando questões nacionais, em particular, dos espaços populares.

Vianna em um artigo intitulado “*Funk* e Cultura Popular” problematiza a especificidade do *funk* Carioca, criticando a tese de suposta imposição cultural. Afirma que os bailes cariocas têm características diferentes do mercado de *funk* norte-americano, as danças, roupas e até o modo como o equipamento de som ocupa o espaço são diferentes. Segundo o autor, as roupas dos homens baseiam-se pela maneira de vestir dos surfistas, algo inaceitável a um b-boy norte-americano, as danças são coreografias repetidas e realizadas em grupos grandes, no que diz respeito à música, entre os cariocas há uma preferência pelas versões instrumentais incluídas nos discos de *hip hop*, ou seja, sem o canto, sobre as quais compõem refrões em português, fazendo rimas como o nome de suas comunidades e bairros de origem, ou de teor erótico. (VIANNA, 1990, p.247)

Da mesma maneira que Vianna (1990), a historiadora e antropóloga Adriana Facina (2009) aponta para a especificidade do *funk* carioca, salientando que a história do *funk* carioca tem origem na junção de tradições musicais afrodescendentes brasileiras e estadunidenses, mas, não se trata de uma “importação de um ritmo estrangeiro, mas sim de uma releitura de um tipo de música ligado à diáspora africana.” E ainda, ressalta, “mesmo cantado em inglês, o funk sempre foi lido entre nós como uma música negra, mais próxima ao samba e aos batuques do que a um fenômeno musical alienígena” (FACINA, 2009, p.2). Para a autora, a música negra estadunidense foi incorporada aos ritmos que já faziam parte da formação cultural brasileira.

Na década de 1990, também foi o período de ascensão dos Mc’s, principalmente devido aos Festivais de Galeras²¹ que se espalharam pelos bailes do Rio de Janeiro. O intuito inicial dos festivais era reduzir a violência nos bailes. Nesses festivais, dentre outras competições, incluíam a disputa entre cantores. Muitos cantores das comunidades subiam aos palcos e sobre as bases cantavam seus raps. “O Dj Grandmaster Raphael foi um dos primeiros a organizar o festival, ele estimulava os garotos da favela que frequentavam suas festas a

²¹ Grupo de jovens funkeiros organizados em torno de suas comunidades de origem. Como a galera do Mutuapira, galera do Vigário, entre outras.

escrever músicas, subir no palco e apresentar para o público. Quem conseguisse fazer a galera vibrar mais ganhava um pequeno prêmio em dinheiro, além da fama no baile.” (Pedro, 2015, p.46). Esses festivais lançaram Mc’s como: D’Eddy, Mc Galo, Claudinho e Buchecha, William e Duda, entre outros.

No entanto a década de 1990 se apresentará como um cenário contraditório para o gênero musical. O *funk* sofre ao mesmo tempo dois processos, o de glamourização, e em contrapartida, sofre com investidas de criminalização:

Se por um lado o funk começa a ser tocado em canais de TV e jovens de classe média passam a frequentar os bailes, setores mais conservadores dessa mesma mídia e dessa mesma classe alta criam e alimentam um forte preconceito, que culmina na proibição de bailes, na prisão de MCs, através da associação dessa música com o tráfico de drogas e com a "marginalidade" de forma geral. (PEDRO, 2015, p.50)

A primeira acusação ao *funk*, ou seja, a primeira tentativa de criminalização se deu pela associação das galeras do *funk* aos arrastões.

Esses grupos ganhariam notoriedade nos jornais impressos e televisivos associadas aos arrastões das praias da Zona Sul, em muitos casos, os funkeiros eram descritos como “selvagens”, ladrões, baderneiros. Herchammn e Vianna explicam que as disputas entre jovens funkeiros nas praias reproduziam o ritual de disputas ocorridas nos chamados Bailes de Corredor.²² Os arrastões deram visibilidade negativa para os bailes de corredor expressos pela mídia apenas por seu caráter violento, negligenciando as complexas relações socioculturais e as disputas territoriais ali dispostas.

Conforme Batista (2013, p. 37), vários bailes de clubes foram proibidos em decorrência de brigas pontuais que aconteciam em determinados clubes suburbanos. O autor descreve natureza seletiva desse fechamento, ao expor que nas festas dos “*pitboys*” da Zona Sul também ocorriam brigas, porém, não foram alvo de medidas proibitivas. Para o autor, a proibição dos bailes deve ser compreendida com uma medida repressora, escolha tendencial na abordagem de manifestações de jovens oriundos de classes populares. Diferentemente do

²² Para corroborar essa imagem de violência, existiu também nos anos 90 do século XX, os famosos - Bailes de Corredor - nesses bailes parte dos seus frequentadores se dividiam em duas galeras rivais que se confrontavam entre si durante a festa. Formava-se um corredor no meio da pista de dança e de um lado ficavam as galeras pertencentes ao —Lado A e do outro as galeras que compunham o —Lado B. (Figueiredo, 2017, p. 113).

tratamento dado aos problemas ocasionados por jovens da Zona Sul da cidade, onde as confusões nas boates eram individualizadas e o enfoque dado se deslocava para o campo psicológico, sendo mantidas as festas. (BATISTA, 2013, p.37)

A vinculação *funk* e criminalidade iniciou um processo expressivo de perseguição e criminalização dessa forma cultural. O *funk* de cultura passou para as páginas policiais, reduzindo a expressão cultural às narrativas de violência dentro e fora dos bailes, além da ligação com o comércio varejista de drogas. A repetida criminalização pela mídia e discursos policiais legitimou atitudes repressivas, e assim, alguns bailes seriam proibidos de tocar *funk*, outros interditados.

Algumas equipes de som passaram a incentivar ações solidárias em bailes (doação de sangue, de alimentos) a fim de desconstruir a imagem de violência associada ao *funk*, nesse período cresceram o número de raps pedindo a paz e o chamado *funk melody*, com letras mais românticas. Como destaca Herschmann:

No que se refere ao funk, manifestava-se uma demanda por uma melhor compreensão desse fenômeno e suas peculiaridades. Mesmo porque ele parecia seduzir cada vez mais não só jovens dos setores menos carentes da população, mas também os das camadas médias. Na realidade, o funk encontrou na sua versão melody um caminho para o sucesso e o palco para a construção e exibição de um conjunto de traços identitários, isto é, encontrou uma forma romântica e bem-humorada de dar visibilidade às suas expectativas e frustrações. (HERSCHMANN, 2005, p. 114)

Ao mesmo tempo, os anos 1990, também marcam um período de massificação nacional do *funk*. Em 1994, o DJ Malboro passa a se apresentar no programa *Xuxa Park*, na Rede Globo e a assinar uma coluna no jornal popular *O Dia*, com entrevistas e programação de bailes; outro destaque fora o programa de televisão da equipe Furacão 2000. (ESSINGER, 2005, p.137)

A projeção midiática não rompeu com o estigma e criminalização. Herschmann (2005) e Facina (2009) concordam que a expansão do *funk* às classes médias transformou-se em um incômodo aos que preferiam que a realidade cantada permanecesse invisibilizada, além da preocupação de alguns indivíduos das classes médias com o rompimento da barreira asfalto e favela, uma vez que, os jovens de seus quadros passaram a frequentar os bailes de comunidade. Herschmann classifica esse período como a segunda campanha de

criminalização do *funk* na imprensa, culminando com a CPI do *Funk* de 1995²³. A CPI concluiu os trabalhos em 2000 e teve como resultado a lei n. 3410 que delimitou as condições para que fossem realizados bailes, entre elas a exigência de alvará policial, manutenção de força policial do início ao fim dos bailes, a proibição de músicas classificadas como apologia ao crime e à pornografia e dos bailes de corredor. Já em 2008, a Lei Álvaro Lins (lei n 5265/2008) enrijeceria a lei anterior, com mais restrições.

Pesquisadores e estudiosos do tema, como Facina (2010), Lopes (2010) e Herschmann (2005), apontam a discriminação do *funk* como sinônimo à criminalização da pobreza. Nas palavras do Mc Leonardo: “A questão do *funk* é classista e, pior, racista. O *funk* é perseguido por racismo. O *Funk* é preto! Tem em sua história a negritude dos bailes *black* do passado. O *funk* é democrático e, por isso, perigoso” (SALLES, 2011, p. 37).

Expulso do asfalto, o *funk* volta para a favela. As canções dessa nova fase focariam ainda mais no cotidiano dos morros e favelas. Surgido na segunda metade dos anos 90, o “Proibidão”, que conta o dia a dia das favelas de maneira realista, e inclui a narrativa do comércio varejista de drogas e a violência nas comunidades do Rio de Janeiro. (BACKER, 2013, p.105) Os “proibidões” podem ser definidos como discursos que lutam contra o silêncio e questionam a paz; essa vertente do *funk* dá voz aos setores marginalizados da sociedade, ao mesmo tempo em que, constrói uma memória acerca da criminalidade ao cantar a “vida bandida”, fator que gera muitas controvérsias ao chocar-se com a memória coletiva oficial e por expor realidades constantemente silenciadas. (CYMROT, 2013, p. 93-94)

No final dos anos 1990, surge o “Tamborzão”, um novo aspecto sonoro, uma nova batida. Segundo Palombini (2014), “Para criar, em 1998, o *loop* que se tornaria conhecido como Tamborzão, o DJ Luciano Oliveira – hoje, MC Sabãozinho – afirma ter se inspirado no “*funk* com instrumentos de escola de samba do Funk’n Lata, de Ivo Meirelles, da ala de compositores do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira.” (PALOMBINI, 2014, p.187). Essa batida não é mais composta apenas por elementos eletrônicos do *Volt Mix*, a novidade é que o *funk* incorporou à sua sonoridade os tambores de escola de samba, atabaques e outros sons percussivos acústicos que eram gravados e reproduzidos eletronicamente.

Já na virada dos anos 2000, surge a vertente denominada *funk* sensual trazendo letras que mesclam erotismo e irreverência. Da qual Bragança destaca a emergência das mulheres,

²³ A CPI tinha por objetivo investigar p envolvimento entre o tráfico e a organização de bailes Funk.

tendo como grande marco desta vertente o lançamento da MC Tati Quebra Barraco (expressão que diz respeito a sexo selvagem e satisfatório) cujo primeiro disco seria lançado em 2001 pela equipe de som Pipo's. Tati acabou abrindo espaço para as demais artistas que passaram a tratar abertamente da sua própria sexualidade em diversas canções. (BRAGANÇA, 2017, p. 25)

A primeira década do século XXI seria para a história do *funk* carioca, mais um capítulo de sua criminalização. Apesar das críticas morais dos grupos conservadores, a principal vertente reprimida seria o “proibidão”. Muitos artistas do *funk* seriam acusados de apologia ao crime e a prostituição²⁴. Os diversos autores da obra *Tamborção: olhares para a criminalização do funk*, apontam que é necessário diferir apologia e as narrativa construídas nos raps: “não é apologista que se limita a justificar ou explicar a conduta delitosa” (BATISTA, 2013, p.42), ou seja, descrever a ação de criminosos não necessariamente configura apologia, ou seja, exaltação da ação delituosa.

Para Facina (2013, 57), o que o *funk* como um todo sofre pode ser compreendido como “um capítulo de uma história antiga de criminalização da cultura negra no Brasil”, da perseguição ao samba, à capoeira, ao maxixe, ao jongo, a religiosidade africana, entre outros elementos, “fez parte da formação de nossa sociedade” reprimir manifestações culturais sendo “profundamente opressiva com os de baixo”. De acordo com a autora a criminalização da cultura *funk* trata-se antes de tudo da criminalização da pobreza. (FACINA, 2013, p.59)

Além da criminalização, o *funk* também passou por um processo de desqualificação em termos musicais e culturais. O livro “Funk Qual é o Rolê, resultado de um ciclo de debates, inicia sua discussão a partir da mesa: “O *funk* como expressão cultural” onde os participantes conversam sobre a legitimação do *funk* como cultura e os preconceitos que essa linguagem e seus praticantes sofrem. Para confirmar o *funk* enquanto cultura os debatedores utilizam-se de artigos da Constituição Federal Brasileira e da Declaração de Friburgo da UNESCO. É preciso ressaltar o fato da discriminação do *funk* não ficar restrita apenas ao governo e a polícia, mas também por alguns setores da própria população. E incluiríamos músicos, como Palombini ressalta:

A crítica de Schaeffer prefigura argumentos do senso comum contra o *funk* carioca. Essa “música” não tem melodia, não tem harmonia, não tem ritmo, logo, não é música – quando as vanguardas musicais do século 20 procuraram

²⁴ Conforme Batista (2013) os processos judiciais iniciaram em 2004, mas abrangeram toda a década.

superar essas noções ou negá-las. Essa “música” não tem instrumentos musicais, logo, não é música – quando a música concreta mostrou-se na prática e na teoria, a musicalidade intrínseca de microfones, alto-falantes e toca-discos. Essa “música” não tem notas, logo, não é música – quando inúmeras culturas dentre elas a da música eletroacústica, a notação inexistem. [...] É que a música e a musicologia são entidades distintas, e “se a música pode vir de baixo ou ser imposta de cima, a musicologia sempre vem de cima.”(2013, p. 137-138)

Em 2009, o *funk* retorna a ALERJ. Um grupo de compositores, mestres de cerimônia, intelectuais e movimentos sociais²⁵ se reuniram em torno de uma pauta que reivindicava o retorno dos bailes, assim, iniciaram diversas ações políticas (como as rodas de *funk*) a fim de discutir sobre o direito à cidade. Esse movimento resultou na Lei 5543 de 2009²⁶, que alçou o *funk* a Movimento Cultural e Musical de caráter popular do Estado do Rio de Janeiro, e na mesma ocasião a Lei Álvaro Lins foi revogada. Pela lei 5543, ficou proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento *funk* ou seus integrantes, sendo de responsabilidade do poder público garantir as manifestações desse movimento, inibindo qualquer prática discriminatória.

O processo de reconhecimento do *funk* como cultura acabou gerando um sentimento de empoderamento entre seus seguidores, reconhecendo-se como integrantes da cultura definida pelos próprios funkeiros como um “som de preto, de favelado”.²⁷

2.2 – São Gonçalo, a terra da laranja e por que não do *funk*?

Entender o *funk* gonçalense torna necessário compreender a cidade. São Gonçalo é um município do Estado do Rio de Janeiro localizado a leste da Baía de Guanabara, tendo como limites os municípios de Niterói, Itaboraí e Maricá; considerada uma cidade urbana integrante da Região Metropolitana.

Seus 91 bairros oficiais (e outros 18 reconhecidos pela população) foram divididos em 1944 pelo decreto de Lei Estadual 1.063 em cinco distritos. O Primeiro Distrito corresponde ao distrito denominado São Gonçalo (sede), com área de 6800ha, correspondente a 30% do território. Possui aproximadamente 36% da população. Quanto a infraestrutura, a coleta de lixo atende a 91% da população e a rede geral de água, 92%. O segundo distrito chama-se

²⁵ Destaque para o APAFunk.

²⁶ Projeto redigido pelos deputados Marcelo Freixo e Wagner Montes.

²⁷ “Som de Preto” – Composição DJ Malboro.

Ipiúba, com 7200ha, sendo o maior em área territorial (32%). Concentra 18% da população e apresenta graves problemas de infraestrutura, por exemplo, mais de 16% do lixo necessita ser queimado pelos moradores ou deixado nos terrenos baldios; 25% dos domicílios carecem de rede geral de abastecimento de água. O terceiro distrito, Monjolos, possui 5100ha, cerca de 22% do território municipal, concentrando 20% da população. Seus índices são pouco melhores do que o distrito de Ipiúba. Nele, 35% da população depende de poços, nascentes ou carros pipa para garantir o abastecimento de água e 12% dos moradores tem de autogerir o destino do lixo. O quarto distrito, Neves, apresenta melhores índices socioeconômicos e educacionais, tem sido ponto destacado na vida econômica, social e política. Tem o menor território, 1200ha (5%) e concentra 17,6% da população da cidade. Sendo que 95% da população atendida pela coleta de lixo e 94%, com rede geral de água. O quinto distrito, Sete Pontes, corresponde há 11% do território, com 2400ha. Sua população abrange 8%, desta, 93% é beneficiada pela coleta de lixo e 85% pela rede geral de água²⁸.

O município é o segundo mais populoso do Estado do Rio de Janeiro, atrás apenas da capital. Com área de 247,709 km² e uma população de 999.728 habitantes segundo censo 2010; contando entre estes, a população jovem (entre 15 a 29 anos) com 274.937 habitantes. Quanto ao IDH, podemos observar uma evolução do município nos últimos 20 anos: 1991- 0,543; 2000- 0,641; e 2010 – 0,739. No entanto, esse crescimento não correspondeu a melhorias efetivas para maior parte da população, nem a elevação do status de importância social e produtiva do município dentro do contexto Estadual. São Gonçalo ainda é visto como um município periférico, “dormitório”, cuja maior parte da população pertence à classe popular.

Segundo Garroux (2016, p.31), São Gonçalo apresenta-se com uma região de renda mais baixa quando comparada a capital e a Niterói. “Segundo o IBGE, o valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios é de R\$ 510, quanto no Rio é de R\$ 750 e em Niterói R\$ 1.150. As condições municipais estão aquém das necessidades da população: São Gonçalo apresenta 194 estabelecimentos de Saúde do SUS para atender toda a sua

²⁸ Dados disponíveis no site da Prefeitura de São Gonçalo e em FERNANDEZ, Aline da Fonseca. Efeitos do território sobre processos de transição para a vida adulta: estudo de caso do Município de São Gonçalo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. UERJ, Duque de Caxias, 2012.

população” A incidência da pobreza (IBGE-2003) atinge 40% da população da gonçalense, enquanto no Rio temos 24% e em Niterói, 13%.

Fernandez (2012, p. 13), explica que essas desigualdades podem ser entendidas pela trajetória de desenvolvimento econômica da cidade. São Gonçalo, assim como outras regiões do país, teve desenvolvimento econômico inicialmente agrícola, no entanto, o processo de industrialização ocorrido de maneira descontínua e polarizada, implicou na concentração das melhorias em algumas regiões, sem um planejamento urbano que estendesse os benefícios da dinâmica industrialização/urbanização as demais regiões.

Na última década a cidade atraiu empreendimentos imobiliários e comerciais, em parte atraídos pela construção da COMPERJ no município de Itaboraí, sendo São Gonçalo classificada como área de influência direta do empreendimento.

Como dito anteriormente, presente trabalho objetiva o entendimento do *funk* em São Gonçalo na década de 1990, no entanto, essa tarefa direcionou-nos consequentemente à história local.

Abordar a história local apresentou-se como uma árdua tarefa, principalmente quando me refiro à história recente do município. A bibliografia disponível pode ser caracterizada como factual e entusiasta (sem orientações acadêmicas). Somado a isso, o interesse de grande parte da produção foca-se nos séculos XVI-XVIII, ou seja, no período das origens e ocupação da região, no estabelecimento das famílias tradicionais e nos grandes vultos.

Não obstante, gostaria de ressaltar os esforços do Laboratório de Pesquisa Histórica da Faculdade de Formação de Professores (UERJ - São Gonçalo) que vem desde meados dos anos 1990 desenvolvendo uma linha de pesquisa voltada para a história do município. O primeiro passo nessa direção foi a organização do Guia de Fontes para a História de São Gonçalo²⁹, a fim de estimular a produção de monografias sobre a cidade. O projeto inclui produtos destinados aos professores da educação básica, destacando-se nesse quesito os trabalhos dos professores Luís Reznik e Márcia de Almeida Gonçalves, como o projeto “História de São Gonçalo: Memória e Identidade”. O projeto iniciou-se em 1996, com a produção do Guia de Fontes supracitado, no ano de 1998 desdobraram o projeto em duas atividades interdependentes: a análise de conjuntos documentais e a escrita de textos; nos anos

²⁹ Oferecendo pistas para trabalhos com as fontes escritas, algumas inéditas, guardadas nos diferentes lugares de memória visitados e constantes no referido instrumento de busca.

de 1999 e 2000, as atividades concentraram-se na elaboração de textos voltados para história gonçalense dos períodos colonial e imperial; em 2000, iniciaram um novo projeto de levantamento de fontes iconográficas que culminou com a exposição “Imagens de São Gonçalo: fotografia e História” no ano mesmo ano; em 2001, iniciaram a coleta de depoimentos orais dos moradores mais idosos. Segundo site³⁰ do projeto suas ações podem ser definidas da seguinte forma:

Desde então consolidamos nossas ações nesses três campos de atuação – coleta, organização e pesquisas em fontes documentais, imagéticas e depoimentos orais. Em 2003 iniciamos uma pesquisa objetiva compreender a história de São Gonçalo na primeira metade do século XX através da figura de Luiz Palmier. Organizamos a exposição “Luiz Palmier. O intelectual e a cidade” e publicamos o livro “O intelectual e a cidade: Luiz Palmier e a São Gonçalo moderna”. Desenvolvemos um Banco de Imagens Digitalizadas que atualmente conta com quase 3000 imagens e montamos um banco de entrevistas com mais de 40 depoimentos. (SITE...)

Como podemos observar, a escrita da história de São Gonçalo pode ser considerada um investimento recente, onde há muito por ser feito e escrever. Contudo, convém para finalidades dessa pesquisa um debate historiográfico, mesmo que breve, da história do município. Para tal, optamos pela obra de Nelma Braga³¹ e alguns artigos mais recentes, além de informações de jornais, sites e relatos de moradores.

São Gonçalo como as demais regiões do país nasce segundo os interesses dos colonizadores portugueses. Inicialmente frequentadas pelas expedições predatórias de pau-brasil, a região fez parte da Capitania de São Vicente. Povoada pelos índios Tamoios, teria seu desbravamento em fins do século XVI pelos jesuítas que a fim de catequizar a população indígena, instalaram-se ao longo do litoral, às margens dos rios Cabuçu, Imboassu e Aldeia, e na zona de Colubandê, sendo este último polo de instalação dos missionários (BRAGA, 1997, p. 20).

Os Tupinambás ocuparam o litoral brasileiro de norte a sul e ao longo dessa extensão, receberam diversos nomes, dados por grupos rivais. Na região fluminense ficaram conhecidos como Tamoios. Estes índios levavam uma vida comunitária, sendo a noção de propriedade

³⁰ http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_O_projeto.htm Acesso em: 10/05/2018.

³¹ BRAGA, Maria Nelma Carvalho. **O Município de São Gonçalo e suas Histórias**. São Gonçalo: Edição independente, 1997.

individual pouco definida, organizavam-se em aldeias, descrita por Molina e Silva³² como uma enorme habitação coletiva onde conviviam casais, filhos e demais aparentados.

Como sabido, as relações entre portugueses e indígenas foram complexas e variaram conforme as necessidades metropolitanas e as respostas dadas pelas nações indígenas, que incluíam a escravização, catequização, negociações e extermínio desses grupos.

Com o fracasso das capitanias, as terras seriam divididas em sesmarias. Sendo parte da Banda do Além (como era chamado o lado oriental da Baía de Guanabara) entregues ao fidalgo Gonçalo Gonçalves em 6 de abril de 1579. No final do século XVI, tem início à construção da capela dedicada a São Gonçalo do Amarante, às margens do rio Imboassu. A edificação de capelas facilitava a formação de freguesias já que a circunscrição eclesiástica servia também para a administração civil. Nas proximidades da capela viria a surgir o povoado de São Gonçalo, que devido ao aglomerado de casas passaria ao status de aldeia. Essa região atualmente engloba a localidade que se estende do Zé Garoto ao Rodo. (BRAGA, 1997, p. 37)

No que se refere à produção, São Gonçalo seguiu de perto os principais ciclos agrícolas da economia colonial. Quando de sua elevação à paróquia (1643) a região tinha uma economia baseada no plantio de cana-de-açúcar, destacando-se as fazendas Colubandê e Engenho Novo, responsáveis pela maior produção de melado e aguardente no período³³. Segundo Braga (1997, p.41), no século XVIII, “São Gonçalo foi um dos maiores produtores agrícola no período do Império; além da cana-de-açúcar, a criação de gado e a lavoura de milho fizeram aumentar a ocupação do solo de São Gonçalo.” Em sua fase de desenvolvimento agrícola, São Gonçalo somou 23 engenhos (chegando a 30 em 1860), tendo lavouras nos bairros que hoje correspondem ao Engenho Pequeno, Galo Branco, Alcântara, Sacramento, Pachecos (onde se localiza a escola), Itaoca, Colubandê, entre outras. O embarque desses produtos era feito nos pequenos portos da Ponte (Gradim), Boassu, Porto Novo, Porto Velho, Ponta, Guaxindiba e da Vala. (BRAGA, 1997, p. 45)

Em 1749, foi criada a Estrada Real em São Gonçalo, atualmente com vários nomes em seu percurso, como rua Moreira César no bairro Zé Garoto, rua Feliciano Sodré no Centro e Rua Dr. Nilo Peçanha no bairro Estrela do Norte. O trajeto da estrada ligava Niterói à Alcântara, passando por bairros importantes da cidade. (SANTOS de et al, 2014, p.3)

³² Obra citada por Guimarães (2004; p. 22).

³³ Jornal “O Fluminense” – 23 set de 1993.

Ainda no século XVIII, com o declínio da produção açucareira, a cidade receberia as primeiras mudas de café trazidas pelo bispo de São Paulo, José Joaquim Justiniano³⁴, e juntamente com Resende, seria responsável pela introdução desse artigo agrícola no Estado. Ainda segundo Braga (1997, p.44), essa substituição dos engenhos de açúcar por cafezais desembocaria em um processo de esvaziamento populacional da cidade, agravado pelo surto de malária, daí o aparecimento das primeiras ruínas dos antigos casarões.

Assim até o século XIX, a economia gonçalense era predominantemente agrícola, apesar do surgimento de algumas indústrias de produção em pequena escala. Além do açúcar, principal produto dessa região, havia também a produção de aguardente, frutas (principalmente a laranja), pau-brasil, café³⁵, especiarias e alguns produtos manufaturados. Como aponta artigo “Contradição espacial na região metropolitana do Rio de Janeiro/Brasil: O rural e o urbano no Município de São Gonçalo” (s/d), essa vocação agrícola será responsável pela formação de uma elite local:

Já em 1800 veríamos uma forte concentração de terras nas mãos das elites econômicas locais, sendo os elementos mais importantes às fazendas do Engenho Novo e Jacaré, de propriedade do Barão de São Gonçalo – Belarmino Ricardo Siqueira, o cemitério de Pachecos, e a propriedade do Conde Baurepaire Rohan, situada na Covanca (PERES, 2008). O alicerce de legitimação dessas elites estaria baseado na concentração de terras; na produção para exportação (Rio de Janeiro e Europa) e; no trabalho escravo. Como já mencionado, a base econômica da Metrópole-Colônia centrava-se na produção da cana-de-açúcar, onde São Gonçalo, desde o século XVII, apresentava uma participação expressiva no cenário nacional, também contribuindo para que o Brasil desempenhasse um papel significativo em âmbito internacional. (SILVEIRA et al., s/n, p.3)

Essa configuração gerou a concentração de terras e poder político nas mãos das elites locais, responsáveis pela condução das políticas públicas no município, e conseqüentemente, na manutenção da estrutura social e econômica no presente.

Aqui vale ressaltar e abrir um parêntesis para o papel da produção de laranjas. Como moradora de São Gonçalo tive a oportunidade de conversar com alguns moradores mais idosos e a maioria narra uma São Gonçalo rural, orgulhosos pela tranquilidade do local e pela riqueza dos laranjais. Inclusive, um dos bairros gonçalenses denomina-se Laranjal.

³⁴ Idem.

³⁵ Apesar das diversas tentativas de fixar a cultura cafeeira na região, esta pouco adaptou-se as condições e ao solo gonçalense, assim acabou deslocando-se cada vez mais para o interior.

O Sr. Roberto Diaz André, por exemplo, membro de uma família histórica moradora do bairro de Pachecos, orgulha-se de falar do desempenho de seu pai, Augusto Cezário Diáz André, na produção e exportação de laranjas. Augusto Cezário Diáz André, que dá nome a escola estadual, era um importante químico e farmacêutico e que através de vários estudos criou um vinho de laranja com teor alcoólico, composto com uma grande aceitação no mercado, logo se tornou produto de exportação. Nas décadas de 1920 até 1930 houve muito progresso no cultivo da laranja, outras fazendas que se destacaram neste comércio foram a Fazenda Laranja de Júlio Lima e a Fazenda Engenho Novo sob a administração J. Serrado. O site da prefeitura³⁶ aponta que “em 1924 a Associação de Fruticultores de São Gonçalo construiu o primeiro Pavilhão para a Seleção de Laranjas, cujo destino era a Argentina e Europa. Havia também o Pavilhão de Beneficiamento de Laranjas, onde atualmente encontramos o Quartel do 7º Batalhão da Polícia Militar, em Alcântara.” Outra organização em torno da produção de laranjas foi a União dos Produtores Fluminenses fundada em 16 de maio de 1929, pelo já citado Diáz André. A decadência da agricultura em São Gonçalo teve seu período crítico com a crise mundial de 1929 seguida pela II Guerra Mundial, as dificuldades para realizar exportações resultaram no declínio deste mercado, as fazendas tornaram-se inviáveis economicamente, ao mesmo tempo, esse período converge com o início da instalação de fábricas. Ainda assim, Britto et al. (2017, p.6) afirma que até a década de 1950 a cidade possuía expressiva concentração de fazendas dedicadas à citricultura, muitas viriam a ser loteadas dando origem a novos bairros.

Outro aspecto que colaborou para a ocupação e desenvolvimento da cidade fora a construção das estradas de ferro (trens e bondes) iniciadas na segunda metade do século XIX.

A partir de 1870, inicia-se a construção de um ramal ferroviário, por ordem de Dom Pedro I, o objetivo do ramal era ligar Niterói a Itambi (mais tarde o ramal teria uma expansão até Campos), cortando São Gonçalo (através do Porto Madama, da região Central, Alcântara e Guaxindiba); em seguida viria o ramal da Estrada de Ferro Maricá, percorrendo o litoral através de Calaboca, Virajaba (Rio do Ouro), Santa Izabel, Raul Veiga. (BRAGA, 1997, p. 46) O direito de concessão da estrada de ferro passou por diversas disputas e fusões até que coube em 1897 a *The Leopoldina Railway Company Limited* administrá-la, já sob a República. A empresa de origem inglesa estendeu os trilhos à cidade do Rio de Janeiro, contornando a Baía de Guanabara. Porém, o seu fôlego será subtraído com a segunda guerra mundial (1939-1945). A situação financeira dos ingleses deteriorou-se e acabaram por

³⁶ www.pmsg.rj.gov.br/

entregaram à administração para União Federal em 1950. A partir dali, denominou-se Estrada de Ferro Leopoldina, e posteriormente foi integrada à Rede Ferroviária Federal quando esta foi criada, em 1957. Na região fluminense, os trens continuaram funcionando, até que a concorrência dos ônibus no transporte urbano de passageiros e a queda da produção agrícola (com o fechamento do mercado que então existia em São Lourenço, Niterói) causaram-lhe desequilíbrio financeiro. Sem investimentos e sem inovação, a Estrada de Ferro foi perdendo sua importância, até que em 1998 foi privatizada, as linhas mais rentáveis foram vendidas para o setor privado e as demais couberam ao governo do Estado. Este criou a Companhia Fluminense de Trens (Flumitrens, depois Rio-Trilhos) para administrá-la e a situação só piorou: “os trens da Leopoldina, entre Itaboraí e Niterói, passaram a circular apenas duas vezes por dia, começaram a ter sucessivas interrupções em seu tráfego, tornaram-se causa de acidentes nos centros urbanos de São Gonçalo e Niterói” e, finalmente, receberam o tiro de misericórdia em 2010, quando o estado e a prefeitura se uniram para arrancar os trilhos, sob o argumento da construção do pré-metrô (previsto desde 1977 e nunca realizado), mas em realidade para beneficiar os empresários de ônibus, que dominam o mercado de transporte de passageiros.³⁷

No aspecto político, o século XIX é marcado pela perda de sua autonomia enquanto freguesia (recebida em 1645), passando a integrar a freguesia de Niterói. Acredita-se que um dos motivos da cidade se tornar distrito de sua vizinha é que a facilidade de locomoção entre Niterói e São Gonçalo justificava a tese de que a vida de uma localidade girava em torno da órbita da outra. (SANTOS et al, 2014, p.4) A proximidade e a ligação entre o Município de São Gonçalo e o de Niterói impôs ao primeiro laços de dependência que perduram até hoje.

Segundo Oliveira (2003, p.2), “se quisermos utilizar um marco político-administrativo podemos dizer que a República em São Gonçalo se inicia em 1890, onde através do Decreto Estadual nº 124, é elevada a categoria de vila. Assim, São Gonçalo deixa de ser um distrito da então capital do estado – o qual era desde 1815 – e torna-se município autônomo, no campo político administrativo.” Braga (1997, p.47) também enfatiza a organização de uma autonomia política com a nomeação de um Intendente, o comendador José Joaquim de Alvarenga, e a posterior criação da prefeitura, a nomeação de um Juiz de Paz e Delegado.

³⁷ <http://www.fredericocarvalho.com.br/tema/sao-goncalo/caminhos-de-ferro/>

Para Oliveira (2003), a busca por autonomia seria uma constante nos anos iniciais do município:

O processo de municipalização, dessa busca pela autonomia marca os primeiros setenta anos do município. Durante este período a região voltou a perder sua autonomia (1891), recuperou-a (1892); perdeu territórios (o distrito de Itaipú foi anexado à Niterói nos anos de 1940). Constitui-se numa fase marcada pela instabilidade do executivo municipal. Contabiliza-se neste período compreendido entre os anos de 1890-1940 nada menos do que cinquenta e seis chefes do executivo – incluindo aí os presidentes do Conselho de Intendência, presidentes da Câmara, que assumiram funções executivas, prefeitos nomeados, interventores e raros eleitos. Isto demonstra uma rotatividade no cargo que gera uma grande instabilidade no governo local. (OLIVEIRA, 2003, p.2)

O início do século XX, marca a formação do parque industrial da cidade, radicado na região de Neves. Evadyr Molina, colunista do jornal “O São Gonçalo” na década de 1990, aponta a chegada de mão-de-obra especializada para o trabalho nas fábricas, evidenciando a atração dos imigrantes europeus e a criação de uma limitada infraestrutura urbana:

De forma precária procedeu-se à distribuição de água tratada nas principais ruas; para atendimento à população de Niterói e de São Gonçalo; o governo estadual formalizou contrato com a empresa Guinle e Cia para o fornecimento de energia elétrica; [...] O transporte coletivo eficiente, o bonde elétrico, foi instalado em 1910 entre a estação de Niterói e o Rodo de São Gonçalo, via Barreto e Sete Pontes.” (Jornal O São Gonçalo” 4 a 6 dez de 1993)

No pós-30 o processo se acelera, Neves e bairros adjacentes passam a receber mais investimentos e políticas públicas de urbanismo como: o calçamento de ruas, sistemas de transporte ligando a área à capital do Estado e do país. Outro aspecto, fora a intensa concentração operária levando a construção de vilas, clubes, sindicatos operários. Com isso, inicia-se uma marcada diferenciação entre os distritos gonçalenses. (OLIVEIRA, 2003, p.2)

Vale ressaltar que a crise do modelo agrário-exportador, em fins de 1929, é sentida, no Brasil ao longo da década de 1930. Gerando uma relativização deste padrão econômico. E assim, a República do período pós-1930 apoiaria projetos de desenvolvimento econômico centrados na urbanização-industrialização nacional. “Podemos dizer que o período pós-30 marca o chamado “modelo brasileiro de capitalismo industrial”, com as instalações de indústrias inicialmente de base, e a construção de rodovias para integração intra e inter-regionais”. (Silveira et al, s/d, p.3)

No entanto, para Guimarães (2004, p.54), o urbano que se formava neste final de século XIX e início de século XX não possuía uma caracterização muito diferente de um rural. Eram fábricas nascidas em um meio ainda rural.

Diversos autores apontam como momento de maior ascensão industrial de São Gonçalo o período entre os anos de 1940 e 1960, chegando a cidade a ser chamada de “Manchester Fluminense”. O título deve-se ao fato da cidade ter sediado inúmeras indústrias nacionais e internacionais³⁸. Segundo Araujo e Melo (2014, p. 66), até meados do século XX, o Município de São Gonçalo constituía um dos mais importantes distritos industriais do antigo Estado do Rio de Janeiro; chegando ao início dos anos 1940, como um dos municípios mais relevantes do ponto de vista da atividade industrial, 3o maior produtor industrial do estado. (ARAÚJO e MELO, 2014, p.71) E explica os fatores da atratividade:

De fato, a proximidade com a capital enquanto fator de estímulo à atividade industrial gonçalense pode ser confirmada pelo simples fato de que o distrito industrial de Neves, onde se concentrava boa parte das indústrias gonçalenses, fazia fronteira com Niterói, funcionando até hoje como uma das mais importantes portas de entrada para São Gonçalo. Além disso, São Gonçalo contava ainda com disponibilidade de áreas planas, no total de 45 km², consideradas adequadas para a atividade industrial (Federação das Indústrias do Estado da Guanabara, 1969), e os terrenos eram, em média, mais baratos do que os disponíveis em Niterói (IBGE, 1957). A abundância de matérias-primas que atraíssem indústrias extrativas e de transformação de produtos minerais não metálicos também pode ser citada entre os fatores capazes de atrair a atividade industrial durante o os anos 1940/50. Finalmente, a disponibilidade de mão de obra aparece como outro fator explicativo. (ARAÚJO; MELO, 2014, p.73)

O projeto de desenvolvimento industrial brasileiro pós-30 incluía a implantação de indústrias em diversas áreas do Estado e para tal o Governo Federal concedeu incentivos federais para a construção de rodovias a fim de interligar regiões, nesse sentido temos a construção da Rodovia Amaral Peixoto (RJ – 106), no ano de 1946, ligando a Região Metropolitana à Região dos Lagos. Porém, não evitou a concentração industrial na Região Metropolitana.

³⁸ Companhia Nacional de Cimento Portland (Mauá); Companhia Brasileira de Usinas Metalúrgicas (Hime); Companhia Brasileira de Fósforos (Fiat Lux); Companhia Eletro Química Fluminense; Companhia S/A Composições “Internacional” do Brasil; Indústrias Reunidas Mauá S/A, Conserva de Sardinhas Coqueiro S/A; Conserva Rubi S/A; Companhia Nacional de Explosivos S/A, Fábrica de Formicida; Companhia Brasileira de Vidro Plano S/A e Fábrica de Bebidas Rum Merino S/A.

