

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**CRISTIANO APARECIDO MENDES**

**A ESCOLA PÚBLICA COMO PALCO DE UMA GUERRA NÃO DECLARADA:  
O DISCURSO ANTICORDIAL DO RAP E DA LITERATURA PERIFÉRICA NO  
ENSINO DE HISTÓRIA**

**GUARULHOS**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**CRISTIANO APARECIDO MENDES**

**A ESCOLA PÚBLICA COMO PALCO DE UMA GUERRA NÃO DECLARADA:  
O DISCURSO ANTICORDIAL DO RAP E DA LITERATURA PERIFÉRICA NO  
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo. Área de concentração: Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Orientador: Prof. Dr. Cléber Santos Vieira.

**GUARULHOS**

**2020**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Mendes, Cristiano Aparecido.

A escola como palco de uma guerra não declarada: discurso anticordial do rap e da literatura periférica no ensino de história / Cristiano Aparecido Mendes. – 2020. – 200f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Cléber Santos Vieira.

The school as stage of an undeclared war: the anticordial speech of rap and peripheral literature in history teaching. Cristiano Aparecido Mendes – 2020 – 200f.

1. Ensino de história. 2. Rap. 3. Literatura Periférica. 4. Pedagogia. 5. Anticordialidade. I. Prof. Dr. Cléber Santos Vieira. II. A escola como palco de uma guerra não declarada.

**Cristiano Aparecido Mendes**

**A ESCOLA PÚBLICA COMO PALCO DE UMA GUERRA NÃO DECLARADA:  
O DISCURSO ANTICORDIAL DO RAP E DA LITERATURA PERIFÉRICA NO  
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História Universidade Federal de São Paulo. Área de concentração: Ensino de História

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Cléber Santos Vieira

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

---

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veruschka de Sales Azevedo

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

*Dedico este trabalho aos incalculáveis mortos na Guerra Não Declarada.*

*Em especial: Marielle Franco e Anderson Gomes – mortos numa emboscada por membros da milícia. Rebecca Beatriz Rodrigues (7 anos) e Emilly Vitória da Silva (4 anos) – mortas enquanto brincavam na frente de casa por uma bala da polícia.*

*Evaldo Rosa – músico negro, assassinado com 80 tiros de fuzil numa blitz do exército. Denys Henrique, Mateus dos Santos, Eduardo Silva, Bruno Gabriel, Dennys Guilherme, Luara Vitória, Gabriel Rogério, Gustavo Cruz, e Marcos Paulo – adolescentes mortos pela polícia em um baile funk na favela de Paraisópolis. João Pedro Matos – adolescente negro teve a casa invadida por policiais enquanto jogava vídeo game. João Alberto Silveira – homem negro espancado até a morte por seguranças do supermercado Carrefour. Aos mais de 200 mil brasileiros mortos pelo descaso governamental frente à pandemia de Covid-19.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Eduardo Taddeo pela inspiração.

Em segundo lugar, agradeço imensamente à minha companheira Priscila, pelo amor, pelo incentivo e pela revisão, inclusive. Obrigado pelas críticas, ensinamentos e trocas. Você transformou a minha vida e me ajudou a chegar até aqui. Te amo!

Ao meu filho Francisco, meu companheiro há dezesseis anos, de alegrias e tristezas. Obrigado por entender minhas ausências. Amo você.

Agradeço à minha mãe, Cecília, por ser uma batalhadora incessante, por me dar condições de prosseguir e por ter me colocado no caminho das letras.

Gostaria de agradecer, em especial, ao professor Dr. Cléber Santos Vieira, meu orientador e mentor, sem o qual não teria chegado neste tema. Obrigado pelas críticas e orientações.

Aos professores João do Prado e Veruschkas Sales, por terem participado da minha qualificação e pelas pertinentes observações.

A todas as pessoas que passaram por minha vida e, de alguma forma, influenciaram minha caminhada. Em especial ao meu amigo Marcelo, pelos calorosos debates e minha tia Dinah, por ter me incentivado a entrar na universidade quando eu nem pensava nisso.

Agradeço a todos os artistas críticos do *Rap* nacional, principalmente àqueles dos anos 90, por me ajudarem a entender a origem da miséria: Racionais mc's, GOG, Thaíde e DJ Hum, Visão de Rua, RPW, Filosofia de Rua, Sistema Negro, Consciência Humana, Posse Mente Zulu, Athalyba e a Firma, Facção Central, entre outros.

Agradeço ao programa Profhistória, por ajudar a resgatar a intelectualidade e a produção acadêmica dos professores da educação básica.

Aos professores e professoras cujas aulas tive o prazer de assistir: Toninho, Alexandre, Maria Rita, João do Prado, Circe Bitencourt, Fábio e Lucília.

Aos amigos e amigas da turma de 2018 do Profhistória Unifesp, pelas trocas de ideias e compartilhamento de aprendizado.

Agradeço a todos os professores e todas as professoras do Brasil, que defendem uma educação pública, laica e de qualidade, batalhando contra o anti-intelectualismo que reina no país da Guerra Não Declarada.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem teórica e cunho pedagógico que pretende (re)pensar a Pedagogia, o ensino e a aprendizagem a partir da disciplina de história e seu processo de formação de alunos enquanto sujeitos dessa ação. Para tanto, leva em consideração o conhecimento prévio dos educandos e se utiliza da cultura dos mesmos numa tentativa de melhorar a prática docente. A partir deste conceito, o *Hip Hop*, de modo geral, o *Rap* mais especificamente, e a Literatura Periférica, como confluente de ambos, surgem como catalisadores dessa possível forma de fazer pedagógico. A pesquisa teórico-bibliográfica partirá da história do *Hip Hop*, onde será dada a base para que o professor/leitor possa entender os mínimos conceitos e a importância histórica e social deste movimento, bem como a apropriação literária feita por jovens escritores da periferia paulistana, que potencializaram o discurso anticordial do *Rap*, seu mais proeminente elemento. Num segundo momento, a investigação analisa teóricos da educação que procuram repensar a prática docente a partir de outras pedagogias. É o caso de Miguel Arroyo, com sua ideia de “Pedagogia dos Movimentos Sociais” e Nilma Lino Gomes, com a descolonização do currículo, além de pensadores voltados ao ensino de história. Por fim a discussão voltar-se-á, especificamente, para objeto da pesquisa: o livro “A Guerra Não Declarada na Visão de um Favelado”, do rapper e ativista Eduardo (Volumes I e II). Ao todo, a obra contém 1.280 páginas, traçando uma narrativa contundente sobre os problemas que afetam a periferia, a negritude, as mulheres, etc, de uma forma determinada, imperativa e, até mesmo, agressiva, pois Eduardo escreve com a cólera de um *rapper* que não consegue observar os acontecimentos de forma acrítica ou sem uma análise mais aprofundada. E é essa linguagem do *Rap*, que afeta e sensibiliza grande parte dos alunos oriundos da periferia, que será tratada aqui da forma como se expressa, ou seja, através da anticordialidade típica de quem exige direitos.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Ensino de História, *Rap*, Literatura Periférica e Anticordialidade.

## ABSTRACT

It is a bibliographic research with a theoretical approach and a pedagogical nature that intends to (re) think Pedagogy, teaching and learning based on the discipline of history and its process of training students as subjects of this action. For this, it takes into account the students' prior knowledge and uses their culture in an attempt to improve teaching practice. From this concept, Hip Hop, in general, Rap more specifically, and Peripheral Literature, as a confluence of both, appear as catalysts of this possible way of doing pedagogical. The theoretical-bibliographic research will start from the history of Hip Hop, where the basis will be given so that the teacher / reader can understand the minimum concepts and the historical and social importance of this movement, as well as the literary appropriation made by young writers from the São Paulo periphery, that potentiated Rap's anticordial discourse, its most prominent element. In a second step, the investigation analyzes education theorists who seek to rethink teaching practice from other pedagogies. This is the case of Miguel Arroyo, with his idea of "Pedagogy of Social Movements" and Nilma Lino Gomes, with the decolonization of the curriculum, in addition to thinkers focused on teaching history. Finally, the discussion will focus specifically on the object of the research: the book "The War Not Declared in the View of a Favelado", by rapper and activist Eduardo (Volumes I and II). Altogether, the work contains 1,280 pages, drawing a strong narrative about the problems that affect the periphery, blackness, women, etc., in a determined, imperative and even aggressive way, as Eduardo writes with the anger of a rapper who fails to observe events uncritically or without further analysis. And it is this language of Rap, which affects and sensitizes a large part of the students from the periphery, which will be treated here as it is expressed, that is, through the typical anticordiality of those who demand rights.

**Keywords:** Pedagogy, History Teaching, Rap, Peripheral Literature and Anticordiality.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1 - UMA BREVE HISTÓRIA DO <i>HIP HOP</i> .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 O contexto.....</b>	<b>17</b>
1.1.1 O <i>Rap</i> – MC e DJ.....	20
1.1.2 <i>Break</i> .....	24
1.1.3 Graffiti.....	26
1.1.4 A união dos quatro elementos .....	27
<b>1.2 No Brasil.....</b>	<b>28</b>
1.2.1 Para além da mídia .....	33
1.2.2 Conexão com o Nordeste e o Centro-Oeste .....	36
1.2.3 As associações.....	38
<b>1.3 Do canto falado à Literatura Periférica.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 2 - DISSENSO E CONFLITO: OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS ..</b>	<b>52</b>
<b>2.1 Ensino de história, cultura e currículo .....</b>	<b>52</b>
2.1.1 História do ensino e ensino de história nas últimas décadas ....	53
2.1.2 Cultura, Cultura Escolar e Multiculturalismo .....	62
2.1.3 Currículo e (des)colonização .....	79
<b>2.2 Movimentos sociais e pedagogia do dissenso.....</b>	<b>85</b>
2.2.1 Pedagogia do Rap e da Literatura Periférica (Parte I) .....	90
<b>CAPÍTULO 3 – A ESCOLA COMO PALCO DE UMA GUERRA NÃO</b>	
<b>DECLARADA.....</b>	<b>99</b>
<b>3.1 A guerra não declarada na visão de um favelado.....</b>	<b>99</b>
3.1.1 O discurso anticordial de Eduardo .....	103
3.1.2 Biografia .....	106
3.1.3 Dialogando com a história.....	109
3.1.4 Dialogando com a educação .....	138
<b>3.2 A pedagogia do Rap e da Literatura Periférica (Parte II).....</b>	<b>157</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>169</b>
<b>Guia de leitura – comentário sobre a parte propositiva .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>191</b>

## INTRODUÇÃO

### **Apresentação – é hora de escrever entre a razão e a emoção**

As principais referências para o estudo da Literatura Periférica, elencadas na presente pesquisa, são os trabalhos acadêmicos de Érica Nascimento (2006; 2011). Neles, foi possível perceber a importância da biografia para dar contexto e legitimar as escritas. Da mesma forma, creio ser interessante contextualizar essa investigação, que não começou, como seria fácil supor, há dois anos, quando da matrícula no Mestrado Profissional em Ensino de História, mas quando ouvi, pela primeira vez, um *rap* nacional. Parafraseando o *rapper* candango GOG (2006), “é hora de escrever entre a razão e a emoção”.

Consigo reconhecer, na minha trajetória, alguns marcos importantes, que me fizeram mudar de direção ou dar uma guinada até onde estou agora. Um dos principais registros de transformação radical se deu no ano de 1994.

Aos 15 anos eu já trabalhava como office-boy numa famosa fábrica de eletrodomésticos. Foi lá que consegui adquirir o segundo aparelho de som que entrou em minha casa. Na verdade, essa última frase soou estranhamente exagerada, por dois motivos: o primeiro “aparelho de som” era nada mais que um rádio relógio, e esse segundo, um pequeno toca fitas *single deck*. Apesar da precariedade, foi através desse pequeno aparelho que tive meu primeiro contato com o *Rap* nacional.

O sujeito dessa pesquisa, Eduardo, relata que a grande revolução da sua vida se deu ao ouvir a música “Corpo Fechado”, de Thaíde e DJ Hum (1988). Da mesma forma, ao ouvir “Fim de semana no parque”, de Racionais mc’s (1993) algo mudou dentro de mim para sempre. Ali percebi que a pobreza que assolava minha família e meu bairro tinha causas externas e que era possível perceber, no contexto sociopolítico, quem eram os responsáveis por nossas mazelas e por eu ter que escolher, aos catorze anos, entre trabalho e estudo.

Ao ouvir que a “playboyzada” tem a possibilidade de desperdiçar água lavando carro, passear no parque com o automóvel do ano, frequentar clubes e karts enquanto na periferia de casas amontoadas as crianças brincam com armas de fogo enquanto o pai grita “bem louco” de dentro do bar, tive um sentimento de representação e meu primeiro contato com a consciência de classe. A curiosidade

se exacerbou e fui querer saber mais sobre esse grupo e essa vertente musical. Conheci “O homem na estrada”, “Mano na porta do bar” e “Júri Racional”, dos mesmos Racionais mc’s, além de outros artistas engajados, como Thaíde e DJ Hum, GOG, Filosofia de Rua, Athalíba e a Firma, Sistema Negro, Posse Mente Zulu, entre outros. Para ter acesso a isso, sintonizava a rádio Metrô FM, no horário do programa “Doutor *Rap*” e gravava parte da programação em fitas cassete.

Assim, tive consciência da minha história, da periferia em que vivia e da pobreza em que estava. Para ilustrar a situação financeira de onde saí, vou compartilhar uma história.

Até os nove anos de idade, morei em um barraco de madeira com cerca de 15 m<sup>2</sup>. Devido ao tamanho da casa, era obrigado a dormir encolhido em um berço. Uma das atividades que me distraía enquanto criança era observar os ratos que vinham apanhar os pedaços de veneno que minha mãe colocava no chão do espaço que chamávamos de cozinha.

Minha mãe sempre foi uma batalhadora e penou para criar os três filhos. Durante a maior parte da minha infância ela trabalhou como empregada doméstica na região central. Essa parte da minha vida também foi muito relevante para a minha formação. Como ela era requisitada de segunda a sábado e não gostava de deixar os dois filhos menores com a avó (principalmente por causa das brigas), revezava levando um deles para o trabalho.

Foi em um desses empregos que conheci as Histórias em Quadrinhos e comecei a me apaixonar pela leitura. Pegávamos o ônibus no bairro de Colônia, na região de Parelheiros, extremo sul de São Paulo e, depois de duas horas e uma baldeação, chegávamos na região da Avenida Nove de Julho, onde ficava o apartamento dessa senhora oriental chamada Sofia. Na minha lembrança infantil, era uma pessoa simpática, que me mostrou onde ficava uma caixa de revistas em quadrinhos e me autorizou a mexer sempre que quisesse. Assim, eu passava horas lendo e relendo essas histórias. Quando minha mãe deixou esse emprego, recebi a caixa de presente. Devo ter lido algumas dezenas de vezes cada revista.

A ação solitária de ler entrou na minha vida como uma espécie de fuga. Eu era extremamente tímido e introspectivo, por isso preferia estar com um livro do que com pessoas. Só na adolescência fui começar a socializar um pouco mais.

Dessa forma, minha mãe acabou me introduzindo ao gosto pela leitura e, também, foi responsável por uma evolução neste quesito. Ela deixou de ser

empregada doméstica porque passou em um concurso público para servente em escolas do Governo Estadual. Assim, nas visitas que eu fazia ao seu local de trabalho, passei dos quadrinhos para os livros da biblioteca. Ela, inclusive, conta uma história que ilustra bem essa paixão infante. Havia uma escola com uma biblioteca comprida e retangular, onde as estantes ocupavam um terço do espaço, ao fundo. No restante ficavam as mesas de trabalho. Quando eu frequentava esse espaço, costumava utilizar as mesas para ler. Um dia, fiquei tão entretido, que parei de me deslocar até as mesas. Sentei atrás de uma estante e fiquei ali mesmo, lendo em silêncio. Acabou o turno da minha mãe e, quando foi me buscar, não me viu e, no desespero, acionou diversos funcionários para me localizar.

Dos 14 aos 16 anos, passei por dois empregos com função semelhante. Para minha mãe, o trabalho era tão importante quanto os estudos – talvez um pouco mais, devido à precária condição financeira em que vivíamos. Por isso, insistiu que eu participasse de um programa para “jovem aprendiz” (não era exatamente esse nome, na época) que encaminhava para o primeiro emprego. Porém, antes disso eu já fazia bicos para levantar algum dinheiro, como vender sorvete na porta das escolas, nas filas de ônibus e nos campos de “pelada” aos domingos. Minha mãe sustentava a casa praticamente sozinha com o precário salário de servente, enquanto meu pai, autônomo e alcoólatra, gastava a maior parte do pouco dinheiro que ganhava (quando estava trabalhando) com bebida.

Nessa época, eu saía de casa às 6h e só voltava à meia-noite. Do trabalho, ia direto para a escola, onde passava boa parte do tempo dormindo ou jogando truco. Se não era bom aluno, também não era bom funcionário. Quando se tenta fazer tudo ao mesmo tempo, nada sai direito. Repeti a primeira série do Ensino Médio duas vezes (a primeira, por desistência física e a segunda, por desistência mental). Em seguida fui demitido do trabalho e, no final do Ensino Médio, a escola era o que me restava.

Passei a me dedicar aos estudos, até porque, segundo o que ouvia nas letras de *Rap*, era uma das saídas. Voltei a ser o bom aluno que era no Ensino Fundamental, e me aproximei do Professor de História, com quem conversava sobre filmes e personagens históricos. Incentivado por uma tia que dizia: “pague a matrícula e comece, depois você vê”, resolvi prestar o vestibular para licenciatura na área. Nessa época não tinha a mínima noção do que era o mundo acadêmico e a Universidade Pública era algo mais que distante, desconhecido. Entrei na Unisa

(Universidade de Santo Amaro) em 2000 e logo me apaixonei pelo curso. Após seis meses de inadimplência, consegui um crédito estudantil pela Caixa Econômica Federal e comecei a dar aula como professor eventual (substituto) na rede estadual.

A faculdade foi outra fonte de evolução intelectual e passei a entender as questões políticas por trás do ensino superior público, foi quando decidi prestar a prova de transferência para a USP (Universidade de São Paulo). Ingressei em 2002 e, a partir daí, houve outra revolução na minha vida. Foram anos difíceis conciliando moradia distante, trabalho (em 2003 passei num concurso para Auxiliar Administrativo na área da saúde) e família (tive um filho em 2004). Porém, foi um período instigante e cheio de descobertas que me levaram a ser um professor da rede municipal engajado com as questões políticas, culturais e sociais que me trouxeram até aqui.

### **Considerações iniciais**

Neste estudo bibliográfico serão analisadas questões acerca do caráter anticordial do discurso presente no *Rap* e na Literatura Periférica, bem como sua relevância para a construção de uma pedagogia própria, na qual seja possível explorar e ressignificar saberes de origem popular no contexto educacional e do multiculturalismo.

Esse fenômeno de produção literária extrapolou a escrita e eclodiu como um potente movimento sociocultural, capaz de revigorar aquisição de conhecimento, além de conscientizar politicamente as pessoas que participam e/ou orbitam as organizações e atividades artísticas.

Com a ascensão dos saraus e influenciados pela cultura *Hip Hop*, diversos artistas despontaram na periferia, chamando a atenção para a qualidade de seus textos, bem como pelo jeito novo de escrever, gerando uma gama incalculável de documentos, importantes para se entender a realidade daqueles e daquelas que, durante toda a história, foram marginalizados e preteridos dos circuitos considerados oficiais, sejam eles artísticos, políticos ou econômicos.

Em outras palavras, a geografia nacional influencia as tomadas de decisão, ou seja, quem mora no centro é que expressa qual obra literária tem valor, qual

artista plástico é genial, onde será investido o orçamento da cidade, qual modelo econômico vigente, entre outras coisas. No entanto, de tempos em tempos a periferia subverte essa realidade exigindo, no mínimo, a escuta, e a Literatura Periférica é um significativo exemplo disso.

Voltando-se para a educação oficial, torna-se imprescindível refletir sobre o modo como a construção do conceito de Cultura Escolar afeta a experiência dos indivíduos em relação à sua identidade. A escola é espaço de confluência de ideias e vivências que extrapolam o saber acadêmico, de modo que deve-se considerar os diversos aspectos que permeiam a vida dos(as) estudantes, no intuito de viabilizar a produção de sentidos.

Este trabalho, portanto, orientar-se-á no sentido de enxergar a pedagogia presente no *Rap* e na Literatura Periférica como uma estrutura efetivamente colocada a serviço do conhecimento.

O caminho conceitual teórico para tal intento passa, então, pela valorização da cultura e dos saberes populares sem, no entanto, abandonar a evolução científica acadêmica – atualmente rechaçada por uma onda anti-intelectual. A ideia é pensar o ensino (de história principalmente) levando em consideração o processo histórico como sendo o resultado de ações coletivas, principalmente no que se refere a movimentos sociais e culturais.

Entre os objetivos da presente pesquisa estão a análise de documentos da Literatura Periférica, com foco no livro do *rapper* e escritor Eduardo “A guerra não declarada na visão de um favelado” (vols. I e II), em que o discurso anticordial típico do *Rap* é apresentado como um catalisador das mazelas sofridas pelo povo pobre. Pretende-se também apontar aspectos pedagógicos presentes no *Hip Hop*, como um todo, por meio da caracterização de seu contexto, e nesta obra, de maneira específica, além de identificar traços comparativos com a realidade de vida dos educandos e educandas da escola pública. Interessa ainda verificar as atribuições relativas ao papel do docente neste cenário, a fim de examinar e estabelecer o lugar da cultura popular e periférica na escola.

Neste livro, Eduardo sugere que, no Brasil, vivemos em um Estado de Guerra que, apesar de não declarada, vitima a sociedade diariamente, principalmente os membros da periferia, elo mais fraco do capitalismo, principal responsável pelo belicismo velado. A escola pública, uma das poucas instituições públicas a adentrar essa mesma periferia, acaba se tornando mais um local onde essa guerra acontece

e, por representar os anseios de toda a sociedade, acaba sendo palco desse grave problema.

Da mesma forma, a questão da anticordialidade, presente no título da pesquisa e na Literatura Periférica, é trazida aqui como ponto central de expressividade, reivindicação e resistência, sendo compreendida como um projeto da coletividade, que será abordada a partir do conceito de Pedagogia dos Movimentos Sociais, elaborado pelo sociólogo e educador Miguel Arroyo, o qual destaca a luta das organizações coletivas e o seu modo próprio de fazer Educação, de forma que o saber oficial é questionado e, muitas vezes, combatido, na intenção de exigir o devido reconhecimento do papel pedagógico dos saberes e práticas populares.

Em seu artigo “Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais” (2003), o autor procura extrapolar a academia para pensar outras possibilidades, ao mesmo tempo em que convoca sua intelectualidade a não ignorar essas novas perspectivas de educação autônoma e afirmativa.

Seguindo nesta ótica, no texto “Ações Coletivas e Conhecimento: Outras pedagogias”, Arroyo (2009) coloca a importância da coletividade para essa autonomia e afirmação, pois, para que os sujeitos antes invisibilizados ocupem a arena política, econômica, cultural e pedagógica, é preciso que se reconheçam como agentes no processo de construção do conhecimento.

A partir dessas considerações, o presente estudo propõe responder à seguinte pergunta: se a Literatura Periférica, com seu discurso controverso (com origem no *Rap*), por si só já ensina milhares de jovens das periferias brasileiras, por que, então, não pensar numa Pedagogia onde esses elementos são considerados na sua integralidade?

Essa reflexão levanta diversas indagações e, torna-se importante responder outras questões inerentes à pesquisa: se o *Rap* brasileiro e a Literatura Periférica denunciam com crueza e sem meias palavras a violência que existe na sociedade, por que, na escola, insiste-se num falso diálogo com essas vertentes, onde se ignora composições consideradas violentas ou vulgares para trabalhar com algo mais inocente e, obtuso? Devemos nos esquivar dessa realidade, que muitas vezes é a dos(as) nossos(as) alunos(as)? Podemos pensar numa Pedagogia do *Rap* e da Literatura Periférica, semelhante à Pedagogia dos Movimentos Sociais, que, por fundamento, não nega os conflitos próprios de qualquer relação dialógica? Se a

violência está mais presente na vida da juventude periférica que em qualquer lugar, por que questionamos suas formas de expressá-la? Já que o multiculturalismo parece insipiente na sociedade como um todo, é possível trabalhá-lo e adotá-lo de forma mais efetiva nas escolas? Como, a partir do uso da literatura, pensar um currículo real e descolonizado?

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais, entre outros documentos que possam auxiliar o aprofundamento dos conhecimentos. Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem a reflexão e a discussão propostas.

No primeiro capítulo será apresentada uma breve contextualização dos elementos do *Hip Hop*, no mundo e no Brasil, em uma perspectiva histórica e também descritiva, além de estabelecer relação com o surgimento e a ascensão da Literatura Periférica em São Paulo. O objetivo é reconhecer a reatividade e criatividade dos sujeitos que construíram (sem muitos recursos) algo dessa importância para a sociedade contemporânea. Para tanto, serão consultados autores como Micael Herschmann (1997), com sua obra “Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural”, uma das primeiras a pensar o *Hip Hop* em âmbito nacional, aproveitando esses movimentos periféricos e urbanos para questionar o que é ser juventude na década de 1990, cultural, social e politicamente, além de avaliar as disputas, contradições e angústias que levam ao descrédito e o preconceito por parte da sociedade que, em geral, os acusa de serem egoístas e violentos. Érica P. Nascimento (2006 e 2011) traz estudos sobre Literatura Periférica e Marginal, estruturando ainda mais a pesquisa. Para pensar *Rap* e *Hip Hop*, social, política e historicamente, temos: Elaine Andrade (1999), João Batista de Jesus Félix (2018), Roberto Oliveira (2015), Tella (2000), entre outros.

A seguir, a relação entre as tensões sociais, manifestadas por meio de dissensos e conflitos, e o Ensino de História será traçada, considerando elementos como: a trajetória da disciplina nas últimas décadas, os conceitos de Cultura, Cultura Escolar e Multiculturalismo, a Descolonização do Currículo, a Pedagogia dos Movimentos Sociais, como também o *Rap* e a Literatura Periférica como



possibilidades Pedagógicas, no intuito de auxiliar na compreensão e na reflexão sobre a condição da Educação Pública na atualidade.

O capítulo será embasado por autores como Arroyo (2003 e 2019), já citado anteriormente como principal eixo teórico. Para debater o currículo, recorrer-se-á a Nilma Lino Gomes (2012), que também se atenta aos sujeitos invisibilizados, que adentram a escola pelo processo de “universalização” da educação, mas que não são atendidos em suas necessidades e são ignorados em suas potências, questionando a rigidez dos currículos tradicionais (colonizados) e propondo, através do diálogo entre escola e realidade social, a descolonização do currículo. O tema também está presente em Goodson (2003), que afirma o caráter elitista da construção do currículo e propõe o rompimento com o excesso de teoria para construir uma pedagogia pré-ativa e democrática, que seja interativa em sala de aula.

Para ponderar a cultura a partir da historiografia, Roger Chartier (2002) dará o apoio necessário, especialmente no que se refere à sua concepção de leitura intensiva, para considerar, no caso desta perspectiva, a transição da cultura oral (*Rap*) para a cultura escrita (Literatura Periférica), principalmente no que diz respeito à obra de Eduardo. Santos (2011) apresenta o conceito de Multiculturalismo Revolucionário, auxiliando na revisão pedagógica a partir da cultura popular.

Por fim, será analisado o documento central da pesquisa: o livro “A guerra não declarada na visão de um favelado” (vols. I e II), bem como seu autor, Eduardo, não como “modelo a ser seguido”, mas enquanto sujeito social constituído por suas vivências, considerando a cultura periférica e o movimento *Hip Hop*. Destacar-se-á sua relevância pedagógica enquanto indivíduo que exerce, neste estudo, o papel de representatividade coletiva, sendo atravessado e influenciado pela cultura, e também produtor cultural que a interroga, a problematiza, a expõe e a ressignifica.

O sujeito será, portanto, examinado a partir de sua escrita, uma vez que se privilegiará a análise literária, dando ênfase à obra de interesse ao tema da investigação. No intuito de delimitar o conceito de anticordialidade, recorrer-se-á a Holanda (2011), indo ao encontro da ideia central da obra: a existência de uma guerra não declarada. Na busca de delinear e elucidar a articulação entre o *Rap*, a Literatura Periférica e a Pedagogia originada na experiência da cultura popular, será resgatado o debate com autores anteriormente citados.

## CAPÍTULO 1 – UMA HISTÓRIA DO HIP HOP

Um dos objetivos da presente pesquisa é procurar compreender a importância das letras típicas do *Rap*, presentes na Literatura Periférica, para a periferia paulistana na atualidade e, assim, perceber caminhos para se pensar uma Pedagogia do *Rap*, enriquecendo as aulas de História no Ensino Fundamental e Médio sem, no entanto, se prender a dogmas que enxergue esse objeto como uma mera ferramenta didática. Contudo, no intuito de se chegar a esse propósito é preciso entender o mínimo da trajetória deste “ritmo e poesia” desde a década de 1970, quando estourou nos Estados Unidos, e o final da década de 1980, quando chegou no Brasil. Além disso, é imprescindível conhecer minimamente o movimento cultural intitulado Literatura Periférica, que emergiu nos bairros marginais da cidade de São Paulo no início deste século. Em relação a isso, se quisermos alcançar a riqueza crítica desta linguagem musical e literária, é preciso relacioná-la ao movimento *Hip Hop*, pois, fazer diferente, seria ignorar algo elementar na sua origem, na sua história e na sua composição.

Não se pretende, aqui, aprofundar a história desse movimento. Fica como sugestão, para maiores informações, consulta a bibliografia indicada, que realiza uma análise pormenorizada e dedicada ao assunto. Por enquanto ficaremos com nosso voo panorâmico sobre essa cultura de origem periférica que tanto nos interessa.

### 1.1 O contexto

O *Hip Hop* surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos 1970 com a união de quatro elementos distintos: *DJ*, *MC*, *Break* e *Graffiti*.

O *DJ* (*Disc Jockey*) comandava os bailes de Soul e Funk (músicas negras que antecederam o *Rap*), nos guetos de Nova Iorque.

O *MC* (Mestre de Cerimônias) surgiu algum tempo depois, animando os mesmos bailes, improvisando versos no microfone para animar o público.

O *Break* é uma dança que nasceu do Soul e também apareceu nestas festas, em forma de duelo de gangues.

O Graffiti transformou as pichações em arte, colorindo com pincéis e sprays os muros da cidade.

Mas antes de esmiuçarmos esse movimento cultural tão importante, é bom entendermos o que estava acontecendo ali nos guetos norte-americanos (e principalmente nova-iorquinos), pois, o contexto social foi de extrema importância para o sucesso do movimento, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil.

Nova Iorque vivia um verdadeiro *apartheid*<sup>1</sup> social. Na década de 1970 a cidade passou por uma crise financeira (e habitacional) e, em troca de uma ajuda do governo federal, teve que cortar gastos com serviços públicos e assistência social (ROSE, 1997). Ainda na década de 1960, uma crise industrial (principalmente na área automotiva) atingiu grandes cidades como Chicago, Detroit e Nova Iorque e representou, entre outros problemas, o desemprego para a grande massa. O principal motivo foi o enxugamento na área humana e um massivo investimento em incrementos tecnológicos (ROSE, 1997; SEVCENKO, 2002; SILVA, 1998). No entanto, a cidade de Nova Iorque, por exemplo, não parou de crescer um minuto. A industrialização deu lugar a um centro financeiro de relevância mundial, fazendo aumentar o comércio e os bens de serviços. Esse crescimento, porém, foi em benefício de poucos. Não é preciso retomar a história norte-americana para saber quem foram os principais prejudicados com essa nova ordem. Os negros e hispânicos, desempregados e desamparados pela assistência social, lotaram as periferias das grandes cidades e, bairros como Bronx, Harlem e Queens se tornaram áreas preteridas pelo poder público e, seus moradores viram surgir lugares totalmente deteriorados e arruinados, que se assemelhavam a zonas de guerra. Isso ficou caracterizado tanto na paisagem – pichações, carros velhos e abandonados pela rua, lixo, moradias destruídas (mas, ainda utilizadas), muitas incendiadas etc. – quanto na sociedade em geral – aumento da criminalidade, da violência e proliferação das gangues<sup>2</sup>. Os projetos de urbanização que surgiram na época eram, na verdade, segregacionistas:

---

<sup>1</sup> Apartheid foi um sistema político-social que vigorou na África do Sul na segunda metade do século XX e que segregava os negros, criando ambientes exclusivos para a elite branca. É uma palavra do idioma africânder que significa separação.

<sup>2</sup> No cinema, as imagens desoladas dos guetos nova-iorquinos e os confrontos de gangues foram retratados nos filmes “Faça a coisa certa” (Spike Lee, 1989) e “Colors: as cores da violência” (Dennis Hopper, 1984).

[...] A transição étnica e racial subsequente no South Bronx não foi realizada por meio de um processo gradual que permitisse a criação de instituições sociais e culturais que pudessem agir protetoramente. Ao contrário, foi um processo brutal de destruição de uma comunidade e desapropriação [imobiliária] [...] (ROSE, 1997, p. 199).

Como a passividade não era costumeira, os tumultos e revoltas eram. O caso mais famoso e citado em diversos trabalhos foi o blecaute de 1977, que levou a saques e destruição de propriedade privada (ROSE, 1997; SILVA, 1998). Além disso, os negros norte-americanos traziam consigo um histórico importante de organização e lutas, traduzidos em ações de líderes como Malcom X e Marthin Luther King, e em grupos como os Black Panthers (TELLA, 2000).

Fora os problemas internos, os Estados Unidos ainda viviam as contradições da Guerra Fria. A segregação social e racial presente nos guetos escancarava a hipocrisia de um país que dizia lutar pela “liberdade” frente à “ameaça comunista”. Desse período o que mais marcou àquela sociedade foi, sem dúvida, a Guerra do Vietnã. Como é sabido, foram os pobres (negros e hispânicos em sua grande maioria) que representaram a linha de frente do exército norte-americano no estrangeiro. Os resultados foram dois: famílias desmembradas pela morte e ex-militares que foram abandonados pelo governo e recebidos com desconfiança e discriminação pela população – neste momento já eram de conhecimento geral os crimes praticados pelos norte-americanos. Muitos ficaram desempregados, psicologicamente abalados e entregues ao vício, piorando ainda mais a situação dos bairros pobres.

Foi uma época tumultuada e extremamente difícil, mas muito estimulante para a criatividade. Da mesma forma que os negros tinham uma tradição de lutas, também faziam parte da sua história revoluções culturais e, principalmente musicais, de extrema importância. Estamos falando do Blues – que surgiu dos cânticos de lamento à escravidão e dos louvores religiosos – da Soul Music – que veio do Blues e cantava o orgulho de ser negro – do Jazz – evolução musical do Soul que dava mais ênfase à música do que à voz e tinha uma origem operária – e o Funk – mais agressivo, surgiu como um protesto à cooptação dos outros dois gêneros pela indústria fonográfica branca<sup>3</sup> (TELLA, 2000; HOBBSAWN, 1990).

---

<sup>3</sup> As grandes gravadoras cooptaram o Soul, dando destaque para artistas negros despolitizados, ou apostando em artistas brancos que imitavam os negros, como Elvis Presley, por exemplo.

É no contexto dessa herança de rebeldia musical e política que vai surgir um sopro de energia, vitalidade e cultura naquele lugar, lidando com as dolorosas contradições da alienação social, típicas da cidade pós-industrial:

[...] Enquanto essas imagens de perda e futilidades se tornavam características definidoras; a geração mais jovem dos exilados do South Bronx estava construindo saídas criativas e agressivas para sua expressão e identificação [...] enquanto os líderes municipais e a imprensa popular condenaram literal e figurativamente o South Bronx, seus moradores e sua vizinhança, seus jovens habitantes negros e hispânicos responderam à altura (ROSE, 1997, p. 202).

Rose (1997) está falando do *Hip Hop*, com seus quatro elementos (*DJ*, *MC*, *break* e *graffiti*). Normalmente não convém separá-los, a não ser que se tenha uma preocupação analítica, como demonstraremos a seguir.

#### 1.1.1 O Rap – MC e DJ

Na década de 1970, enquanto a febre do Rock'n Roll se espalhava pelos Estados Unidos, nos guetos onde a negritude imperava, o que mais se ouvia eram o Soul e o Jazz, muito importantes para a cultura negra, e o Funk, que surgiu posteriormente, mais agressivo, contra o racismo. No sul do Bronx (onde surgiu o *Hip Hop*), as pessoas costumavam colocar seus aparelhos de som nas ruas a fim de ouvir esse tipo de música.

Quando o *DJ* jamaicano Kool Herc, foi visitar sua irmã no Bronx, percebeu uma semelhança com sua terra natal. É que na Jamaica ele organizava festas na rua, onde tocava principalmente o *reggae*<sup>4</sup>. Assim, ele começou a organizar festas parecidas no bairro. Ele tinha uma técnica de usar duas *pick ups*<sup>5</sup> para misturar músicas diferentes. Como em sua terra ele fazia isso em cima das músicas locais, em Nova Iorque ele teve que se adaptar e *samplear*<sup>6</sup> a partir do Soul e do Funk. A ideia era estender o break (batida principal da música) “infinitamente”. A experiência foi um sucesso e Herc arrebanhou alguns seguidores, entre eles o DJ Grandmaster

<sup>4</sup> Na Jamaica, o *reggae* também era uma música de resistência dos negros.

<sup>5</sup> Aparelhos toca disco mais resistentes que os convencionais domésticos.

<sup>6</sup> O *Sampler* é a técnica primária do DJ. Consiste em selecionar trechos de músicas já gravadas para produzir novos sons. Essa técnica se tornou polêmica (principalmente no Brasil) porque algumas pessoas acreditam que ela fere a lei de direitos autorais.

Flash, que inovou, criando outras técnicas de reprodução de sons. Foi Flash que descobriu que, usando um *mixer*<sup>7</sup> e um fone de ouvido, era possível ouvir uma das *pick ups* separadamente enquanto a outra continuava tocando, repetindo uma série de sons e criando colagens perfeitas. Foi ele também que desenvolveu algumas técnicas de discotecagem e produção diversificada de sons: o *scratching* (arranhando os discos), o *phasing* (acelerando e desacelerando a rotação) e o *needle rocking* (ecos entre os dois discos), entre outras (TELLA, 2000; SEVCENKO, 2002).

Para quem está de fora, o trabalho do DJ parece fácil, mas não é. Segundo TELLA (2000), os mais notórios chegaram a essa condição por seu alto conhecimento musical (de sua própria música e as dos outros), bem como por sua capacidade de mexer com o som – reproduzi-lo, modificá-lo, alterar a frequência, fragmentar, editar, repetir, colar, encadear, fechar num ciclo repetitivo contínuo e assim por diante, “[...] e eis que uma única pessoa pode gerar toda uma orquestra de sons, para além de quaisquer limites conhecidos [...]” (SEVCENKO, 2002, p. 118.).

A princípio, esses novos artistas gostavam de animar as festas com gritos de incentivo à multidão – essas festas chegavam a atrair até quatro mil pessoas, que costumavam seguir o *DJ* de sua preferência (TELLA, 2000). Com o tempo esses gritos foram ficando cada vez mais elaborados e feitos em forma de rimas. O DJ Hollywood foi o primeiro a se especializar nas rimas e é considerado o precursor do canto falado que viria a ser o *Rap*. Como os *Disc Jockey's* preferiam dedicar-se aos seus trabalhos surgiram outras pessoas que se aprimoraram em improvisar versos rimados ao microfone (no começo, as letras eram bem simples e inocentes). Os primeiros de que se tem notícia foram Cowboy e Melle Mel, dupla que trabalhava com o *DJ* Grandmaster Flash e tinha a função de serem os verdadeiros Mestres de Cerimônia de suas festas – daí o nome MC. Alguns anos depois se juntaram a Kid Creole, Mr. Ness e Rahiem e formaram o Furious Five, considerado o primeiro grupo de *rap*. Resumindo, o *Rap* (*Rhythm and Poetry* – Ritmo e Poesia) surgiu da fusão do MC com o *DJ*. Deste modo dá pra entender porque se costuma dizer que o *Hip Hop* se assenta sobre quatro bases e não sobre três. A arte do *DJ* e do MC surgiram como elementos separados, que se complementam. Hoje, em São Paulo, por

---

<sup>7</sup> Aparelho que permite mesclar o som de dois toca-discos ao mesmo tempo, bem como alternar o som entre um e outro com agilidade.

exemplo, existem *festas black*<sup>8</sup> em que o *DJ* é o grande artista, não tem *MC*. Do mesmo modo, também acontecem batalhas de rima em que os versos são mandados à capela, ou seja, sem acompanhamento musical; o que importa é a poesia.

O primeiro *rap* gravado foi “*Rapper’s Delight*” (1979), do grupo *Sugarhill Gang*. Foi a Primeira vez também que a expressão *Hip Hop* foi divulgada em música. Porém, essa composição carrega algumas polêmicas. Segundo os primeiros *rappers*, nesta produção existem trechos que são de outros *MC’s* e que eram pronunciadas nas festas de *Hip Hop* do gueto – devido a origem repentina e improvisada, não havia um controle sobre essas autorias. O *Sugarhill Gang*, grupo de Nova Jersey, formado por uma gravadora, se apropriou dos versos e fez uma música considerada tola pelos precursores do movimento. Além disso, a base musical foi feita por uma banda, excluindo o elemento *DJ* da produção. Entretanto, serviu para que os sujeitos envolvidos com o *Hip Hop* percebessem a dimensão do que estavam fazendo e ampliassem as possibilidades em suas mentes. E foi assim que surgiu a gravação do primeiro *Rap* engajado, “*The Message*”, do Furious Five, considerado até hoje um clássico, por sua qualidade poética e musical (DO UNDERGROUND AO RÁDIO, 2016).

Depois disso, surgiram vários grupos, e o *Rap* se tornou um fenômeno comercial, tornando-se a face mais visível do *Hip Hop*. Entretanto, como movimento social e político, o principal marco foi o surgimento dos grupos NWA (*Niggers With Attitud*) e o *Public Enemy*, no fim da década de 1980. Com eles, o *Rap* se firmou como meio de levar informação ao gueto, indo contra o sistema (NEW GUARD, 2016). Lembrando que o movimento surgiu na Costa Oeste dos Estados Unidos (Nova Iorque), mas não tardou a se ramificar do outro lado do país e alcançar enorme sucesso. O NWA não foi o pioneiro do *Rap* na costa oeste (Los Angeles), mas foi responsável por sua ampliação para o outro lado do país através da ampliação de um estilo mais realista que enaltecia as gangues e o tráfico, o *Gangsta Rap*<sup>9</sup>. Já Chuck D, vocalista do *Public Enemy*, disse na época; “Somos a CNN negra”.

<sup>8</sup> As festas os bailes *black* começaram no Brasil na cidade do Rio de Janeiro e tocava basicamente *Soul*, *Blues*, *Jazz*, *Funk* e, posteriormente, o *rap*.

<sup>9</sup> O *Gangsta Rap* surgiu na Costa Oeste com o rapper Ice-T com a música “6’N the mornin” (SURGE O GANGSTA RAP, 2016).

[...] O desenvolvimento de práticas culturais relacionadas ao movimento hip hop tinha exatamente como princípio a ideia de que “se ficassem parados estariam perdidos”, isto é, seriam tragados pelas transformações sociais [...] (SILVA, 1998, p. 35).

Não se pode deixar de citar, também, como marco de conscientização política e social, a contribuição de outro *DJ*, conhecido, inclusive, como fundador do movimento: Afrika Bambaataa. Ele é considerado o precursor do *Hip Hop* por dois motivos. Primeiro porque ele teria propiciado a reunião dos quatro elementos. Segundo, foi ele quem criou o nome do movimento a partir do break (elemento que veremos a seguir), ou seja, *to hip* (saltar) e *to hop* (movimentar os quadris). Antes mesmo do surgimento do *Rap* engajado exemplificado nos grupos acima, Bambaataa já pregava o fortalecimento das comunidades através da união e envolvimento dos seus membros contra inimigos em comum. Melhor dizendo, em vez de lutarem entre si, deveriam se opor e combater, juntos, o sistema opressor. Ele, Flash e Herc são denominados, por muitos, a “santíssima trindade” do *Hip Hop* (OS ALICERCES, 2016).

Por fim, é bom contextualizar o surgimento do *Rap* em relação à situação enfrentada pelos norte-americanos. Como foi dito, havia um crescimento financeiro positivo na Nova Iorque “central” e “branca”. Sem alongar muito, o resultado disso foi um lixo tecnológico (estava em processo a troca do analógico pelo digital, dos LP’s pelos CD’s) que foi muito valorizado por esses jovens artistas do gueto (ROSE, 1997; SEVCENKO, 2002) que

[...] passaram a recolher essa “tralha” e reconfigurar o seu uso. De equipamentos destinados a reproduzir sons previamente gravados, eles os transformaram em instrumentos capazes de gerar sonoridades novas e originais (SEVCENKO, 2002, p. 116).

Todavia, não só do “lixo” se alimentou essa geração. Os blackouts (citados anteriormente) também ajudaram a suprir os primeiros *DJ*’s com os equipamentos necessários. Sem dinheiro para investir nesta carreira, recorreram aos furtos (seja saqueando lojas ou comprando mercadorias roubadas) com a finalidade de se munir do aparato essencial. Outra característica desses sujeitos era a boa formação na área técnica – herança da sociedade industrial – e o desemprego – herança da sociedade pós-industrial, dando a eles conhecimento e tempo necessários para o aperfeiçoamento de ritmos e técnicas (ROSE, 1997). É preciso lembrar também que



estamos falando de uma sociedade essencialmente consumista, mesmo em sua ala mais pobre e, acreditar em “virtudes do amadorismo” é uma bobagem romântica, como bem pontuou HOBBSAWN (1990) falando sobre o jazz:

[...] O ideal de uma música amadora permanente e amplamente popular não resiste a impossibilidade técnica de deitar fora a divisão social do trabalho (p. 177).

A distribuição e o alcance que a indústria dá são conquistas importantes. Deste modo, o *Rap* atravessou fronteiras e chegou ao Brasil, como veremos mais adiante.

### 1.1.2 *Break*

Existem algumas controvérsias quanto ao surgimento do *break*, mas de certa forma as versões se completam (TELLA, 2000). O que se sabe é que as discotecas eram febre nos Estados Unidos da época e o *break*, provavelmente surgiu dali, no entanto invertendo a lógica das danças da moda porque valorizava exatamente a quebra do ritmo – assim como o *Rap* (SILVA, 1998).

Como vimos, as gangues que surgiram em Nova Iorque após a crise industrial geraram violência que, apesar de sintomática, era praticada por uma parcela pequena da população – jovens em sua imensa maioria. A maior parte dos moradores que não tinha opção de se mudar, ficava refém desta situação. Foi Afrika Bambaataa que, observando a competição que havia entre os dançarinos que surgiram nas festas de rua, teria sugerido confrontos através da dança<sup>10</sup>. Segundo essa teoria (muito em voga em trabalhos sobre o tema) o *break* teria surgido com o objetivo de acabar com as brigas entre as gangues. Entretanto, outros estudiosos consideram essa visão romantizada. Eles concordam que qualquer atividade artística tem a vantagem de canalizar a energia diminuindo confrontos físicos, daí a acabar com as gangues criadas por uma exclusão tão grande é outra coisa. Existe, inclusive, registros de brigas causadas pela dança – ninguém gostava de perder

---

<sup>10</sup> Isso se justifica pela filosofia pacifista de Bambaataa, definida pela sua religião (islâmica), que pregava, como já foi dito, “a união dos irmãos negros”.

uma batalha (SILVA, 1998; TELLA, 2000). A luta pelo prestígio “de baixo” (a fama nas ruas), criava competição e conflitos. É preciso lembrar que o *Hip Hop* surgiu num país capitalista extremamente competitivo e que, apesar de seus reconhecidos méritos, tinha problemas como qualquer cultura. Não sabemos se o *break* acabou com os conflitos entre gangues, mas com certeza os diminuiu. A energia desviada em proveito de uma atividade artística e toda a “logística” para ver “quem dança melhor” automaticamente foi tirando das ruas inúmeros jovens que poderiam enveredar por caminhos destrutivos. Foi nesse contexto que Bambaataa fundou a Zulu Nation, uma associação com princípios de paz, amor, união, diversão e conhecimento na tentativa de organizar e formar seus membros social e politicamente.

Outra controvérsia está na evolução da dança *soul* para essa mais “quebrada” e sincopada (*break*), observada por Bambaataa. Os mais idealistas creditam esse jeito de dançar à Guerra do Vietnã. Segundo eles o *break* imita os soldados quebrados na guerra. No entanto, o mais provável mesmo é que esses dançarinos estivessem mais influenciados pelos robôs dos filmes e séries de ficção científica e pela chegada do homem à lua do que pela guerra propriamente dita. Até mesmo os filmes de Bruce Lee são identificados entre as influências desses jovens. Entretanto, é inegável que a guerra teve papel fundamental na vida desses jovens, pois, como já dissemos, foram os pobres (principalmente negros) que foram empurrados para as frentes de batalha e, essas comunidades estavam repletas de famílias desestruturadas por essa situação. O *giro de cabeça*<sup>11</sup>, por exemplo, representaria os helicópteros usados pelos norte-americanos.

O *break* é uma dança que usa movimentos acrobáticos o que a torna bastante difícil de ser executada. As batalhas entre os grupos de dança se tornaram cada vez melhores devido à evolução dessas acrobacias, ou seja, dança melhor quem faz o movimento mais difícil. Os dançarinos e dançarinas do *break* são chamados de *b. boy* (*breaking boy*) e *b. girl*, respectivamente.

---

<sup>11</sup> Movimento da dança que consiste em apoiar a cabeça no chão e girar o corpo com as pernas abertas.

### 1.1.3 Graffiti

Arthur Hunold Lara (1996) escreveu uma excelente dissertação sobre o *graffiti*<sup>12</sup>. Nela ele faz um belo resumo da História das Artes Plásticas desde as pinturas rupestres até a contemporaneidade. Dá ênfase a *Pop art* norte-americana e ao movimento punk britânico que, segundo o autor, tem grande importância no surgimento do *graffiti*. Contudo, não é o objetivo do presente trabalho, contar a história dessa arte “marginal” e sim recuperar um pouco a sua apropriação pelo movimento *Hip Hop* até para entendermos as dimensões do *Rap* e sua narrativa. Isso mesmo, pois assim como na música e na dança, os jovens dos guetos se apropriaram de uma arte já existente no intuito de transformá-la e dar-lhe um novo significado.

O *graffiti* é uma pintura feita no espaço urbano público – pode ser num muro, parede, poste, carro, trem, ou em qualquer lugar possível. Essa é a definição básica. Segundo os grafiteiros, quando ele sai da rua (espaço urbano público), não é *graffiti*, ou seja, quando exposto numa galeria, por exemplo, apesar da importância desse reconhecimento, aquela obra (de arte, com toda a certeza) deixa de ser *graffiti* para se tornar uma pintura, como outra qualquer.

Muitos desenhos em espaços públicos foram registrados durante a História. Na Europa esse tipo de manifestação artística com viés crítico e político já era vista com certa regularidade na década de 1970 – principalmente entre os punks britânicos e o movimento estudantil francês de 1968 (LARA, 1996). No entanto, o *graffiti* como o conhecemos se popularizou em Nova Iorque com jovens que, inicialmente, escreviam apenas *tags*<sup>13</sup> de gangues ou o próprio apelido em veículos de transporte e edifícios da cidade. A ideia inicial era apenas marcar território. Com a proliferação das gangues, os guetos ficaram completamente cobertos por essas marcas. Posto isto, os pichadores, com necessidade de se destacarem perante os outros rabiscos, passaram a fazer letras cada vez maiores e coloridas e, posteriormente, incluindo desenhos em suas criações.

---

<sup>12</sup> A maioria dos grafiteiros prefere a expressão *graffiti* (de origem italiana, que significa marcar um muro) à *grafite* (que lembra o material usado para fazer lápis).

<sup>13</sup> As *tags* são inscrições feitas com letras distorcidas, quase que ilegíveis. O objetivo era dificultar o entendimento por parte do público “leigo”, ou seja, somente os membros de gangues eram capazes de “decifrá-las”. Muitos *graffitis* seguiram essa lógica, mas com o objetivo de dificultar o entendimento por parte da chamada “elite branca”.

O *graffiti* também representou uma espécie da invasão periférica aos bairros mais abastados da cidade. É que os escritos e desenhos feitos nos trens e metrô que passavam pelos bairros pobres também circulavam nos bairros ricos (TELLA, 2000). Como dissemos, o gueto norte-americano tinha uma tradição político-cultural muito importante. Sendo assim, alguns jovens e promissores artistas perceberam o potencial dessas pinturas para a divulgação cultural periférica. Estavam criando, portanto, uma forma de arte inteiramente original aos olhos da cidade.

Outra influência desse tipo de *graffiti* foi a *Pop Art* (LARA, 1996). Esse gênero, que teve como principal expoente o famoso artista Andy Warhol<sup>14</sup>, utilizava elementos do cotidiano da sociedade capitalista, da publicidade e da mídia para a elaboração de suas obras (como eletrodomésticos, astros midiáticos ou produtos comerciais, como a famosa lata de sopa Campbell, por exemplo). Acontece que as propagandas cobriam cada vez mais as ruas da cidade. De certo modo, os grafiteiros concorriam com elas – eles criavam a sua própria “publicidade”.

A princípio, os grafiteiros “mais conscientes” utilizavam apenas transporte e edifícios públicos. Naturalmente a arte se espalhou para os prédios privados. Isso, junto com a errônea ideia de que qualquer *graffiti* era obra de gangues, levou a parcela mais conservadora da população a pressionar os políticos, que acabaram por declarar guerra aos grafiteiros em geral, a ponto de certas cidades terem adotado uma polícia especial de “caça aos grafiteiros”.

#### 1.1.4 A união dos quatro elementos

Não se sabe com exatidão em que momento os quatro elementos se fundiram – pois foi um movimento muito fluído. Sabe-se, no entanto, que *grafiteiros*, *breakers* e *rappers* (DJ e MC) conviviam naturalmente. Eles dividiam o mesmo espaço, eram todos jovens, marginalizados, pobres, tinham os mesmos problemas, desejos e gostos. Juntando tudo isso, não demorou muito para que eles realizassem

---

<sup>14</sup> O artista era um grande fã do *graffiti* e foi ele que revelou ao mundo um grande artista grafiteiro, o nova-iorquino Jean-Michel Basquiat, que teve seus trabalhos expostos em várias partes do mundo, inclusive, na Bienal de São Paulo de 1996.

atividades conjuntas – afinal, o *Hip Hop* era uma expressão cultural da diáspora africana.

Tricia Rose (1997) arrisca explorar um pouco mais sobre parceria dos elementos. Para ela “[...] os breakers dublam o movimento uns dos outros, como o sombreamento e a estratificação no grafite [...]”, ou ainda “A música e a vocalidade no *RAP* [assim como no break e no grafite] também privilegiam o fluxo, a fluidez e as rupturas sucessivas [...]” (ROSE, 1997, p. 207). Esse fluxo, de que a autora fala, pode ser dentro da música ou mesmo do transitar nas ruas (livre circulação).

## 1.2 No Brasil

Um dos objetivos da presente pesquisa é pensar o uso das letras de *Rap*, de preferência as mais contundentes, em uma prática pedagógica emancipadora e realista. Para isso, o recorte geográfico proposto é a periferia da cidade de São Paulo. A proposta, então, é entender um pouco como esse ritmo e o *Hip Hop* chegaram ao Brasil, mas não só. Com a intenção de alcançar este propósito, a investigação vai além, buscando características peculiares do movimento em nosso país, bem como percebendo ações políticas e sociais que caracterizam a originalidade do *Hip Hop* brasileiro e que nos dão indícios de como utilizar isso na educação.

