



PROF**HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Matheus dos Santos Martins

Os intelectuais mediadores e o Ensino de História: o *rap* como pensamento de fronteira

Universidade Federal de Goiás

Março / 2024





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

MATHEUS DOS SANTOS MARTINS

**Os intelectuais mediadores e o Ensino de História: o *rap* como pensamento
de fronteira**

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA
DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Matheus dos Santos Martins

3. Título do trabalho

OS INTELLECTUAIS MEDIADORES E O ENSINO DE HISTÓRIA: O RAP COMO PENSAMENTO DE FRONTEIRA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: **a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) 4437184

SEI 23070.010718/2024-61 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Dos Santos Martins Discente**, em 09/03/2024, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Eiras Coelho Soares Professor do Magistério Superior**, em 18/03/2024, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4437184** e o código CRC **72C9F133**

Referência: Processo nº 23070.010718/2024-61SEI nº 443718 Termo de Ciência e de Autorização (TECA)
4437184 SEI 23070.010718/2024-61 / pg. 2

MATHEUS DOS SANTOS MARTINS

**Os intelectuais mediadores e o Ensino de História: o *rap* como
pensamento de fronteira**

Dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional
em Ensino de História, Faculdade de História, da
Universidade Federal de Goiás, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas
Históricas: produção e difusão

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carolina Eiras Coelho
Soares

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Martins, Matheus dos Santos

Os intelectuais mediadores e o Ensino de História [manuscrito] : o rap como pensamento de fronteira / Matheus dos Santos Martins. - 2024.

146 f.

Orientador: Profa. Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, gráfico.

1. Ensino de História. 2. Cultura visual, mídias e linguagens. 3. Intelectuais mediadores. 4. Decolonialidade. I. Soares, Ana Carolina Eiras Coelho, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **001/2024** da sessão de Defesa de **Dissertação** de **Matheus dos Santos Martins**, que confere o título de **Mestre(a) em Ensino de História**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro**, a partir da(s) **9h00**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada “**Os intelectuais mediadores e o Ensino de História: o rap como pensamento de fronteira**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Ana Carolina Eiras Coelho Soares (ProfHistória-UFG) - Presidente**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: 2) **Kenia Érica Gusmão Medeiros (IFG)** - Externo ao Programa; 3) **Álvaro Ribeiro Regiani (UEG)** Externo ao Programa; 3) **Sônia Maria de Magalhães (ProfHistória-UFG)** - Interno ao Programa. E, como *Membros Suplentes*: 1) **Breno Mendes (ProfHistória-UFG)** - Interno ao Programa; 2) **Andreia Vicente da Silva (Unioeste)** - Externo ao Programa. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros, com a dissertação recomendada para a publicação pelo seu mérito, originalidade e excelência acadêmica. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Ana Carolina Eiras Coelho Soares**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2024, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 07/03/2024, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria De Magalhaes, Professora do Magistério Superior**, em 20/03/2024, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Ata de Defesa de Dissertação 005/2024 (4415553)

SEI 23070.010718/2024-61 / pg. 1



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4415553** e o código CRC **D49AD33F**.

Referência: Processo nº 23070.010718/2024-61

SEI nº 4415553

Ata de Defesa de Dissertação 005/2024 (4415553)

SEI 23070.010718/2024-61 / pg. 2

Não foi pedindo licença que cheguei até aqui.
- Baco Exu do Blues (2017)

AGRADECIMENTOS

É impossível agradecer sem recordar. Como traçar uma origem para meus agradecimentos? A partir de qual ponto da minha trajetória as contribuições das pessoas foram imprescindíveis para o desenvolvimento do meu trabalho? Afinal, quão justo sou quando determino contribuições relevantes ou não para estes dois anos de pesquisa? Enfim, em que pese a dificuldade desta tarefa, é necessário realizá-la com generosidade.