A industrialização trouxe consigo um processo de migração para São Gonçalo³⁹. De acordo com Oliveira (2003, p.3), na segunda metade do século XX o perfil da cidade se modifica, devido ao grande fluxo migratório e ao loteamento das grandes fazendas, dando origem a diversos novos bairros. Albano explica que a atração para São Gonçalo deu-se por uma reunião de vários, “mas o fator determinante para a sua permanência na cidade foi à política fundiária herdada dos anos 1940 e 1950, que oferecia lotes de terra a baixo custo em regiões de urbanização inexistente ou em áreas de mangue às margens da Baía de Guanabara”. Este momento foi o ponto de partida para a transição de um ambiente agrário em direção a consolidação de uma área urbana voltada para moradias populares, esse processo foi marcado pela intensa especulação financeira⁴⁰:

As áreas rurais foram fatiadas em lotes, e da noite para o dia bairros imensos eram criados sob o beneplácito de financiamentos públicos e particulares. A especulação fundiária sai do controle, e a promessa de dar fim e cabo ao caos estabelecido se torna bandeira política do então candidato a prefeito Joaquim Lavoura, que seria eleito em 1953. Em 1962, pressionado pelos loteadores que dominavam a Câmara, é decretado o fim da área rural em São Gonçalo pelo prefeito Geremias de Mattos Fontes. Somente em 2010 a prefeitura reconheceria a existência de uma área agrícola produtiva na cidade, incorporando-a no novo Plano Diretor de município. (ALBANO, 2015, SITE)

Contudo, na década de 1960 ocorrerá um recuo na produção industrial do município, a cidade não comportaria mão-de-obra local, tendo parte de sua população ativa se deslocado para outros municípios em busca de trabalho, São Gonçalo perde a alcunha de “Manchester Fluminense” e passa a ser denominada “cidade-dormitório”. Braga (1997, p.119) aponta, por exemplo, dos 450 mil trabalhadores da cidade apenas 150 mil atuavam na região.

Conforme Araujo e Melo (2014, p.78), a desindustrialização da cidade decorreu de uma série de fatores. Conforme o autor, a industrialização de São Gonçalo contou principalmente com esforços da iniciativa privada, cabendo ao governo estadual a concessão de incentivos fiscais, tendo este último atuado de maneira muito tímida. Com o passar dos anos, essa postura negligente acabou comprometendo a atração de novas indústrias e a manutenção das existentes. A infraestrutura provida pelo poder público se precarizava sem ser reaparelhada com a rapidez que o desenvolvimento industrial demandava; os pequenos portos

³⁹ Aqui devemos inserir São Gonçalo no processo de êxodo rural brasileiro acentuado a partir da década de 1950 e que desde os anos 2000 encontra-se em declínio.

⁴⁰ <https://www.jornaldaki.com.br/single-post/2015/03/01/As-dores-de-crescimento-de-uma-cidade-chamada-S%C3%A3o-Gon%C3%A7alo> Acesso em: 25/05/2018.

do litoral do município, que no passado serviam ao transporte da produção agrícola, encerraram suas atividades, pois muitos não comportavam a escala da produção industrial, somado a esses fatores, temos as dificuldades no tocante ao abastecimento de água.

Ainda Araujo e Melo (2014, p.81), afirmam que após a queda da produção em termos de participação no contexto estadual, segue-se um período de saída das indústrias. Apenas citando as maiores temos a indústria metalúrgica Hime que reorienta suas estruturas e desloca-se para Nova Iguaçu, onde teria condições de conjugar modernização tecnológica com expansão de capacidade; a indústria do setor de extração, a Cia de Cimentos Portland, “teve suas atividades encerradas nos anos 1960 por um motivo bastante inusitado: durante suas atividades, acabou por perfurar um aquífero que teria inundado toda a área destinada à exploração de matéria-prima e inviabilizado em definitivo suas atividades” A empresa, que possuía filial em Cantagalo (Região Serrana) transferiu-se em definitivo para lá. No local existe hoje um lago, conhecido como Lago São José ou Lago Azul. (ARAUJO e MELO, 2014, p.82)

Nos anos 1980 e 1990 a desindustrialização prossegue: a Hime transfere-se definitivamente para Nova Iguaçu, ficando a Comercial Gerdau em seu lugar e que mais tarde também se transferirá para o bairro de Santa Cruz no Rio de Janeiro. Já a Cia de Fósforos Fiat Lux encerrou suas atividades em São Gonçalo em 1983, transferindo sua produção para a filial de Curitiba. (ARAUJO e MELO, 2014, p.83) No site da prefeitura, é possível confirmar esses dados, onde vê-se inúmeras fábricas entendidas como pioneiras em suas atividades, mas que no entanto, encontram-se desativadas ou foram transferidas para outros locais. É possível observar a permanência das fábricas de cerâmica, e das grandes apenas cito a Indústrias de Conserva Coqueiro localizada no bairro Porto Velho,⁴¹ atual Indústria Quaker Produtos Alimentícios.

Apesar do processo de saída das indústrias, a cidade contou com um novo fluxo migratório, a partir de 1974, com a inauguração da Ponte Rio-Niterói e, em seguida pela BR-101 (Niterói-Manilha). No entanto, ao não encontrar participação econômica, parte da massa trabalhadora deslocava-se para outros municípios próximos. Conforme Silveira et al. (s/d; p.4), a condição de subordinação e complementariedade em relação a metrópole acelerou o

⁴¹ A “Coqueiro” foi fundada em 1937 e sua marca ganhou projeção no estado do Rio de Janeiro e no Brasil. Iniciou suas atividades produzindo sardinhas em conservas, evoluindo para a produção de farinha de peixe e atum em conserva. Posteriormente passou a produzir também as próprias embalagens de seus produtos – sendo a única no ramo, na época. Foi vendida para a Indústria Quaker Produtos Alimentícios na década de 1990; no entanto seus produtos em conservas permanecem com suas marcas de origem e são vendidos em todo o país. (site da prefeitura de São Gonçalo).

processo de loteamento urbano, tornando-se o principal projeto político do município⁴². A princípio, a construção da Ponte Rio-Niterói e da BR-101 poderiam ser lidas como elementos promotores de investimentos para a região, contudo a recessão econômica pela qual o país passava não permitiu tais benefícios. Como sugerem Araujo e Melo:

Contudo, o que deveria servir como fator de atração e estímulo à economia local contribuiu para o maior crescimento populacional sem ordenamento: em vez de indústrias, há hoje um grande número de favelas às margens da rodovia. Cortando também boa parte dos 22 km de litoral do município, a rodovia causou ainda problemas ambientais, degradando os manguezais que até então encontravam-se preservados e abundantes (Almeida, 2001). O que, em um primeiro momento, poderia constituir mera preocupação ambiental, tornar-se-ia em seguida um entrave econômico na medida em que os problemas ambientais também têm se constituído economias de desaglomeração em algumas regiões do país (Diniz, 1991). (ARAUJO; MELO, 2014, p.83)

Sendo assim, devido à recessão econômica que marca o período no país e ao processo de desindustrialização que acomete ao Rio de Janeiro como um todo, a cidade passou por mais um processo de loteamento semelhante ao das demais periferias nos anos de 1980. Para Brito e col. (2017; p.6), a “multiplicação de loteamentos populares constituiu uma reserva de mão-de-obra barata, notadamente formada por emigrantes nordestinos”. Os lotes maiores foram divididos e revendidos em lotes menores, áreas como margens de rios e manguezais foram aterradas, invadidas e comercializadas como lotes populares, muitos em regiões vulneráveis. Ou seja, rápido crescimento não foi acompanhado de investimentos em infraestrutura, e a ausência de planejamento quanto à expansão dos loteamentos geraria um espaço urbano muito precarizado. Fernandez (2012, p.51), citando Milton Santos, caracteriza a ocupação de São Gonçalo como uma “sobreposição de sistema”, isto é, seus espaços foram refuncionalizados sem, contudo haver uma modificação profunda de sua infraestrutura. “Considerada “periferia consolidada”, a cidade de São Gonçalo inscreve-se na teia de relações metropolitanas como uma região de privação relativa ou pobreza”. (BRITO et al., 2017, p.6)

Para Silva (2012), a cidade passou por três momentos de loteamento, entre 1940 e 1950, 1970 e 1990, e o a partir de 1990. O primeiro loteamento deve-se à atração da “Manchester Fluminense”, ou seja, para abrigar o grande crescimento da população da cidade, resultado da soma do crescimento vegetativo com a população migrante que chega para

⁴² Dentre estes podemos destacar o loteamento do Jardim Catarina iniciado em 1953 e considerado o maior da América Latina. (PINHO, 2006, p. 175)

trabalhar nas lojas e fábricas. No segundo, há a produção de lotes nos bairros periféricos, em geral lotes de menor dimensão, sem desmembramento. O terceiro momento trata-se da produção de condomínios e loteamentos fechados verticais e horizontais, voltados para as classes médias, este período decorre de uma série de melhorias ocorridas na década de 1990 e que culminam com a transformação visível do espaço urbano, nos anos 2000.

Segundo Albano (2015, SITE), a partir dos anos de 1990 a cidade começa a dar passos importantes nas áreas de gestão e ampliação dos equipamentos públicos e educação. Porém, ainda estava longe de atender as demandas da população local. De fato, a partir de pesquisa em jornais e segundo relatos de moradores, a cidade mudou muito na última década do século passado. No que tange ao saneamento temos obras envolvendo governos estaduais e municipais, como a ampliação da rede de esgoto (300 Km) e o acréscimo de 44 milhões de litros/dia no sistema de produção de água Laranjal, responsável por abastecer Niterói e São Gonçalo. A ampliação do número de vagas na escola se dá pela construção de novas escolas e novas salas de aula, e por melhorias para o acesso em outras⁴³. Temos a construção de conjuntos residenciais populares na região (Mutondo). O número de ruas pavimentadas também cresce no período de 1990 a 2000.

Nesse período, há um tímido movimento autovalorização da cidade que passa a investir em projetos turísticos e a preocupação com a preservação do patrimônio histórico da cidade⁴⁴.

No entanto, apesar das mudanças, a cidade assustava alguns de seus visitantes, como ocorrido com o então presidente Fernando Henrique Cardoso, que assim a define: “São Gonçalo era uma pobreza terrível, parecia uma África”⁴⁵.

Nesse sentido, a descrição de São Gonçalo não diferia das demais periferias da Região Metropolitana. Bairros afastados do eixo central tradicional de urbanização cidade tendem a concentrar os indicadores mais precários em termos de infraestrutura urbana.

Muitos bairros, em especial dos distritos de Ipiíba e Monjolos, podiam ser caracterizados pela dificuldade de acesso, pela poeira que subia nas ruas ao movimento de carros, pelos animais soltos em busca de alimentos nos lixões dispostos em terrenos

⁴³ Em 1993, por exemplo, foram finalizadas as obras de 5 escolas municipais: Brandão Monteiro(Novo México), Armando Ferreira (Porto Novo), Sobral Pinto (Colubandê) e Ronald de Souza(Jardim Catarina). E a construção de duas pontes de concreto, em substituição às antigas de madeira que davam acesso às escolas Lêda Vargas Gianerini (Tribobó) e Boa Esperança (Engenho do Roçado). Segundo Censo 2015, a cidade possui 87 escolas municipais e 71 escolas estaduais.

⁴⁴ Podemos mencionar a criação de rotas para Ecoturismo e o processo de tombamento das fazendas históricas do Engenho Novo, Colubandê, Santa Izabel. Projetos que hoje estão abandonados.

⁴⁵ Jornal “A Tribuna da Imprensa”, 27 de outubro de 1994.

abandonados. A modernização do espaço gonçalense é feita sem planejamento, gerando diversas áreas segregadas. Os loteadores dessas áreas não possuíam qualquer preocupação urbanística, assim, os lotes são produzidos sem as mínimas condições de infraestrutura e vendidos a um valor bastante reduzido, tornando-os acessíveis aos trabalhadores mal remunerados. Com o tempo, os baixos valores dos lotes seriam confrontados pelo alto custo social pago pelos moradores para viver nesses locais, como a falta de iluminação, transporte, saneamento básico e outros bens de uso coletivo.

Ainda nos primeiros anos de 1990, o bairro de Itaoca recebe uma equipe de filmagem do diretor Eduardo Coutinho para elaboração do documentário “Boca de Lixo”(1993)⁴⁶. O filme retrata a rotina de catadores e catadoras do lixão de Itaoca. A pobreza gonçalense aparece estampada nos aproximadamente 50 minutos do filme.

Aqui faço lembrar a situação econômica do país nos anos 1990. O período herdou uma inflação galopante e diferentes planos monetários tentaram conter a chamada hiperinflação (maior do que 80% ao mês). A década é considerada como a pior da história para emprego⁴⁷, a taxa média de desemprego aberto, de acordo com o Dieese, pulou de 7% para mais de 12% no período. Foi na década de 1990, inclusive, que o Rio de Janeiro ficou marcado mundialmente pela pobreza e a violência, em especial pela exposição midiática dos arrastões nas praias cariocas. A violência da capital e o alto custo de vida levaram alguns grupos a migrarem para Niterói e São Gonçalo, sendo que este último abrigou os contingentes mais pobres dos migrantes.

Contudo, a cidade termina a década com promessas de grande desenvolvimento. No ano de 1999, a cidade inaugura mais uma fábrica da empresa alemã B. Braun. Os grandes supermercados começam a disputar localidades, nesse ano dá-se a inauguração do supermercado Extra, no bairro de Alcântara, e a compra do Dallas pelo supermercado francês Carrefour. E, enfim, temos a compra do terreno para a construção do primeiro *Shopping Center* do município. O potencial consumidor de São Gonçalo chama atenção dos empresários, surgindo espaços mais sofisticados na cidade.

No aspecto cultural, faz-se necessário pontuar a cidade como berço da primeira religião verdadeiramente brasileira por reunir em suas práticas elementos da cultura religiosa

⁴⁶ Filme foi vencedor do V Encontro do Cinema da América Latina (1993), em Toulouse, França. E do prêmio de jornalismo cinematográfico no Festival de Leipzig na Alemanha (1993).

⁴⁷ Repostagem do jornal “Folha de S.Paulo” de 27 de set de 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi27099822.htm>

de índios, africanos e europeus, a umbanda, fundada em 1908, no bairro de Neves por Zélio Fernandino de Moraes⁴⁸.

São Gonçalo contava com o Cine-Teatro no bairro de Alcântara, com o Centro Cultural Joaquim Lavoura (exposições, palestras, cursos gratuitos), áreas de exposição e música ao vivo no Rodo Shopping, e pela inauguração do SESC (1996) e da Casa das Artes (1993). Temos ainda, os pequenos clubes de bairros, em especial, bailes *funk*. Entre os clubes esportivos, podemos citar o Tamoio Futebol Clube e o Clube Esportivo Mauá, além das atividades esportivas e ambos promoviam (e ainda promovem) eventos culturais e de lazer, através de shows, bailes, feiras e concursos (fantasias, miss, raps). Outro destaque foi à participação em 1996 da Escola de Samba Porto da Pedra desfilando pela primeira no Grupo Especial.

E aqui chegamos à cultura gonçalense e ao aspecto central a ser desenvolvido pelos alunos, o *funk* gonçalense.

2.2.1 - São Gonçalo e o *funk*

Nosso Sonho, Rap da dupla de Mcs Claudinho e Buchecha, permite-nos questionar se o *funk* é, de fato, *carioca*, pois ao contrário do que seu nome sugere, o movimento *funk* carioca não é específico da cidade do Rio de Janeiro: ele consegue ultrapassar os limítrofes da capital e alcançar outras cidades (BRAGANÇA, 2017, p.40).

São Gonçalo vem desempenhando ao longo da história do *funk* um papel importantíssimo para o movimento, pois na cidade surgiram diversos artistas famosos do universo *funk*. A cidade abrigava diversos bailes, sendo mais notórios os bailes que ocorriam no Tamoio Futebol Clube e no Clube Mauá.

O Tamoio Futebol Clube foi considerado um dos maiores bailes *funk* do Estado, o público estimado, em 1996, fora em torno de 7 mil pessoas por final de semana, especialmente nos bailes da Furacão 2000 (BRAGANÇA, 2017, p.40). Já Mendonça (2012, p.24) destaca a participação de outro baile gonçalense: o Baile do Mauá. Para o autor, o *funk* alcançou grande popularidade a partir do “Festival do Baile do Mauá”, onde ocorreu o primeiro concurso de Mcs, no qual jovens de comunidades apresentavam suas letras de raps relacionadas às realidades que conheciam.

⁴⁸ <http://www.fredericocarvalho.com.br/tema/sao-goncalo/a-umbanda-nasceu-aqui/>

A cidade de São Gonçalo é mencionada em vários raps, mais especificamente o Morro do Salgueiro, o local de origem de um dos Mc's Claudinho & Buchecha. A dupla possuía músicas românticas, irreverentes e de exaltação às comunidades, alcançando grande sucesso nos anos 1990. Suas músicas e coreografias foram incansavelmente repetidas pelos quatro cantos de nosso país.

Ressuscista São Gonçalo! Ficou conhecido como o grito da dupla. Grito de chamado para o *Rap do Salgueiro*, música que atingiu a marca de mais de 1 milhão de cópias de discos vendidas logo em seu primeiro álbum lançado. O disco, que carrega o nome da dupla no título, foi lançado em 1996 pela gravadora Universal Music. Sucessos dos mc's foram regravados por artistas de MPB como a canção *Fico assim sem você* pela cantora Adriana Calcanhoto, música originalmente gravada pela dupla em 2002. Esse mesmo ano marca a morte de Claudinho em um acidente de carro, pondo fim a dupla. Em São Gonçalo foi decretado 3 dias de luto (BRAGANÇA, 2017, p.41).

Outra referência importante do *funk* gonçalense fora o Mc D'Eddy que apesar de niteroiense ganhou projeção em 1992 após vencer o festival de raps patrocinado pela equipe de som Furacão 2000 no Clube Mauá. O Mc ganhou a competição com o Rap do Pirão, no qual saudava diversas galeras do *funk* gonçalense, em especial, as duas maiores: a do Mutuapira e a do Boa Vista.

Quanto a equipes de som gonçalense, salientamos a Pipo's, fundada em 1974 no bairro do Boassu. A equipe ficou conhecida a partir da *Montagem Jack Matador*, produzida pelo DJ Mamut, com a batida do Volt Mix e frases (dubladas) de um seriado faroeste, lançada no segundo LP da equipe em 1994, *O Encontro da Massa*. A equipe promoveu diversos bailes na Clube Lage, alcançando cerca de 5 mil participantes (BRAGANÇA, 2017, p.42).

CAPÍTULO 3

3.1 - O Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André e a turma 901/18

De forma concreta, o trabalho foi aplicado em uma turma de 9º ano (901/18) no Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André, onde experienciaremos a construção da História do Funk dos anos 1990 na cidade de São Gonçalo.

A escola está localizada na Rua Leonídia Pinheiro da Silva, s/n, no bairro de Pachecos, no Município de São Gonçalo. Funciona em três turnos, oferecendo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola está sob a mesma há direção 25 anos (tendo sido eleita em 1992, e na recente eleição de 2017).

No bairro e adjacências, a escola tem excelente reputação, sendo considerada por muitos uma das melhores escolas estaduais da região de Monjolos e Ipiíba (distritos de São Gonçalo). Sendo muito comum, após as matrículas *on-line*, vermos responsáveis fazerem filas para concorrer às vagas ociosas. Acredito que, em parte, essa reputação se dê pela infraestrutura equipada e bem cuidada da escola.

Os indicadores da escola⁴⁹ apontam para uma boa participação de estudantes no ENEM, aproximadamente 66%. Quanto à nota, a escola fica na média geral quando comparada com outras do município, com 496,3. Destacando-se mais nas ciências humanas (545,70) e menos em matemática (452,20). Já no Fundamental, podemos citar os índices da Prova Brasil aplicada no 9º ano. Segundo os dados dessa avaliação⁵⁰, apenas uma proporção de 23% de estudantes teria a competência de leitura e interpretação de texto adequada à etapa de ensino, enquanto na resolução de problemas matemáticos, o índice seria ainda menor, 9%.

O primeiro passo escolhido para dar início ao projeto foi a confecção de um perfil da turma através de uma pesquisa a fim de averiguar as características mais gerais desse grupo de alunos em específico. Por se tratar da primeira aula do ano, os alunos entenderam a pesquisa como uma espécie de apresentação, comum nas aulas iniciais do ano letivo. Optei por não expor os objetivos da pesquisa, evitando influenciar as respostas.

A pesquisa incluía o levantamento de dados como nome, sexo, idade, cor, endereço, aspectos familiares (com quem residem, grau de escolaridade e profissão dos responsáveis), opções de entretenimento (música, lazer, filme), aspectos voltados à formação (disciplina

⁴⁹ <http://www.escol.as/181910-ce-augusto-cezario-diaz-andre>

⁵⁰ <http://www.qedu.org.br/escola/174310-ce-augusto-cezario-diaz-andre/aprendizado>

escolar que gostam, repetência do ano escolar, se frequentou escolas privadas, se pretendem cursar universidade).

A turma 901, com a qual trabalhei, possui 35 alunos, sendo 21 adolescentes do sexo feminino e 14 do masculino. A turma tem uma faixa etária de 14 a 15 anos, a maioria se autodeclara negra ou parda (60%), com renda familiar média de 2 salários mínimos. Sobre a renda, muitos estudantes declararam ter ocorrido perda substancial nos salários de seus pais em decorrência do desemprego, seguido por ocupações em serviços sazonais, como auxiliar de pedreiro, diaristas e outras atividades sem vínculos empregatícios, gerando assim, uma variação muito grande na renda mensal de seus lares. Desse conjunto de alunos, 70% moram no mesmo bairro onde se localiza a escola, em Pachecos, os demais residem nos bairros próximos (Sacramento, Lagoinha, Amendoeira, Santa Izabel, Mundel), a não mais que 20 minutos⁵¹ da escola.

A respeito da escolaridade, temos praticamente um empate, entre os que alegam não ter repetido o ano escolar daqueles que repetiram (52% para os primeiros e 48% de repetentes), ainda assim, vale ressaltar que o ano letivo no qual foram reprovados refere-se ao fundamental I, ou seja, nas séries iniciais. Apenas 38% estudaram em instituições de ensino privadas. Quanto ao grau de escolaridade de seus pais, aspecto que influencia diretamente no capital cultural incorporado, temos uma grande variação, entre os que cursaram o Ensino Médio um total de 44%, desses apenas a metade completaram o ciclo; 42% cursaram o Ensino Fundamental, mas apenas 20% finalizaram; os demais afirmaram desconhecer o grau de escolaridade dos pais, e uma aluna alegou Ensino Superior completo para a mãe.

A religião cristã apresenta-se com 52%, sendo 40% destes credos evangélicos e 12% de católicos, apenas 1 aluna se declarou espírita. Um dado diverso do habitual, pelo menos no que tange a experiências docentes anteriores e até mesmo aos dados estatísticos da cidade, fora o percentual de 40% de alunos que declararam não professar nenhuma religião.

A escolha das carreiras e futuras profissões foi o item que mais se diversificou, no entanto, todos incluíram em seus planos o curso superior, mesmo aqueles indecisos.

Quando perguntados pela preferência entre as disciplinas escolares, a História não se destaca nem entre as favoritas (4 votos), nem entre as odiadas (1 voto). E quanto à importância da História, podemos dividir as respostas em dois grandes grupos: os que entendem a História como uma disciplina conteudista (acumular conhecimentos sobre o passado), e aqueles que a compreendem como uma disciplina reflexiva e orientadora

⁵¹ Refiro-me a 20 minutos através de transporte rodoviário.

(entender o presente a partir do passado, tomar melhores decisões, complexificar opiniões, lutar por direitos).

As opções de entretenimento e lazer variaram bastante. O *funk* aparece como o favorito de 25% e outros 45% que se declaram ecléticos, incluem o *funk* entre os estilos musicais que costumam ouvir. Apenas 2 alunos excluíram o *funk* totalmente de seu repertório. Entre os gêneros de filmes, o mais escolhido foi terror (32%), seguido por ação, com 22%.

Na semana seguinte, os dados foram expostos na turma. A cada aspecto informado, os alunos ficavam surpresos com os resultados, como se desconhecêssem aquela realidade ali demonstrada. Dos aspectos os que mais causaram estranhamento foram os referentes à renda e a religiosidade.

Enxergar-se como membros da classe D⁵² soou como um “choque de realidade” para muitos, como se eu tivesse dado novidade ruim. Na sala reinou o silêncio, nos rostos as expressões eram de desânimo, constrangimento e uma recusa apática da própria condição. Confesso que foi impactante observar o quanto aqueles jovens não refletiam sobre o lugar social em que se encontram, e conseqüentemente sobre suas identidades. Diante disso, expressei-lhes em tom provocativo que ali naquela sala ninguém era filho de empresário, nem mesmo eu, todos deveríamos nos entender como filhos da classe trabalhadora.

Outro aspecto gerador de surpresa fora o número de estudantes sem religião. Inclusive, empatados com o número de evangélicos na sala.

As reações da turma revelaram um desconhecimento por parte dos colegas sobre aspectos de suas vidas particulares. Como se esses assuntos não aparecessem em suas conversas cotidianas e/ou suas preocupações.

Na mesma aula anunciei sobre o projeto de história oral sobre o *funk* que iríamos realizar durante o primeiro semestre. “Sobre o *funk*?... Ih, que maneiro, fessora!”, disse Eduardo, aluno que se identifica muito com o estilo, ao seu comentário muitos sorrisos seguiram-se. E claro, não faltou o “Vai valer ponto?”.

Segue o baile!

⁵² A classe D também é chamada de baixa classe média; segundo o SAE possui renda per capita de R\$ 441 e renda familiar de até R\$1.764. Fonte: <http://g1.globo.com/economia/seudinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html> Acesso em: 10/06/2018.

3.2 - Sensibilização com o tema

Denominei a aula 1 de “Sensibilização à temática” por pretender um contato inicial diferenciado com o assunto a ser abordado. Como fora explicitado nos capítulos anteriores, o *funk* passou e ainda enfrenta vários processos de criminalização, e muitos jovens apesar de curtirem as músicas e conhecerem as críticas feitas ao gênero musical pouco contextualizam essas críticas e a própria produção das canções. Muitos rechaçam as críticas, resumindo-as a “*papo de gente que não gosta*” ou “*papo de crente*”. Simplificando as discussões.

Partindo dessa perspectiva, optei pelo uso pedagógico de um filme, mais especificamente um documentário intitulado “Sou feia, mas tô na moda”, com roteiro e direção de Denise Garcia. O documentário possui como título um bordão da Mc Tati Quebra Barraco, o que antecipa o tema central do filme, ou seja, a participação e a inserção de mulheres no mundo *funk*. A escolha do documentário deu-se por este apresentar o *funk* através de seus sujeitos: Mc’s, DJs, dançarinas, frequentadores de bailes e produtores musicais são as vozes presentes. As gravações oscilam entre a favela Cidade de Deus e o interior de bailes *funk*, reforçando a ligação do *funk* com as comunidades cariocas.

“Sou feia, mas tô na moda” teve sua gravação realizada no ano de 2004, mas finalizado em 2005. O documentário conta a história do *funk* dos anos 2000 sob a ótica dos funkeiros e apesar do foco central ser o *funk* sensual, muitas outras questões surgem no decorrer de seus 61 minutos. Podendo-se inclusive inferir que o documentário aponta de maneira bastante clara o tamanho das desigualdades no Brasil e uma série de preconceitos decorrentes da cor da pele e do lugar social ocupado pelos indivíduos.

O documentário traz discussões sobre gênero, sexualidade, racismo, exclusão social, pobreza, corrupção, padrões ideais de beleza. Nesse sentido, não tem como função ilustrar o tema, mas gerar empatia e problematizar questões sociais presentes no *funk*.

Em geral, o gênero cinematográfico documentário tem como objetivo informar e veicular visões do mundo o cotidiano, por seu formato assemelhar-se ao jornalístico acaba sendo entendido pelo senso comum como uma exposição da realidade. Contudo, apesar de ser uma produção artística não ficcional, representa a realidade parcial e subjetivamente, pois os modos de ver o mundo e/ou abordar um assunto perpassam pela intervenção do documentarista (seleção dos entrevistados, disposição das entrevistas, os recortes). Assim, o documentário é definido antes de tudo pela intenção de seu autor, que visa o entretenimento e a informação, mas também, propor reflexões de interesse político, social, científico, cultural e

econômico. (SALES, 2009, p.3) No caso da obra apresentada para turma, a roteirista e diretora Denise Garcia cria um elo empático e de identificação entre os entrevistados e os receptores através das narrativas do dia a dia dos depoentes, levando a uma reflexão dos fatos cotidianos que nos cercam, como o ser negro, mulher e pobre no Brasil. No que tange ao *funk*, há uma evidente denúncia de sua estigmatização.

O filme inicia com um Mc G3 sentado sobre uma enorme caixa de som de baile funk, vestindo roupas simples e calçando chinelos, cantando:

“Quem nasceu, nasceu.
Quem não nasceu, não nascerá!
Com paz, justiça e liberdade
O funk sempre vai rolar!
Porque eu sou cria da favela
E eu só quero é ser feliz!
Falo do Cidinho e Doca
Que é o *funk* de raiz”⁵³

A música inicial traz uma marca presente em diversos depoimentos subsequentes: o desejo de encontrar a felicidade em um contexto de discriminação dos moradores de favelas e de sua produção cultural, o *funk*.

Em seguida, o documentário desloca-se para a Cidade de Deus, apresentada como berço de vários artistas do *funk*. Na cena uma animada roda de rapazes, moradores da favela, canta ao som de batidas de palmas proferidas por eles mesmos. E a partir dali a Mc Deise da Injeção passa a apresentar outros artistas e narrar à trajetória de alguns.

Seguem-se vários depoimentos dos sujeitos do *funk*, jovens, dançarinas, Mc’s, Djs, entre outros. Por esses, o *funk* é apresentado como cultura da favela, diversão, oportunidade de emprego e “esperança” de uma vida melhor. O preconceito é um elemento levantado por todos os depoentes, sendo a denúncia de discriminação racial e econômica as mais evidenciadas. Nas palavras do DJ Malboro: “O *funk* é coisa de preto e favelado!”.

Apesar de percorrer diversas ruas da favela, território marcado pela presença da violência policial e dos varejistas de drogas, o documentário não mostra qualquer imagem

⁵³ Quem nasceu, nasceu! – Mc G3

relativa a esses assuntos, a abordagem desses se dá nas falas dos entrevistados, e assim, o filme se distancia da associação da favela e do *funk* a criminalidade.

O *funk* sensual bastante criticado como permissivo nas mídias e jornais insere-se no documentário de maneira diferenciada. Essinger, jornalista e escritor do livro *Batidão: Uma história do funk*⁵⁴, explica juntamente com a Mc Deise da Injeção as origens desse tipo de *funk*. Para eles, *funk* sensual seria um substituto aos bailes de corredor, uma troca da violência pelo prazer. Quanto ao caráter imoral das letras, alegam ser esta uma característica de muitas músicas populares brasileiras, no entanto, a perseguição ao *funk* se dá pela discriminação recorrente ao estilo, como ironiza Mr Catra: “O cara trepado em cima da mulher 8 horas da noite na TV Globo não é sacanagem?”, questiona o Mc e prossegue, “Sacanagem é o dinheiro que o governo rouba, isso que é sacanagem! Isso que é crime, cara! Tá ligado! Realidade não é crime!” A fala do Mc denunciando o tratamento diferenciado do *funk* quando comparado a outros gêneros musicais como o forró, o sertanejo, o axé *music*, o rock e o samba que também fazem referências sexuais em suas letras será uma das mais citadas pelos alunos após a exibição do filme.

Outra característica marcante do filme diz respeito ao caráter democrático do *funk*. Podemos somar a música de negros, pobres e favelados, a possibilidade de inserção do discurso das mulheres, expondo em suas músicas o desejo e a sexualidade feminina; dos homossexuais (respeito à dançarina Lacraia, parceiro de Mc Serginho), e quebra dos padrões ideais de beleza (Tati Quebra Barraco dança e canta grávida no palco).

O convite para ida à sala de vídeo sempre é bem recebido pelos alunos, comentei que iríamos assistir a um documentário sobre *funk*, percebi alguns olhares de estranhamento. Durante a exibição os alunos se manifestaram de diversas formas.

Logo no início, a abertura do filme por uma animação provoca risos. Uma robô dançarina gigante com uma caixa de som embutida na barriga domina a cidade rebolando e sacudindo os braços de um lado para o outro ao som da batida *funk*. Convém desde já destacar que os risos serão uma constante durante o documentário, sobretudo por abordar o *funk* sensual. Muitos não compreendiam e estranharam o fato de estarem na escola assistindo a um filme que apresenta mulheres rebolando. Quanto a isso, ocorreu posteriormente certo constrangimento, como a recusa de uma aluna em assistir o vídeo voltando seus olhos para o chão por toda a exibição.

⁵⁴ ESSINGER, Silvio. *Batidão: Uma história do funk*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Entre os comentários feitos durante a exibição, destaco os seguintes: “Viu lá! Não disse! A culpa é sempre do preto!”, e “Caramba, como nós somos careta!” comenta uma aluna ao ver cenas do interior de bailes, e um “É isso, aí!”, de outra aluna, concordando com os discursos das mulheres entrevistadas.

Olhares mais atentos e reflexivos surgem durante a entrevista dos Mc’s Cidinho e Doca. Os funkeiros narram o lado negativo de viver nas comunidades. “A discriminação é muito grande!”, Cidinho conta uma situação vivida por ele e suas filhas, ao tomar um taxi o motorista se nega a deixá-los em seu destino final, a Cidade de Deus, tal fato sentido como uma ofensa a ele e a todos os moradores da favela:

“Dentro de uma comunidade apenas 1% vai pro lado errado. Restam 99% (...) E o cara não entrou! (...) Eu ainda vou fazer uma música sobre isso! Mas eu ainda não tive, sabe?! Minha ficha ainda não caiu direito. Eu falando isso aqui pra vocês, eu ainda sinto um pouco daquilo, sabe! Porque eu sou dali, cara! Entendeu? Eu sou dali, cara! É como se ele chegasse e falasse mal da minha família, dos meus conhecidos, dos meus tiozãos e das minhas tiazinhas que têm lá, sabe! Das minhas crianças e aquilo me revoltou muito!” (Sou feia, mas tô na moda)

Comprovando o medo, o desprezo e a discriminação sofrida pelos moradores da Cidade de Deus. Do desabafo narrado, os Mc’s passam para o desabafo cantado. Os Mc’s Cidinho e Doca aos 42 minutos de exibição contagiam e emocionam com o “*Eu só quero é ser feliz*” do Rap da Felicidade. Momento em que os alunos cantam e batucam junto com a dupla. Curiosamente, até mesmo aqueles que não gostam de *funk* ou que afirmaram desconhecer músicas do estilo, faziam parte do coro. “Ah, professora?! Esse aí eu conheço! Não tem como não conhecer!” Sem mencionar, os quatro alunos de outras turmas, dançando do lado de fora da sala de vídeo.

Ao fim da exibição retornamos para sala de aula. Lá vários apontamentos foram feitos, restringi-me apenas a assinalar os debates trazidos pelo filme, uma vez que, almejava dar-lhes liberdade de leitura do filme, objetivando perceber os elementos que mais os incomodaram. Evitando com isso, influenciar suas escolhas na atividade sequencial.

Pedi-lhes que escrevessem um texto sobre o vídeo, destacando pontos que lhes despertaram reflexões.

O conjunto de redações entregues nos permite declarar que o objetivo da exibição do filme foi alcançado. A proposta de criar empatia com tema a partir da compreensão do *funk*, contextualizando sua produção teve saldo positivo. Mesmo as redações produzidas por estudantes que não curtem a música trouxeram o entendimento do *funk* como cultura e enquanto tal deve ser respeitada:

“Existe um preconceito muito grande sobre o funk, desde a questão mais simples, mas muito discutida como “se o funk é cultura ou não?”, até questões extremamente complicadas de falar como o racismo e a criminalidade. Afinal, funk é cultura ou não? Assim como rock, pop, MPB... Funk é um estilo musical e todo estilo musical faz parte da cultura. A questão é, se você não gosta, apenas respeite como você quer ser respeitado.” (Rita de Cássia⁵⁵)

“Sobre a cultura do funk, eu acho que mesmo não gostando temos que respeitar, porque assim como queremos que nos respeitem pela nossa cultura, temos que respeitar o próximo pela cultura, ou por qualquer outro motivo.” (Luana Almeida)

“Bom, eu respeito muito o funk, até porque o funk é uma cultura de nós que somos pobres.” (Eduardo Oliveira)

O documentário ao expor a vida dos moradores da favela e as motivações que engendram a cultura *funk* suscitou a compreensão do outro, e no caso do aluno Eduardo, a de si próprio. O aluno rompe a barreira ao escrever “nós pobres”, identificando-se com o outro, sujeito em condições diferentes, mas que compartilham aspectos provenientes das desigualdades sociais a que estão expostos os jovens de periferias; privados do lazer, de melhores oportunidades de educação e emprego e da participação no mercado consumidor. Observando-se um redescobrimto de sua identidade.

Tati Quebra Barraco, Deise da Injeção e Valesca Popozuda ganham destaque nas redações escritas pelas adolescentes. A questão de gênero tão evidenciada nas palavras delas, e tão silenciada nos escritos dos rapazes, salvo exceções e que ainda assim, com ressalvas.

Porque não é toda trans que faz ponto, não é toda mulher que vira objeto, nem todo preto é bandido. [...] Causa ainda espanto na sociedade, o espaço de voz que as mulheres

⁵⁵ Os nomes dos estudantes são todos fictícios a fim de preservar de seus direitos e privacidade.

conseguiram, mesmo que muitas vezes objetificadas pelo meio, elas continuam fortes, colocando em pauta suas opiniões e sua sexualidade no meio da indústria. (Carolina Chaves)

Muitos julgam as mulheres por cantar e dançar funk. O funk é um estilo de música que fala sobre sexo sim! Mas muita gente só julga as mulheres que cantam! Chamam de puta, piranha, essas coisas assim. Diz que não podem ter família etc, mas como os homens é BEM diferente, homem que canta funk é fodão! O que eu quero dizer com isso é que existe muita desigualdade, em tudo na verdade! Pra mim, mulher pode cantar funk, sim! Pode falar de sexo, sim! (Kátia Coutinho)

As redações das jovens salientam a urgência de se discutir questões de gênero no ambiente escolar. As adolescentes demonstraram grande insatisfação com a postura de seus colegas do sexo masculino em diversos momentos do documentário e da discussão feita em sala.

Já os jovens do sexo masculino praticamente silenciaram o aspecto de gênero nas redações, o que muito nos impressiona, pois documentário possui diversos momentos focados nas mulheres funkeiras e nas possibilidades de afirmação do feminino através da música. Entre os que mencionam a questão de gênero é possível observar que não ignoram a existência do preconceito, no entanto temos a ausência de um desconforto frente a esse aspecto desigual. Vejamos suas formulações:

Claramente existe preconceito nisso, principalmente quanto a pessoa é da favela, negro (a) e gosta de sair pra baile, ainda mais se for mulher, eu não argumento pra defender e nem pra atacar, mas é errado, se ela quiser curtir, o problema é dela. (Matheus Henrique)

O funk também é muito criticado por ter muitas mulheres dançando com short curto e pela sexualidade das letras. (Christiano Santos)

(...) o gênero, eu acho feio uma coisa, acho que Deus fez homem e mulher, então não tem como homem pegar homem e mulher pegar mulher, isso eu acho feio, mas é o gosto deles. (Breno)

Como sugere Matheus, *nem para atacar nem para defender*, a opção de não atacar pode ser lida como uma recusa em entender-se enquanto preconceituoso, mas isso não o impede de se ausentar, uma vez que, o *status quo* o favorece. O silêncio e a indiferença também podem ser entendidos como preconceito, “o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade” (PCN ÉTICA, 1998, p.69). Já Christiano afirma que parte das críticas feitas ao *funk* deve-se aos shorts curtos usados pelas funkeiras, esquecendo-se da sexualidade presente no visual dos rapazes, mas se a sexualidade deve ser castigada, que o seja através das mulheres. Já Breno, destacou o gênero pela perspectiva homossexual, deixando clara reprovação.