Para começar, vejamos o que diz Gerson Moura sobre a importação de cultura estrangeira:

[...] Fenômenos sociais ligados à juventude atravessaram fronteiras e aqui se estabeleceram com seus nomes de origem, desde os *beatniks*, passando pelos *hippies* e chegando aos *punks* [...] (MOURA, 1984, p. 7).

Com o *Hip Hop* não foi diferente. No final de década de 1980, *breakers*, *grafiteiros*, *DJ's* e *MC's* trabalhavam incessantemente para serem reconhecidos como uma geração cultural forte e consolidada nos Estados Unidos. Mas alguns anos antes o *Hip Hop* apenas engatinhava no país.

A maioria das etnografias indicam que símbolos internacionalizados são cada vez mais frequentes na composição dos estilos e a música uma espécie de linguagem comum aos jovens. Independentemente das fronteiras linguísticas e geográficas, a música tem sido utilizada como meio capaz de aproximar as experiências juvenis. Assim, gêneros como o rap, o funk, o soul, o rock ou o reggae, deixam de ser expressões apenas “dos outros” e se inscrevem na realidade local (SANSONE, 1996 apud SILVA, 1998, p.9).

O primeiro contado brasileiro com o *Hip Hop* foi através da dança. Claro que o Funk e o Soul já faziam muito sucesso entre os negros que vivenciavam a cultura noturna paulistana e, principalmente, carioca. Os *bailles black* do Rio de Janeiro, por exemplo, reuniam aproximadamente quinze mil pagantes em um único evento – lembrando que as festas nova iorquinas mencionadas anteriormente reunia, no máximo, quatro mil pessoas. Mas foi o *break* o primeiro elemento a aterrissar por aqui, apesar disso, não sem muito custo.

Tudo começou em São Paulo, que, apesar de cosmopolita, as informações e tendências internacionais demoravam a chegar. Com isso o *break* só foi estourar com a chegada de “*Beat Street*”. Esse lendário filme foi produzido pelo conhecido ator negro Sidney Poitier, em 1984<sup>15</sup>. A história conta um pouco do início do *Hip Hop* em Nova Iorque e, em uma das cenas, mostra uma batalha entre duas famosas gangues de break: *New York Breakers* e *Rock Steady Crew*. Outros filmes americanos como *Breaking* e *Breaking 2* ajudaram a tornar a dança uma moda global.

Os jovens brasileiros que se identificaram com aquilo usavam pausas no filme para aprenderem os movimentos. Quando conseguiam, a vontade de mostrar a outras pessoas criou a necessidade de reuniões públicas. Assim eles passaram a se reunir em praças da cidade para repetir as batalhas que eles viam na TV. A Estação São Bento do metrô (centro de São Paulo) tem um papel importante nessa fase do *Hip Hop* brasileiro. Foi lá que as batalhas se intensificaram – o piso era liso, o espaço era grande e eles ficavam protegidos da chuva. Essa estação é muito citada pelos membros mais antigos. Eles costumavam levar aparelho toca-fitas no sentido de criar a trilha sonora de suas danças.

A dança talvez seja a forma de arte mais controversa na periferia. É a mais popular e paradoxalmente a mais erudita. Popular porque o gingado e o requebrado

---

<sup>15</sup> No Brasil esse filme chegou aos cinemas com o nome “Na onda do break” e, posteriormente, foi lançado em vídeo como “A Loucura do ritmo”.

estão imbricados no cotidiano dessas pessoas. É só frequentar qualquer festa periférica (bailes, aniversários, batizados, casamentos, etc.) para ver pessoas se remexendo ao som do forró, samba, funk ou axé (considerando os mais emblemáticos). Uma característica presente nesses ritmos é a facilidade em se dançá-los. Tirando algumas exceções de pessoas que fazem alguns passos mais elaborados, a maioria dança “dois pra cá, dois pra lá” (no caso do forró) ou algum passinho ensaiado (no caso do funk ou axé). No entanto a dança se torna erudita ou extremamente distante, quando foge desse padrão. Assistir espetáculos de dança, como o balé ou outro mais sofisticado está longe da realidade dessa gente.

É aí que entra o break, que talvez seja a vertente que liga esses dois mundos. É extremamente popular – como vimos em sua história – mas é também muito sofisticado e difícil de ser dançado. As *crews*<sup>16</sup> estão se especializando cada vez mais em montar espetáculos cênicos completos de dança. Do outro lado, existem companhias de balé que já incorporam a dança das ruas em suas performances.

Por isso o break é tão importante para a autoestima das pessoas. Além disso, segundo Moisés da *crew* Jabaquara Breakers, a dança enquanto exercício ajuda a manter os jovens saudáveis e bem dispostos: “[...] é impossível fazer o que vocês fazem [b. boys] se estiverem drogados ou bêbados [...]”, pronuncia em sua palestra (CASSEANO; DOMENICH; ROCHA, 2001, p. 110).

Quando “*Rapper’s Delight*” estourou no Brasil em 1984, os jovens perceberam que podiam realizar algo parecido. Foi dessa maneira que o *Rap* chegou e, foi no contexto da Estação São Bento que ele encontrou terreno fértil para crescer.

No início, as letras eram bem simples, apenas com a finalidade de acompanhar o *break*. Os primeiros “rimadores” (que na maioria das vezes também eram dançarinos) tentavam improvisar seus versos enquanto batiam nas latas de lixo da estação. Aqui, assim como nos Estados Unidos, esses rimadores foram influenciados pelo *Soul* e pelo *Funk* e, também influenciados pelo sucesso de lá, montaram os primeiros grupos de *Rap*. Também como nos Estados Unidos, as primeiras composições brasileiras eram inocentes e sem comprometimento, era meramente uma forma de diversão. As composições mais críticas surgiram depois.

Então, é possível constatar que a cultura de massa não respeita fronteiras. No entanto, o multiculturalismo típico da globalização não representa o fim da ou a

---

<sup>16</sup> Grupos de *break*.

substituição da cultura local. Há sim uma “bricolagem” (TELLA, 2000). Tanto o *Rap* quanto o *break* brasileiros ganharam identificações próprias. Na dança graças à capoeira. Já na música essa originalidade foi mais forte. No nosso país existiam gêneros de músicas populares muito parecidos com o ritmo sincopado do *Rap*, como é o caso da embolada e do repente nordestinos. O samba também teve um papel significativo nessa construção, não só musical<sup>17</sup> como comportamental: existe uma clara conexão dos *rappers* com os sambistas de raiz e o espírito da malandragem consciente, típica dos sambas do morro.

Marco Aurélio Paz Tella (2000) traz uma relação mais profunda entre o *Hip Hop* norte-americano e o brasileiro. Segundo ele, apesar dos países centrais influenciarem os países periféricos, não se trata apenas de imitação. No caso do *Rap* brasileiro, há uma forte identificação política, social e cultural africana. Tudo teria começado com os *griots*<sup>18</sup> na África, onde a música (principalmente através da percussão e do canto falado) tinha uma importância maior do que a escrita: “[...] os povos sem escrita usavam canções para preservar mitos de sua sociedade, suas regras e tradições [...]” (TELLA, 2000, p. 21).

O *graffiti* entrou nessa onda. Primeiro através da classe média paulistana – que podia consumir os sprays tão caros. Os primeiros artistas dessa vertente tinham pouca ou nenhuma identificação com o *Hip Hop*. Na década de 1970 e 1980 eles transformaram São Paulo num ateliê aberto<sup>19</sup>. Foi na década de 1990 que as pinturas ligadas à cultura *Hip Hop* passaram a colorir de fato as ruas da nossa cidade. Eram desenhos que representavam a dura realidade das periferias, ou que mostravam outros elementos do *Hip Hop* – (*DJ's* e *MC's* em ação ou *b. boys* dançando)<sup>20</sup>. Mas depois, com a consolidação do *Hip Hop* por aqui, os *manos* queriam se apropriar de todas as vertentes dessa cultura do gueto (LARA, 1996).

Dos quatro elementos que compõem o *Hip Hop*, o *graffiti* pode ser considerado, de certa forma, o mais intrigante. Mistura de protesto com estética,

<sup>17</sup> O samba surgiu paralelo ao jazz e seria uma variação do lundu: ritmo africano e percussivo (TELLA, 2000). Posteriormente surgiu no Brasil a Bossa Nova, uma clara mistura do samba com o jazz.

<sup>18</sup> Os *griots* eram os indivíduos que tinham o compromisso de preservar e transmitir histórias, fatos históricos e os conhecimentos e as canções de seu povo. Existem os *griots* músicos e os *griots* contadores de histórias.

<sup>19</sup> Nesse período surgiram diversos estilos e técnicas. Para quem quiser saber mais ou pesquisar obras, fazem parte desta primeira escola: Alex Vallauri; John Howard; Rui Amaral; Maurício Villaça; seguidos por Marcelo Bassarani; Daniel Rodrigues; Ivan Taba; Celso Gitahy; Moacir Vasquez; Juneca Pessoa; Job Leocádio; Jorge Tavares; Chico Américo; entre outros.

<sup>20</sup> Os primeiros artistas a se destacarem foram: Os Gêmeos; Speto e Binho.



artes plásticas com ilegalidade, galeria com rua, se mistura com o *Hip Hop* ao mesmo tempo em que se distancia. Existem artistas importantíssimos que nada têm a ver com o movimento. Por isso, foi escolhido um recorte para se pensar apenas o *graffiti Hip Hop* e como ele se liga ao que vimos até aqui, ou seja, como ele se torna uma forma de protesto e manifestação político-social.

Os gêmeos (usam esse nome porque são, literalmente, dois irmãos univitelinos), que são os maiores expoentes do *graffiti* brasileiro, frequentaram a estação São Bento e dançaram o *break*. Mas a relação deles com o *Hip Hop* não para por aí. Seguidos por outros grafiteiros, eles costumam realizar trabalhos com imagens inocentes (como astronautas, seres mitológicos, pessoas dançando ou brincando, por exemplo) e coloridas na periferia, onde o sofrimento já faz parte da vida das pessoas, e desenhos de protesto (pessoas passando fome, sendo consumidas pela televisão, políticos com chifres e tridente, etc.) nos grandes centros, com a intenção de conscientizar a classe média e alta para os problemas que os rodeiam e que normalmente estão invisíveis (LARA, 1996).

Durante muito tempo o *graffiti* foi muito marginalizado. Na cidade de São Paulo só ganhou status de arte na gestão da prefeita Luíza Erundina:

[...] muitos eventos públicos da cidade passaram a incluir apresentações de grafiteiros. Entre eles estavam o de maior destaque: Gêmeos, Vitché, Zelão, Binho, Speto e Ciro. Além disso, a prefeitura pagava pelo trabalho e fornecia o spray [...] Encontros promovidos pela prefeitura premiavam artistas e, por isso, grandes painéis decoraram importantes avenidas como a Paulista, a Amaral Gurgel e o túnel Nove de Julho (CASSEANO; DOMENICH; ROCHA, 2001, p. 101)

Em 1995 o *graffiti* levou um golpe do conservadorismo. O então prefeito Paulo Maluf proibiu a comercialização de spray para menores de idade e tentou obrigar os compradores a se cadastrarem. Já a gestão Marta Suplicy criou um programa de combate a pichação através do uso do *graffiti* – com base em um projeto sócio educacional do ex-pichador e grafiteiro Juneca.

### 1.2.1 Para além da mídia

A participação do *rappers* na grande imprensa é uma discussão antiga e, ao que parece, é uma característica peculiar do *Hip Hop* brasileiro. Alguns lutam por isso, outros, como os grupos de *Rap* Racionais mc's, Facção Central e GOG, criticam a ação da grande mídia. A questão é que o *Hip Hop* sobreviveu a pelo menos duas décadas sem ela. Todos os fins de semana acontecem em São Paulo vários shows de *Rap*, que atraem milhares de pessoas (principalmente jovens da periferia e, muitas vezes, da classe média). Mesmo que poucas pessoas saibam disso, porque não foi anunciado em jornais ou televisão.

O *Rap* brasileiro sobreviveu e cresceu, durante muitos anos, a base de esquemas informais, mas eficazes, e que, inclusive, movimentou um grande capital (financeiro e humano): “[...] São 4.000 grupos de *Rap* que empregam umas 60.000 pessoas [...]”, afirmou Milton Sales em 2005 (CAROS AMIGOS, 2005, p. 27). A maioria dos artistas prefere lançar seus trabalhos em gravadoras independentes. De acordo com Milton Sales, ex-sócio do selo Cosa Nostra (junto com Racionais mc's), produzir música independente tem um viés político:

A indústria do disco não atende o direito de quem produz, não tem controle da venda, não tem controle de catálogo. Quando se é independente, o resultado é, de fato, uma ação mais direta na sua comunidade, na geração de emprego, no dinheiro que está sendo levado para a periferia. Então a música liberta a forma de negociação, de industrialização, proliferam pequenas empresas e cada grupo se torna uma pequena empresa. O dinheiro vai ser socializado de uma forma melhor do que se ficar na mão de quatro ou cinco grandes gravadoras. A independência implica controle da obra e a garantia de não ser roubado (SALES apud CASSEANO; DOMENICH; ROCHA, 2001, p. 39)<sup>21</sup>.

Apesar disso, existe também no *Rap* nacional um movimento pró-mídia – afinal, não podemos esquecer que o *Hip Hop* e o *Rap* são também produtos de consumo, ainda mais se considerarmos o modelo capitalista vigente, que prega a cultura como elemento de consumo, como bem explicitou Ecléa Bosi (1982). Thaíde, um dos precursores do *Hip Hop* no Brasil, por exemplo, sempre manifestou seu desejo de reconhecimento do movimento pela imprensa. Há alguns anos ele

<sup>21</sup> Para mais informações, alguns dos selos independentes do *Hip Hop* e seus grupos fundadores são: Cosa Nostra (Racionais mc's), Só Balanço (GOG), Laboratório Fantasma (Emicida), 4P (Xis), Face da Morte Produções (Face da Morte), Brava Gente (Thaíde e DJ Hum), entre outros.

participava de um programa semanal de reportagem chamado “A Liga”, na Rede Bandeirantes de televisão. Em 2002, o rapper Xis participou do reality show “A casa dos artistas”, no SBT. Da Nova Escola<sup>22</sup> temos o fenômeno Emicida que, apesar de manter um discurso engajado e altamente politizado, já participou de programas muito criticados por outros membros do movimento, como o Programa do Ratinho, também no SBT.

Nessa relação com a mídia merece destaque o *rapper* carioca MV Bill, conhecido por trabalhos político-sociais através da ONG Cufa (Central Única das Favelas), e pelo comentadíssimo trabalho que rendeu um documentário, um livro e um disco chamado “Falcão – meninos do tráfico” (cujo lançamento e reprodução ocuparam metade da programação do Fantástico, programa nobre da Rede Globo). Bill não tem problemas em aparecer na televisão. Já deu entrevistas e mostrou seu rosto e suas ideias em diversos programas e emissoras. Mas foi no programa de auditório “Domingão do Faustão”, onde é figura carimbada, que protagonizou duas cenas dignas de nota. Participando de um concurso chamado “Dança dos Famosos”, o *rapper* sofreu preconceito da apresentadora de televisão Ana Maria Braga que, segundo a mesma, acreditava que ele, por ser negro, deveria ter um dom natural para o “gingado e o molejo”. MV Bill criticou a atitude ao vivo. Em outro momento, ele fazia uma apresentação musical quando, em uma parte da sua música criticou a grande mídia de modo claramente alusivo à própria Rede Globo. Houve uma tentativa de interrupção pelo apresentador que, talvez para justificar a presença daquele negro criticando sua emissora, disse que o trecho polêmico seria fruto de uma improvisação (e que não estaria programado). Segue abaixo o trecho que, sim, está contido na música original:

[...] Não é moda quem pensa incomoda não morre pela droga, não vira massa de manobra / Não idolatra a mauricinho da TV, não deixa se envolver / Porque tem proceder. Pra que? Por quê? / **Só tem paqueta loira, aqui não tem preta como apresentadora / Novela de escravo a emissora gosta / Mostra os pretos chibatadas pelas costas** [...] (MV Bill, 2002 – grifo meu).

---

<sup>22</sup> Termo importado do *Hip Hop* norte-americano (Old School e New School) que separa os membros mais novos (Nova Escola) e os que estão no movimento há mais tempo (Velha Escola).

Mesmo sem essa divulgação midiática, o último disco do Racionais mc's antes da chamada era digital – *Sobrevivendo no Inferno*, 1997 – vendeu mais de um milhão e quinhentas mil cópias.

Atualmente a TV Cultura mantém um programa semanal dedicado ao *Hip Hop*. Chama-se “Manos e Minas”, que já foi apresentado pelos *rappers* Thaíde, Rappin Hood e Max B.O.

Por outro lado o *Hip Hop* também tem sua própria mídia: as rádios comunitárias. Importante meio de comunicação do movimento e de questões político-sociais que afetam a comunidade. Infelizmente, grande parte dessas rádios atua na clandestinidade. A lei perversa das concessões dificulta a democratização da comunicação no país e as rádios acabam sendo injustamente perseguidas. A regulamentação é uma piada. Aprovada em 1998, a lei 9.612 estabelece que as concessões para as rádios comunitárias só devem ser emitidas para associações devidamente constituídas e a potência máxima tem que ser de 25 watts. Em resumo, quando é vencida a barreira burocrática (algumas organizações ficam anos sem conseguir a liberação), o alcance da rádio gira em torno de um quilômetro de raio. Em grandes comunidades essa potência não atinge 10% da população local (CAROS AMIGOS, 2005). Por isso, a maior parte dessas rádios recebe (insistentemente) a alcunha de “pirata” – pois funciona sem regulamentação. Mesmo assim, ainda hoje elas configuram como veículos de divulgação do *Rap* nacional. Quando um hit do *Rap* surge para o grande público é porque já estava tocando na periferia há muito tempo. Claro que nem tudo é perfeito. Algumas dessas rádios são apenas miniaturas das grandes rádios: vendem anúncios aos pequenos lojistas da região e cobram o famoso “jabá”<sup>23</sup>. Em compensação, outras são verdadeiras associações político-sociais: fazem trabalhos comunitários, promovem festas, organizam campanhas de distribuição de alimentos e brinquedos, cobram melhorias ao poder público, incentivam os talentos locais, etc.<sup>24</sup>.

Outra forma de divulgação do *Hip Hop* é o boca a boca, desenvolvido, principalmente em lugares frequentados por esses jovens: as grandes galerias do centro, a Casa do Hip Hop em Diadema, Os Centros Culturais, pistas de skate, etc.

<sup>23</sup> Valor cobrado para que um grupo tenha sua música incluída na programação.

<sup>24</sup> Digna de nota é a histórica Rádio Favela, em Belo Horizonte. Já ganhou dois prêmios da ONU por trabalhos contra as drogas, mas teve sua sede invadida pela Polícia Federal pelo menos duas vezes. Virou filme em 2002: “Uma onda no ar”, de Helvécio Ratton.

### 1.2.2 Conexão com o Nordeste e o Centro-Oeste

A cidade São Paulo tem uma relação intrincada com o nordeste. Uma relação de amor e (infelizmente) de ódio. Em suma, a cultura nordestina faz parte do cotidiano dos paulistanos. Historicamente o *Hip Hop* brasileiro, que surgiu na São Paulo plural e heterogênea, deve muito ao nordeste. Dois dos precursores do movimento são pernambucanos: Nino Brown e Nelson Triunfo. Eles não só vieram do nordeste (por coincidência, ambos são pernambucanos), mas trouxeram o nordeste com eles, ou seja, o *Hip Hop* paulistano é fruto dessa mistura.

Nelson chegou à cidade em 1970, vindo de Triunfo onde, desde sua infância já dançava e ouvia *black music*. Todavia, o trajeto até São Paulo não foi direto. Ele passou por algumas cidades, que foram importantes na sua formação. Em entrevista ao antropólogo Marco A. Paz Tella (2000), Nelsão (como é conhecido), traçou uma evolução do *Hip Hop* brasileiro a partir de sua vivência pessoal. Primeiro ele se lembra da cutilada – dança e música de origem africana praticada nos quilombos remanescentes do interior de Pernambuco e nas comunidades pobres ao redor – que ele ouvia e participava até o começo da adolescência. Depois ele se mudou para Salvador (BA), onde teve contato com James Brown e a *Soul Music*. Em Brasília (onde viveu antes de mudar de vez para a capital paulista) frequentou os *bailes black* copiados do Rio de Janeiro. Assim, a vida desse dançarino resume o surgimento de um *Hip Hop* tipicamente brasileiro, baseado justamente nessa junção, ou seja, ele misturou tudo isso à dança robótica dos anos 1980, fundando a Funk & Cia, equipe de dança e de um *break* sincrético e original. Não é a toa que Nelson mantém até hoje a vasta cabeleira armada, lembrança da moda de duas décadas atrás, símbolo do orgulho de ser negro (CAROS AMIGOS, 1998).

Já Nino Brown é de Recife e veio para São Paulo aos 12 anos de idade. Aos 15, também graças a James Brown, se envolveu com os *bailes black* onde dançava e, posteriormente, *discotecava*. Apaixonado pelo tema virou um grande estudioso, ao mesmo tempo em que trabalhava como metalúrgico em uma fábrica no ABC paulista. As participações ativas junto ao ambiente de lutas sindicais da época, somadas às propostas de um movimento *Hip Hop* político e organizado, foram fundamentais na sua formação ideológica. Na busca de entender melhor acerca das origens do movimento, em 1994, decidiu entrar em contato com a *Zulu Nation*, e entre idas e vindas, em 2002, recebeu da entidade a autorização para estabelecer a

“Zulu Nation Brasil”, que hoje está situada em Diadema, São Paulo. Em 1999 participou da fundação da Casa do Hip Hop de Diadema, tornando-se um de seus importantes pesquisadores e curadores. Nino é conhecido como “Antropólogo do Hip Hop” por possuir um dos maiores acervos sobre o tema – discos, livros e revistas, principalmente (TELLA, 2000).

De grande importância também são os grupos de *Rap* nordestinos, símbolos dessa mistura. Falarei de três, pelas conquistas dentro do cenário nacional e paulistano. O grupo Faces do Subúrbio foi o primeiro a fazer sucesso em São Paulo. Da periferia de Recife, eles foram precursores na mistura do *Rap* com a embolada, além de acrescentarem baixo, bateria e guitarra ao tradicional *DJ*. Além disso, produziram um premiado documentário chamado “O Rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas”, onde retratavam a violência e o extermínio na periferia de Recife<sup>25</sup>.

O grupo Clã Nordestino tem origem marxista e canta a luta de classes. Por isso, suas letras, como na música “Todo ódio à burguesia”, são contundentes e não mascaram a triste realidade do povo pobre no Brasil. Seu líder, o maranhense Preto Ghoéz, era um conhecido líder popular do Maranhão e ativista literário. Infelizmente, faleceu em 2004 (vítima de um acidente de carro), deixando apenas um (mas importante) álbum musical chamado “A Peste Negra”.

Rapadura é um *rapper* recém-descoberto no Ceará. O diferencial desse cantor está na mistura primorosa que faz do *Rap* com o forró e a embolada, *sampleando* músicas do cancioneiro popular.

Além disso, repentistas, emboladores e artistas nordestinos diversos já fizeram participação em discos de *rappers* paulistanos, que também misturam muita música popular.

Outro lugar que influencia o *Rap* paulistano é o centro-oeste, mais especificamente a capital do país, Brasília. O *Hip Hop* candango é muito forte e é de lá que vem um dos maiores rappers do país, GOG – iniciais de Genival Oliveira Gonçalves. Esse músico tem papel importantíssimo na história do *Hip Hop* nacional por colocar em suas letras (talvez por ser de Brasília) os problemas diretamente relacionados à política.

---

<sup>25</sup> Esse documentário ganhou o Troféu Buriti de Prata – melhor filme eleito pelo público – no II Festival de Cinema de Brasília (2000) e Melhor Filme pelo Público e o Prêmio GNT de Renovação de Linguagem do Documentário Brasileiro, no V Festival Internacional de Documentários É Tudo Verdade (2000).

### 1.2.3 As associações

Uma das estratégias mais eficazes de preconceito contra as manifestações populares é negar que elas tenham estrutura, lógica interna, linguagem. De cultos religiosos a movimentos sociais, as vozes que discordam são sempre representadas na chave da desordem, do desvario, da presumida ignorância do povão. Desqualificar significa manter uma hierarquia elitista ou o poder (MONTENEGRO, 2003).

O preconceito em relação ao *Rap* e suas letras diminuiu significativamente na última década. Entretanto, nos anos 1990, as pessoas que se reuniam em torno desse gosto em comum, sofriam bastante discriminação, principalmente por parte da polícia. Justamente por isso, essas reuniões se tornaram cada vez mais necessárias. No final da década de 1980, inspirados em um modelo norte-americano, surgiram as *posses* no Brasil. Nos Estados Unidos, elas surgiram das gangues (graças as iniciativas de Afrika Bambaataa), mas com um objetivo oposto, ou seja, unificar o povo em torno de uma ideia e não dividi-lo. No Brasil as *posses* viraram associações político-culturais que emergiram nas periferias paulistanas, porém praticamente desapareceram na atualidade. No entanto, a politização e conscientização do povo, defendida por esses grupos, ainda é matéria presente em qualquer discurso de *Rap* ou em outras associações – porque as *posses* diminuíram, mas a organização não. Em suma, as *posses* deixaram uma herança para o *Hip Hop* muito importante que gera frutos até os dias de hoje (SILVA, 1998).

O surgimento desses coletivos foi fruto de uma discussão realizada em evento-show de *Hip Hop* em 1988, promovida pela Prefeitura de São Paulo administrada por Luiza Erundina. Foi nesse show que o produtor Milton Sales – que revelou o grupo Racionais mc's – lançou o MH2O (Movimento Hip Hop Organizado):

O que me motivou a criar o MH2O foi a possibilidade de fazer uma revolução cultural no país. A ideia principal foi fazer do MH2O um movimento político através da música (SALES apud CASSEANO; DOMENICH; ROCHA, 2001, p. 52).

A partir daí as *posses* se multiplicaram pelas periferias<sup>26</sup> e o *Rap*, que representa o discurso e a voz do *Hip Hop*, se tornou a arte com maior poder de sedução entre os jovens da periferia:

[...] Por meio das letras, o rap é capaz de produzir uma leitura crítica da sociedade. Por meio da denúncia dos problemas étnicos e sociais e da apropriação seletiva do passado da população negra, ele proporciona uma gama de referenciais para a juventude negra. Tais referências questionam o imaginário social de nossa sociedade (TELLA, 2000, p. 57)<sup>27</sup>.

Assim, o que é enunciado no *Rap* virara discussão nas *posses*, e os debates nas *posses* viraram letras de música. Além disso, todas as *posses* conhecidas tinham (ou eram) pelo menos um grupo de *Rap*.

As reuniões das *posses* aconteciam, geralmente, nas casas de moradores, em escolas, igrejas, garagens, bares, etc. A troca de informações sobre a história dos negros<sup>28</sup>, as origens do *Hip Hop*, a organização de eventos (culturais ou políticos/reivindicatórios) são algumas das atividades desses grupos, além de discutir os problemas sociais que enfrentavam no dia a dia, e que são inúmeros: pobreza, perseguição policial, desemprego, drogas, distribuição de renda, conflitos entre facções rivais, a falta de educação, sexualidade, a falta de saneamento básico, lazer, cultura, criminalidade, privações diversas, entre outros.

As *posses* da década de 1990 deram origem a associações, como a Casa do Hip Hop em Diadema. Esse importante núcleo da cultura periférica trabalha os quatro elementos do *Hip Hop* de forma significativa. Lá, a comunidade, além de apreciar essas artes, pode arriscar (e aprender) alguns passos de *break*, fazer uma rima, “riscar uns discos”<sup>29</sup> ou técnicas de *graffiti*. Além disso, a Casa do Hip Hop ainda abriga, como já dito, a sede brasileira da *Zulu Nation*, considerada a primeira *posse* mundial (fundada por Afrika Bambaataa). Por isso, é possível encontrar no

<sup>26</sup> Não cabe aqui analisar as *posses* individualmente e sim lançar um panorama geral sobre suas ações. Mas, para quem tem interesse, as principais são: Sindicato Negro (Centro de São Paulo), Aliança Negra (Cidade Tiradentes), Negroatividades (Santo André), Núcleo Cultural Força Ativa (Itaquera), Haussa (São Bernardo do Campo), Conceitos de Rua (Capão Redondo), Zulu Nation Brasil (Diadema) e Posse Mente Zulu (Heliópolis), esse último virou um grupo de *rap* de mesmo nome.

<sup>27</sup> Não podemos esquecer, no entanto, que o *Hip Hop* e o *rap* também são produtos de consumo – se considerarmos o modelo capitalista que prega a cultura como elemento de consumo, como bem explicitou BOSI (1982).

<sup>28</sup> Apesar de o foco ser a questão social da periferia, a luta das *posses* se confunde com a luta dos negros.

<sup>29</sup> Quando os *DJ's* estão em ação eles costumam dizer que estão “riscando o disco” (gíria).



local um ótimo acervo – bibliográfico e musical – sobre a história do *Hip Hop*, do movimento negro e de movimentos político/sociais.

[...] depois que os estreitos limites do “choque de gerações” foram superados, depois que os “rebeldes sem causa” foram “pacificados” pelas tentações e encantos da sociedade de consumo, o mundo parecia, finalmente, desfrutar seu momento de paz e harmonia no convívio social. Quando os conflitos e as diferenças pareciam resolvidos, quando um silêncio constrangedor tomava conta da sociedade e fazia acreditar que tudo estava controlado, eis que eles, novamente eles, se levantam dos escombros da História e apresentam para o mundo uma nova pauta de exigências (SOUSA, 2006, p. 252).

Hoje, as posses deram lugar, entre outras coisas, aos saraus, ou seja, não dá pra negar a presença de uma força criativa e transformadora que a juventude negra da periferia está descobrindo em si mesma, através da arte e da união concretizada nas posses, associações e saraus. Em outras palavras, o *Hip Hop* vai além dos quatro elementos:

[...] Se um jovem não conhecer a história do hip hop, não participar de um grupo organizado e se não fizer um rap inteligente, pode até ser um rapper para a sociedade abrangente, mas para a juventude hip hop jamais poderá ser considerado um verdadeiro b. boy (ANDRADE, apud CASSEANO; DOMENICH; ROCHA, 2001, p. 110).

Os saraus são extremamente importantes para se pensar a literatura periférica. Por isso, retornaremos a eles.

### 1.3 Do canto falado à literatura periférica

É possível perceber que o *Hip Hop* brasileiro possui características muito singulares (históricas inclusive) que o caracteriza e o distingue do seu primogênito do norte. No nosso país, a estética cultural dos quatro elementos (fechados em si mesmos) não deu conta da irrefreável criatividade e a necessidade expressiva dos “manos e minas”<sup>30</sup> tupiniquins. A poesia que existe dentro do *Rap* nacional, como exemplo mais significativo, extrapolou a música e está presente na literatura

---

<sup>30</sup> Homens e mulheres que participam ou se identificam com a Cultura Hip Hop.

brasileira. As intermináveis letras deste gênero musical, em que predominam versos engajados sobre temas relacionados às periferias brasileiras, educam, motivam e mobilizam seus ouvintes e, agora, fazem o mesmo pelos leitores. Compreender e apreender essa vertente literária são fundamentais para a presente pesquisa, pois a linguagem dessa escrita apresenta particularidades que reforçam a perspectiva de uma pedagogia baseada nesse movimento o qual, de uma forma ou de outra, encontra-se próximo culturalmente dos alunos que habitam as margens da cidade.

[...] essa recente formulação de cultura da periferia atualiza o que alguns estudiosos conceituaram como “cultura popular” [...] Cultura da periferia e as identidades dela resultantes são percebidas aqui não como essências, mas como políticas de representação, inclusive atravessadas por outras identidades e culturas (NASCIMENTO, 2011, p. 205).

Independente de “gosto”, tornou-se complicado falar em cultura da periferia sem pensar na influência do *Rap* e do *Hip Hop* sobre ela, ou seja, da chamada “cultura de rua”. Quase tudo que vem das “quebradas”<sup>31</sup> e representa alguma novidade passa pelo movimento dos quatro elementos. Obviamente, não é a única influência entre seus moradores, muito menos se pode dizer que uma porcentagem significativa participa da cultura, mesmo que minimamente. A questão é que, dentro dos grupos que repensam o espaço periférico e agem no sentido de transformar a realidade – entre eles os coletivos de Literatura Periférica – o *Hip Hop* se destaca como uma força de extrema significância. Dessa maneira, agentes e frequentadores do mesmo espaço, os artistas da periferia, sejam eles *rappers*, escritores(as), ou outros(as), compartilham a representação do “local de fala”<sup>32</sup>: expressam por meio da arte uma ideia comum, praticam a coletividade, intervêm no meio, realizam eventos conjuntos, etc., ou seja, a aproximação e a influência são mútuas (NASCIMENTO, 2006).

<sup>31</sup> Gíria que significa bairro pobre e/ou periférico.

<sup>32</sup> Por muito tempo, a fala do opressor (ou de quem pertencia à mesma classe que ele) era considerada a válida. Mesmo quando a intenção era “defender o oprimido” a voz que era realmente ouvida, vinha da elite, que autorizava ou negava o acesso à cidadania. Até hoje os grupos marginalizados da sociedade têm dificuldade em ter visibilidade e legitimidade reconhecida. No Brasil, a difusão da terminologia e a defesa da importância de se respeitar o “lugar de fala” foi aventada pela filósofa Djamila Ribeiro, sendo o lugar social ocupado pelos sujeitos historicamente oprimidos e que, por isso mesmo, deveriam ser reconhecidos como porta vozes privilegiados do conhecimento sobre a opressão vivida (de classe, raça, gênero, etc.): “As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente” (RIBEIRO, 2017, p. 63).

Presente no Brasil desde a segunda metade da década de 1980, o RAP se espalhou pelas periferias estimulando a criação poética entre os jovens e é, a meu ver, o fator mais importante de ressignificação positiva da periferia, base sobre a qual podemos hoje falar de cultura de periferia e, por extensão, de uma literatura periférica (LEITE, 2014, p. 24).

O *rapper* Eduardo, ao experimentar essa linguagem (com o livro “A guerra não declarada na visão de um favelado”), apresenta outra perspectiva na fascinante integração entre *Rap* e literatura, de modo a oferecer um precioso objeto de investigação. Para vislumbrar seu caráter educativo e/ou pedagógico, é preciso aprofundar a emergência desse tipo de obra e produção cultural, que explodiram na periferia paulistana no início deste século.

No sentido de facilitar uma compreensão histórica, a literatura da periferia de São Paulo logra ser dividida em dois períodos<sup>33</sup>, segundo LEITE (2012): Literatura Marginal (2000-2005) e Literatura Periférica (a partir de 2005).

Se é que é possível marcar um início, é admissível dizer que a primeira etapa ocorreu com a publicação do livro *Capão Pecado*, de Ferréz, em 2000. Reginaldo Ferreira da Silva, o Ferréz<sup>34</sup>, morador do Capão Redondo (bairro pobre da periferia de São Paulo), deu seu primeiro passo na literatura com *Fortaleza da Desilusão* (1997), obra de poesia concreta. Mas foi com o romance *Capão Pecado* que o escritor alcançou certa notoriedade. A diferença da escrita entre um e outro é perceptível (além de declarada) pela influência (aos 20 anos) do *Rap* e, conseqüentemente neste caso, da conscientização política do autor que, hoje, considera o *Hip Hop* e o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) os maiores movimentos sociais e populares da América do Sul. Costuma dizer (em palestras e entrevistas) que o seu objetivo com o livro era promover com a literatura o que o *Rap* promovia com a música, do vocabulário de fácil assimilação aos personagens característicos (NASCIMENTO, 2006). Não é à toa que os *rappers* Mano Brown, Cascão, Gaspar, Conexão do Morro, Outraversão, Realismo Frontal e Conceito Moral, participam de *Capão Pecado* com pequenos textos que antecedem alguns dos capítulos, dialogando com o conteúdo principal.

O hip hop me deu a clareza de que tem realmente um sistema que manipula e eu acho que tem mesmo e faz parte. E o hip hop

<sup>33</sup> Essa divisão faz parte de uma proposta analítica de simplificação, não podendo ser tomada como concreta ou exata, pois a cultura é fluida e transitiva.

<sup>34</sup> Pseudônimo criado a partir da fusão de dois nomes da História do Brasil: Lampião (Virgulino Ferreira) e Zumbi dos Palmares.

carimbou esse compromisso: você tá na comunidade e você escreve sobre ela, então você também é responsável sobre ela (FERRÉZ *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 143).

Seu segundo romance, *Manual Prático do Ódio*, foi lançado em 2003, solidificando seu nome na cena literária nacional. Não obstante, além do relativo sucesso, o que tornou esse sujeito uma referência foi sua capacidade de articular diversos literatos(as) marginais (a maioria desconhecido), organizando coletâneas que apresentavam esses nomes ao público. O principal projeto foi o intitulado “Literatura Marginal”, um apêndice da revista *Caros Amigos*<sup>35</sup> com três edições – Atos I, II e III, nos anos de 2001, 2002 e 2004 respectivamente – contando, ao todo, com mais de 80 textos (entre contos, crônicas e poesias) e 56 autores(as) (entre eles 13 rappers):

Figuravam entre eles escritores reconhecidos como João Antônio, Plínio Marcos, Solano Trindade, Paulo Lins e Lima Barreto. Há um texto do Subcomandante Marcos, líder do Exército Zapatista do México. Entre os rappers estava Mano Brown e GOG. Entre os autores ainda hoje ativos e bem posicionados no circuito da literatura periférica, estão, entre outros, Sergio Vaz, Sacolinha, Alessandro Buzo e Allan da Rosa (LEITE, 2012, p. 30)<sup>36</sup>.

A expressão *Literatura Marginal* é controversa, pois é difícil definir que obra ou quais sujeitos podem ser considerados marginais. O termo foi cunhado na década de 1970 (em meio ao Regime Militar) e reconfigurado na atualidade. De forma geral, ajudou a repensar o mercado editorial, mas, por ser genérica, englobava aspectos vagos, que podia ser tanto do(a) escritor(a) quanto do(a) personagem, como: geográfico-espacial (relativo a moradia em bairros pobres, distantes dos grandes centros ou dentro do sistema carcerário); socioeconômico (atual ou de origem); estético (estilo de vida e/ou práticas); vocabulário (gírias, palavrões e “erros” ortográficos); características da publicação (fora do corredor editorial); temático; entre outros. Nesta perspectiva, financiar seu próprio material, pertencer a uma editora pequena, morar na periferia, trabalhar informalmente, estar

<sup>35</sup> Criada em 1997, a revista, considerada de esquerda, procurou ocupar o espaço deixado pelos periódicos críticos da Ditadura Militar (como o jornal *Pasquim* e a revista *Realidade*), porém, com reportagens mais densas e análises mais estruturadas. Essa publicação também representou certa oposição a Fernando Henrique Cardoso durante o seu governo (ZIBORDI, 2004).

<sup>36</sup> Essa citação de Antônio Leite é pertinente para se entender uma das principais diferenças entre *Literatura Marginal* e *Literatura Periférica*. Como visto, na primeira, é possível dialogar com escritores que não são, necessariamente, moradores da periferia.

desempregado, se comportar de certa maneira, escrever sobre determinado tema, ser indígena, mulher, negro ou homossexual, por exemplo, já denotaria essa marginalidade – “social, editorial e jurídica” (NASCIMENTO, 2006).

Em 2005 Ferréz organizou o livro “Literatura Marginal: talentos da escrita periférica”, pela editora Agir, com 25 textos e 10 autores. Dentre os cinco *rappers* que figuravam entre esses literatos<sup>37</sup> destaca-se Preto Ghóez, já citado anteriormente, como líder do grupo Clã Nordestino. Falecido em 2004, Ghóez foi um ativista desse tipo de literatura e um proeminente escritor que, além de participar desse projeto, lançou um álbum (A peste negra), um livro póstumo (A sociedade do código de barras – 2008), contribuiu com textos nos Atos I e II da revista citada e foi um dos parceiros na idealização do projeto “1 da Sul”<sup>38</sup> (NASCIMENTO, 2011).

Sobre o vocabulário, a influência do *Rap* é bastante visível. Por falta de domínio da língua culta ou mesmo por escolha, os textos são construídos a partir de recursos literários simples, prevalecendo uma linguagem coloquial, muitas vezes se aproximando da oralidade. A concordância verbal e o uso do plural seguem regras próprias, tanto na elaboração das frases como no uso de neologismos: “loka” (louca), “+um” (mais um), “oto” (outro), “si” (se), “di” (de), “mó” (maior), “tirá” (tirar), “ordi” (ordem), entre outros (NASCIMENTO, 2006). Não basta o uso da gíria, é comum escrever da forma que se fala, como no excerto abaixo:

Vida boa di vive  
E você pode dizê  
Pu coxinha si fudê  
I si ele quiere vê  
Você nũ te D.V.C.  
(CASCÃO apud CAROS AMIGOS, 2001, p. 31).

Ainda de acordo com LEITE (2012), “Literatura Marginal: talentos da escrita periférica” simbolizou o fim de um ciclo e o segundo período, nomeado “Literatura Periférica” foi pontuado pela ascensão dos saraus periféricos, representando uma multiplicidade de sentimentos e atitudes típicas das contraculturas: mistura

<sup>37</sup> Os *rappers* eram: Eduardo (objeto desta pesquisa); Dum Dum (seu parceiro de Facção Central); Gato Preto (natural de Ilhéus-BA, foi descoberto por GOG em 1998 e foi assassinado em 2016); Ridson (hoje conhecido como Dugueto Shabazz) e Preto Ghóez.

<sup>38</sup> Criado por Ferréz, esse projeto (Somos todos um pela dignidade da Zona Sul) tinha o objetivo de se equiparar as antigas posses. Acabou convertendo-se numa grife onde, segundo deu idealizador, os jovens periféricos podiam se identificar, rompendo com as marcas famosas, fazendo girar a economia dentro dos bairros carentes e gerando empregos (NASCIMENTO, 2011).

organização com improviso, imposição com fluidez, ativismo e arte, guerra e paz, luta e entrega.

Desse início destaca-se a Cooperifa (Cooperação Cultural da Periferia) que, apesar de existir desde 2001 (no formato de mostras culturais esporádicas), alcançou um destaque importante enquanto marco em 2004, com a regularização semanal dos saraus de poesia (anterior a esse período) e, principalmente, por meio da publicação de sua Antologia Poética, intitulada “O rastilho da pólvora” – financiada pelo Instituto Itaú Cultural. O livro foi um sucesso e inspirou diversos sujeitos periféricos a fazerem o mesmo, potencializando um movimento cultural excepcional.

Os feitos da Cooperifa repercutem e disseminam uma imagem muito positiva do sarau, fascinando a Mídia, ONGs, lideranças políticas e setores da intelectualidade. Esse sucesso acaba por influenciar a criação de vários saraus em todas as regiões. O movimento de literatura, até então restrito às publicações coletivas do Ferréz, se completa com a força da oralidade e performances dos saraus [...] (LEITE, 2012, p. 32).

Os autointitulados “coperiféricos” salientam como mérito, a promoção da região, carente de bens culturais e estigmatizada pela violência e pobreza. Desde sua fundação, além dos saraus, a Cooperifa já realizou sessões de cinema, exposições de artes plásticas e fotografia, debates, esquetes de teatro, lançamento de livros, apresentação de música e dança, etc. Mas foi a poesia o produto elementar que revolucionou o coletivo e as pessoas que o circundam, reverenciados como “poetas” (NASCIMENTO, 2006).

Como visto, a expressão “Literatura Marginal” não era unanimidade entre os escritores. Ao contrário, a crítica à falta de originalidade (sendo, neste caso, fruto de uma reformulação) e a amplitude que o termo carrega, fizeram com que essa nova fase fosse marcada por uma substituição, quase que orgânica, por “Literatura Periférica”, chancelado em um importante e histórico encontro, planejado por um sujeito que viria a ser um grande nome da poesia de sarau:

A homologação dessa terminologia tem seu marco histórico no I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa em 2005 por ocasião do lançamento do livro de poesia Vão, obra de autoria deste poeta (LEITE, 2012, p. 27).

Allan preferiu “Literatura Periférica” sem, no entanto, rejeitar a “Literatura Marginal” que, positivamente, serviu como propaganda e identificação, tanto para atender certa “demanda de mercado”, quanto para estabelecer relação com o público de mesmo perfil sociocultural. Todavia, segundo ele, os literatos da periferia buscam exatamente transpor a circunstância de marginalidade que é, frequentemente, vista como condição eterna de oposição à cultura da qual passa a fazer parte, ou seja, permanece numa relação de dependência, mesmo que contestativa (NASCIMENTO, 2006).

A fim de ficar inequívoco, o sarau que está sendo tratado aqui, não é comparável aos tradicionais e luxuosos eventos da elite letrada na Europa do século XIX. Reuniões essas que foram pretensamente emuladas pela alta sociedade americana (inclusive brasileira) para exibir uma posição classista. Assim como o *Hip Hop* é fruto de apropriações, os sujeitos engajados da periferia (paulistana, principalmente) também resignificaram essa prática elitista e transformaram completamente manifestações artísticas pré-concebidas:

[...] como todo deslocamento de um domínio de origem para outro, não se tratava de uma cópia dos saraus das salas das elegantes casas das elites paulistas, mas de múltiplos processos que os tornaram diferentes a ponto de não permitir comparações entre si. Trata-se, pode-se dizer, de uma apropriação livre que mantém apenas o rótulo sarau e a arte como palavra de ordem central (TENNINA, 2013, p. 12).

Devido a essa enorme e contínua proliferação decorrente das conquistas elencadas, os saraus periféricos são bastante heterogêneos e diversificados, seja no local onde acontece, seja na organização das apresentações, passando pela forma, presença ou não de música, periodicidade, exigência de silêncio<sup>39</sup>, etc. Porém, assumindo generalizações para sintetizar o assunto, é possível apontar algumas características que se fazem presentes na maioria deles.

Os saraus reinventaram e articularam uma nova percepção desse universo que é a periferia. Deste modo, a primeira característica visível é geográfica. Esses guetos, que geralmente ocupam as bordas da cidade, têm um intuito histórico de segregar seus habitantes, de onde deveriam sair apenas para trabalhar.

<sup>39</sup> Por acontecerem em bares ou outros locais públicos, é comum a existência de conversas ou outros barulhos. Em muitos saraus o silêncio é exigido insistente e rigorosamente, dando um caráter especial às declamações, como escrito na faixa presente no palco da Cooperifa: “o silêncio é uma prece”.

Curiosamente, os saraus subverteram essa realidade, atraindo cada vez mais pessoas de outros bairros marginais, que gastam horas atravessando a cidade com o propósito de participar desses encontros, gerando uma rede ampla e potencializando uma troca riquíssima de conhecimento e significados. Assim, naquele momento, a oposição centro-periferia é corrompida: “As redes entre periferia-periferia encobrem disputas e tensões e parecem reforçar o viés autogestionário (...)” (NASCIMENTO, 2011, p. 205). A articulação entre os artistas reforça essa premissa, mas não impede que os coletivos busquem patrocínio no “centro” (que pode significar, até mesmo, outro país). A questão principal é o processo afirmativo e reativo de empenho no reconhecimento da periferia como um lugar de produção e consumo de cultura.

Dentro dessas regiões, existe outro espaço, que costuma fazer parte da paisagem e que também foi apropriado e ressignificado por esses grupos: o bar. É lá que moradores costumam se reunir para ler e declamar textos, próprios ou de outrem, diante de uma plateia sedenta, formando, inclusive, um espaço de construção de memória<sup>40</sup>. A parceria costuma ser bem simples, o comerciante cede seu espaço e em troca tem um aumento na clientela e renda. Sérgio Vaz, um dos nomes mais citados neste meio, pioneiro na organização desse tipo de encontro e um dos fundadores da já mencionada Cooperifa – que, desde 2003, tem seu sarau semanal no famoso (por isso mesmo) Bar do Zé Batidão – fala um pouco sobre esse ambiente:

O espaço que o Estado deixou para nós é o bar. Aqui não tem museu, não tem teatro, não tem cinema, não tem lugar para se reunir, e o bar é o nosso centro cultural, onde as pessoas se reúnem para discutir os problemas do bairro, aonde as pessoas vêm se reunir depois do trabalho, onde as pessoas se reúnem quando vai jogar bola, ou quando é um aniversário, se reúnem para ouvir e tocar samba. Então o bar é a nossa ágora, a nossa assembleia, o nosso teatro [...] É só isso o que a gente tem, então, é isso o que vamos transformar (SÉRGIO VAZ apud TENNINA, 2013, p. 12).

---

<sup>40</sup> Como mencionado anteriormente, trata-se de uma generalização. A título de curiosidade, alguns exemplos que fogem à regra: O sarau Parada Poética acontece numa Estação Trem, em Nova Odessa; o Sarauê ocorre numa praça no bairro de Parelheiros; Suburbano Convicto numa livraria do Bexiga (bairro central, porém, com uma fração significativamente popular); o Sarau da Ademar, em um campinho de futebol, entre outros. A própria Cooperifa, até pelo seu crescimento, já realizou apresentações em lugares como: Sesc, USP, Centros Culturais, CEU's, Virada Cultural, Fundação CASA, Bibliotecas, Sindicatos, Livrarias, Bienal, Ocupações e Assentamentos do MST e MTST, entre outros.



Em suma, esse ambiente apresenta características que extrapolam a função de espaço físico e palco de saraus, ganhando diversas conotações. Antropologicamente, o bar da periferia é o espaço primordial (e segregado) de encontro dos habitantes. É onde circulam as notícias do bairro (ações violentas da polícia, morador que mudou, comércio que abriu, assassinato, etc.), onde se fecham negócios (legais e ilegais), oportunidades de trabalho, se “joga conversa fora”, onde os times de várzea se reúnem, se constituem novas relações afetivas e redes de contatos, entre outros. Foi num bar, por exemplo, que a antropóloga da USP, Érica Peçanha do Nascimento (2011) obteve a chancela e a confiança dos sujeitos que estava analisando em seu projeto de mestrado:

Embora Sérgio tenha levado em consideração os mais de vinte eventos que eu já tinha acompanhado como pesquisadora até então, considero que parte da legitimidade que obtive deve-se mais ao momento posterior a uma das últimas atividades de campo que realizei para o mestrado, quando fui convidada a acompanhá-lo a um bar, juntamente com outros frequentadores da Cooperifa (NASCIMENTO, 2011, p.4).

Outra característica importante que difere essa literatura é a significação e a aclamação da performance e da oralidade. Existe um entendimento geral que a publicação dos textos é interessante para o empoderamento da periferia e seus membros, bem como que a ligação entre o que é visto no papel e o que é apreciado nas declamações complementa esse processo, mas muitos dos(as) poetas não publicam e nem querem. De acordo com eles, a expressão é mais importante que a escrita e a verbalização mais forte que a leitura: “[...] o suporte privilegiado do que é transmitido nos saraus não é o livro, mas o próprio corpo [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 56).

A biografia dos(as) autores(as) é de extrema relevância em toda a literatura periférico-marginal. Historicamente não se pode analisar uma composição literária sem empreender as devidas contextualizações em relação aos escritores(as): que em época vivia, a que classe social pertencia, como se comportava, traços biográficos, etc. Com os(as) cronistas da periferia é a mesma coisa. Desde o projeto da Caros Amigos (onde os textos estampavam um pequeno currículo) até a consolidação dos saraus, o perfil sociológico e as predileções políticas é muito considerada na hora de avaliar uma obra. É reconhecidamente prestigioso que o tema esteja ligado ao escritor(a). Os textos, que fazem alusões constantes à

periferia, costumam tratar da realidade de quem vive em meio à pobreza, a violência, o racismo e o abandono governamental, seja denunciando as mazelas ou demonstrando a afetividade típica da solidariedade, coletividade e companheirismo de quem identifica a carência geral que circunda sua área. Composições essas que descrevem cenários (ruas de terra, esgoto a céu aberto, barracos de madeira, etc.) e personagens (pobres que recorrem ao crime, negros humilhados pela polícia, mães arrimo de família, jovens fora da escola, desempregados, alcoólatras, trabalhadores explorados, vizinhos solidários, etc.), facilmente reconhecíveis.

Nos romances identifica-se a predominância do universo masculino, especialmente na descrição das práticas sociais dos personagens. Do mesmo modo é possível identificar a construção de “arquetipos” de moradores da periferia: a mãe trabalhadora, humilhada pelos patrões, abandonada pelo marido e, portanto, “guerreira” por educar e sustentar seus filhos; crianças que ainda conservam brincadeiras populares (como jogar peão e empinar pipas), que tem o que vestir porque ganham as roupas velhas dos filhos das patroas das mães; o amigo de infância que se tornou criminoso ou viciado em drogas ilícitas; os trabalhadores com pouca especialização, sempre discriminados na seleção de emprego; o “zé povinho”, aquele que se ocupa de futilidades e não se preocupa com seu desenvolvimento individual; e a mulher fofqueira, telespectadora de novelas e interessada pelas intimidades dos artistas de televisão (NASCIMENTO, 2006, p. 128).

Os escritores tratam, através de ilustração lírica, a sua realidade, que se expressa através desse recurso estético. Ser da periferia torna-se motivo de orgulho, pois a ideia não é apenas modificar o olhar de fora (o que pensam de você), mas o olhar de dentro (o que pensa de si mesmo). Neste ponto, o “lugar de fala”, mais uma vez, ganha uma importância ímpar, uma vez que não se trata apenas de “poder falar”, e sim da convicção e autoridade na fala. Há um empoderamento da cultura periférica, expresso na auto representação. Novamente, não é possível deixar de comparar essa estética ao *Rap*:

A maioria dos saraus de poesia está na Zona Sul da cidade de São Paulo, onde o hip-hop tem uma presença marcante (recorde-se que é dessa região que procedem os Racionais MC's, Facção Central, Z'afrika Brasil, Sabotage, Criolo etc.). É comum, nesse sentido, escutar a declamação de textos construídos em sintonia com as letras de rap (e até declamados com as rimas e os gestos corporais dos *manos* e *minas*) (TENNINA, 2013, p. 16/17).

Torna-se evidente que a relação entre o *Rap* e os saraus é intrínseca e vai além da proximidade da escrita e dos trejeitos e interpretações corporais.

Sou fã do rap, principalmente do rap nacional. O que eu acho é que as pessoas querem do rap uma coisa que nem a MPB deu. Mas a criança, o adolescente que não teve escola, que não teve pai, que mora em favela, que tipo de música ele vai produzir? Aí o cara fala assim: “mas eles só denunciavam, não propõem soluções”, mas o governo não propõe soluções, os intelectuais não propõem soluções, por que o favelado, o preto, o pardo e o pobre vão propor soluções? Então, eu acho que a grande crítica é que o rap conseguiu uma coisa que muita gente não conseguiu, que é sobreviver na clandestinidade, à margem da mídia, à margem do rádio, à margem da televisão. E muita gente não sabia o que era a Revolta dos Malês, muita gente não sabia quem era João Cândido, Zumbi dos Palmares, Malcom X, Martin Luther King; e essa negritude aflorou no jovem da periferia, ele começou a buscar essa literatura. Então, eu acho que a grande raiva do sistema é que o sistema não aproveitou o rap ainda como produto, assim como foi com o pagode (SÉRGIO VAZ apud NASCIMENTO, 2006, p. 96).