Aos meus pais, Silvânia e Wallace, sou eternamente grato por possibilitarem todas as estruturas suficientes para que eu desenvolvesse meu percurso acadêmico. Ainda que eu insistisse em desistir das longas viagens para cursar as aulas do programa, eles me motivaram a atingir este objetivo. Por outro lado, se não fosse pelo repúdio deles ao *rap*, provavelmente eu não me interessaria a pesquisá-lo.

Meus sinceros agradecimentos aos profissionais Dra. Sônia Magalhães (UFG), Dra. Kênia Medeiros (IFG), Dr. Álvaro Regiani (UEG), Dra. Michelle Santos (UEG), Dr. Renato Dias (UEG) e Dr. Marcelo Brito (UEG), profissionais que me acolheram para além do ambiente acadêmico e me auxiliaram nas primeiras braçadas do percurso inicial do mestrado. À professora Dra. Ana Carolina (UFG), a qual abraçou minhas ideias, me proporcionou todo o acolhimento em meus momentos de angústia e demonstrou sua compreensão proporcionando orientação on-line em virtude das longas distâncias que nos separam. Sem ela, nada disso tomaria corpo. Ao professor Dr. Cristiano Nicolini (UFG), que proporcionou diversas oportunidades de publicação e me atendeu, com toda sua generosidade, nos momentos de crise.

Também faço jus às discussões proporcionadas pelos meus irmãos de ProfHistória, Wanderson Claudio e Márcia Santos, assim como, em especial, ao Me. Lucas Santos (UnB), que trilhou seu mestrado simultaneamente a mim e me ajudou a dividir toda a carga emocional desse período. Também dedico esta singela lembrança aos meus companheiros Thiago Ribeiro, Kleiça, Ana Cláudia, sobretudo à Thauany Gabrielle, os quais sempre dividiram seus corações com minhas angústias e vibraram igualmente com minhas vitórias.

Meu agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, a qual financiou meu projeto e me auxiliou nos custeios com hospedagem e passagem durante o período de aulas do programa. Agradeço também aos colegas e mantenedores do Colégio Moraes Gualberto. Minha jovem carreira profissional se iniciou ali e foi base experimental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus finados amigos, Marcelo, Deyville e Ruan, infelizmente não viveram o suficiente para ler minha produção, mas saibam que este trabalho tem um pouco de vocês.

À minha quebrada, muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as contribuições pedagógicas por meio da produção musical *Favela Vive*, do grupo ADL – acrônimo para Além da Loucura – bem como caracterizá-lo enquanto intelectuais mediadores. Por outro lado, em que pese terem sido alvos de marginalização e negação de direitos, ressaltar a produção de conhecimento e de produtos culturais para a comunidade em que estão inseridos, seja pela mobilização popular por meio do ativismo político, seja pela militância manifestada por meio das canções. Por conseguinte, pensando o tradicional ambiente escolar, propomos uma possibilidade de exploração da criatividade dos educandos por meio da construção coletiva de um *podcast* para ampliar os debates sobre as fontes históricas, capacitando os discentes como sujeitos ativos atuando na produção de conhecimento histórico por meio das discussões de letras, perspectivas e cenários expostos nos videocliques das canções *Favela Vive*.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura visual, mídias e linguagens; Intelectuais mediadores; Decolonialidade.

ABSTRACT

This research intends to analyze the pedagogical contributions through the musical production "Favela Vive" by the group ADL - an acronym for *Além da Loucura* - as well as to characterize it as mediating intellectuals. Despite being targets of marginalization and denial of rights it highlights the production of knowledge and cultural products for the community in which they are inserted whether through popular mobilization through political activism or through the militancy manifested through songs. Therefore considering the traditional school environment, we propose a possibility of exploring students' creativity through the collective construction of a podcast to broaden the debates on historical sources, empowering students as active subjects in the production of historical knowledge through discussions of lyrics, perspectives and scenarios exposed in the music videos of the songs Favela Vive.