O fato de todos reconhecerem a existência da discriminação é um avanço, no entanto, se faz necessário criar novos mecanismos que os mobilize e os faça sair da inércia, para que se co-responsabilizem diante da vida social, que se indignem como as meninas, grupo alvo das críticas. Ou seja, apesar dos avanços do feminismo, muito ainda precisa ser trabalhado. Esses jovens representam as futuras gerações de homens e o diagnóstico das redações mostrou-se um dado preocupante, atitudes éticas pressupõem a equidade entre os indivíduos, e não apenas entre um grupo ao qual nos sentimos inseridos e/ou nos identificamos. Faltou-lhes desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável (PCN, 1998, p.26)

Compreendendo o papel da escola como ambiente de propagação de valores éticos e democráticos, precisamos trazer para o interior da escola reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo. Nesse sentido, a exibição do documentário no interior da instituição acabou permeando um debate sobre o conceito de gênero. As discussões de gênero remetem a construção de uma sociedade mais igualitária. Onde se inclui: o direito da mulher sobre seu corpo, o questionamento de tabus e preconceitos ligados à sexualidade a fim de evitar comportamentos discriminatórios e o reconhecimento dos papéis atribuídos ao masculino e ao feminino como construções culturais. Como ressalta o PCN:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um. (PCN, 1998, p.322)

Um aspecto mais latente nas redações fora o binômio racismo e pobreza como fatores de exclusão econômica, social e cultural. De fato, as sucessivas pesquisas do IBGE e outros institutos confirmam, no Brasil a pobreza ainda tem cor. De acordo com o Atlas da Violência 2017, a população negra é a mais afetada pela desigualdade e pela violência no país. No mercado de trabalho, pretos e pardos enfrentam mais dificuldades na progressão da carreira, na igualdade salarial e são mais vulneráveis ao assédio moral. Ainda segundo o Atlas, a população negra também corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Seguem alguns trechos das redações:

Eu acho uma sacanagem esse preconceito com as pessoas, todos têm preconceito porque eles são da favela, são pretos, são pobres. Se fosse um branco, rico que não morasse na favela seria apreciado. (Vanessa Cristina)

Se um negro que mora na favela faz um funk ele é bastante criticado, porque vem de uma classe inferior. (Maria Vitória)

Alvo de muito preconceito, seja pela cor, pelo status social em que vivem e até mesmo pela realidade exposta no rap. (Amanda Coutinho)

Foi assim com o samba, com a capoeira e com qualquer dança de negros. (Thiago Nunes)

É preciso romper com sentimentos de superioridade e inferioridade que fundamentam preconceitos e reforçam as desigualdades raciais e sociais. Segundo Petronilha (2007), deve fazer parte de uma educação multiétnica e pluricultural “não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais” que tentam naturalizar em nossa sociedade essas diferenças, muitas vezes associadas a um falso sistema meritocrático. (2007, p.492) Daí a importância de trabalhar o contexto histórico para compreensão das forças que engendraram essa diferenciação. Forças responsáveis pela interação social desigual para parcelas significativas da população, cujo exercício da cidadania surge limitado. Guimarães (1999, p.55) afirma que a integração subordinada dos negros criou uma situação de desvantagens permanentes, que o preconceito e a discriminação racial apenas tendem a reforçar.

O aluno Guilherme, por exemplo, aponta para uma exclusão histórica da cultura negra ao citar outras manifestações culturais que assim como *funk* sofreram proibições e rechaço públicos. Conforme Petronilha (2007) é preciso tomar conhecimento de que a sociedade brasileira se projeta historicamente como branca, para compreender a recusa de elementos

culturais de origem negra. (2007, p.493) A memória relativa aos negros liga-se a escravidão e subordinação, enquanto os brancos, a liberdade, status e poder⁵⁶. Por isso a relevância da Lei 10.639/03, cientes das desigualdades e das discriminações que atingem a população negra, a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e africana, desponta como uma efetiva possibilidade de desnaturalização das diferenças sociais, da compreensão da diversidade e em termos políticos do empoderamento.

3.3 – História do Colégio

A segunda atividade proposta para os alunos já dialoga mais diretamente como a História Oral, ao propor um resgate da memória da escola. No entanto, abrirei um parêntese para a contribuição dos vídeos desenvolvidos pelo 7º ano.

Atividade desenvolvida com as turmas de 7º ano

O uso pedagógico da história oral já está presente em minha prática docente há aproximadamente 4 anos. A escolha, e em parte a afinidade, com a metodologia deu-se ainda durante a graduação em História na UFF; desse período destaco dois momentos, a participação na disciplina História Oral ministrada pela Professora Doutora Samantha Quadrat, na qual além das discussões pertinentes ao tema, experienciei a prática de pesquisa com História Oral; e minha participação no projeto coordenado pela Professora Cecília C. Medeiros da Faculdade de Educação sobre a “História de Vida das mulheres da EJA”, onde percorríamos escolas públicas na cidade de Niterói gravando depoimentos em vídeo.

Nas primeiras iniciativas em levar a metodologia para escola, solicitava aos estudantes pequenas entrevistas, onde eles tomavam notas das respostas e refletíamos sobre o que era dito e os usos daqueles depoimentos. Nos anos posteriores, passamos para as gravações em áudio e vídeo, devido a facilidades proporcionadas pelo uso do celular. Objetivando as percepções das temporalidades, do uso diversificado de fontes e dos diferentes sujeitos que compõem a história, inclusive, é importante destacar que essas iniciativas eram restritas a turmas de 6º e 7º ano, cujo grau de abstração encontra-se em sua fase inicial, principalmente

⁵⁶ Em certa ocasião, ouvi um aluno de 7º ano dizer ao outro: “__ Vai lá oh, escravo, pega água lá pra mim!”, logo questionei a atitude e o aluno respondeu que o colega era filho de escravo por ser negro, e questionou: “__ Não é verdade professora, que os negros foram escravos? Então, ele é filho de escravos.”, a situação claramente demonstra o uso do passado para legitimar certas posturas. A fala do aluno demonstra seu desconhecimento da história dos povos africanos e da contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, reduzindo, o negro ao papel exclusivo de escravo.

no que tange a conceitos. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.68) esclarece que mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares (conceitos espontâneos, referenciados em aspectos concretos), há a permanência desse tipo de operação por um longo tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas de seu pensamento, ou seja, a adolescência é mais um período de crise e transição do que de consumação desses conceitos. Daí a busca por objetivos mais simples nas atividades do 7º ano do que nas propostas à turma de 9º ano.

Dentre as diferentes práticas de História Oral por mim desenvolvida junto aos alunos, entre erros, acertos e melhoramentos, optei por apresentar a prática desenvolvida no ano de 2017 com estudantes do 7º ano por esta ter sido utilizada posteriormente dentro do projeto “História do *Funk* de São Gonçalo”. Mais especificamente, os vídeos produzidos durante a confecção dos trabalhos.

A atividade requerida foi uma coleta de entrevistas com alunos, ex-alunos, funcionários e ex-funcionários da escola a fim de resgatar memórias relativas à escola e esquematizar um pequeno texto sobre a história do colégio.

Finalizada, a atividade teve como resultado a gravação de 16 depoimentos, no entanto, alguns entrevistados foram abordados por grupos diferentes de alunos, repetindo-se. Nos vídeos, os entrevistados foram questionados quanto a aspectos físicos, organização, funcionamento e vivências escolares. A faixa etária variou muitos, o que de certa forma dificultou a construção do trabalho escrito.

As produções escritas, em sua grande maioria, ficaram restritas a descrições de um “antes” (correspondendo ao passado, como se este fosse um grande bloco monolítico) e “depois” (relativo ao presente e/ou um passado muito próximo) da escola. O conceito de tempo aparece nas expressões “antigamente”, “naquela época”, “no passado”, “hoje” e “na atualidade”, com exceção dos grupos de buscaram outras referências e fontes. Contudo, Vygotsky (1991, p. 18) afirma que é necessário que o conceito espontâneo, aquele baseado em aspectos mais concretos, no caso da história poderíamos inferir a formação desses conceitos a partir da experiência prática, tenham alcançado certo nível de sofisticação para que o conceito científico correspondente seja internalizado, por exemplo, os conceitos históricos dependem da utilização de passado nos acontecimentos cotidianos. Ou seja, as

ideias de tempo trazidas pelos alunos são necessárias para a construção de conceitos mais complexos de temporalidades.

Todos utilizaram as entrevistas como fonte, porém algumas ressalvas podem ser feitas quanto a esse aspecto. De maneira geral, os trabalhos escritos podem ser agrupados em 4 modelos: os grupos que transcreveram as entrevistas literalmente, confundindo os relatos com a própria história; grupos que se apropriaram das informações dos depoentes montando um “antes” e “depois” da escola; aqueles que se utilizaram das entrevistas, inclusive citando o nome de entrevistados, a fim de criar uma narrativa onde a escola aparece como uma instituição que progrediu muito. E por fim, os que separaram história e memória, ou seja, apresentaram o trabalho dividido, primeiro a cópia de informações de sites, e em seguida, uma seção para os relatos, variando entre as formas de apresentação dos grupos anteriores. Destaco alguns trechos:

“Segundo Sandra Gomes, a escola não tinha quadra, não tinha o segundo andar; o pátio era de chão batido, não tinha ventiladores e nem ar condicionado” (Grupo – turma 702)

“Hoje podemos ter atualizações e mais coisas que não tinha naquela época, sendo que mesmo assim continua sendo a melhor escola no aprendizado.” (Grupo – turma 704)

Entre os grupos ressalto a compreensão do Grupo da turma 703 quanto ao uso das fontes orais e da necessidade de outras fontes. Vale salientar, grande parte da turma era composta por alunos repetentes, alguns com 15 e 16 anos, o que reforça o argumento da necessidade de amadurecimento intelectual, percebida pelo grupo:

“Nesses últimos dias pesquisei sobre o Diáz André (escola) o que não foi muito fácil, já que não há nada sobre a origem da escola na internet, mas então fui rumo às pessoas que estudaram lá, o pessoal da antiga. [...]

A escola foi fundada pela família Diáz André, como um ato de doação ao povo, foi mais ou menos isso o que eu descobri pelas conversas, mas sem evidências; mas sim com certeza pode ser verdade.”

Segundo Rüsen (2011, p.24), um aluno competente nos estudos históricos deve ser capaz de admitir a existência de múltiplas explicações e narrativas sobre o passado; na citação acima, o estudante menciona dois tipos de narrativas sobre o passado: a bibliográfica (a partir de pesquisa) e das recordações das pessoas (memória), contudo chega a duvidar da

objetividade da segunda. O educando percebe a história como uma escrita a partir de fontes “*pelos conversas*”, ao passo que, avalia a necessidade de um método que valide os relatos, as “*evidências*”, dito de outra forma, ele enxerga diversidade de fontes e a necessidade do confronto destas. E ainda, apesar de questionar sobre a validade dos relatos, não os invalida, “*mas sim com certeza pode ser verdade*”, dando credibilidade as fontes orais enquanto fontes históricas, aspecto muito discutido entre historiadores orais.

Por fim, ressalto que muitos problemas percebidos nos trabalhos com as turmas do 7º ano serviram de experiência para organização do projeto com o 9º ano mais detalhado e gradual, sendo revistos conteúdos, metodologia e objetivos.

3.3.1 - A atividade “História do Diáz André” no 9º ano

A atividade requerida à turma 901 assemelhou-se em vários aspectos com a desenvolvida pelo 7º ano. Porém, novos objetivos foram acrescentados.

A turma foi apresentada aos depoimentos recolhidos no ano anterior pelos alunos do 7º ano. A proposta para o 9º não englobava a busca por fontes orais, pois estas já estavam disponíveis. As experiências anteriores mostraram a importância de que os alunos tivessem algum tipo de contato com entrevistas e memórias, antes de adentrar a pesquisa propriamente.

Outra finalidade da exibição dos vídeos fora a análise técnica da produção de entrevistas. Na sala de vídeo, os alunos assistiram as diferentes entrevistas, onde foram pontuados diversos aspectos técnicos para captação das entrevistas, como o tipo de equipamento a ser utilizado, o controle de ruídos, a escolha de local adequado para gravar, as formas de abordar questões mais delicadas, a necessidade de direcionar a entrevista e de uma formulação prévia de questões a serem realizadas.

Uma vez terminada a exposição, os alunos organizaram-se em grupos para a posterior apresentação de seminários sobre as memórias e a história da escola, a ser realizada no mês seguinte. Além da apresentação oral, era necessária uma produção escrita. Devido à qualidade comprometida dos vídeos, principalmente no aspecto som, muitos alunos da turma perguntaram sobre a possibilidade de assisti-los em casa, para melhor aproveitamento. No entanto, foi solicitado por alguns entrevistados que os vídeos gravados pelo 7º ano fossem deletados dos celulares dos alunos, com a finalidade de inibir usos indevidos de suas imagens em redes sociais, ficando apenas sob posse da professora. Assim, o caráter ético da

metodologia foi suscitado, escolhendo-se a entrega da transcrição das entrevistas aos diferentes grupos da turma.

A turma buscou vários recursos para integrar o trabalho, como pesquisas externas (na biblioteca da escola, na internet e mesmo questionando outras pessoas) e imagens atuais e antigas. Apesar de não conectarem o conhecimento de um período com as entrevistas coletadas, ocorreu uma preocupação maior nas datações, expressões como “nos últimos anos”, “nos últimos 20 anos”, outras mais precisas onde o tempo e o espaço categorias essenciais em ciências humanas aparecem estabelecidos:

“Criado em 31 de julho de 1965, o Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André, que fica localizado em São Gonçalo”.

“A primeira escola foi fundada no ano de 1887, pelo falecido Augusto Cezário Diáz André, as aulas eram numa casa no começo da rua onde hoje fica a escola, que na época se chamava Redentor Isabel (a primeira escolado bairro de Pachecos).”

A caracterização da noção de tempo em “antes” e “depois” também ocorreu, no entanto, em apenas 1 grupo. Nébias (2018, p.133) descreve que a resistência para substituição de alguns conceitos, para a autora esta resistência só pode ser superada quando o conceito científico se mostrar mais significativo para o aluno, isto é, quando percebido seu sentido e utilidade. Os conceitos científicos com maior grau de aplicabilidade, que explicam um maior número de situações e resolvem um maior número de problemas, facilitam a mudança. Na cognição histórica interferem fatores como as vivências prévias dos sujeitos, sendo que cada sujeito oscila entre níveis mais ou menos elaborados; a progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante (GERMINARI e BARBOSA, 2014, p.810).

Nos demais, foi possível observar uma melhor definição a partir das continuidades e discontinuidades:

“O colégio sempre teve uma boa reputação na região e é considerada de qualidade”

“Outra coisa que não mudou nos últimos 20 anos foi a direção.”

Há presença do aspecto político, tanto no macro quanto no micro:

“A reforma do Colégio Augusto Cezário Diáz André em 1988 foi realizada pelo governador do Estado Moreira Franco.”

“Toda essa evolução da escola deu-se por conta da direção que sempre foi muito comprometida com a escola, construiu seu crescimento e por isso permanece a qualidade”.

A seleção de fatos considerados relevantes também ocorreu. Em especial, a reforma ocorrida na escola, na qual foi construído o segundo andar e da rampa, uma estrutura de acesso inclusivo para o mesmo. Outra seleção efetuada diz respeito aos entrevistados, foram entregues aos alunos 16 vídeos, cada grupo elegeu quais iriam utilizar. Não obstante, majoritariamente optaram pelas entrevistas com personalidades que compunham o quadro de funcionários escolar, ou seja, decidiram por um discurso mais institucional, cujo lugar de fala e acesso a informações da escola tendem a parecer menos questionáveis. Avaliaram a credibilidade das fontes.

Diversas melhorias na qualidade de organização da redação também podem ser citadas, como a divisão por temáticas: as regras da escola, os arredores, os uniformes, e outros subtemas criados nos textos.

Alguns grupos deixaram suas percepções e avaliações da experiência:

“A experiência do trabalho auxiliou a entender a construção da história [...] Todos os arredores da escola são remetidas a família Diáz André e em relação ao desenvolvimento da escola, muita coisa mudou e melhorou. É muito importante saber da história do local em que você estuda.”

“Com a ajuda das pessoas entrevistadas, podemos conhecer melhor o nosso colégio e perceber as mudanças, que foram muitas. Mesmo não estando naquela época, pudemos vivenciar através dos fatos o que mudou e o que realmente aconteceu. Daqui a uns vinte anos, seremos nós dando entrevistas e falando sobre as mudanças do colégio.”

No último trecho citado, as alunas avaliam as entrevistas enquanto experiência, ao mesmo tempo em que, assumem o papel de sujeitos históricos e a sua própria historicidade “daqui a uns 20 anos seremos nós dando entrevistas e falando sobre as mudanças do colégio”. Dessa forma, o conhecimento histórico desperta no indivíduo o entendimento de seu próprio protagonismo, não em separado de seu meio social e histórico, mas que interage com a realidade na qual atua, sujeitos ativos de sua própria história.

“As pessoas se relacionam com o passado guardando as memórias mais importantes, afetivas ou surpreendentes”.

Por fim, destaco uma postura enfatizada tanto pelos alunos do 7º ano quanto do 9º ano: A permanência da qualidade e a boa reputação da escola. Curiosamente, se fosse perguntado aos alunos que as deficiências da escola têm apresentado, sem demora, uma lista surgiria. Contudo, abraçaram a representação do passado compartilhada pela coletividade, ou seja, pela memória coletiva local:

“A escola sempre teve boa reputação. Porém era bem diferente.”

Antigamente a reputação da escola era muita boa, hoje em dia também é considerada uma escola de boa qualidade.”

“A reputação da escola sempre foi muito boa, e continua sendo a melhor da região.”

“(…) continua sendo a melhor escola no aprendizado.”

Como descrito anteriormente, o colégio de fato é entendido pela comunidade como um dos melhores da região, uma marca da memória coletiva local presente no discurso de diferentes gerações representadas pelos entrevistados. Porém, o sucateamento dos serviços públicos iniciado pelo governo estadual Sérgio Cabral já mostra claros sinais na escola, como a falta de materiais e de funcionários. Ainda assim, por afetividade e pela manutenção do prestígio da escola na qual estudam os alunos ratificam as memórias, consciente ou inconscientemente, fazendo uso da história e da memória para legitimar a realidade vivenciada. Conforme Cerri (2011, p.35) descreve, o conhecimento histórico nunca é meramente um saber sobre o passado, mas um elemento dinâmico e ativo na definição de papéis e posições sociais, assim como, a definição de discursos e justificativas.

3.4 – História da Infância

A proposta da aula tem como objetivo a prática da entrevista e o encontro com as diferentes reflexões suscitadas pela metodologia. Diferentemente da atividade anterior, o aluno teria de produzir intencionalmente uma fonte oral através de entrevista.

Os estudantes foram divididos em grupos, sempre em números pares, de 4 ou 6, a fim de garantir que todos os alunos estivessem tanto na posição de entrevistador quanto de entrevistado. Solicitou-se que dentro desses grupos se subdividissem em duplas, onde um entrevistaria o outro a respeito de sua vida na infância. Foram sugeridos alguns eixos temáticos para nortear a criação de um roteiro de perguntas como local de nascimento, boas e más lembranças da infância, relações familiares e um evento histórico marcante. A atividade

culminaria com a produção de uma narrativa a respeito da História da Infância, sendo importante destacar que as narrativas contariam apenas com os relatos dos colegas e a criatividade, sem suportes de pesquisa externos.

O exercício requerido trata-se de uma das modalidades de entrevista existentes na História Oral, denominada história de vida. Delgado (2006, p.21) define este tipo de entrevista como a captação de depoimentos, orientados por roteiros abertos ou semiabertos, a fim de reconstituir através do diálogo entre entrevistador e entrevistado, a trajetória de vida do sujeito. As histórias de vida são fontes notáveis para o conhecimento e estudo dos ambientes, das mentalidades de um período, dos modos de vida e costumes variados.

A partir da proposta o educando atua em dois papéis da pesquisa: entrevistador e entrevistado. E através da experiência prática o estudante percebe a si (enquanto entrevistado) e ao outro (que por ele é entrevistado) como sujeitos históricos. Consagrando para si a imagem de protagonista e coadjuvante na construção do devir humano.

“Amanda, Carolina, Karine e Marina são quatro meninas que desde pequenas gostam de brincar, que vivem com os pais desde que nasceram. Se conheceram no colégio no ano de 2015.”

“Espere confiante, sempre de cabeça erguida. Seja sempre você, não seja o que os outros querem, porque você faz sua história, você escreve ela!”

Ao trabalharmos com a infância, ou seja, um substrato de vida de cada adolescente presente, acabamos entrando em um caminho repleto de sensações. As narrativas chegaram como letras e páginas de desabafo, fazendo entender os olhares tristes e fugidios de alguns e até mesmo a recusa de duas alunas em escrever sobre o assunto. Apesar de o resultado final ter fugido da proposta, o que inicialmente foi angustiante, percebi nos escritos dos alunos outra riqueza: um mundo das subjetividades.

Aqui cabe ressaltar a subjetividade como uma das marcas da metodologia da história oral. Nenhum testemunho reduz-se a um fato, “o principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos”, nenhuma pessoa concede uma entrevista e aceita reduzir sua vida a um conjunto de fatos à disposição da história e outra ciência. (PORTELLI, 1996, p.2)

Alguns grupos não alcançaram a escrita da narrativa, apontando como motivação a dessemelhanças entre os relatos, enquanto outros responsabilizaram as respostas dadas de maneira objetiva. O problema das dessemelhanças descrito deu-se pela dificuldade em estabelecer correlações entre os relatos. Quanto a isso Portelli nos esclarece:

A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo o momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. Mas esta miríade de diferenças individuais nada mais faz do que lembrar-nos que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um patchwork, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença.” (PORTELLI, 1996, p.8-9)

A faixa etária próxima, a vivência na mesma comunidade, a inserção em classes sociais análogas, e próprio fato de estudarem na mesma escola, não foram suficientes para que estes indivíduos conseguissem construir a narrativa. Demonstrando um desenvolvimento menos elaborado no que tange as competências⁵⁷ para a análise e compreensão do conhecimento histórico.

Já quanto às respostas objetivas, por exemplo, o aluno quando perguntado sobre seu relacionamento familiar, restringia-se a expressões como “bom” ou “tranquilo”, assim, no momento da análise das entrevistas, os grupos encontraram grande dificuldade em construir evidências, impossibilitando o desenvolvimento da narrativa. O caso, em específico, englobava os educandos mais tímidos da turma, nesse sentido, Santhiago e Magalhães (2015, 79) sugerem que os alunos mais tímidos trabalhem em outras tarefas do projeto como editar, transcrever, criar roteiros, escrever, enfim, atuar de maneira participativa, sem prejuízos para seu aprendizado quando comparado aos demais.

Os grupos que alcançaram à escrita, de maneira geral, centraram em descrições do cotidiano e das relações familiares. Ao defrontar sua história de vida com a de seus colegas de turma, o educando observa que aspectos individuais de sua vida são compartilhados.

⁵⁷ Refiro-me a competências como seleção e organização de informações.

“Todas nós gostávamos de brincar na rua até tarde da noite e íamos dormir com os pés pretos, com preguiça de tomar banho. Também gostávamos de brincar de boneca, ver DVD da Barbie e decorávamos todas as músicas.”

“A gente brincava de muitas coisas, como amarelinha, bandeirinha, pique-esconde, várias coisas. Eu sinto muita saudade dessa época, vivia todo mundo na rua se divertindo muito. A infância dos meus amigos também foi assim, eles assistiam televisão de tarde e depois iam para rua brincar.”

Descrevem o cotidiano particular reconhecendo-o como plural. Nos textos muitas descrições oscilam entre o “eu” e o “nós”, onde o aluno demonstra a compreensão de não estar isolado em seu contexto e que sua experiência foi partilhada por outros indivíduos. Como explica Halbwachs (2006, p.42), mesmo que um indivíduo esteja “só” por algum tempo, o está apenas na aparência, pois seus pensamentos e atos se explicam por sua natureza de ser social e “porque não deixou sequer por um instante de estar encerrado em alguma sociedade”.

Esse aspecto acaba por confirmar-se nos momentos em que tomam emprestadas as lembranças dos adultos, para narrar suas trajetórias, como nas de seus nascimentos: “... já estava tudo pronto, mas na hora eu não queria sair, então minha mãe teve que tomar uma injeção”, “na hora do meu nascimento tinha uma enfermeira almoçando no canto da sala”, entre outras citações. Lembranças presentes no quadro de referências do grupo no qual está inserido, neste caso as famílias.

Além das narrativas, os estudantes entregaram junto com o material escrito suas respostas individuais às entrevistas, nesse caso, gostaria de salientar a complexidade do encontro da subjetividade do aluno frente a memória coletiva construída em torno da imagem da infância. Logo, de início mencionei que muitos trabalhos guardavam o caráter “desabafo” de muitos adolescentes, os depoimentos incluem relatos de abusos, problemas familiares, abandono, falecimento e pobreza. No entanto, de maneira geral, nas narrativas apresentam a infância como um período idílico, permeado de brincadeiras e esperança, do qual se tem apego. Quanto a essa contradição podemos inferir algumas possibilidades. A primeira seria a construção midiática de uma infância idealizada, ou o próprio desejo do indivíduo em projetar a imagem positiva ao seu passado, trata-se de imagens disseminadas e registradas pelo senso comum. A segunda possibilidade seria apropriação de discursos de outras gerações a respeito

da infância, é comum os pais falarem ter saudade da infância. Ou seja, trata-se de imagens disseminadas e registradas pelo senso comum, por livros, pela televisão, pelos amigos e familiares, e isso é sentido, por exemplo, na colocação de Breno:

“Hoje em dia muita coisa mudou [...] as crianças de hoje em dia não brincam na rua de amarelinha, pique-esconde e etc. A maioria tá com a mente estragada. Seria muito bom que as crianças e adolescentes tivessem a mente pura, sem maldade, só aquela inocência que toda criança tem.”

Segundo Delgado (2006, p. 17), é comum escutar pessoas referindo-se à saudade de um tempo no qual ainda nem viviam, pois lhes foi apresentado com uma época boa, como um tempo de esperanças, lembranças passadas de geração para geração, por pessoas que ao qualificá-las segundo sua visão do que passou, acabam influenciando ou mesmo determinando sua representação para seus ouvintes. No caso dos alunos cujas infâncias foram marcadas por problemas, podemos sugerir um movimento semelhante.

Voltando a proposta da atividade, solicitei que os estudantes indicassem um evento histórico de repercussão pública a fim de que inseri-los em um contexto socio-histórico mais abrangente. Refletindo o quanto os fatores externos podem influenciar em suas vidas. Aqui, um número expressivo mencionou a Greve dos Professores ocorrida em 2016. Demonstrando desenvolvida habilidade quanto à noção causal, tão utilizada nas explicações históricas.

Outra habilidade desenvolvida de forma satisfatória fora quanto ao possível caráter seletivo e subjetivo das narrativas do passado:

“Todo mundo tem a vida marcada por um evento histórico, seja ele qual for, no entanto, para alguns esse marco pode ser ruim e para outros não. Em consequência disso, algumas pessoas decidem ocultar essa lembrança e deixar de lado uma parte importante de sua vida. Entretanto, outras já se orgulham em ter vivido e participado de um momento, como jogos olímpicos, copa do mundo, em um presidente eleito, entre outros.”

Assim, concordamos com Nebias (1999, p.139) ao afirmar que o aprendizado de conceitos e noções é facilitado quando o educando o percebe como significativo, em outras palavras, quando o conceito ou noção possui um maior grau de aplicabilidade, explicando um maior número de situações e resolvendo um maior número de problemas. Para a autora, há resistências para aceitação e substituição de conceitos quando estes lhes parecem sem

aplicabilidade. Daí o destaque da noção causal, da seletividade e subjetividade surgirem latente para os estudantes, pois tem como base experiências e vivências pessoais. Lee ressalta a importância dos educandos observarem os conceitos de segunda ordem:

Mas quando compreendem que tudo é fruto de uma seleção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global e o seu ceticismo desaparece. É este processo que a educação histórica deverá implementar. (2006, p.20)

O grupo que mais se destacou construiu uma narrativa-explicativa, como se observa:

“A atual geração de adolescentes teve uma infância marcada pelo desenvolvimento da tecnologia, observando o surgimento de novos aparelhos eletrônicos e o avanço de alguns já existentes.

Apesar disso, as melhores lembranças que possuem da infância não são relacionadas à esses aparelhos, soa na grande maioria, relacionadas as brincadeiras com os amigos na rua, onde podiam brincar até tarde de todos os piques que imaginassem e quisessem, sem ter de se preocupar com nenhum tipo de perigo relacionado à tráfico, violência e insegurança.”

Nesse trecho, a infância aparece contextualizada a partir de expressões como “a atual geração”, seguida por uma descrição do período que entendem com parte de suas infâncias, “marcada pelo desenvolvimento da tecnologia”, ou seja, a infância não é entendida como um dado monolítico, mas diferencia-se a “atual geração” traz essas marcas, não todas as infâncias. No trecho citado, os alunos citam brincadeiras que foram abandonadas, e a partir dos relatos, construíram argumentos para justificar tal abandono, no caso, apontam como causa o crescimento da violência na região; este último dado pode ser observado nas entrevistas individuais da turma.

Contudo, de maneira geral, ainda é preciso ressignificar alguns conceitos do senso comum resistentes às intervenções pedagógicas. Assim como trabalhar a objetividade, para que a subjetividade não leve a negligenciar os contextos.

3.5 - Entrevista coletiva

As salas de aula da rede pública são conhecidas por sua característica de superlotação, principalmente, nas cidades da região metropolitana. Nesse ambiente, o professor tem que lidar com as mais diferentes situações do alunado: como a defasagem, o déficit de

aprendizagem, a indisciplina, o desinteresse e apatia; muitos jovens não veem sentido em estudar, sendo a escola um misto de ambiente para socialização e em outros momentos, uma verdadeira prisão. Há aqueles que enxergam na escola um espaço de promoção social e aquisição de conhecimentos tentam em meio a tanto barulho captar as palavras do professor que incansavelmente repete mais o pedido “silêncio” e “atenção” do que elabora reflexões a respeito do conhecimento disciplinar a ser trabalhado. E assim, o professor segue sua explanação para 3 ou 6 alunos atentos, diluídos em um conjunto maior contraditório. No interior da sala dos professores, as reclamações são sempre as mesmas: a falta de respeito às regras e os problemas de disciplina; a agressividade e conflitos entre alunos; o uso de palavras desrespeitosas e discriminatórias; a falta de respeito mútuo; o pouco acompanhamento das famílias e a falta de compromisso do alunado para com as tarefas solicitados pelos docentes.

O parágrafo anterior tem como objetivo ilustrar o cotidiano escolar para que se faça entender a relevância a capacidade de escuta propiciada pela metodologia da História Oral e ao mesmo tempo, o desafio que se mostrou levar entrevistados para o ambiente escolar frente a estas adversidades. Pesquisadores que utilizam fontes orais reconhecem a entrevista como um momento ímpar, que exige proximidade, como esclarece Alberti:

A relação entre entrevistado e entrevistadores não se diferencia, de modo genérico, das demais relações que mantemos com outras pessoas ao longo da vida. Em toda relação há códigos que indicam padrões de conduta, a serem seguidos ou não, conforme a empatia entre as partes, a cumplicidade e a duração daquela experiência. Os padrões de conduta variam em função da situação (a relação que estabelecemos com nosso dentista, por exemplo, é diferente da que podemos estabelecer com nosso colega de trabalho), e em função da singularidade de cada uma das partes envolvidas (podemos ter mais empatia com um companheiro de trabalho do que com outro, por exemplo). (2004, p.101)

Não obstante, a entrevista em história oral não ser coletiva, para que se criem elos de respeito e confiança. Ainda assim, a entrevista coletiva foi escolhida como treino para a entrevista individual, sendo observado um planejamento para alcançar os objetivos.

No período pré-entrevista ocorreu o trabalho de planejamento e o processo de preparação da turma. É importante destacar que a entrevista começa muito antes de iniciar a

gravação, a partir de um projeto, da elaboração dos temas e do roteiro, e especialmente, a abordagem adequada para com o entrevistado.

O preparo da turma para a chegada dos entrevistados incluiu a construção do roteiro e o tratamento das condutas e posturas a serem tomadas diante dos depoentes.

Os estudantes foram orientados a não utilizar palavras de baixo calão e/ou fazer comentários desajustados, assim como, respeitar o espaço e momento de fala dos entrevistados, tanto por motivos éticos quanto técnicos. A dimensão ética da história oral pode ser indicada como uma de suas características mais latente. Em primeiro, podemos trabalhar a questão do respeito à escuta e conseqüentemente ao direito de fala. Nesse sentido, a metodologia preconiza valores democráticos demonstrando a importância da liberdade de expressão e da experiência dos indivíduos. Salientando a relevância da construção de ambientes onde o respeito mútuo e o direito do outro seja preservado⁵⁸.

Dados os esclarecimentos iniciais, seguiu-se a elaboração do roteiro da entrevista. Divididos em grupos, os alunos iniciaram o processo de construção das questões a serem abordadas, intentei-os da necessidade de se criar um roteiro a partir de uma lista de assuntos. Conforme esclarece Santhiago e Magalhães (2015, p. 112), confeccionar questionários com perguntas fechadas muitas vezes deixam o entrevistado desconfortável, além da probabilidade maior do assunto encerrar-se rapidamente, com respostas como um “sim” ou um “não”. E ainda, que evitassem questões de caráter indutivo.

Os alunos alegaram ter encontrado dificuldade para elaborar o roteiro, apesar dos esclarecimentos quanto aos entrevistados. Sugerí que fizessem uma pesquisa prévia sobre o artista e que me enviassem um roteiro, ou suas questões, por meio do grupo criado na rede social⁵⁹ para fins do projeto.

3.5.1 - Os entrevistados.

A entrevista coletiva, a princípio, seria realizada com o artista de *funk* gonçalense Abdullah, no entanto, o contato inicial nos permitiu a conquista de mais um depoente, sua esposa e companheira de muitos bailes Dulcemary.

⁵⁸ O aspecto ético da dimensão jurídica da história oral será trabalhado na entrevista individual.

⁵⁹ Grupo criado na rede social a partir do aplicativo para sistema *android Whatsapp*.

O contato inicial com os entrevistados deu-se na casa destes, onde a docente esclareceu os objetivos dos depoimentos. Nesse contato, os entrevistados compreenderam a relevância de seus depoimentos e iniciaram alguns relatos que não foram registrados. Em especial, Dulcenary, trazendo fotos e recortes de jornais. Ambos aceitaram a entrevista, porém sem a marcação de data específica. Segundo Abdullah, com toda a correria do seu dia-dia seria necessário um planejamento. Contudo, o artista ligou-me e agendou para a semana seguinte alegando ter apenas aquela data. Esse fato correspondeu a um aceleração no processo de preparo da turma para recebê-los, uma vez que, tínhamos apenas uma aula para planejar.

Abdullah é Agnaldo Batista de Figueiredo, 55 anos, cantor e compositor de São Gonçalo. Nos anos 1990 era mais conhecido como Mc Abdullah, responsável pela gravação do primeiro rap em português, a *Melô da Mulher Feia* (1987 – uma versão de *Do Wah Diddy – 2 Live Crew*), mas seus principais seriam no estilo *funk melody*, como as canções “*Joguei com seu coração*” (1995), trilha sonora da novela *Malhação* da Rede Globo, e “*Fico assim sem você*⁶⁰” (2002) interpretada pela dupla de Mc’s Claudinho e Buchecha. O artista integrou a banda de soul *Ebony Vox*, gravou vocais para Gabriel, o pensador, fora atração do Programa *Planeta Xuxa* (Rede Globo), interpretou a música de abertura em português do desenho animado “*Hora da Aventura*” (exibido na *Cartoon Network*). Atualmente, Abdullah é pastor evangélico.

Dulcenary Nascimento, 51 anos, esposa e grande incentivadora dos projetos de Abdullah. Criada na comunidade do Caramujo, na sua juventude fora assídua frequentadora dos bailes funk, participando de vários festivais de galeras. Hoje, cozinheira chefe e administradora de empresa que presta serviços de *buffet* em eventos.

3.5.2 – A turma entrevista Abdullah e Dulcenary

A organização da sala de aula seguiu o seguinte esquema. As mesas foram dispostas em círculo, tendo uma câmera ao centro para registro das entrevistas. O casal de funkeiros foi recebido com ansiedade pelos estudantes.

⁶⁰ Composição de Abdullah e Cacá Moraes.

Após uma breve apresentação, Abdullah iniciou seu discurso sobre a História do *Funk*, o antigo Mc optou começar sua entrevista sem as perguntas, por se tratar de uma figura reconhecida e com muitos contatos no meio, o artista partiu de um discurso mais elaborado, uma espécie de “resumão”, como foi dito por ele, em que reunia muitos dados vindos de leituras, mesclados com relatos de vivências. O Mc narrou uma trajetória do *funk* desde o período da discoteca, e escolheu como marco para a chegada do *funk* no Brasil, o ano de 1979. Descreveu o sucesso das equipes de som e a importância destas para a popularização do som nos anos 1980. Das músicas internacionais, o artista passou para o protagonismo do DJ Malboro na história do Funk. Abdullah cita Malboro, Cidinho Cambalhota, Adhemir Lemos, entre outros como responsáveis pela nacionalização do *funk*, com o lançamento do disco *Funk Brasil*. Passados, aproximadamente, 30 minutos a entrevista ficou mais descontraída, tendo o entrevistado cantado trechos de músicas e relatado questões mais cotidianas dos bailes e de sua própria vida. Dando a entrevista outro ritmo, vale ressaltar, mais do que informações sobre acontecimentos, as fontes orais trazem as percepções sobre os acontecimentos, humanizando a história presa aos fatos. Dulcemy entra na conversa quando o assunto se volta para os bailes e os festivais de galera, descontraindo ainda mais a entrevista. Nesse momento, inclusive, algumas questões foram apresentadas pelos alunos.

O casal destaca a atuação do *funk* na moda e na empregabilidade de moradores das comunidades. No entanto, ambos demonstram grande insatisfação ao falar do *funk* atual que resumem a pornografia e apologia: “*Isso não ensina nada pra ninguém!*”, argumenta Abdullah. Por fim, relatam sobre a conversão a religião cristã, após uma doença de Dulcemy e aos trabalhos artísticos atuais de Abdullah, como dublador em animações. É quando o artista decide dar uma “palhinha” da abertura da animação “Hora da Aventura”, contagiando toda a turma.