Sérgio Vaz já fez participações em álbuns do *rapper* GOG que, além de ter integrado a revista “Literatura Marginal”, por sua vez, cita dois dos principais nomes em uma de suas músicas: “Ler o Ferréz, Sérgio Vaz e quem sabe... Se libertar das algemas da carne.” (GOG, 2001). Renan do grupo Inquérito organiza seu próprio sarau, o Parada Poética. Grupos de *Rap* costumam frequentar esses eventos para declamar suas músicas. Diversos artistas desse segmento já publicaram livros, como o “A rima denuncia”, do já citado GOG (2010) e o objeto desta pesquisa, “A Guerra Não Declarada na Visão de um Favelado”, de Eduardo. O escritor Sacolinha também militou no movimento *Hip Hop*, “[...] do qual se aproximou em 2001, atraído pelas críticas sociais das letras de rap” (NASCIMENTO, 2006, p. 115), chegando, inclusive a criar o próprio grupo, denominado “Pronome Possessivo”, que existiu até 2004. Em 2005 Ferréz foi agraciado com um Hutuz<sup>41</sup>, na categoria “Hip Hop, ciência e conhecimento”. Destaca-se neste quesito, Sobrevivendo no Inferno (2018), do Racionais mc's, disco que virou livro e hoje é leitura obrigatória para quem vai prestar o vestibular da Unicamp.

Além disso, da mesma forma que o *Rap* no início, essas expressões literárias periféricas enfrentam a discriminação e a exclusão pelo mercado e pelos círculos consagrados. Tanto no que concerne aos personagens, quanto o que é relativo aos

<sup>41</sup> Principal premiação do *Hip Hop* brasileiro entre 2000 e 2009.

escritores(as), é mínima a participação da classe popular na literatura brasileira. Por isso, o movimento tratado diz respeito à “democratização da literatura”, que vai desde a ampliação do número de leitores até a incorporação de novas vozes autorais (NASCIMENTO, 2006).

Paradoxalmente, por mais que a biografia seja importante, os coletivos de Literatura Periférica procuram ter cuidado ao se colocarem como “movimento social” ou “engajados”. O receio parte da ideia de deixarem de serem vistos como artistas e terem seus trabalhos reconhecidos como panfletos e não como arte. Por isso, desconfiam, por exemplo, de acadêmicos das ciências humanas (com exceção de Letras) que poderiam ter em suas pesquisas um viés socioantropológico, apartado da análise qualitativa das obras (NASCIMENTO, 2006).

Enfim, a quantidade e a qualidade das inúmeras publicações estabelecem e alicerçam os saraus como um campo fértil de produção e divulgação da Literatura Periférica e de formação e revelação de escritores, extrapolando a contemplação e o entretenimento.

Ao longo desses dois períodos históricos mais de 100 livros foram publicados. Inúmeros autores talentosos apareceram, o número de saraus se multiplicou [...] A cena literária se firmou, se adensou e se ramificou. Inúmeras denominações surgiram dentro do movimento. Não há, porém, uma disputa acirrada, um campo de tensão. As diferentes denominações da literatura produzida na periferia (marginal, periférica, divergente, literária, literatura hip hop, literatura negra), são menos uma evidência de facções e mais uma indicação de diversidade de concepções estéticas, tendo os termos Literatura Marginal e Literatura Periférica, como as principais denominações, sendo a segunda com maior presença há alguns anos (LEITE, 2012, p. 26).

Em tempo, e para finalizar, não se deve deixar de citar outro fenômeno da Literatura Periférica. Herdeiro de toda essa história, emergiu, nos últimos anos, um novo gênero de expressão marginal: o Slam. Esse tipo de evento, que normalmente acontece em praça pública e sem microfone, se aproxima ainda mais da estética do *Rap*. Mistura do sarau com as batalhas de rima, trata-se de uma competição poética em que a letra, a atitude, a performance e a interpretação do(a) poeta (não há recitação de poemas de terceiros) são avaliados pelo público, tem elevado prestígio. O próprio nome (bater, em inglês) nos indica a importância da intensidade e do entusiasmo na hora de manifestar seu texto.

## CAPÍTULO 2 – DISSENSO E CONFLITO: OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS

### 2.1 Ensino de história, cultura e currículo

A utilização do *Rap* na educação, felizmente, não é algo tão distante. Há tempos educadores de todas as áreas vêm percebendo a força didática desta vertente musical. No entanto, pouco tem sido o esforço no sentido de entendê-la a fundo e utilizá-la em sua integralidade, sua potência e, inclusive, suas contradições.

O emprego metodológico do *Rap*, além de circunscrito a uma ferramenta didática (o que não é, necessariamente, um problema), na maioria das vezes, restringe-se à recreação ou ilustração de temas isolados ou, ainda, numa configuração romantizada e divertida<sup>42</sup>, que não leva em consideração as chagas (racismo, exclusão social, violência, etc.) que marcam a sua origem (junto com o *hip hop*, movimento que o alicerça), e que fazem dele único. A escola pública tem se distanciado da comunidade que a rodeia. A desvalorização, ou o reducionismo do movimento e cultura *hip hop*, por exemplo, desperdiça uma possibilidade de aproximação com a periferia e seus membros, que convivem com a negligência do poder público – o qual investe pouquíssimo nesses territórios – e ainda são ignorados pela escola, tanto em suas carências quanto em suas inteligências e competências.

A partir dessas considerações, será objeto de investigação do presente estudo a escrita contundente e polêmica do *Rap*, que migrou para a ascendente Literatura Periférica, potencializando o discurso, permitindo, na forma da leitura, uma análise mais rigorosa. O livro “A Guerra Não Declara na Visão de um Favelado”, do *rapper* Eduardo, é um exemplo dessa potencialização, pois apresenta todos os elementos desse discurso anticordial a partir da “tese” de que o Brasil vive uma guerra velada. Assim como o escritor, é preciso duvidar da suposta paz existente que, além de tudo, é injustamente exigida das pessoas que sofrem ataques que beiram o belicismo. Transportando isso para a educação, a reflexão sobre a escola

---

<sup>42</sup>Esse tipo de uso inadequado ou simplista de ferramentas didáticas é relativamente comum e não é exclusividade do *Rap*, podendo ocorrer com outras músicas, filmes, jogos, etc. Qualquer metodologia restrita a ilustrar ou “divertir” perde sua potência pedagógica.

ser o palco de uma “guerra não declarada”, esclarece a importância dessas manifestações socioculturais para se pensar “Outras Pedagogias Possíveis”.

### 2.1.1 - História do ensino e ensino de história nas últimas décadas

A história recente da educação brasileira (principalmente após a década de 1980) é permeada pelo discurso pró-democracia, que ampliou o debate, o questionamento e a criticidade. O país saiu de uma ditadura, promulgou uma nova constituição e foi iniciada uma era mais aberta politicamente. Movimentos políticos, sociais e culturais floresceram, mostrando que a “nova democracia” não era perfeita e que necessitava ser aperfeiçoada e revigorada constantemente<sup>43</sup>. Nas escolas, a ação militante-docente pela renovação constante do currículo integra-se nessa pauta democrática em forma de uma luta permanente contra a força do conservadorismo presente na pedagogia nacional. A urgência e a exigência da participação popular em todas as esferas da vida pública subverteram a lógica de que as eleições – conquistadas com muito custo – já solucionavam essa demanda. Esses atores que reivindicavam inserção ativa neste “espetáculo da democracia” sugeriam que participar era sinônimo de um envolvimento integral e transformador da estrutura, ou seja, não cabia a passividade de “plateia”.

Com o ensino de história não foi diferente. Após o Regime Militar, a disciplina voltou à grade escolar e à discussão social. Um número expressivo de novos(as) e velhos(as) professores(as) também queria atuar com efeito na elaboração desta nova educação, deixando de ser meros espectadores. O resultado foi uma mudança profunda e benéfica no currículo de história que, obviamente, ainda apresenta muitos problemas, porém, se tornou mais democrático e aprofundado que os antigos manuais (BITTENCOURT, 2018).

Na historiografia como um todo, diversas reformulações atingiram o ensino de forma muito positiva. Seria impossível listar todas, mas, para a presente pesquisa, destaca-se a contribuição teórica do historiador francês Roger Chartier que, até hoje, tem se mostrado metodologicamente heterogênea, atraindo diversas perspectivas e

---

<sup>43</sup>O *hip hop*, que chegou ao Brasil no final dos anos 1980, pode e deve ser incluído no rol desses movimentos.

olhares sobre a cultura, valorizando, sobretudo, a aproximação com outras disciplinas. O principal conceito trazido por esse pensador é o de “representação”, que normalmente é promovido pelos diferentes grupos sociais – família, turma, gangue, coletivo, igreja, comunidade, bairro, cidade, nação, etc. – a partir de suas interpretações da realidade, ou seja, descrevem a sociedade (através da arte, inclusive) como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002, p.17).

Ao historiador(a) e professor(a) cabe reconhecer a forma como, em diversos lugares e circunstâncias, uma realidade social é edificada e como essa construção se oferece à leitura. Devido a essas contribuições, a partir da década de 1980, iniciou-se um movimento de debate historiográfico que começou a questionar os padrões que permaneciam dominantes da produção histórico-pedagógica. Desde então, o estudo acadêmico tem se debruçado sobre a cultura, com o objetivo de rever metodologias e repensar experiências sobre o estudo do passado. E a conceituação de “representação” tem papel preponderante nesta revisão/reformulação tão importante, permitindo que os pesquisadores da área ampliassem as possibilidades e diversificassem os temas.

Trata-se de reconhecer a forma como em diferentes momentos e lugares determinada realidade social é pensada e erigida, e, ainda, como se apresenta à leitura do investigador do presente – considerando os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social (CHARTIER, 2002).

Por serem conflitivas, as representações são claramente atravessadas pela noção de “poder”. Isso demonstra que, apesar de promover uma “superação” de uma historiografia “economicista-marxista”, a metodologia de Chartier, ao utilizar a cultura para refletir as relações de poder, acaba se tornando também, um modelo interessante para se pensar a história política, econômica e social, posto que há

uma tentativa constante de imposição das representações motivada, principalmente, pelas elites socioeconômicas, com resistência e confrontos populares. O conceito de “apropriação”, segundo o historiador, define como cada grupo tenta se colocar na história – essa visão será muito importante no sentido de entender a luta dos periféricos em ter sua literatura reconhecida como válida.

Além das mudanças teóricas, questões de ordem prática também reconfiguraram a rotina escolar. Assim, outra modificação bastante significativa do período se deu na universalização do acesso à educação básica. A chegada de uma quantidade cada vez maior de alunos e alunas de diferentes realidades socioculturais transformou o cotidiano da escola, obrigando-a a lidar com uma heterogeneidade crescente e, por consequência, conflitiva. Por esse motivo, essa mudança apresentou-se e ainda apresenta-se para os(as) educadores(as) como um grande obstáculo, pois gera na instituição, uma “recusa da diversidade” e uma tentativa de modelar os jovens. É neste contexto que se iniciará uma importante discussão que permeará a teoria e prática pedagógica, desde a academia até a sala dos professores: a disputa entre o saber escolar, academicamente produzido, e a cultura popular. Debate esse que estará presente por toda essa pesquisa, para ajudar a pensar, com mais clareza, a Literatura Periférica no ensino de história. Na maioria das vezes, esses saberes são apresentados como antagônicos. Esse equívoco gera resistência em ambos os lados – tanto do aluno que se recusa a absorver conteúdos e regras, quanto da escola, que deslegitima sua cultura.

O desenvolvimento do Movimento Hip Hop no Brasil coincide com a massiva chegada de alunos através da universalização do ensino no país. As escolas absorveram um grande número de alunos de camadas sociais que outrora eram privadas de educação escolar. Estes alunos trazem para a cultura escolar seus modos de agir, de pensar, e sua cultura. Esta interação conduz a inúmeros debates entre os saberes escolares e os saberes relacionados à cultura juvenil (FERNANDES, 2013, p. 155).

Por mais que o recorte geográfico da presente dissertação seja a cidade de São Paulo, influenciado pelo recorte historiográfico do país como um todo, é interessante notar que o preconceito sociocultural, exacerbado na xenofobia, é um fenômeno mundial que atinge milhões de seres humanos diariamente. Guerras foram e estão sendo travadas neste momento por causa de divergências étnico-culturais. A educação não apenas reflete essa realidade, mas também reforça. Por



isso, é tarefa verificar se a escola, enquanto portadora de uma tradição, não está em uma “guerra não declarada” contra a cultura externa e popular.

Os conflitos inerentes à diversidade observada dentro da sala de aula estão presentes em todo o globo e em todos os momentos históricos desde o início da escolarização<sup>44</sup>. Diego Fernandes (2013), no intuito de assimilar melhor essa relutância por parte das escolas, recorre a Paul Willis (1991), comparando a oposição à cultura periférica nas escolas brasileiras à resistência à cultura operária nas escolas inglesas.

Ocorreu no Brasil algo muito próximo daquilo que Paul Willis (1991) identificou na Inglaterra quando jovens estudantes pertencentes à classe operária [...] ingressaram no sistema educacional. A detalhada etnografia demonstra as tensões inerentes ao ambiente escolar no que tange às relações principalmente entre professores e alunos. Paul Willis evidencia que o corpo discente não é passivo perante o sistema escolar. A complexidade do contexto analisado demonstra a oposição de grande parte do alunado em submeterem-se a regras e práticas cotidianas da escola (FERNANDES, 2013, p. 42).

Willis (1991) registrou as angustias e inquietações dos alunos que recusavam a cultura escolar na mesma proporção que a escola se opunha aos seus costumes e comportamentos, demonstrando que a ampliação do acesso à educação não representou, necessariamente, aceitação ou reconhecimento de ambos os lados. Da mesma forma, o Brasil não considerou a universalização do acesso a partir dos novos estudantes, ou seja, a inclusão de todos no sistema educacional é falha, pois aceita o corpo, mas recusa a personalidade e a cultura de cada educando ou educanda.

No ensino de história essa incoerência, quando ocorre, se torna ainda mais evidente. A própria disciplina se coloca, no contexto pedagógico, como um elemento de consideração e respeito pela diversidade cultural em todos os tempos, até como uma forma de buscar uma melhor interpretação do passado. É na história que a diversidade – de gênero, orientação sexual, crença, classe, política, social, econômica, cultural, entre outras – é utilizada para formar indivíduos que consigam refletir sobre si mesmos e os outros, individual e coletivamente, no tempo e no espaço. A compreensão, a interação, o exercício da tolerância e o respeito pela

---

<sup>44</sup>Na busca de compreender melhor essa questão, destaca-se a obra “Entre os muros da escola” (2008), filme que se passa em uma escola da França, a qual recebe alunos de inúmeras etnias, mostrando de forma realista este tipo de conflito na educação de um país rico e europeu.

liberdade, pelo pluralismo de ideias e pelas diferenças são alguns dos objetivos da formação humanista e fazem parte da dimensão histórica (SÃO PAULO, 2012; SÃO PAULO, 2017).

Não se trata, no entanto, de abster-se da observação analítica quanto a costumes e tradições, por exemplo. Mesmo porque, em nome da “cultura”, muitos tiranos ou grupos extremistas e intolerantes, ferem a dignidade humana. O objetivo é que os(as) alunos(as) consigam compreender para poder, inclusive, questionar e criticar, porém, livrando-se dos preconceitos típicos do senso comum, do maniqueísmo e da falta de conhecimento, entendendo que tudo faz parte de uma complexa construção social artificial e historicamente colocadas.

Nessa linha, o ensino de História, na medida em que trabalha com categorias e conceitos que provocam reflexões a respeito das relações entre acontecimentos no tempo – como duração, diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades –, instiga o aluno ao questionamento, à reflexão, à interpretação de textos, imagens, e de objetos e diferentes representações e linguagens, à procura da compreensão das complexas relações humanas e da sua participação no mundo social (SÃO PAULO, 2012, p. 30).

A cidade de São Paulo é um bom exemplo de diversidade. Cosmopolita, sempre “atraiu” imigrantes de todas as partes do Brasil e do mundo<sup>45</sup>. Esse intercâmbio étnico, cultural e social, apesar de fecundo, trouxe consigo uma série de conflitos e ressentimentos que levaram a sociedade a rechaçar a cultura do outro. No entanto, é importante pontuar que essa rejeição é consequência da sociedade capitalista contemporânea, que procura modelar os sujeitos conforme a sua “régua de normalidade”. A assimetria econômica, fruto desse sistema e refletida na desigualdade social, deixa de ser o objeto principal da crítica, que acaba recaindo sobre o culturalmente distinto.

A disciplina de história, então, tem a obrigação de abraçar esse objeto social, contextualizado no sistema econômico vigente, para formar um cidadão crítico e emancipado, apto, como já foi dito, a se localizar no espaço geográfico e no tempo histórico, capaz de identificar injustiças, contradições e desigualdades, se organizar social, política e institucionalmente; preparado para refletir, confrontar e levantar

---

<sup>45</sup>Vale lembrar que essa “atração”, na maioria das vezes, não foi motivada por uma escolha. Exemplos de imigração forçada são: escravidão colonial; imigração europeia no final do século XIX e Início do século XX; nordestinos fugindo da seca durante boa parte do século XX; povos que fogem de crises econômicas e humanitárias, como os haitianos, bolivianos, venezuelanos, entre outros.

hipóteses sobre a sua realidade, a conjuntura e ocorrências cotidianas como as eleições, violência urbana, greves, epidemias, inflação, serviços públicos, etc. De outro modo, que provoque o aprendizado de procedimentos e atitudes, que ampliem domínios práticos e intelectuais e, ainda, reforcem valores e princípios éticos à sua sociedade, gerando nos grupos marginais o protagonismo histórico almejado. Lamentavelmente, isso não é algo concretizado no meio pedagógico e, acreditar neste tipo de educação, virou um ato de militância. Até por isso, como não é responsável deixar de citar, a importância da sanção de leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008 que, entre outras coisas, incorporaram no currículo oficial das redes de educação a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2013).

Seguindo nessa linha, é interessante ocupar-se, mesmo que de forma rápida e superficial, de um conceito metodológico denominado História Temática. O debate sobre o ensino através de eixos temáticos foi mais fecundo nas décadas de 1980 e 1990, ainda assim, ficou preterido dos estudos de ensino de história nos últimos anos sem, contudo, deixar de ser relevante para se pensar uma prática mais dinâmica e significativa. Nada disso significa que essa abordagem deixou de existir, já que concebe parte, inclusive, das Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo (2012) e de outros governos e esferas públicas. No entanto, não há uma discussão mais aprofundada (teórica e prática) a respeito do tema, no sentido de torna-lo mais presente na sala de aula e no currículo real e ativo.

De fato, o que observamos na atividade docente, de forma geral, é a adoção da história cronológica e linear, ou seja, vai do passado ao presente em uma abordagem quase que evolutiva. Não que isso seja o problema em si, mesmo porque a maioria faz isso de uma forma crítica, tentando elevar o debate e contextualizando o(a) aluno(a) quando necessário. Porém, sem os devidos cuidados, o ensinamento histórico pode ser limitado por uma linearidade rigidamente desnecessária, prendendo professores e estudantes a uma “sacrossanta continuidade cronológica”, como bem ironizou Audigier (2016).

Essa história metódica baseia-se em uma linha do tempo constituída na Europa em que (e por isso mesmo) todos os fatos considerados importantes e que mudam as eras (da Idade Antiga para a Idade Média, desta para a Idade Moderna e, por fim, Idade Contemporânea) aconteceram no velho continente. Quando se segue esse raciocínio, acaba-se, mesmo que sem intenção, focando o olhar na sociedade

européia ocidental e, conseqüentemente, desconsiderando a história local, do Brasil, da América Latina e da África, citando alguns exemplos. O efeito disso é que essa sucessão temporal acaba privilegiando o ensino de uma história eurocêntrica, distanciando-se ainda mais do cotidiano de nossos alunos.

O resultado é uma identificação cada vez menor com a própria cultura e uma aculturação estrangeira, que superestima os padrões e costumes europeus e estadunidenses (considerando também que os Estados Unidos aumentaram sua influência mundial após a Segunda Guerra), em detrimento dos valores referentes a culturas mais próximas de fato, como a indígena, africana e latino-americana. O olhar limitado ao fato histórico, isolado e singularizado, sem relação com a conjuntura e estrutura, acaba ausente de significado.

O planejamento que se fundamenta apenas na passagem do tempo, do passado ao presente, busca o inconcebível, que é abarcar “toda a história”. Além disso, até mesmo o fato histórico se perde, na procura da assimilação “total”, ou seja, paradoxalmente, quando se tenta alcançar “tudo”, é aí que não se entende nada, pois, o conteúdo, mesmo isolado, perde a acepção em si mesma. Investiga-se um tempo ou uma civilização para entender outra. Por exemplo: não se estuda o feudalismo para perceber, necessariamente, como aquelas pessoas viviam; estuda-se para entender as Revoluções Burguesas; estudam-se as Revoluções Burguesas para entender a Revolução Industrial; e a Revolução Industrial para entender o capitalismo; e assim por diante (BITTENCOURT, 2010).

É muito comum, por exemplo, devido ao calendário apertado e aos imprevistos comuns da realidade da escola (e que fazem parte do currículo), que os professores não consigam chegar aos conteúdos finais referentes à História Contemporânea.

A ordem cronológica não é uma espécie de dado natural que comandaria o trabalho científico, ela é mais um princípio de arranjo que uma condição de inteligibilidade. Condição, ela procura ser construída, mesmo se a experiência vivida do tempo parece nos impor essa ordem para contar as experiências humanas a partir da nossa. Também não é uma lógica de aprendizagem. A ordem do tempo não é uma ordem de dificuldades a ponto de que fosse preciso organizar o ensino de acordo com uma ordem de dificuldades crescentes. Ela não leva em conta de maneira nenhuma essa dificuldade fundamental que é a capacidade dos alunos de conceber, de se representar, de imaginar um mundo, ações, personagens que

não sejam aqueles ou aquelas que ele conhece [...] (AUDIGIER, 2016, p. 42).

Em resumo, o trabalho por eixos temáticos partiria de problemas ou temas pertinentes ao cotidiano (política, economia, trabalho, luta pela terra, alimentação, brincadeiras, violência, epidemias, inflação, etc.) e faria uma investigação (professor(a) e aluno(a) juntos) para saber como cada civilização do passado lidava com eles ou com situações semelhantes, retornando ao presente para as devidas análises críticas. Essa abordagem facilitaria, ainda, o estudo do que chamamos de Micro História ou História do Cotidiano, ou mesmo a História “vista de baixo”, que não privilegia feitos de reis e heróis, mas se preocupa com o cidadão comum, minorias e excluídos: “[...] nada pior [...] que mostrar personagens históricos como seres fantasmagóricos, efemeridades, sujeitos que vieram para exemplificar, mostrar... predestinados [...]” (SANTOS, 1999, p. 114).

A escolha de avançar e retroceder no tempo conecta-se com a biografia sociocultural do educando sem, no entanto, negligenciar a cronologia, pois, não se trata da adoção de um e do abandono de outro método. As diversas linhas do tempo (inclusive a eurocêntrica) possibilita referenciar os estudantes para que possam se localizar na história e compreender que distância temporal afeta a forma como cada sociedade lida com suas questões, bem como o que é curta, média e longa duração.

Por mais que a história temática tenha perdido forças no decorrer dos anos, ainda é pauta nos debates acadêmicos e nos programas de ensino. Como visto, está presente, por exemplo, nas Orientações Curriculares do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). Porém, assim como em outros debates profícuos que são concebidos em processos de construção social e intelectual, foram apropriados e subvertidos negativamente em forma de cartilhas prontas com temas pré-estabelecidos a serem seguidas sem considerar a realidade imprevista de cada sala de aula, escola e comunidade.

Sendo assim, a abordagem por temas está longe de ser uma unanimidade entre os pesquisadores e pensadores do ensino de história. Por isso, faz sentido pontuar algumas das críticas referentes a esta metodologia didática. Muitos, por exemplo, acreditam que a escolha dos temas não consegue escapar da aleatoriedade, deixando o fato mais isolado ainda e gerando um descompromisso com uma educação mais progressista. Outros consideram que o ensino de história pode ganhar ares de curiosidade, tornando-se fragmentado, apartado do cotidiano e

formando sujeitos que dominam aspectos incomuns das culturas, apesar disso, sem conseguir relacioná-los consigo mesmo e com a sociedade onde vivem, perdendo a dimensão estrutural, conjuntural e processual da história. Pior ainda, o educador se depararia não apenas com fatos isolados, mas com a história de objetos inanimados e completamente sem sentido.

O fetiche dos “Novos Objetos”, inspirado na Nova História francesa: a inovação derivaria de explorar temas nunca antes navegados (fósforos queimados, fraldas descartáveis, calos nas cordas vocais...). Sem problematizações, esse fetiche conduz a um ensino sobre eventuais exotismos e a perda de questões gerais de conhecimento histórico (SILVA e FONSECA, 2010, p. 15).

Por fim, a análise mais interessante no que se refere a isso está no anacronismo “inevitável”, ou seja, os alunos seriam instigados a pensar o passado apenas com os olhos do presente, fazendo relações confusas e descontextualizadas. Isso porque, no trabalho por eixo temático, as investigações priorizam o presente, de onde partem as relações com o passado.

Levando em consideração todas as importantes e pertinentes apreciações, enxergar o professor como um trabalhador intelectual que precisa ter o controle sobre o objeto de seu trabalho é imprescindível (MARTINS, 2005). Cabe a ele estruturar sua prática profissional de modo a solucionar esses problemas e contradições, superando a mera curiosidade e o fetichismo, não permitindo que a escolha dos temas seja aleatória, ou que as efemeridades sejam maiores que a relação passado-presente, no contexto da vida dos adolescentes. Por último, cabe ao docente a elaboração de exercícios que demonstrem ao educando o quanto as sociedades do passado, sejam elas de vinte anos, vinte décadas ou vinte séculos atrás, eram fruto do contexto histórico ao qual pertenciam, impossibilitando parâmetros baseados numa comparação simplista e rasa. Mesmo porque essas questões e outras mais podem ser adaptadas e consideradas no estudo cronológico, pois, se deixarmos de lado a crítica, qualquer método será falho. As atribuições do ensino de história, iniciadas no século XIX, que focam em fatos isolados e “verdadeiros”, por exemplo, ainda são muito presentes, sendo que a cronologia é a principal condutora.

Antes de tudo, é preciso reforçar que, ter o controle intelectual sobre o seu trabalho não significa que o professor é dono de uma verdade a ser transmitida.

Parece óbvio, mas é comum que cursos de história se transformem em relatos do passado “tal qual ele foi” (BITTENCOURT, 2010). Essa ação é duplamente contraditória, pois, se a aula é dinâmica, a história também (nunca estática) – e, enquanto ciência, está sujeita a diversas interpretações, contestações e superações. O fato de ser investigada a partir do presente, de maneira a, inevitavelmente, serem contaminados tanto o objeto quanto o investigador pelo tempo em que se vive, demonstra o quanto ela é viva. Se tal compreensão impõe dificuldades ao mundo acadêmico, é possível supor que representa um desafio maior ainda para os educandos do ensino básico. Muitas vezes o professor se distancia dessa ideia, tornando-se o transmissor de uma única perspectiva, submetendo os estudantes a um tipo de coação, já que, desta forma, o contraditório e o questionamento não têm espaço. Isso, por outro lado, gera uma reação discente (que pode ser imatura e inconsciente) de recusa e/ou indisciplina, pois como se sabe, os(as) jovens são sujeitos subjetivos, com características e personalidades próprias e, apesar de terem responsabilidades e obrigações para com o coletivo, que devem ser respeitados nas suas individualidades e escolhas.

Se bem sucedido, o professor de história promove uma aprendizagem integral, que gera vínculo, é interativa, dialógica, propicia a troca, etc. Ele ultrapassa as questões pedagógicas e passa a investir na formação sociopolítica do aluno. Não obstante, isso não quer dizer que ele abandona o conteúdo tradicional. Mesmo quando se conclui que o problema é mais socioeconômico do que pedagógico, há um traçado prévio das finalidades do papel de educador.

### 2.1.2 - Cultura, Cultura Escolar e Multiculturalismo

Dando prosseguimento à reflexão metodológico-didática (para, enfim, cogitar “Outras Pedagogias Possíveis”), importa entender que, habitualmente, conteúdo escolar é aquele conhecimento que foi produzido pelos cientistas nas academias para ser aplicado, com o mínimo de interferência possível, a discentes receptores e passivos. Geralmente, os chamados “intelectuais” consideram que esses saberes são primordiais, sem os quais não seria possível formar indivíduos para se integrarem socialmente.

Nada disso leva em conta uma série de possibilidades e contingências típicas de um lugar onde há enorme diversidade (de todos os tipos) e que o chamado “conhecimento” extrapola (e com razão) teorias acadêmicas que, muitas vezes, estão apartadas da prática. É preciso considerar que o saber escolar é fruto de uma confluência de ideias que não se limitam a professor-aluno. Fazem parte deste processo tanto o secretário de educação quanto a merendeira, do editor de livro didático ao vendedor de doces na frente da escola, da mãe que participa do Conselho ao pai ausente.

Enfim, é preciso estar atento, não a tudo que permeia a vida dos(as) adolescentes, mas, no mínimo, à existência dessas referências, para “pescar”, sempre que possível, de onde vem aquela resposta ou comportamento. Deste modo, a cultura escolar é e precisa ser reinventada sempre, como resultado desta enorme coletividade. É o que se ensina, e, principalmente, o que se aprende.

Vale salientar que há uma diferença entre ensinar e aprender, pois se tornou usual na escola uma separação que desresponsabiliza e dessensibiliza uma coisa em relação à outra, ilustrada na seguinte fala docente: “Eu ensino, o aluno é que não aprende”. Como o(a) professor(a) não é transmissor, uma das tarefas primordiais no processo educacional é o que muitos educadores chamam de “ensinar a aprender”.

Esse é um dos grandes desafios do mundo contemporâneo, principalmente por conta do avanço tecnológico e da constituição da chamada “sociedade da informação”, onde é possível obter dados num piscar de olhos. Cabe aos docentes qualificar essa busca de dados para que a informação possa produzir conhecimento, o que acarreta um método de inovação e renovação do indivíduo através do reconhecimento de sua criação e criatividade – para além da simples retenção de conteúdos.

É necessária uma pedagogia que privilegie a reflexão, a análise e a dúvida, valorizando, inclusive, a problematização. Requer também que o(a) professor(a) aprenda com os seus alunos, facilitando a aprendizagem conforme a realidade daqueles com quem se trabalha (CAPORALINI, 2008). De outra forma, os(as) estudantes devem participar e ter conhecimento de todas as etapas do processo, evitando-se “pegadinhas” e conteúdos surpresa.

Para a organização sequencial dos conteúdos, recomenda-se a observância de critérios, quais sejam, sequência lógica, coerente



com a estrutura e o objetivo da disciplina; gradualidade na distribuição adequada em pequenas etapas considerando a experiência anterior do aluno; continuidade que proporcione a articulação entre as diversas disciplinas do currículo (MARTINS, 2005, p.70).

A seleção de conteúdos, então, resulta da ideia que se tem da comunidade, da escola e da apreensão dos processos de ensino aprendizagem, principalmente no que tange o ensino de história. Se um dos principais objetivos desta disciplina é formar um cidadão crítico, é contraditório o foco em fatos isolados, que valoriza causa e consequência.

[...] a concepção de educação não pode se limitar a questão da distribuição de conteúdos, logicamente estruturados pelo professor, nem à organização de temas segundo interesses individuais dos alunos, mas ela inclui a sistematização coletiva de conteúdos, a qual envolve a coletivização da prática social dos alunos [...] (MARTINS, 2005, p.80).

Em outras palavras, não se trata de defender que a escolha dos conteúdos se torne abstrata, ou de referenciar todas as experiências de todos os alunos, ou ainda de criar pequenos historiadores. Mas sim de respeitar o conhecimento prévio dos(as) educandos(as) e de produzir, junto com eles(as), tanto o debate quanto os materiais que possam despertar o pensamento crítico<sup>46</sup> e autoral.

Entendemos por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos. Não constitui objetivo de uma aula de História do ensino médio ou do ensino fundamental a formação de “historiadores em miniatura”. Sendo assim, a seleção de conteúdos e de atividades deve ser feita pelo professor levando sempre em conta o entorno social e político dos alunos (SEFFNER, 2010, p. 214).

Além dos conhecimentos que o docente necessita sobre a disciplina que ministra (no caso, história), dos saberes relacionados à prática pedagógica (didática) e do respeito ao repertório que o jovem traz, é preciso, como colocou Seffner (2010), estar atento aos imprevistos, isto é, flexibilizar o planejamento para utilizar o conhecimento e a intervenção do(a) estudante (entre outras eventualidades) para melhorar essa aprendizagem. Cabe aqui uma importante observação: lidar com

---

<sup>46</sup> “Embora já um tanto desgastada, a palavra ‘crítica’ expressa bem o principal objetivo do ensino de História.” (SEFFNER, 2010, p. 213).

“trivialidades” do dia a dia constitui o saber docente, ou seja, é algo do campo do conhecimento e da ciência, portanto merece maior valorização, gerando debate, reflexão e, até mesmo, formação. Os professores da educação básica agradeceriam se fossem instigados (e devidamente recompensados por isso) a escrever artigos e dar palestras sobre sua práxis. Contudo, é cultural que os saberes práticos sejam apartados dos saberes teóricos, recebendo menos atenção e reconhecimento.

Voltando a Seffner e o que ele denominou como “cenas de sala de aula”, não se trata, conforme referido anteriormente, de acatar todos os imprevistos e se render ao acaso, mas compreender que, muitas vezes, os comentários produzidos pelos discentes apontam alternativas fecundas de aprendizagem, pois, informa o(a) professor(a) qual linha de raciocínio está sendo seguida, bem como dos anseios da sala, ao mesmo tempo em que constrói conhecimento.

Os alunos valorizam professores que investigam o porquê de suas respostas, o motivo de terem feito certas associações [...] Fazer isso não deve ser visto como perda de tempo, e sim como uma estratégia produtiva de produção de conhecimentos, bem como de respeito pelos alunos (SEFFNER, 2010, p. 225).

Em suma, deve-se cuidar para que não ocorra um exercício limitado a “distribuir” conteúdos estruturados pelo governo (ou mesmo pela escola/professor) e nem organizar a aula apenas com temas sugeridos pelos alunos. Deste modo, é tarefa incondicional do(a) educador(a) – como profissional que detém o controle sobre o processo e o produto do seu trabalho – a seleção e organização criteriosa dos conteúdos a serem trabalhados com o grupo de adolescentes, levando em conta, dentro dos critérios, que a realidade é efêmera e reforçando que a escolha de um modelo ou método, não representa, necessariamente, o abandono de outro, de modo que

[...] uma fase importante no desenvolvimento de uma perspectiva construcionista social é a produção de uma vasta série de estudo sobre a construção social do currículo prescrito. Entretanto, isto é apenas uma parte da história, como sustentaram, há muito tempo e de forma correta, os defensores da “prática”. O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social

do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 2003, p. 78).

Em tempo, quanto à defesa de que o professor mantenha ou retome o controle sobre o seu trabalho, fala-se, no caso, de valorização docente, extrapolando a crítica de Chervel (1990), que vê na prática, uma simples transposição didática, a qual chama ironicamente de “aplicação de um conteúdo lubrificado”. Já a instituição também precisa afastar-se da reprodução do conhecimento pré-estabelecido, ao mesmo tempo em que deve se distanciar da ideia de “local lassaleano”<sup>47</sup> para ser um lugar efetivo de construção do saber.

Voltando a atenção para a comunidade escolar, pensemos os saberes produzidos dentro e no entorno da escola. Para começar, conceito de cultura é apresentado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio da seguinte forma:

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e de povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências, constituindo processos de apropriações de significados e práticas que contêm elementos de acomodação-resistência. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações inter-étnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido (BRASIL, 2006, p. 77).

Já para Chartier (2002), o conceito de cultura passa pela forma de expressão dos sujeitos e suas traduções simbólicas da realidade, ou seja, não está sujeita a determinismos materiais e sim a uma dimensão do comportamento humano que não pode ser reduzida a determinações sociais e econômicas. Não é a realidade em si, mas o sentido dado a ela. Ao utilizar o ponto de vista da “representação” e

---

<sup>47</sup> “[...] são lugares fechados aos olhares exteriores e, poderíamos dizer, heterônomos [...] estão socialmente separadas das famílias [...]” (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28).

“apropriação”, ele expande a perspectiva de investigar a cultura histórica no sentido de superar a historiografia clássica, integrando práticas pedagógicas.

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem [...] (CHARTIER, 2002, p. 26).

Mesmo que de forma resumida, essas conceituações de cultura oferecem um bom parâmetro para se pensar possibilidades e enxergar contradições inerentes à híbrida cultura escolar, fruto, principalmente, daquilo que o(a) aluno(a) carrega para dentro dos muros da instituição pública.

Mesmo quando há resistência (negativa de qualquer forma) por parte da escola, o próprio conflito gera um tipo de cultura escolar. O problema, neste caso, é quando, enquanto dispositivo que emana um poder instituído, se sobrepõe à demanda do(a) educando(a), ocasionando um agravamento no conflito que evolui para um confronto ou, como diria Eduardo, para uma “guerra não declarada”, levando, inclusive, a uma reação e defesa (quase que bélica) por parte do(a) jovem estudante.

A verdade é que a cultura do aluno espelha a cultura da comunidade que cerca a escola. Desse modo, quando essa cultura escolar tenta renegar totalmente a experiência do outro, converte os muros e portões em fronteira, onde o “país” escola se fecha para a cultura que o margeia. Essa caracterização de uma rivalidade torna imprescindível a batalha pela extinção da estremadura que aparta comunidade e escola (JULIA, 2001). Ainda mais quando essa separação se torna tão ativa e evidente, a ponto da “fronteira” se tornar quase “intransponível”, semelhante realmente a uma guerra.

A Literatura Periférica, analisada aqui não apenas como uma forma de arte isolada, mas como um movimento social, cultural e político juvenil, pode contribuir positivamente para a tarefa de romper com este modelo – mesmo porque, seja através dos saraus ou do *rap*, já o faz, a revelia das “gestões”.

Para tanto, é preciso aprofundar um pouco mais conceitos como o de cultura e forma escolar. Isso porque, a cultura escolar, por exemplo, pode transformar a escola num templo e tende a negar tudo o que, teoricamente, não diz respeito ao universo pedagógico. Dominique Julia (2001) elabora sua crítica da cultura escolar a

partir da seguinte definição: “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (p. 09). O que o autor demonstra é que a (ou essa) cultura escolar tende a ser conformista e autoritária, pois, entre outras coisas, se afasta totalmente da cultura do(a) jovem – seja ela familiar ou da comunidade em que vive – enquanto estipula conteúdos sem as devidas ponderações acerca dessa estrutura local. O(a) professor(a), enquanto sujeito desse processo, precisa compreender os problemas presentes na escola onde irá atuar. Já Viñao (2007), da mesma forma crítica, define que essa cultura

[...] seria constituída por um conjunto de teorias ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas, e repartidas pelos seus atores, no seio das instituições educativas [...] (p. 87).

Há, então, uma complexidade que a relutância ao externo não dá conta, ou seja, não basta ignorar ou repelir, pois o efeito e a influência são inerentes. Por isso, quando a tentativa de recusa é muito forte, o conflito (que faz parte de qualquer contexto social e é positivo) transforma-se em confronto, ganhando ares de uma “guerra não declarada”, tornando-se, aí sim, negativo e totalmente indesejável.

A maior parte do currículo oficial não dialoga com as culturas locais. Porém, é preciso considerar, como o próprio Viñao (2007) sugere, que a escola não é um lugar no qual as propostas emanadas da legislação são aplicadas e seguidas à risca. A cultura escolar tem seu advento na disputa pelo currículo e pelo planejamento.

É no interior da escola, com sua forma – muitas vezes calcada na tradição – que os docentes terão de adaptar a teoria de sua formação inicial ao novo universo que surge da vida profissional. Por isso, é importante nessa etapa uma autocrítica, pois, a escola é um “objeto” do seu tempo, e não do tempo do professor. E essa cultura, apesar de se dar num espaço específico (prédio escolar, sala de aula) e num tempo específico (ano letivo, bimestre, dia, hora aula), vai extrapolar e levar para outras instâncias suas regras e normas: “[...] A forma escolar das relações sociais não se detém às portas da instituição escolar e, inversamente, a instituição

escolar pode ser atravessada por formas de relações sociais diferentes [...]”. (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001, p. 36). Assim, como referência sócio-educativa a função social da escola é mais do que exposições, lições e avaliações pautadas em uma estrutura burocrática, uma vez que os sujeitos que ali transitam são de extrema importância para o projeto pedagógico proposto. Apesar disso, a crítica também precisa ir além daquele universo meramente pedagógico, lembrando que os programas inflexíveis e normativos são fruto do capitalismo:

A transmissão de um conjunto de conhecimentos desvinculados do cotidiano daqueles a quem se destina, de um saber pronto e acabado, sempre ocupou o primeiro plano das preocupações de uma escola voltada basicamente para a consolidação e manutenção da dominação econômica e político-ideológica na sociedade capitalista (CAPORALINI, 2008, p.100).

Deste modo, a capacidade que cada escola tem de produzir, ressignificar e transformar sua própria cultura deve ser profunda, para que os indivíduos e comunidades por ela afetados se apropriem de forma efetiva do universo escolar, inclusive, para implementarem o mesmo comportamento em outras instâncias da sociedade, propondo novas possibilidades para essa realidade que é posta como única e imutável. Para isso, a escola deve ser amplamente aberta e atravessada pela cultura que a comunidade apresenta.

Nesse contexto, fechar-se para as transformações em andamento ou mesmo ignorá-las leva a cultura escolar a ser confundida com a tradição. Isso aconteceu durante as reformas educacionais dirigidas pelos governos militares – que comandaram o Brasil entre 1964 e 1985 – e se encontram presentes na cultura escolar do país até os dias de hoje.

O desejo que parte do professorado possui por ser uma autoridade que não pode ser questionada ou desafiada, está carregado de certo saudosismo de um período em que isso era uma “realidade”<sup>48</sup> e demonstra a manutenção desse tradicionalismo típico da época.

Outra herança do período militar e, neste caso, mais concreta, é a docência técnica, destituída do processo de produção do conhecimento e construção do currículo:

---

<sup>48</sup>Realidade, neste caso, está mais para uma crença baseada em memórias distorcidas (fruto do saudosismo) do que algo real. Por mais que o autoritarismo estivesse presente também na escola, o desrespeito e a indisciplina obviamente faziam parte do cotidiano escolar (NUNES, 2000).

A conversão do currículo em objeto “gestionável”, destituído de suas dimensões históricas e sociais, cuja preocupação com a eficiência e racionalidade subtrai as preocupações intelectuais, não somente pressupõe um professor dependente do sistema ao qual está inserido, sem autonomia no exercício da profissão, como também padroniza os modelos educativos e reduz as competências e as habilidades docentes. Daí também que aquele tipo de gestão da educação e aquela visão sobre o professor tenham se tornado preponderantes nos anos da ditadura militar brasileira, anos em que a tecnocracia e o controle marcavam a administração pública e constituíam discurso e práticas políticas do Estado discricionário. (MARTINS, 2002, p. 149).

Uma demonstração que também corrobora esta perspectiva está na introdução da matéria de Estudos Sociais em detrimento de História e Geografia. O objetivo era retirar o caráter crítico dessas disciplinas, com a inclusão de uma mais voltada para o espírito cívico. Chervel (1990) alertou para o caráter genérico e vulgar de divulgação dos saberes científicos totalmente desvinculada da produção acadêmica e com lógica e economia próprias. Já Almeida Neto (2014), expôs que, com a introdução de Estudos Sociais na grade das disciplinas escolares, “[...] o conjunto de disciplinas de humanidades perdeu seu caráter de humanização e sua potencialidade de reflexão sobre a sociedade para tornar-se mero instrumento de inculcação ideológica”. (p. 70). Em outras palavras, o caráter prescritivo e impositivo dos currículos e dos programas de ensino durante a reforma educacional do Regime Militar – incluindo a adoção de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira como disciplinas – foi tão eficaz que reverbera até os dias de hoje. Desde o fim da ditadura, a história da educação no Brasil vem passando por avanços e retrocessos: “[...] O encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 13).

Desse período para cá, a maior mudança está na universalização do acesso que gerou uma “interculturalidade” e/ou “multiculturalismo”. Os termos representam a diversidade sociocultural que, em tese, está presente dos menores aos maiores grupos, seja a família, a sala de aula, a escola, o bairro, a cidade, o país, etc. A inter-relação desses indivíduos se dá de forma estabelecida e à revelia dos sujeitos. Desse modo, é um termo que demonstra o quão identitária, transformadora e híbrida é a cultura local, que se reflete na cultura da escola, a despeito de sua resistência.

Quando se fala em cultura, é relevante falar também sobre aculturação. Como observamos anteriormente, as culturas juvenis são constantemente apropriadas pela doutrina capitalista para vender cada vez mais ideias e produtos. Da mesma forma a educação é corrompida para modelar esses mesmos jovens dentro de uma padronização mais aceita por esse capitalismo.

Segundo KEHL (2004), a juventude é vista pelo sistema apenas como uma fatia de mercado, uma massa de consumidores. Sendo um negócio, é possível que se observe, igualmente, o que esses jovens têm de resistência, para cooptar e asfixiar qualquer tentativa ou movimento emancipatório. A busca por um prazer instantâneo e pela felicidade absoluta à margem da moralidade “adulta” converte-se em instrumentos alienantes na mão de publicitários e lobistas, muitas vezes, transformando rebeldia em padrão.

O desenvolvimento da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa teria possibilitado, por um lado, a democratização da informação, e por outro, o avanço da alienação e a restrição da capacidade de reflexão crítica e criativa [...] (KALLÁS, 2017, p. 136).

Surge, então, uma ditadura da norma, com o seu molde no qual os indivíduos devem de encaixar. Metaforicamente, muitos se encaixam, alguns se recusam e outros, ainda, não têm escolha. O jovem pobre e oriundo das periferias da cidade, por diversos motivos, acaba excluído socialmente, inclusive, por não consumir o suficiente para alimentar essa estrutura, pois, seguindo esse modelo, a caracterização negativa se dá exatamente pela ausência, ou seja, o sujeito não é visto pelas experiências socioculturais que carrega, mas pela falta daquilo que a sociedade capitalista convencionou chamar de “ser jovem” (DAYRELL, 2007). Na escola, esse pré-conceito está muito presente e quem não segue o modelo é rechaçado e/ou anulado. Novamente, é imprescindível alertar sobre a necessidade de romper com a ideia de culturas previamente aceitas.

Quando se abordam questões relativas à cultura e conflito, não se pode deixar de citar o multiculturalismo. O termo sócio-antropológico não possui uma definição homogênea, contudo, vale ressaltar que, de modo geral, representa a luta político-social por reconhecimento, e procura descrever analiticamente como cada sociedade, localizada no tempo e no espaço, lida com a diversidade cultural. Esse fenômeno social cresceu muito após a Segunda Guerra Mundial e com os processos



de independência de países da África e da Ásia, se solidificando (como realidade quase imutável que independe de ações contrárias) com o fim da Guerra Fria e o advento da globalização. Lembrando que o pluriculturalismo é uma questão política e necessita de orientação e intervenção dos governos através de ações públicas de reconhecimento de culturas minoritárias, acolhimento às diversidades e de proteção aos indivíduos, gerando aceitação e tolerância. Os fluxos migratórios que se sucedem desafiam a gestão dos países multiculturais. Isso porque, enquanto algumas nações aceitam esse desafio, outras tentam se fechar à entrada de pessoas culturalmente diversas, gerando rejeição, intolerância, confronto e perseguição (SANTOS, 2011).

Fundamentando-se em pressupostos como descolonização, alteridade e convivência pacífica<sup>49</sup>, o multiculturalismo parte da ideia de que uma sociedade que valoriza a diversidade cultural tem o crescimento intelectual e o progresso, de um modo geral, como consequência, e com benefícios significativos e duradouros para todos. Um país realmente diverso é aquele que enaltece e reconhece as diferenças de seus habitantes, sejam eles “originários” ou imigrantes, respeitando as pessoas de diferentes etnias, nacionalidades, raças, religiões e filosofias, convivendo de forma minimamente harmônica, formando uma mesma comunidade e lidando com os conflitos de maneira positiva, a fim de superar e crescer com eles.

No entanto, os autores que pensam o tema, reconhecem que, mesmo em nações com ótimas e progressivas políticas de integração, a democracia cultural está longe de ser uma realidade. Esses pensadores costumam separar o multiculturalismo em três tipos: conservador (segregacionista e preconceituoso); intercultural (procura assimilar as culturas em uma só, a dominante); crítico (reconhece os conflitos e a negociação permanente) (MOREIRA; CANDAU, 2003 e SOUSA, 2011).

O multiculturalismo crítico corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

---

<sup>49</sup> Pacífico usado aqui como oposição à guerra e ao confronto, e não ao conflito, inerente a qualquer relação humana.

Desse modo, para o multiculturalismo crítico, as relações são constituídas por hierarquias de poder com raízes históricas e sociais, porém, como a sociedade é atravessada por uma intensa hibridização social, a resistência (mesmo que velada) acaba subvertendo a lógica elitista de pureza étnico-cultural. Contudo, essa subversão não é natural (assim como a própria cultura) e só existe através de luta e enfrentamento contínuo. Por isso, a criticidade, quando se faz presente, pode assumir, nesse contexto, um papel preponderante na transformação total da realidade (branca, burguesa, hétero, machista, etc.) atual.

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Consequentemente [...] não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos [...] O multiculturalismo revolucionário não deve apenas acomodar a ideia do capitalismo, mas deve também defender uma crítica ao capitalismo e uma luta contra ele. A luta por libertação com base em raça e gênero não deve permanecer desligada da luta anticolonialista (McLAREN, 2000, p. 284 apud SANTOS, 2011, p. 5).

O fato das culturas estarem cada vez mais interligadas, devido ao crescente contato e à quase inexistência de grupos isolados, não impede que a estrutura capitalista (com todas as suas nuances) se promova como única realidade possível.

De forma ilustrativa, as redes de fast-food e a indústria dos calçados tipo tênis, citando apenas dois exemplos, empreendem um processo de destituição de culturas locais, de modo que o consumo do prato típico (feito com um legume abundante e barato) ou o uso da sandália artesanal (confeccionada com material sustentável e confortável devido ao clima local), gradualmente deixa de fazer parte do cotidiano dos moradores, graças à enxurrada de propagandas que, de certa forma, ridicularizam o comportamento que difira dos habitantes das neometrópoles.

Neste caso, há um desequilíbrio gigantesco no choque cultural, levando a uma aculturação desigual e, provavelmente, o desaparecimento, pois em muitos lugares, o conservadorismo tende a suprimir aquilo que destoa da cultura hegemônica – não é, necessariamente, um problema quando a influência advinda do choque cultural é sofrida e exercida em proporções semelhantes, ou seja, não se

trata de defender a imutabilidade das culturas. Ideias xenófobas e fascistas tendem a se fazer presentes e, com a propagação de um “medo do fim da cultura dominante” – que está sempre próximo – promovem políticas de fechamento, segregação, imposição e, até, extermínio.

O Brasil, paradoxalmente, é um país multicultural extremamente preconceituoso. O etnocentrismo é efetivo e faz com que, a valorização da cultura estrangeira seja tão forte que, até mesmo o progresso se relaciona ao que “vem de fora”, ou seja, modernizar o país seria o mesmo que alcançar, imitativamente, os padrões da Europa ou dos Estados Unidos – este último com o agravo da presença ostensiva de produtos massivos, como: comidas, filmes, músicas, etc. Os europeus, estadunidenses, homens, brancos, letrados, heterossexuais e cristãos, são os cidadãos que se consideram (e são considerados) o topo da pirâmide cultural. Como se existisse um modelo evolutivo de cultura, no qual todos devessem mirar e se espelhar. É nesta conjuntura que as lutas sociais e a participação de professores(as) engajados(as) se tornam oportunas, afinal, é na compreensão (pedagógica, inclusive) dos jogos políticos e da realidade sócio-histórica que reside o multiculturalismo revolucionário.

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...] Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111).

É importante reforçar, então, que a emergência do multiculturalismo se dá a partir das lutas dos movimentos sociais representativos das (muitas vezes) minorias étnicas, que assumem papel preponderante na reivindicação da legitimação das suas culturas e de resistência às práticas homogeneizantes. Apoiados no princípio de cultura como nutriente do processo de ensino e aprendizagem e na significação da criticidade do sujeito socializado, esses movimentos lutam pela promoção de um currículo escolar que ressalte o pluralismo cultural, afim de que qualquer membro da comunidade possa externar (na fala ou no corpo) suas crenças e predileções sem

ser discriminado. De outra forma, esses movimentos agem pedagogicamente para conscientizar a população e

[...] fazer a cidadania reviver democraticamente em uma época em que os retornos diminuem cada vez mais. É criar cidadãos críticos que não se contentem mais em ocupar espaços furtivos de afirmação privada, mas que possuam a vontade e o conhecimento para transformar tais espaços em esferas públicas por meio da criação de novos movimentos sociais e da luta anticapitalista (McLAREN, 2000, p. 17 apud SANTOS, 2011, p. 11).

Neste esforço é necessário, porém, manter o olhar atento em relação ao Relativismo Cultural, pois, ao abarcar a aceitação total e irrefletida, pode-se incorrer no erro de ignorar crimes contra a humanidade, praticados por grupos extremistas em nome de uma suposta tradição. Por isso, quando se fala de multiculturalismo crítico, considera-se exatamente isso: reconhecer as culturas sem deixar de ponderar, identificar e reprovar eventuais violações à vida e à dignidade humana, quando for o caso.

Não existem valores absolutos, pois, toda cultura é fruto de apropriações e mudanças, ou seja, não é natural, é aprendida e transmitida. O problema é quando, independente de avaliações e revisões, há um domínio de uma pela outra. Neste ponto, a luta de classes ganha importância, afinal, a burguesia dominante não é aquela que detêm apenas os meios de produção, mas se rogam de possuir toda a estrutura social, política e cultural.

A luta de classes, por esse pensamento, passa pela luta contra a opressão, e mais que isso, parece ser confundida, por esta e, tem como locus privilegiado as instituições escolares. É materializada nas relações pedagógicas, nos discursos pedagógicos que vão cotidianamente observando/provocando/ aproveitando as transmutações do capital, não de modo silencioso, mas, sim barulhento e democrático para desvelar seus disfarces e lutar contra a máquina da opressão (SANTOS, 2011, p. 6).

A escola, normalmente age no intuito de introduzir os alunos na ideologia da cultura dominante, ao invés de ensiná-los os benefícios e qualidades da diversidade cultural. Por ser um sistema aberto, onde a confluência de ideias se faz efetivamente presente, os desafios relativos ao pluralismo cultural e à diversidade humana se tornam ainda mais gritantes e urgentes.

Como é objetivo da educação garantir a participação, permanência e aprendizagens efetivas, esse “sucesso escolar” depende de uma reflexão sobre a diversidade como premissa de toda e qualquer tentativa de transformação. Os(as) professores(as) deveriam intermediar as diferentes culturas que se apresentam na sala de aula, escola ou comunidade, facilitando o debate e promovendo a autonomia dos(as) alunos(as) e, ainda, deixando de lado a tradição etnocêntrica que predomina na pedagogia até o momento.

Ao rechaçar os “modelos” de cultura, os(as) docentes promovem também análises independentes, não se rendendo nem mesmo a comparações que partem do eurocentrismo. Moreira e Candau (2003) falam sobre uma “pedagogia do conflito”, cujo objetivo é justamente o diálogo entre as diversas formas de vivência e observação do mundo, devendo o professor, ficar atento aos diferentes processos de discriminação que os(as) estudantes sofrem (ou praticam) dentro e fora da escola. Para McLaren (2000), o termo que identifica uma educação revolucionária é outro:

Trabalhando em pedagogia do dissenso, precisam abrir práticas pedagógicas a partir de dentro e descobrir o que determina a própria pedagogia, ao mesmo tempo em que permanece fora do seu controle [...] Isso implica fazer intervenções políticas na maneira como vivemos pedagogicamente ao nível cotidiano. Uma pedagogia da libertação é uma pedagogia capaz de reconhecer as transmutações cotidianas do capital, de organizar a resistência diária às classes dominantes e de liberar o projeto de libertação da opressão de sua própria inércia e desencanto. (McLAREN, 2000, p. 296-297 apud SANTOS, 2011, p. 6).