Keywords: History Education; visual culture; media and languages; mediating intellectuals; decoloniality.

SUMÁRIO

Introdução 15

Capítulo 1: Ensino de História e música sob a ótica decolonial 21

1.1. *Rap* como discurso sócio-histórico 21

1.2. A música e suas possibilidades como fonte histórica 32

1.3. A relevância da cultura periférica para o Ensino de História 38

Capítulo 2: Mediação cultural e o trabalho docente 55

2.1. *Favela Vive* e a mediação cultural pelo periférico e para o periférico 55

2.2. O intelectual mediador na sala de aula de história 74

2.3. Denúncia e conhecimento como alicerces do *rap* 82

Capítulo 3: Proposta para uma autonomia discente: a produção de um *podcast* 91

3.1. Autonomia estudantil e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação 91

3.2. *Podcast*: uma ferramenta metodológica para o Ensino de História 96

3.3. Experiência escolar com o *podcast* por meio de uma aula oficina 102

Considerações Finais 115

Referências bibliográficas 117

Anexos - Parte Propositiva 124

administração federal que têm assegurado seu domínio sobre a cidade mais moderna do mundo (Ribeiro, 1980).

Retornando cronologicamente à construção da capital, notou-se que a proposta do governo federal não abraçou os milhares de migrantes que se mobilizaram pelas oportunidades possíveis na capital. Logo a criação das cidades-satélites se aproximou da finalidade de erradicação das favelas formadas em torno do Plano Piloto.

No seio desta duplicidade entre opressores e oprimidos, abastados e subalternizados, o *rap* se consolidava na capital federal e, por consequência, na região conhecida como Entorno do Distrito Federal (RIDE, 1998).¹ O *rap* distrital influenciou as camadas populares da região do entorno e, de igual modo, de Planaltina de Goiás. Consequentemente o gênero sobreviveu ao transcorrer do tempo e se consolidou como principal elemento artístico da minha vivência como morador do município. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa dialoga, a cada linha, com a realidade na qual estou inserido e para com a comunidade de onde escrevo. À medida que o gênero se repercute no município, sua reverberação também adentra as paredes do ambiente escolar.

Situado em meio aos desafios da docência na rede básica, identifiquei o gosto das novas gerações a partir das conversas de corredor em momentos de descontração com meus educandos. A cada conversa, uma citação a algum lançamento do gênero *rap* no cenário nacional. Um fator contribuinte para o interesse dos estudantes com o estilo musical pode ser destacado pela participação ativa do professor Alair² na instituição.

No ano de 2019, por acaso, começamos a dividir gostos por batalhas de rima. Decidimos organizar um movimento de rimas durante os intervalos, o qual, progressivamente, foi cativando vários grupos de alunos, alguns interessados em arriscar rimas, outros com intuito de prestigiar o movimento. A partir deste momento, tive certeza do potencial que o *rap* tem no ambiente escolar e decidi então levar para as aulas de história o diálogo com a fonte musical.

Portanto, por meio destas vivências e experiências, esta pesquisa tem por objetivo a investigação das canções formadoras do conjunto lírico denominado *Favela Vive*³, produzidas

¹ A Lei Complementar nº 94 de 1998 criou a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp94.htm. Acesso em: 5 dez. 2022.

² Alair é um pastor, professor de Ensino Religioso e *rapper* do Distrito Federal. Conheci assim que fui contratado em 2019 e logo a convivência se fortaleceu ao descobrir a semelhança entre os gostos musicais e perspectivas políticas. Para acompanhar o trabalho dele, basta acessar a rede social Instagram e procurá-lo por @alaircneto, ou por sua distribuidora @banca7mob.