A recepção da turma ao casal foi impecável, os mais de 30 adolescentes pararam atentamente para escutar as experiências do casal de funkeiros. Apesar de Abdullah apresentar-se contrário ao *funk* atual, àquele ouvido por eles, nenhum deles ousou rebater. A entrevista proporcionou o diálogo entre gerações diferentes, com visões de mundo distintas, mas ali compartilhadas pelo ouvir. Escutar é uma atividade que enriquece, estimula à tolerância e a empatia. Mas, a crítica ao *funk* não lhes passou despercebida.

O final da entrevista foi marcado por muitas fotos e abraços de agradecimento. Com a saída do casal, já esgotado o tempo da aula, alguns alunos me abordaram para comentar sobre

a entrevista. Entre os comentários, destacaram as diferenças nos bailes de antigamente para os de hoje, e quanto às críticas feitas pelo casal ao *funk* atual. A aluna Isabela colocou-se de maneira precisa, demarcando a temporalidade subjetiva da entrevista: “*Ele é um homem da época dele! Por isso ele diz isso! Com certeza na época dele, as pessoas diziam a mesma coisa pra eles*”.

3.6 - História do Funk

A aula a respeito da história do *funk* teve como principais objetivos o aprofundamento dos educandos sobre o tema, oferecer aos alunos o maior número de materiais a respeito do *funk*, diversificando os tipos de fontes e os discursos por essas defendidos, observar a construção de estereótipos pelas mídias.

A apresentação da história do *funk* seguiu o modelo de aula expositiva dialogada, ou seja, uma aula na qual há a exposição de conteúdos com a participação ativa dos alunos, para tal, os conhecimentos prévios dos estudantes são considerados como ferramentas importantes para troca de experiências e construção e reelaboração de novos conceitos e sentidos. Foram utilizados slides projetados na televisão contendo uma breve linha do tempo da história do *funk* internacional e nacional (1960, 1970, 1980, 1990 e 2000), sempre ilustrando com músicas e vídeos para ampliar a discussão.

As músicas utilizadas foram Sex Machine de James Brown (1970), Sou Negro (versão de I'm Black) – Toni Tornado (1972), Planet Rock de Afrika Bambaataa (1982), Feira de Acari de Mc Batata (1989), Rap do Pirão de Mc D'Eddy (1992), e o Rap da Felicidade dos Mc's Cidinho e Doca (1994), Beat Base Funk Tamborzão Moderno de SamiDj (2016), Beat Base Funk Atabaque Moderno de SamiDj (2017).

As reportagens de jornais foram extraídas a partir da hemeroteca da Biblioteca Nacional⁶¹, em especial, do Jornal O Fluminense que cobre as áreas de Niterói e São Gonçalo. As notícias se deram na década de 1990, grande parte referentes a cidade de São Gonçalo, e incluem temáticas como o crescimento do *funk* na cidade, casos de violência dentro e fora dos bailes, o fechamento bailes, entrevistas com artistas como D'Eddy e Mister Mu, ambos da cidade.

⁶¹ <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Os vídeos escolhidos também foram produzidos nos anos de 1990. Os dois primeiros vídeos a exibidos foram a apresentação do Mc Bob Rum interpretando o Rap do Silva⁶² e dos Mc's Claudinho e Buchecha⁶³ cantando Nosso Sonho, ambos no já citado programa televisivo da Furacão 2000. Como destacou Essinger (2005), os Programas da Fucarão 2000 tinham como diferencial levar galeras de comunidades cariocas para compor a plateia. Assim, os estudantes puderem observar comportamentos, danças, vestuário dos jovens do período. Os outros dois vídeos foram uma reportagem de 1996 do Programa Fantástico⁶⁴ abordando os bailes de corredor e o documentário Funk Rio (1994)⁶⁵, dirigido por Sérgio Goldenberg, com produção de CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular), Point Du Jour e Canal +.

A reportagem do Fantástico constrói uma imagem pejorativa dos bailes de corredor: “As lentes da TV chegam mais perto do que nunca da verdade dos bailes, onde dançar é detalhe, o objetivo é brigar!”. Inicia, o antigo âncora do programa Pedro Bial, seguido por Glória Maria: “Os clubes do Rio reúnem até 6.000 pessoas numa pancadaria generalizada ao som de *funk*”. Sem qualquer reflexão, segue com um discurso onde pobreza, ignorância e violência são ditas quase sinônimas, e assim Bial define os bailes: “É a estupidez e a violência como diversão! O que pode fazer um garoto pobre do subúrbio a não ser dançar no baile *funk*!” Seguem imagens dos bailes de corredor. Em seguida, mostram a preparação de uma galera da Baixada Fluminense, classificada na reportagem como uma das regiões mais perigosas do país, para ir ao baile; a alegria e as brincadeiras dentro do ônibus alugado são sucedidas pela demonstração de precariedade daqueles jovens, o ônibus enguiça e eles têm de empurrar, uma vez sujos e suados, lavam-se em uma torneira disponibilizada em um posto de gasolina, segundo Bial “param para beber água e um banho improvisado”, e ainda, entrevistam alguns frequentadores do baile que argumentam ser tudo aquilo uma grande brincadeira. Um dos entrevistados ressalta que as “porradas” são todas combinadas, nesse momento a reportagem se encerra com a narração em off de Bial sob as imagens dos bailes de corredor: “Então tá, estamos combinados!”, ironizando a fala do funkeiro.

⁶² Clássicos do Funk. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v5sths6llrI> Acesso em: 15/02/2018

⁶³ Claudinho e Buchecha, Nosso Sonho 1996. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mK_Hz3P2rJw Acesso em; 15/02/2018.

⁶⁴ Matéria do Fantástico Baile de Corredor Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5LsSCvGK0MU> Acesso em: 15/02/2018.

⁶⁵ Documentário Funk Rio. Direção e Produção de: Sérgio Goldenberg em parceria com o Canal +. Rio de Janeiro: 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=349OLoSMBAc&list=RD349OLoSMBAc&t=3> Acesso em: 15/02/2018

Já o documentário não foi utilizado na íntegra, apenas partes que mostram o cotidiano dos bailes e trechos de depoimentos de jovens. Segundo o diretor⁶⁶, o documentário foi filmado em bailes de Niterói e na quadra da Mangueira e tem como objetivo exibir universo dos bailes naturalmente. No decorrer do vídeo, vão surgindo outros assuntos das conversas, como namoro, violência, trabalho e abandono. A escrita do documentário é formada pelas falas dos jovens. Destaco aqui, o depoimento que mais mobilizou os alunos:

Eu acho que essa discriminação não é só por causa da funk, é porque, é por causa da cor em si. Mas isso é uma coisa que a gente supera. Antigamente o samba era discriminado e hoje ele é cultura nacional. O funk vai ser a mesma coisa, então, eu acho é que racismo! Eu sou muito superior pra mim dar trela pra racismo. Eu acho que todo crioulo deve pensar desse jeito!

Para Goldenberg, o filme permite ao espectador conhecer mais de perto o jovem da periferia e entender que ele tem anseios e angústias semelhantes ao de todos nós. “Da mesma forma, a violência praticada nos bailes dessa época não difere tão radicalmente das brigas de adolescentes da classe média”⁶⁷, defende. Como analisa Matos (2008), o filme Goldenberg não nega a existência da violência nos bailes, mas pode ser considerado um dos pioneiros a tratar o *funk* como cultura e diversão, fugindo do que o autor denomina como clichês hegemônicos veiculados nos jornais impressos e na TV, relacionando funk, tráfico e violência.

Foi utilizada ainda a lei 5543/2009 de 22 de setembro de 2009 de autoria dos deputados federais Wagner Montes e Marcelo Freixo, que define o *funk* como movimento cultural e música de caráter popular, segundo a qual cabe ao poder público do Estado assegurar a manutenção de suas manifestações, assim como, no artigo 3º o *funk* deixa de ser tratado como caso de polícia, “Os assuntos relativos ao *funk* deverão, prioritariamente, ser tratados pelos órgãos do Estado relacionados à cultura”⁶⁸ e ficam proibidos a discriminação e o preconceito em relação ao movimento *funk* e aos seus integrantes.

Durante a aula, seguiram-se discussões a respeito do preconceito, dos estereótipos criados pelas mídias e a criminalização da pobreza.

⁶⁶Documentário conta os primórdios do *funk* carioca. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/document%C3%A1rio-retrata-os-prim%C3%B3rdios-do-funk-carioca-1.317040> Acesso em: 02/04/2018

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Lei Nº 5543, de 22 de Setembro de 2009, Art. 3º.

3.7 – As narrativas do *funk*

Os passos dados até aqui, desde o documentário até as práticas de entrevistas, culminam com a realização da proposta final, a elaboração de uma narrativa da História do *Funk* em São Gonçalo nos anos 1990, integram além da escrita da narrativa a apresentação oral dos resultados e da experiência da pesquisa.

A proposta fora realizada em etapas, sendo mantida a divisão da turma em grupos. A primeira etapa diz respeito à escolha dos entrevistados, ou seja, caberia aos alunos à produção das evidências através das entrevistas. Sugeri duas entrevistas por grupo, além da já realizada entrevista coletiva com Mc Abdullah e Dulcemary. Além das entrevistas, os alunos tinham acesso a um texto sobre a História do *Funk* elaborado pela docente a partir da bibliografia citada e presente nas referências deste trabalho; assim como, imagens digitalizadas com reportagens de jornais.

Os alunos foram esclarecidos quanto à escolha dos entrevistados, uma vez que, muitos demonstraram preocupação dada a dificuldade de conseguir entrevistados entre Mc's ou Djs. Nesse sentido, elucidamos que o critério de escolha das pessoas não deveria ficar restrito ao caráter proeminente dos indivíduos, mas ratificamos as possibilidades abertas pela história oral na inserção de pessoas comuns na História. A resistente preocupação dos estudantes em eleger indivíduos de destaque, mostrou-nos a necessidade de estarmos sempre retomando as reflexões a cerca da pluralidade de sujeitos nas aulas de história, em todos os segmentos. Uma vez, esclarecidos, possíveis entrevistados foram sugeridos, contudo, em sua grande maioria pessoas próximas dos integrantes do grupo. Alberti (2004, p.86), afirma ser este um fator a ser considerado no momento da escolha, “como regra geral, podemos dizer que este conhecimento anterior não prejudica a produção do documento”, mas pode interferir, levando ao retraimento do entrevistado, sendo melhor a escolha de outro entrevistador.

A primeira entrevista de cada grupo contaria com a participação da docente, com o objetivo de orientar os estudantes para confecção da segunda entrevista, onde o grupo de alunos realizaria sem a presença da professora. Nesse caso, a segunda entrevista teria como objetivo estimular a iniciativa e a autonomia de pesquisa, assim como, avaliar comprometimento do grupo com a atividade. Na escrita do roteiro, repetiu-se a diferenciação entre a primeira e segunda entrevista, ou seja, com a participação ou não da docente.

O equipamento escolhido para as gravações foi o celular dado à facilidade de seu uso e a própria praticidade do equipamento quanto ao acesso e ao uso, sendo amplamente conhecido pelos estudantes. Outro fator relevante para a escolha do celular fora o tamanho do vídeo produzido. A entrevista coletiva do Mc Abdullah gravada em câmera gerou um arquivo maior do que a capacidade dos *pendrivers* dos estudantes dificultando o acesso a este. A maioria dos grupos optou por uma gravação em primeiro plano, privilegiando as expressões faciais.

Quanto às questões jurídicas, a carta de apresentação e a carta de cessão, foram entregues aos grupos a fim de que fossem devidamente preenchidas pelos entrevistados.

Os resultados dos trabalhos serão analisados qualitativamente, a partir das concepções teóricas já abordadas, visando sempre ressaltar a importância de se pensar a prática de uma Educação Histórica em sala de aula. Em outras palavras, a Educação Histórica visa observar como os conteúdos, habilidades, conceitos e competências do conhecimento histórico estão sendo apreendidos pelos estudantes, assim como, propor possíveis intervenções pedagógicas que complexifiquem o pensamento histórico inerente aos indivíduos. Sendo necessário diagnóstico voltado para ação.

A segunda etapa do trabalho diz respeito à produção da narrativa histórica. Segundo Rüsen e autores que seguem sua linha de pensamento, a narrativa é a face material da consciência histórica, sua forma regular de produção, ou seja, é através da narrativa que a história se realiza e responde as indagações humanas frente a difícil definição do tempo:

A história é uma resposta a este desafio: é uma **interpretação da experiência** ameaçadora do tempo. Ela supera a incerteza ao compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e às intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo. (RÜSEN, 2011, p. 95, grifo nosso)

Assim, pela análise das narrativas históricas temos acesso à concepção que seus autores têm do passado, como utiliza as fontes, quais significados e sentidos atribuem a histórias, quais orientações de vida a história lhes proporciona.

Gago e Barca (2004, p.33-35), sintetizam os diferentes conceitos de narrativas históricas: a) a linha pós-estruturalista, na qual “*a produção histórica não despreza o tempo breve, atende ao acontecimento e às acções de alguns actores históricos*”; b) a postura relativista, onde a narrativa histórica é entendida como mera representação da realidade que não se tem certeza da existência, há uma atitude cética em relação a produção histórica; c) a positivista, em que a história é apenas uma descrição do passado, próximas a linha rankeana; d) a “narrativista”, que entende a “*própria estrutura da produção histórica, vista como uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa*”. Apesar de não incluir entre as modalidades de narrativas, as autoras evidenciam outro tipo, mais especificamente, outro uso da narrativa histórica, no que tange a sua dimensão pedagógica. Que diz respeito mais diretamente ao uso se fará da narrativa neste trabalho, os conceitos e habilidades suscitados pela produção da narrativa e pela pesquisa que a antecedeu.

Schmidt (2005, p. 2-3), analisa as formas usuais do conhecimento histórico em sala de aula, e os distingue em três: o conhecimento tópico, o operacional e situacional. Para tal, a autora considera desde o uso de manuais, o discurso do professor, as possibilidades de transmissão, a sequência adotada nas aulas, entre outros elementos, pois “*os conteúdos históricos trabalhados em aula não são independentes das formas pelas quais eles são apresentados*”. O conhecimento tópico, segunda a autora é o mais comum nas aulas de história, o conteúdo é apresentado como uma verdade, o aluno não participa de sua construção, sendo que o conteúdo possui status em si próprio e “*não como significado para o referente*”. O conhecimento operacional ou como operação, pensa o conhecimento como uma ferramenta para desenvolver competências históricas. E o conhecimento situacional, neste se faz necessário entender como os sujeitos relacionam seus conhecimentos prévios com a realidade. No conhecimento situacional, não cabe aos educandos absorver e reproduzir a história escrita nos manuais ou exposta pelos professores, mas filtrar, adicionar ou modificar, esse conhecimento, reconstruindo-o por meio de suas estruturas de compreensão, assim como de seus valores e disposições. Ao professor compete auxiliar seus alunos a exporem e construir seus argumentos sob a forma de narrativa histórica. “*Trata-se da forma didática do conhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos*”.

A construção da narrativa mobiliza de habilidades e competências diversas. O ato de narrar envolve interpretação e imaginação. Interpretar é atribuir sentidos aos fatos narrados, relacioná-los a um contexto, que no caso das entrevistas pode ser entendido como uma

inserção das memórias individuais à memória histórica, relacionando os indivíduos a sua coletividade. A interpretação das fontes orais permeia o encontro das subjetividades, onde a subjetividade do entrevistado se cruza com a subjetividade do entrevistador, quando se afirma a não neutralidade da história, admite-se a subjetividade de quem a escreve que se faz pela interpretação e seleção das fontes e temas abordados. A imaginação remete-se à atribuição de sentidos aos fatos narrados e aos não narrados, onde o pesquisador busca o que ainda não foi dito pela fonte. (COSTA, 2014, p. 49-58)

A escrita, seja literária ou científica, pressupõe a criatividade. No caso da narrativa histórica alia-se o tempo vivido ao tempo refletido cientificamente. A construção deste tipo de narrativa segue uma estruturação metodológica: fatos e relatos são selecionados de acordo com o tema a ser abordado, as evidências devem ser submetidas a um exame crítico e relacionadas com princípios organizativos que constituem um discurso histórico complexo, como as ideias de causa e mudanças temporais. Conforme Barca e Gago (2004, p.33), concordando com Atkinson, a boa narrativa histórica de caráter descritivo-explicativo deve conter como aspectos essenciais uma variedade de fatores selecionados, pluralidade de causas, particularidade de alguns fatores e uma distinção entre as causas de longa duração e imediatas. E ainda, defendem a parcialidade de cada explicação, no sentido em que explica apenas uma parte do passado, a partir de um ponto de vista determinado. A história soa polifônica, e o confronto de suas múltiplas vozes dá a oportunidade das explicações tornarem-se cada vez mais ponderadas e bem justificadas.

Na análise da narrativa histórica devemos considerar suas qualidades que a habilita como ferramenta de orientação da vida prática no tempo. Rüsen (2011, p. 97), de maneira bastante didática, atribui seguintes qualidades: a) a narrativa histórica está intimamente ligada à memória, pois mobiliza experiências passadas, tornando compreensível a experiência do tempo presente, ao passo que lança projeções futuras; b) “a narrativa histórica organiza a unidade interna das três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade”. Torna a experiência passada significativa para a vida presente e influencia configurações futuras; c) a narrativa histórica trabalha sobre as identidades, serve para estabelecer as identidades de seus autores e ouvintes, convencendo-os de suas permanências e estabilidades na mudança temporal do mundo e de si mesmos. A historicidade na constituição das identidades.

Uma vez estabelecidas as linhas gerais da compreensão historiográfica e pedagógica em relação à narrativa histórica, assim como suas funções para a orientação na vida prática dos sujeitos, convém sublinhar a relação de narratividade e objetividade na ciência histórica. Rüsen (2011, p.129) destaca a contraditoriedade dos termos, o autor pontua que a categoria da narratividade aproxima os estudos históricos da literatura, enquanto a objetividade proclama o conhecimento histórico como uma produção obtida a partir de procedimentos de pesquisa regulados metodicamente, garantindo sua validação⁶⁹. Para o autor, atualmente, os estudos históricos encontram-se em um dilema:

Assim, a situação presente dos estudos históricos caracteriza-se por uma relação pouco clara: de um lado, há a limitação meta-histórica da narratividade como princípio do pensamento histórico que dificulta, logicamente, qualquer objetividade científica na representação do passado como história; de outro lado, existem as atitudes e os procedimentos acadêmicos bem estabelecidos dos historiadores profissionais, que os habilitam a realizar o trabalho de pesquisa e historiográfico em obediência imediata à racionalidade metódica. É esta racionalidade do método que dota, com pretensão de objetividade, o conhecimento que se obteve pela pesquisa e que se apresenta como historiografia. (RÜSEN, 2011, p.131)

Por fim, gostaria de destacar as possibilidades de análise dos conceitos apreendidos pelos estudantes a partir das narrativas. Como dito anteriormente, é na narrativa que as diferentes noções de tempo, formulações de argumentos, as diferentes perspectivas, os conceitos, em especial os de segunda ordem, desabrocham. Sendo as narrativas uma ferramenta rica para aprendizagem dos alunos e diagnóstico dos docentes quanto ao pensamento histórico prévio e sua posterior reelaboração a partir de pesquisas e intervenções pedagógicas.

3.8 - As entrevistas

Todos os grupos realizaram entrevistas. Porém, estas foram registradas de maneiras diversificadas. A maioria optou pela gravação dos relatos em vídeo, os demais acabaram escrevendo as respostas dos entrevistados, segundo os alunos muitos entrevistados não aceitaram gravar. Outro detalhe foi à dificuldade dos estudantes para encontrar pessoas a serem entrevistadas, os estudantes informaram que muitos diziam não ter muito com o que

⁶⁹ Não interessa-nos aqui uma discussão a respeito da objetividade e da busca pela verdade histórica. A historiografia aponta essa busca pela cientificidade como consequência da necessidade da história de afirma-se como ciência, tais discussões foram de suma relevância para a formação historiográfica no século XIX e repercutem até hoje em algumas correntes historiográficas.

contribuir, são as chamadas “pequenas testemunhas” definidas por Voldman (2006, p.39) como àquelas que se dizem “submetidas à história, verbalizando claramente um sentimento de exclusão”, o que acarretou a uma redução do número de entrevistas, lembrando que inicialmente foram solicitadas 2 por grupo.

As duas primeiras entrevistas contaram com a presença da docente. Foram entrevistados o padrasto e o pai de alunos Gabriel e Engel, respectivamente. No entanto, a experiência não se mostrou satisfatória. Contrariando as afirmações a respeito da intimidade entre entrevistador e entrevistado como elemento de interferência negativa no resultado da entrevista, tivemos um retraimento dos responsáveis dos estudantes frente a docente, entendida como representante da escola, instituição cuja credibilidade liga-se ao seu caráter educativo. Esse retraimento foi observado pelos próprios alunos, segundo o Gabriel, o padrasto havia lhe passado muitas mais informações a respeito do cotidiano dos bailes, como namoros, bebidas e brigas, contudo, frente a docente optou por silenciar. O pai de Engel, apesar de mostrar-se mais descontraído, também se omitiu de detalhes contados posteriormente a filha. Assim, optamos por fazer entrevistas regidas pelos próprios alunos. Gostaria de destacar que ao contrário da atitude reservada dos responsáveis, a experiência da atividade externa a escola acabou proporcionando maior proximidade, estreitando laços de amizade na relação professora/alunos. O docente passa de expositor do conhecimento, para orientador e parceiro de trabalho.

4- A produção dos educandos

As produções dos alunos serão analisadas no que diz respeito aos temas abordados, quanto aos conceitos de segunda ordem e a organização da narrativa.

A temática que mais sensibilizou os grupos fora a questão racial e a criminalização da produção cultural das periferias. O tema apareceu tanto na narrativa quanto na apresentação do seminário. Como se observa:

Este trabalho apresenta uma história de luta por seu lugar e direitos, a evolução e os debates que existem até hoje em relação a discriminação e a má impressão de pessoas que não conhecem a sua verdadeira história. (referindo-se a história do funk).

A leitura e as discussões a respeito da criminalização do *funk* estimularam a empatia histórica. Entendemos o conceito de empatia histórica, a partir da reformulação do conceito de Peter Lee, realizada por Rosário (2016, p. 47). A autora explica que Lee compreende a empatia histórica como um esforço cognitivo na busca de captar a intencionalidade do sujeito ao agirem no tempo, já Rosário ajusta o conceito referindo-se ao campo subjetivo, ou seja, a compreensão do sofrimento dos sujeitos diante das atitudes discriminatórias. O grupo considera o conhecimento histórico como importante veículo para desconstrução de atitudes discriminatórias, percebendo os usos possíveis da história na vida prática. No desenvolvimento da narrativa, o grupo construiu uma história linear do *funk* a partir de pesquisa bibliográfica, a narrativa pode ser classificada como descritiva-explicativa, variando entre a compreensão restrita e a global. A compreensão restrita deu-se pelo fato do grupo ter repetido argumentos presentes na bibliografia, no entanto, apesar do fato de terem utilizado uma bibliografia diversificada, foi possível verificar uma seleção específica de argumentos que legitimam a postura a ser defendida pelo grupo. A compreensão global deu-se na “introdução” e na “conclusão” do trabalho, onde o grupo reformula os argumentos a partir de seus conhecimentos e experiências:

No decorrer do trabalho, chegamos a conclusão que a história do funk e os fatos ocorridos ao longo dessa história são importantes e nos fazem ver as coisas com “outros olhos”, como o preconceito por exemplo. [...] Sua história, sua evolução, ela nos mostra a sua luta por respeito e reconhecimento, o trabalho sobre o funk mostrou-nos que há paixão, força, foco, suor e dignidade por trás dos batidões. (Grupo – 9º ano)

Durante a apresentação oral, o grupo acrescentou que a história do *funk* é uma história da continuação do preconceito. Nesse aspecto, poderíamos inferir que os estudantes desse grupo, alcançaram o tipo de consciência histórica denominada por Rüsen como crítica. O grupo problematizou os presentes modos de vida, e a continuidade destes, destacando a necessidade de alteração das ideias, há uma recusa a este tipo de padrão de identidade que criminaliza a cultura *funk* e sugerem a história como testemunha da perpetuação dos “erros” cometidos ao longo dos anos. Ao passo que, há o discernimento das condições desfavoráveis criadas pelo tratamento histórico desigual em relação aos negros, devido às práticas racistas disfarçadas, como na criminalização do *funk*.

No mesmo grupo, os estudantes apresentam a distinção de duas noções temporais, a de *permanência* ou *continuidade*, no que se refere ao preconceito, já quando construíram a

história linear da música *funk*, optaram pela expressão *evolução*, dando uma perspectiva de progresso e/ou transformação.

Outros grupos também advertiram sobre a relação pobreza, favela e criminalização:

Ele (o entrevistado) disse que o funk era muito discriminado, quem curtia baile eles já achavam que eram bandidos. O movimento dos bailes não tinha a visibilidade como tem hoje. (Grupo – 9º ano)

Novamente, a pesquisa ao abordar a cultura criminalizada aponta as causas de sua exclusão: a música do “preto, pobre e favelado”; trazendo reflexões de cunho ético e político para o espaço escolar, favorecendo a condutas inclusivas e de respeito à diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira, podendo tais valores ser estendidos nas relações com todos os povos.

No entanto, alguns grupos optaram pela narrativa histórica *exemplar*, legitimada em grande parte pelo discurso dos entrevistados. Muitos depoentes criticaram o *funk* atual como pornográfico e criminoso, fazendo louvores às origens do *funk* (que estes remetem aos anos de 1990) e sendo esse argumento utilizado por estudantes para justificar sua recusa ao *funk*:

Entrevistei meu pai que era chamado para ir ao baile funk com os amigos, mas ele nunca gostou de ir e falou que era realmente ruim, no caso, tudo no baile era ruim, mas as letras do funk não tinham muita falta de respeito comparado com os funks de hoje, porém não deixava de ser ruim [...] o ponto do funk é que as pessoas que escutam de gostam de dançar perdem calorias, e o ponto ruim do funk é que leva as pessoas para o mal caminho, além de influenciar as pessoas a falarem palavrões e ter falta de respeito com os outros.

No trecho, o *funk* é apresentado como ruim no passado, no presente e ainda que maneira sutil, no futuro. Há uma continuidade de seu caráter negativo, que segundo o grupo apenas se acentuou, ou seja, reafirma uma identidade pejorativa, que considera estar longe de ser modificada. Como destaca Rösen, as narrativas exemplares concretizam as regras e os princípios abstratos, contando histórias que validem estas regras. Essas narrativas impõem a continuidade supratemporal das normas abrangendo sistemas de vida temporalmente diferentes, e ao generalizar formam uma identidade atemporal de regras de conduta. Assim, este tipo de narrativa conta histórias como modelos de virtudes ou de vícios. (RÜSEN; 2011; p.100) Na opinião do grupo, o funk mantém vícios e condutas duvidosas.

A perspectividade histórica ficou aparente para alguns grupos, as fontes orais facilitam o entendimento da história como um acúmulo de interpretações nem sempre harmoniosas, sendo a argumentação relacionada ao papel da violência a mais evidente:

Abdullah falou que nos bailes funks que ele ia, o lado A e B, significavam favelas diferentes e que se esses grupos se misturassem havia briga [...] tem argumentos em que falam que no baile teve muitas brigas, mas ele desmentiu.

Para ele (o entrevistado) o pau comia no baile, às vezes, ocasionando a morte, quando isso começou a ficar grande o governo passou a intervir, depois disso surgiu músicas como o som de preto, rap da felicidade, rap do festival e muitos outros funk melody.

O grupo expôs em seu texto as diferentes interpretações sobre o mesmo evento histórico, oferecidas pelas diferentes fontes.

Em relação ao uso das fontes, todos os grupos realizaram entrevistas. De modo geral, foi possível observar que os grupos utilizaram para escrita do trabalho o material disponibilizado pela professora, as entrevistas e pesquisas em sites da internet, alguns grupos acessaram páginas de jornais buscando informações sobre o tema:

No Jornal O Globo: Em 1989, o Dj Malboro foi morar na casa dos avós paternos no Méier e montou um estúdio. Por lá passaram sucessos como: Me levado Latino e Rap das Armas, dos Mc's Cidinho e Doca. (Grupo – 9º ano)

O uso de fontes diversificadas inibiu a mera cópia, comum em atividades de pesquisa, exigindo dos alunos leitura e organização textual. Explico melhor, no cotidiano da sala de aula, o professor solicita aos alunos que pesquisem sobre um tema específico, no momento da entrega da atividade ao professor, este observa que muitos trabalhos possuem exatamente o mesmo texto, uma realidade constante nas avaliações deste tipo. Os estudantes costumam pesquisar no Google o tema solicitado, uma lista de sites surge, porém há uma tendência do alunado pela escolha do primeiro da lista, ou aquele que possui o menor texto, ou seja, o mais resumido. Na pesquisa sobre a História do Funk isso não ocorreu, todos os textos estavam diferentes. Coube aos estudantes às seleções, os recortes e organização de diversos textos. Para Schmidt (2005, p.7), ao produzirem suas narrativas, os alunos se tornam autores e esse protagonismo é mobilizador. “*Ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.*” Na

atividade de construção e organização do texto os alunos exercitam a criatividade, a coleta e cruzamento de informações, lidando com uma diversidade de fontes, sendo todo o critério de seleção ligado aos seus valores, preocupações e realidades vividas por esses estudantes. Os alunos escrevem a história sob sua ótica.

A prática de pesquisa histórica desafia com a concepção tradicional de ensino baseada na reprodução de saberes prontos, onde a memorização torna-se a habilidade mais enfatizada. A pesquisa valoriza a autonomia do educando a partir de um aprendizado ativo e colaborativo. “Ao produzir fontes de informação e consolidar conhecimento, o interesse do estudante pelo objeto de aprendizagem tende a aumentar”. (MAGALHÃES e SANTHIAGO, 2015, p.10)

Nas apresentações, os relatos foram definidos pelos alunos como fontes de informações, confirmação e confronto de dados, sendo salientado por alguns, o fato de a experiência vivida propiciar melhor compreensão do passado. Sem embargo, os grupos apresentaram grande dificuldade em articular os relatos com a história bibliográfica na narrativa, tendo muitos grupos anexado a entrevista em separado do texto da história do funk. Diferentemente, na apresentação as entrevistas dialogam e dão ritmo de maior entendimento do conteúdo do que a texto lido, por vezes, de maneira mecânica e pouco reflexiva. No momento das falas dos alunos sobre as entrevistas a história ganha vida e sentido a partir das experiências vividas. Dito de outra forma, durante as apresentações os estudantes apresentaram diferentes posicionamento quanto às histórias contadas nos relatos, inclusive, utilizando-as como ferramenta para legitimar os textos, porém essas associações apareceram em poucos textos.

Novamente, a questão do baile de corredor, utilizando as pesquisas realizadas em sites os alunos apresentaram o lado A e B como momentos de brigas, no entanto, quando abordavam as entrevistas suavizavam tal questão. Nesse aspecto, as vozes dos frequentadores foram mais aceitas do que a versão da bibliografia consultada, tendo os grupos citado os depoimentos dos funkeiros contidos no documentário “Sou feia, mas to na moda” e das entrevistas realizadas por eles e pelos demais grupos a fim de legitimar o corredor como momento de curtição e não de violência. Curiosamente, os alunos enxergam as entrevistas como fontes, mas apresentam grande dificuldade desconstruir um discurso pronto nas mídias, em suma, atentei para a questão do que pode ou ser considerado como creditável, O professor como representante de uma disciplina deve receber como material o que se considera discurso

“oficialmente” aceito e amplamente divulgado, mas o aluno interioriza a história vivida e sentida, mais uma vez distanciando a história e a vida.

Conforme Cerri (2011, p.115), a metodologia da história engloba a tarefa do historiador em certificar-se de quem produziu a informação, esquadrihar os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções e interesses. Os alunos perceberam os diferentes discursos e de acordo com seus conhecimentos prévios identificaram os interesses por trás das narrativas. Em consequente, apoiados na empatia e em suas experiências individuais enquanto integrantes das classes populares, acabaram por credibilizar o discurso das entrevistas. Aqui não avalio qual posição está correta, mas como destaca Cerri (2011, p. 116) se o educando conseguir “identificar pessoas e interesses por trás de reportagens, processos históricos, ações governamentais, a história terá cumprido” uma de suas ações educativas. A voz dos excluídos soou-lhes mais justa; a maneira como o aluno se expressa intelectualmente leva em consideração os aspectos emocionais, procedentes de outras experiências sociais, assim, no momento da produção de sentidos é preciso se levar em conta a história dos alunos e os contextos onde atuam. (BEZERRA, 2012, p. 26) No saber histórico escolar, perpassam diversos saberes que reelaborados desembocam no saber escolar aprendido.

No processo de disputa entre a história lida e a história contada, vale ressaltar também a questão das identidades envolvidas e da memória coletiva. Como destaca Cerri (2011, p.31), os indivíduos precisam estabelecer a ligação que os define como um grupo, permitindo a coesão do grupo no tempo, ou seja, integrando-o nas dimensões do tempo, “de onde viemos” (passado), “o que somos” (presente) e “para onde vamos” (futuro). A cidade de São Gonçalo, por exemplo, aparece de maneira recorrente nos discursos dos entrevistados como mais tranquila, como na transcrição da entrevista realizada pelos alunos: “*Lado A e B diz que tinha briga, mas depois todo mundo dançava junto, hoje em dia não se tem briga, é tiro na cabeça*”, tento destacar o fato de, na memória coletiva dos estudantes, assim como dos entrevistados, o crescimento da violência, seja dentro ou fora dos bailes se deu em uma história muito recente na cidade. Garroux (2016) confirma nossa teoria, segundo a autora em sua pesquisa com jovens gonçalenses há uma percepção por parte destes do aumento da violência na cidade a partir da criação das UPPs (2008), os jovens associam esse crescimento à migração do tráfico e suas lideranças para cidades de São Gonçalo e Niterói. Os alunos do Colégio Estadual Diáz André e seus entrevistados inserem-se nesse mesmo contexto, o que

justifica a partir da relação identidade e memória coletiva, a opção dos alunos pela história contada nos relatos em detrimento da história pesquisada.

A cidade de São Gonçalo aparece nas narrativas como a terra do *funk*, em especial, pela projeção dos Mc's Claudinho e Buchecha:

O funk começou a se originar entre os jovens. Um dos Mcs mais conhecidos foram Claudinho e Buchecha, que nasceram em São Gonçalo”

No meio da década de 1990 a dupla emergente do cenário funk carioca era Claudinho e Buchecha de São Gonçalo

O entrevistado afirmou ser sim São Gonçalo a terra do funk, pois aqui nasceram vários mcs famosos.

A história local destaca-se nas apresentações a partir de aspectos cotidianos e pelos bailes dos bairros próximos a escola, mencionados nos textos. A questão dos bailes de corredor, por exemplo, foi descrita como remodeladas pelos moradores dos bairros, nesses bailes ocorriam à divisão lado A e lado B, no entanto, na ausência de comunidades próximas, optavam por criar as disputas entre bairros, para reproduzir o que acontecia nos bailes de favela.

Tinham muitas brigas, os famosos “corredores”, por bairros diferentes brigando entre si. (Grupo)

Eu comecei a frequentar o baile funk desde novo, aos 13 anos, ia no Pacheco Futebol Clube, ali no Cheque Mate. De início assim era tranquilo, era só a equipe Cheque Mate e vinha uma equipe convidada, e nada de violência! (Transcrição)

Na época de 1992, Jocimar tinha parado de ir e tinha ônibus que vinha buscar as pessoas nas localidades próximas como Lagoinha, Laranjal e Santa Luzia, para pegar a galera e levar para as comunidades do Rio.[...] Antigamente tinha equipes de som Brasa Viva, Tiradentes, Santa Luzia, Social Clube em Alcântara, Clube Mauá. Hoje em dia essas equipes de som saíram do centro e foram para bailes de favela como no Anaia, Miriambi, Sacramento, Jardim Catarina. (Grupo)

Como afirma Bittencourt (2011, p.165), os estudos do cotidiano fazem emergir as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de luta e resistência:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER⁷⁰, p. 17 apud BITTENCOURT, 2011, p. 167).

Os educandos acessaram a história local via história do cotidiano. A história local insere-se em um contexto maior, por exemplo, os bailes de corredor existentes em todo o Estado também estão presentes na localidade, no entanto, na história local, aqui me refiro aos bailes dos bairros que circunvizinham a escola e nos quais os estudantes residem, possui peculiaridades culturais próprias, que correspondem a especificidades deste espaço. Aqui, a relação de espaço e tempo pode ser desenvolvida. As reflexões sobre espaço são fundamentais para o estudo da história; são diversos os elementos que configuram um contexto histórico em um determinado local, e a influência desses aspectos devem ser compreendidas. Já quanto a noção de tempo, Santhiago e Magalhães (2015, p.132), sugerem a conexão entre a história de vida e a história mais ampla, para os autores o uso das entrevistas permite uma sobreposição de linhas do tempo entre a história e a história dos entrevistados, assim, os alunos irão exercitar a noção de cronologia, inserindo acontecimentos da vida de uma pessoa ou de grupo social, dentro da cronologia mais ampla, trata-se da “associação da vida cotidiana com eventos de impacto coletivo”.

Bittencourt (2011, p. 168) destaca que o uso do cotidiano como objeto de estudo escolar permite ultrapassar a ideia de que a vida cotidiana é alienada, ao invés disso, o cotidiano oferece a possibilidade de visualizar as transformações efetuadas pelas pessoas comuns. A presença do passado nos mais diferentes espaços de convivência pode ser mais facilmente identificada, assim como, as relações de grupos sociais de condições diversas passa a ser entendida como ativa no entrecruzamento de histórias.

A utilização de fontes históricas, no caso dos jornais e relatos orais, esclarece aos estudantes que nem todos os registros do passado são fontes ou documentos históricos, faz-se necessário que o pesquisador interrogue a fonte, que trace um interesse específico que o leve questionar o documento. Essa questão do pesquisador nasce de uma necessidade do presente. Todo conhecimento histórico surge de uma carência de orientação temporal no presente. Conforme destaca Rüsen em sua matriz disciplinar do conhecimento histórico. Para o autor, o

⁷⁰BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

conhecimento histórico surge de uma “crise de orientação”, em geral, após um evento. Busca-se entender a crise, as perguntas aparecem, ideias, evidências são utilizadas para explicar, escolhe-se um método que ganha forma, a narrativa, esta última chega ao público, cumprindo sua função didática. No momento em que as explicações não respondem mais às novas realidades e questões, gera-se uma nova crise de orientação.

Por mais que o objetivo não seja trabalhar com os alunos as diferentes análises documentais que fazem parte do *metier* do historiador, ao tomar contato com as fontes, o aluno aproxima-se do próprio sentido da história. Uma possível resposta a velha pergunta: Para que precisamos estudar história?

CONCLUSÃO

Nesse trabalho buscamos demonstrar a importância de se pensar a prática da docência em História a partir do campo de pesquisa da Educação Histórica.