A origem e presença do multiculturalismo na elaboração de políticas públicas educacionais, se deve, principalmente, aos movimentos negros por direitos civis que varreram os Estados Unidos na década de 1960. Já na década de 1990, as organizações internacionais passaram a cobrar as nações que não possuíam políticas de aceitação da diversidade. Novamente a escola surge como um agente governamental dessas políticas reparatórias. No entanto, graças a uma influência estrangeira, inclusive em oposição a esses movimentos, as respostas tendem a se espelhar em políticas neoliberais e neotecnicistas para o trabalho, ou seja, mantendo preconceitos a partir da ocupação em postos de ofício por etnia (SANTOS, 2011). Peter McLaren já alertava para essa tendência há vinte anos:

A maioria dos sistemas escolares, atualmente, vive em prostração patética com relação ao mercado capitalista e subordinado à nova ordem tecnocapitalista. Estamos testemunhando, em toda parte, o aumento progressivo dos domínios do capitalismo. Tudo se torna mercadoria, incluindo currículos, cursos, materiais pedagógicos, estilos de vida e sistemas de crença [...] A democracia do mercado gerou justiça de mercado para os ricos. Interesses monetários prevalecem sobre a construção de uma identidade étnica (McLAREN, 2000, p. 238 apud SANTOS, 2011, p. 9).

O grande problema é que a escola, ao invés de dirimir, propaga preconceitos em todas as etapas pedagógicas, do planejamento à prática de sala de aula. Um exemplo desse aspecto está na história dos(as) negros(as) no Brasil. Geralmente, foca-se em aspectos da escravidão, deixando de lado a cultura africana para além do cativo.

Tal processo demonstra-se em duas histórias que se repetem nas salas de aula, ano após ano, e que versam sobre o surgimento da feijoada e da capoeira. Teoricamente, o prato em questão, seria o resultado da mistura de carnes de porco que eram descartadas pelo senhor (como orelha e pata), se transformando na principal refeição das senzalas. Já a luta, teria surgido de uma necessidade de defesa dos escravos, que treinavam ao fingir que estavam dançando. Esses dois elementos culturais são os mais famosos quando falamos de história afro-brasileira, e são citados como exemplos de “organização” e “resistência” à escravidão. Apesar da importância de todo e qualquer fato, existe uma predileção afrontosa pela manutenção da história no campo da cultura escravagista, reduzindo os descendentes de africanos ao que eles construíram enquanto cativos, quase nunca em liberdade, ignorando o que trouxeram da África e que permaneceu graças à transmissão oral de geração a geração. Por isso, Santos (2011) afirma: “A luta antirracista é uma luta de primeira grandeza quando se trata da plena realização dos sujeitos” (p. 12). Quando, no capítulo anterior, foram mencionados os *griots*, o objetivo era oferecer à presente pesquisa, um elemento africano que nasceu na liberdade, reproduziu-se no cativo e permaneceu pós-libertação, dando origem ao *rap*, trazido aqui como um grito de resistência e afirmação cultural através do seu discurso literário.

Retomando, claro que esse processo (orgânico) nem sempre se dá pela via da conscientização, mas por uma frustração rebelde de quem não sabe exatamente o que deseja, mas entende que algo não está certo. A defesa que os excluídos por

essa tentativa de padronização constituem (na maioria das vezes inconscientemente) é, exatamente, a busca de uma inclusão. Alguns irão se “encaixar”, entretanto, na lógica da insubmissão típica da juventude, outros tantos procurarão se incluir (ou mesmo constituir) nos grupos marginais, com os quais se identificam mais, principalmente quando os comparam com aqueles que agem dentro na norma estabelecida.

A adolescência é o período da formação de turmas, grupos, bandos, gangues; são ligações horizontais – à semelhança das relações entre os irmãos na família – que assumem importância tão grande quanto as ligações verticais predominantes na infância (KEHL, 2004, p. 112).

A essa ligação horizontal Kehl (1999) dará o nome de “fratria”, emprestando da antiguidade a terminologia que definia as tribos atenienses. Tal qual os gregos, os jovens se reúnem para se proteger das ameaças externas ao grupo. Deste modo, aqueles que estão deixando a proteção familiar para ingressar na exigente sociedade dos deveres, obrigações e responsabilidades, recebem da fratria o acolhimento e a defesa que julgam urgente e essencial.

Rapidamente a fratria se converte na nova família. O *Hip Hop* tem papel importante na constituição de fratrias minimamente críticas, pois, apesar de ser um produto cultural de massa, procura ter um caráter subversivo culturalmente, instigando o debate e a desobediência aos padrões.

Para além da tensão social, à qual essas questões nos remetem, é interessante notar que a pobreza e o isolamento social dessas coletividades têm, paradoxalmente, se transformando em poderosos estimuladores para uma criatividade emancipatória sem precedentes na periferia de São Paulo, o que possivelmente sinaliza para sintomas de um processo evolutivo e de crescimento pessoal dos indivíduos dessas paragens, uma vez que os jovens que transitam pelo universo “rap” não o fazem só por lazer, mas encontram aí a oportunidade de falar de forma realista de suas condições de vida, evidenciando, desse modo, as contradições sociais do país. (SOUSA, 2006, p. 260).

No entanto, não é correto dizer que há um rompimento com o capitalismo. Pelo contrário.

Como consequência da conjuntura atual, porém, o ensino de história precisa construir propostas a partir da inevitável cultura capitalista, que está impregnada na

nossa sociedade, e apresentar possibilidades de enfrentamento. O conceito de multiculturalismo, por exemplo, é interessante para confrontar as contradições do sistema, provocando questionamentos, para que seja possível ir além da presumida realidade que legitima e naturaliza coisas como: inviolabilidade de toda e qualquer propriedade privada (que independe do uso que se faz dela), o consumismo exacerbado (objetos são mais valiosos que pessoas), o completo individualismo (em que não há preocupação com o semelhante ou com o meio ambiente), competitividade exagerada (promovida entre trabalhadores, por exemplo), entre outras coisas.

### 2.1.3 - Currículo e (des)colonização

Para romper com este excesso de teoria que se faz presente nas pedagogias vigentes, é preciso construir um currículo pré-ativo, que seja participativo na construção e interativo em sala de aula, que potencialize a relação entre teoria e prática, entre currículo escrito e currículo ativo (GOODSON, 2003). Assim, o presente estudo entra no importante e inevitável debate da descolonização do currículo:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Para desenvolver um currículo significativo e qualitativo, tanto professores(as) quanto alunos(as) precisam ter clareza dos objetivos a serem alcançados. Por isso, a transparência e a participação de todos nessa ação – que é imprescindível ser coletiva, como já dito – é fundamental.

Do Currículo ao Planejamento Político-Pedagógico (PPP), tudo deve ser dinâmico e levar em conta o caráter humano do processo. Se o planejamento for simplesmente técnico, demasiado prescritivo e incapaz de dinamizar ou beneficiar o



trabalho, qualquer recurso didático (como o *rap*, por exemplo) não soluciona o problema e se torna meramente ilustrativo – por isso a perspectiva de enxergar na Literatura Periférica mais que um simples recurso. Incorre-se, portanto, na formação de estudantes da mesma maneira passivos, acríticos e sem criatividade. E, optando-se por uma pedagogia própria da coletividade e por um currículo pré-ativo, torna-se necessário estar ciente, novamente, da inevitável interatividade e, conseqüentemente, da versatilidade constante que o modelo demanda. Não se pode adotar uma postura vertical em que o diálogo é dispensável, seja nas relações gestão-professor ou professor-aluno, pois:

[...] precisamos avançar [...] para longe dos modelos de administração técnicos, racionais ou científicos; para longe do ‘jogo de interesses’. Acima de tudo, precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível de prescrição, mas depois também em nível de processo e prática (GOODSON, 2003, p. 67).

A prática do professor de história deve estar diametralmente ligada a essas concepções (afinal, formar cidadãos críticos e atuantes é o objetivo primeiro desta disciplina). É urgente assimilar, de uma vez por todas, que o currículo é conflito e disputá-lo faz parte de uma resistência pedagógica. Frisando que o dissenso, a controvérsia e a discordância fazem parte de uma pulsão humana e movem para a transformação, ou seja, é ativa, reativa e imperiosamente positiva.

Sabendo disso, fica patente o quanto o material pedagógico produzido pelo governo, por exemplo, demonstra um objetivo de aceitação passiva e é excludente, ao tentar ignorar qualquer decisão ou intervenção docente. Isso é algo tão habitual que sobrevém de tempos em tempos e acontece, por exemplo, desde a elaboração dos livros didáticos de Estudos Sociais, durante a Ditadura Militar, onde “os conceitos histórico-geográficos, quando abordados, eram de tal forma fragmentados e naturalizados que mascaravam as contradições e não possibilitavam o desenvolvimento de habilidades e competências como criticidade, criatividade, reflexão e compreensão” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 26). O mercado editorial para esse tipo de obra cresceu exponencialmente nas últimas décadas, tornando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma receita financeira importantíssima para dezenas de editoras. Por consequência, a produção tende a ser fabril e acrítica,

pois, é mais simples seguir o básico das diretrizes para não desagradar os “clientes” que, neste caso, não são escolas ou alunos(as), mas, sim, o governo.

O livro didático, concebido pelo Estado e fabricado pelo editor, encontra no autor o agente que elabora o seu conteúdo, e nele reside seu poder de transmissibilidade [...] A produção de textos, que constituem o saber a ser ensinado, realizada pelos autores sofre a interferência do editor, além da subordinação aos programas curriculares, indicadores dos temas constitutivos do saber escolar [...] (BITTENCOURT, 2008, p. 97).

Como resultado, os manuais escolares acabam enviesados, dando pouquíssima importância aos valores e à cultura das chamadas classes populares e, quando o fazem, generalizam o conteúdo, desconsiderando suas potencialidades, ou seja, não retratam, de fato, a realidade dos sujeitos dela advindos. Um exemplo interessantíssimo é o exposto por Diego da Costa Fernandes (2013), que descreve, em sua dissertação, a inserção do movimento *Hip Hop* nos livros didáticos. Para ele, esses manuais, outrora caracterizados como veículo de informação aos jovens, seguem caminho contrário, apropriando-se de elementos da cultura juvenil – algo que, de uma forma ou de outra já faz parte de suas vidas –, convertendo-os em conteúdo escolar.

O Movimento Hip Hop transformando-se então em conteúdo de disciplinas passa a ser representado pelos livros, assim este movimento social começa a integrar uma série de assuntos a serem transmitidos em sala de aula. As disciplinas escolares pertencem à complexa estrutura da cultura escolar, e ao representarem o Movimento Hip Hop produzem novas abordagens, conceitos, contextos e relações de significados (FERNANDES, 2013, p. 53).

Essas abordagens simplistas não costumam considerar a força dessa cultura. Acontece, neste caso, uma cooptação que inclui a tentativa de “roubar” do(a) professor(a) a autonomia de encarar a cultura local de forma libertária e emancipatória. O *Hip Hop* e o *Rap* são exemplos marcantes para a presente pesquisa, mas não são os únicos. Os movimentos sociais são manifestações complexas e trazem consigo importantes formulações pedagógicas. Porém, da mesma forma, são ignorados em suas potências e, quando apresentados, aparecem como agentes de fatos isolados e descontextualizados.

Não se trata de negar a importância dessas inserções bem como de culpar o livro didático por todos os problemas do ensino de história. Como ferramenta, é uma fonte válida e um material profícuo, desde que não se converta em um manual a ser seguido cegamente. “O professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro [...] que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 29). Em certa medida, há alguma obviedade nisso e na natureza criativa da profissão docente, enquanto ofício que transcende a técnica e a mera execução. Todavia, existe uma intenção velada e indireta de retirar dos profissionais o controle sobre o seu planejamento pedagógico.

É tão latente e exitoso esse retrocesso que é possível perceber, não somente a aceitação, como o anseio de muitos(as) professores(as), os quais não consideram problemática a condição de reféns de programas prontos, sejam eles do governo ou impostos pela própria escola.

O resultado inelutável dessa aberração são projetos desvinculados da realidade social e distantes da comunidade que cerca a escola, tornando os(as) educadores(as) simples transmissores, distanciados do diálogo (pois a aula se torna um monólogo), da discussão ou análise crítica.

Além dos livros didáticos e materiais pedagógicos, as reformas propostas por governos que se sucedem, também apresentam um caráter autoritário e hegemônico, que representam um plano de educação e dominação destinado a manter o status quo da classe dominante e a submissão da população. A discussão (ou a falta dela) em torno das mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>50</sup> e a Reforma do Ensino Médio<sup>51</sup> é, igualmente, um exemplo que corrobora essa tese.

Da mesma forma que os(as) educadores(as) recebem programas prontos (e que devem ser trabalhados por um determinado período de tempo), tornaram-se

---

<sup>50</sup> A BNCC é um documento normativo nacional que define os principais objetivos a serem alcançados nos diversos níveis da educação brasileira. As mudanças ocorridas em 2019 demonstram uma vitória do tecnicismo (presente no discurso da aprendizagem para as novas tecnologias) em detrimento da humanização e criticidade necessárias para uma cidadania crítica e participativa.

<sup>51</sup> A Reforma do Ensino Médio acompanhou o tecnicismo da BNCC, dando aos alunos(as), por exemplo, a possibilidade de escolher as linhas de aprendizagem que ache mais conveniente para si. Em suma, pede-se que os(as) adolescentes escolham entre uma educação mais técnica (voltada para as ciências exatas) e que lhe garantirá um espaço no mercado de trabalho, ou uma educação mais humanista, propagandeada como inútil e sem sentido para a vida prática.

cada vez mais comuns as avaliações externas<sup>52</sup>, que ignoram experiências vividas em sala, ou mesmo a aprendizagem do(a) aluno(a), dirigindo a atenção à quantidade de conteúdo assimilado e ao conhecimento baseado na programação geral, isto é, aos saberes escolares impostos verticalmente, representados nos programas anteriormente mencionados. Ignora-se, portanto, que “o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam” (ARROYO, 2003, p. 43).

Nesta disputa, para inverter essa premissa, é imprescindível a construção de um currículo sólido e, principalmente, democrático – com efetiva participação da comunidade escolar. Lembrando que, na comunidade como um todo e na escola especificamente, há uma propensão à prevalência de situações de centralismo, autoritarismo, individualismo e competitividade, típicas da sociedade capitalista. Por fazer parte disso a escola precisa saber que as pessoas tendem a carregar esses hábitos e reproduzi-los em dinâmicas sociais, mais especificamente para o mundo do trabalho.

Por isso, além da atenção ao currículo explícito, é preciso estar atento ao currículo oculto, onde a maioria dessas mazelas se encontram. É aqui, na camuflagem e na dissimulação desse currículo oculto que a “guerra não declarada” da educação se manifesta com mais intensidade, ou seja, mesmo que de forma implícita, a cultura escolar não apenas rejeita (passivamente), mas condena:

[...] passados aproximadamente 40 anos, aquele sentimento reducionista que se tinha contra o jazz repete-se hoje com a mesma intensidade e fúria contra o “rap” (música de negros, analfabetos, bandidos, desordeiros, estimuladores da violência, expressões que têm sido usadas para desqualificá-los, a exemplo do que se fez com jazz). Essa intolerância representa, talvez, ainda que não clara e explicitamente, o desejo que “grupos privilegiados” têm de isolar e, conseqüentemente, estigmatizar todas as manifestações que correm pelas bordas da sociedade (SOUSA, 2006, p. 272).

Novamente o *Rap* nos mostra o quanto a cisão entre escola e comunidade é grave, não dizendo respeito apenas a “gosto musical”, mas à manutenção de um sistema baseado no privilégio de classes e injustiças sociais. Deste modo, é necessário valorizar e empregar inter-relações não autoritárias e cooperativas, para

---

<sup>52</sup> SARESP, Prova São Paulo, Prova Brasil, etc.

formar gerações comprometidas politicamente com a coletividade e a democracia, principalmente no que diz respeito à gestão escolar.

É preciso clareza sobre as subjetividades e identidades sociais da comunidade e, principalmente, do(a) estudante – afinal, o currículo não é neutro, está inserido num contexto regional, social e cultural que não pode ser ignorado.

Sendo assim, os docentes devem observar de forma analítica e trabalhar na constante renovação da cultura escolar – a construção do currículo é um processo intermitente. Vale salientar que o contexto político aparenta uma impossibilidade de mudanças radicais e criativas na educação como um todo. No entanto, nota-se que há uma crise política, social e econômica generalizada, ainda assim é na crise (e no dissenso) que nascem as dúvidas e, o mais importante, as rupturas, de modo que “a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre ‘em crise’” (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Se existe uma guerra não declarada na educação, a defesa do fim desse modelo de escola se faz urgente, o que não significa o fim da escola em si mesma, e sim a libertação das amarras político-econômicas atuais – neste caso, alicerçada no capitalismo. A teoria da forma escolar permite ponderar esse tipo de mudança. Parece óbvio, então, que a cultura do aluno deva ser incluída nesta ruptura, papel que o *Hip Hop* e a Literatura Periférica podem desempenhar muito bem, contudo, não só:

O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios (SILVA e FONSECA, 2010, p. 31).

Por fim, outra percepção necessária nesta construção e nesta disputa curricular (além da participação democrática de toda a comunidade escolar, claro), é a de que o universo escolar é recortado a partir de três pontos: a região, o tempo histórico e a realidade sociocultural onde a instituição está inserida.

Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola [...] Da mesma maneira aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano

e como emprego do tempo cotidiano (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10).

Todavia, importa frisar que as fronteiras político-administrativas não coincidem, necessariamente, com a separação dos costumes e crenças de cada um, isto é, nenhum delineamento ou reconhecimento, por mais relevante que seja, será exato. Aí reside o encanto das ciências humanas e o seu árduo ofício. Da mesma maneira, a história (bem como o seu ensino) é produto de recortes temporais, de leituras de mundo, e de interpretações parciais. Em vista disso, identifica-se que o currículo de história, obviamente, também não é neutro.

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer (SILVA e FONSECA, 2010, p. 16).

A partir do rompimento com a antiga perspectiva de “donos do saber” e “transmissores do conhecimento”, reconhecendo a importância da cultura prévia do aluno, disputando o currículo com o poder vigente e utilizando os materiais didáticos de forma crítica, sabendo que os interesses individuais existem e podem ser objetos da pedagogia, é dado um passo importante na formação de cidadãos protagonistas que se expressam com convicção e responsabilidade, finalmente participando de forma pró ativa e, inclusive, transformando a realidade social de onde vivem.

## **2.2 Movimentos sociais e pedagogia do dissenso**

Miguel Arroyo, educador e sociólogo, propõe uma abertura acadêmica para a possibilidade, o surgimento e a aceitação de novas pedagogias e vem debatendo este tipo de recusa das instituições escolares, representada na prática pela pedagogia oficial, que tenta tornar invisível uma parcela significativa da sociedade.

Ele percebeu que a tradição, presente na cultura escolar, é um vício difícil de ser rompido, pois cega os chamados “intelectuais” para realidades que se

apresentam de forma intensa e com potencial transformador. Até mesmo os setores mais progressistas da educação cometem o erro de acreditar numa “inclusão dos excluídos”, como se houvesse uma cultura mais adequada ou correta, a qual todos deveriam alçar através da escolarização:

A história dos movimentos populares vem questionando a vulgata “progressista” e seu viés “racionalista” e “modernista” e a sua crença nos processos progressivos de chegar a uma lógica única, a um modo único de conhecer a realidade (ARROYO, 2003, p. 46).

Logo, o autor debruça-se sobre o que denomina “Pedagogia dos Movimentos Sociais”, para revelar que existem outras pedagogias para além das aceitas pela norma acadêmica, sem, contudo, impor uma “nova pedagogia a ser usada”. Esta é apresentada como uma possibilidade, a partir da qual outras podem ser vislumbradas, considerando uma elaboração crítica e reflexiva de fenômenos já existentes na sociedade.

Para ele, uma vez que os movimentos sociais trabalham na lógica e no campo da luta por direitos (seja a bens, serviços ou acesso e livre circulação pela cidade), enxergam a educação como tal e não como uma benevolência ou uma dádiva da política clientelista do Estado, ou de quem quer que seja. Desse modo, não aceitam qualquer pedagogia, muito menos se resignam a pedagogia progressista, considerada “pura e verdadeira” por pessoas que, inclusive, defendem uma educação de qualidade e libertária, ainda assim equivocam-se neste ponto, por ignorarem outras possibilidades para além do método:

As pedagogias, mesmo as progressistas tendem a lidar com os movimentos populares de forma salvacionista, almejam tirá-los da ignorância e levá-los ao conhecimento, arrancá-los da inferioridade e condição primitiva e alçá-los à verdade e conhecimento (PEREIRA, 2019, p. 48).

Na perspectiva da educação como direito, as organizações e coletivos populares questionam o que lhes está sendo oferecido e não se submetem ao discurso oficial que a vê como mercadoria. Aliás, Miguel Arroyo (2003) procura deixar claro que a história da expansão da educação é uma história de luta dos movimentos sociais, e não resultado de “ações humanitárias” de elites ou governos: “[...] não é temerário, portanto, supor que essas mobilizações agiram como

pedagogos no aprendizado dos direitos sociais, especificamente do direito à educação” (p. 31). Melhor dizendo, os movimentos coletivos têm suas formas próprias de exigir, de fazer e de ser educação, e isso de uma maneira eficiente e profunda. Entretanto, cabe aos professores(as) irem além de reconhecer essa potência pedagógica e colocar em prática essa forma de agir e de estar no mundo, de forma a potencializar ainda mais essas ações, pois, diante do avanço da opressão e da exclusão, esse tipo de debate deverá ser retomado com mais ímpeto e radicalidade

[...] para o pensar e o fazer pedagógicos escolares, [ainda mais] quando sabemos que a infância e a adolescência que frequentam as escolas públicas, estão entre aquelas que sofrem de maneira brutal a exclusão e as formas precaríssimas de viver (ARROYO, 2003, p. 33).

Com base no exposto até o momento, é possível compreender a colocação do *rapper* e escritor Eduardo, de que existe uma “guerra não declarada” na educação pública paulistana (e brasileira). As alternativas metodológicas expostas podem sim e devem ser usadas para auxiliar no enfrentamento do tradicionalismo arraigado desde o período militar. Contudo, se é cogitada a existência de uma guerra velada em andamento, não é possível contentar-se apenas com “estratégias de defesa”, por mais importante que isso seja. Para uma mudança radical da fundação, mais do que didática, é preciso pretender outras pedagogias. Não que isso seja novidade. A proposta de repensar a estrutura em um debate significativo que existe há anos vem crescendo, dentro e fora da academia. Entretanto, da mesma forma é possível perceber e, até sentir, que a instituição escolar tende a repelir essas possibilidades.

O ensino de história tem por propósito formar sujeitos históricos conscientes de si, do outro e da realidade que os cercam. Não obstante, nem sempre a disciplina esteve ao lado do povo e da crítica nas suas concepções ideológicas. Em todo o século XIX e até meados do século XX (e durante o Regime Militar), a disciplina educava para o patriotismo. As relações de poder sempre permearam a educação para manter o status quo da classe dominante.

Apesar das conquistas e avanços do período pós-ditadura, a educação nunca deixou de sofrer influências e ataques de setores privilegiados da sociedade, sejam eles do governo, do conservadorismo social ou de setores do mercado, que lucram



com a educação pública de péssima qualidade – os conteúdos curriculares são, hoje, reflexos das necessidades das classes dominantes. Enquanto isso, escolas de elite gozam de mais autonomia para que esses poderes que emanam da sociedade se mantenham. Dessa forma, a educação acabou se tornando o principal dispositivo a serviço da elite burguesa. As relações de poder estão sobremaneira imbricadas em seu interior, de forma a se confundirem com o currículo, pois o conhecimento “oficial” válido, que “realmente importa”, é aquele que expressa ambição dos grupos colocados em vantagem (MOREIRA; TADEU, 2013).

Ivor Goodson (2003), quando trata do currículo como prescrição, aponta exatamente isso: a manutenção do poder nas mãos de poucos e a persistência de “jogos de interesse”. É preciso, antes de qualquer coisa, resistir às imposições que a escola faz em função desses interesses. Esse é um debate complexo que deve estar presente na sociedade, na escola e, principalmente, na sala de aula. Desse modo, a incumbência do(a) professor(a) (de história em especial) é perceber o seu papel nesse processo de construção de uma cidadania reflexiva, em que os sujeitos consigam, a partir da própria cultura e conhecimento, entender, questionar e, até mesmo, transformar a realidade que os cerca. Logo, uma educação de qualidade gera cidadãos críticos e estes, por sua vez, exigem e lutam por uma educação de qualidade. Miguel Arroyo (2003) descortina um pouco algumas possibilidades para alcançar esse propósito:

Como profissionais da pedagogia, teríamos de agradecer aos diversos movimentos sociais a posta em cena, e de maneira tão rigorosa das grandes questões humanas que sempre revigoraram o campo da teoria pedagógica. Eles nos oferecem um prato cheio para sair dos recortes pontuais, dos olhares pobres em que se isolou o didatismo escolar e também o metodologismo da educação não formal. Eles nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos (p. 47).

Arroyo (2003) revela (balizando esta investigação) a necessidade de enxergar a importância da cultura, ciência e conhecimento do “outro”, assim como suas movimentações coletivas, e trazer isso, de forma integral e efetiva para a educação e, no caso da pesquisa, para a historiografia.

A principal contribuição, neste caso, está na resistência ao poder instituído, ao que a escola é reticente. Embora análises confirmem a existência de forças socioeconômicas, há grande complexidade na identificação de onde emanam.

No entanto, tal fato não diminui a importância das pesquisas que vêm sendo empreendidas sobre esse campo ideológico. “Nesse sentido, é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 30), quer dizer, essa ideologia não está apenas nos programas, planejamentos ou no material didático. Está presente em tudo: rituais, práticas, signos, linguagem, espaço físico, etc.

Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não-poder, mas a relações de poder transformadas [...] (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 20).

A partir dessas convicções, é preciso entender que a escola é um espaço primordial de relações de poder e foi instituída para preservar os interesses de uma classe social. Hoje, a qualidade para uns e a falta dela para outros, representa exatamente isso. A escola acaba se tornando um local de exercícios de subjugação e tentativas de domínio de uns sobre outros. Não tanto pelo(a) docente em relação ao aluno(a), e sim por regras supra pessoais que se impõe da mesma forma aos educadores. É por isso que as mudanças na metodologia não são suficientes (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001).

Falando em relações de poder, faz-se necessário retomarmos o tema a partir de Chartier que, como visto, afirma que os discursos presentes nas “representações” e “apropriações” assumem um caráter de neutralidade que os potencializa e legitima, mas, na verdade, são moldados e determinados por certos grupos que, através desse autoritarismo velado, permanecem no domínio social atual. Infelizmente a escola, por estar inserida na sociedade, reproduz essa política o tempo todo.

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos. Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe como pedra fundamental a história das representações é, pois, vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias

mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos (CHARTIER, 2009, p. 51 - 52).

Nesse sentido, a crítica apresentada dialoga diretamente com Karl Marx e Friedrich Engels, que já haviam alertado no seu Manifesto do Partido Comunista (2001), como a cultura da classe dominante é transfigurada na cultura propriamente dita, enquanto o que é produzido pela classe “baixa” não tem valor. Essa é uma armadilha que afeta bastante o ensino de história. Apresentar um fato calcado na tradição como verdadeiro é um erro que não pode acontecer, porque os símbolos que ainda permanecem como sagrados precisam ser destituídos dessa representatividade. Em suma, assim como não existe etnia ou classe social “melhor”, não existe uma cultura soberana que paira acima das outras, sendo o historiador um dos principais responsáveis por desconstruir essa visão.

O desenvolvimento da consciência história estaria, portanto, vinculado ao processo de constituição da identidade do sujeito, na medida em que estimularia a elaboração de um sentido histórico para a experiência da evolução temporal de si mesmo e do mundo a partir do desenvolvimento de uma narrativa histórica [...] (KALLÁS, 2017, p. 148).

Diante do exposto por Kallás, Chartier e Arroyo, além do que foi tratado até agora, é premissa, então, avaliar como se daria a inclusão de novas pedagogias nesse processo. Para tanto, é preciso deixar claro que os Movimentos Sociais convertem-se numa pedagogia exatamente pela insurreição, confronto e dissenso, não pelo “didatismo metodológico” típicos da educação convencional. Assim, os movimentos sociais educam exatamente nas ações, consideradas, por muitos, como radicais ou ilegais (como ocupar um prédio abandonado, por exemplo). É desse tipo de rebeldia que se desenvolve a consciência histórica e política que tanto buscamos, para lutar nessa “guerra não declarada” até suprimi-la.

### 2.2.1 - Pedagogia do Rap e da Literatura Periférica (Parte I)

Está claro, até agora, que é determinante levar em consideração a cultura do aluno, bem como o compromisso escolar de reduzir a distância entre o

conhecimento dito científico e o reconhecimento da cultura de base produzida no cotidiano para, a partir daí, viabilizar e efetivar a construção de uma pedagogia coerente com essas práticas sociais, e funcional do ponto de vista do estudante e dos coletivos que a pensam (mesmo quando não é esse o foco), considerando que “[...] as escolas têm permanecido impermeáveis às experiências juvenis desenvolvidas fora do seu âmbito [...]” (SILVA, 1999, p. 25). É necessário, portanto, uma expressão pautada no diálogo intercultural:

E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe ou considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões [...] (GOMES, 2012, p. 105).

Uma das questões trazidas por Nilma Lino Gomes e que precisa ser reiterada, refere-se aos conflitos inerentes ao multiculturalismo. Como já foi dito, a divergência e as tensões são bem vindas para a construção de diálogo e para a formação de uma consciência crítica. Desde que não se transforme no confronto típico da “guerra não declarada”. Os movimentos sociais entenderam que essa conscientização está no campo da luta. No entanto, a escola insiste na vã tentativa de apontar o que é correto e o que é errado culturalmente. Todavia, como também já foi mencionado, mas é importante reforçar, nenhuma cultura pode ser transmitida ou ensinada ao aluno, pois ela é e faz parte dele enquanto sujeito histórico:

Na concepção crítica, não existe uma *cultura* da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 27).

Atualmente, crianças e adolescentes são compreendidos como cidadãos com identidades próprias, dotados de subjetividades e consciência, contribuintes da

cultura escolar e participativos na construção social e espacial da escola. A interlocução entre a pesquisa historiográfica e acadêmica com os conteúdos ditos “escolares” tem fundamentado e possibilitado boas aulas. As interpretações que questionam a norma e valorizam a atuação participativa de “pessoas comuns” – que criam, divergem, resistem e reelaboram a cultura – estimula os alunos, que se sentem valorizados e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. A realidade dentro da escola provoca a busca de uma dimensão histórica para os problemas vividos no cotidiano através de uma nova relação que se realiza entre passado e presente.

Seguindo nessa perspectiva, o caminho conceitual teórico para cogitar uma Pedagogia da Literatura Periférica passa pela exemplificação da utilização de um elemento presente no cotidiano dos estudantes – no caso o *rap* – para estruturar uma intervenção pedagógica mais significativa, principalmente no que concerne ao ensino de história, concebendo o processo histórico como ação coletiva de diferentes sujeitos (não apenas de alguns poucos seres iluminados) e reconhecendo movimentos sociais e culturais urbanos como forma ativa de resistência e mudança. Arroyo (2009), sem tratar especificamente do movimento *Hip Hop*, o fez indiretamente

Mostram-se presentes na arena política, econômica, cultural, pedagógica, nas marchas, ocupações, nas cidades e nos campos. Uma presença coletiva afirmativa em que não se reconhecem, mas contestam as formas negativas, inferiorizantes em que foram pensados. Nessa afirmação como sujeitos existentes, contestam de maneira radical, na raiz, o pensamento que os pensou e classificou como inexistentes, como meros objetos e produzem outras formas de pensá-los (p. 04).

Pensar “*Rap* e Literatura Periférica no ensino de história”, significa explorar este aspecto pedagógico e a possibilidade de rompimento com esse procedimento que está posto na educação atualmente: primeiro porque ele está presente na vida de grande parte dos adolescentes da periferia de São Paulo<sup>53</sup>; segundo porque

<sup>53</sup> Guardada a cautela necessária para evitar estereótipos, pois viver na periferia não significa automática e necessariamente gostar, ou dever gostar, de *Hip Hop*. Entretanto, a influência do *Hip Hop* na educação se dá, muitas vezes, de forma oculta, como bem apontou Pereira (2019): “[...] estes alunos estão influenciados [...] de diversas formas, como: grafite nos muros da cidade, pichação, músicas que ouvem ou grupos que conhecem, vestuário, porém, não compreendem e assimilam que todas essas influências possuem uma origem [...] o movimento HIP HOP” (p. 33)

possui uma história rica de (contra) cultura e contestação social: “[...] uma das formas de se compreender os jovens é ouvi-los, o movimento hip hop certamente tem algo a dizer” (SILVA, 1999, p. 26). Muitos discursos presentes nas letras de *rap*, por exemplo, estão presentes nas falas e escritos das ciências humanas, diferenciando apenas a linguagem culta e específica da academia (ANDRADE, 1999). Assim, a ética e as ideologias relacionadas ao discurso presente neste estilo musical oferecem bons ganchos para que professores(as) iniciem um diálogo com os(as) alunos(as) e canalizem essa força pedagógica já existente no movimento para aprofundar questões históricas. Nilma Lino Gomes (2012), refletindo a respeito de uma peça de teatro sobre o capoeirista Besouro “Cordão de Ouro”, apresenta uma significativa contribuição para a análise da educação alternativa presente no *rap* e no *Hip Hop*:

Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente “aula” na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação política. Talvez de forma mais didática e mais criativa do que todo nosso empenho em diversificar as aulas que ministramos nos cursos de graduação e pós-graduação e na educação básica (p. 102).

A partir de tais ponderações, é possível considerar, de forma mais aprofundada, práticas curriculares na linha dos saberes populares. Na aula de história há espaço para o debate acerca da origem dos problemas descritos pelo *rap*: pobreza, inflação, preconceito, segregações, violência, problemas econômicos, etc. Ainda, destaca-se a função de estimular o rompimento com os padrões que habitam o imaginário da nossa sociedade, como o conformismo e a cordialidade. Por meio do *Rap* as “vítimas” não são mais vítimas: “reafirmam, como jovens, sua capacidade de apresentar ideias, compartilhar opiniões e sugerir mudanças sociais” (ANDRADE, 1999, p.91). Miguel Arroyo, no texto “Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?”, desconstrói alguns termos utilizados exatamente para vitimizar e reduzir esses coletivos: marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes, são palavras usadas para diminuir a importância cultural e científica desses grupos: marginal é quem está forçosamente (e não por uma escolha) fora do centro, fora da norma; excluído(a) é aquele(a) que pode ser incluído e, tal como o marginal, está fora do padrão; a desigualdade se opõe à diversidade, termo

---

reivindicado pelos coletivos; Inconsciente é aquele(a) carente da consciência correta, significa despolitizado (ARROYO, 2009).

As relações tensas entre indivíduo e sociedade ficam evidentes nessas elucubrações sobre as representações sociais e sobre os embates de visões de mundo de grupos diferentes. Por isso, quando o *Rap* resgata a autoestima, faz com que os indivíduos se orgulhem do que são e não se subordinem a esse sistema homogeneizante e centralizador, seja ele social ou escolar.

O fato de um jovem ser negro, pobre e/ou oriundo de escola pública reduz-lhe as perspectivas quanto a um futuro promissor. A “guerra não declarada”, quando transposta para a educação pública, exerce, na maioria deles o desejo de desistir da aprendizagem, alguns, evadindo, outros, apesar de frequentarem prédios, permanecem alheios aos conteúdos apresentados, principalmente pela distância cultural dos mesmos. Desse modo, o *Rap* e a sua literatura podem se apresentar, não apenas como uma saída didática, mas como a própria pedagogia: “Processos esses ainda invisibilizados pelos currículos escolares e pela própria teoria educacional” (GOMES, 2012, p. 101).

A Literatura Periférica, e os sujeitos que dela fazem parte, têm muito a dizer aos educadores das escolas públicas de São Paulo. Ali, a pedagogia se faz presente por todo o processo: da elaboração do texto à divulgação; do trabalho intelectual solitário às trocas coletivas; da publicação à recusa de certos padrões. Por essa razão, a biografia dos escritores e escritoras é tão importante quanto o que se está escrevendo:

[...] ao reafirmar suas características biográficas e socioeconômicas nos textos e nos minicurrículos veiculados nas edições de literatura marginal da revista *Caros Amigos*, os escritores da periferia não somente reportam o leitor ao entendimento da relação direta entre experiência social e produto literário, mas reforçam uma certa identidade social, artística e cultural (NASCIMENTO, 2006, p. 90).

Eduardo, *rapper*, ativista e escritor (sua biografia será apresentada mais adiante), contribui para esses e outros debates a partir dos relatos presentes no seu livro “A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado”.

Segundo ele, no Brasil vivemos em condições análogas ao Estado de Guerra, ou até pior. Transportando esse julgamento, aparentemente pessimista, para a educação pública paulistana, percebemos uma triste semelhança. Quando a escola

se fecha à diversidade cultural manifestada nos alunos e na comunidade, ao mesmo tempo em que nega os conflitos normais a essas relações, entra em uma posição de confronto típica de uma guerra.

A análise da obra permite, como sugere Arroyo (2003), pensar em “outras pedagogias” a partir dos movimentos socioculturais representados por Eduardo e que se fazem presentes na periferia paulistana, onde se encontra a maior parte das escolas públicas da cidade com a sua clientela característica. É por isso que essa pesquisa vislumbra uma Pedagogia da Literatura Periférica: “[...] o uso da literatura como um ato político que visa dialogar com as populações das periferias urbanas brasileiras e ampliar a capacidade crítica desse público [...]” (NASCIMENTO, 2006, p. 131).

Novamente, Chartier surge como um catalisador. Ao pensar a história cultural, o historiador foca, boa parte da sua análise, na literatura como um todo. O interessante é que o autor desaprova certas presunções “academicistas” de crítica e análise que pretendem “explicar” as fontes. Assim, ele busca pensar uma forma de leitura que considere diversas questões (inclusive históricas) acerca da obra e o que ela representa, tanto para o autor quanto para o receptor (dentro do seu meio social), afirmando que, cada leitor tem uma interpretação única, multiplicando possibilidade de análises.

Em suma, a leitura é uma prática criadora de sentidos. Ao analisar obras de ficção, procura não enxergá-las somente como documentos a serem interrogados, mas também como prováveis interlocutores, demonstrando outras formas de se fazer investigações literárias.

Chartier, com efeito, em muitos momentos dos seus estudos, abandona a posição de observador distanciado para adotar a posição de interlocutor. A relação entre historiador e literatura, assim, deixa de ser unilateral, onde só o pesquisador de fato “fala”, deixa de se realizar de cima para baixo como uma inquirição, e torna-se um diálogo efetivo, de igual pra igual, onde ambos perguntam e respondem. De simples objeto a interlocutora real, a literatura em Chartier, mais do que uma fonte histórica, é uma “disciplina” destinada a enriquecer as reflexões dos historiadores [...] (NAVARRETE, 2011, p. 53).

Ao romper padrões historiográficos, propõe, inclusive, uma visão diferente e não dicotômica entre o letrado e o popular, uma vez que, o próprio campo da



literatura esta inserido numa dinâmica de relações de forças presentes na sociedade. São essas representações que tentam definir e diferenciar a chamada alta cultura e cultura popular.

[...] torna-se claro que a própria cultura de elite é constituída, em larga medida, por um trabalho operado sobre materiais que não lhe são próprios [...] A relação assim instaurada entra a cultura de elite e aquilo que não o é diz respeito tanto às formas como aos conteúdos, aos códigos de expressão como aos sistemas de representações, logo ao conjunto do campo reconhecido à história intelectual. Estes cruzamentos não devem ser entendidos como relações de exterioridade entre dois conjuntos estabelecidos de antemão e sobrepostos (um letrado, o outro popular) mas como produtores de “ligas” culturais ou intelectuais cujos elementos se encontram solidamente incorporados uns nos outros como nas ligas metálicas [...] (CHARTIER, 2002, p. 56-57).

Outra questão suscitada diz respeito às formas de transmissão dos textos, podendo ser, historicamente, oral ou teatral. Nem todos os textos foram feitos para serem lidos.

É possível que, ao ler um texto, seja feita uma interpretação diferente daquela realizada ao ouvi-lo. Assim também acontece com as performances teatrais. Os saraus paulistanos são ótimos exemplos dessa permanência da oralidade, reforçando a ideia que todos os textos são elaborados coletivamente a partir da intervenção de diversos autores, afinal, todo escritor é um leitor, ouvinte e observador do mundo (CHARTIER, 2002).

Importa lembrar que há uma fronteira que, apesar de fictícia, possui um poder de defesa e contraposição enorme e que dificilmente se abre a essa diversidade cultural. E, quando reconhecem que o povo tem saberes e racionalidade própria, ela é vista como confusa e primitiva (ARROYO, 2003).

Conforme Marilena Chauí (1982), a escola é um reflexo da elite e, como ela, poderá tentar desqualificar os pobres e desvalidar suas reivindicações, seja criticando sua forma ou até mesmo sua linguagem. Sotaque nordestino ou caipira, música com linguagem considerada chula (funk), tudo será usado para a manutenção de uma cultura elitizada que chega a se confundir, como já dito, com a cultura em si. Negar que as manifestações populares tenham estrutura, lógica interna e linguagem adequada é uma das estratégias mais eficazes de preconceito. Com as letras de *Rap* não é diferente:

A resistência dos educadores em relação ao rap parte da concepção de que os jovens da periferia são portadores de uma linguagem pobre e agressiva, marcada por palavrões, distanciada da norma culta, vigente na escola [...] (SILVA, 1999, p. 35).

Sendo assim, no intuito de aprofundar práticas político-pedagógicas que caminhem neste sentido, reside nos movimentos sociais uma possibilidade de educação transformadora e de resgate de um ensino de história voltado para a realidade dos estudantes.

Se esta coletividade é reconhecida enquanto processo pedagógico real, encontra-se na escrita do *Rap* (fruto da crítica e da coletividade típica desses movimentos) uma possibilidade de descolonização do currículo para a elaboração de uma pedagogia própria. Quer dizer, é possível que o verbo “elaborar” não seja o mais indicado neste caso. Afinal, a Literatura Periférica já tem sua pedagogia desenvolvida, cabendo, talvez, apropriação, adaptação e aperfeiçoamento coletivo. Érica P. Nascimento (2011) observou de perto e analisou esse processo educativo:

[...] os saraus semanais servem, igualmente, à divulgação de debates sobre assuntos de interesse geral (como a reforma da previdência, a luta por moradias, eleições públicas, etc.), pautas de movimentos sociais (dos sem-teto, sem-terra, por educação, etc.) ou até como espaço para denúncias de casos de racismo e maus tratos a presidiários e jovens infratores. Não raro, o pequeno muro que separa o banheiro feminino do salão central do Zé Batidão fica repleto de folders e panfletos informativos de atividades culturais e políticas, e os saraus são utilizados para sua distribuição. O microfone também é utilizado para saudar nominalmente amigos das lideranças, organizações da sociedade civil, caravanas de escolas ou alguma personalidade notória que esteja no sarau (p. 25).

Claro que as dificuldades para a utilização dessa literatura, considerada subversiva, em sala de aula são inúmeras, e tendem a piorar no contexto conservador em que o país se encontra – vide o programa Escola Sem Partido<sup>54</sup>. Todavia, são imprescindíveis rupturas que possibilitem sua concretização efetiva no

---

<sup>54</sup>O programa Escola Sem Partido é um movimento político criado em 2004 e divulgado pelo Advogado Miguel Nagib e tem como defesa básica o fim do que chamam “doutrinação ideológica” nas escolas. Na verdade, os defensores do programa procuram agir como censores dos professores através, inclusive, de lobby nas instituições parlamentares do país. No fim, apenas desejam que qualquer assunto progressista seja retirado da escola (desigualdade social, injustiças, racismo, machismo, homofobia, etc.) para que o conservadorismo seja a única pauta possível, tornando o movimento incoerente até no nome.

ensino da história, promovendo reflexão e construção de conhecimento significativo e reativo, como nos propõe Miguel Arroyo (2003): “assumir a cultura como ela de fato nos chega através dos próprios sujeitos coletivos, como inquietação e até resistência a formas de inclusão homogeneizadoras” (p. 41).

Conhecer a realidade ao redor, ou seja, as coisas como são, está para além de simplesmente aceitar os fatos e se deixar levar por uma “onda de rebeldia”. Significa estar preparado para agir, a partir do reconhecimento de si, da compreensão da sociedade em que se está inserido, bem como todos os elementos que a compõem e influenciam sua dinâmica.

Grande parte das escolas continua aquém de suas potencialidades. Estado, professores, alunos e comunidade em geral precisarão trabalhar para que esses limites sejam ocupados e ultrapassados. Ao mesmo tempo, é necessário destacar o peso e a importância do ensino não escolar, representado por diferentes linguagens artísticas. (SILVA e FONSECA, 2010, p. 30).

Neste sentido, o *Rap* e sua escrita podem ser utilizados para atingir a finalidade de desestabilizar modelos epistemológicos vigentes no currículo, os quais perpetuam práticas restritivas às possibilidades de produção política e cultural, reforçando padrões hegemônicos. Em suma, esta “outra pedagogia possível”, a Pedagogia do *Rap* e da Literatura Periférica, serve, portanto, ao confronto, ao dissenso, à transgressão e ao conflito, necessários para a descolonização do currículo, bem como para a produção de saberes e sentidos que promovam a revolução necessária, coletiva e individual, refletida na autonomia dos alunos e alunas da periferia, a partir de sua própria cultura, dos seus próprios saberes.

## CAPÍTULO 3 – A ESCOLA COMO PALCO DE UMA GUERRA NÃO DECLARADA

### 3.1 A guerra não declarada na visão de um favelado

Miguel Arroyo (2003 e 2019) incita a reflexão sobre a possibilidade de novas pedagogias para além das reconhecidas academicamente. Para ser mais preciso, uma Pedagogia dos Movimentos Sociais. Apoiando-se nisso, pretende-se pensar uma pedagogia baseada no *Hip Hop* e no seu discurso mais contundente, o *Rap* e, mais especificamente ainda, a sua literatura, ou seja, segue-se como objeto exato o discurso escrito, oriundo desta vertente musical.

Com o propósito de delimitar esta investigação e caracterizar a Literatura Periférica e o *Rap* como objetos centrais, a dissertação voltar-se-á, neste momento e especificamente, para um dos seus sujeitos mais engajados e reconhecidos na periferia (principalmente a paulistana), o músico e escritor Eduardo, tendo o seu livro “A Guerra Não Declarada na Visão de um Favelado” (Volumes I e II) como o grande norteador e motor da pesquisa.

Ao todo, a obra, que não foi publicada por nenhuma editora<sup>55</sup>, contém 1.280 páginas que traçam, com narrativa contundente, diversos problemas que afetam a periferia, a negritude, as mulheres, os pobres, entre outros. Tudo isso de forma analítica e pormenorizada, sem abrir mão de apontar, no macro, os “culpados” por essas mazelas, de uma forma determinada, imperativa e, até mesmo, agressiva, pois, o autor escreve com a cólera de um *rapper*<sup>56</sup> que não consegue observar os acontecimentos de forma acrítica, pacífica ou passiva. E é justamente a linguagem do *Rap*, transferida para a literatura, com seus “ataques” e provocações, uma das condutoras de uma pedagogia conflitiva, que se aproxima, afeta e sensibiliza grande parte dos(as) alunos(as) oriundos de bairros pobres: “A realidade que é descrita nas letras de rap é uma realidade sem nenhuma idealização, sem nenhum retoque que a torne menos violenta, a descrição é ‘nua e crua’.” (GUIMARÃES, 1999, p. 41).

---

<sup>55</sup> O livro foi publicado de forma independente com o apoio e patrocínio de lojas de discos, roupas, produtoras musicais, etc.

<sup>56</sup> Faz parte da tradição do *Rap* que o *rapper* seja, ao mesmo tempo, intérprete e compositor. Por isso essa será a definição utilizada neste capítulo, já que, a escrita é o objeto principal da pesquisa.

Transmite através de suas letras, sejam musicais ou literárias, reflexões acerca do que há de pior na sociedade, da forma como observou e aprendeu na sua vida dentro de bolsões de miséria e pobreza, ou seja, os golpes que sofreu deixaram sua narrativa impetuosa e veemente, ou mesmo colérica, sem, como ele mesmo diz, falsear ou encobrir nada.

Boa noite, favela! Mó satisfação pro Facção tá aqui no palco trocando uma ideia com vocês. Mano, eu canto com quatro caixão preto lacrado no peito, e sei que muitos de vocês cantam também. É por isso que o *rap*, jamais pode se omitir, mano. O Facção fica entre a cruz e a espada, entre ser covarde e fingir que a gente vive num mar de rosas ou falar a real e ser acusado de apologia ao crime. Mano, se é apologia ao crime falar que as crianças passa fome, que muitos de nós não tem sequer dez centavos pra comprar um pão, que muitos de nós tão morrendo fumando *crack*, que muitos de nós tão morrendo trocando tiro com a polícia, então, que se foda: Facção vai fazer apologia ao crime<sup>57</sup> (FACÇÃO CENTRAL, 2005).

Esse tipo de discurso, considerado agressivo é, muitas vezes, o discurso de estudantes da rede pública, que enfrentam diversos problemas resultantes da pobreza em que se encontram, como alimentação precária, famílias desestruturadas, presença e consumo de substâncias entorpecentes, violência, etc.

A escola, instituição que deveria educar a partir dessa cultura, age no sentido de corrigir e reprimir qualquer manifestação que considere errada. Os livros didáticos, tratados anteriormente, são documentos importantes para perceber a relação entre os saberes oficiais e a cultura popular. Não que ignorem a existência e a importância desta última, mas as escolhas dos editores, além de defasadas<sup>58</sup>, costumam trazer amenidades para questões polêmicas, refletindo práticas da academia isolacionista.

A Literatura Periférica, por exemplo, quando tratada, acaba perdendo destaque, exatamente por conta dessa linguagem considerada agressiva. As letras de *Rap* que aparecem nesses manuais costumam ser mais brandas, como é o caso da música “Lavagem Cerebral”, de Gabriel o Pensador, que, além de conter uma linguagem mais aceita pela “norma”, vende o mito da democracia racial, como bem observou Fernandes (2013):

Substituem-se estes rappers distantes das mídias, polêmicos e preocupados, pela figura amistosa de Gabriel [...] Os livros didáticos

<sup>57</sup> Fala de Eduardo em abertura de um show do Facção Central, registrado na “Introdução” do CD *Ao vivo* (São Paulo, Sky Blue, 2005).

<sup>58</sup> O *Hip Hop* chegou ao Brasil na década de 1980, mas só foi aparecer nos livros didáticos (e de forma tímida) cerca de quinze anos depois (FERNANDES, 2013).

ao elegerem Gabriel como o principal representante dos MC's e como a figura principal do Rap nacional, acabam sepultando o protagonismo do Movimento Hip Hop, do trabalho comunitário, das posses e das relações entre resistência e comunidade [...] (p. 154).

A principal crítica dirigida a esse tipo de discurso, presente no *Rap* e na Literatura Periférica, está na prerrogativa de incitação à violência e ao crime. Existe neste argumento uma doutrinação implícita de ordem capitalista. É que as letras costumam colocar os “criminosos” como vítimas da sociedade, responsabilizando a acumulação burguesa de capital por essas ações “reparatórias”. Quando se expõe os culpados pela miséria, retira-se do indivíduo a responsabilidade e o coloca numa posição de credor, fazendo com que busque reparação a qualquer custo. Em outras palavras, por trás desse moralismo conservador que critica essas letras está o discurso meritocrático<sup>59</sup>, que afirma que só entra no crime quem quer, pois a sociedade dá oportunidades iguais a todos, independente da cor ou classe social.

Nesse mundo de faz de contas, as chacinas são mortes naturais; chacinadores são policiais; campos de trabalhos forçados são empresas idôneas; escravizadores são patrões; escravos são trabalhadores remunerados; tiranos são políticos; genocidas são homens bem sucedidos e, os que são convidados via atrocidades a sair corridos de seus locais de origem, não são refugiados e nem IDPs<sup>60</sup> (EDUARDO, 2016, p. 470).

Como visto anteriormente, o capitalismo aponta que o consumo é o que causa o pertencimento social. Por mais que o jovem busque na fratria a socialização não concebida por outras redes, é alcançado pelo desejo consumista criado por décadas de programação via propaganda. Deste modo, esse sujeito quer consumir independente do custo.

O que faz você delinquir, é viver totalmente à margem da sociedade em todos os sentidos. Se a sociedade te exclui, o banditismo te inclui. Se as empresas não me convidam para trabalhar, as quadrilhas vão me convidar para invadir prédios de luxo. Não somos

---

<sup>59</sup> A meritocracia é um termo que representa o “governo do mérito” ou o “poder do mérito”, ou seja, a sociedade deveria ser guiada pelo sucesso individual e toda a realidade social seria fruto do esforço e das escolhas dos indivíduos. Sendo assim, a pobreza, por exemplo, seria responsabilidade do sujeito e nunca do contexto social, histórico ou político.

<sup>60</sup> Do inglês Internally Displaced People. Esse Deslocamento Interno de Pessoas refere-se a imigração que ocorre dentro do próprio país por conta de guerra civil, conflitos e catástrofes (naturais, sociais ou econômicas).

criminosos natos, originados de sêmens demoníacos. Ninguém nasce com índole criminosa dentro do cenário de miséria! Ninguém nasce assaltante de bancos, traficante, sequestrador ou latrocida (EDUARDO, 2016, p. 559).

Assim se manifesta a principal face da “guerra não declarada”, tema central no livro de Eduardo. Para ele, estamos em guerra há muito tempo e, pior, o povo da periferia está perdendo e nem sabe que está num verdadeiro campo de batalha.

Por mais justificado que seja, não adianta o revide violento de ações individuais, pois a elite está organizada e já sabe como superar esse tipo de defesa. Enfim, já que não vivemos em uma sociedade pacífica, não se pode relatar o que ocorre nessas “trincheiras” de forma romanceada ou aprazível. Dessa maneira, o sujeito em questão se coloca como um “correspondente de guerra”, e não um escritor:

A finalidade do correspondente da **Guerra Não Declarada**, além de rasgar o véu de sujeira que encobre o purgatório carnavalesco, é fazer com que as fraturas que foram expostas, convertam-se em chagas insuportáveis e comecem a figurar no patamar das hediondidades intoleráveis (EDUARDO, 2012, p. 257, grifo do autor).

Do mesmo modo que se afasta da literatura artística e romântica, o *rapper* se aproxima da guerrilha. Na sua ótica, o combate às injustiças e às desigualdades passa pela luta revolucionária, análoga às ações históricas de outros sujeitos por ele reverenciados. Assim, sua escrita é manifesto:

Quando resolvi que o discurso áspero e contundente dos meus Raps rotulados como gangstas ou apologia ao crime, deveriam ganhar um novo formato, não temi o apedrejamento dos críticos de plantão [...] O meu maior temor era que eu não conseguisse explicitar para os homens, mulheres e crianças que se encontram em situação de abandono social, todos os detalhes dos regimes que os levam às linhas de produção, calabouços e caixões lacrados.

Não me incomodo em ser repetitivo. Não me incomodo em ser um escritor que não domina a língua portuguesa. Não me incomodo em ser um autor que não conhece as regras da gramática, da literatura e da redação. Sinceramente não me importo, se o meu livro atende os padrões do mercado editorial, o que me importo é que as cabeças dos escravos contemporâneos sejam municadas.