³ O objeto de pesquisa deste projeto é um conjunto de canções produzidas e lançadas anualmente. Até a data em que escrevo, há 5 edições, intituladas *Favela Vive 1, 2, 3, 4 e 5*. Embora seja um conjunto de faixas, tratarei delas,

pelo ADL, um grupo de rap da cidade de Teresópolis, serra fluminense, formado por DK47 (Roger Amorim), Lord (Guilherme Souza Reis) e o produtor musical, Thomaz. O grupo ganhou respeito e projeção nacional no cenário do *rap* a partir de análises acuradas que traçam um perfil detalhado da realidade e dos dramas que atingem as periferias urbanas brasileiras.

A pesquisa propõe, num primeiro momento, uma aproximação entre as práticas educacionais e o campo da música ao pensar o projeto artístico *Favela Vive*. Trata-se de um projeto musical iniciado em 2016, no qual o grupo ADL se reúne com outros *rappers* do cenário nacional para construir uma canção síntese do ano vivido a partir da perspectiva periférica. A última edição, lançada em 2023, foi intitulada *Favela Vive 5*, a qual retoma o debate para a violência praticada contra os grupos periféricos, mas destaca, especialmente, a recuperação da autoestima do povo favelado por meio da construção de lideranças locais. Ademais, esse conjunto de canções sínteses desenvolvidas no projeto *Favela Vive* expressa, a partir da perspectiva daqueles tradicionalmente invisibilizados/marginalizados pelos discursos coloniais ainda hegemônicos, um ponto de vista geralmente negligenciado sobre a realidade.

Por conseguinte, posso afirmar que trabalhar com *rap*, especificamente *Favela Vive*, neste programa de mestrado, é um compromisso firmado com a periferia de onde vim. Os conhecimentos produzidos pelo povo periférico e difundido através da música também podem alcançar o meio educacional, transformando a omissão do pobre em protagonismo, com o objetivo de contribuir com a desvinculação de narrativas que invisibilizaram os grupos minoritários por tanto tempo na educação básica. Tudo isso somente será possível com a participação efetiva dos educandos, atuando na condição de sujeitos ativos, produtores de conhecimento histórico.

Desta forma, a configuração do roteiro deste projeto dialoga com a concepção do grupo ADL como agentes do *rap* nacional, o qual, como fonte de estudo, permite o desenvolvimento de atividades escolares partindo da realidade em que o educando se encontra. Portanto se configura como uma fonte histórica imaterial capaz de descrever a perspectiva do povo oprimido sobre a situação na qual esteve/está inserido.

As análises realizadas levam em consideração o contexto da produção lírica dos membros do grupo. É importante ressaltar a capacidade de ascensão social e material por meio da música de integrantes que tradicionalmente vieram de realidades que impossibilitaram o

em sua maior parte, no singular. Quando me referir a alguma canção específica, esta será citada previamente com seu número de edição.

acesso à educação básica emancipadora e de qualidade, tendo em vista também a precariedade de recursos financeiros e condições socioeconômicas dos agentes.

Cabe ressaltar a necessidade de articulação com as conceituações propostas pela História Cultural nesta pesquisa. Apesar de o *rap* representar as narrativas dos grupos oprimidos da sociedade, ele não é recepcionado pelo público geral de forma homogênea. As significações deste objeto percorrem caminhos de divergentes interpretações, e é por saber desta condição que se faz necessária a consciência de que as representações do mundo social dependem das intenções de quem as forjam e de quem as recebem. Mesmo que exista a aspiração à universalidade, a recepção do conjunto lírico evidencia diferenças. Neste caso faz-se necessário o relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (Chartier, 1990).

Como recurso de análise lírica e visual do *Favela Vive*, faz-se necessário recorrer à perspectiva decolonial. Escolher esta ferramenta metodológica me permite considerar os postulados do grupo ADL como narrativas contra-hegemônicas ao discurso colonial. A colonialidade pode ser definida como o resultado da imposição de dominação que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade, de modo que, mesmo após o término do domínio colonial, suas amarras ainda persistem (Gomes, 2020) e se difundem na realidade brasileira, especialmente por meio das opressões de gênero, de classe e de raça.