No ensino de História, durante muito tempo, ficamos restritos a avaliações onde estudantes são aprovados e reprovados de acordo com sua capacidade de reproduzir conteúdos. Infelizmente, esse sistema tradicional ainda é majoritário no ensino. A Educação Histórica nos convida a pensar o ensino de História a partir da apreensão de habilidades, conceitos, noções e competências presentes no pensamento histórico, ou seja, nos ingredientes que compõem a consciência histórica, ferramentas intelectuais que os sujeitos utilizam em sua vida para dar sentido ao tempo e orientar-se nas três dimensões temporais. Assim, a Educação parte do diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de orientá-los através de intervenções pedagógicas ao que Rüsen denominou de progressão do pensamento histórico. Para atingir esse fim, sugere a inserção da prática e da metodologia científica no ambiente escolar, utilizando de diferentes elementos da epistemologia da História. Cabe ressaltar, ao propor tais intervenções a Educação Histórica não pensa na transformação dos educandos em historiadores profissionais, nem suas produções cunho científico, mas no uso das ferramentas e metodologia da história para fins escolares. Nesse sentido, a Educação Histórica recusa a reprodução de conhecimentos ao fixar a construção destes através da exploração de pesquisas no ambiente escolar, sempre seguindo objetivos didáticos, em nosso caso, a complexificação do pensamento histórico.

A construção de conhecimentos pelos educandos, apoiada na prática de pesquisa, acaba por envolver uma série de habilidades e competências que não se restringem apenas ao pensamento histórico e ao ensino de história, mas a diversos aspectos da cognição como: permear a autonomia, a curiosidade, a criatividade, a imaginação, a escrita mais elaborada, a argumentação, a organização e seleção de dados, entre outras. O aluno participa ativamente no processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a Educação Histórica fortalece a posição do professor enquanto pesquisador de sua própria prática e a respeito da epistemologia da história. Nessa perspectiva, exige-se do docente uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica, pois a cada intervenção, o professor deve refletir sobre como os conceitos históricos estão sendo

apreendidos pelos estudantes, do mesmo modo que, pensar em que sentidos esses alunos estão atribuindo ao devir humano. Nunca é demais frisar, a função da história é orientar a vida prática dos sujeitos no tempo.

Ao focar o papel da história ensinada na apreensão dos conceitos e competências a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que, o conceito de consciência histórica é entendido como intrínseco ao humano, não sendo o objetivo do ensino de história a formação da consciência histórica, mas gerar reflexões sobre os sentidos dados ao tempo, viabilizar progressões, entra-se assim, no debate de quais conteúdos históricos devem ser considerados centrais e significativos no ensino de história.

A Educação Histórica ao partir dos conhecimentos dos alunos acaba por dialogar com a realidade que os circundam e com suas experiências individuais, como explicitado nos capítulos anteriores, o aprendizado envolve cognição e subjetividades. Contudo Cerri nos adverte (2011, p.124), o ponto de partida do estudo da história é a experiência vivida, no entanto, seria enganoso reduzir o estudo da disciplina a fatores imediatos que formam o cotidiano do alunado, embora isso seja indispensável, o autor nos chama atenção para o fato dos conteúdos “distantes” terem a função educativa de se pensar alteridade e diversidade e que sem eles não seria possível à crítica de nossa própria sociedade, “e a ideia de utopia, que se constrói sobre o não passado, o não presente, o não cotidiano, e que é importante na definição de cursos de ação e o projetos, sobretudo os projetos coletivos” (CERRI, 2011, p.125)

Nesse sentido, não podemos nos abster do papel social da escola e da disciplina história na formação cidadania. Entendendo-se cidadania, como a formação política que engloba a promoção da democracia e de valores éticos, como a tolerância, o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade. Tendo a escolha do *funk* se mostrado muito pertinente para este fim, ao permear inúmeras discussões a respeito de questões raciais, de gênero e quanto às desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

O *funk*, apesar de sua constante estigmatização, exerce grande atração sobre jovens e adolescentes. A inserção do *funk* como conteúdo nas aulas de História mostrou-se um caminho rico de possibilidades para discussões étnico-raciais, a história do *funk* é uma história inclusiva, pois, nela integram vários dos marginalizados da sociedade. Como afirma Gilroy (1993, p.41), a música negra caminha paralelamente com as lutas negras, tendo poder de

comunicar, informar e organizar a consciência, expressando a subjetividade individual e coletiva. Se a música negra agrega essa possibilidade de constituir as identidades, o *funk* em suas composições retrata a realidade social vivida nas periferias, evidenciando o intenso processo de fragmentação social da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, a história do *funk* cumpre a função social do ensino de história em produzir um saber que dialogue com os problemas contemporâneos.

A partir dos diferentes discursos de identidades atribuídos ao mundo *funk*, os estudantes puderam observar as identidades enquanto construtos sociais complexos, resultantes de posicionamento nem sempre harmônicos. No caso do *funk*, temos o discurso de identidade construído pelos funkeiros e àqueles veiculados nos jornais e programas de televisão. Sendo que, alguns grupos possuem maior poder de definir a construção dos significados, exercendo então, poder na construção de identidades. Assim, as identidades são entendidas como produtos sociais, cuja elaboração envolve diversos interesses políticos da ordem social dominante. (MOITA, 2002, p.35) A compreensão das identidades como elemento não fixo e em disputa, promove atitudes de resistência frente aos discursos hegemônicos, uma vez que, os educandos percebem-se como participantes ativos na construção das identidades. Considerando a escola e sua credibilidade social como instituição formadora, cabe a esta, abrir espaços de discussão que perpetuem valores éticos, e conseqüentemente, cidadãos mais comprometidos com os princípios democráticos. Ressaltando a necessidade de posicionar-se criticamente e de maneira responsável diante das injustiças.

A prática da História Oral mostrou-se fecunda enquanto atividade pedagógica. De fato, foi possível observar diversos aspectos formadores da consciência histórica dos estudantes a partir da metodologia. Os diferentes componentes da pesquisa histórica puderam ser observados, experienciados e refletidos pelos estudantes.

Os alunos participaram ativamente da produção de fontes e evidências, assim como da pesquisa bibliográfica, sentir-se agente do conhecimento desenvolve a curiosidade e autonomia investigativa. Todo o caráter seletivo da prática do historiador foi efetuado, percebendo a não neutralidade das narrativas. O exercício em si, proporciona ao alunado a percepção que nenhum discurso é neutro, mas que respondem a interesses específicos, dito de outra maneira, a partir da experiência do aluno enquanto seletor do que deveria ou não ser destacado nas narrativas, este percebe que não há “inocência” nos discursos, eles têm uma

intencionalidade que deve ser analisada. No caso da ciência histórica, a ausência de neutralidade não significou o entendimento de que no fazer historiográfico não há compromisso com a verdade, e que a história remete a pura opinião ou imaginação, pelo contrário, ao buscar as fontes e evidências, os estudantes compreendem o caráter ético e metodológico que recaem sobre o pesquisador da área de humanas e também os aspectos objetivos da História.

Os alunos observam que as fontes de informação são diversas e que diferem quanto a interpretações dadas para um mesmo evento. Não se tratando de validar ou invalidar uma ou outra, mas de refletir sobre a perspectividade da história, isto é, das diferentes “vozes” que a compõem. Isso ressalta a necessidade da constante leitura crítica das fontes de informação, atentando para a intervenção do pesquisador.

A História Oral permite o contato dos estudantes com as subjetividades de diferentes indivíduos enriquecendo suas experiências pessoais, sendo um instrumento eficaz para o diálogo de pessoas, gerações e grupos. A prática da escuta do outro é uma atividade que pressupõe respeito, tolerância e a projeção da democracia, devemos ouvir e sermos ouvidos.

As entrevistas acarretam a compreensão da pluralidade de sujeitos históricos, valorizando todos os indivíduos que compõem a sociedade e não apenas os que assumem posições de destaque, os ditos “grandes personagens” da história. Salientando inclusive a compreensão de si enquanto sujeito. Essa noção permite romper com a postura de passividade dos sujeitos e com a naturalização das realidades, ao perceber-se como sujeitos históricos, veem-se como ativos dentro de sua própria história.

Os depoimentos mostraram-se ricos instrumentos para abordar questões sobre tempo, espaço, memória individual e coletiva, identidades e as múltiplas temporalidades do presente, ou seja, as entrevistas facilitaram a aprendizado de conceitos abstratos ao aparecem concretamente nos relatos das pessoas.

As narrativas escritas pelos estudantes trouxeram para a docente um extenso material para análise das concepções de história dos alunos, de fato, nas narrativas escritas e apresentadas oralmente, que podemos observar concretamente o foi apreendido, levando há novas intervenções, seguidas de novas análises e outras intervenções. Um pensar e repensar constante da prática a fim de gradualmente operarmos com ideias históricas mais sofisticadas.

ANEXO 1 – DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES

AULA 1
Título: Sensibilização à temática
Contexto: Sala de vídeo da escola
Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017
Objetivos: Sensibilização dos estudantes à temática do <i>Funk</i> a partir da exibição do documentário: “Sou Feia, mas tô na moda”, dirigido por Denise Garcia. A escolha do documentário se deu por este mostrar o movimento <i>funk</i> por dentro, dando voz aos seus integrantes (a partir dos próprios sujeitos). Os artistas narram o preconceito e o desprestígio em relação ao <i>funk</i> , ao mesmo tempo em que mostram a alegria, a criatividade e o caráter democrático do ritmo.
Recursos didáticos e procedimentos: Documentário “Sou feia, mas tô na moda”, notebook, TV. Após a exibição, seguiu-se para o debate.
Conceitos e conteúdos relacionados: democracia, desigualdades sociais, discriminação da pobreza, cultura, feminismo.
Proposta de avaliação: Produção textual livre sobre o documentário e a discussão.

AULA 2
Título: Nossa escola
Contexto: Sala de vídeo da escola
Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017
Objetivos: Treinamento de escuta e análise crítica das possibilidades a serem exploradas nas entrevistas e produção de narrativa histórica.
<p>Recursos didáticos e procedimentos: Vídeos⁷¹ de entrevistas de ex-alunos e funcionários (diretoras, professores que estudaram na escola que hoje atuam profissionalmente, merendeiras, coordenadores etc) mais antigos do Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André contando as experiências de se estudar na escola.</p> <p>Foram exibidos 16 vídeos de entrevistas, sendo discutidas as possibilidades, erros e acertos que iam desde questões técnicas a questões éticas do trabalho com História Oral. Solicitou-se aos alunos que tomassem notas do que fosse falado.</p>
Conceitos e conteúdos relacionados: História oral, memória individual e coletiva, subjetividade, ética de pesquisa, narrativa histórica, gerações, discursos institucional e não institucional.
Proposta de avaliação: Foi solicitado aos estudantes que propusessem questões que considerariam importantes para serem feitas aos entrevistados e que avaliassem os problemas das entrevistas. Pediu-se ainda que, a partir das anotações estabelecessem as semelhanças e as divergências nos relatos. Além da produção de uma narrativa sobre a História do Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André.

⁷¹ Vídeos gravados pelos alunos das turmas 702,703 e 704 do Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André.

AULA 3

Título: História Oral e Memória

Contexto: Sala de aula

Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017

Objetivos: Discutir e ampliar a complexidade sobre os conceitos e procedimentos da História Oral.

Recursos didáticos e procedimentos: Aula expositiva dialogada, onde se retomou a discussão de conceitos a partir das possibilidades verificadas nos vídeos das entrevistas. Iniciou-se com uma explanação sobre o surgimento e a consolidação da História Oral dentro da pesquisa histórica, destacando sua vocação de dar voz aos excluídos da História. Trabalhou-se com os conceitos de memória individual e coletiva, e identidade. Chamou-se atenção para outras características como a subjetividade e a historicidade da memória, assim como, as temporalidades presentes nas entrevistas. Foram também mencionadas à necessidade de transcrição e da carta de cessão nos trabalhos de História Oral.

Conceitos e conteúdos relacionados: História oral, memória individual e coletiva, subjetividade, ética de pesquisa, identidade, temporalidades, entrevistas em ciências humanas, pluralidade dos sujeitos históricos, transcrição.

Proposta de avaliação: Participação dos estudantes na discussão.

AULA 4⁷²

Título: Entrevistas

Contexto: Sala de aula

Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017

Objetivos: Treinamento para elaboração e prática de entrevistas, seleção de fatos a serem lembrados e esquecidos. Contribuir para uma melhor relação do aluno com os entrevistados e de sua capacidade de análise a cerca do que se pode aprender com as entrevistas.

Recursos didáticos e procedimentos: Os estudantes foram divididos em grupos de 4 a 6 integrantes. Solicitou-se que dentro desses grupos se subdividissem em duplas, onde um entrevistaria o outro a respeito da infância. Foram sugeridos alguns eixos temáticos para a criação de um roteiro de perguntas (local de nascimento, momento importante da vida, momento triste, uma boa lembrança da infância, relações familiares, evento histórico marcante).

Ao final das entrevistas, os alunos deveriam observar as semelhanças e as diferenças nas entrevistas. Sendo proposta a escrita de uma História da Infância a partir das entrevistas realizadas.

Conceitos e conteúdos relacionados: Narrativa histórica, memória individual e coletiva, subjetividade, identidade, factualidade, contextualização, pluralidade dos sujeitos históricos.

Proposta de avaliação: Construção de narrativa sobre História da Infância a partir dos relatos.

⁷² Essa atividade foi adaptada de uma proposta contida na obra: MAGALHÃES, Valéria Barbosa; SANTHIAGO, Ricardo. **História oral na sala de aula**. Coleção Práticas Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp. 102-103.

AULA 5

Título: Entrevista Coletiva

Contexto: Sala de aula

Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017

Objetivos: Observar a entrevista nos moldes de pesquisa das ciências humanas; ouvir o outro; elaboração de questões temáticas.

Recursos didáticos e procedimentos: Foram convidados para entrevista Abdullah e sua esposa Dulcemary, o primeiro fora Mc e considerado o primeiro artista a gravar um rap em português, e a segunda, frequentadora assídua de bailes *funk* em Niterói e São Gonçalo. As mesas foram dispostas em círculo, tendo uma câmera ao centro para registro das entrevistas. Foram elaboradas previamente pelos alunos algumas questões a serem feitas aos entrevistados. Mas tais questões, só foram colocadas após um discurso livre dos entrevistados. Encerrada a participação dos convidados, foram discutidas algumas questões surgidas nas entrevistas.

Conceitos e conteúdos relacionados: discurso oficial, geração, filtros e reelaborações da memória.

Proposta de avaliação: Produção textual livre sobre as impressões da entrevista.

AULA 6
Título: História do Funk
Contexto: Sala de vídeo da escola
Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017
Objetivos: Aprofundamento sobre o tema pesquisado a partir da bibliografia referencial da temática, jornais, músicas e reportagens. Instrumentalizar entrevistas a partir das discussões em aula e de material sobre o tema.
Recursos didáticos e procedimentos: Aula expositiva dialogada. Para tal, foram utilizados slides projetados na TV, contendo uma breve linha do tempo da História do <i>Funk</i> (1960, 1970, 1980, 1990 e 2000), vídeos de reportagens sobre os arrastões de 1992 (disponíveis no YouTube), músicas e clipes de <i>funk</i> , além de fragmentos de jornais (Jornais: O Fluminense e O São Gonçalo) com notícias sobre a temática. Posteriormente, foi enviado aos alunos um material contendo um resumo da História do <i>Funk</i> . ⁷³ Assim como, as imagens dos jornais e os links dos vídeos utilizados durante a aula.
Conceitos e conteúdos relacionados: <i>Funk</i> , preconceito, estereótipos das mídias, criminalização da pobreza, uso de diferentes fontes históricas.
Proposta de avaliação: Participação dos alunos na discussão. Esta etapa faz parte do processo para a construção do trabalho final.

⁷³ O resumo foi elaborado a partir do livro “Batidão – Uma História do Funk”, de Silvio Essinger.

AULA 7 e 8

Título: Entrevistas – parte 2

Contexto: Indeterminado

Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017

Objetivos: Realizar entrevistas como prática de pesquisa, exercitar a capacidade de ouvir, perceber a pluralidade dos sujeitos históricos.

Recursos didáticos e procedimentos:

Nesse plano de aula, inclui 2 aulas, pois constarão 2 etapas semelhantes na organização e objetivos, conforme se esclarecerá a seguir.

Os equipamentos utilizados nessas etapas serão celulares e câmeras digitais. Solicitou-se aos alunos que organizados em grupos, elessem possíveis entrevistados (2 por grupo) para compor a História do Funk na cidade de São Gonçalo. Solicitou-se que elaborassem um roteiro de questões a serem utilizadas nas entrevistas.

A primeira entrevista de cada grupo contará com a participação da professora, que terá elaborado seu próprio roteiro para apoio. As entrevistas poderiam ser filmadas ou gravadas apenas em áudio, respeitando a escolha dos entrevistados.

Na segunda entrevista, o grupo de alunos realizará a entrevista sem a presença da professora, a fim de estimular a iniciativa e a autonomia de pesquisa, assim como, à confiança dos alunos em suas capacidades.

Conceitos e conteúdos relacionados: Memória, entrevista em ciências humanas, subjetividade, diversidade de sujeitos históricos e das narrativas históricas, disputas de memória.

Proposta de avaliação: Participação dos alunos na atividade. Esta etapa faz parte do processo para a construção do trabalho final.

AULA 9 e 10

Título: As Histórias do Funk - Apresentações

Contexto: Sala de aula

Público-alvo: Estudantes do Ensino Fundamental – turma 903/2017

Objetivos: Observar a diversidade de narrativas, seleção de fontes, uso de fontes; desenvolvimento da capacidade de argumentação a partir da história, escrita de narrativa histórica. Apresentação oral do trabalho final, com avaliação geral da atividade.

Recursos didáticos e procedimentos:

Nesse plano de aula, inclui 2 aulas, pois constarão 2 etapas que culminaram no trabalho final.

No primeiro momento ocorrerá a organização do material recolhido, isso inclui a transcrição das entrevistas, entrega das cartas de cessão. Foi solicitado aos grupos que construam uma História do *Funk* em São Gonçalo a partir das seguintes referências: material bibliográfico entregue pela professora, jornais, entrevistas orais (todos os grupos utilizarão a entrevista coletiva e mais duas individuais), links de vídeos com reportagens e entrevistas com artistas do mundo *funk* nacional. Sendo possível o uso de diferentes fontes para a construção da narrativa.

O segundo momento será o de conclusão e avaliação do trabalho. Os grupos entregaram a História do *Funk* produzida por eles e apresentaram para os colegas a mesma. Serão relatadas também as experiências e o aprendizado que foi possibilitado no processo de elaboração do trabalho.

Conceitos e conteúdos relacionados: Componentes da pesquisa histórica, história do *funk*, fontes históricas (visuais, escritas e orais), pluralidade da narrativa histórica.

Proposta de avaliação: Será avaliada a participação do aluno de todo o processo, isso inclui: comprometimento e responsabilidade com as tarefas e prazos; a construção de roteiro de entrevista; se a transcrição foi elaborada adequadamente; condições técnicas da gravação; utilização de conceitos na construção da narrativa; uso das fontes; coerência na escrita da História do *Funk*.

ANEXO 2

Transcrições de entrevistas gravadas pelos alunos.

Entrevista coletiva com Abdullah e Dulcemary realizada na sala de aula da escola.

Abdullah: A gente vai fazer um resumo sobre o assunto né. Qual é a contribuição do *funk* em São Gonçalo? Pra sociedade gonçalense. Eu quero fazer um resumo porque a história é longa. São 30 anos de história! É muita coisa pra contar. Então, eu vou fazer um resumo.

O *funk* em São Gonçalo ou no Rio de Janeiro começou em 79. 1979, final da discoteca, que virou disco *music*, disco *soul*, virou disco *funk* e depois *funk*. Aí vem o aparecimento das equipes. Saíram as discotecas e apareceram as equipes de som. Por quê? Porque o povão não tinha dinheiro pra ir pra discoteca. Então, levaram a discoteca até o povão. Ou seja, as equipes de som, os equipamentos de som montados primeiramente nas escolas, depois nas quadras, depois foi subindo as comunidades e aí foi... 1980, aí começou o baile *funk*, o famoso baile *funk*, antes era disco *funk*, vocês são muito novinhos não lembram, mas as primeiras equipes que surgiram eram chamadas, tipo assim, *Los Angeles Disco Funk*, *New York City Disco Funk*, aí vieram às outras *Soul Grand Prix*, *Cash Box*, as mais conhecidas. Então, praticamente em 1985 é que começou de verdade as equipes a se entranharem e interagirem com as comunidades, com o povão, com a galera. A partir daí, as equipes de som, o *funk* propriamente dito, que era tocado era o *funk* internacional, as músicas internacionais, mas por quê? Porque essas músicas é que eram tocadas no rádio. Era a música que o pessoal ouvia, até as rádios tiveram que se adequar. Por quê? Essas músicas tinham um cunho muito popular, chamavam muito a atenção. Então, um Dj, em 1988. Um Dj chamado Malboro começou a prestar atenção que as galeras apesar de ouvirem as músicas em inglês, começavam a cantar os refrões em português. Os refrões aproximados né?! Entendeu? Os refrões aproximados. Por exemplo, tinha uma música chamada [inaudível], aí o pessoal começou “de baranga eu tô legal”, as começaram com isso “de baranga eu tô legal”.

Essa aqui (ao lado) é minha esposa gente. Eu trouxe ela aqui, porque ela faz parte da história que a gente está contando, né? É a Tia Mary!

Então, as pessoas, os jovens, nos bailes nessa época dava de 3 a 5 mil pessoas em cada baile. Cada baile era 3 a 5 mil. O baile mais forreca que tinha, era de 500 a 800 pessoas. O baile

mais forreca que tinha! O mais poeirento digamos assim. 500 a 800 pessoas. O baile bombado era de 3 a 5 mil pessoas. Mas era 3 a 5 mil pessoas cantando um refrão só de uma música em português que eles achavam aproximada, a sonoridade era aproximada. Então, um cara chamado Malboro, em 1988, começou a prestar atenção nisso e começou a reunir. Até então os Djs não tinha equipamento, eles tinham um toca disco que pertencia ao dono da equipe, que comprava os discos que ele tocava, eles não tinham nem dinheiro direto pra comprar disco, porque o disco era importado, o importado continuava caro desde aquela época. Então eles não tinham dinheiro. Alguns começaram a reunir dinheiro, pegava o pagamento né, tinha um outro emprego ali, além da função de Dj. Começaram a pegar dinheiro do pagamento pra comprar disco. Existia um lugar chamado Malódromo, no Rio de Janeiro, no Centro do Rio, que os Djs literalmente, se estapeavam pelos melhores discos. Porque o Dj que tinha o melhor disco era o que tinha condições de tocar melhor e comprar melhor. Então os Djs se reuniam no Malódromo que era em frente um loja de importados chamada *Gramophone*, depois vocês perguntem aos tios de vocês né, o quê que é *Gramophone*? Uma loja, perguntem, “o senhor já ouviu falar de uma loja lá no Rio chamada *Gramophone*?” Os Djs, literalmente, se estapeavam, saiam no pau. E era um disco que chegava. Eles faziam pedidos e chegavam 3, 2 disquinhos só. Que eram os pedidos que eles faziam, que faziam sucesso nos bailes. Eram 2, 3 pra 15 pessoas, 15 Djs. Aí o pau quebrava! Quem chegasse primeiro... Era igual cheque ao portador. Então, Malboro em 1988 começou a prestar atenção nisso. Começou a prestar atenção no que o baile, o baile, já estava interagindo com a comunidade. O baile dava emprego pra comunidade. Hoje vocês sabem muito bem quem é que dá emprego pra comunidade! Não preciso falar, né! Mas, naquela época, o baile dava emprego pra comunidade. Existia um sujeito que se chamava camelo, que era o cara que ajudava a montar a equipe. Pegava as caixas, carregava, tirava do caminhão, botava lá, montava, posicionava os fios e tal. Hoje, no meio musical a gente chama de *holding*. *Holding* em inglês quer dizer carregar, segurar. Esses caras eram os camelos. São os camelos. Pegavam as caixas, umas caixas imensas e pesadas, e eles eram os caras com uma com uma complexão física boa, eram os caras parrudos, não precisava malhar porque isso daí já era a própria malhação. Botava as caixas lá, né! E esses caras recebiam por baile. Cada baile recebiam um troco, e esse troco era pra eles comerem, pagar aluguel, bancar a família. Hoje em dia quem banca as famílias mais pobres vocês sabem quem é. Em comunidade vocês sabem quem é que manda. Então, nessa época, as equipes de som, de *funk* propriamente dito, começaram a interagir e a bancar a comunidade. Existiam mulheres, algumas mulheres da comunidade que as equipes

contratavam pra cozinhar pra eles. “Tia, dá pra fazer um rango aí pra galera e tal”, eles montavam uma cozinha dentro do clube mesmo pra fazer a comida. Uma cozinha de campanha dentro do baile. Dentro dos bailes! Olha só como que o *funk* começou a interagir!

Então, voltando ao Malboro a reunir equipamento com alguns músicos e fez um grupo chamado Funk Firmeza, do qual eu fazia parte. A gente sinceramente, a gente não sabia nem o que tava fazendo. A gente não sabia o que tava fazendo! Pegava a gente, jogava no palco e dizia: “toca aí!” Tocar o que? Toca aí, pessoal! Vamos tocar aí! Então, era eu, de percussionista e vocalista, o Alfredo Kremer que era guitarrista, o Humberto Melo que era tecladista e o Malboro que era DJ.

Malboro, nessa época, em 1988, um escritor chamado Hermano Vianna, tava lançando um livro que era tese da faculdade dele e ele se interessou pelo mundo *funk* carioca, que era um mundo a parte, um mundo fora do mundo que ele conhecia, porque ele era irmão do Hebert Vianna do Paralamas, que naquela época tava fazendo sucesso. E ele estava se formando em jornalismo e pegou esse evento do *funk*, a sociedade do *funk*, os Mcs, os Djs, os donos de equipes de *funk*, as famílias dos donos, dos Mcs. Os Mcs começaram a viver disso, então ele pegou e se interessou por aquilo e lançou um livro chamado Mundo *Funk* Carioca. Isso em 1988, ele fez uma pesquisa, me chamou, a gente começou a andar juntos, começou a ir pros bailes juntos e o Hermano deu uma bateria eletrônica, merreca, chamada *Doctor Really* da Boss, merreca, coisa que nego usava assim na escola primária de lá dos Estados Unidos. Deu isso na mão do Malboro. E o Malboro destrinchou aquilo e começou a fazer os próprios *funks* dele. Aí no final de 1988 que nós compusemos uma música chamada Melô da Mulher Feia.

Então, as músicas na rádio eram batizadas de Melôs por causa do termo melodia. Então, aí o pessoal (ligava) e quero ouvir a Melô do Cabelo Comprido, quero ouvir a Melô da Boca Grande, quero ouvir a Melô do Quebra Vidro. E tinha! Mas porque que o pessoal chamava assim, era por causa da sonoridade em inglês. Tinha uma música chamada Melô do Avião em Chamas, porque era tipo uma narração de um piloto narrando que um avião vai bater, vai bater, aí batia o avião, explosão, aí a Melô do Avião em Chamas. Aí tinha outra, Melô da Explosão e tinha essa Melô da Mulher Feia.

Essa Melô da Mulher Feia é de um grupo chamado *2 Live Crew* que é tirada de uma música de 1960 chamada *Do Wah Diddy*. Então o pessoal cantava “*Do Wah Diddy*, deri dá, um deridum”, aí o pessoal botou os palavrões “Mulher Feia, deridá, um deridum”, a imaginação

voou né?! A imaginação é uma coisa tremenda! Então, a gente não podia cantar palavrão na rádio, gravar palavrão. Então a gente botou mulher feia cheira mal como urubu. Então a gente inventou uma historinha de um cara que foi paquerar no baile e pegou a mulher bonitinha, mas cheirava mal pra caramba! A mulher cheirava muito mal e tal. Aquela historinha, contando uma historinha. Aí o *funk* virou uma historinha contada. Começou bem, porque vieram outras. Veio a Melô dos Números que a gente contava de um até dez, o quê que aconteceu com o cara que paquera no baile. O cara foi paquerar uma mulher, mas na verdade não era mulher, era um travesti. Coisa que acontecia no baile. Acontecia no baile!

Vocês lembram do Serginho e da Lacreia? Muita gente beijou na boca da Lacreia! Faziam fila. Eu sou um, eu sou testemunha [a turma ri]. Mas eu nunca beijei. Eu sou testemunha. Ô, a gente, a Bíblia fala sua boca te condena.

Eu sou testemunha. Eu vi! Então, Serginho falou “vou dar cinquenta reais pra quem beijar a boca da Lacreia de língua”. E fizeram fila. Cinquenta reais pra quem beijar a boca da Lacreia de língua. Aí subia no palco e virava um de frente pro outro e ô, creu! E depois cinquentinha! Pra beijar a boca da Lacreia. Entendeu? Têm altas histórias! E eu vou pulando, pulando isso!

Então a gente lançou em 1989 a Melô da Mulher Feia, a Melô dos Números. Nessa época pelo fato das rádios normais não tocarem o *funk* devido ao preconceito que era dito como música do povão. Algumas equipes de som que já tinham feito muito dinheiro. Já eram quase 10 anos, pô 10 anos de trabalho. As equipes já tinham feito muito dinheiro, contratavam, alugavam, se juntavam e alugavam um espaço nessas rádios. Então pegava e botava uma hora de programa, duas horas de programa, três horas programa. Se juntavam. Se juntavam e bancavam ó “programa tal” de 5 às 7, todo dia de 5 às 7. Aí o povão começou a se ligar. Porque eles anunciavam nos bailes, “agora equipe tal e equipe tal estão com um programa de 5 às 7 horas na rádio tal, todos os dias. O povão agora tem voz. Liga lá e pede a sua música!” Aí a galera caía dentro. Eram trilhões de pedidos todos os dias. A Melô da Mulher Feia bateu todos os recordes de pedidos. Todos eles.

Existia um cara chamado Cidinho Cambalhota. Cidinho trabalhava na divulgadora da Polygram e ele enxergou isso. Ele chegou pro Malboro e perguntou “você não quer fazer um disco? Faz um disco. Faz um disco aqui cara. Vamos fazer disco com essas músicas aí.” Mas pô só tinha duas músicas a Melô da Mulher Feia e a Melô dos Números. [Cidinho respondeu] “Não vamos procurar, deve ter mais alguém fazendo.” E tinha! Tinha pessoas fazendo. Tinha

o Guto Laureano que fez a Melô do Bicho baseado na refrão que cantavam no baile: “é o bicho, é o bicho. Tô legal, Tô legal!” Ele pegou esse refrão e fez uma música. Trouxemos ele para o grupo. Teve outro camarada chamado Mc Batata, ele era Dj. Batata porque ele era gordinho. Mc Batata que era Dj fez uma música chamada Entre nessa onda. E depois veio fazer Feira de Acari que rendeu muito. Só essa música Feira de Acari vendeu 50 mil cópias. Pra você ver a popularidade que o *funk* atingiu. Depois chamamos, até porque por uma questão de respeito a gente queria prestar uma homenagem, um cara que inventou o baile mecânico, o baile de disco. O baile feio com disco. Porque até 1970 os bailes eram feitos com música ao vivo. Esse cara chamado Ademir Lemos, em 1970, fez um baile no Canecão chamado Baile da Pesada, que era feito com disco, com toca-discos. Ele inaugurou a discoteca. Ele inventou no Brasil, inaugurou a discoteca. Então nós chamamos o Ademir. E o Ademir escreveu duas músicas, cada um escreveu duas músicas. Então, fizemos o Funk Brasil em 1989. Abdullah, Mc Batata, Guto Laureano, Ademir Lemos e o Cidinho Cambalhota. Que a gente fez uma versão de uma música do Raul Seixas chamada Rock das Aranhas. Então o Cidinho cantou essa música. E logo depois o Cidinho faleceu, porque ele foi assaltado e resistiu ao assalto e foi baleado e faleceu. Esse disco acabou virando uma homenagem póstuma ao Cidinho Cambalhota. 1989. Esse disco vendeu 350 mil cópias. Esse vinil vendeu 350 mil cópias.

1989 foi digamos assim o auge das equipes de som dentro das comunidades. Nesse caso, a Zona Norte começou a atrair a atenção da Zona Sul. Existiam ali clubes na Zona Sul que começaram a abrir suas portas pra equipes de som. Um dos primeiros clubes que abriu suas portas foi o, aquele lá em Botafogo, esqueci o nome, é Mourisco. Mourisco que era sede do time do Botafogo. Então, na quadra onde treinava o time do Botafogo eram feitos os bailes todo domingo com a equipe *Soul Grand Prix*. Dava em média 3 a 5 mil pessoas. Um mar de gente!

E lá a gente testava a popularidade das músicas que a gente fazia. “Vamos tocar essa aqui pra ver a reação da galera.” A galera reagiu bem, opa, vamos botar no próximo disco, a galera reagiu mal, tira essa, a galera não gostou, o pessoal não gostou. Então, a partir de 1989 outros Djs, outros Mcs, começaram a aparecer. Gente que ouvia essas músicas no rádio e “ah, eu consigo fazer isso aí, porque eu sou compositor de pagode, se eu faço pagode, eu faço *funk* também.” Então começaram a aparecer o Festa *Funk*. Começou a aparecer o *You Can Dance*,

que era um grupo de dançarinos que viraram cantores, depois chegaram a tocar com a Xuxa. Apareceu, além do Festa Funk, apareceram outros e em outros lugares do Brasil.

O *funk* saiu do Rio de Janeiro e entrou em outros lugares do Brasil. Ele entrou no Sul, entrou Norte, entrou no Nordeste. Teve um disco no Nordeste, no Ceará, chamado *Funk* Peso Brasil, que vendeu 180 mil cópias. Isso em 1990, *Funk* Peso Brasil. Feito literalmente no fundo de uma garagem, com um microfone caindo aos pedaços e eles fizeram. Eles fizeram!

O *funk* encheu o bolso de muita gente. O *funk* botou comida na mesa de muita gente. O *funk* mandou muita gente pra faculdade. O *funk* formou muita gente. Tem gente que hoje fala assim “funkeiro não é músico”, quem é que disse? É sim! Funkeiro tem noção de ritmo, funkeiro tem noção de melodia, funkeiro sabe marcar ritmo, funkeiro entra no compasso, a gente conta os compassos e entra no compasso direitinho. Funkeiro tem perfeita noção de divisão rítmica dentro de uma melodia. E quem é que faz isso? Músico.

Então, baseado nesse conceito a ordem dos músicos do Brasil, em 1993, criou uma modalidade de músico chamado de músico prático. A qual eu pertencço. Então até 1993 os funkeiros não tinham carteirinha de músico. “Não você não é músico, tem que fazer um teste aqui.” Então eles criaram essa nova modalidade e fizeram um teste, criaram um teste pra músico de ouvido. “Ô, eu não sei ler e não sei escrever, mas se tocar a música uma vez eu já sei entrar nela e já percebo quais são os compassos, digo quais são as notas”(dando exemplo). E eu me insiro nessa qualidade de músico. Eu sou um músico prático, porque eu sou um semianalfabeto musical. E apesar de ser um semianalfabeto musical, eu compus quase 200 músicas. E pelo menos 15 delas, foram sucessos.

E tem uma em particular que eu escrevi pra minha preta, que ganhou o mundo, chamada Fico assim sem você. Essa vocês lembram?! Não vão me fazer passar vergonha aqui, vai? (risos) Vocês lembram? Canta aí um pedacinho.

Estudante: É aquela do Claudinho e Buchecha?

Isso! A Adriana Calcanhoto gravou e levou pro mundo. Então, isso saiu do *funk* gente! Saiu do *funk*. Tudo isso aí saiu do *funk*! Então, o *funk* contribuiu muito com a sociedade. Não só me questões musicais, mas também em questões de comportamento. O *funk* ditava moda. Tá aqui minha esposa, fala aí amor. Qual a moda que o *funk* ditava?

Dulcemary: A gente muitas! Eu mesma usava tênis, boné, bermudinha. Gostava muito de ir pro baile de boné. Era normal. Hoje em dia o pessoal diz que quem tá de boné não presta. Mas antigamente você ia pro baile de boné e era normal. Era onda. E eu tirava muita onda porque meus bonés vinham tudo assim de fora. Eu tinha um uniformezinho que todos os shows que ele fazia fora, assim, em outros estados, então ele trazia assim pra mim umas blusas assim diferentes, e tinha uma blusa de uma equipe chamada Arroz com fumo.

Abdullah: Do Nordeste!

Dulcemary: Sim, Arroz com Fumo do Nordeste. Então era uma blusa branca com umas letras, tipo assim, verde-limão, aquela coisa assim fluorescente. Aquele boné branco com aquelas letras grandonas, aí eu ia pro baile toda na elite, tirava onda! Aí o pessoal perguntava: “de onde é essa blusa?” Aí, ahhh, ninguém tem, ninguém tinha.

Abdullah: Vocês querem ver uma coisa? Hoje em dia se usa uma bermudinha desfiadinha, né isso?

Dulcemary: Os meninos? Tinha uma marca Calibre 12. Todo mundo, os meninos só usavam essas bermudas. Eram umas bermudas de um tipo tecido de... Aquele tecido grosso, tipo aquelas calças do exército. Só que era um bermudão. Tinha um sapato chamado Nauru.

Abdullah: Nauru é. Uma bota.

Dulcemary: Pros meninos era. Você botava o Nauru e uma bermuda Calibre 12, chegava no baile meu filho, neguinho já olhava assim, tá de Nauru verdadeiro e bermuda Calibre 12 já foi. Eu mesma ganhei muito dinheiro vendendo aquela *By Toko. Do You Can Dance*, se vocês puxarem lá no Show da Xuxa, no começo, o *You Can Dance* usava umas roupas escritas *By Toko*. Eu vendi a beça aquelas roupas. [Até] Dia de domingo à tarde. E era uma confecção dentro do Jacarezinho. E o *You Can Dance* usava no programa da Xuxa. Aí é que eu vendia mesmo. Tremendo domingo às vezes eu querendo ir pro baile e cinco horas da tarde ainda tinha uns meninos lá na porta. Vendia blusa, boné, mochila da *By Toko*.

Abdullah: Ou seja, o *funk* ditava moda. O *funk* dava emprego. Essa firma, essa confecção chamada *By Toko* gerou uma outra confecção chamada *By Sasha* que vendia horrores só pra funkeiros. Esse, um dos donos da *By Toko*, que era o Valdir, o Valdir hoje tem três confecções espalhadas no Rio de Janeiro. E o Alexandre que é o dono da *By Sasha*, ele tá no Mato Grosso do Sul fazendo dinheiro com que? Com roupa.

Então, os *funkeiros* que eram pobres não tinham dinheiro pra comprar em lojas de marca. Então, eles inventaram sua própria marca. Inventaram e venderam essa marca pra galera da Zona Sul. Então, o *funk* influenciou sim na sociedade.