O meu propósito aqui, não é me juntar ao time de Shakespeare, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis ou José Saramago, é fazer algo próximo ao Manuel do Guerrilheiro Urbano de Carlos Marighela.

O meu enorme empenho não tem como objetivo converter os meus pensamentos e opiniões em um produto de fácil comercialização, mas disseminar ideias libertárias e revolucionárias pelos campos de concentração do Brasil (EDUARDO, 2016, p. 376).

Durante toda a leitura, a cada tema levantado, o livro faz comparações do Brasil com nações que estão oficialmente em guerra. Normalmente, o que se vê, é que o nosso país apresenta os piores índices de fome, mortalidades, doenças, violências, etc. Por isso o título do livro “A Guerra Não Declarada na Visão de um Favelado”. Assim sendo, o presente estudo assumirá (não sem riscos) que a tese de “guerra não declarada” é coerente do ponto de vista político, social, histórico e pedagógico e que essa “visão de um favelado” diz respeito a uma pedagogia própria dos movimentos sociais, ou seja, por analisar a escola pública, voltar-se-á para a periferia e seus alunos(as).

Em resumo, utilizando Eduardo, verificar-se-á como a Escola Pública periférica se torna um dos palcos dessa guerra e quais as possibilidades pedagógicas de conscientizar os discentes dessa realidade para que, assim como os escritores periféricos, possam refletir e, até, transformar a sua realidade subjetiva ou da comunidade local, que vai desde sua casa, passando pelo bairro e chegando à cidade onde moram.

### 3.1.1 - O discurso anticordial de Eduardo

Segundo o dicionário de sinônimos online<sup>61</sup>, cordial é o mesmo que: educado, agradável, civilizado, cortês, diplomático, gentil, polido, respeitoso, simpático, afável, amável, amigável, amistoso, entre outros. Ao pensar um discurso “anticordial”, se pensa justamente em uma fala que se opõe a essas expressões e sentimentos, despreocupando-se com gentileza e diplomacia. É exatamente isso que Eduardo faz, tanto em suas músicas quanto no livro.

Claro que o conceito histórico (não unânime) de “homem cordial” é um pouco diferente da simplificação de um dicionário. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, a cordialidade é uma herança da sociedade colonial e patriarcal e vem do

<sup>61</sup> <https://www.sinonimos.com.br/cordial/>: Acesso em 13/09/2020.



personalismo que condecora os laços políticos, de parentesco e amizade como critérios para benefícios e privilégios. Para ele, a “cultura da personalidade” gera a corrupção e transforma o Estado numa ampliação do círculo familiar, ou seja, a cordialidade é entendida como uma relação dominada pela afetividade e pelo íntimo, típicas da esfera familiar e privada. Este acultramento gera confusão às diversas relações que permeiam a sociedade: público e privado, família e Estado, pessoal e impessoal, rua e casa, razão e emoção, lei e favor, etc.

Dos vários setores de nossa sociedade colonial, foi sem dúvida a esfera da vida doméstica aquela onde o princípio de autoridade menos acessível se mostrou às forças corrosivas que de todos os lados o atacavam. Sempre imerso em si mesmo, não tolerando nenhuma pressão de fora, o grupo familiar mantém-se imune de qualquer restrição ou abalo. Em seu recatado isolamento pode desprezar qualquer princípio superior que procure perturbá-lo ou oprimi-lo. Nesse ambiente, o pátrio poder é virtualmente ilimitado e poucos freios existem para sua tirania [...] O quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. A nostalgia das organizações compacta, única e intransferível, onde prevalecem necessariamente as preferências fundadas em laços afetivos, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades [...] O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família (HOLANDA, 2011, p. 49/50).

Esta categórica influência da família, complementada pela mentalidade colonial que separava casa-grande e senzala, vai determinar as relações entre os governados e governantes, que impera até hoje na administração pública. “[...] A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias [...]” (HOLANDA, 2011, p. 146). Um exemplo gritante é o governo atual da presidência de Jair Bolsonaro, que privilegia amigos e familiares enquanto discursa abertamente essa proteção, para a satisfação de uma grande parcela de seus eleitores que, segundo relatos, “fariam o mesmo se estivessem em seu lugar”. Desse jeito, em nome de uma “cordialidade” que garante alguns “benefícios”, o povo brasileiro vai reverenciando políticos e ricos no decorrer de toda a sua história, tornando-se subserviente em todos os âmbitos e relações sociais, afinal, no micro, todos estão fazendo o mesmo.

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade [...] (HOLANDA, 2011, p. 146/147).

Cordialidade não é mesmo que bondade, se aproximando mais de uma submissão em troca de favores que beiram as “migalhas”. Enquanto isso, a elite se utiliza dessa cultura para exercer o controle através da popularmente conhecida “carteirada”, expressa em frases como: “sabe com quem você está falando?”.

Em outras palavras, funções elitizadas como as de médico, juiz, parlamentar, etc., dão ao seu portador privilégios ante o restante da população. O que se quer enfatizar com isso é que, enquanto a cordialidade está no campo do favor, a anticordialidade está no campo do direito.

Sendo assim, é possível perceber que a postura radical de credores irredutíveis dos(as) *rappers*, que querem receber o que lhes é devido a qualquer custo, evocando uma ira social legítima, levou os meios de comunicação a considerá-los perigosos e violentos, acompanhados por instituições como a escola. “No caso específico do movimento ‘rapper’, o sofrimento gerado por sucessivas segregações provocou ódio, acumulou forças e inspirou uma inédita resistência dos jovens periféricos contra as tiranias do capital e a mesmice do cotidiano [...]” (SOUSA, 2006, p. 257). De outra forma, a anticordialidade própria do discurso periférico, seja através da música ou da literatura, dialoga tanto com o conceito mais simples do “ser cordial” quanto com a definição histórica de Sérgio Buarque. Isso porque, além de enfatizar o uso de uma linguagem ríspida e um tom irado e indignado, ainda reconhecem na burguesia a responsabilidade pela manutenção dos privilégios – que são típicos da sociedade patriarcal com sua moral doméstica que precisa ser, ora protegida, ora disseminada.

A estabelecida disputa pelo espaço público reaparece nesse cenário portando outras motivações: agora, além da já conhecida e clássica busca de segurança, traz, também, o desejo incontido de “higienização” e de “purificação”, separando, quando não isolando, esse substrato de indesejáveis, desempregados e não empregáveis,

enfim, esses pobres que teimam em ter direitos iguais (SOUSA, 2006, p. 273).

A elite, grupo de privilegiados em todas as fases da nossa história, constrói verdadeiros oásis em detrimento da deterioração da paisagem urbana, ou seja, a vida privada merece atenção e investimento, enquanto o público é considerado irrelevante e tratado como resto. No entanto, quando a injustiça e a desigualdade explodem nas cidades do Brasil, nenhuma segurança privada consegue impedir toda e qualquer manifestação violenta e, quando o *Rap* informa isso, é acusado de fazer apologia ao crime.

Esse despertar de consciência em torno da sofrível condição, na qual se encontram imersos, empresta a esses jovens, alijados da vivência cidadã, uma conotação radical para suas manifestações. Dessa maneira, isso dificulta a aceitação e, conseqüentemente, a participação em um jogo que tem regras e normas preestabelecidas, mas que eles não ajudaram a elaborar (SOUSA, 2006, p. 270).

Ao transmitir suas catastróficas experiências de vida, eles teimam em afirmar que vivem em meio a uma guerra: “[...] me tiraram a paz / quebraram a trégua / transformaram nossa vila num campo de guerra” (DETENTOS DO RAP, 1998). Exatamente por não terem escolhido isso e por serem as maiores vítimas desse belicismo, o discurso anticordial do *Rap* e da Literatura Periférica torna-se de extrema importância para entendermos que guerra é essa. Nada melhor, então, que ouvir o sujeito que desmembrou essa temática de forma pormenorizada por mil duzentas e oitenta páginas no livro “A Guerra Não Declarada na Visão de um Favelado”.

### 3.1.2 - Biografia

Conforme tratado anteriormente, para se compreender uma obra de forma historiográfica, é preciso contextualizá-la sócio, política e culturalmente no tempo e no espaço, principalmente no que se refere à biografia do seu autor.

Pois bem, Carlos Eduardo Taddeo é um *rapper* nascido na cidade de São Paulo em 1975. Filho de faxineira, passou boa parte da infância e adolescência no Glicério, bairro antigo e popular do centro de São Paulo.

O gradativo abandono paterno, entre outras coisas, fez com que, desde cedo, convivesse com a pobreza extrema (ele e a mãe pediam esmola para sobreviver e ajudar o irmão, com deficiência física) e com a criminalidade: “Eu via os caras com tênis novos e queria ser criminoso” (EDUARDO apud CARVALHO, 2007). Foi a partir desse desejo que acabou praticando pequenos delitos entre o final da infância e início da adolescência.

Numa dessas ações, algo mudou sua vida. “Equipado”, apelido de um namorado de sua irmã, furtou um gravador com uma fita cassete dentro. Ao ouvi-la, teve o seu primeiro contato com o *Rap* nacional através da música *Corpo Fechado*, de Thaíde e DJ Hum (1988):

Por uma dessas ironias da vida, em um furto veio um rádio gravador com uma fita cassete dentro. Ao apertar o Play para ouvir o seu conteúdo, os pequenos auto falantes inundaram os meus ouvidos com a canção que mataria o Eduardo do crime e daria luz ao Eduardo do rap nacional. Cada célula do meu corpo soube, no exato momento, em que eu escutei “Corpo Fechado”, na voz de Thaíde, qual seria o caminho que eu trilharia a partir de então (EDUARDO, 2016, p. 557).

Sem concluir o Ensino Fundamental<sup>62</sup>, Eduardo (nome pelo qual é mais conhecido), enveredou para o lado artístico como *rapper*. Por mais de quinze anos integrou o famoso grupo Facção Central, que deixou em 2013 devido a divergências criativas e ideológicas.

Com esse conjunto ganhou bastante notoriedade, principalmente pelas polêmicas. No ano de 2000, o grupo teve um clipe censurado pela justiça. Na época, o grande veículo de divulgação de vídeos musicais era a filial brasileira da MTV<sup>63</sup>, e foi num programa deste canal que o clipe foi transmitido pela primeira vez.

Nele, os vocalistas do grupo (ele e Dum Dum) interpretavam dois infratores que cometiam crimes, como assalto a bancos e sequestros. Tudo isso apimentado pela letra da música que justificava o uso desse tipo de violência como uma espécie de vingança social: “Se eu quero roupa e comida alguém tem que sangrar. Vou enquadrar uma burguesa e atirar pra matar [...]” (FACÇÃO CENTRAL, 1999).

Devido ao conteúdo, logo se tornou tema de debates, inclusive no judiciário. Sem demora e sob a acusação de incitar a violência, sua transmissão pública foi

<sup>62</sup> Na época, havia parado de estudar na quinta série do Ensino Fundamental, retomando os estudos muitos anos depois. Hoje o artista cursa Direito.

<sup>63</sup> Music Television, com sede nos Estados Unidos.

proibida e o material físico foi apreendido na emissora. O assessor de Direitos Humanos do Ministério Público Estadual de São Paulo, Carlos Cardoso, solicitou uma investigação policial, justificando que o vídeo era um manual de instruções para a prática dos crimes ali retratados. A promotoria do Gaeco (Grupo de Atuação Especial de Repressão ao Crime Organizado) também foi fundamental e atuante nesta censura. Para eles o vídeo, além de criminoso, incitava o racismo e o preconceito, pois, os personagens eram negros e moradores da periferia de São Paulo (LEITE, 2000). Em defesa do grupo, Eduardo disse que o objetivo da música era alertar a sociedade para a criminalidade gerada pelas mazelas políticas e sociais: "A intenção da música é mostrar o criminoso dando um toque para a sociedade e mostrar que ela pode ajudar" (EDUARDO apud LEITE, 2000).

No período em que o ex-morador do Glicério esteve com o Facção, o grupo lançou seis álbuns inéditos de nomes bastante sugestivos: *Juventude de Atitude* (1995); *Estamos de Luto* (1998); *Versos Sangrentos* (1999); *A Marcha Fúnebre Prossegue* (2000); *Direto do Campo de Extermínio* (2003); *O Espetáculo do Circo dos Horrores* (2006).

Depois do sucesso coletivo, seguiu carreira solo, lançando, até o momento, dois discos: *A Fantástica Fábrica de Cadáver* (2014) e *O Necrotério dos Vivos* (2020). Um pouco antes dessa última fase, estreou como escritor e em 2012 lançou o livro *A Guerra Não Declarada Na Visão de Um Favelado – Volume I*. O *Volume II* foi lançado em 2016. Ao todo são mil duzentas e oitenta páginas de uma oratória imperativa e intensa, com denúncias veementes e assertivas acerca da sociedade iníqua e suas políticas perversas.

Segundo o autor, a vontade (ou a necessidade) de escrever um livro veio da "sobra de letras". Por mais que se expressasse através de composições musicais, sentia que não conseguia dizer tudo, e isso estava sobrecarregando sua psique, acumulando mais e mais ideias (RAPNEWS, 2016). Outro ponto colocado por ele diz respeito à diferença de linguagem entre o *Rap* e o livro, pois, uma música precisa ser escrita de uma forma mais simples e direta, visto que o tempo de assimilação é o tempo da faixa que está sendo reproduzida. Já um livro pode ter uma linguagem mais esmerada, afinal, na leitura existe o tempo da reflexão e da pesquisa. Afirmar, ainda, que o público de *Rap* "não é burro", portanto não teve problemas com a quantidade de informações e páginas, nem em escrever com uma linguagem um pouco mais formal (RAP NACIONAL TV, 2018).

Politicamente, se assume de esquerda (ou melhor, de extrema-esquerda). No momento em que a polarização, a perseguição e a tentativa de criminalização do socialismo se consuma na sociedade, representando um ataque à democracia e à liberdade de expressão, assumir tal posição adquire enorme importância. Em outras palavras, é interessante que declare lado, afinal, estamos em um momento crítico da história em que é mais fácil atacar a todos sem se posicionar. Ao fazer isso, o *rapper* se expõe de forma a ser atacado e, talvez, novamente censurado.

É também um ativista e palestrante de significativa importância. Devido ao teor “violento” de suas letras, se tornou polêmico até mesmo entre alguns membros do movimento *Hip Hop*. Reside aqui um dos motivos da escolha deste sujeito como objeto de estudo de uma pedagogia voltada para a realidade de boa parte dos alunos e alunas da escola pública.

Para alcançar o intento, seguirá sendo feita a apresentação do Eduardo escritor a fim de, como ele mesmo sugere, refletir e analisar com esmero sua escrita. “Realmente me sentirei de alma lavada, se esta obra: *A Guerra Não Declarada Na Visão de Um Favelado*, livro I e II, conseguir injetar um pouco de revolta e inconformismo nos vales de abandono” (EDUARDO, 2016, p. 665).

### 3.1.3 - Dialogando com a história

Uma das primeiras coisas que Eduardo faz é situar o leitor no espaço, trazendo a periferia para o centro do debate. Esse recorte geográfico, tão importante para os educadores que trabalham em escolas públicas, é basilar nesta dissertação.

Na ótica da “guerra não declarada”, pode-se dizer que, no Brasil, periferia é sinônimo de “campo de refugiados”, afinal, os indivíduos que vivem (ou sobrevivem) nesta faixa de terra preterida pelo poder público, encontram-se em situação de abandono governamental ou, como apontou Sérgio Buarque de Holanda (2011): “[...] somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra” (p. 31). Eduardo (2012), sem pretensão alguma, conversa com o famoso historiador quando diz que

A multidão de desprezados, assentados após as fronteiras dos direitos humanos, é formada por homens, mulheres e crianças [...]

que não tem a sua nacionalidade brasileira reconhecida, aceita e assegurada. São tratados como imigrantes ilegais por sua própria nação! (p. 312).

A fuga de brasileiros para o exterior (vide o número de imigrantes ilegais que vivem nos Estados Unidos ou Europa) é tão grande quanto a fuga de retirantes nordestinos para o sul e sudeste do país. O termo “imigrante” chega a ser um eufemismo perante a falta de escolha que a “guerra não declarada” produz, como se saíssem de sua terra natal por opção.

Por isso, o autor prefere chamar de refugiado interno e/ou deslocado interno todo(a) aquele(a) que se vê obrigado(a) a sair do lugar onde está em busca de sobrevivência.

No início do século XX a elite brasileira passou a segregar as principais cidades, retirando os pobres de suas vistas. Segundo Eduardo (2016), os Senhores Coloniais sempre quiseram a Senzala cada vez mais longe da Casa Grande. Surgiram, assim, as periferias e favelas. Os centros foram se modernizando e se tornando cada vez mais um lugar de gente rica, relegando aos pobres áreas afastadas e morros que contavam com escassos recursos públicos: “Chegou o transporte (afinal, eles precisavam que a mão-de-obra chegasse), os distritos policiais, a polícia, o preconceito e o derramamento de sangue” (EDUARDO, 2016, p. 499). A desigualdade representada por essa geografia social interna é gigantesca. E nada tem a ver com o clima ou o solo. A pauperização da região nordeste, por exemplo, é fruto de um plano político de abandono. Desde os quilombos, primeiro campo de refugiados da nossa história, somos fugitivos de um conflito interno que não conseguimos reconhecer.

[...] a pátria do futebol, do carnaval, da prostituição infantil, do extermínio, da desigualdade social e racial, também é a pátria dos campos de refugiados [...] esse título é bem mais antigo do que a nossa supremacia na bola. Ele data do primeiro dia, em que um escravo se embrenhou no mato para erguer a sua fortaleza de resistência contra o regime escravocrata da época (EDUARDO, 2016, p. 476).

A “periferização” do Brasil é fruto dessa política de guerra onde os indesejáveis são retirados do convívio da burguesia privilegiada, exceto para realizarem serviços considerados indignos. Essa segregação é tão latente que é observada na paisagem, como bem observou Eduardo (2016): “A invejável

arquitetura urbana de SP, foi apresentada a co-irmã indesejada: a arquitetura da necessidade [...]” (p. 495), ou seja, a opressão ao povo pobre não é apenas implícita, é visível, inclusive na arquitetura:

Enquanto os territórios de abundância seguem as tendências multicoloridas do mercado de decoração, a ação do tempo faz com que nas áreas de carência, prevaleça os tons desbotados do vermelho dos blocos cerâmicos e de marrom das tábuas de madeira. A coloração do panorama, também é uma forte aliada para aquele que busca encontrar a verdade. Quando a paisagem começa a ficar meio bicromática, significa que você está entrando numa área reservada aos flagelados pelo capitalismo predatório (EDUARDO, 2012, p. 199).

Com a lente da anticordialidade, é possível enxergar como nossos campos de refugiados são piores do que aqueles existentes às margens dos países em guerras declaradas.

Uma marca dos campos internacionais, é o cessar fogo, aqui, nunca se ouviu falar em paz [...] O refúgio estrangeiro serve como um amparo contra a morte, aqui, os maiores índices de mortalidade estão justamente nesta faixa territorial [...] Fora do Brasil, os meninos fogem para as áreas seguras com o intuito de não pegar em armas, aqui, as armas são partes integrantes desses apelidados conjuntos habitacionais (EDUARDO, 2016, p. 505).

Uma das características principais observadas em zonas de conflito ao redor do mundo é a consciência do inimigo. Cada sobrevivente embaixo de uma barraca ou dentro de um contêiner da ONU sabe exatamente quem são os indivíduos responsáveis por sua desgraça e a quem poderão cobrar caso a situação se inverta.

Por aqui, graças à cordialidade da nossa cultura e à alienação imposta durante séculos, tornou-se cada vez mais difícil reconhecer os algozes. Em suma, nas guerras declaradas, o adversário também é declarado, e os exilados sabem bem quem são os responsáveis por seu martírio. Não é à toa que, historicamente, muitos levantes partiram de grupos exilados organizados. Entretanto, quando não há um conflito “óbvio”, os oprimidos não só apresentam dificuldade de reconhecer o opressor quanto, em muitos casos, o idolatram, explicitando um controle mental que não atinge os refugiados de guerras declaradas.

Se concordarmos com o escritor e entendermos que a periferia é um campo de refugiados, faz-se indispensável transpor essa realidade para a educação. É bem



comum que as escolas públicas brasileiras estejam presentes nestes lugares e que sejam, assim como a própria região, abandonadas. Por isso, a “guerra não declarada” está presente intramuros, independente da tentativa esdrúxula de certos gestores em tentar apartar a instituição do resto da comunidade. Na verdade, é este tipo de política segregacionista que agrava o conflito.

O paraíso tropical da América do Sul, não só se enquadra nessa modalidade, como também, é o palco onde ocorre os conflitos que mais expulsam estudantes de salas de aula no mundo. Se o montante retirado das escolas desestrutura o ensino e se, esse ensino desestruturado provoca a evasão escolar, é óbvio, que a Guerra Não Declarada atuante nos bairros negligenciados, é um dos fatores que desencadeia o êxodo estudantil (EDUARDO, 2016, p. 384).

A história da educação no Brasil passa pela história da “periferização” e marginalização do povo pobre. Contudo, esses não são os únicos levantamentos históricos tratados no livro. Na busca de entender e explicar a “guerra não declarada”, Eduardo faz diversas reflexões e levanta várias hipóteses. Por isso, a obra possui um caráter historiográfico muito interessante, onde o autor apresenta contraposições entre passado e presente. É natural que isso aconteça já que toda sociedade é fruto da sua história. Em uma delas, por exemplo, compara o brasileiro alienado aos indígenas de quinhentos anos atrás, dizendo que, até hoje, costumamos trocar nossa liberdade por bugigangas.

A sujeição à esse escambo moderno, onde trocamos os melhores momentos de nossas vidas por pratos incompletos de comida, reflete bem o esboço de ser humano que o aprendizado público produz. As aparentemente inofensivas “escolas” dos bairros esquecidos, substituem os nossos diplomas de doutores, pelos de andróides com chips de alta submissão, fadados a acreditar, que a felicidade está no sucesso profissional braçal ou êxito criminoso mínimo (EDUARDO, 2016, p. 430).

Esse exercício do *rapper* pode ser criticado, à luz da historiografia, por ser, muitas vezes, anacrônico. Porém, a defesa do pensamento “eduardiano” (como ele mesmo diz) consegue ser feita com tranquilidade em duas etapas.

Primeiro que, por não ser um acadêmico, não necessita (e não deve) respeitar a liturgia teórica. Segundo, e mais importante: mesmo dentro da academia,

a condenação pura e simples do anacronismo também é fruto de debates e revisões. Principalmente no que se refere ao ensino de história.

De qualquer modo, é preciso observar o artista a partir do contexto cultural de sua formação, bem como sua linguagem que, como se observa, apresenta-o como um formador de opinião e uma referência para muitos(as) jovens periféricos (mas não apenas), tornando-o um educador exitoso com sua pedagogia peculiar. Por isso, é possível entender porque o ensino “oficial” é escrachado na obra.

Por mais que tenha alcançado uma criticidade significativa, a história (principalmente por conta dos documentos deixados) é escrita pelos assassinos, pelos exploradores, pelos vencedores: “Existe um ditado que diz, que a história é escrita pelos vencedores, na minha interpretação, este ditado é alterado para: a história é escrita pelos assassinos, até porque, morto não escreve” (EDUARDO, 2012, p. 421). Claro que essa crítica não é nova, sendo feita, inclusive pelos historiadores na atualidade. No entanto, é fundamental utilizarmos o livro como uma fonte reveladora dos anseios de uma sociedade, representada por um escritor “leigo”, que busca se reconhecer no passado através dos sujeitos que foram ocultados pela chamada historiografia oficial.

Isto posto, ao transportar a obra para a sala de aula, é possível dialogar com os alunos e alunas os motivos que levaram à constituição do currículo e conteúdo escolar que lhes é apresentado. Assim, conforme exposto no segundo capítulo desta dissertação, se viabilizará a formação de cidadãos capazes de alterar a própria realidade, começando por alterar o plano pedagógico.

Ainda dentro desse debate, o escritor ainda consegue, do seu modo “amador”, fazer uma defesa da Nova História, que teoriza a investigação e o aprendizado a partir da vida de pessoas comum. Em outras palavras, Eduardo (2016) empreende a apologia da “história vista de baixo”.

O escravagista do passado não permitiu que nosso povo escrevesse qualquer capítulo da história, em razão disso, a deturpação dos fatos nos contaminou com complexos, medos, fobias e com a completa desorientação. Está na hora de escrevermos os próximos capítulos de nossa história [...] (p. 14).

Nessas análises não acadêmicas, a obra perpassa diversas definições históricas. Às vezes de forma bem próxima da oficial. Outras com o jeito próprio de quem aprendeu nas ruas e com a vida a história “que não está nos livros didáticos”.

Deste modo, um conceito que ele aborda de forma original é o de Contrato Social. Eduardo (2016) reconhece esse pacto, porém, para ele, os excluídos e oprimidos foram forçados a assinar esse acordo de forma violenta e repressora, e aponta que um dos objetivos do livro é “[...] expor todas as letras miúdas do contrato social assinado, a força, pelos negligenciados e invisibilizados encarcerados na zona de exclusão [...] exhibir os pormenores, que, costumeiramente, são ocultados nas imagens paradisíacas exportadas para o exterior” (p. 9).

Seguindo nesta reflexão sobre a história, Eduardo vai afirmar que o subdesenvolvimento do Brasil é culpa da colonização que insiste em perdurar, e a exploração das metrópoles de ontem e de hoje, que podem ser tanto países quanto instituições. É que o pensamento imperialista e colonial ficou tão arraigado na nossa cultura que, quando não estamos sendo explorados enquanto nação, somos explorados por “neo senhores de engenho” que não respeitam seus contrerrâneos.

Os bancos são exemplos mais fortes desse imperialismo contemporâneo. Por aqui, nunca deixamos de ser colônia, seja de outros países, seja de nós mesmos, afinal, o centro acaba sendo a metrópole da periferia, de onde suga toda a energia necessária para o seu bem estar luxuoso.

O processo de independência foi uma farsa na época e continua sendo um engodo. Há quinhentos anos vivemos em um ciclo infinito de racismo, exploração e concentração de renda. Assim como somos semelhantes a países em guerra, somos parecidos também com o nosso passado e, até hoje, mantemos práticas do Brasil Colonial.

Na aquarela embalada em tecido gangrenado, tanto o panorama, quanto as práticas e os personagens, são os mesmos da época das chibatas, apenas os respectivos nomes foram alterados. Por exemplo: escravidão virou emprego “remunerado”, antes pagavam a vista pelo cativo, agora pagam em parcelas mensais e o substituem por outro mais apto quando bem entendem; senhor de escravos virou patrão; capitão do mato virou polícia; homem branco virou playboy; escravo virou cidadão de renda modesta; casa grande virou mansão, condomínio de luxo e edifícios sumptuosos; senzala virou favela, casebres da periferia e cortiços; tronco e pelourinho se transformaram em sistema carcerário e navio negreiro foi convertido em viaturas da polícia (EDUARDO, 2012, p. 155).

Desta maneira o escritor, até mesmo por ser, antes de tudo, um *rapper*, não pôde deixar de falar sobre uma das piores chagas da história do Brasil: a escravidão e, conseqüentemente, o racismo que, por mais que pareça óbvio, não se resume

aos períodos de cativeiro legalizado: “Não é necessário que eu veja no cofre da playboyzada, contratos anuais de compra e venda de seres humanos, para que eu me cerifique, de que os tiranos não viraram a tal página imunda!” (EDUARDO, 2016, p. 167). Por cinco páginas do Volume I (entre as de número 127 e 131), o autor relata como era ser negro ou negra no Brasil Colonial. Do navio negreiro ao mercado de escravos, do trabalho estafante aos castigos físicos, da alimentação precária às doenças, da falta de liberdade às tentativas de fuga (fracassadas em sua grande maioria), da invalidez à morte precoce: “No tópico “História Negra”, o rap fez o papel dos livros escolares. Foi atuante e incisivo, onde os educadores foram passivos e omissos [...]” (EDUARDO, 2012, p. 139). Após a abolição, os libertos passaram a ser um problema, pois a elite não desejava conviver com os descendentes africanos sem que eles estivessem controlados e acorrentados. No entanto, ainda precisavam de mão de obra barata. Foi assim que o branqueamento social ganhou novos e nefastos contornos e contou com a propaganda que trouxe os imigrantes da Europa. Por mais explorados que fossem, os europeus tiveram muito mais oportunidades de ascenderem que os negros.

O livro também traz para o debate uma questão levantada atualmente sobre uma possível inexistência de raças. A hipocrisia da expressão “raça humana” é evidente e a sua defesa, enervante. Enquanto gerava exploração e um sentimento de superioridade, as raças não só existiam como eram símbolos oficiais de status e privilégios (que ainda existe, mas se tornou velado). No momento em que negras e negros passaram a exigir justiça, direitos iguais e reparação, surgiram diversos “humanistas” pregando que raça é a própria humanidade.

A moda atual entre as “mentes brilhantes” da burguesia, é confundir a todos, fazendo uso do discurso que anula o conceito de raças. Segundo os interessados em não promover qualquer tipo de compensação, geneticamente só existe uma raça única! Na hora em que os robôs fardados engatilham as suas armas e as descarregam nas costas de um menino negro, o fazem visando um membro da raça negra! Da mesma forma, quando o empregador racista reprova um candidato negro a um cargo em sua firma, o faz em sinal de repúdio a raça negra (EDUARDO, 2012, p. 143).

No Brasil, o racismo é velado, porém (ou talvez por isso mesmo), é extremamente violento. Tem várias faces e diversos tentáculos, dificultando sua eliminação e gerando incongruências como a teoria do “racismo reverso” ou o mito da democracia racial. Assim, esse crime baseado no preconceito, persiste em

destruir vidas e tem tantas formas de ocorrer que se torna quase impossível de combater:

O crime de racismo não se resume apenas em ofensas discriminatórias a um cidadão negro, ele também se caracteriza no impedimento à esse cidadão do acesso as suas raízes, na proibição da difusão da cultura negra ao povo negro e, por fim, na colocação do homem negro em papel secundário na sociedade que ele ajudou a construir [...] Não é necessário que um “branco” rico xingue um homem negro de macaco, para demonstrar o seu ódio racial, basta negar-lhe um emprego ou colocá-lo em funções empregatícias de menor importância, abaixo de suas qualificações, de sua potencialidade profissional e de sua capacidade intelectual (EDUARDO, 2016, p. 151).

A ideia de que vivemos num país multirracial, em que fica difícil relacionar sua raça à sua ascendência, apesar de real, faz com que a hipocrisia e a incoerência reinem absolutas nos discursos daqueles que nunca sofrerem um único revés na vida por conta de sua pele. Quando os negros e negras passam a exigir seus direitos, a pregação de que todos são iguais, prevalece. Contudo, quando se trata de manter privilégios, ninguém se importa em ser considerado branco, mesmo que cada brasileiro carregue o “DNA africano” em seu corpo: “Se no passado, esse austríaco psicopata [Hitler] quis convencer o mundo da superioridade alemã mesmo não sendo alemão, nos dias de hoje, os mestiços brasileiros ricos glorificam o que entendem por superioridade branca, mesmo não sendo brancos” (EDUARDO, 2016, p. 142). O objetivo, recorrente dessa “guerra não declarada”, é manter a cordialidade e a sujeição de um povo inteiro.

A intenção da playboyzada escravagista de nossos dias, é fazer com que os afro-brasileiros não busquem reparações; não dimensionem a importância de sua etnia; não percebam o processo de desafricanização ao qual são submetidos 24 horas por dia e, principalmente, não vejam que foram tão habituados a estrutura racista do Brasil, ao ponto de não sentir as suas agressões constantes e letais (EDUARDO, 2016, p. 137).

Outra herança que ainda se faz vigorosamente presente diz respeito à Ditadura Militar. Práticas como: censura, tortura, julgamentos sumários, prisões de inocentes, execuções, grupos paramilitares, etc., são muito recorrentes, principalmente nas periferias.

As milícias que apavoram as favelas brasileiras (sobretudo as cariocas) são um legado maldito deste período em que os militares praticavam crimes com a conivência da lei. Hoje, por mais que não haja a legalidade formal, a punição é mínima, já que são protegidos por seus pares: “Acredito, que não haja no Brasil, um fator que contribua de forma mais significativa para modelar o sentimento de impunidade de um assassino, do que portar uma carteira de identidade policial” (EDUARDO, 2012, p. 514). Com o argumento de “proteção” da comunidade, extorquem moradores, praticam agiotagem, monopolizam serviços, traficam entorpecentes, controlam votos, torturam opositores, executam adversários, reprimem manifestações, controlam a circulação, etc. Geralmente, assumem o poder de uma respectiva área após derrubarem alguma rede de tráfico responsável pelo “comando” do local.

Antes dos primeiros sorrisos, os que se consideravam barbarizados pela outra modalidade de “crime organizado” destronada, se familiarizam com a plataforma de governo do novo poder paralelo. O sentimento de saudade dos meninos chamados pejorativamente de: traficantes – se torna inevitável, assim que os “pacificadores” em assembleia popular estipulam a sua lista de tributos e passam a monopolizar todas as ações rentáveis da comunidade (EDUARDO, 2012, p. 512).

O problema é tão grave que fomos capazes de eleger um presidente com indícios de envolvimento com as milícias que, além de ser um defensor declarado do Regime Militar (fazendo homenagens públicas a torturadores confessos), o chefe máximo do Poder Executivo Nacional fez sua carreira política através de relações interpessoais com indivíduos processados (poucos condenados) por crimes dessa natureza.

O caso mais grave e de repercussão internacional foi o assassinato da vereadora negra Marielle Franco, que utilizava seu mandato pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) do Rio de Janeiro para denunciar as quadrilhas de policiais e ex-policiais que agiam à margem da lei.

Apesar de não tratar desses pontos em seu livro (eleição de 2018 e a execução da parlamentar), que foi publicado antes dos fatos citados, Eduardo fala da milícia com uma crítica quase profética. Deste modo, o autor nos dá uma base para que possamos usar suas reflexões para dialogar com o presente e, talvez,

futuro. Afinal, “A guerra não declarada” existe há séculos e não irá cessar tão cedo, pois, como já dito, vivemos num ciclo infinito de exploração.

É difícil tratar a história nacional sem observar o que acontece ao redor do mundo e que influencia nossa política. Desse modo, quando se trata de perversidades, o nosso país costuma copiar o que há de pior. Por isso, um personagem histórico bastante mencionado pelo escritor é Joseph Mengele, o famoso e cruel médico nazista que fazia experiências com os judeus concentrados em Auschwitz.

Assim, tanto dentro das cadeias quanto nos hospitais públicos, os pobres são convertidos em verdadeiras cobaias, tal qual no holocausto. Não há, por parte das autoridades e médicos brasileiros, o humanismo necessário para atender dignamente quem carrega no rosto ou no corpo a etnia ou classe social de uma suposta inferioridade: “Um Mengele de jaleco branco do SUS, trabalhando sob efeito do seu ódio de classes, produz muito mais mortes de favelados em um dia, do que as disputas por pontos de venda de drogas produzem em um mês [...]” (EDUARDO, 2012, p. 353). Aliás, práticas nazistas são recorrentes na elite nacional, que acredita que a cor da pele ou os milhões no banco são indícios de uma superioridade física, intelectual e moral. Não só creem nisso como agem neste sentido, eliminando inconvenientes como quem elimina uma erva daninha do jardim: “O forno crematório que operam, está conexo às fichas de emprego de suas empresas, que são reprovadas pela cor da pele, faixa etária, características e situações físicas, antecedentes criminais e endereços dos aspirantes às supostas vagas [...]” (EDUARDO, 2016, p. 264). Logo, qualquer coisa que seja diferente da cultura “dominante” será rechaçada, atacada, relegada ao plano da ignorância ou, até mesmo, criminalizada.

Nossa classe política lembra muito o Terceiro Reich, sua polícia parece a gestapo nazista, e a periferia é como se fosse os guetos que segregavam os judeus no início do governo de Hitler na Alemanha. Por mais que possa ser considerado um crime contra a humanidade, devido à proporção de crueldade, esse conservadorismo higienista parece longe de acabar, pois já é possível observar na sociedade a ascensão de uma juventude neonazista. Pior ainda, diferentemente de seus pais, não se preocupam tanto com as aparências e costumam transparecer seu ódio étnico e social sem grandes preocupações. Os nazistas tupiniquins não gostam

do próprio povo (às vezes da própria pele ou ascendência) e praticam uma incoerente “xenofobia interna”.

Os homens à frente dos poderes da União, dos setores comerciais e do alto escalão da sociedade, acreditam e investem maciçamente, na existência da hierarquia de raça. Impingem aos que não integram o mítico topo do sistema racial, anulação e sofrimento, semelhantes aos impostos aos judeus na Segunda Guerra Mundial (EDUARDO, 2016, p. 258).

Outro fato problemático explorado é a doutrinação e dominação religiosa que afetam a sociedade como um todo. Desde a ascensão do cristianismo, passando pela Reforma e Contrarreforma, a guerra religiosa (nada santa) entre as duas principais seitas<sup>64</sup> do cristianismo – hoje representada por católicos e evangélicos – martiriza a periferia de diversas formas. A alienação faz com que a política nacional esteja longe de ser laica e que as decisões parlamentares privilegiem instituições religiosas – financeira e ideologicamente. Pautas progressistas que envolvam temas como aborto, casamento LGBTQIA+, legalização das drogas, educação sexual, etc. são barradas nas diversas instâncias do governo pela hipocrisia que, em nome de deus, toda e qualquer violência é permitida – tal qual numa guerra. Isso, pensando apenas em algumas questões práticas e públicas, pois a culpa e o julgamento são parte da rotina dos “cristãos” que se fecham para as relações interpessoais que fujam da sua religiosidade.

Novamente a falta de distinção entre o público e o privado na vida das pessoas atrapalha a sociedade com questões de cunho doméstico, e ainda reforçam a existência do “homem cordial” que não questiona e não luta. O resultado é a paralisia frente à lideranças que, além de enriquecerem, concentram um poder grande de controle e manipulação.

[...] qualquer religião, quando apresentada de forma distorcida e distante dos princípios morais de uma sociedade, não pode ser benigna para seus seguidores. Qualquer filosofia que anexe aos ensinamentos sagrados a promiscuidade e a ânsia por poder, dinheiro e audiência televisiva, não passa de um regime funesto, que

---

<sup>64</sup> O termo seita foi originalmente usado para separar as escolas filosóficas na Grécia Antiga. Posteriormente, serviu para se referir às várias tendências dentro do judaísmo. Apesar de pouco usual e ter ganhado equivocadamente uma conotação negativa, o termo seita representa uma exatidão histórica quando separamos correntes do cristianismo que, esse sim, constitui uma religião de fato.



usa os mais fracos e ingênuos para atender aos propósitos pecaminosos de seus “santos líderes” [...] (EDUARDO, 2012, p. 477).

Por isso, ainda pior que as divergências entre as correntes do cristianismo, é a violência praticada a membros de outras religiões, como os ataques (físicos e morais) às religiões de matrizes africanas. A lavagem cerebral é tanta que a verdade e única saída está naquilo em que se acredita, justificando qualquer ação criminosa. Novamente o racismo se mostra presente.

Cada seita do cristianismo tem problemas sérios em seu interior, que são levados para as comunidades carentes, trazendo, sem exagero, dor e desespero para seus habitantes. As correntes evangélicas, capitalizando o sucesso, exploram os fiéis até retirarem o último e suado centavo do bolso, muitas vezes desestruturando famílias e jogando seres humanos na miséria. Também deveriam responder pelas inúmeras violências domésticas ao recriminar o divórcio. Do mesmo modo que a igreja católica que, além de tudo, pode ser responsável direta pelo aumento das IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis) ao condenar o uso de preservativos e pregar, hipocritamente, a virgindade até o casamento. Além disso, tem em suas fileiras centenas de clérigos pedófilos que usam a imagem santificada da fé para se aproveitarem de crianças indefesas com a conivência e encobrimento do Vaticano.

De todos os devaneios entre as religiões, a convicção de que correligionários do catolicismo se casam virgens e praticam sexo só com cônjuges, seguramente concorre com chances reais para levantar o troféu de: a crença mais absurda do universo! Como podem controlar a libido sexual de seus fiéis, se não controlam nem a de parte de seu clero? (EDUARDO, 2012, p. 475).

Engana-se quem pensa que a história é uma ciência que apenas reproduz fatos. É fundamental que o currículo da disciplina seja crítico quanto ao passado. Da pré-história à Idade Contemporânea (tomando a linha do tempo eurocêntrica), as aulas percorrem governos e sistemas econômicos sempre de forma investigativa e reflexiva, entendendo que o documento que orienta a análise é, provavelmente, contraditório, enviesado e portador de um discurso de improvável transparência.

É assim quando se expõe os regimes teocêntricos da antiguidade (como o babilônico e egípcio, por exemplo), o autoritarismo do Império Romano, a exploração servil do Feudalismo e a imposição do catolicismo, passando pelo absolutismo do

Antigo Regime, pelo stalinismo, nazismo, Ditadura Militar, Neoliberalismo, etc. Só para ficarmos em alguns pouquíssimos exemplos ilustrativos. Pensando nisso, só é instigante trazer o livro “A Guerra Não Declarada na Visão de um Favelado” para a discussão por ser ele mesmo extremamente crítico, principalmente quanto ao sistema político econômico atual, fruto de uma história de exploração de uma classe pela outra – o sistema oligárquico brasileiro perdura desde a época das colônias. Melhor dizendo, Eduardo, em suas reflexões analíticas, é um sujeito que condena a conservação dos privilégios elitistas pautados no capitalismo e na democracia burguesa. Para ele, a maior parte das desgraças que assolam a humanidade se dá por conta da ganância capitalista dos indivíduos a quem chama de Homo Money, representados pela classe alta, que não consegue viver sem buscar o acúmulo de capital a qualquer custo.

A espécie que involuiu dos Homo Sapiens para aquilo que denomino como: “Homo Money”, constitui a estirpe dos matadores frios e calculistas, que produzem hecatombes com o propósito de peneirar as pepitas de ouro, que são trazidas pela enxurrada de sangue e lágrimas (EDUARDO, 2016, p. 20).

Nota-se que o *rapper* não se limita a comentários rasos baseados no senso comum, típicos de quem destila opiniões irrefletidas e apartadas de dados e estudos. Citando Marx, demonstra grande conhecimento histórico acerca da exploração que se repete século após século:

Todas as mentes sensatas reconhecem, que a base da violência mundial está fincada na luta de classes, exatamente como descreveu Karl Marx e Friedrich Engels em um dos tratados mais influentes do mundo, o revolucionário Manifesto do Partido Comunista. Concordo plenamente com essa dupla, quando enfaticamente declaram, que a história de toda a sociedade existente até hoje, tem sido a história de luta entre o homem livre e o escravo, entre o patrício e o plebeu, entre o senhor e o servo (EDUARDO, 2012, p. 40).

Por isso, a reprovação à falta de consciência de classe que afeta as periferias do Brasil é manifestada de forma recorrente, reforçando a posição do autor. A cordialidade brasileira torna mais fácil perdoarmos a classe que nos mata e explora há séculos do que perdoar o vizinho que deu mancada.

Eu moro em um lugar, onde se você deixar de pagar uma dívida de um real, abrem o seu crânio com uma faca de pão igual a uma melancia [...] Se fomos ensinados a não perdoar o mano que nos deve uma moeda, então porque devemos relevar as contas da burguesia? Porque devemos relevar quase 500 anos de racismo, preconceito e desigualdade? (EDUARDO, 2012, p. 141).

Claro que o processo de alienação é muito forte, podendo ser repressivo (através de incursões policiais que amedrontam qualquer um) ou doutrinário (por meio de um ensino ideológico ou programas de televisão): “Por intermédio de tiros, lousas, aparelhos de TV e negociatas, os ditames demoníacos que convertem delitos hediondos em metodologias naturais de governo, ganham a aprovação geral nas áreas de abandono.” (EDUARDO, 2016, p. 236). Assim, fazem com que a população acredite na falsa ideia de que a classe alta é fundamental para a sociedade:

Hoje, muitos de nós pensam, que os senhores de escravos da classe patronal, ocupam um lugar de importância vital para a sociedade, exercendo a “ilustre função” de: giradores da roda da economia e geradores de empregos para a população carente (EDUARDO, 2012, p. 172).

Para Eduardo (2016, p. 124), essa Luta de Classes é evidente e precisamos tomar nossos lugares: “Eu sonho, que os ventos de indignação, que há pouco tempo atrás passaram pelo Egito, Tunísia, Líbia, entre outros, sacudindo o mundo árabe, soprem por nosso vale de lágrimas”. A elite já está unida há séculos, por isso, é necessário que haja uma organização do povo pobre: “Os tiros da Rota, que hoje não são problema nosso porque atingem o vizinho, amanhã serão [...] no mesmo ritmo em que um pobre androidizado vai se tornando uma ilha, os ricos vão se confederando em seitas organizadas e poderosas” (EDUARDO, 2016, p. 182). O autor demonstra não compreender porque as pessoas idolatram tanto a classe dominante. Não é possível entender, por exemplo, como um morador da periferia pode defender a redução da maioria penal.

Em meio ao torpor da alucinação coletiva, enquanto o garoto que jogou uma granada na tropa de assassinos covardes é condenado, os setores público e privado, que fomentam e eternizam a concentração de renda e oportunidades, são absolvidos por vários de nós, as suas vítimas (EDUARDO, 2016, p. 80).

Uma criança presente em um conflito armado nunca comete um crime de guerra, pois as organizações internacionais consideram culpados seus aliciadores. Na “guerra não declarada” o linchamento moral (e físico, muitas vezes) não respeita nem o contexto, nem a idade. Se possível pretendem a pena de morte de crianças de 12 anos. Até por isso, o infanticídio no Brasil é maior do que em zonas de guerra.

Com a tragédia anunciada em baixo dos braços, os falsos moralistas passam a debater o tema em programas de auditório e em poucas horas recebem apoio incondicional de boa parte dos favelados para pressionar deputados e senadores, a fim de que modifiquem às pressas o artigo da Constituição que fixa a maioria penal em 18 anos. Durante os períodos de clamor popular pré-fabricado, uma porcentagem expressiva do povo, conduzida como gado, se alia aos que transformam os seus iguais em bandidos [...] (EDUARDO, 2012, p. 235).

A falta de consciência de pertencimento que afeta nosso povo também pode ser dividida em outras ramificações, como falta de consciência étnica e geográfica, por exemplo.

É possível observar moradores de bairros carentes agindo com soberba por causa da cor da pele um tom mais claro que o vizinho também negro. Ou mesmo se sentindo classe média alta só porque mora na avenida principal, por causa do sobrado que construiu, do comércio que abriu ou da portaria do seu pequeno apartamento que mal cabe os móveis básicos. A ignorância passa pelo delinquente que entra na casa do vizinho tão pobre quanto ele, mas que trabalha o dia inteiro e só chegará à noite; também está no pequeno comerciante que recebeu um calote de quatro dígitos do seu fornecedor, no entanto deseja a morte do moleque que afanou cinquenta reais no seu caixa; ou mesmo pelo auxiliar administrativo que não recebe horas extras quando fica trabalhando até tarde e diz que ladrão de celular precisa apodrecer na cadeia.

No rol das aberrações da Guerra Não Declarada, surgiram os necessitados, barbaramente castigados pela fome, que acham que são da classe média. Surgiram alguns homens negros, que juram que são morenos. Surgiram os moradores dos bairros esquecidos, que vivem atrás de grades de ferro e pensam que são livres. Surgiram ao que respiram pólvora, ouvem rajadas de metralhadoras, caminham sob respingos de sangue e acreditam que não estejam em guerra [...] (EDUARDO, 2016, p. 176).

Não é por acaso que a luta de classes é tema recorrente no livro e que o autor levante a bandeira do socialismo de extrema-esquerda. Faz alusões a Karl Marx, de quem se diz admirador das ideias e reprova as distorções do marxismo – como é o caso do stalinismo.

Num passado não muito distante, vários tiranos chegaram ao cargo de autoridade máxima de suas respectivas nações, propagando versões estratégicas das ideias comunistas forjadas no ideal de justiça social. Assim que colocavam as mãos nos braços de soberania, os pensamentos de Karl Marx, eram automaticamente profanados e transformados em eras intermináveis de carnificinas [...] (EDUARDO, 2016, p. 197).

Deste modo, não só assume um lado como o faz de maneira reflexiva e não doutrinária, afinal, costuma criticar governos de esquerda, como os do Partido dos Trabalhadores, por exemplo.

Afirma que a luta por reparação está além da representação e deve ser parte da vida de cada favelado(a) no Brasil. Por isso também que, em determinada parte do livro, Eduardo (2012, p. 171) realiza uma espécie de homenagem ao descrever personalidades e grupos revolucionários que lutaram por reparação em diversos contextos históricos.

Perante as catástrofes contidas nos indicadores sociais, tendo o mínimo de acesso a cultura ideal, seria muito mais comum que formássemos grupos como: Hamas, ETA, Sendero Luminoso, Movimento Revolucionários Tupac Amaru, etc., do que quadrilhas de assaltantes. Os homens que desejam e exigem a retirada das algemas dos pulsos de seus iguais devem ser vistos como personalidades polêmicas e assustadoras apenas para os neosenhores de engenho. Os que permanecem amansados, encontram-se nessa condição letárgica, somente porque ainda não visitaram os sebos. A primeira revolução pessoal que ocorreu comigo após entrar em um desses lugares, foi perceber que a minha vocação na área de música, não era pra seguir os passos pops e felizes dos Beatles ou do Michael Jackson, mas trilhar os tortuosos caminhos das pedras, percorridos por Mahatma Gandhi, Karl Marx, Engels, Marighella, Lamarca, Zapata, Che Guevara, Martin Luther King, Malcom X, Oskar Schindler, Steve Biko, Nelson Mandela, George Jackson e Zumbi.

Porém, na nossa sociedade, onde o capitalismo parece ser a única possibilidade político-econômica, existe uma condenação e criminalização de toda e qualquer organização que critique a ordem dominante. É neste ponto que o escritor

faz questão de defender a ação direta e a reivindicação ativa de grupos que agem para mudar essa realidade, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), afirmando que, se depender da vontade da elite, a Reforma Agrária (mesmo a burguesa<sup>65</sup>) nunca vai acontecer. “Além de sermos devidamente enfeitiçados para aceitar e comemorar os assassinatos de nossa gente, também fomos adestrados para julgar ilegais as manifestações de movimentos sociais, que visam reivindicar os seus direitos [...]” (EDUARDO, 2016, p. 534).

Para ele, as pessoas que precisam participar desses movimentos são exemplos de deslocados internos, que vivem uma guerra (a não declarada), mas não contam com o apoio da ONU: “A ideia desde sempre, foi inseri-los num tipo de buraco negro, que desvinculasse seus dramas pessoais, das normas reguladoras globais concernentes a refugiados de guerra e IDPs<sup>66</sup>” (EDUARDO, 2016, p. 469). Historicamente, O MST e o MTST são alguns dos inúmeros grupos nascidos da expansão dos latifúndios, do agronegócio e das ações nefastas que sempre favoreceram as oligarquias agrárias e urbanas e, posteriormente, os seus herdeiros. Afinal: “Não foi por direito divino, que a playboyzada recebeu os seus imensos terrenos da vergonha, foi devido as ações violentas e fraudulentas de seus antepassados [...]” (EDUARDO, 2013, p. 593). A propriedade da terra no nosso país é um crime contra a humanidade e, se existe alguma chance para os pobres e miseráveis um dia tenham um lar, ela está na revolução de grupos organizados como o MST e MTST:

Diante da extrema gravidade da questão agrária e habitacional nacional e, da falta de soluções concernentes ao tema, as ações violentas tornaram-se inevitáveis! Seguir por instinto, alguns exemplos de líderes comunistas, mesmo, as vezes, sem compreender uma vírgula daquilo que se constitui um regime socialista, se apresentou como a forma mais lógica de se tentar fazer justiça [...] de se tentar reverter os danos deixados por reis, que lotearam e doaram as terras dos nativos e, por políticos e militares, que, posteriormente, convidaram estrangeiros e multinacionais para repartir o resto do bolo (EDUARDO, 2016, p. 591).

---

<sup>65</sup> Refere-se à desapropriação através da compra: “É só no Brasil, que o opressor quando é obrigado a devolver o fruto de seu roubo, é agraciado como uma gorda reparação monetária!” (EDUARDO, 2016, p. 592).

<sup>66</sup> Do inglês Internally Displaced People. Esse Deslocamento Interno de Pessoas, quando reconhecido pela ONU, recebe auxílio internacional.

A luta de classes começa com a exploração do trabalhador, que se assemelha a práticas da escravidão colonial. Desde a Revolução Industrial, os antagonismos de classe nas fábricas modernas (hierarquias) geram cordialidade dos funcionários de baixo calão. Principalmente em se tratando de países subdesenvolvidos, onde a submissão e a reverência são culturais, como o Brasil. A verdade é que os pobres “só recebem a permissão de conservarem os seus sinais vitais, porque ainda hoje, representam a força operária essencial para o bom andamento da selva da ambição” (EDUARDO, 2016, p. 188). Desde as multinacionais que se instalam em países subdesenvolvidos atrás de mão de obra barata e ausência de leis trabalhistas<sup>67</sup>, até a contratação de imigrantes ilegais a troco de (péssima) alimentação, o Homo Money vai enriquecendo as custas da morte (física ou mental) de milhões de seres humanos que, graças a uma forte disciplinarização, acreditam que não existe outra saída.

Os recém adultos que escolhem ser trabalhadores, são condenados a penas perpétuas em regime semiaberto. Como recompensa pelo bom comportamento de não pegarem em armas, não vão para as prisões convencionais, passam o dia trancafiados em campos de trabalhos forçados e a noite têm o “privilégio” de dormirem em suas casas. Se por um lado a vida do crime oferece a possibilidade de escapatória da pena capital, por outro, essa chance não existe na vida honesta. Todos, sem exceção, serão assassinados por seus amos. Em seus atestados de óbito haverá uma infinidade de nomes e explicações para as causas de suas mortes injustas, entretanto, independente do parecer dos médicos legistas, todas serão consequências da L.E.R. Todas serão consequência das lesões por esforços repetitivos de vidas repetitivas e sem sentido [...] (EDUARDO, 2012, p. 440).

Fazem com que acreditemos que quem não está trabalhando não serve para viver em sociedade. O sistema nos violenta de toda e qualquer forma. Ou somos subalternos ou somos criminosos. Só é pacífico quem não sabe o que está acontecendo, como bem aponta Eduardo (2012, p. 169): “[...] só não tem vontade de pegar em armas e destronar tiranos, aquele que não sabe, que todo o esplendor e luxo da alta classe, são responsáveis diretos por nossa situação sufocante de indigência [...]”. Preso ou trabalhando, todos estamos condenados. Desde a

---

<sup>67</sup> “[...] a nacionalidade que aparece na frase “MADE IN”, indica [...] o território que está dando a abertura da vez, para empresas como a NIKE explorarem, adoecerem, aleijarem e assassinar os seus povos e devastarem o meio ambiente, ao qual, fazem parte” (EDUARDO, 2016, p. 450).

Revolução Industrial (uma revolução burguesa) a exploração dos pobres só aumentou: “A voracidade por acúmulos de capital às custas da saúde, da juventude e da vida de batalhões de proletários, remonta ao século XVIII. Período ao qual, se iniciou na Inglaterra, o fenômeno denominado pelos estudiosos como: a Revolução Industrial” (EDUARDO, 2016, p. 461). Novamente, a “cordialidade” do povo brasileiro, construída por séculos de alienação e exploração, se manifesta:

Com o carimbo de robôs alegres marcado na testa, deixamos de pretender capotar e incendiar a viatura em protesto pelo déficit habitacional, por termos aprendido, erroneamente, a valorizar o teto que nos abriga em um barraco.