O impacto das narrativas musicais externalizadas pelo ADL possibilita a caracterização do grupo como intelectuais mediadores. Tradicionalmente, o intelectual em sentido lato é caracterizado como um sujeito homem, branco e europeu. Suas produções são frequentemente reservadas ao público acadêmico, inviabilizando a difusão para as camadas populares da sociedade. Essa abordagem, de fato, faz distinções analíticas entre os sujeitos históricos identificados como pertencentes ao “meio intelectual”, mas, a princípio, não os hierarquiza, nem estabelece fronteiras rígidas entre eles (Gomes; Hansen, 2016).

A categoria de intelectual mediador pressupõe a supressão destas barreiras por meio do reconhecimento do agente divulgador do conhecimento através dos meios não tradicionais

Do mesmo modo, como pesquisadores(as), nós produzimos bens culturais variados nas áreas das artes, das ciências etc., sendo reconhecidos(as) como intelectuais. Mas os(as) intelectuais podem não se voltar para o desenvolvimento de projetos político-culturais dedicados a um grande e diversificado público, que exijam o exercício de práticas de medição cultural, sempre diversas e complexas. É o envolvimento com tais projetos e práticas de mediação que definem quem “é” intelectual mediador. Aliás, seria melhor

dizer, quem “está” atuando como intelectual mediador, já que essa condição depende das práticas culturais em que a(o) intelectual atua e nas quais pode se especializar (Gomes; Raffaini; Kodama, 2021, p. 2).

Esta é uma proposta de construção de conhecimento para ampliação do debate que compreenda os populares como sujeitos ativos da produção de conhecimento histórico. É importante refletir que o processo de hierarquização do intelectual tradicional omitiu diferentes personagens históricas as quais propiciavam importantes processos de mediação cultural na realidade em que estavam inseridas:

A visão do intelectual como “gênio” colaborou muito para a invisibilidade de um grupo de homens e, principalmente, de mulheres, que poderiam estar exercendo funções de intelectuais mediadores. Assim, nem eram vistos, quanto mais reconhecidos e valorizados. O que podia ser agravado pelas condições de gênero e raça. Sabemos do racismo e do machismo da sociedade brasileira e das dificuldades de ela reconhecer intelectuais mulheres, negros/as. Essa invisibilidade também tem a ver com algo já mencionado: o fato de ter sido construída uma distinção entre o trabalho do intelectual “criador”, que é original e de “vanguarda”, e um outro tipo de trabalho, chamado de vulgarização e divulgação, que era visto como de “repetição”, ou pior, de repetição empobrecedora (Gomes, 2020).

A ampliação da categoria de intelectual, abrangendo o intelectual mediador, favorece a democratização dos saberes culturais criados pelo e para o público que está externo à academia. A categorização de um intelectual por meio da originalidade do que é produzido também invisibilizou a atuação daqueles sujeitos vulgarizadores de um saber preexistente. No entanto é inegável a mutabilidade destas conceituações no transcorrer do tempo. Desta forma, os produtos culturais vão se diversificando por meio da circulação e recepção do público:

Os bens culturais circulam socialmente e vão sendo apropriados e transformados, ganhando sempre novos sentidos. Desta forma, o intelectual mediador é também um intelectual criador de diversos e importantes bens culturais, que tem características próprias, porque voltadas para um público que não é o dos pares (Gomes, 2020).

Dessa forma, a categorização dos *rappers* envolvidos com o *Favela Vive* pressupõe a relevância social do trabalho artístico realizado por estes no seio da comunidade. Por conseguinte, tal categoria possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa atentando ao processo de mediação cultural por meio do trabalho do grupo ADL sob a ótica decolonial, neste programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), o qual também ilustra em seus

discentes a identidade do intelectual mediador, porque propõe que seus pesquisadores produzam um bem cultural e o vulgarize na prática escolar.