Hoje, hoje eu digo pra vocês que influencia sim, mas, mais negativamente. Mais negativamente! Infelizmente, lá por 1995 por aí, 96 talvez, começaram a aparecer as tais das montagens. Que eram pedacinhos de música, porque tudo isso vinha no equipamento que a pessoa usava. Chegou um *mix* novo que tinha uma coisa chamada *sample*, então o pessoal sampleava um pedacinho de uma fala de alguém, um pedacinho de um filme, de uma novela, sampleava aquilo e jogava aquilo dentro da música que tava fazendo. Então, excluíram-se os cantores e excluíram-se os Mcs e começaram a aparecer as montagens. E ficou assim por um bom tempo, 1 ano e tal. Só montagem até que o pessoal finalmente enjoou e começaram de novo a aparecer os Mcs. Dessa vez cantando obscenidades, cantando palavrão.

Vocês lembram o Tigrão? “Tchutchuca vem aqui com seu Tigrão, vou te jogar na cama e te dar muita pressão.” Isso, “vou passar cerol na mão”, isso gerava uma coreografia que ajudava a fixar a música na cabeça. “Vou passar cerol na mão, assim, assim, e vou botar você na mão, vou si, vou sim!” Até hoje!

Dulcemary: O próprio Tchan copiou! Se pegar as músicas todas do Tchan né, é tudo [faz sinal de igualdade esfregando os dedos].

Abdullah: Vocês que são feras da internet, procura É o Tchan do *Funk*. Tem três músicas ali que são minhas. Três músicas que são minhas, inéditas. Minhas e do Dj Marcelo Mansur, Memê. Que também veio da Zona Sul de olho no *funk*.

Muita gente fez carreira de olho no *funk*. Muita gente pegou onda na prancha do *funk*. Muita gente fez carreira, fez nome graças ao *funk*. Vai ver quem é Dj Malboro hoje. E não é só Dj Malboro não, tem o Robson Vidal, tem Carlinhos Nazinho, é só procurar na internet, tem um monte, uma muvuca. Rômulo Costa que é o dono da Furacão 2000, podre de rico, riquíssimo. Graças a que? A Furacão 2000 que entrou no mercado com um disco chamado *Black Soul Discoteque*, isso no começo De 1980, final de 70. Ou seja, o *funk* que veio do soul, que veio da discoteca, que dava emprego pra muita gente. Hoje! Hoje, se transformou em algo não muito recomendado. Mas ainda, se você, procurar. Você dar uma procurada, você ainda vai achar músicas boas feitas hoje, feitas por Djs. Porque hoje com o advento da internet é possível você baixar programa na internet, você pode fazer música dentro do seu quarto. O

Paralamas, o último CD do Paralamas foi feito dentro do quarto. Por quê? Com aplicativos que eles baixaram e fizeram música dentro do quarto. Então, devido à facilidade de se fazer música, banalizou também. As letras banalizaram, entendeu? Na década de 90 surgiu um estilo chamado Proibidão. Proibidão, por quê? Porque os proibidões cantavam o dia-a-dia da facção, dos traficantes.

Era a galera do quebra coco. Isso antigamente era a galera do quebra coco. Que passava, passava geral, não tinha conversa. A galera passava geral. E isso revelou um Mc em especial, chamado Menor do Chapa. Menor do Chapa, moleque bom de caneta. Escrevia, escreve muita coisa, escreveu muita música. As músicas dele eram tão boas que os traficantes mandavam tocar nas comunidades. Diziam: “só toca o Menor do Chapa aqui”!

Dulcmary: Ele é bom para caramba, mas...

Abdullah: Bom, mas pro lado de lá, entendeu! É um talento, a grana fala mais alto. Eles pagavam pra ele. E isso gerou outros Mcs cantando para os traficantes. O Frank é um. Um deles! Porque cantava a música em louvor ao traficante fulano de tal. Fulano quebrou na massa, Fulano não tem conversa que passa, vai comer na bala e não sei o quê, que não vai sobrar pra ninguém. Vocês lembram de uma música que cantava “Morro do Dendê é ruim de invadir nós com os alemão vamos nos divertir. Porque que aqui no Dendê até a BOPE treme, não tem mole nem pra civil, nem pra PM.” Não é isso? Isso é chamado o tal do proibidão, porque não podia tocar nos bailes.

Dulcmary: Hoje me dia eles fazem muito mais apologia ao crime.

Abdullah: Isso aí! Exatamente! Era o proibidão! Às vezes eu chegava no baile, já estava consolidado como Abdullah, já não era mais Mc, era cantor. Às vezes chegava no baile e diziam “Aê irmão, vamô tocar um proibidão hoje aê! Vai cantar um proibidão pra nós hoje aê!” Eu respondia, eu não canto essas coisas.

E isso revelou muitos Mcs, tipo o Frank, Menor do Chapa, tem algumas meninas também que cantam isso, cantam também.

Dulcmary: A Tati!

Abdullah: A Tati Quebra-Barraco.

Dulcmary: O baile dela de comunidade é assim!

Abdullah: Exatamente! Eles cantam o poder do tráfico dentro da comunidade. Tinha uma música...

Dulcenary: Cidinho e Doca.

Abdullah: Cidinho e Doca, isso.

Dulcenary: Neném, mas acho que ele já morreu.

Abdullah: Tinha o Júnior e Leonardo, que cantava o Rap das Armas. Rap que eles falavam de todas as armas que eram usadas no tráfico. Todas! Tem a 45, não sei o quê, tem a metralhadora, eles falavam. Todas as armas que eram usadas no tráfico devido ao poder do tráfico, que hoje tá lá em cima. Quem aqui já foi em uma comunidade na favela?

Dulcenary: Num baile *funk* de comunidade?

Abdullah: Um baile de verdade?

Dulcenary: Um dentro de comunidade?

Abdullah: Têm uns caras que ficam lá enfronhados no meio da galera e num dado momento quando começam a tocar músicas deles. Aí começam a mostrar o poder deles [levanta os braços e gesticula com as mãos simulando armas].

Estudantes: Davam até tiros pra cima.

Abdullah: Dava tiro

Dulcenary: Já fui a muito baile com ele na Rocinha que era assim!

Abdullah: Muito! Então, hoje o *funk* evoluiu pra esse lado. Então, alguns Mcs da antiga saíram né, saíram da enseada do *funk* e foram fazer outra coisa. E esse espaço foi sendo ocupado por esses Mcs. Alguns que ainda cantam apologia ao crime né. Eles falam “nós somos do crime, não sei o quê é o crime, é o crime mesmo, não sei o quê, é vida louca”, a galera do vida louca né. E paralelo a isso, o pessoal que canta pornografia. A galera que canta pornografia. Isso não acrescenta nada pra ninguém. Pornografia, sinceramente, só vicia! E, na minha opinião, não ensina nada. Essa é a minha opinião, se você não concordar eu respeito. Mas na minha opinião, pornografia não ensina nada. Só vicia. É outra droga! Nesse caso é uma droga que vicia a mente. A pessoa não consegue mais ouvir... Esse tipo de *funk* influenciou até no português. Porque essas pessoas falam “nós vai, nós foi, com nós não tem

problema, essas parada”, “o negócio é nós. Aqui é nós”, “nós fica, nós vai, nós compra, nós vende, nós isso.” Gerou uma outra língua. É outro português! Você vê que o *funk* influenciou positivamente e negativamente, nessas sociedades, até na Zona Sul. Eu vou muito na Zona Sul, hoje eu sou cantor, gravo, componho. E agora fiz um curso de dublagem, estou dublando também. Graças a Deus! Eu expandi meus horizontes.

Dulcemary: Alguém aqui assiste desenho?

Abdullah: Pode se entregar gente?

Dulcemary: Quem assiste A Hora da Aventura?

Abdullah: Gosta da Hora de Aventura? Ó! [canta] “A aventura vai começar, todos juntos vamos visitar, o mundo de Jack e seu amigo Finn, a diversão é aqui. Hora de Aventura!” Então, sou eu.

Estudantes: Aêêêê! [aplausos] Sério?

Abdullah: Sou eu. Quem assiste Daniel Tigre? Da *Disney Channel*? Eu faço a maioria das vozes ali, das canções. Eu que gravo. Em português, eu que gravo. Quem já viu aqui Irmão Urso? Tem uma música chamada “Bem vindo”, [canta] “Bem vindo a nossa casa, bem vindo a nossa festa!” Sou eu que gravo no filme que tem uma música chamada Festa. Então, eu escolhi esse lado. Eu podia ter escolhido o outro lado, podia ser hoje um cantor de pornografia, [canta] “eu vou pegar, eu vou abrir sua perna, eu vou fazer...” (risos da turma) É... o povo gosta.

Lembram do Serginho? “Vai, Serginho! Vai, Serginho!” Lembram? Dizia, vou pegar você na cama e vou te dar muito beijinho, “Vai, Serginho! Vai, Serginho!” E tinha a Lacreia, [canta] “Vai Lacreia” Vai Lacreia!” Não é isso!? Isso era um monte de dança, “ela vai arrastando a bunda no chão, ela vai arrastando não sei o que no chão

Dulcemary: Deus me livre!

Abdullah: Então é uma realidade. E é até hoje! Sabe por quê? Porque o povão compra. O povão compra essa ideia.

Não se vende mais disco na loja. Aliás, não se vende mais CD, não é mais CD. As músicas são baixadas direto no seu celular e você ouve e escolhe o que você quer ouvir. Então, crianças, eu digo crianças porque eu já tenho mais de 50 anos e posso me dar esse luxo. Então

crianças, se vocês me pedissem um conselho: Ah, como é que eu faço e tal?”[Digo] Aprenda a escolher, aprenda a escolher. Porque a música boa é aquela que ensina alguma coisa pra você. Ensina coisa boa pra vocês. Pra sua vida. O que é muito feio a gente vê um rapaz bonitinho, uma menina bonitinha que vai falar “Qual é cumpadi, qual é o problema? É nós!” Entendeu?

Antigamente, dentro do baile tinha um momento chamado música lenta, a hora da música lenta.

Dulcenary: Hoje em dia não tem, né?!

Abdullah: Vem cá Dulce! Vamos mostrar pra eles.

[Abdullah convida Dulcenary para demonstrar e ambos se levantam].

Então o cara vinha, galera na hora da música lenta, os rapazes vinham e as meninas ficavam lá. Aí o rapaz vinha e tocava na menina.

Dulcenary: A menina via se tava cheirosinho!

Abdullah: Olha só!

Dulcenary: Se tivesse suado [gesticula que não]

Abdullah: Se tivesse suado maltrapilho, aí não.

Dulcenary: Ih, sai. Fazia de conta que tô com as minhas amigas!

Abdullah: aí você vinha e tocava aqui ó, no cotovelo.

[Dulcenary faz que rejeita e Abdullah saí triste. A turma ri]

Dulcenary: Era assim mesmo!

Abdullah: Aí vem um outro mais ou menos e chega: “Aí menina? Beleza?”

[Se abraçam e simulam uma dança lenta]

Dulcenary: Ai gente, agora a gente vai dançar uma música lenta. Ó, ó...

[Simulam uma situação de mão “boba”, segundo eles]

Dulcenary: Nada de confiança, aí era tchau!

Abdullah: Era a hora do chaveco.

Dulcenary: Era a hora do beijinho. E tinha uma coisa chamada paredão. Hoje em dia, não é verdade? As pessoas fazem sexo dentro do baile. Tinha uma coisa chamada paredão. Era um monte de casalzinhos, assim na parede rolando beijo. Beijando...

Abdullah: Só beijando.

Dulcenary: Rolava respeito, ninguém fazia nada.

Estudante: Mas e a história da caixa de som? Que eles iam pra trás da caixa de som?

Dulcenary: Tinha! Ia pra trás da caixa de som, mas não era qualquer um que ia, tinha que ter um conchavozinho com o DJ. Geralmente, que levava muito pra trás da caixa de som era o pessoal da equipe mesmo. Entendeu? Aí, ia, mas namorar era no paredão. Aí era durante a música lenta. Aí você tinha 1 hora pra arrumar um namorado, você tinha uma hora pra dançar e arrumar um namorado, e ir pro paredão, porque acabou a música lenta, acabou...

Abdullah: Acabou, acabou!

Dulcenary: Porque a música lenta era 1 hora só.

Abdullah: Era chamada sessão mela cueca.

[risos da turma]

Dulcenary: sim!

Abdullah: Vocês entenderam.

Dulcenary: Porque rolava aquele respeito né! Os meninos ficavam mesmo e as meninas se seguravam. Então, era a sessão mela cueca!

E tinha o Baile da Cebola! Alguém aqui já ouviu falar do Baile da Cebola? Era um baile em que as mulheres tiravam os homens pra dançar. Porque na maioria das vezes eram os homens que chamavam as meninas, as meninas nunca. Às vez tinha até aquela implicadinha assim, você tava em pé perto da tua colega, aí o cara passava e ela falava “Oh, quer dançar com você!” Aí tinha o Baile da Cebola. Tipo de três em três meses, duas vezes no ano, eles lançavam o tal do Baile da Cebola. Então, assim, os meninos iam pro baile impecáveis esperando aquela garota, entendeu? Então era ali eu tinha, de repente um tava paquerando o

outro. Aí você ia lá e chamava o cara. Mas também corria o risco de chamar e o cara falar que não.

Abdullah: Também corria o risco de se desapontar, o cara não é isso tudo! O cara às vezes é bonitinho, mas não sabe conversar.

Dulcemary: Mas tinha, era o Baile da Cebola. Às vezes o cara chega lá todo arrumadão, chaga no baile com um tênis lindo, um bamba branco, já botava o pé assim (à frente) pra ver né! O tal do famoso Nauru, aquela coisa toda. Aí já olhava e opa! Mas quando abria a boca, só saia besteira. Isso quando não dançar, aí ia chamá-lo e pisava no pé da gente. Tinha aqueles que deixavam pro finalzinho da música, tipo assim, não sabia dançar, mas aí deixava pro finalzinho da música, até você chegar no meio do salão a música acabou. Aí ele aproveitava né, já que tá ali vamos conversar né! Gente, eu mesma namorei um rapaz que ele mancava. Eu fui num baile, o cara tá lá em pé, bonitão. O moleque tá um tempão me paquerando e eu tô lá né. Aí, ele entrou na pista atrás de mim, aí me chamou pra dançar, aí no finalzinho da música. Eu fui, só que tipo assim, ele veio colocou a mão aqui [no ombro], aí eu fui, aí só quando chegou no meio do baile (eu percebi), e todo mundo me olhando.

Abdullah: Ela estava de costas, não voi!

Dulcemary: Assim, aí quando eu ia dançar com ele a música acabou, mas ali eu fiquei em pé conversando com ele e tal, não sei o quê. Namorei ele ali, mas tipo assim, acabou dali tchau, fui embora pra casa, a gente se vê. Aí, depois minha prima “o que que aquele rapaz tinha? O quê que esse menino tem?” Aí passou, né! Aí, na semana seguinte, no Carnaval, na Pracinha, a gente morava no Caramujo. Na Pracinha do Caramujo, morei lá com 8 e saí de lá com 21 anos. Aí eu vi o rapaz, só que [simula uma caminhada manca], aí eu falei, “gente!”

Abdullah: Foi ele! Foi ele! Eu beijei na boca dele!

Dulcemary: Eu só não fiquei com ele, assim, não foi por causa da deficiência dele não. Depois eu descobri que ele era sobrinho até do, tipo assim, eu descobri na época, tipo assim, não todo parente de bandido é bandido, nem todo filho de bandido é bandido, né. Mas na época eu descobri que ele era sobrinho de uns traficantes muito famosos, esse cara inclusive até já faleceu, que na época era o Calu, tinha o Roni, tinha o Ramon, então eles mandavam, assim, no Caramujo. Mandavam ali na Barreira, então, ele era sobrinho, então aquilo ali me apavorou! E outra que eu descobri é que ele era muito novinho. Eu nunca gostei de namorar

garotinho muito novinho não. Ele aparentava ser um rapaz assim de idade, mas não era. Ele era bem novinho. E eu achava que ele ia partir pro lado ruim da coisa também. Então eu procurei me afastar dele. Só que não. Ele estudou, se formou em engenharia. Abriu um escritório pra ele e hoje em dia ele é dono de uma das lojas de carro ali no Colubandê, perto do Ceasa. Uma coisa ali que vende carros, ele é dono de um dos stands ali. Pra você vê, a a família quase toda no tráfico, até hoje tem parente dele lá.

Abdullah: Ou seja, nem todo mundo que mora na comunidade é necessariamente bandido ou parente de bandido.

Dulcemary: Mas na época, eu não fiquei por causa disso! Minha família me matava!

Abdullah: Então gente, o *funk* influenciou positiva e negativamente a sociedade.

Estudante pergunta a Dulcemary: E como você conheceu ele?

Dulcemary: Vou contar! Lá no Caramujo. Então, eu sempre fui assim grandona, tinha perna, bunda, só não tinha barriga [aperta a barriga com as mãos].

Abdullah: Era retinha!

Dulcemary: Eu era toda retinha, mas sempre fui grandona assim, pernocão, peitão. Gostava muito de usar, assim, aquela roupa apertadinha. Minhas calças eram tudo calças de *lycra*, sabe?! E eu gostava de baile, eu frequentava baile, aí um dia eu cheguei no Caramujo e ele ia fazer um show, num domingo lá. E tinha um amigo dele, Sérgio The Rap, vocês iam adorar conhecer o Sérgio The Rap, ele dá aula pra colégio, dá aula de dança. Aí, ele tava muito com o Sérgio, aí me viu né [faz expressão de arregalar os olhos]! Aí o Sérgio foi e me chamou e nem não tinha nem muita intimidade com o Sérgio né. Aí o Sérgio falou pra ele que me conhecia e me chamou e me apresentou pra ele.

Aí ficou aquela coisa assim, [gesticula estendendo a mão na direção de Abdullah que beija a mão]

Abdullah: Prazer!

Dulcemary: Não tinha muita confiança mesmo não, gente! O cara já tava no meio do *Funk* Brasil, as meninas já sabem o quê que eu vou falar. Aí você faz um cálculo. O cara já canta no meio musical, vai querer o que? Né? Aí eu falei esse cara tá querendo o que? Tá querendo

ficar comigo, vai me pegar e depois né... Aí, ele ficou ali ó, insistente. Tô mentindo?
[pergunta a Abdullah]

Abdullah: Não. Conheci no baile.

Dulcemary: Aí foi no baile, mas foi umas 10 vezes lá no Caramujo. Foi... Marcava 2 horas chegava às 4, marcava às 5, chegava às 8.

Abdullah: Ela tá!

Dulcemary: É, eu chegava muito atrasada.

Abdullah: Eu tava lá durinho esperando!

Dulcemary: Passamos assim 1 mês, quase 2, só conversando.

Abdullah: Isso.

Dulcemary: Eu ia pras rádios com ele, eu ia pra estúdio. Muito *Mc Donalds*, lanchinho, batatinha, hambúrguer, essas coisas. Aí, depois, aí, um dia... Aí teve um dia que ele deu uma crise, assim: “você não quer, tem quem queira!” Aí eu pensei, pronto! Nunca mais! Na semana seguinte tava ele lá. Aí eu falei assim...

Abdullah: O quê que eu falei?

Dulcemary: Na saída do baile, do combinado, que você discutiu comigo, falou que...

Abdullah: E na semana seguinte o que?

Dulcemary: Você estava lá no Caramujo atrás de mim.

Abdullah: Ah tá! É verdade mesmo. [risos da turma]

Dulcemary: Aí começamos a namorar.

Abdullah: Foi a primeira briga.

Dulcemary: Não, a primeira briga não foi. Foi a do Maracanazinho.

Aí o quê que acontece? A gente começou a namorar. Não levava ele em casa e olha que eu já era macaquinha velha, já tinha mais de 20 anos. Eu tinha um medo, eu respeitava a minha mãe, entendeu? Assim, minha mãe se separou cedo do meu pai, então, um padrasto me criou

também, mas minha mãe, tipo assim, minha mãe falava, não vou mentir pra vocês não, eu com 20 anos até levava uns tapas da minha mãe se fosse necessário.

Abdullah: Verdade!

Dulcemary: E sou assim com a minha filha até hoje. Eu tenho uma filha de 22 anos e uma de 8. Apesar que eu não tenho o hábito de bater, essas coisas não. Mas minha filha eu olhei pra ela, ela já sabe... Ela tem 22 anos e eu olho pra ela e ela já sabe... A menorzinha não, já é mais abusada. É, a menor já é mais abusada!

Mas aí, tipo assim, teve um dia que ele chegou e disse tipo assim, “não, chega desse negócio de ficar namorando escondido, vou lá falar com sua mãe”, aí foi, falou com minha mãe, a gente começou a namorar em casa. Aí foi que o negócio começou a ficar meio estranho, porque ele ia viajar e eu ia pros bailes. Ele ia viajar e eu ia pros bailes mesmo. Eu ia pro Fluminense, *Cash Box*, *Zz Disco*, *A Coisa*, esses nomes de equipe que tinha antigamente. Tinha *A Bosta*, *O Troço*, *O Cacareco*, *A Crise*, isso tudo era nome de equipe. E eu acompanhava todas elas. Eu ia num baile chamado *Citrus de Itaboraí*, num lugar chamado *Reta Velha*, eu não saía de lá, gente! Eu saía escoltada de ônibus...

Abdullah: Não, ela é fazia amizade com os bichos pra...

Dulcemary: Fazia, fazia amizade...

Abdullah: Você é bem vinda aqui, qualquer coisa fala com nós.

Dulcemary: Olha, eu ia pra baile na Vila Ipiranga, eu ia pra baile no Morro do Estado, eu ia pra baile, todos os bailes, *Roto*...

Abdullah: Mas era caravana...

Dulcemary: Detalhe. Nunca me envolvi com nenhum bandido, nunca namorei nenhum bandido.

Abdullah: Uma coisa importante dizer, as equipes mandavam um ônibus buscar, mandavam ônibus.

Dulcemary: Tanto é que a gente ia com o ônibus pra Reta e chegava lá e arrumava briga, o pessoal né, arrumava briga lá, às vezes a polícia tinha que escoltar a gente até aqui em Alcântara. O ônibus porque senão o bicho pegava no meio do caminho. Aí já começou

aquelas guerrinhas que tem até hoje em dia, né! Briga de galera, uma galera não pode ir pro outro bairro.

Estudante: Você já brigou assim, lado A, lado B?

Abdullah: Não, nunca briguei, mas já fiz muito baile desse tipo aí!

Dulcenary: Eu já aticei também... Eu aticava... brigar não.

[Abdullah olha para Dulcenary desconfiado].

Dulcenary: Lembra não, amor? Lá na Reta! Eu ia lá e o pessoal pegava meu boné e o pau comia.

Abdullah: É verdade, é verdade, tinha isso!

Dulcenary: Mas eu não brigava, nunca briguei em baile gente!

Abdullah: Nunca briguei não, mas já fiz muito baile, chamado baile do corredor. Ficava o lado A, o lado B. O lado A não podia dar de cara com o lado B. Eram duas entradas, cada um entrava por uma entrada, e saía por aquela saída. Então, num determinado momento, isso aí começou com um negócio chamado 15 minutinhos de alegria.

Dulcenary: É, aí era o Dj que botava uma música e o pau comia.

Abdullah: Era uma música específica pro pau comer. E era cacetada mesmo!

Dulcenary: Era cacetada mesmo!

Abdullah: Na ZZ Disco, o Zézinho que era o dono da ZZ Disco, ele só contratava gorilas, os seguranças dele eram todos gorilas. E além deles serem gorilas, eles tinham um pedaço de pau deste tamanho [gesticula com as mãos e braços dando dimensão do tamanho do pau] e andava com aquilo nas costas, aquela madeira nas costas. Se alguém encostasse... Na hora em que o pau começava a quebrar, a indicação do Zézinho era, “ó, espera 1 minuto e arrebenta!” Então eles esperavam, “vamos parar, vamos parar, ah, não vai parar.” Aí eles davam com aquilo, mas com vontade!

Dulcenary: Mas não tinha aquele negócio do lado de fora, é tiro, nada disso. Era briga mano a mano, era briga no mano a mano.

Abdullah: Dentro do baile, lá dentro. Saiu, saiu, não tinha mais briga, acabou. Eles liberavam as suas violências lá dentro, lá dentro do baile! Depois da saída, acabou, acabou a história.

Estudante: Mas vocês não brigavam lá fora?

Abdullah: Não, essa era uma das regras. Se as galeras brigassem lá fora, não eram mais bem vindas dentro do baile. E o pessoal saía machucado mesmo. Era cada marca nas costas, na frente [aponta para o peito]. Era cada marca que dava pena. E os caras sentavam a madeira mesmo e com vontade. Eu já vi o cara quebrar, eu já vi o cara quebrar um pedaço daquela madeira nas costas do garoto, mas sem pena! Sem pena! Eu falei, cara você quebrou o osso do garoto, ele “e que nada, isso aí é bicho ruim”...

Dulcenary: E na semana seguinte o garoto tava lá de novo...

Abdullah: aí o garoto passou na frente dele na hora indo embora e aí: “Aê segurança, semana que vem tamos aí!”.

Dulcenary: aí, gente, terminando aqui, aí fui ficando, ficando, aí começou a viajar, aí levava uma pecinha de roupa e ficava lá em casa. Aí vinha de viagem e ficava lá em casa. E foi ficando, e ficando, e ficando. Né, filho?

Abdullah: Isso! É verdade!

E a gente se conheceu no baile. Quer dizer, no baile também tem gente boa. Tem gente muito boa...

Dulcenary: Aí a gente ia pro baile junto... Pra você vê, conheci ele no baile.

Abdullah: Entendeu? Então, o *funk* provocou não só nós...

Dulcenary: Aí, 15 anos depois eu casei. Esperei 15 anos. O meu Dvd do casamento tem...

Abdullah: tem... Consegui!!!

Dulcenary: Consegui, eu falei...

Abdullah: Aleluia! [risos da turma]

Dulcenary: 15 anos depois.

Abdullah: E há 10 anos atrás, aliás 12 anos atrás. E isso é importante de se falar. Há 12 anos atrás a gente encontrou Jesus. Depois de um câncer no pulmão dela, mais 3 enfermidades. E Jesus curou.

Dulcemary: É verdade gente! Isso também!

Abdullah: A única responsabilidade é Dele.

Dulcemary: Eu tive câncer de pulmão e eu tirei.

Abdullah: Tirou metade do pulmão direito!

Dulcemary: Eu tenho um pulmão e meio.

[Dulcemary levanta-se e mostra a cicatriz nas costas]

Dulcemary: Vou mostrar pra vocês aqui. Tá dando pra ver?

Abdullah: Ela tirou metade do pulmão direito.

Dulcemary: O lobo inferior do pulmão direito todo. E não foi por causa de cigarro não tá gente. Simplesmente apareceu.

Abdullah: Ela nunca fumou. Simplesmente apareceu! E por causa disso né, a palavra diz né que uns vão pelo amor outros vão pela dor. E a gente, primeiro eu encontrei Jesus e depois ela foi.

Estudante: E por que motivo você quis ser Mc?

Abdullah: Não teve motivo assim aparente não. As coisas foram me levando. Eu na verdade, eu não queria ser músico não, sabe? A princípio eu queria ser professor. Depois eu comecei a estudar ciências, aquela coisa de oceanografia, aí eu passei a observá-los, aí meu pai interrompeu e disse que queria que eu fosse engenheiro. Então eu estudei 3 períodos de engenharia na UFRJ, e a partir dali eu fui fazer uma visita. Aí sim, fui fazer uma visita na faculdade de música na UNIRIO, lá na Gávea, na Gávea não, no Jardim Botânico, aliás, na Urca. E eu vi uma aula de regência, o maestro Paulo Fortes, estava dando uma aula de regência. Estava regendo uma orquestra de alunos, aquilo me fascinava, fui com aquela cena pra casa e uma semana depois eu fui até a faculdade e procurei o maestro Paulo Fortes, ele fez comigo um teste chamado teste vocacional e ele descobriu que eu tinha talento pra cantor erudito. Vocês sabem o que é cantor erudito? É cantor de música clássica. Então, eu fiz um

curso com ele, curso de cantor, uma oficina que a gente chama que são pequenos cursos de 4 meses. Gostei e comecei a ir pra esse lado da música. Agora o lance do Mc foi o Malboro, a culpa foi do Malboro. O Malboro já era Dj e tal, “vem comigo, tu faz assim e depois você faz o que você quiser”, e foi realmente aí que eu fiquei sendo conhecido como Mc Abdullah, tanto é que meu nome não é Abdullah, meu nome é Agnaldo. O nome Abdullah veio da faculdade, porque eu cursei faculdade de engenharia e depois eu fui fazer Letras, também. Aí a faculdade de Letras era aqui na FAPERJ e eu era rato de biblioteca, eu vivia na biblioteca, eu lia muito e leio até hoje, porque eu me formei em Teologia, eu sou teólogo graduado e leio muito. Àquela época eu tava mexendo em um livro e veio outro livro e caiu na minha cabeça. Ai o livro acertou minha cabeça, aí eu peguei aquele livro de um cara chamado Mahatma Gandhi que diz lá, o segredo da prece. Dizia assim “a prece é a chave da manhã e o ferrolho da noite.” Aí eu fiquei, caramba, que frase é essa. E tinha um outro livro, e graças a esse livro do Gandhi e comecei a ler um outro livro de um cara chamado Abdul Mohamedi, que era um poeta árabe. Aí eu comecei a andar pra cima e pra baixo com aquele livro dentro da faculdade e o pessoal que não sabia o meu nome [dizia] “Ah! É um negão que só vive com o livro escrito Abdullah! Chama Abdullah que ele vai responder.” E eu só andava com aquele livro, eu roubei aquele livro da biblioteca. Então, o pessoal me via e dizia “Abdullah!” Aí, eu olhava, porque eu era o único com aquele livro ali. Então, quando eu precisei escolher um nome artístico pra me representar. Eu escolhi, aí eu me lembrei disso aí que aconteceu e acabou pegando, e é registrado.

Estudante: Você lembra a associação do *funk* nos anos 90 aos arrastões?

Tem, tem! Acontece que há um hiato, uma separação muito grande entre a Zona Norte e a Zona Sul, muita gente fala das diferenças entre a Zona Norte e a Zona Sul. Acontece que no Rio, principalmente, a Zona Norte e a Zona Sul são muito próximas. Muito próximas, a maioria dos morros do Rio de Janeiro são próximos da faixa da sociedade, por exemplo, em Copacabana nós temos o Morro do Cantagalo, temos o Dona Marta, a favela do Rato Molhado, entendeu? Então, essas comunidades são perto das praias, então, em dia de calor elas desciam para ir para praia. E ficam misturados ali no meio, então o que acontecia? As galeras de um bairro e de outro se encontravam e brigavam na praia. E alguns oportunistas se aproveitavam daquela confusão para roubar os outros. Então esses oportunistas se multiplicaram, se infiltravam no meio da galera para poder roubar os outros. Alguns viram e começaram a ir atrás, “vamos se dá bem, vamos roubar celular, relógio, cordão, que tá mole

mesmo e qualquer coisa a gente se infiltra no meio da galera e corre.” Então, a polícia começou a prender qualquer um integrante da comunidade. Eles entravam dentro dos ônibus e [prendia] qualquer integrante da comunidade porque eles promoviam os arrastões, e como todos eles gostavam de *funk* associaram uma coisa com a outra.

Estudante: E o que você acha dos *funks* de hoje?

Ô, eu falei agora. Os *funks* que fazem hoje, em termos de qualidade musical, profissional, uma beleza! Muito melhores e mais evoluídos do que os *funks* que se faziam na década de 80 e 90, em termos de produção, porque o equipamento que a gente usava era muito equipamento pra produzir esse som, muito. Era muito cérebro, era muito equipamento eletrônico pra produzir esse tipo de som. Hoje em dia, é só baixar o programa, escolher o som colocar lá e acabou. É simples e a sonoridade é show de bola. Agora no tocante a letra caiu muito. Antes a gente contava histórias. A Feira do Acari, por exemplo, “Numa loja da cidade eu fui comprar um fogão, mas me assustei com o preço e fiquei sem solução. Eu queria um fogão, quando eu ia desistir. Um amigo me indicou a Feira de Acari. Ele disse que na feira pelo preço de um bujão. Eu trocava a geladeira, as panelas e o fogão. Tudo isso tu encontra numa rua logo ali. É molinho de achar, é lá na Feira de Acari.” *Funk! Funk!* Então, eram histórias que a gente contava hoje em dia, hoje em dia, o papo é outro se não for mulher, se não for transar. O negócio é... Eu vi os garotos lá transando...

Dulcenary: como era aquela assim? “Foi na festa da escola que tudo começou. Eu olhei pra ela e ela me olhou.” É *funk*.

Abdullah: Pois é! São historinhas. E provavelmente isso aconteceu com alguém, provavelmente com o próprio Mc.

Dulcenary: Marcinho, ele canta muito esse tipo...

Abdullah: O Marcinho, o Mc Marcinho que é um dos remanescentes dessa galera, ele é chamado dinossauro, mas isso aí não... Dinossauro sou eu, eu posso dizer que eu sou um dinossauro. Um dos poucos que restaram porque Ademir já morreu né, o Guto deu um AVC e tá meio tortinho, o Batata ainda tá legal, o Cidinho, Deus levou e só ficou Doca e que tá se acabando nas drogas. Pis é, tinha isso também! Esses Mcs todos fizeram dinheiro, fizeram fama. E da noite para o dia desapareceram, da noite para o dia foram substituídos, foram trocados, desapareceram. Imagina a cabeça de um cara desses, que na semana passada era

assediado por 300 mil pessoas, as TVs viviam implorando para irem no programa. E em 15 dias foram esquecidos. O que acontece? Foram beber. o cara fica triste no ostracismo, entra em depressão...

Dulcemary: E como era o nome daqueles que eram irmãos? Que um deles até deu um tiro na cabeça?

Abdullah: Ah é, foi, foi... Garrincha e Julinho...

Dulcemary: Eles fizeram muito sucesso. Aí começaram a cair e a sumir. O irmão não aguentou.

Abdullah: Deu um tiro na cabeça.

Dulcemary: Você tá ali no auge.

Abdullah: Era muita grana!

O Neném, o Mc Nenem, gente! Ganhou muito dinheiro, foi morar em Copacabana, alugou flat, aquela coisa toda. Gastou um dinheiro.

Abdullah: Isso! E no meio disso aí, entra a droga. Houve dentro do *funk* uma divisão, um estilo chamado *Funk Melody*, que é o *funk* com Melodia. Então foi aí que eu me inseri. Eu vi aí a porta para eu sair desse negócio de Mc e atrás de mim vieram outros, veio o Latino, o Marcinho, o Billy *Star Blue*. O Billy foi um cara que foi achado na rua...

Dulcemary: Ele fazia muito show na Furacão.

Abdullah: Na rua! Catando latinha. Aí ele cantando, e esse dono da ZZ Disco, o Zézinho, que viu ele cantando e disse “meu filho vem cá, você tá fazendo o que aqui?” Ele, “não, eu to aqui andando à toa”, e foi lá limpou ele, deu um banho nele, e até que ele era um pretinho bonitinho...

Dulcemary: Ele adorava imitar Michael Jackson...

Abdullah: Adorava! E canta muito...

Dulcemary: Canta pra caramba!

Abdullah: Canta muito, uma voz maravilhosa! Uma voz de ouro, chegou a fazer um disco conosco na produtora do Malboro. Teve duas músicas. Teve uma chamada Laura e Ângela

que ganhou o Rio de Janeiro. Tem uma outra chamada Morena que também ganhou o Rio de Janeiro. E sabe onde é que ele está hoje? Na cracolândia. Sabe pro quê? Foi de 0 a 100 em tantos dias e foi de 100 a 0 em tantos dias. E é isso que acontece. E não é só com o *funk*, é com várias carreiras. O cara vai de 0 a 100, tá bombando e depois vai de 100 a 0.

Dulcemary: E esses que ficaram hoje também gente, não é isso tudo que vocês veem na TV não, tá? É totalmente fora da realidade.

Abdullah: Verdade! Continuam viajando, essas Ludmilas da vida, essas Anittas, os Naldos, continuam viajando, porque a sociedade faz a cabeça deles. Você tem que ter uma mansão, você é artista internacional, você tem que ter uma mansão, você tem que ter uma lancha, você tem que ter um carrão. O Naldo gastou 200 mil reais, eu vi. Comprou um carro. Eu perguntei “você vai dar essa grana nesse carro?” [respondeu] “Tô podendo!” Então tá! Duzentas pratas dá pra tu comprar dois apartamentos, é coisa pra caramba! Chupeta no subúrbio. Porque ele comprou uma casa em Miami. Agora, comprar é uma coisa, a outra coisa é manter! Tem uma propaganda do Bradesco que diz o seguinte: Mais importante do que ter é ser capaz de manter! Muitos desses Mcs hoje estão em situações piores, deploráveis, deprimentes.

Muito desses Mcs hoje estão em situações piores, deploráveis, deprimentes. Então, gente o *funk* influenciou tanto positiva quanto negativamente.

Hoje em dia existem muitos *funks* gospel. Você seguiria carreira?

Se eu seguiria? O que eu digo é o seguinte, a comunidade evangélica discrimina muito esses Mcs, por causa no ritmo. E eu já vieram me perguntar “Abdullah, você como teólogo, o que você fala a respeito desses ritmos?” Eu acho que todos os ritmos são inspirados por Deus até o *funk*. O problema é, a questão que tem que ser prestado atenção é a mensagem que você manda. Como eu falei aqui, a produção está mil vezes melhor do que a gente fazia. Mas a questão maior é a mensagem. Qual é a mensagem que você está mandando? Qual é a mensagem que você está mandando? E se você tá no caso do Gospel, se você está usando aquilo ali para glorificar a Deus. Aí é outro papo, mas se você está usando daquilo para se promover. Não vai dar certo, não vai dar em nada! Mas se você está fazendo aquilo para a glória de Deus, aí você vai longe. Tem um cara que está se destacando a um tempão nisso. Que saiu do *funk* e foi para o *funk* gospel. Que é um cara chamado Tonzão, que era dos Havaianos lembram do “Vem, que vem quicando”. Eu tava no programa de entrevistas de uma rádio gospel, em vários pastores, vários jornalistas e tal, pessoal que escreve em revista

se levantaram contra o Tonzão. “E isso não é de Deus, não é de Deus”, e eu fiz uma pergunta: “Então, nesse quesito que vocês estão falando o quê que é de Deus?” É o cara que vai lá, tem uma voz bonitinha, canta e todo mundo se emociona. Mas saí dali e vai pra um motel com a fulana que não é a mulher dele! Isso é de Deus? Aí eu perguntei, fui lá perguntar, aí eu disse “se vocês não tem coragem, eu digo, eu prefiro o Tonzão cantando o passinho do abençoado do que vem, que vem quicando. Aí todo mundo se calou. Porque a questão é a mensagem! Presta atenção quando você for baixar música. Ó essa daqui tá tocando pra caramba, tá tocando pra caramba! Tá tocando à vera. A mensagem, muitas dessas músicas americanas, porque também aqui o pessoal não saca de inglês, muitas dessas músicas americanas tá cantando porcaria, obscenidades. Tem um Mc chamado Catra que copiou um ato nefasto que é um desrespeito contra as mulheres. Ele copiou esse ato, uma mulher com a bunda esticada e ele passando o cartão na fenda bunda dela. Atenção ao que ele tá querendo dizer: Eu compro quem eu quiser! No original o Mc estava cantando, o cantor americano que estava cantando, a mulher arreia a bunda assim e ele passa o cartão no meio da bundinha dela. E ele falando: eu compro o que eu quiser! É só passar o cartão. E o cara copiou isso aí! E destacou essa mulher que esticou o bundão pra ele passar o cartão, que é tal da mulher filé, tá! Fez uma carreirinha, fez uma carreirinha micro, pequeninha. Entendeu?