Deixamos de pretender jogar coquetéis molotov em prédios públicos pelo direito universal à alimentação, por termos aprendido, erroneamente, a nos contentar com as sacolas de produtos alimentícios doados por alguma pastoral ou a nos satisfazer com os “saborosíssimos” cardápios dos albergues municipais (EDUARDO, 2016, p. 174).

Aqueles que desviam da padronização e resolvem exigir melhorias perdem o acesso aos detritos da civilização burguesa e ficam proibidos de usufruir das sobras. É o caso das centenas de milhares de pessoas encarceradas por recorrerem ao crime para viabilizar sua existência – física e moral. Infelizmente (mas não injustamente) a luta por reparação nem sempre se dá através do MST. Na maioria das vezes, vem através da criminalidade – inclusive de forma justificadamente violenta:

A transferência do passado para o presente do ódio étnico-racial, da exploração e da concentração de bens, mais do que gerar bairros de um mesmo município com índices de desenvolvimento humano absurdamente diferentes, gerou uma incessável luta de classes entre os beneficiados pelo processo sócio-histórico e os injustiçados. E é justamente essa luta de classes, descrita como fantasia de esquerdista, que faz com que, todos os dias, algumas das pessoas destituídas de identidade e cidadania ganhem as ruas para roubar celulares ou para colocar quilos de explosivos nas cinturas de gerentes de joalherias! Pode soar como exagero... Mas cada cantada de pneu de um carro em fuga ou cada rajada de metralhadora dos PMs em seu vidro traseiro, tem conexão direta com um reino depravado (EDUARDO, 2012, p. 145).

O extermínio da juventude negra e pobre passa pelo capitalismo. Para o Homo Money, quem não consome não tem tanto valor, por isso, pouco importa se está vivo ou morto. Porém, o outro lado abraçou essa ideia e reverteu o quadro



dizendo, inconscientemente que, se o consumo é mais importante que uma vida, então eu posso matar para poder consumir. Dessa forma, a burguesia nazifascista acabou criando um problema para si mesma, pois se viu presa na teia de violência que teceu: “Alguns pobres estão atrás de grades devido à carência monetária. Todos os ricos estão atrás de grades porque são burros, egoístas e miseráveis” (EDUARDO, 2012, p. 399).

Portanto, os ricos do país, ao invés de abrirem mão do acúmulo excessivo de capital em favor da igualdade social e educação de qualidade, preferem investir cada vez mais em segurança particular, criando uma bolha que emula harmonia, paz e tranquilidade mas, na verdade, só gera angústia, agonia e medo:

Surfar na praia? Só mediante a escolta de um esquadrão da morte fazendo bico. Assim que a classe rica decepcionou o privilégio da sua livre locomoção, recebeu instantaneamente como premiação, duas incuráveis mutilações psicológicas: a Síndrome do Pânico e o Estresse Pós-Traumático [...] (EDUARDO, 2012, p. 396).

Para Eduardo (2016), essa condição faz parte de uma justiça tragicamente irônica: “[...] quem tira, ou não age para impedir que tirem o direito do excluído à uma vida digna, perde o direito de caminhar pelas ruas [...] perde o direito de viver sem medo” (p. 567).

Além disso, existe a morte social. Quem não apresenta as marcas do consumismo global, morre socialmente. As propagandas, que abundam mais que qualquer palavra de conforto ou incentivo, incutem isso na mente em formação vinte e quatro horas por dia. Em consequência, muitos dos despossuídos arriscam suas vidas para conseguir o último tênis da moda: “Em alguns o medo de morrer, é anulado pelo medo de viver eternamente na miséria. A pena de morte, legal ou ilegal, não é fator intimidatório para vários que já nascem condenados a sucumbir à fome” (EDUARDO, 2016, p. 73). Em outras palavras, dá para entender o motivo de um(a) adolescente periférico, que cresce em uma sociedade consumista, querer pegar numa arma para buscar os símbolos que o encaixem na estrutura: “Num país capitalista que te convida 24 horas para o consumo, os que se veem frustrados por não participarem da festa materialista e apelam para o crime, devem ser chamados de vítimas.” (EDUARDO, 2016, p. 267). Em suma, a “guerra não declarada” conta com uma publicidade gigantesca para evitar a percepção das

massas para a tragédia eminente, traduzida pela propaganda de milhões de produtos que podem deixar a vida muito melhor:

Ao criarem a propaganda indutiva, que afirma que aquele que não consome tal produto, não faz parte do grupo seletivo dos vencedores, eles sabem os efeitos nefastos que estão causando nas mentes dos que absorvem a mensagem. Sabem perfeitamente, que a criança que assiste o bombardeio pró-consumo, ao analisar o quadro a sua volta constatará que está fora do mundo glamuroso, se sentirá frustrada e tentará se inserir nesse ambiente especial de uma forma ou de outra (EDUARDO, 2016, p. 572).

Entretanto, essa ação reparatória, traduzida na arma apontada para um representante da elite, é parca, individual e com efeitos colaterais destrutivos para esses indivíduos e suas comunidades.

O fato de, vez ou outra, um favelado fazer um rico chorar como refém de um assalto, não muda a ordem das coisas. Sem uma ação coletiva e ideológica, esse pobre continuará sendo refém de toda uma classe social. É que a sede por justiça é natural e esperada, já a organização precisa ser construída. Não se pode exigir de outrem o que ele nunca teve ou jamais aprendeu. Por isso, os ataques do PCC que aterrorizaram São Paulo em 2006, são apontados como fatos históricos de extrema importância para se entender a revolta popular e carcerária dentro de um dos piores sistemas sociais e jurídicos do mundo. O que houve, na prática, foi a demonstração de que toda a riqueza, investimento em segurança e aparelhamento do Estado nunca serão suficientes quando os pobres realmente se revoltarem.

E assim, quando os grupos dominantes pensavam que davam todas as cartas no jogo, o mês de maio de 2006 chegou e trouxe consigo o braço mais forte dos excluídos para fazer com que, em temor a sua sigla, magistrados enviassem às pressas as suas famílias para o exterior; promotores aderissem à moda dos coletes à prova de balas por baixo dos ternos; o comércio baixasse as suas portas e fosse decretado ao funcionalismo público ponto facultativo de emergência. [...] fez com que todo efetivo da polícia paulista se entrincheirasse atrás de barreiras feitas com cones e fitas amarelas e rezasse, ao tempo em que suas viaturas, bases comunitárias, delegacias e corpos eram severamente perfurados e transfixados por disparos de G3, Uzi, Glock e 380 (EDUARDO, 2012, p. 486).

Na visão da burguesia, as penitenciárias são depósitos de marginais e o governo não tem o dever de assegurar alimentação, educação, saúde, vestuário,

higiene, espaço mínimo, profissionalização, agilidade no processo judiciário, visitas, respeito aos familiares, etc. Para a elite (e, infelizmente, parte dos pobres), isso tudo são regalias. Entretanto, o sofrimento diário representado pela falta de direitos se transforma em reação:

Quando o poder paralelo, nascido pelo parto a fórceps, realizado pelos boys do século XX, passou a dar algumas cartas, a elite acostumada a fazer servos se curvarem, ficou de joelhos diante da força de retaliação do gueto. Quando a diretriz de uma fração expressiva da sociedade branca, passou a ficar sob custódia dos descendentes de escravos e supliciados, só restou duas saídas aos continuadores do império de terror de seus antepassados: entrar em pânico e se esconder (EDUARDO, 2012, p. 395).

O sistema carcerário falido não consegue “recuperar” um único preso. A reincidência, ao invés de demonstrar índole perversa por parte do indivíduo, só mostra o quanto o Estado falha na sua política de reintegração social. Por isso, as prisões pelo país acabam virando “escolas do crime”. Mas não da forma preconceituosa que a elite costuma apontar. Nem só de troca de experiências sobre tráfico, assalto e sequestro vivem as celas. De algumas décadas para cá, o formação política (reivindicatória) e jurídica tem se destacado entre os detentos:

Os presos mais instruídos, imediatamente corrigiram as formas ineficazes de se pressionar um inimigo do porte do governo. A rebelião na prisão, que antes era insuficiente para que reivindicações fossem atendidas e ainda agradava o burguês, porque o confronto entre detentos e tropa de choque ocorria em uma distância segura de sua rua arborizada, foi aperfeiçoada pelos novos estrategistas de guerra. Todos os problemas operacionais dessa questão foram solucionados, com a implantação da técnica inovadora, de envio de motim em domicílio à todos os bairros nobres. Com a adoção do terror Delivery, o sistema corrupto que optava em não negociar com presidiários insurgentes, passou a ter de ceder às suas exigências por imposição da opinião pública (EDUARDO, 2012, p. 496).

Aliás, foi dentro do sistema carcerário que nasceu o Comando Vermelho, principal grupo do crime organizado que comandou as favelas cariocas nas décadas de 1980 e 1990, e permanece influente em parte delas. Essa organização surgiu com o convívio de presos comuns e presos políticos (muitos com Ensino Superior) durante o Regime Militar, gerando uma conscientização política e social que Eduardo (2012) chama de “Renascimento e Iluminismo nas cadeias”:

Enquanto de um lado, as consultorias jurídicas, ministradas por prisioneiros formados em direito, injetavam doses cavalares de revolta nos presos comuns com a ciência das irregularidades e abusos contidos nas prisões, do outro, a apresentação da ideologia socialista se encarregava de promover em suas mentes a conscientização sobre o regime tirânico em que estavam imersos e a origem de sua situação de penúria (p. 491).

Já as milícias, tratadas anteriormente, teriam surgido como uma espécie de antítese, afinal, com a democratização, os militares perderam a “legalidade” de práticas criminosas, como a tortura e a corrupção, escusas, porém aceitas (até mesmo incentivadas) durante o regime. Assim, nos dias de hoje, receberam da classe dominante o aval para matar sem maiores consequências: “As milícias são uma espécie de braço oculto da lei e da playboyzada! [...] um tipo de tentáculo da segurança pública, usado para fazer o serviço sujo do serviço sujo [...]” (EDUARDO, 2012, p. 517).

Tudo isso pode e deve ser trabalhado em sala de aula para pensar a história crítica. Não para ensinar ética e moral aos adolescentes periféricos, mas para construir, a partir dos relatos históricos, a consciência da importância da união e da participação popular na luta e na conquista de direitos. Participação essa que necessita ir além da farsa eleitoral, que acaba alienando a população para a democracia burguesa, pois, quem chega ao poder é aquele candidato financiado pelas grandes corporações: “A cada dois anos, os expectadores que não se beneficiam do “progresso” da nação, são semi-acordados para serem lembrados de que precisam assinar procurações, para [...] terceiros [...]” (EDUARDO, 2016, p. 192).

A história do direito ao voto, no Brasil, representa bem como funciona a hierarquia de classes. Desde o início da república, os grupos considerados inferiores não podiam participar do pleito ou tinham o voto controlado – como no caso do fenômeno histórico denominado coronelismo<sup>68</sup>. Até hoje é possível observar ambas as práticas, pois ainda há compra e controle (ideológico e doutrinário) de votos, além do impedimento do sufrágio à população carcerária, como diz Eduardo (2016): “[...] o voto do favelado não é uma arma porra nenhuma [...]” (p. 433). Depois das eleições,

<sup>68</sup> No início do século XIX o Brasil era um país essencialmente rural e os donos de fazenda, denominados popularmente “Coronéis”, mantinham relações estreitas com os políticos (financiando campanhas e recebendo privilégios a margem da lei) e controlavam a vida de seus funcionários (herança cultural da escravidão recentemente abolida) a quem indicavam o voto.

o pouco contato que muitos tem com o governo, vem dos seus representantes mais ativos na comunidade:

Sem as faculdades cognitivas avariadas, logo se percebe, que a única comunicação entre eleitor e eleito, se restringe às expressões de baixo calão gritadas por sádicos fardados, que invadem casas na madrugada sem mandado, espancam famílias inteiras e quebram seus eletrodomésticos, buscando encontrar drogas e armas em seus interiores [...] (EDUARDO, 2016, p. 436).

A brutalidade policial (considerados por Eduardo como “cães de guarda do sistema”) é um problema que afeta a periferia de forma cruel e cotidiana e perpassa todo o livro. A morte de favelados é um projeto político vislumbrado pelo “Homo Money” e os “mengeles” brasileiros. Essa prática, a serviço dessa elite e presente, por exemplo, na morte da vereadora Marielle Franco, é conhecida como Necropolítica.

O filósofo camaronês Achille Mbembe, no seu livro “Necropolítica (2018)” explora o tema que trata do uso de um poder social e político para ditar, de forma implícita ou explícita, quais pessoas devem morrer e quais devem viver para a manutenção do status quo (que vai desde o poderio econômico até a determinação de comportamentos e condutas consideradas corretas) da classe dominante. No Brasil, assim como em Camarões, negros(as) e pobres são os indivíduos que mais morrem vítimas da violência praticada (direta e indiretamente) pelo Estado. Novamente o preconceito social e o racismo aparecem como niveladores e normalizadores dessa sociedade. Apesar de não usar o termo, os temas e a forma descrita pelo *rapper* demonstram um diálogo intenso (talvez despropositadamente) com as ideias de Mbembe. Como no trecho abaixo:

[...] num cenário, onde uma menina de nove anos é encarregada de cuidar dos irmãos menores por falta de creche enquanto a mãe trabalha fora, basta ao opressor fazer figa e esperar o fim da contagem regressiva fúnebre, para uma tragédia abrasadora aconteça (EDUARDO, 2016, p. 99).

A guerra às drogas, que surgiu nos Estados Unidos justamente para promover o encarceramento e o extermínio do povo negro e latino (racismo e xenofobia), é um ótimo exemplo, e continua servindo ao propósito da Necropolítica brasileira: “Como em toda boa “cruzada pacifista” que carrega a etiqueta USA, o

plano antidrogas não fugiu as regras do: primeiro alarmar, para embutir um clima de emergência à uma situação e depois forjar um bode expiatório a ser abatido [...]” (EDUARDO, 2012, p. 547).

Eduardo (2012), que inclusive defende que uma vida saudável é importante para a luta social e, por isso, não costuma consumir produtos que fazem mal a saúde ou a mente (não bebe nem usa entorpecentes), entende que a liberdade de colocar qualquer substância no corpo é um problema individual e não compete ao governo regular isso: “Eu considero, que quando o Estado me fiscaliza me restringe e me impossibilita de ser soberano, ele comete um ato mil vezes mais criminoso do que a ingestão de drogas [...]” (p. 593). Muito menos da forma policalesca e repressiva que assistimos nos dias de hoje: “Eu, Eduardo, sou a favor da legalização de todas as essências estimulantes, alucinógenas e depressoras. Completamente contra o consumo desses ingredientes, mas inteligentemente a favor das suas liberações por completo” (EDUARDO, 2012, p. 560). Legalizar é tão somente regulamentar um quadro já existente. Essa guerra é vantajosa para a elite em diversos âmbitos. Primeiro pela lucratividade em várias frentes:

A indústria da proibição gera lucro para a burguesia muito além da venda da própria droga. O lucro que o medo do combate ao narcotráfico gera através da “venda de segurança” é gigantesco. Além disso, o governo ganha com o superfaturamento de obras e compras de equipamentos [...] (EDUARDO, 2012, p. 561).

A segunda grande vantagem é a eliminação de indesejáveis ao mesmo tempo em que permanecem inimputáveis. Afinal, para que o pino de cocaína chegue ao revendedor(a) no alto do morro, passou por empresários, banqueiros, políticos e milicianos, que enriqueceram sem precisar sentir o peso do martelo do juiz nem o calor de um projétil atravessando seu tórax. Os verdadeiros traficantes conseguiram se afastar dos holofotes, deixando a culpa cair toda sobre a favela:

A adição dos favelados na indústria nacional da proibição, representou a morte de dois coelhos com uma cajadada só. O aliciamento das pessoas na miséria garantiu a distribuição no varejo e o sigilo absoluto sobre a identidade do proprietário das produções (EDUARDO, 2012, p. 566).

Voltando aos Estados Unidos, é bom lembrar que a tentativa de proibir o comércio e o consumo de álcool na década de 1930 foi um fracasso, gerando o

aumento da violência, da criminalidade e da venda ilegal. Da mesma forma, a política antidroga também é ineficaz e tem muitos efeitos colaterais na sociedade como um todo. Porém, diferente do contexto do século passado, onde brancos e ricos não abriam mão de seus whisky's, na atualidade são hispânicos e negros que morrem ou são presos, fato que pode ser considerado positivo para o "Homo Money".

A diminuição do consumo e, conseqüentemente o seu combate, está na educação e conscientização. Nunca na repressão: "A situação dos narcóticos é análoga ao drama da Aids. Não se pode proibir que as pessoas exerçam o direito individual ao sexo, mas é possível educa-las para que o pratiquem com segurança (EDUARDO, 2012, p. 588). Em suma, a guerra às drogas nos Estados Unidos é um ótimo exemplo do que não fazer, mas, como no Brasil costuma-se importar o que há de pior, seguimos nesta prática cruel a serviço da Necropolítica.

Os norte-americanos, todos os dias, nos dão nítidos exemplos que a cruzada contra as drogas é uma farsa! Nos provam, a todo momento, que é um erro monumental tentar combater-las com o artifício das artilharias de guerra. Se a nação que está na vanguarda global, em todos os sentidos, fracassa na empreitada, pense na chance de êxito nessa direção por parte das pátrias que não dispõem de bilhões para investir em ações repressivas. Quando uma perna gangrena, a amputamos para que uma existência não seja perdida. Está na hora de fazermos os monopolistas do poder deceparem de nossa sociedade a sua política gangrenada, racista, ambiciosa e submissa aos Estados Unidos, para que as vidas de gerações e mais gerações de cidadãos humildes sejam preservadas. O maior bem de uma nação é a sua gente e não as suas reservas em dólar! (EDUARDO, 2012, p. 614).

Para complementar esse assunto, Eduardo (2012), apresenta uma reflexão instigante sobre legalizar ou não o comércio dos chamados entorpecentes, a partir do olhar de quem observa a periferia em toda a sua integralidade:

Legalizar ou não? Eis a questão! A princípio parece uma indagação simplista, sobre um assunto sem muita importância, de interesse exclusivo de viciados preocupados com as suas situações perante a justiça criminal. Algumas pessoas chegam a cometer o erro de achar, que pelo fato de não darem uns dois ou traficarem, elas não tem nada a ver com a polêmica. Um grande equívoco! Eu não preciso cheirar cocaína, injetar heroína na veia ou estar de micro-Uzi defendendo uma biqueira, para ser afetado direta ou indiretamente pelos dentes afiados dessa indústria. Dependentes químicos ou "caretas" sóbrios, todos são lesados pela proibição (p. 579).

Seguindo neste mote, a pena de morte que existe no Brasil é uma das piores do mundo, porque, por ser extraoficial, não precisa de julgamento – geralmente, um homem fardado que completou o Ensino Médio com algum sacrifício, age como promotor, juiz e carrasco nas margens do país. Oficialmente, a última pena capital foi aplicada em 1876, mas hoje, é “[...] por trás do mito do governo que não consegue agir contra a criminalidade, que reside o judiciário mais implacável da história” (EDUARDO, 2016, p. 40).

O *rapper* chega a ironizar a tragédia a partir de uma das paixões nacionais, como se a festa e a morte andassem lado a lado na cultura nacional: “Nenhuma nação tem tantos campeonatos mundiais de futebol como nós. Nenhuma nação faz mais uso de penas capitais do que o judiciário paralelo do paraíso tropical” (EDUARDO, 2016, p. 25).

Além disso, pela pena máxima se dar à margem da lei, os algozes tem o poder de torturar as vítimas ao seu bel prazer. Mesmo que condenável, quando a execução é instituída dentro da legalidade, há toda uma preocupação quanto ao sofrimento do supliciado. Por aqui, a pena de morte é ritualizada com requintes de crueldade. Assim, a tortura antes da morte se torna uma prática comum num país onde a própria realidade social já se encarrega disso. Muitas vezes, o crime do condenado é possuir na tez alguns tons mais escuros que o policial que puxa o gatilho.

Desse modo, a polícia brasileira mata muito mais que a cadeira elétrica de alguns estados norte-americanos. Essa é uma das formas como a burguesia terceiriza seus assassinatos, incumbindo pessoas de origem tão humilde quanto suas vítimas de fazer seu trabalho sujo.

[...] por mais que os playboys sejam os mentores intelectuais das hecatombes periféricas, os asnos não se sentem assassinos. Açam que os monstros fardados que invadem barracos e desfiguram crianças a bala, com o intuito de proteger e reaver os seus bens patrimoniais, agem de forma isolada e por conta própria (EDUARDO, 2016, p. 34).

Novamente a ironia surge em Eduardo (2016), que diz: “Chega a ser engraçado! Os carrascos nazistas não se julgavam homicidas pelo fato de terem sido ordenados a matar, já o burguês brasileiro, acostumado a ordenar a matar,



não se julga homicida, por não apertar os gatilhos” (p. 104). Através da máxima macabra de “bandido bom é bandido morto”, nossa elite vai alimentando o desejo de vingança e produzindo a violência que dizem abominar – e que atinge, inclusive, o policial que está na linha de frente desta guerra. Entretanto, segundo Eduardo (2016), não há nada que os ricos possam fazer para se eximir da culpa pelo genocídio da “guerra não declarada”: “Por mais que fiquem horas imersos na espuma da hidromassagem e iluminados por velas aromatizadas, não existem saís de banhos capazes de eliminar os muitos vestígios de defuntos sob as suas unhas” (p. 102).

Enquanto o jovem da periferia é condenado à morte por essa justiça paralela porque roubou o celular da madame, os ricos podem cometer os mais variados crimes sem ao menos se preocupar em passar algumas noites trancafiados: “Se matar culpados é a saída para a reversão do repugnante quadro social brasileiro, os que deveriam lotar as gavetas frigoríficas dos necrotérios são os que habitam o topo da pirâmide” (EDUARDO, 2016, p. 47). Aliás, o crime praticado pelas elites é aquele que provoca a miséria de quem praticou o roubo. Gerar pobreza e desigualdade é um crime incontestavelmente pior do que um assalto à mão armada. O número de ricos condenados (que servem para dar um ar de que a justiça funciona) é irrisório perto da quantidade de contravenções praticadas. Mesmo quando isso acontece, cumprem penas pequenas em prisões especiais, ou no próprio domicílio de centenas de metros quadrados, erguidos com o sangue dos inocentes: “As leis e as penalidades sempre foram personalizadas, feitas sob encomenda para proteger ou punir determinado segmento da sociedade” (Eduardo, 2016, p. 66). Em suma, a pena capital é velada e só atinge os pobres e, por mais que pareça clichê, violência gera violência e a saída não está no castigo e sim na educação, outro ponto recorrente no livro, como veremos mais adiante.

As agressões que o povo pobre sofre são diversas e transpassam o físico. Aliás, as agressões morais pautadas no preconceito são ainda piores, pois matam lentamente, tirando dos indivíduos a vontade de viver. É mais fácil se defender das agressões físicas do que das agressões morais.

Na ótica do Brasil embranquecido, todo nordestino é burro, toda mulher da periferia é vagabunda, toda criança pobre é degenerada, todo negro é ladrão, traficante ou sequestrador, todo barraco é um depósito de entorpecentes e de armas e toda favela é um ponto de

tráfico [...] As paredes de compensado que não funcionam como redomas protetoras contra as intempéries climáticas, funcionam menos ainda, quando se trata da verborragia que saem das línguas ferinas, que visam retaliar a dignidade de seus moradores. Não existe nenhum tipo de revestimento material ou jurídico que nos proteja das ofensas e falsas acusações disparadas pelos donos de carros blindados (EDUARDO, 2012, p. 533).

O que torna a Necropolítica brasileira ainda mais atroz é a doutrinação ideológica que, de tão forte, arrebanha muitos moradores de áreas abandonadas para entrarem no clima de paz e proteção social que nunca será para eles, independente de ter alguém invadindo sua casa ou roubando seu celular. EDUARDO (2016) afirma que “A cada minuto, os homicidas que detêm o monopólio das comunicações, cedido pelo governo, procuram coagir mais e mais famílias humildes, a participarem da “corrente ideológica” de proteção social, que não abrange as suas casas” (p. 97). Essa alienação exerce nesses(as) cidadãos o contentamento com o mínimo e anula qualquer desejo de revolta. Pior ainda, faz com que condenem àqueles que ousam de rebelar contra o sistema.

Mesmo depois de vetada e na clandestinidade, a condenação mortal nunca deixou de cumprir a risca sua função primordial: aterrorizar a classe marginal de perseguida, para que os seus membros não transgridam os mandamentos dos grã finos. Mais importante do que eliminar uma parcela dos indesejáveis, é constituir uma leva amansada de subalternos (EDUARDO, 2016, p. 63).

Novamente a cordialidade do povo brasileiro, traduzida em submissão e aceitação da realidade, aparece nas críticas do autor:

A sabotagem educacional nos doutrinou a ter um nível de aceitação das mazelas que nos afetam, que beira a falta de amor próprio. Bem mais do que, aprendermos a olhar pra baixo com as mãos para trás, ao encontrarmos patrões e agentes penitenciários, a deseducação nos ensinou a considerar normal ser torturado pela polícia, ao ponto de ficarmos felizes, se num quadro tomarmos “apenas” um bofetão na cara. Nos ensinou a ver com naturalidade, as moradias precárias; os trabalhadores esmagados em ônibus e metrô; as delegacias, CDPs e presídios abarrotados com pessoas que infringiram leis com o propósito de subsistir e consumir; a carência nutricional e, por fim, o aprendizado público deficiente, que oferece aos flagelados apenas a permissão certificada de sonhar com o subemprego, que atenda a expectativa máxima da favela; salário suficiente para [...] impedir que os filhos da exclusão morram de fome (EDUARDO, 2016, p. 429).

O termo “sabotagem educacional” nos transporta, então, para um dos temas principais desta pesquisa: a educação.

### 3.1.4 Dialogando com a educação

A Necropolítica brasileira não poupa nem pessoas, nem instituições. A morte, que pode ser física ou mental, ronda a periferia e, as poucas instituições públicas que chegam, seja ela a Polícia Militar, o transporte público ou as escolas, parecem estar a serviço dessa política. Por isso, a crítica feroz de Eduardo (2016) chega à escola, onde o extermínio da juventude negra e pobre continua:

Onde as pedras de crack, os cigarros, as doses de pinga, a carência nutricional e os problemas de ordem financeira falham, os anos letivos do terror entram em campo para minar a nossa atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem (p. 339).

Uma das principais características do capitalismo, selvagem e nazifascista, como visto, é a supressão de potencialidades: “Com ou sem metralhadora na mão, todas as pessoas aprisionadas nos campos minados estão famintas. Umas, por falta de alimentos para os estômagos e, outras, por falta de substâncias para nutrir as massas cinzentas” (EDUARDO, 2016, p. 433). Para manter a ideia de superioridade é preciso destruir qualquer possibilidade de desenvolvimento daqueles a quem se deseja oprimir. Neste ponto, a escola (ou ausência dela) ganha uma importância primordial na ação de dissolver intelectuais e revolucionários periféricos:

Como se evita uma possível futura desobediência civil, com insurgentes revoltosos reivindicando suas cotas do bolo? Provocando um grande e trágico desperdício existencial. Retirando de todo promissor cidadão da favela, qualquer vestígio de ideologia. [...] Só há um meio eficaz para impedir que uma pessoa cresça mentalmente e profissionalmente e seja bem sucedida: colocando obstáculos na fase escolar, período mais importante e decisivo para a sua formação como ser protagonista (EDUARDO, 2016, p. 338).

A educação assume, então, um papel de crueldade para com as crianças pobres, mas crucial para a manutenção do sistema. A negligência, em oposição ao

investimento humano, faz com que a miséria nacional (que não é apenas financeira) cresça ano após ano: “Somos crianças por 12 anos! Esse é o tempo hábil, que a sociedade tem para nos livrar do caminho da pólvora, sem maiores dificuldades [...]” (EDUARDO, 2016, p. 559). No entanto, não é apenas a indiferença e a passividade que impede o aprendizado, mas a atuação política ativa, que age no sentido de destruir sonhos. Não é por acaso que o autor demonstra um pessimismo extremo quanto à educação pública:

No país mais bonito do planeta Terra, matricular um filho numa instituição de “ensino” público, é o mesmo que jogá-lo numa arena a abrir a jaula dos leões sedentos por sangue! É o mesmo que abandoná-lo, para que caminhe sozinho, por uma trilha estreita, povoada de minas terrestres (EDUARDO, 2016, p. 340).

Apesar de duras, essas palavras levam qualquer pessoa que se preocupa minimamente com a questão a refletir sobre o assunto. Mas, as críticas do escritor não são irrefletidas, costumam vir acompanhadas de análises relevantes e, até mesmo, de possíveis soluções (apesar de não ser esse o papel do livro). Assim, diversos assuntos são abordados, instigando o debate.

Um deles diz respeito a um tópico, trazido no capítulo anterior, que é a oposição (desnecessária) entre saber escolar e cultura popular. Sem utilizar conceitos acadêmicos, o *rapper* afirma que esse “saber escolar” é superestimado. Chega a perguntar por que ele, um favelado semianalfabeto, não pode escrever um livro, como se a escrita fosse algo exclusivo de pós-graduados com suas respectivas autorizações: os diplomas acadêmicos. Quando se pensa em Literatura Marginal e Literatura Periférica, percebe-se que existe um esforço hercúleo por parte dos autores para serem reconhecidos como literatos.

Da mesma forma, ao questionar se um “favelado semianalfabeto” é capaz ou não de escrever um livro, questiona-se toda uma estrutura social pautada no saber-poder elitista. Só é válido como conhecimento aquilo que vem das elites. Assim também, quando se toma a pedagogia enquanto ciência e a cultura escolar enquanto prática, observa-se que o saber válido é aquele que tem sua origem na classe alta ou, no máximo, que é aprovado por ela.

Em outras palavras, existe aqui um forte diálogo com o conceito de Pedagogia dos Movimentos Sociais e Multiculturalismo, levantados no capítulo anterior, através dos acadêmicos “consagrados”. Ou seja, da sua forma autodidata e

sem essa intenção, Eduardo expõe que o ensino não se dá apenas na formalidade das instituições escolares e, ainda, faz isso de forma bastante analítica, demonstrando o que aprendeu no decorrer da vida – com os movimentos sociais e o *Hip Hop*, principalmente – e como – através de observação crítica e análises sociológicas próprias.

Em suma, o livro não trata apenas de denúncias vazias e verborrágicas, mas demonstra que, uma compreensão profunda da realidade, a demonstração da importância dos estudos (principalmente históricos), a possibilidade de análises acuradas e bem apresentadas, independem da formação do sujeito ou da forma de transmissão:

[...] Pro menino que nasceu no cortiço e que nunca entrou num recinto de ensino superior, o racismo, o nazismo, o terrorismo, o extermínio, o separatismo, a luta de classes, a escravidão contemporânea, as penas capitais, a tortura, a desigualdade e a tirania do paraíso tropical sul-americano, são chagas que não estão nem um pouco encobertas. Pros meus olhos, essas malditas mazelas brilham como luz neon! (EDUARDO, 2012, p. 74).

Por esses e outros motivos, é possível considerá-lo um sujeito social e cultural de ação e pedagogia própria, do tipo que costuma ser ignorado ou, até mesmo, rechaçado pelos cânones da academia e de processos educacionais oficiais (inclusive progressistas). Por isso, quando Miguel Arroyo (2003) pensa em possibilidades pedagógicas, critica a prática acadêmica que não reconhece a importância intelectual de pessoas como o sujeito da pesquisa: “Quando nas pesquisas, congressos ou pareceres falamos mais dos nossos processos, conteúdos e métodos do que dos sujeitos sociais e culturais, e de suas práticas e movimentos estamos fora de foco” (p. 35)

Dessa forma, o *Rap* e o *Hip Hop* são apresentados no livro como importantes saberes não acadêmicos, principalmente por serem as principais referências formação do autor. Mais do que isso, esse movimento sociocultural de origem popular e essa vertente musical (que emana dele) também agem de forma pedagógica, ou seja, não apenas transmitem informação, como apresentam metodologia. Não por acaso, Eduardo afirma ter aprendido mais com as letras de música do que com a escola. Uma das características mais didáticas, para ilustrar essa pedagogia, se refere à participação. Dificilmente encontrar-se-á um aficionado

por *Hip Hop* que não pratique um dos quatro elementos. Assim, a produção autoral e a construção de conhecimento que os professores e professoras buscam instigar nos(as) estudantes, vêm se desenvolvendo nos guetos brasileiros de forma significativa desde que os ensinamentos de Afrika Bambaataa chegaram por aqui.

Sem esse aprendizado marginal adquirido por meio dos discos de vinil, das rádios comunitárias e dos bailes blacks, eu continuaria com a mentalidade do ginásio, acreditando que todos os nomes propagandeados pelos planos educacionais dos inimigos eram os dos mocinhos [...] (EDUARDO, 2012, p. 117).

Esse relato deve servir de inspiração para se pensar em outras pedagogias possíveis. Não para substituir a educação formal e seus conteúdos, mas para aprimorar e acrescentar cada vez mais conhecimentos (não informação) aos educandos, baseando-se em suas próprias vidas e se aproximando do Multiculturalismo Revolucionário. O próprio Eduardo (2016) reconhece a importância da escola para o povo periférico, desde que seja feita uma parceria, não uma imposição:

No lugar de uma relação mecânica com a escola (sentar na carteira e aguardar com ansiedade a hora do recreio), os negligenciados dos fronts de madeirite e compensado tinham que ter nessa instituição falida, uma espécie de ombro amigo. Deveriam encontrar nesses locais, cuja razão existencial é ser uma extensão da orientação familiar, um acompanhamento psicológico para ajuda-los a superar as facetas traumáticas de infâncias, pré e adolescências violentadas. Tal procedimento já seria possível, se as classes não se parecessem com as arquibancadas do Pacaembu. Sem 50 alunos por sala de aula, não só teríamos mais qualidade de aprendizado, como também, um tratamento mais individualizado e humanizado para cada um de nossos filhos. Consequentemente, não haveriam tantos professores afastados devido à edemas, nódulos e pólipos nas cordas vocais, de tanto gritarem na esperança de serem ouvido por multidões (p. 393).

Para o governo, acesso geral e irrestrito à educação é, simplesmente, colocar quase todas as crianças dentro de sala de aula e nada mais. Ao pensar neste “depósito humano”, não tem como deixar de lembrar que estamos tratando de uma “guerra não declarada”, portanto, a escola tem um papel específico dentro do que o escritor chama de campos de refugiados:

Para o completo domínio de uma população, não se faz necessária a adoção de tanques de guerra ou de armas de grosso calibre, basta que a fome intelectual dos prisioneiros dos campos de concentração, não seja suprimida diante de uma lousa. As pessoas com esse tipo de fome, são altamente suscetíveis à resignação ao cenário penoso que lhes é imposto [...] (EDUARDO, 2016, p. 431).

Apesar de tudo isso, é importante frisar, novamente, que o autor não rejeita, de forma alguma, os saberes academicamente construídos, reconhecendo a importância da educação formal que, aliada a cultura popular, resultaria em “boas escolas”:

Igualmente aos passageiros dos trens com destino às câmaras de gás, nós os negligenciados das áreas de abandono somos perseguidos, cercados, acuados, agredidos, impedidos de frequentar boas escolas, ter bons empregos, residir em bairros bem estruturados, progredir e sermos felizes (EDUARDO, 2016, p. 260).

Expressando de outra maneira, a crítica se dá à exclusão e ao distanciamento e não ao objeto em si mesmo. Inclusive, defende que o povo ocupe todos os lugares possíveis dentro da sociedade, para poder mudar a estrutura de dentro dela. Isso vai das universidades públicas aos cargos no Legislativo, Executivo e Judiciário. Por isso, nos dias de hoje, o *rapper* está cursando a faculdade de Direito, mesmo tendo passado boa parte de sua vida artística se recusando a adentrar uma universidade como forma de protesto pela exclusão ali representada, demonstrando uma revisão de valores e pensamentos, além de grande preocupação com o tema. Para ele o acesso à educação de qualidade é o “escudo que breca o cano da PM”.

Sendo assim, não poupa críticas a ninguém que considere minimamente responsável pela crise educacional que atinge a periferia; desde a elite (acadêmica e financeira), passando pelos governos que investem muito pouco e ainda desviam dinheiro de algo tão importante, chegando, de forma ríspida, aos profissionais da área: “Todo receptor inocente, intoxicado em âmbito escolar, tem como transmissor do pior veneno animal, o professor da rede pública” (EDUARDO, 2012, p. 106). A austeridade dessa afirmação não representa, felizmente, um pensamento generalizante. Apesar de parecer isso, no decorrer da obra, o autor vai apresentando considerações que demonstram ponderações interessantes neste sentido.

A impressão que se tem, é que, para todos os assuntos, o escritor joga uma frase devastadora para, em seguida, apresentar sua tese acerca do tema proposto. Reconhecendo o papel essencial do(a) educador(a) na vida das crianças e adolescentes, condena aqueles que ensinam sem paixão e abandonam os(as) estudantes a própria sorte, defendendo o que chama de “professores por vocação”. Claro, dentro da academia esse é um debate complexo, pois, a ideia de vocação diminui o profissionalismo gerando desvalorização e baixos salários.

Os espaços oficiais de debate, apesar de tender à segregação, são imprescindíveis para se obter acesso a esse tipo de discussão, porém e infelizmente, são pouco acessíveis às massas, gerando esse tipo de interpretação que, apesar de parecer incoerente, reflete o desejo da população e faz bastante sentido para quem anseia por mudança. Essa avaliação, aparentemente simplista, que relega ao corpo docente (mas não só) a carga do fracasso escolar é, na verdade, fruto da observação reflexiva e perspicaz (não erudita) tratada anteriormente.

O que se quer transmitir com isso é que a desmobilização docente é muito grande e, a apatia de muitos profissionais (e isso é bastante coerente) violenta os(as) alunos(as) filhos(as) da pobreza, que vão crescendo sem perspectiva. Tanto é que o êxito de muitos(as) jovens oriundos dos rincões da miséria nacional quase sempre esbarra na ação de indivíduos que dedicam a vida ao ensino, de forma a superar as dificuldades do sistema educacional. É por isso também que, ao mesmo tempo em que cobra dos(as) educadores(as) um posicionamento mais ativo, admite que um dos principais caminhos para a emancipação político-social tão almejada está na docência pública – com ótimos exemplos, inclusive. Da mesma forma que não se exime da crítica, rende homenagens àqueles a quem considera como primeira linha de defesa da periferia.

Em suma, por mais que Eduardo entenda que a péssima qualidade da educação também esteja relacionada ao desinteresse de boa parte dos(as) professores(as), reconhece que a esperança que ainda deposita na escola é responsabilidade de um número significativo de docentes que ainda não esmoreceram e que transformam o ensinar em um ato revolucionário. Por essa razão, tece inúmeros elogios a essa profissão e a esses profissionais das instituições públicas. A exigência de uma educação de qualidade passa pela reivindicação de profissionais também qualificados e bem remunerados.



As planilhas de dados escandalosos servem para provar, que a política nefasta do MEC pode até arrancar a constrangedora frase NÃO ALFABETIZADO de uma carteira de identidade, mas não pode nos fazer evoluir enquanto nação.

Os indicadores das observações internacionais são úteis para alertar, que não é coincidência termos uma economia burguesa crescente e uma educação pública em decadência. Ambas estão ligadas.

Quanto mais somos emburrecidos, menos ganhos pessoais para nós e mais lucros patrimoniais pros insetos que se nutrem de sangue humano.

A catástrofe só não é maior, porque alguns professores, mesmo sem remunerações condizentes com a importância do cargo, respeito por parte dos educandos e materiais didáticos para ensiná-los, não perderam o estímulo. Sem esses valorosos profissionais, não teríamos no final do túnel, sequer, o pequenino feixe de luz que ilumina os poucos que se salvam.

Diante de um quadro agonizante de desesperança, onde a renda só é formada com a lecionação em três turnos diários, só posso aplaudir e agradecer a cada um deles por não abandonar os verdadeiros valores educacionais. Obrigado professores do ensino público do Brasil, por darem as periferias um fio de esperança (EDUARDO, 2016, p. 402).

Em suma, essa defesa da educação como saída, passa, principalmente, pela ideia do prestígio do professorado.

Considero o acesso total e irrestrito a cultura, a maior conquista de um povo, pois é através da cultura, que surge a conscientização e os desejos de mudança. É nela que se aprende, que a condição de favelado não é uma situação natural ou ocasional e sim, algo imposto premeditadamente pela burguesia. Sem o poder dos livros e o apoio de professores por vocação, a cidadania é anulada, afinal, sem ter ciência de sua importância, abrimos mão desse bem valioso. Todavia, veja bem... Quando digo educação, não estou falando exclusivamente da construção de escolas para a alegria das empreiteiras aliadas do governo. Até porque, sozinhos os prédios bonitos e bem equipados, não fazem diferença. Me refiro ao aparato educacional, material e humano, que aparece como principal indicador no ranking de IDH mundial. Para que ocorra a evolução sonhada, é preciso ter objetos e instalações de ponta, associados a profissionais gabaritados, bem remunerados e motivados, e a uma autêntica filosofia de aprendizado, que para de adestrar os pobres para servirem mesas e responderem sim Sr. e não Sr. Os mestres devem mostrar para as crianças da periferia, que as vitórias pessoais não tem apenas como fios condutores os serviços braçais vexatórios, humilhantes e mal recompensados, mas também, o trabalho intelectual (EDUARDO, 2012, p. 259).

A principal questão, no entanto, é que, através da Necropolítica, os sujeitos periféricos vão morrendo a míngua e sem alcançar toda a sua potencialidade. Cada jovem morto(a) na periferia é um(a) graduado(a) a menos e, conseqüentemente, um(a) a menos na escalada de um país melhor. Quando desperdiçamos essa potência, damos um passo atrás no progresso enquanto nação.

A mãe que chora copiosamente ao lado do filho tendo as roupas cortadas pelas tesouras dos peritos da polícia científica, perde um ente querido, já os 190 milhões de irmãos de pátria, perdem os benefícios que foram roubados e mortos juntos com a sua graduação, pós-graduação, especialização, doutorado e mestrado (EDUARDO, 2012, p. 260).

O ensino público de péssima qualidade é ótimo para a elite, todavia o darwinismo social presente na educação brasileira é de uma estupidez extrema, visto que, o crescimento individual de cada membro da classe alta não representa felicidade, pois quando crescem as mazelas sociais perde-se, por exemplo, a tranquilidade necessária para desfrutar da própria riqueza. Independente disso, a ganância do Homo Money faz com que haja uma preferência pelo lazer blindado (dos condomínios, shoppings, praias particulares e viagens internacionais) a ter que dividir o mesmo espaço (do elevador social, da carteira ao lado, do restaurante, do leito do hospital ou do saguão do aeroporto) com pessoas consideradas inferiores.

Além disso, cada talento desperdiçado é um passo a mais na direção da mediocridade nacional. Por isso, cada favelado precisa criar uma compulsão pelos estudos. Não para se transformar em mão de obra qualificada, mas para se emancipar do sistema opressor e exigir o que lhe é direito e foi negado durante séculos, afinal, os filhinhos de papai nazifascistas assumidos de hoje, serão os médicos, promotores, políticos, comandantes, empresários, etc., de amanhã.

[...] é essencial que entendamos que a lógica da aquisição da erudição, não é decorar matérias escolares para se alcançar uma graduação e posteriormente apresentar documentos pedidos em fichas de solicitação de emprego, mas sim, chegar a plenitude do desenvolvimento humano. E segundo, depois de reconhecido o real fim determinado do único escudo capaz de brear os tanques do exército, os táticos móveis e os caveirões, é vital que nos tornemos compulsivos pelos estudos (EDUARDO, 2012, p. 262).

A educação formal do povo da periferia seria a saída para muitos de nossos problemas. Teríamos médicos(as), advogados(as), engenheiros(as), entre outros(as), cuidando dos seus de forma justa, digna, respeitosa e com uma qualidade profissional jamais vista.

Faltam doutores para cuidar no povo e sobram alunos pobres afetados pelo terrorismo educacional fora das faculdades de medicina. A burguesia podia ao menos deixar, que nós mesmo cuidássemos da nossa gente [...] É simplesmente inadmissível, que não sejamos nós nesse campo, a oferecer serviços aos nossos iguais (EDUARDO, 2012, p. 358).

É preciso criar exemplos positivos para além do jogador de futebol ou músico. Até mesmo alternativas aos exemplos negativos, como traficantes e ladrões, que tem certo respeito na comunidade, principalmente entre os jovens que estão começando a entender como funciona a sociedade do consumo.

A favela não é só celeiro de craques de futebol e de músicos excepcionais, é o celeiro de todos os maiores talentos em todas as áreas. Nos setores onde temos incentivos, sempre somos os mais destacados.

Os boyzinhos não são os mais inteligentes do que os garotos forçados a ganhar o pão de cada dia com o apertar de gatilho da Ruger, apenas vivem num universo propício para as grandes conquistas.

Os calouros que passaram em 1º lugar no vestibular, tem em comum: pai e mãe com nível universitários; boa parte domina algum idioma estrangeiro; fizeram cursos preparatórios pré-vestibulares em escolas particulares e, por fim, muitas vezes, pagaram aulas particulares com professores de universidades que atendem em domicílio.

Com todo esse aparato numa corrida parelha, sem dúvida nenhuma, qualquer um dos nossos entraria com louvor em um dos cursos da USP, que aliam a excelência acadêmica com o benefício de ser gratuito (EDUARDO, 2016, p. 416).

Por isso, formar advogados(as), engenheiros(as), médicos(as), jornalistas, professores(as), administradores(as), cineastas, economistas, psicólogos(as), etc. na periferia, é tão importante. Essas crianças e adolescentes precisam ter exemplos e mais exemplos de pessoas que venceram através dos estudos. Esse ciclo vicioso de “quanto menos exemplos temos, menos queremos estudar” necessita ser revertido urgentemente.

O homem que nunca testemunhou um parente, um vizinho ou, até mesmo, um contrerrâneo, vencendo por meio dos livros e cadernos, nunca irá lutar pela formação acadêmica de seus filhos, pois acreditará até o derradeiro dia de sua passagem pela Terra, que só os uniformes sujos de graxa ou com respingos de tinta, são portais para o triunfo dos mais humildes (EDUARDO, 2016 p. 389).

Infelizmente, essa reversão da situação atual parece muito longe de acontecer. Seja por corrupção ou por escolha parlamentar, a educação é preterida dos gastos públicos. Correndo o risco de reproduzir um clichê, Eduardo repete que a construção de presídios e cemitérios é mais interessante para a elite do que a construção de escolas. A falta de orçamento se reflete no investimento em segurança pública, repressão (polícias), encarceramento e judiciário.

Ao tempo em que, a legião de desinformados vai abraçando que a agressividade que afasta moradores das favelas da escola, vem somente das munições traçantes das facções, novas viaturas são entregues com o lucro proveniente do salário de fome pago aos professores.

Em mais da metade dos corpos que a polícia abate, as balas usadas são derivadas do sucateamento do ensino público.

Os grã finos com sua burrice congênita, escolheram uma sociedade militarizada, no lugar de uma sociedade polida e igualitarista [...] (EDUARDO, 2016, p. 384).

A juventude periférica é vítima de todo um sistema que a empurra para a rebeldia (“sem causa”, na maioria das vezes). São tantas as dificuldades que, mesmo perpassando algumas delas, novos obstáculos não demoram a surgir. Quando desiste (e o mais natural é que isso aconteça), ainda é responsabilizada por esse mesmo sistema por sua “inaptidão” para os estudos e para uma socialização ética e respeitosa.

A criminalidade não é uma questão comportamental de rebeldia, é uma questão de exclusão social. Ninguém põe uma touca ninja e vai roubar, estando num bom emprego e sobrevivendo dignamente. Ninguém se espelha em quem vence com uma submetralhadora, tendo ao seu redor, exemplos de progresso via caderno (EDUARDO, 2016, p. 558).

Para piorar a situação dos(as) pequenos(as) refugiados(as) internos(as), que às vezes vão à escola apenas para comer, ainda enfrentam as máfias que desviam dinheiro da merenda para enriquecimento ilícito de políticos e empresários

corruptos, lhes oferecendo alimentos sem nutrientes, vencidos e de péssima qualidade, transformando a (provavelmente) única refeição do dia numa verdadeira arma química da guerra não declarada. A corrupção ainda afeta a existência e a qualidade de recursos humanos e materiais:

Os kits de materiais estatais, aos quais uma parcela da nação infantil e juvenil das favelas está condenada, mesmo sem ter cometido nenhuma infração de lei, não passam de genéricos de quinta categoria dos originais. São produtos de péssima qualidade, vendidos ao governo pelos grandes atacadistas do meio, de forma supervalorizada [...] (EDUARDO, 2016, p. 361).

Do outro lado, os filhos da elite, representada por esses políticos e empresários, desfrutam da alta qualidade para continuar comandando a nação e deixando todo o sistema a seu favor.

Passar quatro horas por dia em pocilgas que oferecem condições inumanas iguais a de um presídio, não te faz reconhecer o valor da vida em sociedade, respeitar as opiniões e as diferenças alheias ou ser solidário, te faz acostumar com os aspectos semelhantes aos de cumprimento de penas em prisões.

Enquanto os espaços físicos do ensino privado, são usados para as simulações de conferências das Nações Unidas, que aproximam as crianças e os adolescentes dos problemas globais, nos antros da deseducação, nem mesmo o diálogo é exercitado.

Os estudantes das favelas, sequer são convocados a formar ideias e discutir sobre assuntos concernentes as Faixas de Gaza em que vivem. Não pensam e nem falam sobre suas famílias, dificuldades financeiras, doenças, drogas, tabagismo, alcoolismo, discriminação ou truculência policial. Durante as explanações dos professores, apenas escutam as suas músicas preferidas nos celulares (EDUARDO, 2016, p. 392).

Enquanto os alunos e alunas da periferia enfrentam salas abafadas, superlotadas e professores(as) exaustos(as), o ensino básico privado é repleto de benesses que vão deixar os(as) estudantes ricos(as) milhares de quilômetros a frente de nossas crianças. O ar condicionado, a alimentação equilibrada, o espaço para estudos, acesso a internet de banda larga, professores(as) bem remunerados(as), poucos(as) alunos(as) por sala, etc., fazem com que, no futuro, esses(as) jovens revertam a lógica e cursem faculdades públicas, impossibilitando o acesso ao Ensino Superior para a imensa maioria da população pobre. Na escola pública, a quantidade é mais importante que a qualidade, logo, uma massa de

analfabetos funcionais vai concluindo o Ensino Médio sem conseguir alcançar um grau de conhecimento mínimo para entender como a sociedade realmente funciona, muito menos para disputar uma vaga nas universidades estaduais e federais. O crescimento da burguesia é proporcional a queda da qualidade da educação. A concorrência é tão desleal que não tem sentido falar em meritocracia:

Depois de sabotar os adversários e fazer usos de um equipamento didático que só os mais abastados têm à sua disposição, passar num vestibular corrompido, não faz do burguês opressor de amanhã merecedor de porra nenhuma. Trocando em miúdos: eles não têm mérito algum, por terem sido aprovados numa prova estritamente desenhada para eles!

Quem não levantaria a taça jogando em casa, com a sua torcida, com os melhores uniformes e chuteiras, o juiz comprado e, sem o time rival em campo? É bem próxima disso, a situação de um riquinho numa universidade do Estado (EDUARDO, 2016, p. 419).

Por isso também, toda e qualquer aquisição estatal para nossos jovens promissores terá uma porcentagem significativa desviada para os bolsos desses ladrões (que, mais que “cordões de ouro”, roubam sonhos), resultando em materiais escolares e didáticos de péssima qualidade e prédios e equipamentos caindo aos pedaços.

A guerra às drogas, citada anteriormente como uma política extremamente danosa em nosso país, também aparece na Pedagogia de Eduardo. O escritor, quando levanta o tema, não fica apenas na crítica, mas propõe soluções que, apesar de parecerem fantasiosas, são bem mais fáceis de serem implementadas que a promoção e manutenção da anomalia atual. Defende que a produção e venda de entorpecentes legalizados fiquem com a periferia e, em um desejo quase utópico, todos aqueles que foram presos ou sofreram com a proibição sejam perdoados e indenizados pelo governo.

No mundo do Eduardo, como num passe de mágica, os antes mega traficantes deixam a marginalização descabida, para se tornarem executivos do mercado formal. As organizações criminosas se transformam em imensos conglomerados de acionistas e investidores. O dono da biqueira vira o dono de uma filial. O gerente é convertido em gerente de uma loja. Os funcionários marcados para morrer precocemente, ganham a chance de fazer carreiras e de se aposentar [...] (EDUARDO, 2012, p. 598).

Assim, a educação escolar teria um papel fundamental na instrução das crianças e adolescentes quanto à necessidade de aceitação e regulamentação desse tipo de organização comercial, bem como na conscientização sobre os malefícios de certas substâncias no corpo humano. Lembrando que a proibição acaba incentivando o consumo, afinal, o que estimula é a omissão e a falta de diálogo, e não o debate sobre o assunto:

[...] não basta levar a temática à sala de aula de vez em quando, o assunto deve ser apresentado e discutido todos os dias dos anos letivos. O que significa, abolir de vez as bizarras palestras semestrais efetuadas por PMs despreparados, que com a boca falam: não se droguem e com os olhos exprimem; não vemos a hora de pegarmos vocês com uma paranga, para desintegrarmos os seus ossos faciais como fazemos a décadas com os seus pais. Só o intenso e extenso aprendizado fará com que na fase adulta, seja mais natural uma pessoa dizer não a uma pedra de crack do que sim (EDUARDO, 2012, p. 606-607).

A “proibição” de certos assuntos (tabu) gera ignorância e equívocos. Mas não é o único problema que afeta a educação periférica. O analfabetismo funcional, que prejudica a interpretação de texto, faz com que boa parte da nossa população fique refém do saber-poder da simples leitura, tornando-se presa fácil das manipulações políticas e midiáticas:

As matérias jornalísticas que tratam de nossas vidas são divididas em dois modelos: entre as de fácil tradução, cujo papel é exibir cadáveres em poças de sangue, para mostrar o final de quem desafia o sistema e, as que parecem distantes e sem relação alguma com a atmosfera simples da periferia [...] (EDUARDO, 2016, p. 426).

O povo não sabe o que diz a sua sentença judicial, seus direitos como consumidor, seu papel na história, quem são seus inimigos e, principalmente, enxerga a política como algo indecifrável, deixando para a burguesia o papel de lhes governar.

A estratégia da analfabetização funcional, nada mais é, do que um sórdido método de restringir um educando à uma cota reduzida de saber, suficiente para que ele não cause problemas. Muito mais, do que não interpretar conteúdos impressos em páginas de livros, os que foram arruinados pela baixa escolarização, são incapazes de traduzir, para si próprios as letras miúdas do desastre que mudou o

rumo de suas existências e que também mudará a trilha das existências de seus filhos (EDUARDO, 2016, p. 386).

Termos como: balança comercial; déficit; carga tributária; mercado internacional, monopólio, jurisprudência, capital, conglomerado, privatização, entre outros, tornam-se indecifráveis, passando a impressão que nada disso afeta os mais pobres:

Sem o preparo para decifrar a linguagem empolada que rege os polos do poder, não somos capazes de nos defender, nem mesmo, se disserem na nossa cara, que irão nos dizimar. Aliás, todos os dias nos dizem isso, nós é que não estamos aptos para captar as mensagens (EDUARDO, 2016, p. 425).