Então, em cima dela foi também outra criação do *funk*, das mulheres frutas que veio lá de trás de um cara chamado Mister Queixada e suas *sexy girls*, foi a fase da pornografia ao vivo dentro dos bailes *funks*. Foi aí que começou mulher a tirar roupa, foi aí que começou. Tinha uma menina chamada Mara, a dançarina *sexy*, ela ficava só de chinelos. Só de chinelinho. Aí vieram as mulheres frutas Melão, Melância, Pêra, Jaca e vamos que vamos. E isso começou a banalizar, isso começou a banalizar, tirou a riqueza do *funk*, tirou o gosto bom que tinha o *funk*: as músicas de mensagem, as músicas que contavam histórias e começaram a dar lugar a essas pornografias. Então, vocês crianças escutem o que o tio tá falando. “Ah! Se conselho fosse bom não se dava”, mas quem tá falando pra vocês aqui é um homem que tem 54 anos, só de *funk* são 20. Então...

Dulcenary: Acho que tem mais...

Abdullah: Tem mais? Então, de música tem mais, mas só de *funk* são 20. Só de baile *funk* são 20. Então, eu vou fazer 55 anos daqui a pouco. E se tivesse um conselho que eu pudesse dar, que eu tivesse condições de dar para vocês. É o seguinte escolham melhor! Escolham melhor o que vocês ouvem, o que você também leem. Ó, hoje em dia tem muito boato por aí, o

negócio agora é mini-camisa, é usar a mini-camisa, uma camisa pra ficar com o umbigo de fora. Aí a pessoa vai usar nem sabe se fica bem. “Não! Eu tô usando porque estão falando que é a última moda”. Mas nem sabe se fica bem. Então aprenda a escolher. Quando você aprende a escolher, aprende a selecionar o que é bom e lá na frente você vai lucrar. Lá na frente você vai lucrar porque se você escolheu o negócio ruim hoje. Você vai ser mal comparado no futuro, tá bom.

Estudante: Você conhece a Mulher Bocão? O que vocês acham?

Abdullah: Mulher Bocão? Não, isso é um rap.

Estudante: Não, não. Depois você procura lá na *internet*.

Estudante: E sobre as mulheres nos bailes *funk*? Tinha preconceito?

Dulcemary: Não, não, até que não. Nunca teve esse preconceito em relação à mulher no baile *funk* não. Sempre foi normal mesmo...

Abdullah: As mulheres sempre foram enaltecidas...

Dulcemary: Na verdade a presença das mulheres sempre foi muito importante no baile.

Abdullah: E no baile sempre teve mais mulheres do que homens.

Dulcemary: Tanto é que até hoje tem aquela história. Que faz um baile e a mulher não paga.

Estudante: Qual o momento mais marcante da sua carreira?

Abdullah: Olha o momento mais marcante da minha carreira foi um momento que eu ganhei um não. Foi quando foi colocado a escolha entre eu e o Latino, o próximo artista do ano. Foi na *Sony Music*, trabalhando de um lado e o Latino do outro, e quem foi escolhido foi o Latino. Eu cheguei em casa arrasado, queria acabar com tudo. E ela veio pra mim e me deu uma força. Ela me deu uma força e eu continuei. Então eu formei um grupo, um quarteto, e tava indo também para o estrelado, e chegou na porta e batemos de frente com um grupo chamado KLB e eu conheço o pai deles, e o pai deles deu 200 mil reais pra poder fazer o disco do KLB. E por causa disso a gente dançou.

Estudante: E quando você começou a sua carreira você sofreu algum tipo de preconceito?

Abdullah: Vários! Preconceito por ser funkeiro, preconceito por ser negro, preconceito por cantar de mais. Até isso! Eu escutei muito isso! Porque chegou uma época, isso desde 1920, que tinha uns cantores concorreram a vozeirão e tal, mas só que isso no Brasil é pouco, é pouco. Então, os cantores de voz pequena começaram a entrar com músicas boas. O *Quincy Jones* produtor americano disse uma vez o seguinte, “o bom cantor, ou melhor, o mau cantor, o cantor ruim com uma música boa, pode ganhar o mundo. O bom cantor como uma música ruim, não chega na esquina”, porque é a canção que eleva o cara. É o trabalho que leva a pessoa. Tem tanto artista aí, mais feio do que a mãe da necessidade, que faz um sucesso violento. Olha só! Olha só! Eu não vou falar o nome dele aqui não. Não vou citar nomes porque é antiético. Mas tem cada cantor aí que é uma cara de sapo, uma voz de *Mickey Mouse*, uma barriga deste tamanho e faz um sucesso violentíssimo! Só de pronunciar o nome da pessoa, já gritam! Então é o trabalho que leva a pessoa. Nesse caso musical é o trabalho que eleva a pessoa, tá bom?

Estudante: E como foi a sua saída do *funk*?

Abdullah: Minha saída? Foi através do *funk melody*. Eu comecei a cantar *funk melody* e aí a galera acostumou, aí daí um fui fazer outras músicas, fui colando com outros compositores que não eram funkeiros, fui começando a fazer música com eles, a cantar com eles. Aí eu entrei na noite e comecei a cantar na noite e fui saindo aos poucos do funk. Também porque o *funk melody* começou a descer, começou a cair. E surgiu esses Mcs todos aí! Aí eu aproveitei. Eu vi nisso uma oportunidade de deixar de fazer Mc pra ser cantor. E hoje eu sou o cantor e compositor.

Estudante: Como que foi feito o baile de gaiola?

Abdullah: Baile de gaiola? Isso foi gerado por que? Por causa desse *Mister Queixada* e suas *sexy girls* e pornografia dentro do baile, né. De *strip-tease* dentro do baile. Daí teve um camarada chamado B. Lennon que criou, que ele viu em um filme onde as *stripers* dançavam dentro de uma gaiola. Porque lá fora, o pessoal queria agarrar, por isso os seguranças metiam o cacete. Então pra evitar esse tipo de coisa. “Ó, não podia ter contato.” Vamos botar as mulheres dentro de uma gaiola, porque os caras não podiam tocar nelas. Podia tirar a roupa inteira que os caras não vão poder botar a mão dentro da gaiola. Então, criou-se um grupo chamado Gaiola das Popozudas. Popozudas por quê? Trazeirão! Por isso, o travesseiro. As pessoas chamavam travesseiro. Então, criou-se um grupo chamado Gaiola das Popozudas.

Dulcenary: Da Vanessa, que participou muito...

Abdullah: Cujá líder da Gaiola das Popozudas era a Vanessa

Dulcenary: Que agora é a Valeska. E agora é só Valeska.

Abdullah: Antes era Valeska Popozuda, agora é só Valeska. E vieram outros grupos. Veio a jaula das gostosudas, que acho que tem até hoje.

Dulcenary: E tem outros grupos desses. As atrevidas...

Abdullah: As Atrevidas. Que são mulheres bombadas. Que não tiram a roupa, mas fazem dança sensual dentro dos bailes.

Estudante: Como meus pais reagiram com sua escolha pelo *funk*?

Abdullah: Meu pai reagiu bem. Mais ou menos. Porque meu pai foi cantor. Ele cantava nas horas vagas. Era cantor de boates, cantor de seresta, cantava nas horas vagas, e porra, ele tinha uma voz poderosa! E eu, há um tempo atrás por causa de questão de alcoolismo e essas coisas, tava tendo contato por aí. E eu parei de andar com essas pessoas e comecei a andar com meu pai. E eu ia, ele me levava pra seresta. Pra ele era muito bom, meu o filhão tá ali me vendo. Ele cantava e eu comecei a cantar também. Então, ele reagiu razoavelmente bem. Minha mãe: “Isso aí não é profissão não!”, naquela época, na época dela, músico era tido como vagabundo. “Vagabundo! Você vai ficar no meio de bêbado. Por que não faz uma carreira? Você não tem garantia nenhuma”. Até hoje!

Nós somos vistos como profissionais liberais, profissionais independentes. Hoje em dia a gente já pode dizer que faz uma carreira. Mas antigamente músico era visto como aquele cara que cruzava os braços e ficava subindo e descendo e faz música mais ou menos. Na Bahia tinha um cara chamado é... Zé Cachorrinho que foi o cara que fez a maioria das músicas da Patrulha do Samba, Gerasamba, É o Tchan, e muitos outros cantores baianos. Ele ficava bebendo, chapando o corpo na beira de um bar chamado bar do Reggae com o violão cheio de fitinhas. Eu conhecia esse cara. Ele vendia as músicas dele, gravava em um CD, ficava lá, e vendia as músicas, vendia a autoria das músicas. Se ele fosse um cara que assumisse, “não... eu quero a autoria das músicas, assumisse a autoria das músicas.” Todas essas músicas baianas que ele compôs, ele hoje estava bilhardário. Mas continuou lá. Ele fazendo as musiquinhas e tal, já tem a casinha dele, já tem as coisinhas dele, mas poderia ter tudo, 10 vezes mais.

Estudante: Tem algum momento que você gostaria de esquecer?

Abdullah: Olha! Tem um sim que eu gostaria de esquecer. Um momento que eu fui fazer um baile, em Vitória no Espírito Santo, na beira da praia, um clima maravilhoso... E foi baile de corredor, e num determinado momento do baile as galeras brigaram e quando separaram tinha um corpo. Eu fiquei meio com medo, achei que o cara tinha morrido, mas o cara não morreu, mas ficou bem machucado. Muito machucado, bem machucado! A cara dele ficou bem amassada. E tinha sangue no chão. Então naquele momento, eu virei pro meu empresário e falei: “a partir de hoje, eu não canto mais em baile de corredor, desculpe, mas a partir de hoje eu não canto mais”.

Então, crianças eu estou muito feliz de ter sido convidado. Eu trouxe minha mulher porque minha mulher faz parte da minha carreira, ela presenciou muita coisa. Eu conheci ela dentro do baile *funk*. O baile formou uma família. Família boa, família honesta, é uma mulher honesta. Ela é cozinheira. E foi uma referência pra muitas outras, assim como eu fui e sou referência pra muita gente. Então! Se tivesse algum conselho que eu pudesse dar, é esse. Aprendam a escolher, separar, classificar, peneirar. Ver mesmo, o quê que é bom pra mim? Isso aqui vai me dar um futuro legal? Eu vou ser bem falado por causa disso? Vou ser bem lembrado por causa disso? Isso é importante! Porque amanhã ou depois quando falarem no seu nome, fulano né! “Fulano é o maior safado! Sem vergonha, mentiroso, não quero ver nem pintado de ouro” Não é esse tipo de reputação que a gente quer. Então, sejam seletivos agora que vocês estão neném ainda. Estão engatinhando ainda. Pode escolher isso aqui eu não quero. Porque chega um momento da vida que gente não pode escolher muito, não tem mais escolhas, as escolhas vão encurtando, vão acabando.

Estudante: Como você percebe o preconceito com funkeiros?

Abdullah: Os funkeiros reclamam de que a mídia; a imprensa e a mídia não respeitam. Reclamam. Por que não respeita? Porque eles também não são profissionais respeitavam a comunidade. São como piada, piada. Tem um cara que cantava assim: “beijo na boca é coisa do passado, a moda agora, é namorar pelado”, é Mc Pelé. Ele foi na mídia, esse cara foi na mídia, mas era visto como palhaço. Qual é a reputação dele hoje? Palhaço. Gorila é outro, tá suando pra provar que tem valor na mídia. Sabe por quê? Porque a música que estourou ele, Melô do? Rap do? como é mesmo?...

Dulcemary: Tem um menino que está estourado aí, e que é tachado como bobão. Esse que vai cantar com a Anitta agora...

Abdullah: Nego do Borel. É outro. Tem uma música dele que tá tocando aí. [canta] “Você partiu meu coração, mas meu amor não tem problema, não.” E não é respeitado.

Dulcemary: E ele faz o maior sucesso, estourado...

Abdullah: Palhaço! Palhaço! Tem um outro cara aí que fez o “Ah! Eu to maluco!” [cantando], uma frase. Esse cara não era nem Mc. Num show de um grupo chamado Movimento *Funk Club*, ele foi chamado em um palco pra uma brincadeira chamada teste de resistência que o cara deitava no chão, aí vinham umas mulheres e fazem o que querem com ele e ele não pode ficar excitado, não pode, porque se ficar excitado, ele perde prêmio. E ele ficou lá. E num dado momento, o Paulão que é do Movimento, colocaram o microfone a boca dele e “E aí? Como é que você tá se sentindo?” Aí o cara falou “ah isso é muito bom, aí meu Deus é bom demais!”, esse cara falou: “Ah! Eu to maluco!” Essa frase virou jargão pra o Brasil inteiro. E esse cara voou na mídia, aproveitou os 15 minutinhos de fama dele e hoje é conhecido como palhaço. Então, por isso que esses Mcs reclamam, “ah, mas nós não temos o valor devido”, sabe por quê? Foi causa da mensagem que eles passam. Por causa da mensagem.

Se você fizer uma música com qualidade, chegou na metade, mas é uma mensagem, vai durar a vida inteira. É uma metade que vai durar muito.

Aquela menina... Tem uma música hoje chamada Trem Bala, já ouviu? Essa música eu comparo a música da Adriana Calcanhoto. Essa música não estourou, tá tocando, não estourou, não é explosão, mas vai ser lembrada o resto da vida, pelo resto da vida dela. Por que? Por causa da mensagem que a música passa. A mensagem é importante. Não esquenta a cabeça se o seu trabalho não atingir muita gente. Então, tem muita coisa que parece que não vale muito, parece, mas só parece, se assim não fosse, eu não estaria aqui hoje aqui falando de 30 anos do *funk* com vocês. E com 54 pra 55 anos trabalhando e vivendo da música. Então, eu não sou assim um cara super conhecido pela massa não. Não sou assim um cara extremamente conhecido não. Mas descobri, mês passado, olha só, descobri que se você digitar meu nome no Google aparece a minha história lá. Isso pra mim é o céu. Porque Deus me permite, porque eu não mereço tanto. Mas hoje eu sou uma pessoa que se você for no *Youtube* e digitar lá o nome Abdullah vai aparecer pelo menos uns 5 clipes, pelo menos.

Coisas que eu escrevi, que eu participei, tem até mais. Então, eu não cheguei lá no topo da pirâmide, cheguei na metade, mas é uma metade que vai me sustentar o resto da vida.

Então, preocupe-se em separar a partir de agora. É importante vocês colocarem isso na cabecinha de vocês. A partir de agora vou começar a separar, a escolher, peneirar, porque é isso que vai determinar o que vocês vão ser.

Estudante: Qual o número de músicas mais ou menos que você fez?

Abdullah: Ah, umas 125. 125 a 150 músicas. São mais de 20 anos cara.

Dulcenary: A Xuxa tem música dele. O Tchan tem, Buchecha tem, Coisa de Cinema, Xereta, Fico assim sem você...

Estudante: E qual foi a música que fez mais sucesso?

Abdullah: Foi essa aí. Essas três: Xereta, Coisa de Cinema (Canta) “A nossa história vai virar cinema. E o nosso filme vai passar em *Hollywood*”, eles foram pra *Hollywood* só por causa dessa música. Pra gravar o clipe lá. E carro chefe é Fico assim sem você. (canta) “Eu não existo longe de você, e a solidão é o meu pior castigo”, é essa! A música que me fez como compositor, e eu creio que ainda vem muita coisa boa aí, em nome de Jesus! Porque a gente tá vivo, então, ainda vem muita coisa por aí.

Estudante: Na sua carreira você se sente realizado?

Abdullah: Como cantor? Me sinto sim. Porque pra quem não tinha muita perspectiva pelo fato de funkeiro, pra quem não vi muito horizonte, não via muita coisa na frente pelo fato de ser funkeiro. Ela aguentou muita reclamação minha. “Eu não vou chegar a lugar nenhum, eu não sou é de nada!” Porque tanta gente passou por mim. Eu não entendia o que era o estrelato mesmo. Muita gente passou por mim estourava, fazia sucesso, estourava. Ai, as pessoas me cobravam, “Pô fulano tá ganhando dinheiro e você tá aí. Tá ficando pra trás!”, quanta gente entrou na nossa casa e ela me defendia. Ela falava “não, não é assim.” Então hoje olhando pra trás, vendo as coisas que eu já fiz, eu posso dizer que sou realizado.

Dulcenary: Você já assistiram programa da Xuxa? Ele tá lá!

Abdullah; Um pouco mais magrinho. Tá eu, Mc Paulão do Movimento *Funk Club*, e alguns outros. Eram todos do Funk Brasil. E esse encontro com a Xuxa, gerou outros encontros.

Quem lembra do Planeta Xuxa? [canta] “Planeta Xuxa, Xuxa!”, então, essa música é minha. [canta] “Tá todo mundo aqui, prontinho pra zoar...”.

Dulcemary: Não tinha um negão que ficava lá do lado dela lá.

Abdullah: Sou eu! Abertura do Planeta Xuxa. Então uma coisa foi gerando a outra. Só que eu soube escolher...

Dulcemary: Não sei se vocês conhecem o Gabriel O Pensador?

Abdullah: Eu fiquei um ano e meio tocando com Gabriel O Pensador. Um ano e meio sendo vocalista dele. Quem conhece Seu Jorge? Fiquei quase 6 meses com Seu Jorge na turnê América-Brasil. Ficamos aqui no Brasil, rodando o Brasil, depois fomos pra Europa, pela segunda vez. E eu conheço uma boa parte do mundo. Até o Japão eu já fui. Por quê? Porque eu soube escolher. Chegou uma hora que a minha carreira deu uma bifurcada. Esquerda, é o artista, é o amor, festa, mulherada, bebedice, historinha, mentira. Direita, é a verdade, é o trabalho, é a música de verdade, ser músico de verdade.

O quê que eu fiz? Eu parei. Eu falei com ela, vai pra onde você se sentir melhor. Onde você se sente melhor? Ó, eu quero ser músico, então vai ser músico. Porque eu fui cego, eu larguei o sucesso pra lá e fui ser músico. Se tiver que ser sucesso até hoje, eu vou. Tem gente que estoura com 60 anos. Bib King tocou até os 93 anos. Morreu tocando com 92. Isso, a questão maior é essa. Escolher! Saiba escolher, tem que saber escolher. Não vai atrás da carrocinha porque os outros cachorros estão indo também e estão latindo também. Escolha o que você se sente bem fazendo. Num determinado da vida dela, na vida dela [aponta para esposa], fez um monte de curso e nada tava dando certo. Aí eu sentei com ela e perguntei “minha filha, o que você mais gosta de fazer?”.

“Ah, eu adoro cozinhar!” Então vamos cozinhar, tá esperando o que? Vai ser cozinheira”. Hoje, ela tem um Buffet chamado Dulce Gourmet que tá crescendo em São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro. Porque ela soube escolher. Ela escolheu. Olhou para um lado, olhou para o outro.

Muitos de vocês devem estar com a cabecinha cheia de coisas, cheia de ideias, cheia de opinião, cheia de conselhos. Mas pára e vai jogando as vozes pra trás, o quê que eu gosto? Vai chegar o momento em que você só vai ouvir uma voz. E é essa voz que vocês tem que seguir.

Olha, a gente vai parar por aqui. Eu vou tirar uma *selfie* com vocês e vou botar no meu face. E eu quero agradecer muito a minha esposa. Quero agradecer muito o convite da Erika. Obrigado, Deus abençoe!

[aplausos]

Entrevistas realizadas pelos grupos de alunos fora do espaço escolar.

Fabiano Prado da Silva, 40 anos.

Entrevistadores: Como quantos anos você começou a frequentar o baile *funk*?

Fabiano: Ah, com 19, por aí.

Entrevistadores: E como eram esses bailes? Tinha brigas? Como que funcionavam as danças?

Fabiano: Briga tinha. Como sempre né?! Só que não como as de hoje em dia que já sai pra tiro, essas coisas todas! Era briga, mas no mano a mano entendeu? E ainda convidava ainda pra brigar. Chamava vêm pra cá! [gesto com as mãos]

Entrevistadores: E o que os seus pais achavam do *funk* lá naquela época?

Fabiano: Acho que comum, por causa da música né. Porque não tinha nada falado assim, era mais músicas de instrumentais, só a batida mesmo. E às vezes que, como falamos, o rap, né. Aí, começou a inventar o tal do rap, aí que já eram as palavras e iam contando a história de algum lugar.

Entrevistadores: Então você nunca precisou mentir para ir ao baile nem nada porque eles deixavam?

Fabiano: Mas como sempre a gente ia escondido!

Entrevistadores: E que tipo de roupas as pessoas costumavam usar nos bailes?

Fabiano: Na época a moda era bermudão da Ciclone bem abaixo dos joelhos, *nauruzinho*, e camisa normal também, de marca, tudo era marca né, Ciclone, Aldeia dos Ventos, Docas, essas coisas. O pessoal visava muito ir com a roupa de marca pra chamar atenção, né! Hoje em dia o que chama atenção é carro, é trabalhar no movimento, que aí as meninas gosta. Quer dizer, algumas né!

Entrevistadores: E qual a diferença que o senhor percebe do *funk* lá da sua época pro *funk* que toca hoje?

Fabiano: Hoje não tem *funk*, hoje tem um monte de palavrão! Palavrão e discriminação. Assim, fala mal das mulheres com algumas palavras, quase todas. E coisa das drogas também, que eles falam muito coisas das drogas também, das favelas, dos traficantes aí, de todo mundo, tudo pra ter um pouco mais de mídia. Antes era só o Dj mesmo tocando lá o vinilzinho lá, fazendo as mixagens e batidas, quase não tinha ninguém cantando, era só quando era rap essas coisas, mas o resto era só batida, só instrumental. Era só pra dançar. Dançar e fazer passinho, essas coisas.

Entrevistadores: E como você começou a curtir o *funk*? O que quê te fez curtir *funk*?

Fabiano: A batida mesmo da música, estimulante.

Entrevistadores: E os seus amigos também ouviam? E por que você curte o *funk*?

Fabiano: A maioria. Mais por causa da batida, o de antigamente, o de hoje, eu nem escuto. Não tem nada que se aproveite.

Entrevistadores: Então, na sua época, o que era curtir *funk* para você?

Fabiano: Era ir no baile escutar uma batida, azarar com as meninas né?! Aí sempre tinha o momento em que eles paravam o *funk*, as músicas né, mais dançantes, botavam uma música lenta pra pessoa poder chamar alguém pra dançar, convidar né, tentar a sorte!

Entrevistadores: E quais os locais que você frequentava para curtir o *funk*?

Fabiano: Era mais aqui no Pachecos, no antigo Cheque Mate ali, tinha um aqui [aponta], o Brasa Viva, aqui atrás. Só por perto mesmo, nunca fui de ir lá pra lugares longe não, só aqui mesmo, Pachecos, Brasa Viva.

Entrevistadores: Então você só curti o *funk* aqui em São Gonçalo mesmo?

Fabiano: Aqui.

Entrevistadores: E você acha que São Gonçalo é a “Terra do *funk*”?

Fabiano: É, faz sentido! Porque a maioria dos funkeiros são daqui, dos que fizeram muito sucesso. Tem Claudinho e Buchecha, tem mais alguns aí também. Eu só não lembro o nome, mas teve vários aqui e com músicas boas né.

Entrevistadores: E falando de artistas do *funk*. Quais eram os artistas que faziam mais sucesso na sua época?

Fabiano: Ah! Dj Malboro, com certeza. O Jorge Maluco, o Cabide. O Cabide até hoje ainda faz, o Malboro que tá mais devagar.

Entrevistadores: E as galeras e os festivais? Como isso se deu pra você?

Fabiano: Isso aí nunca fui chegado não, porque já era mais pra briga né. Essa parte eu já deixava de lado. Eu só ia mesmo pra curtir as batidas lá e ficava no meu canto quietinho, tomava minha cerveja lá, e não curtia muito esse negócio de galera não! E quando ia já tomava prejuízo!

Entrevistadores: E os relatos de violência? Você falou um pouco sobre isso, como se dava?

Fabiano: É porque tinham dois lados, né. Chamavam lado A e lado B, aí tinha um corredor no meio. Aquele corredor sempre ficava vazio ou com os seguranças passeando pra lá e pra cá, e quando um dos dois lados dava um mole, alguém esticava o braço e puxava pro outro lado, aí tomava uns cascudos e depois voltava, quando voltava inteiro e meio amarrotado né, mas voltava, entendeu. A briga era só assim. Ou então, às vezes no final quando saía que alguém ficou magoado lá dentro que aí queria cobrar lá fora, entendeu?!

Entrevistadores: E as interdições dos bailes? Quando os bailes eram interditados quando acontecia alguma coisa?

Fabiano: Não, não. Só teve um. Uma vez, foi aqui mesmo no Pacheco que parece que acertaram um maluco lá dentro e acabou o baile. Esse foi o único relato que eu fiquei sabendo. Eu tava lá dentro também, aí esvaziou tudo e depois entrou um carro pelo portão do lado, aí já tava vazio, aí num deu pra saber o quê que aconteceu realmente, se foi pra socorrer ou se foi pra acabar de finalizar.

Entrevistadores: E o que você pensa do *funk* de hoje? Lá na sua época o quê que rapaziada achava disso? E por que os bailes eram tão perseguidos?

Fabiano: É porque deu algumas violências que tinha excessos. Foi o que você perguntou aí sobre as galeras. Tinha galera que já se reunia, se você era daqui da Alzira Vargas (rua) e se você passasse ali no Sacramento (bairro), ou alguém que frequentava o baile te conhecesse você corria o risco de levar uns tapas, entendeu?! Por isso que eu não era muito fã desse negócio de galera, porque sempre gostei de andar pra tudo que é lado.

Entrevistadores: E como eram as formas de transporte para ir aos bailes? Você ia em grupos, de carro, de ônibus? Como você ia?

Fabiano: Viação canela. E às vezes juntava um pessoalzinho, aí ia cinco, seis pessoas. Ou já marcava logo, dizia, hoje eu vou no baile . Aí na frente do baile mesmo a gente se encontrava, aí entrava todo mundo junto, até pra não ocorrer nada de alguém querer pegar alguém assim né, desnecessariamente, aí deixava as coisas pra resolver lá dentro quem gostava de trocar uns tapas, aí resolvia as coisas lá dentro.

Entrevistadores: E se hoje em dia acontecessem bailes da mesma forma que aconteciam antigamente você deixaria os seus filhos participarem?

Fabiano: Claro.

Entrevistadores: E nos de hoje em dia? Na forma como são?

Fabiano: Não tem, não tem nada que sirva de exemplo pra eles. Os de antigamente, não que pudesse ter alguma coisa, mas tinha só batida mesmo das músicas, não tinha tanta apologia igual tem em certas coisas de hoje em dia, né. Como ficam difamando as meninas, falam certo tipo de coisas sobre drogas, do tráfico e muitas coisas. De hoje a maioria das músicas são sobre sexo, né! E por aí vai...

Entrevistadores: Você quer contar alguma história que você viveu no *funk*? Ou como isso marcou a sua vida?

Fabiano: Ah! Foi só um pescoço que eu tomei.

Entrevistadores: Como foi?

Fabiano: Ah, fizeram isso aí! Eu estava passando quietinho na minha num trenzinho. Aí, um cidadão de cor, um negão logo né, me pegou e me puxou e levou lá pro outro lado e só deu tempo de eu sair correndo já com a orelha toda vermelha, pescoço, aí quando eu cheguei do

lado onde estava o meus amigos e perguntaram: “o quê que houve? Você ficou vermelho por causa de quê?”. E, eu só aponteí, foi ali ô! Foram os caras ali!

Entrevistadores: E você não tinha feito nada?

Fabiano: Nada. Estava só passando no trenzinho, aí ninguém queria ser o último do trenzinho e só sobrou o último lugar pra mim e eu fui e peguei esse trem pra ir pra onde estava o meu pessoal, aí quando passou o trem pelo meio deles ali, o último ficou. Aí me sequestraram, puxou, aí me deram uns cascudos lá e eu consegui sair, vazei fora de lá. Aí depois disso eu passei a ficar só pelos cantos, igual a um ratinho. Pra não ter problemas!

Entrevistadores: O senhor lembra da época em que o *funk* foi muito criminalizado? Associado ao crime? O que o senhor acha disso? Pois desde os anos noventa isso já acontecia.

Fabiano: É, já foi por causa dessas letras que eles começaram a fazer e muitos Mcs que estavam começando, pra subir logo, começaram a fazer letras em relação ao tráfico né, no caso, botar nome de pessoal né, que morro não sei da onde é bom porque tem isso e tem aquilo outro. Aí já começou a cair. Começou a cair e mídia também começou a bater bastante em cima. Tanto é que o sobrevivente disso tudo aí, que briga até hoje com isso daí é o Dj Malboro.

Entrevistadores: E o senhor conheceu algum amigo que queria ou tinha como sonho ser Mc?

Fabiano: Tem! Tem um daqui, é o Duda. Não Mc, Dj. Até hoje ele curte. Eu tenho ele no *Facebook* e de vez em quando ele faz festa reunindo o pessoal da antiga. Aí só bota essas músicas antigas, faz um bailezinho da antiga e ele fica lá fazendo o showzinho dele lá, entendeu!

Rogério Pacheco Henriques – 47 anos

Rogério: Como que eu começo?

Entrevistadores: O senhor tem que dizer o nome e a idade?

Rogério: Sou Rogério Pacheco Henriques, nasci em 1970, a lenda do *funk*!

Entrevistadores: Quantos anos você tem?

Rogério: 47 anos.

Entrevistadores: Como eram os bailes antigamente?

Rogério: É difícil lembrar direitinho, mas eram maneiros. Eu curtia os passinhos, e pá! E hoje não, hoje não tem mais o passinho, tinha o corredor. Na época do corredor foi que eu parei. O corredor que aí tinha muita briga. Quando eu curtia não tinha briga era só curtir mesmo.

Entrevistadores: Mas você chegou a participar desse negócio de lado A, lado B?

Rogério: Não! Eu era neutro. Tinha esse negócio. Mas eu vivia de um lado, vivia do outro.

Entrevistadores: No baile tinha muita violência como hoje?

Rogério: Na verdade, no caso de violência hoje tá melhor do que antigamente.

Entrevistadores: Antigamente tinha mais?

Rogério: Sim, porque hoje não tem mais corredor. O cordão, que antigamente tinha. Aí, quando botava montagem o pau quebrava.

Entrevistadores: E o senhor chegou a levar algum cascudo?

Rogério: Não. Tentaram, mas graças a Deus, não deixaram. Foi aí quando eu parei em 89. Quando eu parei de curtir o baile.

Entrevistadores: E no baile era muito comum as pessoas usarem drogas?

Rogério: Bom, com certeza, né! Com certeza! Bebida tinha bastante. Menos eu que não bebia.

Entrevistadores: Como surgiu o *funk* pra você?

Rogério: Eu não sei dizer.

Entrevistadores: Não lembra? Quando começou a curtir?

Rogério: Ah, quando eu comecei a curtir? Em 85. Tinha 15 anos de idade, novinho! E escondido, sem meu pai saber também.

Entrevistadores: E seu pai não gostava por quê?

Rogério: Funk pro meu pai era coisa de bandido. Como muitos ainda é hoje assim, né? Mas não é!

Entrevistadores: O que você mais gostava no *funk*?

Rogério: Na hora do meia-noite, por aí, acabava a bagunça e tocava só os sons lentos pra gente dançar agarradinho com as namoradinhas. Hoje se você for numa festa e colocam som lento, saí todo mundo da festa. O pessoal ó... tudo por causa do batidão, né.

Entrevistadores: Onde você curtia o *funk*?

Rogério: No Mauá, Vila Lage, *Country* Clube na Tijuca.

Entrevistadores: Você poderia descrever o que acontecia?

Rogério: Não tem como. Eu só ia só pra curtir mesmo, só pra dançar. Fazer os passinhos.

Entrevistadores: Mas o senhor ia com quem? Tinha muitos amigos?

Rogério: Eu sempre andei só. Sozinho. Lá que a gente se encontrava, mas eu andava sozinho. A gente ficava na rua quinta e sexta ensaiando os passinhos. Cada semana era um passinho novo que a gente levava pra dançar no baile.

Entrevistadores: O senhor acha que na época a maioria dos jovens curtia o *funk*?

Rogério: Curtia. Curtiam sim. Curtiam porque tinha um rapazinho, ele era muito novinho, ele não ia, mas ele ficava fazendo os passinhos pra gente poder quando fosse pro baile apresentar os passinhos. Aí depois, ele pegou mais idade e passou a ir com a gente.

Entrevistadores: O *funk* foi muito criticado em todas as épocas. Na sua opinião, por que isso acontecia? Acontece né, no caso?

Rogério: Acontece até hoje né! Mas eu não sei o porquê. Mas até hoje acontece! Tem até um *funk* que diz né, *funk* de preto e de favelado né, mas quando toca ninguém fica parado!

Entrevistadores: De repente aí tem uma ideia de o porquê o *funk* ser perseguido?

Rogério: Pra você ver. Era só comunidade carente que praticava o *funk*, né! Hoje, não. Hoje a sociedade tá toda indo no bailezinho. Só que mudou muito as letras, né. Antigamente ainda tinha uma melodiazinha, hoje em dia não, é só batida.

Entrevistadores: Quais músicas você gostava? Do *funk*?

Rogério: *Funk melody*, A Melô do Quebra Vidro, dos *Smurfs*, Popeye, Tony Garcia.

Entrevistadores: Quando ocorriam as brigas, como você se sentia?

Rogério: Acuado, dava um corredor. Eu ia pro banheiro, ou ficava perto das caixas de som quietinho. Os próprios seguranças já sabiam como que eu era e me tiravam.

Entrevistadores: E você sabe o porquê das brigas nos bailes?

Rogério: Rivalidade de galeras. Que nem hoje, mas hoje são as facções. Antigamente era Cafuca e Anaia, aí quando se encontrava no baile o pau cantava, aí vinha o pessoal do Catarina e aí juntava pessoal daqui tudinho com outro e pegava o pessoal do Catarina. Aí, na semana seguinte não, os que se uniram, tavam brigando de novo entre eles.

Entrevistadores: E as letras dos raps? Você curtia?

Rogério: Curtia! Tem até umazinha minha.

Entrevistadores: Canta aí pra gente?

Rogério: Vou ver se eu me lembro.

“União Santa Izabel forma um bonde maneiro,

Sacudindo São Gonçalo, Niterói, Rio de Janeiro.

Para o baile do contexto

Vou mandar o meu recado

Venha zoar comigo

Aqui na Quinta Dom Ricardo.

Vem, vem...”

Ué, eu sou daqui, tem que falar do meu lugar. Não é?

Entrevistadores: Tá certo? Tem que colocar o nome do lugar onde você né? Não é aquele lugar tão lindo, mas...

Rogério: As, mas eu ainda acho que é o melhor de São Gonçalo.

Entrevistadores: Como avaliar o *funk* atual?

Rogério: Perda de 40%. Porque as letras, né. Hoje quase não tem letra é só batida. Pelo que eu vejo, você fala umas duas palavrinhas, dez palavões, e ali vai! Apesar que o *funk* de cá tem umas letras, e se pegar o forró e olhar direitinho o forró é a mesma coisa do *funk*. É a mesma coisa do *funk*, do duplo sentido.

Entrevistadores: Você acha que o funk mudou né? Lá daquela época pra cá?

Rogério: Mudou, pra cá mudou muito. Na época do meu pai chamavam discoteca.

Entrevistadores: O senhor conheceu algum amigo da região que acabou se tornando Mc ou que sonhava em ser Dj?

Rogério: Eu jogava capoeira com Claudinho e Buchecha. Conheci Cidinho e Doca da Cidade de Deus.

Entrevistadores: Então, o senhor participou daqueles festivais de Mcs?

Rogério: Sim. Esse grito de guerra do Claudinho e Buchecha na verdade era meu e de um amigo meu. Só que como a gente tava começando não podia ter grito de guerra, meu amigo teve e foi desclassificado na hora. Foi eleito o melhor rap da noite, mas foi desclassificado pelo grito de guerra. Aí logo em seguida veio a apresentação de Claudinho e Buchecha. Eu sempre quis falar isso, bota no *face*, eu sempre quis falar isso.

Aí o quê que acontece, o Claudinho e Buchecha já chegou e se apresentou como? Dando o grito da gente, “Ressuscita São Gonçalo!” Aí pronto! Ficou com eles direto.

Entrevistadores: Então vocês perderam o grito de guerra e ainda perderam o concurso.

Entrevistadores: E o senhor desistiu? Não quis tentar novamente?

Rogério: Não porque logo depois eu casei também. Mesmo quando eu tava casado, eu tava escrevendo. Aí eu escrevia 50 raps e juntava e conseguia fazer meio, aí pegava a letra de outro e ia juntando, juntando até formar.

Entrevistadores: Mas se você tivesse oportunidade de voltar atrás, você voltaria?

Rogério: Pelo que eu gosto do *funk* com certeza. Mas eu voltava lá atrás, que nem o Bob Rum, né. O Bob Rum veio, mas não com as músicas de hoje, ele veio lá detrás. Marcinho.

Entrevistadores: Os Mcs da antiga falam sobre a falta de espaço para o rap consciente. Até porque não é interessante pra sociedade falar a realidade das comunidades. Então a mídia percebeu que esse *funk* inspirado no axé da Bahia é uma fórmula que vende.

Rogério: Eu sei. É verdade, porque os *funks* antigos falam a realidade e realmente ninguém quer ouvir a realidade.

Entrevistadores: É mais fácil colocar a galera pra dançar do que parar para analisar.

Rogério: É só botar a batida e colocar duas meninas lá com um short desse tamaninho assim e dançar. (deu uma rebolada)

Entrevistadores: O senhor está quase dançando aí? (risos)

Rogério: Mas eu gosto de dançar. Quando eu vou em festa e toda as músicas antigas, eu me acabo.

Entrevistadores: Tem um baile da antiga aqui em São Gonçalo. O Nostalgia do Som, depois pesquisa.

Rogério: Ó! Tem uns 17 anos já que eu não saio pra lugar nenhum. É só trabalho, trabalho e trabalho! As irmãs dela (aluna que entrevistava) e minha ex-mulher me chamam, “vamô pro baile”, aí eu fui. Menina, eu fiz, como que é o nome daquele baile ali, Nova Show parar, só pra mim. Eu conto assim, aí neguinho fala que não, mas meu sobrinho e os seguranças começaram com aquela luzinha né, eu achei até que fosse algum problema, que era briga, mas não. Era pra chamar atenção. Aí né, me senti! Eu coroa me senti como? Foi uma música só que o Dj botou. Ai falou, “é já vi que tem um veterano do *funk* aqui, vou soltar uma sequencia de dez”, aí eu dancei as dez! O suor saia em cima do tênis. Aí sua mãe começou gritando, “Cabeça! Cabeça!” e o todo mundo gritando “Cabeça, Cabeça!”, aí apareceu um senhorzinho também dançando *break*, e eu tiro o chapéu pra ele porque o coroa sabia! Velhinho, cabeça branquinha, não sei se pintou, não sei. Mas ó, dançando *break* bonito! Eu acho maneiro, mas hoje eu estou todo duro pra fazer isso!

Entrevistadores: E o senhor tem mais alguma coisa pra falar? Alguma curiosidade? Alguma experiência que teve no baile que gostaria de relatar? De algum amigo que você conheça? Porque na pesquisa vimos muita coisa sobre os bailes que foram interditados. O senhor chegou a presenciar isso? A ter interesse de ir em um baile ou uma festa *funk* e não poder ir?

Rogério: Sim!

Esqueci do Social Clube, quando jogaram um rapaz lá de cima, aqui no Alcântara, ali onde é a casa de saúde do Alcântara, nem sei se é mais. E teve uns que fechou também, mas por causa de briga.

Entrevistadores: Eles jogaram o cara lá de cima por quê?

Rogério: Por causa de briga. Mas eu, quando começa a ter problema eu dava um jeitinho e metia o pé. Aí parei e comecei a curtir baile de favela, hoje o baile de favela você sabe que pode ir e não voltar. Antigamente não, os vagabundos tavam com as armas e ficavam lá, mas se você tava curtindo, tranquilo. Você chegava, entrava e saía. Hoje não, hoje de repente você não consegue nem chegar. Vê bem, meu filho é doido, fala que quer ir pro baile do Anaia. Eu falo pra ele, eu vou te levar pro baile do Anaia pra você ver. Vou te levar pro baile do Anaia e vou te levar em outro baile só que eu não sei como é que tá. Tem muito tempo que eu não vou. Eu quero ver se ele vai querer voltar! Olhou pra alguém nego já quer te bater!

Entrevistadores: Todos os seus filhos curtem *funk*?

Rogério: Menos uma. A diferente da família.

[pausa]

Rogério: Porque aí quando eu parei de baile, foi em 89, tava eu e meu pai dentro do baile curtindo. Aí, pô lá pra uma e pouca da manhã eu falei “vambora!”. Aí ele “vamos dançar mais um pouquinho” e eu “vambora, vambora”. Saindo do baile, aquela galera, porque abria galera né. Aí tudo lá do outro lado do muro. Aí falei, e agora, eles estão esperando alguém sair aí! Olhando pra baixo, vinha outra galera subindo. Aí falei o seguinte, “vamos ficar aqui no cantinho que é briga de galera”, ficando ali no cantinho daquelas duas galeras, aí eles vieram pra pegar eu e ele, aí voltamos correndo pra dentro do baile. Aí pra não dizer que não tomei um tapa, tomamos um pescoção, eu e ele. Voltei pra dentro do baile de novo porque os seguranças me conheciam desde moleque, aí me seguraram lá dentro, aí foi o desenrolo, fomos conversar, aí falaram que seu compadre mexeu com a namorada de fulano de tal, acontece que nós dois ia levar uns tapas por causa do meu compadre que era mulherengo demais.

Aí eu falei, “nunca mais, nunca mais eu quero baile!”.

Entrevistadores: Tem relatos de que as meninas gostavam dos rapazes que se destacavam nas brigas. Tinha isso mesmo?

Rogério: Também. Conhece o Betinho? Então, o Betinho uma vez, ele tava, ele era molequinho, era eu que fazia os passinhos pra ele dançar. Certa vez a gente tava num cantinho assim dançando, aí toda hora aquela galera correndo e passava um molequinho ali e (nós) metendo o cacete nele ali, ele já estava todo rasgado, todo machucado, aí eu falei o que foi isso aí? Ele “Pô cara, fui passar aí perto de vocês e vocês não viram os caram ficaram me batendo, batendo, e a gente nem sabia que era ele.” É por isso que eu não me metia, eu tinha medo! Já pensou chegar em casa com o nariz amassado, boca e tal.

Entrevistadores: E sua filha? O senhor deixaria ir num baile *funk*? O seu o senhor falou que deixa, né?

Rogério: Comigo. Comigo! Não, quando ele tiver de maior aí beleza, é com ele! Mas enquanto tiver de menor, não. Ou se tiver alguém que vai ser responsável por ele, aí eu digo, pode ir. Agora ele sair sozinho pra ir. “Ah, vou pro baile”, aí não. Não, porque ele é meio cabeça fraca.

Entrevistadores: E sua filha?

Rogério: Eu acho que também. Não é que seja cabeça fraca. É porque digamos, vai falar aqui “eu não vou beber”, não adianta falar que não vai beber, porque vai. Aí tá tomando um copinho de alguma coisa, aí vem alguém e bota alguma coisa na tua bebida e aí? Suas tias aí que tão na pista há um tempão e quase morreu, não fosse sua mãe tinha morrido. Foi no banheiro, quando voltou, tomou a bebida e apagou ali mesmo. Ela, mais uma meninas e uns cinco ou seis rapazes que estavam com elas.

Entrevistadores: Mas isso foi em um baile *funk*?

Rogério: Não, não. Foi em um posto. Tudo amigo. Trabalhavam juntos. Aí você imagina num baile ou numa festa, o perigo que está correndo.

Então, eu gosto de curtir um baile, só que os bailes de hoje eu não confio não!

Entrevistadores: Por causa da violência?

Rogério: Sim. Perto da minha casa eu tenho um vizinho lá que de vez em quando ele faz uma festinha lá, aí tocava só coisas antigas. Aí, danço *funk* só dentro de casa, fico dançando sozinho.

Sandra Regina Jesus Gomes – 56 anos

Entrevistadores: Em relação às músicas como você acha que mudou?

Sandra: No passado eram umas músicas boas, umas músicas suaves, era música lenta, era charme. Era tudo no respeito, não tinha essas coisas de palavrão. Então, como agora eu mudei, eu sou evangélica, então, essas músicas de hoje são horrorosas. São umas músicas que só tem palavrão. Então não me convém mudar essas músicas, aliás, eles têm que mudar porque não tem nem respeito às pessoas mais velhas hoje em dia né! Porque, antigamente, você não ouvia essas músicas de palavrão. Era tudo suave, era tudo beleza antigamente. Você curtia um baile antigamente, hoje dia você não pode curte um baile, é tudo música de palavrão, é muita maconha, é muita, muita bagunça no baile, é briga toda hora, antigamente não tinha essas coisas. Você podia namorar no baile, hoje em dia você não pode namorar no baile, se arrumar uma pessoa no baile é briga até pra matar né! Então, hoje em dia essas músicas tem que acabar!

Entrevistadores: E sobre as danças?

Sandra: Sobre as danças era ótimo! Ótimas! Uma delícia! [sorri]

Entrevistadores: Você gosta das músicas de hoje? Acha que poderiam melhorar?

Sandra: Eu não gosto e acho que poderia melhorar sim!

Entrevistadores: E sobre os corredores dos bailes, o que acha?

Sandra: Nos corredores a gente namorava muito, né!

Entrevistadores: E sobre as brigas nos corredores?

Sandra: Tinham poucas brigas né. Era tropa de um lado e outra do lado de cá. Mas não tinha tanta briga como hoje em dia.

Entrevistadores: O que você acha que desenvolveu [no baile] naquele tempo?

Sandra: Ah, desenvolvi muitas coisas boas. Muita amizade no baile, muito conhecimento, pessoas de outros lugares que a gente conhecia no baile, muitos namorados que eu tinha no baile. E era ótimo eu gostava muito! Eu chegava em casa meia-noite, uma hora da manhã vindo do baile, entendeu. Era muito bom, uma coisa muito boa e suave, antigamente.

Entrevistadores: Sobre os funkeiros, quem você chegou a conhecer?

Sandra: Eu conheci, qual o nome do menino? Eu sei que ele participou até na Xuxa, ele dançava pra caramba, [pausa], *Fly* e Kadu. Eles dançavam muito, eles foram até pra Xuxa.

Entrevistadores: Você já chegou a assistir uma batalha de passinho?

Sandra: Já, já entrei na roda dançando. Arrebentava também, dançava muito!

Cláudio (não declarou sobrenome) – 44 anos

Entrevistadores: Frequentava muito baile *funk*? Como era movimento?

Cláudio: Sim, era muito bom.

Entrevistadores: As músicas de *funk* eram proibidão?

Cláudio: Não, não tinha proibidão não! As músicas eram muito boas de ouvir, melhores que as de hoje.

Entrevistadores: Você acha que antigamente era mais fácil se drogar do que hoje em dia?

Cláudio: Não. Hoje em dia é muito mais fácil.

Entrevistadores: Como era a relação dos seus pais com os bailes? Eles aprovavam?

Cláudio: Alguns pais sim, outros não. Mas a maioria aprovava sim porque era muito tranquilo. Os meus pais chegaram a me prender por um tempo, mas depois ele confiou em mim e me liberou pra que eu pudesse curtir um baile *funk* na época. E ia aos bailes com muitos amigos.

Entrevistadores: Tinha roubo?

Cláudio: Tinha, mas muito menos que hoje, muito mais frequente.

Entrevistadores: Como as pessoas se comportavam?

Cláudio: É diferente de hoje né. Que antigamente não usava muita droga, cigarro que hoje em dia é liberado, e tinha muito o corredor né, briga!

Entrevistadores: Com quantos anos você começou a frequentar o baile *funk*? E quando parou?

Cláudio: Com 16 anos. Parei com 23 anos.

Entrevistadores: E se tinha muitas brigas? Você já brigou?

Cláudio: Não, eu ia mais pra endoidar o negócio mesmo! [risos]

Entrevistadores: Era um ambiente legal?

Cláudio: Era muito legal, muito tranquilo. Na época que a gente curtia o baile *funk* era muito tranquilo.

Entrevistadores: Quais as diferenças dos bailes de antigamente para os de hoje em dia?

Cláudio: A diferença é que os bailes de antigamente a gente ia mais pra curtir, né! Hoje as pessoas vão mais pra se drogar, pra se prostituir. O baile *funk* pra mim hoje virou isso!

Entrevistadores: Você deixaria seu filho frequentar os bailes *funk* de antigamente? E os de hoje em dia?

Cláudio: Certamente que sim. Os de hoje em dia não. Deixaria não!

Entrevistadores: Você frequentava os bailes dali ou de outros locais também?

Cláudio: Frequentava em outros locais, no Rio, no caso onde eu morei. Aqui [São Gonçalo], nunca frequentei não!

Entrevistadores: Você lembra-se de alguma música que era sensação na época?

Cláudio: Sensação? Trinere, Steve B, essas eram top, dancei muito!

Ana Maria Peçanha dos Santos – 48 anos

Entrevistadores: A senhora frequentava o baile *funk*?

Ana Maria: Sim, muito.

Entrevistadores: E como que era mais ou menos o baile?

Ana Maria: Só em falar dá saudade! De um tempo em que existia “O baile” *funk*. As músicas completamente diferentes das de agora. As pessoas, o respeito, todos dançavam juntos, no mesmo passinho, sem agressão, sem brigas... Tinha briga, mas terminava depois todo mundo dançando junto, bem diferente de agora.

Entrevistadores: E os estilos como que eram? As roupas?

Ana Maria: As roupas? Eram tradicionais, não tinha ninguém pelado. As meninas estavam vestidas e os meninos também. Não existia mulheres peladas no baile *funk* de antigamente.

Entrevistadores: Vamos então sobre as músicas?

Ana Maria: Até hoje eu escuto as melhores músicas mundo, as músicas antigas, principalmente entre as de *funk*, as internacionais. Porque quando tocava Steve B todo mundo enlouquecia. Tinha o Mc Marcinho, Buchecha e Claudinho, também, muito bom.

Entrevistadores: Mas e as brigas, lado A e lado B?

Ana Maria: Tinha! Tinham as brigas, mas eram brigas e depois tava todo mundo dançando junto. Hoje em dia não, se tem uma briga é tiro na cabeça!

Entrevistadores: Conta alguma experiência sua no baile *funk*?

Ana Maria: Eu queria muito que esse tempo voltasse, para que os jovens de hoje tirasse mais ensino das coisas, parassem. Porque os jovens estão se perdendo, indo pra baile de favela. Não tenho nada contra, mas dizem que é cultura, mas pra mim não é cultura uma mulher pelada rebolando até o chão, instigando os homens, fora outras coisas horrorosas que estão acontecendo.

Entrevistadores: Mas e antigamente, não era assim não?

Ana Maria: Claro que não! Não existia isso não, ninguém ia pra baile de shortinho curto ou com os peitos de fora...

Entrevistadores: Mas rebolava a bunda?

Ana Maria: Não tinha esse negócio de rebolar a bunda, isso está surgindo agora, com essa juventude que tá surgindo agora. Antigamente, o *funk* era mais passos, era dança de passinhos, todo mundo dançava igual.

Entrevistadores: E você dançava muito?

Muita coisa! Até hoje eu danço, estou velha, mas eu danço!

Entrevistadores: E você não quer contar mais alguma coisa pra gente não?

Contar? É que o baile *funk* de antigamente era baile *funk*. Hoje em dia o baile *funk* está sendo uma destruição.

Eu passei para os meus filhos ouvir as músicas antigas e agora para os meus netos, para ouvirem músicas antigas.

Leonardo Sebastião – 36 anos.

Entrevistadores: Eu queria saber se você ia para bailes?

Leonardo: Ia bastante.

Entrevistadores: E como era o movimento?

Leonardo: O movimento era grande dos bailes, muita gente ia. Antigamente era muito baile de comunidade. Aí tinha os bailes de comunidade, tinha os bailes dos recreativos. Era bastante movimento.

Entrevistadores: E as músicas? Os *funks* eram “proibidão” ou não?

Leonardo: Tinha alguns “proibidões”, mas a maioria era no ritmo de rap. Hoje em dia tem muito mais “proibidão” do que antigamente.

Entrevistadores: Tinha roubo?

Leonardo: Tinha roubo, mas nos bailes não chegava a ter roubo não. Hoje em dia a quantidade de roubo é bem maior do que antigamente.

Entrevistadores: E como era a relação dos seus pais em deixar você ir para os bailes? Eles aceitavam?

Leonardo: Não muito. Eu ia para o baile escondido da minha mãe, porque eu ia pra casa da minha avó, aí mentia e ia pro baile, porque ela não era muito a favor não.

Entrevistadores: Com quantos anos você começou a ir?

Leonardo: Uns 14 anos.

Entrevistadores: Aí você parou de frequentar os bailes com quantos anos?

Leonardo: Ah, com uns 17, depois eu parei. Porque eu enjoiei, aí parei.

Entrevistadores: E você acha que antigamente era mais fácil de se drogar do que hoje em dia? No baile?

Leonardo: Não. A facilidade é a mesma, entendeu. É, só vai pro caminho errado quem quer. Mas hoje em dia tem muito mais facilidade porque as pessoas já estão achando que é uma coisa normal se drogarem. Antigamente também tinha, mas não era algo tão exposto. Hoje em dia, as pessoas acham que tão tendo mais liberdade pra se drogar.

Entrevistadores: Tinham muitas brigas? No interior dos bailes?

Leonardo: Tinha! Tinha o tal do corredor que era uma briga danada.

Entrevistadores: Mas aí, como funcionava esse negócio de corredor?

Leonardo: Corredor? Ficava uma turma de um lado e uma turma do outro, entendeu? E essas turmas eram de bailes diferentes digamos assim. Então existia um duelo entre esses bailes diferentes, entendeu? Por isso que rolava esse corredor.

Entrevistadores: Era um ambiente legal e agradável?

Leonardo: Era. Era um ambiente bem legal e agradável.

Carlos Henrique Nunes – não revelou idade.

Entrevistadores: Com quantos anos começou a ir ao baile?

Carlos Henrique: Bem, eu comecei a ir ao baile *funk* ainda novo, desde os 13 anos, no Pachecos Futebol Clube, ali no Cheque Mate. Ah! De início assim era tranquilo, era só a equipe Cheque Mate, aí tinha uma equipe convidada, nada de violência.

Entrevistadores: Seus pais sabiam?

Carlos Henrique: Sim, sabia sim.

Entrevistadores: Ia frequentemente ao baile?

Carlos Henrique: Não perdia um final de semana, com certeza era direto.

Entrevistadores: E, explica o que era lado A e lado B?

Carlos Henrique: Lado A e Lado B era uma guerra, botava uma corda dividindo o baile. A equipe que eu frequentava que era a equipe do Sacramento (bairro) né, e a outra equipe, várias delas: Tiradentes, São Pedro, é Catarina, do lado de lá [da corda], aí o DJ falava, o Dj Mamute na época, gostava muito, [dizia] “Alô segurança! Cinco minutinhos de alegria!” Aí o segurança saía, aí filhona era só pancadaria direto, direto. Eu esperava final de semana só pra isso!

Entrevistadores: Qual o baile que você frequentava antigamente? E como que era o baile?

Carlos Henrique: Cheque Mate, Brasa Viva. O baile era, depois que eu comecei a ficar mais velho né, era bem perigoso. Perdi vários amigos em violência, briga na rua, tiroteio. Na hora da saída era muito complicado, tanto na hora da saída como lá dentro também.

Entrevistadores: Como que eram as músicas?

Carlos Henrique: Ah... era tipo assim muito pancadão...

Entrevistadores: Era pesada como a de hoje? Era pesado, muito pesado!

Entrevistadores: O que acha que mudou?

Carlos Henrique: A violência. Hoje está mais tranquilo. Antigamente era bem pior.

Entrevistadores: Em sua opinião o baile de hoje é melhor do que o de hoje em dia? Ainda frequenta?

Carlos Henrique: Eu preferia o de antigamente. Não, hoje não. A idade não permite mais.

Entrevistas não gravadas e registradas em por escrito pelos estudantes⁷⁴.

Shana Pereira – 38 anos

Estudantes: Com quantos anos começou a frequentar bailes *funks*?

Shana: Com 15 anos para 16.

Estudantes: Com quem você frequentava aos bailes?

Shana: Com uma amiga minha que se chamava Leilane. Ela era mais velha do que eu.

Estudantes: Quais bailes você frequentava? Em que localidades?

Shana: Eu frequentava muito o baile do Mauá, do Salgueiro e tinha um também no Pachecos, conhecido com Duelo do Passinho.

Estudantes: Você acha que o *funk* influenciou algo na sua vida?

Shana: O *funk* pra mim significa formas de liberdade na música.

Estudantes: O *funk* sempre foi muito discriminado?

Shana: Na minha visão sim, pois o *funk* saiu das favelas e tinha uma má visão das pessoas de fora da favela.

Nos bailes haviam drogas e brigas?

Drogas sim, mas brigas não via muito, só o lado A e lado B.

Vinícius (não declarou sobrenome) – 39 anos

Entrevistadores: Frequentava bailes *funk*?

Vinícius: Óbvio que sim. Era o movimento!

Entrevistadores: As músicas eram proibidas?

Vinícius: Na maioria das vezes não!

Entrevistadores: Você acha que antigamente era mais drogar do que hoje em dia?

⁷⁴ Aqui o formato de apresentação das entrevistas variou conforme grupos de alunos. Alguns fizeram formato questionário, outros redigiram textos a partir das respostas recolhidas.

Vinícius: Não como hoje em dia, hoje em dia tem mais facilidade.

Entrevistadores: Como era a relação dos seus pais com os bailes? Eles aprovavam?

Vinícius: Sim, era normal, até porque eles também frequentavam.

Entrevistadores: Tinha roubos?

Vinícius: Sim, mas não como hoje.

Entrevistadores: Como as pessoas se comportavam?

Vinícius: Igual maluco [risos], o melhor eram os passinhos.

Entrevistadores: Com quantos anos começou a frequentar?

Vinícius: 19 anos.

Entrevistadores: E quando parou?

Vinícius: Eu não parei ainda, mas não vou igual antigamente.

Entrevistadores: Tinha muitas brigas?

Vinícius: Claro! O corredor então! Eu participava de todas!

Entrevistadores: Era um ambiente legal?

Vinícius: Era top! Não era igual hoje em dia. Os jovens de hoje não sabem o que é um verdadeiro passinho em grupo.

Lenilda Silva – 45 anos

Entrevistadores: Quando começou a curtir *funk*?

Lenilda: Comecei a curtir quando eu tinha 14 anos.

Entrevistadores: Qual baile você frequentava?

Lenilda: Eu frequentava o Clube do Pachecos, antigo Cheque Mate.

Entrevistadores: Quando você chegava no baile, o que você fazia?

Lenilda: Eu chegava lá, ficava na fila e comprava o bilhete. A fila era muito grande, tinha que chegar muito cedo!

Entrevistadores: Como era lá dentro?

Lenilda: A gente era revistada, tinha bancos pra sentar, tinha bebida, essas coisas.

Entrevistadores: O que é o *funk* para você?

Lenilda: É a música mais balançante e que no tempo antigo, você dançava no ritmo da música.

Entrevistadores: Hoje, você se considera contra o *funk*?

Lenilda: Não. Desde que a música não seja proibidão.

Entrevistadores: Como funcionava o lado A, lado B?

Lenilda: Ah, eram vários grupos, mas todos divididos.

Entrevistadores: Quem era o Dj do baile? E vinham Djs de fora?

Lenilda: Era o *Scoby Doo*, ele era muito animado, só botava as músicas que a gente gostava. Não me lembro de Dj de fora, nas vezes que eu fui não lembro de ninguém de fora.

Jorge Alves da Silva – 42 anos

Ele gostava das músicas e da diversão. Na sua juventude, todos os finais de semana gostava de subir morros e ir aos bailes. Os bailes sempre estavam lotados, chegava até ter mais de 10 mil pessoas. Ele sempre ia com os amigos, mas alguns começaram a entrar nas drogas, uns para o crime e alguns acabaram morrendo.

Ele disse que o *funk* era muito discriminado. Quem curti baile já achavam que era bandido.

O movimento dos bailes não tinha a mesma visibilidade que tem hoje. Os bailes de corredor eram os bailes de galera, onde o *funk* começou a ser mais divulgado nas rádios e em emissoras de TV. Para ele, quem começou com o *funk* foi o Mc Bobo.

Na visão dele, o *funk* de hoje parece ser pura pornografia.

Considera São Gonçalo a terra do *funk*, pois a maioria dos Mcs veio da cidade. Como afirma Jorge: “Um deles foi a dupla Claudinho e Buchecha. A maioria deles cresceram no Mauá, um dos bailes mais famosos de São Gonçalo!”

Jocimar da Silva Pinna – 45 anos

Segundo o entrevistado, ele começou a frequentar os bailes *funk* no ano de 1982. Nessa época os bailes não eram chamados de bailes *funk* e sim chamado somente de baile. Nessa época, nos bailes existiam sequencias de músicas como *funk*, MPB e algumas mais lentas. Segundo ele, foi assim de 1982 a 1990.

Segundo ele, existia um programa televisivo com Verônica Costa (Rainha do Funk) e Rômulo Costa (O Paizão) e eles eram da equipe de som Furacão 2000. E esse programa incentivava as pessoas a irem aos bailes *funk*. Segundo ele, nessa época ainda não existiam as brigas lado A e lado B. “Antigamente era um prazer ir para o baile curtir”. Para ele, antes era mais balanço e as letras como as músicas dos Mcs Marcinho, Claudinho e Buchecha, Bonde do Tigrão... E tinha o passinho que juntava umas 10 meninas e 10 meninos e dançava o passinho. Depois de uns tempos o baile *funk* começou a ser conhecido como um ato de violência, pois começou a surgir às brigas do lado A e lado B.

Segundo Jocimar, as roupas que eles usavam na época eram roupas de marca, como a Jiló, a Lamoana, a *Redley*, a *Company*. Nessa época, não tinham começado os bailes de facções, mas começou a evoluir nesse rumo e foi ganhando espaço nas favelas. Na época de 1992, ele tinha parado de ir aos bailes e tinha ônibus que vinha buscar as pessoas nas localidades próximas como Lagoinha, Laranjal, Santa Luzia para levar as galeras para as comunidades do Rio de Janeiro, porque por aqui não tinha comunidades assim. Esses ônibus pegava a galera e levava para o Rio de Janeiro, mas nessa época não existia disputa de facções.

Antigamente tinham as equipes de som Brasa Viva, Tiradentes, Santa Luzia, do Social Clube em Alcântara, Clube Mauá e tinha a Portela que tinha dia do samba e dia do *funk*. Hoje em dia essas equipes saíram do centro e foram para os bailes de favela como no Anaia, Miriambia, Sacramento, Jardim Catarina.

E ele deixou uma questão sobre a violência e a apologia ao crime no *funk* de hoje: Será que ainda existe baile *funk* de verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2004.

ALENCAR, Diogo Schoit H; CALVOSA, Hebert; CAMPOS, Adrelino; SANTOS, Diogo Chaves L. **A pseudo-modernização do espaço urbano gonçalense: uma análise de novos empreendimentos imobiliários do 1º Distrito de São Gonçalo** – Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos – 10 a 16 de agosto de 2014, Vitória, ES.

ARAÚJO, Leila de Oliveira L. **A Estrada como agente de transformação urbana: O caso do trecho rodoviário Niterói-Manilha (BR – 101)**. - Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos – 10 a 16 de agosto de 2014, Vitória, ES.

ARAUJO, Victor Leonardo de; MELO, Hildete P. O processo de esvaziamento industrial em São Gonçalo no século XX: auge e declínio da “Manchester Fluminense”. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n.4, maio, Rio de Janeiro, 2014.

AQUINO, Miriam de A; SILVA, Jobson Francisco. A informação no funk: construindo a identidade afrodescendente. **Biblionline**, v.8, n. esp., p. 250-262. João Pessoa: 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MECSEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Brasília: MECSEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais: Ética. Ensino Fundamental. Brasília: MECSEF, 1997.

BACKER, Eduardo. Ideologia e (não) alteridade em alguns procedimentos legais. In: BATISTA, Carlos Bruce (org.). **Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk** - Coleção Criminologia de Cordel 2. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

BATISTA, Carlos Bruce. Uma história do “proibidão”. In: BATISTA, Carlos Bruce (org.). **Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk** - Coleção Criminologia de Cordel 2. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Revista Educar**, número Especial, Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Uso da Narrativa em História. In: MELO, Maria do Céu; LOPES, Manuel (orgs.). **Narrativas Históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre narrativas históricas e ficcionais, I**, Centro de Investigação em Educação – CIEed. Braga: Ed. Universidade do Minho, 2004.

BEZERRA, Marília dos Santos. **Aprendizagem e subjetividade: Um caminho possível**. Monografia (Bacharel em Educação) – Brasília, UniCEUB, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. **O Município de São Gonçalo e suas Histórias**. São Gonçalo: Edição independente, 1997.

BRAGANÇA, Juliana da S. “**Porque o funk está preso na gaiola**” (?) **A Criminalização do funk carioca nas páginas do Jornal do Brasil (1990-1999)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História), UFRRJ, Seropédica, 2017.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas do Ensino Fundamental. **Revista Tempos Históricos**, v. 12, 1º semestre, 2008.

CAMPOS, Adrelino de O; PINHEIRO, Carlos Henrique; SILVA, Isabelle. **A modernização do Município de São Gonçalo/RJ vista do lado e cá: O imaginário do desenvolvimento municipal entre grandes empreendimentos e áreas segregadas** - Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos – 10 a 16 de agosto de 2014, Vitória, ES.

CERQUEIRA, Daniel [et.al.]. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: Ipea/FBSP, 2017.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Coleção FGV de Bolso: Série História. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997.

COSTA, Cléria Bastos da. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. **Revista História Oral**, v.17, n. 2, jul/dez, 2014.

COUTINHO, Reginaldo Aparecido. **Funk como movimento cultural e musical: cotidiano e embates sociopolíticos em torno da implementação da lei 5543/2009 do Estado do Rio de Janeiro** – XIV Encontro Regional de História. 7 a10 de outubro de 2014, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2014.

CYMROT, Danilo. **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica.** 2011. Dissertação (Mestre em Direito Penal) – São Paulo, USP, 2011.

CYMROT, Danilo. “Proibidão” de colarinho-branco. In: BATISTA, Carlos Bruce (org.). **Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk** - Coleção Criminologia de Cordel 2. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DELGADO, Lucília de Almeida N. **História Oral: Memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESSINGER, Silvio. **Batidão: uma história do funk.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

FACINA, Adriana “**Não me bate doutor**”: **funk e criminalização da pobreza.** Anais do V ENECULT. 25 a 27 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, BA. Disponível em: www.cult.ufba.br/enecult2009/19190.pdf Acesso em: 27/04/2010

FACINA, Adriana. Quem tem medo do “proibidão”? In: BATISTA, Carlos Bruce (org.). **Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk** - Coleção Criminologia de Cordel 2. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

FERNANDEZ, Aline da Fonseca. **Efeitos do território sobre processos de transição para a vida adulta: estudo de caso do Município de São Gonçalo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Duque de Caxias, UERJ, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. Revista Topoi, vol. 3, n. 5. Rio de Janeiro: 2002 [online] Disponível em: http://revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf Acesso em: 10/04/2017.

FIGUEIREDO, Marina Haber de. **Rap e Funk: a busca por voz e visibilidade**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSCar, São Paulo, 2017.

FINLEY, Moses I. **Uso e abuso da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREIRE, Paulo. A Educação como ato político. **Cadernos de Ciência**, n.24, p.21-23, jul-ago-set, Brasília: 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. Versão eletrônica, digitalização 2002.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, v. 14, ago, Londrina, 2008.

GARROUX, Camila de Lima. **Projeto Olho Vivo: Juventude e comunicação em São Gonçalo e Niterói**. 2016. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) – São Paulo, PUC-SP, 2016.

GERMINARI, Geysa D; BARBOSA, Marcos R. Educação Histórica e Consciência Histórica: fundamentos e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v.9, n. 21, jan-abr 2014. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa

GERMINARI, Geysa D. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Revista Diálogo Educacional**. v.14, n.43, set-dez 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834009.pdf>

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Guaxindiba/RJ: do rural ao urbano**. 2004. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) – UFRRJ, Seropédica, 2004.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Escrita da história e ensino da história. In: ROCHA, Helenica; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória**. 5ª edição. Campinas: UNICAMP, 2003.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HERSCHMANN, Micael. O Funk e o Hip-hop invadem a cena. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HEYMANN, Luciana. **O “dever de memória” na França contemporânea: entre a história, legislação e direitos**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getulio Vargas no III Seminário PRONEX "Cidadania e direitos". 27 a 29 de novembro de 2006. CPDOC. Rio de Janeiro, RJ.

HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a tarefa do historiador. In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.) **A História Pensada: Teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Revista Educar, número Especial, Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

LOPES, Adriana de Carvalho. **“Funk-se quem quiser” no batidão negro da cidade carioca**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa; SANTHIAGO, Ricardo. **História oral na sala de aula**. Coleção Práticas Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATTOS, Carla dos S. Da valentia à neurose: Criminalização das galeras funk, ‘paz’ e (auto) regulação das condutas nas favelas. **DILEMAS**. Revista de Estudos de conflito e controle social, v. 5, n. 4, out/Nov/dez, 2012.

MATTOS, Ricardo Valadão S. **Imagens do Funk no cinema nacional: estereótipos e linhas de fuga nas representações cinematográficas do baile funk**. 2008. Dissertação (Mestre em Comunicação Social) – PUC-RIO, 2008.

MENDONÇA, Vanderlei Cristo. **Impactos do funk na vida dos funkeiros: reconhecimento na interação intragrupos; estigmatização e discriminação na relação extragrupo**. 2012. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) – UFES, Vitória, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Coleção Letramento/Educação e Sociedade – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saber em lugar de fronteira. **Revista Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, jan/abril 2011. Disponível em: www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso: 06/04/2017.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: O saber escolar. In: **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Rafael Hérmes M. **É som de preto, de Favelado, mas quando toca ninguém fica parado: O Funk como canção**. 2016. Monografia (Bacharel em Artes) – Instituto de Artes, São Paulo, UNESP, 2016.

MORETTO, Julien. **Tudo acaba em funk: um documentário sobre a apropriação da cultura Funk**. 2015. Monografia (Bacharel em Relações Públicas) – UFSM, Rio Grande do Sul, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), n.5, p. 15-33. Niterói: EdUFF, 2004.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Revista Interface** (Comunicação, Saúde, Educação), n. 4, fev, 1999.

NOVAES, Dennis. **Funk Proibidão: Música e Poder nas Favelas Cariocas**. 2016. Dissertação (Mestre em Antropologia) Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Alix Pinheiro S. **Memória Local: Histórias de Vida no Município de São Gonçalo** – ANPUH XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003.

OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; VAL, Ana Paula do. (orgs). **Funk: Qual o rolê?** Ciclo de Debates sobre o Funk. Ago 2013 - Centro Cultural da Juventude - Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia L; FONSECA, Vitória A; CANO, Mário Rogério de O. (coordenador). **História**. Coleção: A reflexão e a prática de ensino – São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Camargo de. História, Música e Ensino do ritmo dos excluídos: músicas engajadas e problemáticas sociais na contemporaneidade, **Cadernos de História**, v 15, n. 1., set/2006 – set/2007, Uberlândia: 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, Memória e História de vida: usos da história oral. **Revista História Oral**, v. 8, n. 1, jan/jun, 2005.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

PALOMBINI, Carlos. Musicologia e Direito na Faixa de Gaza. In: BATISTA, Carlos Bruce (org.). **Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk** - Coleção Criminologia de Cordel 2. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

PEDRO, Thomaz Marcondes Garcia. **Funk Brasileiro: Música, Comunicação e Cultura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – PUC-SP, São Paulo, 2015.

PENNA, Fernando Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

PINHO, Osmundo de Araújo. A vida em que vivemos: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. **Estudos Feministas**, v. 1, n. 14, jan/abr, Florianópolis: 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3. Rio de Janeiro: Vértice, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre ética na História Oral. **Projeto História**, n. 15, abril. São Paulo: 1997.

RIBEIRO, Ladyane G. **A questão cultural enquanto formação humana: investigando os interesses em disputa nas políticas culturais da cidade de São Gonçalo**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – UERJ, 2011.

RIBEIRO, Manoel. Funk n' Rio: vilão ou big-business? **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico**. v.24, p. 287-292, 1996.

ROSA, Daniel Pereira. Consensos e dissensos sobre a cidade-dormitório: São Gonçalo (RJ), permanências e avanços na condição periférica. **Revista Política e Planejamento Regional**, v. 4, n. 2, jun/dez, Rio de Janeiro: 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica** – Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

SALES, Eric. O documentário na sala de aula: uma verdade absoluta para o aluno? **XXV Simpósio Nacional de História** – ANPUH, Fortaleza, 2009.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de tempo e ensino de história. **História & Ensino**, v. 14, ago. Londrina: UEL, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005.

SILVA, Josineide. Cinema e educação: o uso de filmes na escola. **Revista Intersaberes**, v. 9, n18, jul-dez, Curitiba: 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz G e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Ano XXX, n.3 (63), set./dez. 2007. Porto Alegre/RS: 2007.

TEIXEIRA JR., José Carlos. **Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologia e diáspora negra no cotidiano escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ-FFP, São Gonçalo, 2015.

VIANNA, Hermano. **O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos**. 1987. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 1987.

VIANNA, Hermano. Funk e Cultura Popular Carioca. **Revista de Estudos Históricos**. V.3, n.6. Rio de Janeiro: Vértice, 1990.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína (coord.). **Usos & Abusos da História Oral** – 8ª edição – Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VYGOSTKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JORNAIS:

O FLUMINENSE. Mais de três séculos de história. 22 de setembro de 1993., p.10.

SITES:

ALBANO, Hélcio. As dores do crescimento de uma cidade chamada São Gonçalo. ! de março de 2015. Disponível em: <https://www.jornaldaki.com.br/single-post/2015/03/01/As-dores-de-crescimento-de-uma-cidade-chamada-S%C3%A3o-Gon%C3%A7alo> Acesso em: 25/05/2018.

CARVALHO, Marco Aurélio; JOBIM, Ruy. Entrevista a TVBrasil em 21 de abril de 2014: Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/delapraça/episodio/big-boy-homenagem-ao-disc-jockey-que-promoveu-uma-revolucao-na-radio-brasileira> Acesso em: 02/02/2018.

GASPARIM, Gabriela. Veja diferenças entre definições de classes sociais no Brasil. 11 de novembro de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html> Acesso em: 10/06/2018.

GUIMARÃES, Júlia. Documentário conta os primórdios do *funk* carioca. 17 de fevereiro de 2007. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/document%C3%A1rio-retrata-os-prim%C3%B3rdios-do-funk-carioca-1.317040> Acesso em: 02/04/2018.

NUNES, Jorge. “Caminhos de Ferro”, 23 de outubro de 2016. TV Ponto de Vista. Disponível em: <http://www.fredericocarvalho.com.br/tema/sao-goncalo/caminhos-de-ferro/> Acesso em: 18/05/2018.

NUNES, Jorge. A Umbanda Nasceu aqui. 12 de novembro de 2016. Disponível em: <http://www.fredericocarvalho.com.br/tema/sao-goncalo/a-umbanda-nasceu-aqui/> Acesso em: 18/05/2018.

SCHPREJER, Pedro. Templo da resistência negra na Zona Norte do Rio, Renascença na justiça, encara nova luta. 31/08/2014. O GLOBO on-line: <https://oglobo.globo.com/rio/templo-da-resistencia-negra-na-zona-norte-do-rio-renascenca-clube-encara-na-justica-nova-luta-13758956> Acesso em: 20/07/2018.

SOLIANI, André. Para emprego, os anos 90 são os piores. Reportagem do jornal “Folha de S.Paulo” de 27 de set de 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi27099822.htm> Acesso em: 25/05/2018.

Projeto História de São Gonçalo: Memória e identidade. Disponível em: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_O_projeto.htm Acesso em: 10/05/2018.

Prefeitura de São Gonçalo. Disponível em: www.pmsg.rj.gov.br/ Acesso em: 18/05/2017.

Renascença Clube, RioTour. Disponível em: http://visit.rio/que_fazer/renascenca-clube/. Acesso em: 18/02/2018.

SITE ESCOLAS. Disponível em: <http://www.escol.as/181910-ce-augusto-cezario-diaz-andre> Acesso em: 25/06/2017.

SITE QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/174310-ce-augusto-cezario-diaz-andre/aprendizado> Acesso em: 25/06/2017.

DOCUMENTÁRIOS:

Funk Rio. Direção e Redação: Sérgio Goldenberg, DV, Parceria: Canal +.45min. Rio de Janeiro: 1994.

Sou feia mas to na moda. Direção: Denise Garcia, Produção: Denise Garcia e João Mors. Toscographics, 61 min. Rio de Janeiro: 2005.

VÍDEOS:

Clássicos do Funk. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v5sths6llrI> Acesso em: 20/05/2017.

Claudinho e Bucheca, Nosso Sonho 1996. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mK_Hz3P2rJw Acesso em: 20/05/2017.

Matéria do Fantástico Baile de Corredor. <https://www.youtube.com/watch?v=5LsSCvGK0MU>

Funk Rio (1994) Documentário. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=349OLoSMbAc&list=RD349OLoSMbAc&t=3> Disponível em: 20/05/2017.