A política, para o povo, virou algo chato e enfadonho, gerando analfabetos políticos que dizem odiá-la, mas que não entendem que tudo diz respeito a ela, da escola caindo aos pedaços ao preço do pão, do desemprego ao esgoto a céu aberto, do agrotóxico presente no alimento ao lazer de final de semana:

Quando a paralisia derivada do trabalho dos livros da incultura invade as nossas cabeças, o tema política, passa a se resumir em nosso entendimento, a imagem do homem engravatado, que aparece nos horários eleitorais vociferando promessas que não serão cumpridas. [...] No mundo, os brasileiros pobres representam um caso raro. São poucos os habitantes do planeta, que desconhecem que a sua geladeira vazia é política; que as armas vendidas por policiais pra que garotos defendam bocas de drogas, é política; que a falta do ensino transformador, que prepara jovens para as questões de sua sociedade, é política e, que o ar que respiramos é formado por átomos de política (EDUARDO, 2016, p. 428).

Em outras palavras, além da alienação linguística, existe também o analfabetismo social, político e histórico: “[...] Mais mórbido do que não ter o que comer, é não fazer ideia de onde está a nascente do seu vazio estomacal.” (EDUARDO, 2012, p. 188).

Um povo que não conhece seu passado tende a ser dominado de forma a perpetuar o ciclo de exploração que, no Brasil, acontece desde a chegada dos europeus, com seus conceitos religiosos que não respeitavam nem os povos originários, nem os africanos que foram brutalmente escravizados.



A maquinação brutal usada para quebrar o nosso elo com o passado, foi aplicada com tanta eficácia, que nenhum habitante da favela é capaz de dizer, ao certo, de que tribo ou país a sua gente é originária [...] Poucos conhecem o significado real do povo brasileiro: uma etnia surgida de um misto de avareza, materialismo, sofrimento, escravidão, ódio, preconceito, racismo, discriminação, violência, medo, dor e sonhos de liberdade (EDUARDO, 2012, p. 99).

Quando os professores e professoras assumem o papel que lhes é devido, que é o de iluminar esses temas e abrir olhos para o conhecimento do passado (que inevitavelmente afeta o presente), ainda são acusados de doutrinação pelos conservadores de plantão, vide o caso dos defensores da pseudoneutralidade do programa da “Escola Sem Partido”. É lamentável que, mesmo sem conseguir emplacar de forma legal, esses censores contam com diversos mecanismos que se apresentam à educação cotidianamente. Conectado à política educacional, Eduardo faz considerações acerca de um deles, a “Progressão Continuada”.

No passado, as crianças desistiam por estarem famintas, cansadas e humilhadas, agora, além dessas causas elas desistem porque todos os dias vão às aulas e não aprendem nada. Ao não resolver com sucesso, contas simples [...] se sentem incapazes e burras. Logo pensam, que o problema está relacionado a supostos potenciais pessoais fracos de aprendizado e não ao processo de ensino obscuro. Por não verem resultados, perdem o estímulo e optam por passar o tempo fazendo algo mais produtivo e recompensador nas suas visões, como assistir televisão, brincar pelo bairro, trabalhar para ajudar os pais nas despesas de casa, roubar ou traficar (EDUARDO, 2016, p. 363).

Esse ato governamental, baseado em teorias freireanas, tinha, originalmente, a intuito de garantir o acesso e permanência dos(as) estudantes na escola e reduzir o número de turmas, diminuindo a quantidade de pessoas por sala. De forma quase que óbvia (infelizmente), essa política foi corrompida e os alunos e alunas passaram de uma série à outra sem aprender coisas básicas, como ler e escrever.

A evasão física caiu de forma considerável, porém a desistência de aprender aumentou exponencialmente, já que a frustração de não conseguir interpretar a própria língua (por exemplo) convertem as escolas em espaços vazios de significados, onde a aprendizagem e o conhecimento ficam em segundo plano. Boa parte dos cérebros ali presentes não estão interessados em absorver nada do que pretensiosamente lhes é oferecido. Não desistem de ir à escola, mas renunciam o aprendizado.

Não é por acaso que o autor não usa o termo “Progressão Continuada” e sim “Aprovação Automática”, dando um caráter de realidade ao programa que não é apenas falho, tem como objetivo alienar o povo: “Sistemas de “ensino” como o da aprovação automática [...] representam o afiançamento do quadro bizarro, onde os torturados entregam de bandeja aos seus torturadores, o poder que garante a continuidade da tortura” (EDUARDO, 2016, p. 433).

A partir dessa observação, o *rapper* ainda percebe semelhanças entre a escola e os campos de concentração nazista, onde os uniformes das instituições públicas, assim como os trajes listrados dos judeus, têm como objetivo nivelar por baixo os seus usuários. Para ele, se formar numa escola pública pode ser pior que morrer num campo de concentração nazista, e faz uma metáfora comparando as escolas aos fornos crematórios que incineravam seres humanos durante o regime hitlerista:

As “casas do saber” destinadas a atender os habitantes das periferias, não expelem cinzas humanas e, sim, massas cinzentas avariadas. Em seis anos, as zonas de extermínio de Hitler, mataram por volta de sete milhões de judeus. Esse número representa por volta de um sexto dos cerca de 44 milhões de alunos, que em doze anos letivos de terror, são assassinados nas zonas brasileiras de analfabetização [...] Num país regido pela mão fria do capitalismo, um cidadão privado da educação e da cultura, é um cadáver em vida. A única diferença para os que foram sepultados, é que este ainda mantém os seus sinais vitais (EDUARDO, 2016, p. 380).

Por isso, quando afirma que educação é direito, portanto precisa ser reivindicado, o escritor busca romper com esses paradigmas – ao mesmo tempo em que dialoga indiretamente com Arroyo e a Pedagogia dos Movimentos Sociais –, afinal, a exigência representa resistência ou, ainda, recusa, pois, por consequência, torna-se impossível a aceitação um “produto” de má qualidade.

É necessário que passemos a ter a postura dos credores, que desejam receber o que lhes é devido com juros e correções monetárias. Dos credores que exigem políticas públicas que derrubem os muros de Berlim, que nos impedem de alcançar os patamares mais elevados do sistema educativo nacional (EDUARDO, 2016, p. 406).

Se a educação é a saída e se esse direito deve ser exigido e nunca “solicitado”, a luta por reparação histórica ganha importância ímpar nesse contexto.

Dessa forma, a política de cotas raciais, por mais parca que seja, é resultado da luta dos negros e negras do país, e não benevolência do Estado. Para Eduardo, as cotas raciais e sociais são um “mal necessário”:

Não há nada para se comemorar num sistema especial de reserva de vagas, que propõe como ideal, que somente metade das carteiras do ensino superior sejam divididas entre alunos oriundos da rede pública, jovens de pele negra, indígenas e portadores de deficiências físicas.

Não quero prêmio de consolação. Quero que a playboyzada tenha uma participação equivalente ao seu contingente. Quero que eles também tenham que se sujeitar a testes, medidas e inspeções, para ingressar nas universidades que deveriam ter a predominância dos favelados [...] a playboyzada como classe, não precisa fazer vestibular, pousar para fotos ou apresentar qualquer tipo de documentação sobre as suas condições financeiras, para adquirir o maior percentual das cadeiras [...] (EDUARDO, 2016, p. 413).

Obviamente, as chances de ingresso e possibilidade de preparação deveriam ser equânimes, com uma educação básica de qualidade para todos, sem distinção. Mas isso não é verdade e, diante da realidade apresentada, soa quase como uma utopia.

O ideal seria não dependermos de cotas para ocuparmos nenhum posto em nenhum setor da sociedade, porém, não vivemos num país ideal.

Mais uma vez, pra você entender quanto é maléfica e mesquinha a índole do homem de posses, a ferramenta que ele tanto demoniza e combate, nos dias de hoje, coloca no máximo três cotistas por sala de aula no Brasil. Isso mesmo que você leu. Toda polêmica em torno do tema, tem como base a “perda” da elite de alguns metros quadrados dos fundos da sala de aula.

Não quero nem pensar qual será a reação desses racistas, caso cheguemos um dia no cenário correto.

Nesse dia, só a população negra que abrange por volta de 50% da população brasileira, terá em cada classe com 30 pessoas, no mínimo, 15 representantes. É de fazer qualquer cavaleiro da Klan enrustido ter um colapso nervoso! (EDUARDO, 2016, p. 419).

Por isso, a política de reparação se faz necessária para minimizar o abismo construído por séculos de colonização que, como visto, ainda não acabou. Na realidade, a cota poderia ser até maior. Se a comunidade negra e os pobres somam 90% da população, logo, as vagas nas Universidades públicas também deveriam ter essa proporcionalidade.

Se não vivêssemos dentro de uma engenharia viciada e corrupta, que estimula a ausência de marginalizados nesse campo, em uma proporção respectiva a população dos becos e vielas, cerca de 90% do ensino público superior estariam em nossas mãos. Nessa situação hipotética, eles é que seriam os cotistas. Eles é que implorariam algumas de nossas vagas.

Pra você entender como os ricos são canalhas, os mesmos desgraçados que deixam os filhos na porta de uma faculdade pública, não deixam os herdeiros estudarem em escolas públicas, não entram hospitais públicos e, tão pouco, põem os pés calçados com sapatos italianos nos ônibus caindo aos pedaços do transporte público. Só gostam daquilo que é público quando se trata de roubar nossos diplomas! (EDUARDO, 2016, p. 414).

É fácil passar em primeiro lugar na FUVEST quando o “adversário” nem entrou em campo. “As mazelas e suas agruras, já deveriam ser o vestibular, para aquele que subsiste num bolsão de miséria” (EDUARDO, 2016, p. 418). Novamente o autor se coloca a respeito da contradição do moralismo burguês, afirmando que roubar um celular é quase nada frente à usurpação tantas vagas no ensino público universitário.

Nas matérias jornalísticas após os assaltos em seus prédios chiques, declaram aos prantos que os assaltantes [...] eram covardes [...] Comparativamente, quem seria o covarde? O que leva alguns pertences de um rico, ou o rico que roubou o futuro daquele que leva alguns de seus pertences? (EDUARDO, 2016, p. 415).

O cenário atual evidencia que, em sua grande maioria, aqueles e aquelas que possuíam condições de bancar seus estudos nos melhores colégios e cursinhos, recebem gratuitamente a parte mais cara de sua formação, o Ensino Superior. Pior ainda, fazem isso se pautando no discurso da meritocracia, como se fossem intelectual e moralmente superiores aos demais. A realidade demonstra exatamente o contrário, pois, esses filhos da elite praticam diversos crimes enquanto ocupam as cadeiras da academia. São estupradores, assassinos, drogados, corruptos, preconceituosos, racistas, etc.

Só não é cômico por se tratar de um fato extremamente trágico. A desinformação nos faz admitir uma legião de playboys que podem pagar mensalidades ocupando, de forma imoral, os lugares da multidão impedida de estudar. Com o dinheiro que economizam com o estudo gratuito, os filhinhos de papai se dão ao luxo de encher o rabo de drogas e bebidas nas baladas (EDUARDO, 2016, p. 412).

O sobrenome que carregam livram-nos de arcar com as consequências dos seus atos. Novamente a cordialidade se apresenta misturando o privado com o público, pois, a população em geral, permanece passiva. Essa subordinação política está intimamente ligada à educação de péssima qualidade. Por isso, além das carteiras universitárias, é preciso ocupar as cadeiras do parlamento.

Não podemos considerar normal, a nossa ausência no setor onde são deferidas as decisões sobre a quantidade permitida de batimentos cardíacos para os nossos corações. Virar as costas para a política e banalizar a sua importância, é literalmente deletar os portais para as mudanças (EDUARDO, 2016, p. 238).

Contudo, não é apenas dentro das instituições estabelecidas que está a luta. A participação política em todos os âmbitos é de extrema importância para o povo da periferia, até como uma forma de reagir ao conservadorismo que evita qualquer tipo de mudança: “[...] o ônus de nos colocarmos como os apolíticos que não procuram estar a par dos assuntos que os interessam, é estratosféricamente alto” (EDUARDO, 2016, p. 187).

Apesar de ser a melhor e mais efetiva reação, ela não é a única, podendo ser, inclusive, violenta. “Acreditar na revolução por meio da elevação do conhecimento, não significa, que eu me abstenha de dar umas pauladas nos escudos da tropa de choque, se for necessário” (EDUARDO, 2016, p. 565).

De outro modo, a redução da violência não está no castigo, está na educação. Por esse motivo, o *rapper* defende que ela “é o escudo que breca o cano do PM”. Porém, ele não faz isso sem ressalvas, pois, da forma como está, a escola é uma máquina de moer revolucionários.

A questão é que a sociedade chegou num ponto em que não existe alternativa, a não ser lutar. Da mesma forma, a elite é capaz de privar o povo, inclusive, da escolha de “como” lutar. A resistência pacífica (através do direito à educação de qualidade) é a melhor saída, mas o Homo Money tende a incitar a reação violência, pois não demonstra nenhuma intenção de permitir o acesso mínimo aos bens sociais. Tudo isso para, no fim, culpar a vítima. Em suma, justiça social e escolarização são as únicas saídas pacíficas, sendo a escola, a última esperança de “recuperação do marginal”.

A luta por reparação passa por aí, mas, não sendo possível, Eduardo (2016) não abdica do confronto físico: “Temos o direito legítimo de nos defender da forma

que julgarmos mais conveniente, tanto no terreno das discussões ideológicas, quanto no das batalhas campais” (p. 300).

Em suma, para compreender a tragédia que consome a educação é preciso entender que existem várias características que formam uma espécie de teia que prende as presas da periferia: “Conhecer todas as faces do terrorismo educacional, é o escudo para sairmos das senzalas e trincheiras e hastearmos as bandeiras das favelas nos territórios proibidos das universidades, das empresas e da política” (EDUARDO, 2016, p. 378).

Por isso, a presente pesquisa não pode deixar de ver a escola como palco da “guerra não declarada”: “O problema de tão grave se tornou crônico, de tão crônico se tornou cultural e, de tão cultural perdeu o caráter de problema” (EDUARDO, 2016, p. 407).

### **3.2 A pedagogia do *Rap* e da Literatura Periférica (Parte II)**

Cada aluno e cada aluna da escola pública tem uma história. Infelizmente, por vivermos uma “guerra não declarada”, o sofrimento está presente em muitas delas. É muito importante evitar qualquer processo de generalização (principalmente entre aqueles que pensam a educação), pois isso acaba produzindo preconceitos.

No entanto, é possível perceber que problemas sociais como a fome, o desemprego, a violência e carências em geral, se fazem presentes na vida de todos os brasileiros, sem exceção. Se não afeta diretamente, atinge através da consequência de se viver em um país que não se importa com injustiças e desigualdades.

Portanto, pode-se afirmar que as periferias (urbanas e rurais) são mais atingidas pelas catástrofes sociais que qualquer bairro de classe média e alta. Mesmo que, com muita sorte, o(a) pequeno(a) morador(a) da favela (com escasso recurso financeiro) tenha uma família estruturada e presente, que consiga protegelo(a) da maior parte das agruras que acomete a comunidade, acompanhando os estudos e fornecendo uma alimentação minimamente adequada, será impossível, ao frequentar a instituição escolar do governo, não se deparar com um colega que vive em meio ao caos da tragédia sociopolítica brasileira.

O que se quer dizer é que, por mais que não haja uma vida igual a outra, existe sim uma proximidade cultural e uma identificação entre os(as) estudantes de Escola Pública. O jovem Eduardo, que cresceu em meio à criminalidade das ruas do Glicério, cercado por uma enorme pobreza econômica e social, carente de referências positivas, é uma arquétipo típico desses sujeitos que os(as) professores(as) encontram no seu dia a dia.

O exemplo mais claro dessa semelhança está na evasão escolar. Esse grande (e atual) problema da educação formal, atingiu em cheio a criança sem pai, que trocou a carteira escolar pelo semáforo, onde pedia dinheiro com a mãe. Aliás, essa triste realidade é ainda maior se lembrarmos de que muitos abandonam o ensino mesmo frequentando a sala de aula.

Enfim, por ser um sujeito social complexo e reflexivo, Eduardo (2016) apresenta, assim como nos aportou Arroyo, uma pedagogia própria, construída do lado de fora do muro da escola, mas passível de ser transferida para a construção de uma nova forma de enxergar a pedagogia na atualidade: “A carga educacional tóxica, ao ser injetada em um povo desde o prézinho, resulta no trágico assassinato dos preciosos QIs inconciliáveis com cabrestos e subordinação” (p. 227).

Essas reflexões levantam diversas indagações e, torna-se importante responder outras questões inerentes à pesquisa: se o *Rap* brasileiro e a Literatura Periférica denunciam com crueza e sem meias palavras a violência (de todos os tipos) que existe na sociedade, por que, na escola, insiste-se num falso diálogo com essas vertentes, onde se ignora composições consideradas violentas ou vulgares (como as músicas do Facção Central, por exemplo), para trabalhar com algo mais inocente e, por que não dizer, obtuso? Devemos nos esquivar dessa realidade, que muitas vezes é a dos(as) nossos(as) alunos(as)? Podemos pensar numa Pedagogia do *Rap* e da Literatura Periférica, semelhante à pedagogia dos movimentos sociais, que, por fundamento, não nega os conflitos próprios de qualquer relação dialógica? Se a violência está mais presente na vida da juventude periférica que em qualquer lugar, por que questionamos suas formas de expressá-las? Já que o Multiculturalismo Revolucionário parece fraco na sociedade como um todo, é possível trabalha-lo e adotá-lo de forma mais efetiva nas escolas? Como, a partir do uso da literatura *rap*, pensar um currículo real e descolonizado?

Todo o processo teórico e metodológico percorrido até o momento, dá indícios de respostas a essas perguntas. Não obstante, seguindo nesta

investigação, recorrer-se-á a CAIMMI (2009), que oferece uma excelente contribuição na busca e compreensão desta forma alternativa do ver e fazer pedagógico:

Nesse cenário, importaria valorizar a dimensão construtiva do saber, a natureza aberta do conhecimento histórico, os conhecimentos prévios dos estudantes e os modos como estes mobilizam tais conhecimentos para estabelecer processos construtivos próprios, apropriando-se de ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar inteligibilidade ao contexto em que vivem. (p. 78).

É nesse ponto que “A Guerra Não Declarada na Visão de um Favelado” desponta como um documento histórico, capaz de apresentar aos educadores uma nova pedagogia, pautada, justamente, em todos os elementos próprios dessa cultura popular, levantados até agora, como: linguagem coloquial (com uso de gírias e palavrões), análises críticas, descolonização, musicalização, poetização, reconfiguração geográfica, valorização dos espaços típicos da periferia, politização, consciência de classe, conhecimento socioeconômico e histórico, protagonismo, multiculturalismo, organização, criatividade, rebeldia, autoestima, entre muitos outros.

Depois de instrumentalizar o leitor com a obra em si e com a biografia do sujeito em questão, voltemos os olhos para a prática do ensino de história que, por tratar de uma ciência dinâmica e não estática, tem no próprio movimento historiográfico, questões importantes a serem consideradas. Não existe uma história oficial assim como não existe uma pedagogia oficial e, para a construção do conhecimento, é preciso estar atento à todas as fontes que se apresentam, mesmo as mais incomuns.

Portanto, histórica e pedagogicamente, o livro em questão, tem a mesma importância que o diário de um preso político durante a ditadura militar brasileira, ou o relato de uma mulher saxã perseguida pela inquisição na Idade Média ou, até mesmo, cartas de um soldado norte-americano durante a Segunda Guerra – só para ficarmos em alguns poucos exemplos.

A questão é que, relatos próximos à realidade dos alunos e alunas, como é o caso, revelam o quanto a história é vívida e próxima, metamorfoseando cada um em documento, demonstrando para os professores e professoras a importância de



resgatar a autoestima desses indivíduos para que se vejam como protagonistas da história e não apenas telespectadores, unindo à meta ou macro história (tradicional e pautado nos “grandes eventos”) com a micro história (das pessoas “comuns”). É imprescindível ratificar que ela não é feita por reis e “heróis”. “O *rap*, de modo geral, tem percorrido esse caminho ao problematizar os aspectos sociais contemporâneos a ao fazer circular opiniões sobre modos de ser e estar na sociedade” (OLIVEIRA, 2015, p. 110). Infelizmente, o que vem acontecendo, como visto, é o oposto, ou seja, o tolhimento das personalidades e culturas consideradas “impróprias”.

Em consequência da sabotagem educacional, após temporadas de intensa sonegação de informação dentro de uma escolarização deficitária, o educando que milagrosamente conclui o segundo grau, deixa o recinto escolar sem ter noção de um décimo de sua própria história (EDUARDO, 2016, p. 474).

A ideia, então, é que os(as) estudantes percebam que o movimento tropicalista ou a bossa nova foram de extrema importância para a História Nacional; mas que o grupo de *Rap* Facção Central, (ou os Racionais mc's) também transformou a música brasileira de tal forma que estará para sempre nos anais da história, porém, de uma forma diferente, isto é, mais próxima da vivência da imensa maioria da população. Isso porque, fica difícil pensar em “terra do nosso senhor” ou “moças de corpo dourado”<sup>69</sup> quando se sente a ausência de coisas básicas, como alimento, moradia, vestes e tranquilidade para a contemplação e reflexão: “[...] a imagem de Brasil que ganha forma na arte produzida por muitos *rappers* não é grandiosa, a da “terra boa e gostosa”, mas a de um país mergulhado na catástrofe social” (OLIVEIRA, 2015, p. 27). Ou, como bem observou Sousa (2006, p.274):

Ao perceberem o descaso com que os pobres e suas demandas são tratadas, os “rappers” resolvem, então, dar destaque a assuntos, até então, obnubilados no debate, de sorte que, a violência e todas as suas matizes: orfandade, desemprego, enfim, tudo aquilo que se relaciona com a pobreza, é agora exposto sem maquiagem pelos “rappers” em suas crônicas musicais.

Compreende-se, então, que essa cultura periférica, muitas vezes considerada violenta, não tem a pretensão e não precisa ser, necessariamente, bela aos olhos da

---

<sup>69</sup> Referência às músicas “Aquarela do Brasil”, de João Gilberto; e “Garota de Ipanema”, de Tom Jobim.

sociedade burguesa. É neste ponto que o rompimento proposital com a cordialidade histórica ganha importância.

Na vida dos periféricos, o sentimento gerado por sucessivas segregações provocou ódio, acumulou forças e inspirou uma resistência de seus mais ilustres e autênticos representantes: os jovens, que desamparados e desassistidos em suas necessidades básicas, cultura e lazer notadamente, resolveram arregimentar forças em torno de objetivos comuns e, com ousadia e proposição, revelar para a sociedade suas mazelas cotidianas por meio da comunicação musical (SOUSA, 2006, p. 277).

Mesmo porque, essas manifestações culturais são representações do real, não fruto de uma imaginação partida do zero, ou seja, artisticamente, nessas atividades literárias (como é o caso), não há nenhum desejo de esconder a dor e a raiva, ou fingir uma harmonia que não existe, tornando seus textos produtos da marginalidade (de quem a vive) e não apenas reflexo dela (de quem a retrata). É por esse motivo que a exploração dos veios documental, descritivo e biográfico ganha destaque e valor de autenticidade, como bem apontou Nascimento (2006, p. 84):

Nesse sentido, a primeira problematização que merece ser desenvolvida é que a ficcionalização de aspectos sociais relacionados às periferias urbanas (o ambiente, as práticas, os valores, o linguajar, etc.) é um instrumento que conduz a produção e a atuação desses escritores e tem um sentido social: do mesmo modo que expressa carências sociais e culturais, é uma maneira diferenciada de formular identidades coletivas e de reproduzir a “cultura da periferia”. Este sentido social é parte do projeto intelectual (não codificado) dos escritores, que tem desdobramentos pedagógico, estético e político.

Esses fruidores nos ensinam – com pedagogia própria – como se utilizar do Multiculturalismo Revolucionário e da anticordialidade para forçar sua presença na sociedade, a revelia dos agentes que tentam, a todo custo, suprimir suas identidades, moldar seu caráter e invisibilizar – ou mesmo inviabilizar – suas existências:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, **professores** ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

Nesse contexto, a música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza. Muitos deles deixam de ser simples fruidores e passam também a ser produtores, formando grupos musicais das mais diversas tendências, compondo, apresentando-se em festas e eventos, criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado. (DAYRELL, 2002, p. 119 – grifo meu).

O que se destaca nesta citação é que o(a) professor(a) também é visto como um agente da moralidade, um obstáculo a ser superado ou ignorado, que mais atrapalha do que ajuda. Isso demonstra que a “Pedagogia da Inclusão” – que procura encaixar a juventude em um modelo correto de se expressar e agir, dentro de uma cordialidade socialmente aceita – é problemática. “[...] atentos à manobra, os jovens afastam-se resolutamente da “proteção” oferecida pelos “projetos prontos”, a fim de correr o risco da experimentação” (SOUSA, 2006, p. 254).

Essa crítica revela, de certo modo, que a educação se dá de diversas formas e é necessário estar atento, pois, como é possível perceber, o protagonismo brota naturalmente neste solo arenoso da periferia, influenciado pelo *Rap* e pela Literatura Periférica. Eduardo corrobora com Dayrell (2002) em dois momentos: quando chama o professor de venenoso – sendo que a toxidade está justamente nesta tentativa de modelamento – e quando afirma que outras formas de pedagogia podem ser mais relevantes que as institucionalmente aceitas:

[...] os semianalfabetos munidos de canetas e microfones, fizeram com que todo favelado, do mais intelectualizado ao menos informado, se tornasse ciente e convicto, de que são os ricos que produzem e trazem os tijolos de drogas para serem desmembrados e vendidos nos varejo pelos excluídos (EDUARDO, 2012, p. 535).

Ao abordar o tema “cordialidade”, torna-se inevitável se pensar na disciplinarização dos corpos. Posto que o discurso anticordial da Literatura Periférica, por possuir linguagem e estrutura próprias, comumente relegado à margem da norma, pode ganhar a conotação de indisciplina. Esse é um ponto sensível, já que se trata de um problema real, que afeta educadores de forma drástica, causando doenças psíquicas e afastamentos médicos.

Todavia, ao nos aproximar da Pedagogia do *Rap* e da Literatura Periférica, tendemos a compreender melhor a frustração dessa juventude, para conseguirmos criar uma ponte que aproxime, ao invés de um muro que afasta e estigmatiza de

forma simplista: “Para o arremate final dos absurdos, os educandos dilacerados pelas agressões terroristas, ainda serão taxados de desinteressados, vagabundos e bagunceiros. [...]” (EDUARDO, 2016, p. 354).

Apesar do aparente pessimismo, a proposta de pensar uma nova pedagogia tem sim o objetivo de pretender caminhos que guiem os professores e professoras em uma busca da melhora da educação como um todo. O próprio Eduardo (2016), tem a convicção que é exatamente aí que reside a saída mais viável e significativa: “Bato com todas as minhas forças na tecla da educação, pois sei, que o caminho primordial para o crescimento de um ser humano em todos os aspectos, é o da escola” (p. 438). Assim, o ensino de história ganha um papel primordial nesta reformulação, afinal, enquanto ciência, tem como princípio a revisão e a evolução constante. Após a Ditadura Militar essa disciplina voltou à grade escolar e à discussão social. Na citação a seguir, encontramos alguns dentre os objetivos dessa “Nova História” que corrobora a pesquisa em questão:

[...] desenvolver a visão crítica de estudantes e professores, através da discussão, análise e reformulação constantes dos temas históricos, evitando visões fechadas e dogmáticas [...] comprometer diretamente os estudantes, incentivando sua participação ativa no processo de elaboração do saber histórico quer pelo tratamento desmistificador dos grandes temas, personagens e visões consagradas, quer pela abordagem de questões que fazem parte do dia-a-dia das pessoas comuns que, sistematicamente, tem sido postas à margem da história (PINSKY, 2009, p. 110).

É possível perceber, então, que a Literatura Periférica, de forma original, desempenha esse papel de formação. Porém, não apenas. No que tange ao principal objetivo da história enquanto disciplina escolar, que é o de formar cidadãos críticos e atuantes, importa frisar que

O hip hop, sendo um movimento social, permite aos jovens desenvolverem uma educação política e, conseqüentemente, o exercício do direito à cidadania. Nunca, na história social do país, houve uma mobilização social tão expressiva [...] (ANDRADE, 1999, p. 89).

Tudo isso vai reforçando a relevância da Pedagogia do *Rap* e da Literatura Periférica. No trecho a seguir, a relevância do estudo da história é apontada pelo então DJ do grupo Racionais mc's, no sentido de indispensável impulsão do

reconhecimento e compreensão da realidade social: “Estudando história, você vê que tudo hoje é fruto da exploração do homem pelo homem. Não é possível que todo mundo seja rico um dia: para ser rico é preciso explorar o próximo, de alguma forma” (DJ KL JAY *apud* PIMENTEL, 1999, p. 109).

A escola deveria ser o lugar privilegiado deste aprendizado cidadão, levando em conta a produção de conhecimento como metodologia de ensino. A fala (ou a falta dela) é uma questão importantíssima para esses jovens. *Voz Ativa* é nome de uma música dos Racionais mc's e também uma grande reivindicação, muitas vezes implícita, dos nossos educandos e educandas. Essa juventude encontra no *Rap* o espaço para falar, o quê e da forma que quiser, criando uma literatura própria, a Literatura Periférica.

A partir de interpretações construídas sobre o período escravista e em função de certa segregação social e racial ainda presente nos bairros periféricos, os rappers forjaram uma noção de periferia como “quilombo urbano”, numa das comparações possíveis para representar certa territorialidade e relacioná-la a uma identidade étnico-racial [...] Estratégia quilombola: que esse modelo circularia no imaginário social construído por alguns movimentos negros como expressão máxima de resistência aos modelos econômico, político e social vigentes. (NASCIMENTO, 2011, p. 86).

O que se vê é uma verdadeira apologia da história como emancipadora. É da compreensão do presente a partir do conhecimento do passado que vem a potência necessária para a constituição dessa pedagogia periférica e, agora, quilombola, ou seja, de resistência.

Para que as questões relativas ao ensino público sejam revistas e o ensino e a aprendizagem sejam repensados, faz-se necessário, como visto, começar com a construção de um currículo sólido e democrático. Para isso é oportuno ter clareza a respeito das subjetividades e identidades sociais dos alunos e alunas – afinal, o currículo, como objeto de disputas e elemento não neutro, está inserido num contexto regional, social e cultural que não deve ser ignorado. Sendo assim, o corpo docente precisa renovar a cultura escolar (pautado no Multiculturalismo Revolucionário), sempre, uma vez que a construção do currículo é um processo intermitente.

Além da participação democrática de toda a comunidade escolar, uma das primeiras intervenções para a construção de um currículo eficiente, como visto

anteriormente, é o ato intelectual de recortar o universo escolar a partir de três pontos: a região, o tempo histórico e a realidade sociocultural onde a instituição está inserida – lembrando que as fronteiras político-administrativas não coincidem, necessariamente, com a separação dos costumes e crenças de cada um. Quando pensamos que a Literatura Periférica constitui uma pedagogia própria, estamos dizendo exatamente isso.

Sem o rigor acadêmico (algumas vezes desnecessário), os saraus periféricos já “recortaram” o universo escolar (mas não só), a partir dos três tópicos enunciados, afinal, a região, o tempo histórico e a realidade sociocultural estão imbricadas e amalgamadas à este movimento. Os muros da escola se converteram em verdadeiras fronteiras que a aparta da comunidade e promove, inclusive, uma guerra contra ela. Assim como os saraus romperam fronteiras, a Pedagogia do *Rap* e da Literatura Periférica podem romper também.

Para exemplificar uma ação pedagógica da Literatura Periférica, recorrer-se-á a uma observação de Érica P. Nascimento (2011). O Sarau da Cooperifa, acontece todas as quartas feiras das 20h às 22h (as vezes o horário final é ultrapassado). Esse dia e horário é muito utilizado por Sérgio Vaz para fazer críticas ao que a sociedade convencionou como sendo “cultura do povo da periferia”. Isso porque, é nesta parte do dia que, há décadas, a maior rede de televisão aberta do Brasil (Globo), mantém boa parte da população hipnotizada em frente à tela para assistir aos seus dois principais produtos de entretenimento: a novela e o futebol. O primeiro, travestido de arte dramática, costuma, até mesmo, reger o comportamento da população em geral.

Nos escombros do emburrecimento e da despolitização, os folhetins televisivos fazem de causas e lutas, modas com duração aproximada de nove meses. Os arquitetos da grade de programação do cancro das comunicações brasileiras decidem e, o povo por um curto espaço de tempo fala sobre drogas, crianças desaparecidas e mulheres agredidas por maridos violentos [...] racismo, desemprego, falta de moradia e etc. [...] (EDUARDO, 2016, p. 378).

Não é a toa que esse período recortado no início da noite (que representa o descanso do trabalho) é chamado pelos empresários do ramo de “horário nobre”. Por isso, Sérgio Vaz faz tanta questão de anunciar nas aberturas dos saraus, frases críticas como essa: “Tá passando a novela, depois tem o jogo do Brasil e Portugal,

quem quiser pode ir pra casa agora [...]” (SÉRGIO VAZ apud NASCIMENTO, 2011, p. 23).

A ironia refere-se à ideia que se tem sobre a aculturação e alienação presentes na programação da Globo, como se todos os pobres consumissem o produto massificado. Entretanto, a crítica presente em Eduardo e Vaz comprova que, ao contrário do que se acredita, o público que se desloca até o bar do Zé Batidão em noite de sarau é tão grande que não cabe no espaço, sendo necessário improvisar lugar nas escadas e na praça ao lado. Para o mentor da Cooperifa, isso é sinônimo de mudança nas práticas culturais dos moradores da periferia, materializada no apreço pela produção marginal e no consumo de literatura. Em suma, essa transformação é pedagógica e, melhor ainda, não tem um “dono”, pois, apesar do engajamento de sujeitos como os citados anteriormente, por ser fruto de movimentos socioculturais, é resultado da coletividade.

O que se quer dizer com isso é que, a instituição escolar precisa se apropriar desses e outros movimentos para ressignificar a educação a partir do protagonismo juvenil e periférico, acabando com o desperdício de talento e potencialidades que acontece hoje: “[...] vi com os meus próprios olhos o tamanho do potencial intelectual do gueto, que o sistema desperdiça todos os dias. [...]” (EDUARDO, 2016, p. 666).

[...] a maioria das coletividades juvenis – “punks, skinheads, góticos, darks, reggaes e, agora, os rappers”, apesar de ganharem destaque nos centros iluminados da cidade, nascem, crescem e, geralmente, encerram suas atividades nas regiões periféricas, onde os conflitos urbanos são mais intensamente sentidos, vale dizer, vividos (SOUSA, 2006, p. 255).

O enfoque na periferia paulistana não significa, no entanto, ignorar a realidade histórica da cidade como um todo ou, até mesmo, do Brasil e do mundo. Trata-se de partir do micro para entrelaçar o conhecimento como um todo. Ainda que predomine no ensino uma atenção global, devemos, enquanto historiadores, partir da especificidade para fundamentar o(a) aluno(a) a partir da história local, suas relações pessoais, seus espaços de frequência, seu cotidiano, seus costumes, suas memórias, etc.

Essa abordagem prevalece, inclusive, o trabalho com eixos-temáticos, visto no capítulo anterior. Portanto, nada mais natural que sigamos as orientações do livro para realizar um recorte territorial a partir dos “campos de refugiados” da “guerra não

declarada”, onde a exílio se dá de diversas formas, do cultural ao geográfico, do econômico ao linguístico:

Fomos confeccionados lentamente, para sermos os estrangeiros em sua própria pátria, que não entendem o idioma falado por seus ditadores genocidas. O resquício de cultura que nos permitiram assimilar, nos deu as gírias e as expressões populares, mas não o conteúdo necessário, para a decodificação do planeta do homem polido.

O dialeto aprendido nas quebradas e fortificado dentro do processo de deseducação, garante aos inimigos, que os temas mais importantes passarão despercebidos por nossos radares. Ao ouvirmos apresentadores de telejornais falando sobre times de futebol, os nossos sistemas nervosos geram o estado de concentração máxima, já, quando o assunto é política e problemas sociais, os nossos neurônios adestrados produzem grandes taxas de desatenção.

Para se cultivar uma legião de analfabetos e analfabetos funcionais, é vital que, enquanto palavras como bola, arquibancada, lantejola, fantasia e carnaval, soem familiares as frases contidas nas manchetes que revelem a face real do Brasil, pareçam ditas em aramaico aos ouvidos dos crucificados (EDUARDO, 2016, p. 424).

Apesar de dialogar com os saraus, a literatura de Eduardo não prevê performances ou recitações. O livro nos traz, neste caso, a possibilidade de uma investigação a partir da escrita. Essa observação é importante porque, neste caso, a Literatura Periférica se afasta um pouco do *Rap* que, tal qual nos saraus, é “recitado” através do canto e do ritmo que marca sua expressão.

É possível perceber, então, que o *Rap* e os sujeitos dessa movimentação coletiva têm um papel estimulante e determinante na educação desses jovens, bem maior que a maioria dos métodos pedagógicos presentes hoje no ensino oficial. Não se trata, portanto, do “fetiche dos novos objetos”<sup>70</sup>, como apontou Silva e Fonseca (2010). O *Hip Hop* é, entre outras coisas, uma forma de expressão e de diversão para o povo da periferia, e surge contra a espoliação, o preconceito e a marginalização dos pobres. O *rapper*, enquanto o sujeito social dessa ação e que, no caso analisado, representa a coletividade e o engajamento político é, antes de tudo, um educador. E qual a formação desse professor não acadêmico? Com a palavra, Eduardo (2012):

<sup>70</sup> O termo se refere à crítica de alguns historiadores à uma história “essencialmente” temática que, segundo eles, por estarem apartadas da contextualização (social, cultural e política), perderiam a criticidade e ganhariam ares de mera curiosidade.



Meu nome é Carlos Eduardo Taddeo, mas pode me chamar de Eduardo. Meu currículo profissional não é muito extenso: sou um rapper ativista e nem é por formação acadêmica, mas sim por auto proclamação. Não estudei em Harvard, não sou cursado, pós-graduado, mestrado ou doutorado [...] Sendo bem franco, eu nunca nem entrei em uma universidade. A bagagem cultural que propicia a minha inserção no ramo literário, foi formada pelas informações negadas ao coletivo popular, que por livre e espontânea vontade, eu adquiri de maneira clandestina e marginal [...] Assevero sem medo de errar, que hoje sou um autodidata em morticínio. É bem verdade, que do alto da minha 5ª série não concluída do ensino público fundamental, nunca publiquei teses ou dissertações, porém, sou mais capacitado para escrever sobre a atmosfera agonizante abaixo da linha da pobreza do que qualquer sociólogo playboy que estuda a crise humanitária nacional através de livros e computadores! Eu não assisti filmes, documentários ou matérias jornalísticas sobre a **Guerra Não Declarada** do Brasil, eu estou 24 horas diárias dentro de suas trincheiras. Eu estou 24 horas tentando me proteger das agressões bélicas de um impiedoso exército rival. Infelizmente, eu sou morador cativo do parque onde as anomalias maquiavélicas guiadas por cifrões, se divertem aflorando as suas psicopatias mórbidas (p. 13/14 – grifo do autor).

Novamente há uma referência implícita à educação formal como responsável por essa “maquinação brutal”. No entanto, só será assim se continuarmos ignorando representações potentes, como, por exemplo, as produções literárias da periferia. Por isso, Eduardo “bate com tanta força na tecla da educação”, assim como, com o mesmo entusiasmo, faz e refaz uma verdadeira apologia do *Hip Hop* como movimento pedagógico:

Volto aqui a destacar a importância do **RAP** no desenvolvimento da identidade dos jovens da periferia. Dos anos 80 pra cá, não existiu no Brasil um instrumento de transformação, que colaborasse tanto para a afirmação da juventude pobre a afra, quanto a trilha sonora das favelas. Através das rimas ousadas dos rappers (especialmente os considerados radicais como eu), crianças, adolescentes e adultos, começaram a conhecer parte de sua verdadeira história [...] (EDUARDO, 2012, p. 138 - grifo do autor).

Em suma, torna-se urgente uma aproximação dialógica entre a educação formal e a comunidade, entre saber acadêmico e cultura popular, entre a Pedagogia e a Literatura Periférica, entre a historiografia e o *Rap*. Se esse tipo de vínculo não se consolidar, o muro, esse simples objeto de concreto, permanecerá como uma fronteira intransponível entre a escola e a rua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível conhecer pontos de grande relevância em relação à anticordialidade do discurso do *Rap* e da Literatura Periférica, além de vislumbrar possibilidades de concepção de uma pedagogia pautada no conflito e no dissenso.

Ao buscar um aprofundamento na questão da Cultura Popular, nota-se que, pedagogicamente, existe uma recusa na sociedade como um todo, em reconhecer e validar os saberes e as experiências do povo. Assim, a Cultura Escolar reproduz este modo de operação normalizante, no qual o saber oficial é imposto aos estudantes de modo a anular o que cada um vivencia e conhece como realidade. Procurei, portanto, dar destaque ao *Rap* como prática exitosa neste intento, por trazer uma linguagem mais próxima da cultura de nossos alunos e alunas, além de fomentar o questionamento sobre essa norma e seus padrões, que tenta modelar a sociedade como um todo.

A Literatura Periférica potencializou a arte ao adotar o discurso anticordial como forma de dar voz a quem, normalmente, não a tem, questionando a posição de vítima passiva que a sociedade lhe atribui.

Para que essa compreensão fosse possível, foi indispensável revisitar alguns momentos da história, no que tange ao contexto do *Hip Hop* e da Literatura Periférica, bem como a trajetória do Ensino de História no Brasil, explorando também as abordagens teóricas que fundamentam o estudo.

Outro ponto vital foi a aproximação com teorias educacionais que elevassem a cultura popular a um patamar de reconhecimento e valorização. Para isso, os conceitos de Pedagogia dos Movimentos Sociais, Descolonização do Currículo e Multiculturalismo Revolucionário foram importantes para aproximar os saberes academicamente construídos com visões de mundo típicas do ativismo cultural dos coletivos periféricos da cidade de São Paulo.

Ao debruçar-me sobre a obra “A guerra não declarada na visão de um favelado” (vols. I e II), verifiquei o quanto é importante valorizar a cultura periférica em sua integralidade, ou seja, sem deixar de reproduzir discursos controversos, questionamentos às instituições e linguagem coloquial. Confirmei a hipótese inicial de que o livro, por ser o produto de um sujeito que representa uma coletividade e exerce influência cultural, é um documento importante para repensar a pedagogia

vigente a partir da problematização e da crítica sociocultural. No entanto, procurei não adotar um parecer reducionista e tratar tal obra como uma verdade absoluta sobre um aspecto da realidade social ou como explicação de fenômenos socioculturais. O próprio Eduardo coloca que sua escrita deve ser questionada. A criação ficcional pode ser baseada na realidade, mas não é a realidade em si mesma.

Ao utilizar a literatura como preceito básico desta dissertação, optei por analisar o livro enquanto leitura, sem recorrer ao autor para corroborar interpretações. Por isso, procurei construir a pesquisa com base na linguagem artística, pois, como demonstrado, nas sociedades onde existe algum reconhecimento de suas mazelas, principalmente aquelas que têm origem na desigualdade social, as artes de um modo geral e a literatura especificamente, encarregam-se de levar conhecimento aonde o poder público falha, catalisando emoções, conscientizando politicamente, debatendo a ética, exigindo direitos, denunciando violências, entre outras coisas.

Tendo esmiuçado a obra, parece pertinente a realização futura de uma ampliação, ou mesmo um desdobramento do presente estudo, em que seja realizada uma entrevista, focando em outros aspectos que perpassam a escrita.

Todo este processo culminou na constatação de que pode-se considerar apropriado nomear o cenário da sociedade, e da Educação, mais especificamente, como uma guerra não declarada, no sentido de que os sujeitos são alvo de um perigo que se apresenta de diversas formas: velado ou explícito, físico ou psicológico, direto ou indireto, etc. Por isso, reconhecer a existência desse Estado de Guerra é o primeiro passo para a superação e, nada mais lógico que essa revolução comece nas salas da aula das escolas públicas e periféricas.

## **Guia de leitura – comentário sobre a parte propositiva**

Como já foi destacado neste trabalho, a Literatura Periférica possui pedagogia própria: potente, eficiente e emancipadora. No entanto, além deste traço mais profundo, também (e até por isso) podemos converter as produções periféricas em um excelente material didático para se pensar outras metodologias possíveis.

Com isso em mente, e atendendo aos critérios da proposta de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), decidi elaborar um “Guia de Leitura” do livro “A guerra não declarada na visão de um favelado”. O principal objetivo, com isso, é redimensionar a pesquisa de forma a colaborar com a prática dos docentes da educação básica.

Desse modo, torna-se possível formar uma rede de trocas, onde cada professor e cada professora da rede básica pode compartilhar suas pesquisas e experiências, no intuito de facilitar a adoção e diversificação metodológica. Evita-se, portanto, a necessidade de uma pesquisa partida do zero a cada movimento de reformulação didática.

Em outras palavras, quando pesquisei o documento em questão, pratiquei uma leitura acurada da obra, além de fichamento e releitura. Caso algum(a) educador(a) queira aproveitar este trabalho, não será necessário refazer todo o processo, bastando uma leitura simples e despreocupada do livro e o acesso ao guia. Da mesma forma, espero poder contar com contribuições semelhantes quando quiser levar para meus alunos e alunas temáticas que fujam da minha zona de conforto.

Na prática, o propósito do “Guia de Leitura” é facilitar a localização do professor/leitor dentro dos diversos temas abordados pelo *rapper* e escritor Eduardo. Deixando claro que não faz parte dos objetivos dispensar a leitura da obra. Pelo contrário, a mesma se faz imprescindível.

Porém, devido à densidade (1.280 páginas), pode tornar-se difícil encontrar aquele assunto específico que ficou na mente sem um trabalho de anotação e fichamento. Assim, o “Guia de Leitura”, constante no anexo I, organiza por temas as principais ideias e considerações apresentadas e analisadas por Eduardo, bem como algumas pequenas citações que ilustram cada tema.

Em suma, após uma leitura trivial, o professor/leitor poderá recorrer ao guia para saber exatamente em que parte do livro o autor tratou o assunto que poderá ser levado para a sala de aula.

Para a constituição do guia, separei o livro em dois grandes temas: História e Educação. O primeiro traz reflexões sobre a história do país e do mundo, bem como discussões típicas das ciências sociais, como antropologia, geografia, filosofia e sociologia. O segundo aponta considerações do autor acerca da educação como um todo, tanto no que se refere à crítica às instituições e pessoas, quanto no que diz respeito a possibilidades de descolonização pedagógica.

Além disso, dentro desses dois tópicos principais, apresento subtemas que auxiliam na localização, para que o(a) professor(a) saiba em que parte ou volume do livro o autor discorre sobre tal conteúdo. Por fim e para ilustrar, dentro dos subtemas reproduzo excertos do livro para que o(a) docente consiga encontrar em que ponto aproximado está o argumento de Eduardo. Como adendo, gostaria de informar que, somados, tais trechos representam menos de 10% da obra, reforçando o caráter ilustrativo do guia e, nunca, de substituto da leitura.

## HISTÓRIA

- “A maquinação brutal usada para quebrar o nosso elo com o passado, foi aplicada com tanta eficácia, que nenhum habitante da favela é capaz de dizer, ao certo, de que tribo ou país a sua gente é originária [...] Poucos conhecem o significado real do povo brasileiro: uma etnia surgida de um misto de avareza, materialismo, sofrimento, escravidão, ódio, preconceito, racismo, discriminação, violência, medo, dor e sonhos de liberdade”. (Volume I, p. 99).

- “Na aquarela embalada em tecido gangrenado, tanto o panorama, quanto as práticas e os personagens, são os mesmos da época das chibatas, apenas os respectivos nomes foram alterados. Por exemplo: escravidão virou emprego “remunerado”, antes pagavam a vista pelo cativo, agora pagam em parcelas mensais e o substituem por outro mais apto quando bem entendem; senhor de escravos virou patrão; capitão do mato virou polícia; homem branco virou playboy; escravo virou cidadão de renda modesta; casa grande virou mansão, condomínio de luxo e edifícios sumptuosos; senzala virou favela, casebres da periferia e cortiços; tronco e pelourinho se transformaram em sistema carcerário e navio negreiro foi convertido em viaturas da polícia.” (Volume I, p. 155).

“[...] O vento da tirania, que em outras regiões se portou como passageiro, fincou raízes em nosso solo, desde o primeiro minuto das grandes invasões [...]” (Volume I, p. 174).

- “Existe um ditado que diz, que a história é escrita pelos vencedores, na minha interpretação, este ditado é alterado para: a história é escrita pelos assassinos, até porque, morto não escreve.” (Volume I, p. 421).

- “A voracidade por acúmulos de capital as custas da saúde, da juventude e da vida de batalhões de proletários, remonta ao século XVIII. Período ao qual, se iniciou na Inglaterra, o fenômeno denominado pelos estudiosos como: a Revolução Industrial.” (Volume II, p. 461).

- “[...] a pátria do futebol, do carnaval, da prostituição infantil, do extermínio, da desigualdade social e racial, também é a pátria dos campos de refugiados [...] esse título é bem mais antigo do que a nossa supremacia na bola. Ele data do primeiro dia, em que um escravo se embrenhou no mato para erguer a sua fortaleza de resistência contra o regime escravocrata da época.” (Volume II, p. 476).

- “[...] não é possível se reverter a injustiça territorial, provocada pelo sistema sesmerial e asseverada com a privação ao voto da parcela abaixo da linha da indigência, esperando a compreensão e a boa vontade dos beneficiários descendentes de ladrões, pilhadores, estupradores e genocidas.” (Volume II, p. 604).

### **Consequências de se desafiar o sistema**

- “O robô que se desvia da padronização e quebra o protocolo, perde a regalia do acesso aos detritos da civilização burguesa. Aquele que foge a manipulação psicológica, fica proibido de usufruir das sobras [...]” (Volume II, p. 184).

### **Consciência de classe**

- “Todas as mentes sensatas reconhecem, que a base da violência mundial está fincada na luta de classes, exatamente como descreveu Karl Marx e Friedrich Engels em um dos tratados mais influentes do mundo, o revolucionário Manifesto do Partido Comunista. Concordo plenamente com essa dupla, quando enfaticamente declaram, que a história de toda a sociedade existente até hoje, tem sido a história de luta entre o homem livre e o escravo, entre o patrício e o plebeu, entre o senhor e o servo. Dentro do tipo de convívio articulado pelos anticristos, a única ligação restante entre os humanos apontados pelos pais do socialismo científico e endossada por mim: é o laço frio do interesse”. (Volume I, p. 40).

- “[...] Eu moro em um lugar, onde se você deixar de pagar uma dívida de um real, abrem o seu crânio com uma faca de pão igual a uma melancia [...] Se fomos ensinados a não perdoar o mano que nos deve uma moeda, então porque devemos relevar as contas da burguesia? Porque devemos relevar quase 500 anos de racismo, preconceito e desigualdade?” (Volume I, p. 141).

- “Em meio ao torpor da alucinação coletiva, enquanto o garoto que jogou uma granada na tropa de assassinos covardes é condenado, os setores público e privado, que fomentam e eternizam a concentração de renda e oportunidades, são absolvidos por vários de nós, as suas vítimas.” (Volume II, p. 80).

- “A cada minuto, os homicidas que detêm o monopólio das comunicações, cedido pelo governo, procuram coagir mais e mais famílias humildes, a participarem da “corrente ideológica” de proteção social, que não abrange as suas casas.” (Volume II, p. 97).
- “No rol das aberrações da Guerra Não Declarada, surgiram os necessitados, barbaramente castigados pela fome, que acham que são da classe média. Surgiram alguns homens negros, que juram que são morenos. Surgiram os moradores dos bairros esquecidos, que vivem atrás de grades de ferro e pensam que são livres. Surgiram ao que respiram pólvora, ouvem rajadas de metralhadoras, caminham sob respingos de sangue e acreditam que não estejam em guerra. [...]” (Volume II, p. 176).
- “Quanto mais as mentes indefesas dos marginalizados são trabalhadas para verem a si mesmas como responsáveis pela guerra, mais o extermínio promovido por esquadrões da morte é legitimado. [...]” (Volume II, p. 528).

### **Desigualdade social**

- “[...] enquanto os incultos embarcam no conto da carochinha, que atribui a culpa dos massacres [...] a um conjunto de leis que supostamente estimularia o crime devido a sua teórica suavidade, os donos das mansões ficam isentos de suas responsabilidades”. (Volume I, p. 82).
- “Igualmente aos passageiros dos trens com destino às câmaras de gás, nós os negligenciados das áreas de abandono somos perseguidos, cercados, acuados, agredidos, impedidos de frequentar boas escolas, ter bons empregos, residir em bairros bem estruturados, progredir e sermos felizes” (Volume II, p. 260).

### **Reparação a qualquer custo**

- “[...] Quando um lado prospera demais através de tragédias alheias, os atingidos pelas tragédias colocam as balas nos pentes e saem para adquirir reparação social”. (Volume I, p. 21)
- “[...] só não tem vontade de pegar em armas e destronar tiranos, aquele que não sabe, que todo o esplendor e luxo da alta classe, são responsáveis diretos por nossa situação sufocante de indigência [...]”. (Volume I, p. 169).
- “Alguns pobres estão atrás de grades devido à carência monetária. Todos os ricos estão atrás de grades porque são burros, egoístas e miseráveis.” (Volume I, p. 399).
- “Se ao invés de promover a exploração, o separatismo e o extermínio, a playboyzada tivesse gastado suas energias e parte das finanças em prol da educação, igualdade social e recuperação de sentenciados, provavelmente nos dias atuais, os burgueses estariam andando nas ruas de mãos dadas, com os parentes que foram trucidados por sua teia de violência.” (Volume I, p. 412/413).
- “Não ter perspectiva de crescimento pessoal e profissional, é uma justificativa admissível para o cometimento de uma infração, tanto quanto, é a fome. Num país capitalista que te convida 24 horas para o consumo, o que se veem frustrados por não participarem da festa materialista e apelam para o crime, devem ser chamados de vítimas.” (Volume II, p. 267).

- “[...] O que faz você delinquir, é viver totalmente à margem da sociedade em todos os sentidos. Se a sociedade te exclui, o banditismo te inclui. Se as empresas não me convidam para trabalhar, as quadrilhas vão me convidar para invadir prédios de luxo. Não somos criminosos natos, originados de sêmens demoníacos. Ninguém nasce com índole criminosa dentro do cenário de miséria! Ninguém nasce assaltante de bancos, traficante, sequestrador ou latrocida.” (Volume II, p. 559).
- “[...] quem tira, ou não age para impedir que tirem o direito do excluído à uma vida digna, perde o direito de caminhar pelas ruas [...] perde o direito de viver sem medo.” (Volume II, p. 567).
- “Ao criarem a propaganda indutiva, que afirma que aquele que não consome tal produto, não faz parte do grupo seletivo dos vencedores, eles sabem os efeitos nefastos que estão causando nas mentes dos que absorvem a mensagem. Sabem perfeitamente, que a criança que assiste o bombardeio pró-consumo, ao analisar o quadro a sua volta constatará que está fora do mundo glamuroso, se sentirá frustrada e tentará se inserir nesse ambiente especial de uma forma ou de outra.” (Volume II, p. 572).
- “E assim, quando os grupos dominantes pensavam que davam todas as cartas no jogo, o mês de maio de 2006 chegou e trouxe consigo o braço mais forte dos excluídos para fazer com que, em temor a sua sigla, magistrados enviassem às pressas as suas famílias para o exterior; promotores aderissem à moda dos coletes à prova de balas por baixo dos ternos; o comércio baixasse as suas portas e fosse decretado ao funcionalismo público ponto facultativo de emergência. [...] fez com que todo efetivo da polícia paulista se entrincheirasse atrás de barreiras feitas com cones e fitas amarelas e rezasse, ao tempo em que suas viaturas, bases comunitárias, delegacias e corpos eram severamente perfurados e transfixados por disparos de G3, Uzi, Glogk e 380.” (Volume I, p. 486).

### **Arquitetura da miséria**

“Enquanto os territórios de abundância seguem as tendências multicoloridas do mercado de decoração, a ação do tempo faz com que nas áreas de carência, prevaleça os tons desbotados do vermelho dos blocos cerâmicos e de marrom das tábuas de madeira. A coloração do panorama, também é uma forte aliada para aquele que busca encontrar a verdade. Quando a paisagem começa a ficar meio bicromática, significa que você está entrando numa área reservada aos flagelados pelo capitalismo predatório” (Volume I, p. 199).

### **Luta e Movimentos Sociais**

- “Não podemos ser pedintes. Quem pede, fica na mão do opressor, quem exige, amputa as mãos do opressor!” (Volume I, p. 224).
- “Eu sonho, que os ventos de indignação, que há pouco tempo atrás passaram pelo Egito, Tunísia, Líbia, entre outros, sacudindo o mundo árabe, soprem por nosso vale da lágrimas.” (Volume II, p. 124).
- “[...] Além de sermos devidamente enfeitados para aceitar e comemorar os assassinatos de nossa gente, também fomos adestrados para julgar ilegais as



manifestações de movimentos sociais, que visam reivindicar os seus direitos. [...]” (Volume II, p. 534).

- “O MST [...], o MTST [...], são alguns dos inúmeros grupos [...] surgidos em consequência da expansão dos latifúndios, do agronegócio e das ações nefastas que sempre favoreceram as oligarquias agrárias e urbanas e, posteriormente, os seus herdeiros.” (Volume II, p. 588).

- “Naturalmente, como não podia deixar de ser num território de alienados pela mídia, muitos [...] se manifestam contrários às práticas de organizações como os Sem Terra e os Sem Teto.” (Volume II, p. 590).

- “Diante da extrema gravidade da questão agrária e habitacional nacional e, da falta de soluções concernentes ao tema, as ações violentas tornaram-se inevitáveis! Seguir por instinto, alguns exemplos de líderes comunistas, mesmo, as vezes, sem compreender uma vírgula daquilo que se constitui um regime socialista, se apresentou como a forma mais lógica de se tentar fazer justiça [...] de se tentar reverter os danos deixados por reis, que lotearam e doaram as terras dos nativos e, por políticos e militares, que, posteriormente, convidaram estrangeiros e multinacionais para repartir o resto do bolo” (Volume II, p. 591).

- “[...] Não foi por direito divino, que a playboyzada recebeu os seus imensos terrenos da vergonha, foi devido as ações violentas e fraudulentas de seus antepassados. [...]” (Volume II, p. 593).

- “[...] todos os grã finos que hoje ostentam as suas fazendas ou os seus campos de golfe com dimensões a perder de vista, de uma forma ou de outra, devem os seus patrimônios às fraudes promovidas por antigos parentes larápios. [...]” (Volume II, p. 596).

- “Se existe uma chance, para os que se encontram em trânsito pela vida, um dia tenham um lar, ela está na execução da revolução agrária do MST e na urbana do MTST. [...]” (Volume II, p. 604).

### **Justiça desigual: encarceramento e extermínio**

- “[...] Ficou determinado em lei válida, mas não escrita, que somente as crianças e os adolescentes de alto padrão, são inimputáveis. Ou seja, são isentos de penas até os 18 anos de idade” (Volume I, p. 233).

- “Quando se coloca sob os ombros de um indivíduo diversas passagens pela polícia, o dono da Ferrari e seus capangas fardados e descaracterizados, ganham passe livre para eliminá-lo. O seu passado fichado, é a matéria prima para a presunção de culpa. A sua execução sumária, sob qualquer circunstância, ganha a conotação de legítima defesa.” (Volume II, p. 563).

- “No Brasil, basta um PM apresentar uma sacola de mercado cheia de invólucros de drogas e uma pochete com dinheiro trocado, para que muitos vejam justificativa no óbito precoce de um adolescente. Para que muitos desinformados e idiotizados enxerguem meus Raps, como exagerados e sensacionalistas” (Volume II, p. 514).

### **Milícia e violência policial**

- “Antes dos primeiros sorrisos, os que se consideravam barbarizados pela outra modalidade de “crime organizado” destronada, se familiarizam com a plataforma de governo do novo poder paralelo. O sentimento de saudade dos meninos chamados pejorativamente de: traficantes – se torna inevitável, assim que os “pacificadores” em assembleia popular estipulam a sua lista de tributos e passam a monopolizar todas as ações rentáveis da comunidade.” (Volume I, p. 512).
- “Acredito, que não haja no Brasil, um fator que contribua de forma mais significativa para modelar o sentimento de impunidade de um assassino, do que portar uma carteira de identidade policial.” (Volume I, p. 514).
- “[...] As milícias são uma espécie de braço oculto da lei e da playboyzada! As milícias são um tipo de tentáculo da segurança pública, usado para fazer o serviço sujo do serviço sujo. [...]” (Volume I, p. 517).
- “O modelo oficial atual de conduta policial, revela um incontestável continuísmo da doutrina filosófica da Gestapo” (Volume II, p. 257).
- Sobre a polícia: “Ter uma insígnia e a cumplicidade da oligarquia local, não pode significar ter licença para matar. A falsa missão de dar segurança aos cidadãos, não pode ser álibi para os excessos cometidos durante as chamadas “operações policiais”. Para findar um assalto, um defensor da playboyzada não pode assassinar friamente o assaltante que tenta se entregar, sob o débil argumento, de que, vale tudo para se fazer cumprir o que está escrito no código penal branco” (Volume II, p. 545).

### **Capitalismo selvagem:**

- “[...] O canalha subdesenvolvido pode ser sócio do canalha do primeiro mundo, em empreendimentos que ferem todos os parágrafos da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Volume I, p. 147).
- “Até hoje não existiu, na face da Terra, um confronto armado que não tenha sido iniciado por homens de posses” (Volume II, p. 21).

### **Desigualdade geográfica – cada um no seu lugar**

- “Somos mantidos em cárcere privado, atrás das grades invisíveis da arquitetura perturbadora de nossos Estados falidos. Só temos permissão de sair de nossas senzalas modernas, para as sessões homeopáticas de suplício. Só recebemos o visto de entrada para o Brasil dos boys, para sermos julgados e condenados. Para cumprirmos penas, para varrermos os chãos dos palacetes e para correremos atrás dos caminhões de lixo” (Volume I, p. 319).
- “Uma marca dos campos internacionais, é o cessar fogo, aqui, nunca se ouviu falar em paz [...] O refúgio estrangeiro serve como um amparo contra a morte, aqui, os maiores índices de mortalidade estão justamente nesta faixa territorial [...] Fora do Brasil, os meninos fogem para as áreas seguras com o intuito de não pegar em armas, aqui, as armas são partes integrantes desses apelidados conjuntos habitacionais” (Volume II, p. 505).

## **Nordeste**

- “Em todas as fases da industrialização brasileira, enquanto o nordeste sentia o gosto amargo da discriminação política, São Paulo se lambuzava com o doce sabor do privilégio hediondo” (Volume II, p. 483).

## **Consciência política**

- “Nós os favelados marginalizados e martirizados, formamos 90% da população nacional, sendo assim, temos que almejar, nada mais nada menos, do que 90% das cadeiras oficiais da política.” (Volume II, p. 214).
- “Não podemos considerar normal, a nossa ausência no setor onde são deferidas as decisões sobre a quantidade permitida de batimentos cardíacos para os nossos corações. Virar as costas para a política e banalizar a sua importância, é literalmente deletar os portais para as mudanças.” (Volume II, p. 238).
- “[...] ao contrário de nossas credences deturpadas, participamos sim do Estado, do governo e da sociedade. E não como meros coadjuvantes, mas como sócios majoritários.” (Volume II, p. 245).
- “Quando a paralisia derivada do trabalho dos livros da incultura invade as nossas cabeças, o tema política, passa a se resumir em nosso entendimento, a imagem do homem engravatado, que aparece nos horários eleitorais vociferando promessas que não serão cumpridas. [...] No mundo, os brasileiros pobres representam um caso raro. São poucos os habitantes do planeta, que desconhecem que a sua geladeira vazia é política; que as armas vendidas por policiais pra que garotos defendam bocas de drogas, é política; que a falta do ensino transformador, que prepara jovens para as questões de sua sociedade, é política e, que o ar que respiramos é formado por átomos de política.” (Volume II, p. 428).

## **Passividade e alienação**

- “Vivemos no Brasil a mais ampla e dolorosa resignação coletiva diante de tragédias evitáveis!” (Volume II, p. 173).
- “[...] o ônus de nos colocarmos como os apolíticos que não procuram estar a par dos assuntos que os interessam, é estratosféricamente alto.” (Volume II, p. 187).
- “[...] não somos pacíficos, idiotas, tão pouco, covardes, apenas fomos estimulados, a base de rajadas sequenciais e privação educacional, a apontar nossa revolta e violência para as direções erradas.” (Volume II, p. 242).
- “Não somos inferiores, mas, nos portamos como se fossemos” (Volume II, p. 278).

## **Trabalho**

- “Mil leis Áureas não são capazes de impedir que um homem seja propriedade de outro, enquanto o planeta girar na órbita da ideologia mercantil da burguesia, na qual, os menos favorecidos, independente da raça, cor, credo, faixa etária e sexo, eram, são e, sempre serão, extensões do maquinário” (Volume II, p. 464).
- “Os recém adultos que escolhem ser trabalhadores, são condenados a penas perpétuas em regime semiaberto. Como recompensa pelo bom comportamento de

não pegarem em armas, não vão para as prisões convencionais, passam o dia trancafiados em campos de trabalhos forçados e a noite têm o “privilégio” de dormirem em suas casas. Se por um lado a vida do crime oferece a possibilidade de escapatória da pena capital, por outro, essa chance não existe na vida honesta. Todos, sem exceção, serão assassinados por seus amos. Em seus atestados de óbito haverá uma infinidade de nomes e explicações para as causas de suas mortes injustas, entretanto, independente do parecer dos médicos legistas, todas serão consequências da L.E.R. Todas serão consequência das lesões por esforços repetitivos de vidas repetitivas e sem sentido. [...]” (Volume I, p. 440).

- “É fato, os robôs de carne e osso dos barracos, só recebem a permissão de conservarem os seus sinais vitais, porque ainda hoje, representam a força operária essencial para o bom andamento da selva da ambição.” (Volume II, p. 188).

### **Sistema prisional**

- “Na ótica doentia do burguês, não é dever do Estado assegurar ao presidiário: alimentação, educação, saúde, vestuário, profissionalização e inserção no mercado de trabalho, agilização de processo, respeito a parentes em dia de visita e o cumprimento da pena em ambiente prisional higiênico e com a capacidade populacional respeitada. Pro rico, os exemplos citados são considerados regalias. E pasme! Esse pensamento não fica restrito aos prédios de luxo, ele também é compartilhado por muitas pessoas nas áreas de abandono!” (Volume I, p. 498).

- “[...] Não importa, o quanto os meios de comunicação pintem o ser trajando uniforme prisional como um monstro, as suas campanhas perniciosas e tendenciosas, não farão qualquer efeito sobre a minha pessoa. [...]” (Volume II, p. 543).

### **Racismo:**

- “[...] A moda atual entre as mentes “mentes brilhantes” da burguesia, é confundir a todos, fazendo uso do discurso que anula o conceito de raças. Segundo os interessados em não promover qualquer tipo de compensação, geneticamente só existe uma raça única! Na hora em que os robôs fardados engatilham as suas armas e as descarregam nas costas de um menino negro, o fazem visando um membro da raça negra! Da mesma forma, quando o empregador racista reprova um candidato negro a um cargo em sua firma, o faz em sinal de repúdio a raça negra” (Volume I, p. 143).

- “[...] Se no passado, esse austríaco psicopata [Hitler] quis convencer o mundo da superioridade alemã mesmo não sendo alemão, nos dias de hoje, os mestiços brasileiros ricos glorificam o que entendem por superioridade branca, mesmo não sendo brancos” (Volume II, p. 142).

- “[...] não existe no planeta uma organização ou um governo, que extermine tantos homens, mulheres e crianças negras, como a “democracia racial” do Brasil” (Volume II, p. 145).

- “É assombroso, mas é verdade... Demoraram cerca de 420 anos após a chegada da primeira leva de escravos em 1531, para considerarem o preconceito racial uma contravenção. E, demorariam mais 37 anos, para que a Constituição Federal de

1988, elevassem essa contravenção à condição de crime inafiançável e imprescindível” (Volume II, p. 155).

- “Não é necessário que eu veja no cofre da playboyzada, contratos anuais de compra e venda de seres humanos, para que eu me cerifique, de que os tiranos não viraram a tal página imunda!” (Volume II, p. 167).

- “Negar as atuais manifestações indelévels de racismo ou afirmar que o preconceito da elite da atualidade é apenas direcionado aos que vivem em estado de mendicância, é tapar o sol com a peneira! Se você é pobre, tá fodido! Se você é pobre e negro, tá fodido e meio!” (Volume II, p. 169).

- “Os homens à frente dos poderes da União, dos setores comerciais e do alto escalão da sociedade, acreditam e investem maciçamente, na existência da hierarquia de raça. Impingem aos que não integram o mítico topo do sistema racial, anulação e sofrimento, semelhantes aos impostos aos judeus na Segunda Guerra Mundial” (Volume II, p. 258).

- “O forno crematório que operam, está conexo às fichas de emprego de suas empresas, que são reprovadas pela cor da pele, faixa etária, características e situações físicas, antecedentes criminais e endereços dos aspirantes às supostas vagas [...]” (Volume II, p. 264).

- “[...] no Brasil, ter a pele clara para alguns, é sinônimo de status e de ancestralidade nobre” (Volume II, p. 282).

- “Irmão da periferia, lembre-se: nós somos os mestiços, os negros e os imigrantes que eles atacam” (Volume II, p. 298).

### **Pena de morte**

- “A espécie que envolveu dos Homo Sapiens para aquilo que denomino como: “Homo Money”, constitui a estirpe dos matadores frios e calculistas, que produzem hecatombes com o propósito de peneirar as pepitas de ouro, que são trazidas pela enxurrada de sangue e lágrimas” (Volume II, p. 20).

- “Nenhuma nação tem tantos campeonatos mundiais de futebol como nós. Nenhuma nação faz mais usos de penas capitais do que o judiciários paralelo do paraíso tropical” (Volume II, p. 25).

- “[...] por mais que os playboys sejam os mentores intelectuais das hecatombes periféricas, os asnos não se sentem assassinos. Aham que os monstros fardados que invadem barracos e desfiguram crianças a bala, com o intuito de proteger e reaver os seus bens patrimoniais, agem de forma isolada e por conta própria” (Volume II, p. 34).

- “Um playboy no meio de uma dezena de coroas de flores, representa uma onda incontrolável de violência que deve ser urgentemente combatida. Por outro lado, uma centena de nós dentro de urnas funerárias fabricadas com papelão, simboliza a fatalidade ou a consequência das escolhas erradas feitas por nós mesmos” (Volume II, p. 37).

- “É justamente por trás do mito do governo que não consegue agir contra a criminalidade, que reside o judiciário mais implacável da história” (Volume II, p. 40).

- “Se matar culpados é a saída para a reversão do repugnante quadro social brasileiro, os que deveriam lotar as gavetas frigoríficas dos necrotérios são os que habitam o topo da pirâmide” (Volume II, p. 47).
- “Uma parcela considerável do povo pobre, foi tão persuadida a acreditar na existência da possibilidade de se mixar a ética com a barbárie, que acabou entrando em um estado quase que irreversível de letargia mental” (Volume II, p. 55).
- “[...] Mesmo depois de vetada e na clandestinidade, a condenação mortal nunca deixou de cumprir a risca sua função primordial: aterrorizar a classe marginal perseguida, para que os seus membros não transgridam os mandamentos dos grã finos. Mais importante do que eliminar uma parcela dos indesejáveis, é constituir uma leva amansada de subalternos” (Volume II, p. 63).
- “As leis e as penalidades sempre foram personalizadas, feitas sob encomenda para proteger ou punir determinado segmento da sociedade” (Volume II, p. 66).
- “Em alguns o medo de morrer, é anulado pelo medo de viver eternamente na miséria. A pena de morte, legal ou ilegal, não é fator intimidatório para vários que já nascem condenados a sucumbir à fome” (Volume II, p. 73).
- “Chega a ser engraçado! Os carrascos nazistas não se julgavam homicidas pelo fato de terem sidos ordenados a matar, já o burguês brasileiro, acostumado a ordenar a matar, não se julga homicida, por não apertar os gatilhos” (Volume II, p. 104).

### **Estamos em guerra:**

- “[...] a contabilidade da carnificina atesta a existência de um Estado de Sítio [...]”. (Volume I, p. 76).
- Eduardo se coloca como um correspondente de guerra: “[...] A finalidade do correspondente da **Guerra Não Declarada**, além de rasgar o véu de sujeira que encobre o purgatório carnavalesco, é fazer com que as fraturas que foram expostas, convertam-se em chagas insuportáveis e comecem a figurar no patamar das hediondidades intoleráveis. [...]” (Volume I, p. 257)
- “A multidão de desprezados, assentados após as fronteiras dos direitos humanos, é formada por homens, mulheres e crianças [...] que não tem a sua nacionalidade brasileira reconhecida, aceita e assegurada. São tratados como imigrantes ilegais por sua própria nação!” (Volume I, p. 312).
- “Eu, você e todos os outros enclausurados nas redomas do descaso, atendemos a quase todos os requisitos das Convenções de Genebra, para a definição de um prisioneiro de guerra.” (Volume I, p. 333).
- “[...] Mais controlados ou menos controlados, todos carregamos em nossas mentes resquícios de discórdia, preconceito, fúria e medo. [...] Dentro de um redoma de horror, ninguém foge das sequelas deixadas pelos conflitos. [...] É impossível viver no epicentro das crises humanitárias sem ser atingido ou corrompido [...]”. (Volume I, p. 420).
- “[...] num cenário, onde uma menina de nove anos é encarregada de cuidar dos irmãos menores por falta de creche enquanto a mãe trabalha fora, basta ao opressor fazer figa e esperar o fim da contagem regressiva fúnebre, para uma tragédia abrasadora aconteça.” (Volume II, p. 99).

- “Temos o direito legítimo de nos defender da forma que julgarmos mais conveniente, tanto no terreno das discussões ideológicas, quanto no das batalhas campais.” (Volume II, p. 300).
- “Conforme as autoridades no assunto, terrorismo é a ameaça ou uso efetivo de violência e força ilegal para alcançar um objetivo político, econômico ou religioso através do medo, da coerção e da intimidação. Tomando como base tal interpretação, sem sombra de dúvidas, os playboys do Brasil são terroristas! [...] poucos extremistas na face da terra se valeram tanto do derramamento de sangue humano por seus ideais, quanto a extirpe local de parasitas.” (Volume II, p. 332).
- “Nesse mundo de faz de contas, as chacinas são mortes naturais; chacinadores são policiais; campos de trabalhos forçados são empresas idôneas; escravizadores são patrões; escravos são trabalhadores remunerados; tiranos são políticos; genocidas são homens bem sucedidos e, os que são convidados via atrocidades a sair corridos de seus locais de origem, não são refugiados e nem IDPs.” (Volume II, p. 470).

### **Exploração sexual:**

- “Nas aulas sobre o tema ESTUPRO, omitiram cinquenta por cento da disciplina. Nos apresentaram apenas a vertente do algoz que encurrala a presa e mediante grave ameaça ou violência, a coage a realizar seus desejos obscenos. O outro lado desta moeda imunda; o meretrício, foi desagregado do vocábulo. Esses cinquenta por cento, além de serem desvinculados do termo, foram revestidos com uma roupagem que isenta o Estado e a elite de responsabilidades e transfere toda a culpa pela tragédia, à uma suposta promiscuidade pessoal, incrustado no íntimo de cada dama da noite. A infantaria dos aliciadores e cafetinadores, eliminou do lado da moeda anonimizado, aspectos como: abuso, constrangimento e imposição da vontade alheia – e inseriu os falsos preceitos que formam a pedra fundamental da naturalização do antro de devassidão. Nos enfiaram goela abaixo, que toda pessoa que “opta” por trocar favores sexuais por qualquer tipo de favorecimento, o faz de maneira consensual e consciente [...]” (Volume I, p. 268).
- “[...] O pior de tudo isso, é que nós, habitantes dos bairros esquecidos, sem qualquer análise prévia sobre o tema, adotamos a intolerância e o preconceito pré-fabricados, como forma ideal para lidar com o tema. Muitos condenam as personagens que aprenderam a classificar como vadias, vagabundas, mulheres de vida fácil e absolvem os verdadeiros culpados por suas ruínas.” (Volume I, p. 271).
- “[...] Curiosamente, o país da bola envia ao exterior, muito mais crianças destinadas a escravidão sexual, do que jogadores de futebol [...]” (Volume I, p. 283).
- “Aceitar a prostituição como instituição legal, é o mesmo que conferir as mulheres da periferia vitimadas pelo drama, a condição de inferiores [...]” (Volume I, p. 284).
- “[...] Já passou da hora de todos os invisibilizados compreenderem, que nesse segmento, os estupradores não tiram as roupas das mulheres, eles tiram a comida. Fato, que naturalmente as obriga a tirar as vestimentas.” (Volume I, p. 285).
- “Qualquer delito contra uma criança é uma ofensa grave e covarde! Deve ser punido com extremo rigor, Independente da origem ou condição financeira da vítima. Um crime sexual é hediondo, quando atinge a criança vivendo num cenário de penúria ou abundância. A tipificação de tal monstruosidade, não pode levar em

consideração critérios como: saldo bancário, sobrenome ou cor da pele. Combater o estupro social apenas quando ele atinge o grupo à que se pertence, é tão ou mais obsceno do que se deitar com uma das crianças barbarizadas. [...]” (Volume I, p. 304)

- “Aos interessados em construir um escudo contra esses ataques, deixo aqui uma sugestão para o início da empreitada... Já que dificilmente pegaremos em armas para executar um resgate geral, devemos começar sendo solidários, evitando os julgamentos infundados a respeito das que são levadas em pequenas embarcações para satisfazerem tripulações de navios em alto mar; das que atendem caminhoneiros em postos de gasolina em estradas; das que de tanto fazer programas acabam morando nos hotéis; das que engravidam e dão a luz aos inocentes que receberão o legado da depravação como herança; das que se prostituem para financiar vícios e das que ao fim do expediente, se vêem obrigadas a dormir em albergues, em baixo de viadutos ou encostadas nas portas de aço de lojas e bares [...]” (Volume I, p. 307).

### **Saúde:**

- “[...] As únicas barracas de feridos do planeta que visam inchar obituários, não são simplesmente barracas de feridos como as demais. São barracas de feridos à moda da casa. À moda de uma casa classista, racista e eliminacionista, que considera descartável, todos os seres humanos que não dispõem de meios de participar da frívola sociedade de consumo” (Volume I, p. 351).

- “[...] Um Mengele de jaleco branco do SUS, trabalhando sob efeito do seu ódio de classes, produz muito mais mortes de favelados em um dia, do que as disputas por pontos de venda de drogas produzem em um mês [...]” (Volume I, p. 353).

- “[...] Eu não sei o que é mais terrível; os tiros da polícia, o passeio fúnebre nas barcas ou as horas de angústia, dor e abandono nas alas de emergência hospitalar [...] Sobreviver as investidas dos batalhões de covardes e ao despreparo e a preguiça dos Menges do SUS, é uma façanha para poucos” (Volume I, p. 360).

- “Não importa se você possui todos os membros de seu corpo e em perfeito funcionamento, você se enquadra como um ferido em combate. [...] Empunhar uma espada ou ter o peito rasgado por ela, não faz diferença, quando o assunto é mutilação por intermédio da ignorância. [...] Aquele que atira e provoca uma paralisia facial, nada mais é, do que o reflexo de uma deformidade mental que se tornou congênita na nossa espécie” (Volume I, p. 415).

- “A tática é: infecte-os desde cedo, se possível no útero materno, os faça respirar ar poluído pela fumaça emitida por chaminés de fabricas burguesas, alimente-os com comidas e bebidas contaminadas, force-os a trabalhar em exposição aos piores venenos e, por fim, medique-os com drogas minuciosamente elaboradas para mantê-los vivos, entretanto, com proveitosas doenças crônicas. Tudo isso, para que nunca deixemos a condição de meras experiências laboratoriais destinadas, exclusivamente, a proporcionar montantes exorbitantes aos donos dos laboratórios” (Volume II, p. 306).

- “Não seria exagero meu afirmar, que os legumes, as verduras, as frutas, os cereais e etc, que vão aos nossos pratos, excedendo o limite máximo estabelecido para os resíduos de agrotóxicos, representam uma espécie de versão contemporânea dos



cilindros com armas químicas, usados nas duas guerras mundiais” (Volume II, p. 310).

- “Quando o assunto é presentear os filhos, a nação das favelas fica entre a cruz e a espada. Entre o altíssimo risco à saúde de suas crianças [ao comprarem produtos falsos com corantes venenosos, por exemplo] e a frustração de seus pequenos cérebros sequestrados pela indústria do consumo [...]” (Volume II, p. 315).

- “Desenvolver, fabricar e comercializar remédios, não é uma ação humanitária realizada para salvar vidas, é puramente negócio!” (Volume II, p. 321).

- “Em toda declaração de óbito uma causa é apontada para o falecimento, nessa causa, sempre aparece uma ou algumas doenças e, nessa doenças, todavia, surgem os fatores para os seus desencadeamentos: agentes químicos empregados na alimentação, em áreas de trabalho, em brinquedos infantis, no ar que respiramos, nas bebidas alcoólicas, no tabagismo e etc... Conclusão: as mortes naturais, são eventos raros nas zonas de combates da Guerra Não Declarada dos endinheirados” (Volume II, p. 327).

## **Drogas**

- “Como em toda boa “cruzada pacifista” que carrega a etiqueta USA, o plano antidrogas não fugiu as regras do: primeiro alarmar, para embutir um clima de emergência à uma situação e depois forjar um bode expiatório a ser abatido. [...]” (Volume I, p. 547).

- “[...] Eu, Eduardo, sou a favor da legalização de todas as essências estimulantes, alucinógenas e depressoras. Completamente contra o consumo desses ingredientes, mas inteligentemente a favor das suas liberações por completo.” (Volume I, p. 560).

- “A adição dos favelados na indústria nacional da proibição, representou a morte de dois coelhos com uma cajadada só. O aliciamento das pessoas na miséria garantiu a distribuição no varejo e o sigilo absoluto sobre a identidade do proprietário das produções. [...]” (Volume I, p. 566).

- “Legalizar ou não? Eis a questão! A princípio parece uma indagação simplista, sobre um assunto sem muita importância, de interesse exclusivo de viciados preocupados com as suas situações perante a justiça criminal. Algumas pessoas chegam a cometer o erro de achar, que pelo fato de não darem uns dois ou traficarem, elas não tem nada a ver com a polêmica. Um grande equívoco! Eu não preciso cheirar cocaína, injetar heroína na veia ou estar de micro-Uzi defendendo uma biqueira, para ser afetado direta ou indiretamente pelos dentes afiados dessa indústria. Dependentes químicos ou “caretas” sóbrios, todos são lesados pela proibição.” (Volume I, p. 579).

- “A situação dos narcóticos é análoga ao drama da Aids. Não se pode proibir que as pessoas exerçam o direito individual ao sexo, mas pode-se educa-las para que o pratiquem com segurança.” (Volume I, p. 588).

- “[...] Eu considero, que quando o Estado me fiscaliza me restringe e me impossibilita de ser soberano, ele comete um ato mil vezes mais criminoso do que a ingestão de drogas. [...]” (Volume I, p. 593).

- “No mundo do Eduardo, como num passe de mágica, os antes mega traficantes deixam a marginalização descabida, para se tornarem executivos do mercado formal. As organizações criminosas se transformam em imensos conglomerados de acionistas e investidores. O dono da biqueira vira o dono de uma filial. O gerente é convertido em gerente de uma loja. Os funcionários marcados para morrer precocemente, ganham a chance de fazer carreiras e de se aposentar. [...]” (Volume I, p. 598).

- “[...] Numa suposta sociedade civilizada, a discussão a respeito das drogas não pode ser encarada como um pleito em favor da imoralidade. O que estimula o uso, não é tocar no assunto e sim a omissão.” (Volume I, p. 609).

### **Violência psicológica (estigmatização)**

- “Nenhuma guerra é uma guerra de fato, sem a presença do dispositivo da difamação. Todos os grandes massacres históricos, foram legitimados por meio da técnica da rotulação de adversários. Devemos mata-los, porque são perigosos! Devemos mata-los, porque não acreditam em Deus! Devemos mata-los, porque são geneticamente inferiores!” (Volume I, p. 532).

- “[...] Na ótica do Brasil embranquecido, todo nordestino é burro, toda mulher da periferia é vagabunda, toda criança pobre é degenerada, todo negro é ladrão, traficante ou sequestrador, todo barraco é um depósito de entorpecentes e de armas e toda favela é um ponto de tráfico.” (Volume I, p. 533).

- “As paredes de compensado que não funcionam como redomas protetoras contra as intempéries climáticas, funcionam menos ainda, quando se trata da verborragia que saem das línguas ferinas, que visam retaliar a dignidade de seus moradores. Não existe nenhum tipo de revestimento material ou jurídico que nos proteja das ofensas e falsas acusações disparadas pelos donos de carros blindados.” (Volume I, p. 533).

### **Religião**

- É na periferia que floresce bons negócios para os exploradores da fé: “Para a legião de charlatões com tino comercial, casa espírito assolado pelo regime opressor burguês torna-se um mini campo de petróleo, bastando uma perfuração profunda no cérebro, para que o lucro jorre sem parar por décadas. Para esses mercadores de “milagres”, a santíssima trindade se traduz em: fiel fanático, dinheiro e poder [...]” (Volume I, p. 454).

- “Na batalha dos homens ungidos com óleo de peroba, fatos como a prisão de Edir Macedo, a divulgação do vídeo caseiro com o mesmo Edir induzindo seus pastores a aplicar golpes em fiéis, o incidente do neopastor chutando a santa e a ficha criminal dos líderes da igreja Renascer em Cristo, valem como cestas de três pontos.” (Volume I, p. 464).

- “De todos os devaneios entre as religiões, a convicção de que correligionários do catolicismo se casam virgens e praticam sexo só com cônjuges, seguramente concorre com chances reais para levantar o troféu de: a crença mais absurda do universo! Como podem controlar a libido sexual de seus fiéis, se não controlam nem a de parte de seu clero?” (Volume I, p. 475).

## EDUCAÇÃO

### Educação como saída

- “[...] o fim da barbárie não está relacionado ao mitológico desarmamento das favelas, mas sim, à redistribuição de renda, ao fim dos privilégios aos bem nascidos, à uma profunda transformação no sistema educacional e à criação de oportunidades iguais de ascensão intelectual e profissional para todos.” (Volume I, p. 154).
- “A mãe chora copiosamente ao lado do filho tendo as roupas cortadas pelas tesouras dos peritos da polícia científica, perde um ente querido, já os 190 milhões de irmãos de pátria, perdem os benefícios que foram roubados e mortos juntos com a sua graduação, pós-graduação, especialização, doutorado e mestrado.” (Volume I, p. 260).
- “Primeiro é essencial que entendamos que a lógica da aquisição da erudição, não é decorar matérias escolares para se alcançar uma graduação e posteriormente apresentar documentos pedidos em fichas de solicitação de emprego, mas sim, chegar a plenitude do desenvolvimento humano. E segundo, depois de reconhecido o real fim determinado do único escudo capaz de brevar os tanques do exército, os tácticos móveis e os caveirões, é vital que nos tornemos compulsivos pelos estudos.” (Volume I, p. 262).
- “[...] Faltam doutores para cuidar no povo e sobram alunos pobres afetados pelo terrorismo educacional fora das faculdades de medicina. A burguesia podia ao menos deixar, que nós mesmo cuidássemos da nossa gente [...] É simplesmente inadmissível, que não sejamos nós nesse campo, a oferecer serviços aos nossos iguais.” (Volume I, p. 358).
- “Conhecer todas as faces do terrorismo educacional, é o escudo para sairmos das senzalas e trincheiras e hastearmos as bandeiras das favelas nos territórios proibidos das universidades, das empresas e da política.” (Volume II, p. 378).
- “O homem que nunca testemunhou um parente, um vizinho ou, até mesmo, um conterrâneo, vencendo por meio dos livros e cadernos, nunca irá lutar pela formação acadêmica de seus filhos, pois acreditará até o derradeiro dia de sua passagem pela Terra, que só os uniformes sujos de graxa ou com respingos de tinta, são portais para o triunfo dos mais humildes.” (Volume II, p. 389).
- “É necessário que passemos a ter a postura dos credores, que desejam receber o que lhes é devido com juros e correções monetárias. Dos credores que exigem políticas públicas que derrubem os muros de Berlim, que nos impedem de alcançar os patamares mais elevados do sistema educativo nacional.” (Volume II, p. 406).
- “Bato com todas as minhas forças na tecla da educação, pois sei, que o caminho primordial para o crescimento de um ser humano em todos os aspectos, é o da escola” (Volume II, p. 438).

### Crítica à qualidade da educação pública

- “[...] Todo receptor inocente, intoxicado em âmbito escolar, tem como transmissor do pior veneno animal, o professor da rede pública”. (Volume I, p. 106).

- “No país mais bonito do planeta Terra, matricular um filho numa instituição de “ensino” público, é o mesmo que jogá-lo numa arena a abrir a jaula dos leões sedentos por sangue! É o mesmo que abandoná-lo, para que caminhe sozinho, por uma trilha estreita, povoada de minas terrestres” (Volume II, p. 340).
- “Os kits de materiais estatais, aos quais uma parcela da nação infantil e juvenil das favelas está condenada, mesmo sem ter cometido nenhuma infração de lei, não passam de genéricos de quinta categoria dos originais. São produtos de péssima qualidade, vendidos ao governo pelos grandes atacadistas do meio, de forma supervalorizada [...]”. (Volume II, p. 361).
- “[...] O sistema de ciclos, atualmente em vigência em algumas escolas públicas brasileiras, é a certificação documentada, de que, por ciclos infundáveis, os ex-alunos da educação particular prosseguirão dominando, escravizando e dizimando uma legião numerosa de não repetentes oriundos do ensino popular. [...]” (Volume II, p. 365).

### **Desigualdade e a injustiça social: educação para a manutenção do status quo**

- “Só não é cômico por se tratar de um fato extremamente trágico. A desinformação nos faz admitir uma legião de playboys que podem pagar mensalidades ocupando, de forma imoral, os lugares da multidão impedida de estudar. Com o dinheiro que economizam com o estudo gratuito, os filhinhos de papai se dão ao luxo de encher o rabo de drogas e bebidas nas baladas.” (Volume II, p. 412).
- “Nas matérias jornalísticas após os assaltos em seus prédios chiques, declaram aos prantos que os assaltantes [...] eram covardes [...] Comparativamente, quem seria o covarde? O que leva alguns pertences de um rico, ou o rico que roubou o futuro daquele que leva alguns de seus pertences? [...]” (Volume II, p. 415).
- “As mazelas e suas agruras, já deveriam ser o vestibular, para aquele que subsiste num bolsão de miséria.” (Volume II, p. 418).
- “Dentro da alienação injetada nas mentes sequeladas pelo terror dos anos letivos, é inconcebível que um de nós almeje graduações no nível educacional superior, cargos de alto escalão ou promoções. É inconcebível que um de nós efetue trabalhos intelectuais ou monte sua própria empresa e concorra com os inimigos do mundo dos negócios.” (Volume II, p. 430).
- “A criminalidade não é uma questão comportamental de rebeldia, é uma questão de exclusão social. Ninguém põe uma touca ninja e vai roubar, estando num bom emprego e sobrevivendo dignamente. Ninguém se espelha em que vence com uma submetralhadora, tendo ao seu redor, exemplos de progresso via caderno.” (Volume II, p. 558).

### **A (falta de) educação alienante e doutrinária**

- “Os governantes sempre temeram mais os presos com nível universitário, do que os presos vindos das favelas. É consenso comum na alta classe, que os livros e uma escolarização decente, são mais letais do que quilos de explosivo plástico. [...]” (Volume I, p. 497).

- “Peritos em trabalhar em cima do emocional do povo, os ditadores implantaram no imaginário popular quase geral, diversos solventes diluidores de revolucionários.” (Volume II, p. 114).
- “A carga educacional tóxica, ao ser injetada em um povo desde o prézinho, resulta no trágico assassinato dos preciosos QIs inconciliáveis com cabrestos e subordinação.” (Volume II, p. 227).
- “Como se evita uma possível futura desobediência civil, com insurgentes revoltosos reivindicando suas cotas do bolo? Provocando um grande e trágico desperdício existencial. Retirando de todo promissor cidadão da favela, qualquer vestígio de ideologia. [...] Só há um meio eficaz para impedir que uma pessoa cresça mentalmente e profissionalmente e seja bem sucedida: colocando obstáculos na fase escolar, período mais importante e decisivo para a sua formação como ser protagonista.” (Volume II, p. 338).
- “Esgotadas, desmotivadas, envergonhadas e famintas, as crianças dos cinturões de pobreza extrema estão prontas. Prontas para adquirir conhecimento? Não. Prontas para não esboçar qualquer sinal de resistência às investidas inimigas.” (Volume II, p. 354).
- “A estratégia da analfabetização funcional, nada mais é, do que um sórdido método de restringir um educando à uma cota reduzida de saber, suficiente para que ele não cause problemas. Muito mais, do que não interpretar conteúdos impressos em páginas de livros, os que foram arruinados pela baixa escolarização, são incapazes de traduzir, para si próprios as letras miúdas do desastre que mudou o rumo de suas existências e que também mudará a trilha das existências de seus filhos.” (Volume II, p. 386).
- “Os 12 anos letivos de terror, servem quase que exclusivamente, para que no final, os favelados terminem executando tarefas inglórias, onde nenhuma das matérias escolares é aplicada” (Volume II, p. 403).
- “[...] é exatamente, em razão da ameaça de um comportamento menos conformado por parte das presas, que os carrascos transformam em códigos enigmáticos, o linguajar político, jurídico, jornalístico e burguês. Quanto menos instrução democrática, menos entendimento sobre as tramas e, conseqüentemente, menos convulsões populares.” (Volume II, p. 427).

### **Falta de conhecimento**

- “[...] Mais mórbido do que não ter o que comer, é não fazer ideia de onde está a nascente do seu vazio estomacal.” (Volume I, p. 188).

### **Educação como máquina de guerra**

- “As “casas do saber” destinadas a atender os habitantes das periferias, não expelem cinzas humanas e, sim, massas cinzentas avariadas. Em seis anos, as zonas de extermínio de Hitler, mataram por volta de sete milhões de judeus. Esse número representa por volta de um sexto dos cerca de 44 milhões de alunos, que em doze anos letivos de terror, são assassinados nas zonas brasileiras de analfabetização [...] Num país regido pela mão fria do capitalismo, um cidadão privado da educação e da cultura, é um cadáver em vida. A única diferença para os

que foram sepultados, é que este ainda mantém os seus sinais vitais.” (Volume II, p. 380).

- “As matérias jornalísticas que tratam de nossas vidas são divididas em dois modelos: entre as de fácil tradução, cujo papel é exibir cadáveres em poças de sangue, para mostrar o final de quem desafia o sistema e, as que parecem distantes e sem relação alguma com a atmosfera simples da periferia. [...]” (Volume II, p. 426).
- “Para o completo domínio de uma população, não se faz necessária a adoção de tanques de guerra ou de armas de grosso calibre, basta que a fome intelectual dos prisioneiros dos campos de concentração, não seja suprimida diante de uma lousa. As pessoas com esse tipo de fome, são altamente suscetíveis à resignação ao cenário penoso que lhes é imposto. [...]” (Volume II, p. 431).
- “Com ou sem metralhadora na mão, todas as pessoas aprisionadas nos campos minados estão famintas. Umas, por falta de alimentos para os estômagos e, outras, por falta de substâncias para nutrir as massas cinzentas” (Volume II, p. 433).

### Infância:

- “A primeira batalha da incessante **Guerra Não Declarada** do Brasil foi vencida, mas não se iluda... Nascer, é apenas passar pela sequência inicial de mutilações. Um ciclo infundável de privações logo na primeira infância, se encarregará de deixar claro, que há muito pouco a se festejar com a chegada ao mundo de um novo marginalizado. [...] Se encarregará de furar a balas a película de sonhos e fantasias, que deveria impermeabilizá-las” (Volume I, p. 424).
- “[...] os governantes não deveriam ser apenados apenas por tortura psicológica em supermercados, deveriam ser sentenciados à pena capital, por recrutamento infantil para a guerra. Deveriam ser punidos com a guilhotina, por transformarem os nosso filhos em meninos soldados” (Volume I, p. 429).
- Círculo vicioso: “[...] Uma geração mutilada, fruto de famílias desestruturadas pelo sadismo burguês, fatalmente continua a saga de seus pais, gerando a próxima linhagem de filhos de pais mortos, desaparecidos, desconhecidos ou com os nomes tatuados no rol dos condenados” (Volume I, p. 437).
- “Promissores rebeldes e manifestantes natos, são chacinados, de forma preventiva, antes mesmo de terem despertado em suas mentes, qualquer noção sociológica. São mortos, enquanto são apenas crianças inocentes, jogando bola nas vielas da periferia” (Volume II, p. 225).

### Saber popular:

- “Em tempos de opressão, como o que vivemos neste instante, um favelado semianalfabeto que resolve escrever dois livros, jogando toda a sujeira de seu país no ventilador, só tem um propósito: revolucionar”. (Volume I, p. 13).
- “[...] Pro menino que nasceu no cortiço e que nunca entrou num recinto de ensino superior, o racismo, o nazismo, o terrorismo, o extermínio, o separatismo, a luta de classes, a escravidão contemporânea, as penas capitais, a tortura, a desigualdade e a tirania do paraíso tropical sul-americano, são chagas que não estão nem um pouco encobertas. Pros meus olhos, essas malditas mazelas brilham como luz neon!”. (Volume I, p. 74).

- “[...] Sem esse aprendizado marginal adquirido por meio dos discos de vinil, das rádios comunitárias e dos bailes blacks, eu continuaria com a mentalidade do ginásio, acreditando que todos os nomes propagandeados pelos planos educacionais dos inimigos eram os dos mocinhos [...]”. (Volume I, p. 117).
- “Volto aqui a destacar a importância do **RAP** no desenvolvimento da identidade dos jovens da periferia. Dos anos 80 pra cá, não existiu no Brasil um instrumento de transformação, que colaborasse tanto para a afirmação da juventude pobre e afra, quanto a trilha sonora das favelas. Através das rimas ousadas dos rappers (especialmente os considerados radicais como eu), crianças, adolescentes e adultos, começaram a conhecer parte de sua verdadeira história [...]”. (Volume I, p. 138).
- “No tópico “História Negra”, o rap fez o papel dos livros escolares. Foi atuante e incisivo, onde os educadores foram passivos e omissos [...]”. (Volume I, p. 139).
- “[...] os semianalfabetos munidos de canetas e microfones, fizeram com que todo favelado, do mais intelectualizado ao menos informado, se tornasse ciente e convicto, de que são os ricos que produzem e trazem os tijolos de drogas para serem desmembrados e vendidos nos varejo pelos excluídos.” (Volume I, p. 535).

## REFERÊNCIAS

### FONTES

CAROS AMIGOS. **Literatura Marginal – Ato I**. Casa Amarela, 2001.

CAROS AMIGOS. **Literatura Marginal – Ato II**. Casa Amarela, 2002.

CAROS AMIGOS. **Literatura Marginal – Ato III**. Casa Amarela, 2004.

CAROS AMIGOS. Movimento hip hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. **Revista Caros Amigos especial número 3**: Casa Amarela, 1998.

CAROS AMIGOS. Hip Hop hoje: o grande salto do movimento que fala pela maioria urbana. **Revista Caros Amigos especial número 24**: Casa Amarela, 2005.

COOPERIFA. **O Rastilho da Pólvora: Antologia Poética do Sarau da Cooperifa**. São Paulo: Sumago Graf., 2004.

EDUARDO. **A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado - v. I**. São Paulo: sem editora, 2012.

EDUARDO. **A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado - v. II**. São Paulo: sem editora, 2016.

FERRÉZ. **Capão Pecado**. São Paulo: Labortexto editorial, 2000.

FERRÉZ. **Fortaleza da desilusão**. São Paulo: SG Comunicações, 1997.

FERRÉZ (Org.) **Literatura Marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2005.

FERRÉZ. **Manual Prático do Ódio**. São Paulo: Editora Planeta, 2003.

GOG. **A rima denuncia**. Coleção Literatura Periférica v. 6. São Paulo: Global editora, 2010.

PRETO GHÓEZ. **A sociedade do código de barras: o mundo dos mesmos**. São Paulo: Estação Hip Hop, 2008.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

ROSA, Allan da. **Vão**. São Paulo: Edições Toró, 2005.



## Audiovisual

DETENTOS DO RAP. **Campo de guerra**. In: Apologia ao crime. São Paulo: Independente, 1998. Disponível em: <<https://open.spotify.com/search/campo%20de%20guerra/tracks>>. Acesso em: 13 set. 2020.

DO UNDERGROUND AO RÁDIO . (Temporada 1, ep. 2). **Hip-Hop Evolution** [documentário]. Produção: Russell Peters, Scot McFadyen, Sam Dunn and Nelson George. Canadá: Banger Films, 2016. (46 min.), son., color.

EDUARDO. **A Fantástica Fábrica de Cadáver**. São Paulo: Só Monstro produções: 2014. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/6Cm4RRgtrbMRlwOgOfXdL>>. Acesso em: 22 set. 2019.

EDUARDO. **O Necrotério dos Vivos**. São Paulo: Só Monstro produções: 2020. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/1DRzr5uh0Uf5Wry87LUsDz?highlight=spotify:track:7ccGx3F6APURkJHLbtdnZr>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

**ENTRE OS MUROS DA ESCOLA**. Direção: Laurent Cantet. Produção: Haut et Court (et al). França: Imovision, 2008 (2h08m).

FACÇÃO CENTRAL. **Juventude de Atitude**. São Paulo: Discoll Box: 1995. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/0O9HqyJSWDrOmZIF1saMAg>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FACÇÃO CENTRAL. **Estamos de Luto**. São Paulo: Sky Blue: 1998. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/21qQCEntPq44McfMTXr79S>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FACÇÃO CENTRAL. **Versos Sangrentos**. São Paulo: Discoll Box: 1999. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/0NVLGw47LBem7p3rsQrrV8>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FACÇÃO CENTRAL. **A Marcha Fúnebre Prossegue**. São Paulo: Discoll Box: 2001. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/2C1D5IILDNFpBARk9pRep>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FACÇÃO CENTRAL. **Direto do Campo de Extermínio**. São Paulo: Face da Morte Produções: 2003. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/0oAY3adf0SPLaLZXUMVqY>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FACÇÃO CENTRAL. **Ao vivo**. São Paulo: Sky Blue: 2005. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5M-3jGJJ8f4>>. Acesso em: 22 set. 2019.

FACÇÃO CENTRAL. **O Espetáculo do Circo dos Horrores**. São Paulo: Facção Central Produções Fonográficas: 2006. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/3zHmRc2LuvZg6UyVMxDhFf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

GOG. Fogo no Pavio. In: GOG. **Família G.O.G. Fábrica da Vida**. São Paulo: Só Balanço Produções, 2001. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/4gwyXr5lxq13W2h004XPYq>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

GOG. Carta à mãe África. In: GOG. **Aviso às gerações**. São Paulo: Só Balanço Produções, 2006. Disponível em: <[https://open.spotify.com/?\\_ga=2.204708953.879763033.1607773885-2114945735.1607773885](https://open.spotify.com/?_ga=2.204708953.879763033.1607773885-2114945735.1607773885)>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MV BILL. Só Deus pode me julgar. In: MV BILL. **Declaração de Guerra**. Rio de Janeiro: Natasha Records / BMG, 2002. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/0qMoXv72zaGupEdMRJmjNg>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

NEW GUARD. (Temporada 1, ep. 3). **Hip-Hop Evolution** [documentário]. Produção: Russell Peters, Scot McFadyen, Sam Dunn and Nelson George. Canadá: Banger Films, 2016. (48 min.), son., color.

OS ALICERCES. (Temporada 1, ep. 1). **Hip-Hop Evolution** [documentário]. Produção: Russell Peters, Scot McFadyen, Sam Dunn and Nelson George. Canadá: Banger Films, 2016. (48 min.), son. color.

RACIONAIS MC'S. **Raio-X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/2QMZRtm35gtG3ZJs0yl9EM>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/1UzrzuOmZfBgXyS3pgKD10>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RAPNEWS. **Ep. 06 – Entrevista com: Eduardo Taddeo**. 2016. (18m30s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_mrpHVrNYAE](https://www.youtube.com/watch?v=_mrpHVrNYAE)>. Acesso em: 30 jan. 2020.

RAP NACIONAL TV. **Entrevista com Eduardo Taddeo**. 2018. (28m08s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gqV6CXFIbrl>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SURGE O GANGSTA RAP. (Temporada 1, ep. 4). **Hip-Hop Evolution** [documentário]. Produção: Russell Peters, Scot McFadyen, Sam Dunn and Nelson George. Canadá: Banger Films, 2016. (46 min.), son., color.

THAÍDE E DJ HUM. Corpo Fechado. In: VÁRIOS. **Hip Hop cultura de rua (coletânea)**. São Paulo: Gravadora Submundo do som, 1988. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/2BE2AP2JMINgDokY7weKep?highlight=spotify:track:5h3iFHRsJgdotrL5GakSuS>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Antônio S. Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira. **Opsis**. Catalão-GO: v. 14, n. 2, p. 56-76 – jul./dez. 2014.

ANDRADE, Elaine N. de. (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. IN: **Currículo sem Fronteiras**, Vol. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias, 2009. Disponível em: <[http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Acoes\\_Coletivas\\_e\\_Conhecimento\\_\\_30-11-09.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF)>. Acesso em: 10 set. 2019.

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. IN: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas, Papirus, 2016.

BITTENCOURT, Circe M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. IN: \_\_\_\_\_ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

BOSI, Ecléa. Problemas ligados à cultura das classes pobres. IN: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (Org.). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez & Moraes: Educ, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. **A política dos outros**: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAPORALINI, Maria B. S. C. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. IN: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 2008.

CARVALHO, Luiz M. O bagulho é doido, tá ligado? Entre o crime e a indústria cultural, a viagem dos rappers do Facção Central ao coração do Brasil. **Piauí**, São Paulo, Edição 10, Julho de 2007. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-bagulho-e-doido-ta-ligado/>> Acesso em: 14 mai. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Portugal: Difel, 2002.

\_\_\_\_\_. A História ou a Leitura do Tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A cultura do povo e autoritarismo das elites. IN: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (Org). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez & Moraes: Educ, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. São Paulo: n. 2, p. 177-229, 1990.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar. Et.al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p.

\_\_\_\_\_. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: n.1, Jan/Jun 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 08 Mar. 2020.

DUARTE, Geni R. A arte na (da) periferia: sobre... vivências. IN: ANDRADE, Elaine N. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

FÉLIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano**. Curitiba: Appris, 2018.

\_\_\_\_\_. **Chic Show e Zimbabwe: a construção da identidade nos bailes black paulistanos cultura e política no contexto paulistano**. Dissertação de Mestrado em Ciência Social – Universidade de São Paulo. 2001.

\_\_\_\_\_. **Movimento Hip Hop: arte e cultura**. Tese de Doutorado em Ciência Social – Universidade de São Paulo. 2006.

FERNANDES, Diego S. da Costa. **Representações do Hip Hop em Livros Didáticos**. Guarulhos: Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. IN: **Currículo sem Fronteiras**, Vol. 12, n. 1, p. 99-109, 2012.

GONÇALVES, Luiz. A. O. e SILVA, Petronilla. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, v.29, Jan/Jun. p. 109-123, 2003.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, Maria Eduarda A. Rap: transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de. Movimento negro juvenil. In: \_\_\_\_\_ ANDRADE, Elaine N. (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus. 1999.

HERSCHMANN, Micael. **Abalando os anos 90: funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HOBBSAWN, Eric J. **A história social do jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLLANDA, Heloisa B. de. Crônica marginal. In: RESENDE, Beatriz; FINAZZI-AGRA, Ettore. **Possibilidades da nova escrita literária no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2014. pp. 25-38.

\_\_\_\_\_. **Literatura marginal**. Disponível em <<http://www.nuhtaradahab.wordpress.com/2010/02/21/heloisa-buarque-de-hollanda-literatura-marginal/>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

HOLANDA, Sérgio. B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da História da Educação**. nº 01. P. 09-44, 2001.

KALLÁS, Ana L. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**. São Paulo, n. 12, p. 130-157, 2017.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**. Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

\_\_\_\_\_. **Radicais, Raciais, Racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo**. São Paulo Em Perspectiva, 1999.

LARA, Arthur H. **Grafite: arte urbana em movimento**. 1996. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

LEITE, Antônio E. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. **Revista de Estudos Culturais – EACH/USP**. São Paulo: n.1, p. 22-42, Jul/Dez 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368/97105>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

LEITE, Fabiane. Justiça veta vídeo de rap do grupo Facção Central na MTV. **Folha Online**, São Paulo, 2000. <<https://archive.is/20141101134538/http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u1598.shtml#>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. IN: OLIVEIRA, Marcus A. T. e RANZI, Serlei M. F. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições ao debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MARTINS, Pura Lúcia O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MONTENEGRO, Antônio T. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Antônio. F. B. e CANDAU, Vera. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, Mai-Ago, p.156- 168, 2003.

MOREIRA, Antonio F. e TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil: penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

NASCIMENTO, Érica P. **É tudo nosso!** Produção cultural na periferia paulistana. Dissertação (Tese de Doutorado em Antropologia Social). USP. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **“Literatura marginal”**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). USP. São Paulo, 203 p. 2006.

NAVARRETE, Eduardo. Roger Chartier e a Literatura. Universidade Estadual de Maringá. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**, v. 2 nº 3 p. 23-56 Set./Dez. 2011.

PEREIRA, Grazielly. A. **Resistências Afro-Brasileiras no Ensino e História: a sala de aula e as letras de rap**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Unifesp: São Paulo, 2019.

PIMENTEL, Spensy. Hip Hop como utopia. IN: ANDRADE, Elaine N. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

PINSKY, Jaime. (org.). **O ensino de história e a construção do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Janaina. **Hip Hop: a periferia grita**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

ROSE, Tricia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no hip-hop. IN: HERSCHMANN, Micael (org.). **Abalando os anos 90 – funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

SANTOS, Mônica Regina Nascimento dos. **Multiculturalismo revolucionário!?: uma análise ontológica do sujeito híbrido pós-colonial**. In: XXV CONGRESSO INTERNACIONAL ALAS. 2011, Recife. Anais. Recife: ALAS, 2011. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt4/multiculturalismo.pdf>>, Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS, Sandra. Alunos, estes desconhecidos. IN: ANDRADE, Elaine N. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: história**. São Paulo: SME/DOT, 2012.

SOUSA, Rafael. L. de O. O movimento hip hop: a anticordialidade da república dos manos e a estética da violência. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 251-278, jun. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-666X2006000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 out. 2019.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SEVERINO, Antônio. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. IN: BARROSO, Vera Lucia M. *et ali* (orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST; exclamação; Anpuh-RS, 2010.

SILVA, José Carlos G. da. Arte e educação: a experiência do movimento hip hop paulistano. IN: ANDRADE, Elaine Nunes. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

TELLA, Marco Aurélio P. **Atitude, arte, cultura e autoconhecimento: o rap como a voz da periferia**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

TENNINA, Lúcia. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília: n.42, p. 11-28, Jul/Dez 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182013000200001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182013000200001&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso: 08 mai. 2020.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 33, p. 7-48, jun. 2001.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZIBORDI, Marcos. **Jornalismo alternativo e literatura marginal em Caros Amigos**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Federal do Paraná, 2004.