No primeiro capítulo, englobamos o tema por meio da descrição dos cantores e das canções, pensando as possibilidades de uso da música como corpo documental para o ensino de História e destacando o caráter contra-hegemônico que o *Favela Vive* reverbera através de suas letras. Compreende-se também a análise de um discurso produzido por alguém, reverberando intenções e objetivos. Por outro lado, este capítulo desenvolve aspectos teóricos sobre como o *rap* reverbera-se enquanto pensamento de fronteira.

No segundo capítulo, a abordagem se concentra na caracterização do papel de intelectual mediador dos *rappers* envolvidos no projeto, bem como das discussões que circundam o aspecto de sujeitos formadores de opinião, representantes comunitários e com atuação política em prol da coletividade.

Por conseguinte, no terceiro capítulo realizamos uma breve análise sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ambiente escolar, objetivando a introdução da ferramenta *podcast*. Destarte, propomos uma aula-oficina com vistas à produção de um canal, pensando nas possibilidades de discussão acerca dos objetos líricos e audiovisuais do *Favela Vive*. Dessa forma, o *podcast* consolida a produção de bens culturais e a devolução do saber construído coletivamente para a sociedade em geral.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA SOB A ÓTICA DECOLONIAL

1.1 O rap nacional como discurso sócio-histórico

Ao trabalhar com as noções introdutórias do gênero *rap*, faz-se mais viável trabalhar com os consensos acerca de sua genealogia, tendo em vista seu desenvolvimento nos EUA, na segunda metade do século XX, sob a presença de latino-americanos, sobretudo jamaicanos. É consenso que o *rap* está intimamente ligado ao hip-hop, cultura que reúne elementos fundamentais como o *rap*, a discotecagem (trabalho desenvolvido na figura do DJ), o *breakdance* e o *graffiti*.

Bráulio Loureiro contextualiza a origem do *rap* ao passado colonial das Américas, evidentemente influenciado pelas comunidades amefricanas⁴

dos negros africanos trazidos como escravos para o trabalho nas Américas e a dos latinos de países da América Central, que, após a Segunda Guerra, emigraram para os Estados Unidos em busca de melhores condições de vida. Se os primeiros e seus descendentes contribuíram decisivamente para o surgimento de gêneros como blues, jazz, rock, soul, funk, além do próprio rap, os últimos – especialmente os jamaicanos – levaram ao Bronx o costume das festas de rua movidas a equipamentos de som e microfones acoplados à caminhões e carros. (Loureiro, 2016, p. 236).

Ademais, a gênese do gênero supracitado desenvolveu-se englobando temas centrais da realidade estadunidense, tais como a luta por direitos civis, a opressão racial e a violência contra a juventude periférica, uma vez que:

Tais observações são o ponto de partida para um mergulho do autor nas fases iniciais de constituição do rap nos Estados Unidos, que compreendem as rimas improvisadas dos MCs nas block parties do início dos anos 1970, as primeiras gravações musicais difundidas pela indústria fonográfica e a influência da atuação político-cultural do DJ Afrika Bambaataa e das composições de grupos como Public Enemy na afirmação do caráter de protesto social e racial do gênero musical. (Loureiro, 2016, p. 236)

No Brasil, a cristalização do estilo se desenvolveu na década de 80 e 90, com sua autonomia em relação ao funk, instituindo assim uma maior capacidade de identificação do *rap* e da identidade cultural dos indivíduos que o compõem. É neste contexto histórico que a configuração do *rap* (acrônimo para *rhythm and poetry*, ou ritmo e poesia) toma características originais.

⁴ Lélia Gonzalez opta por tal categoria em virtude da experiência comum de homens e mulheres negras contra o domínio colonial, bem como na elaboração de estratégias de resistência cultural, uma vez que opõe à apropriação estadunidense pelo termo “americano”.

Ademais, entende-se que o *rap* transcende a definição de gênero musical, pois se trata de um movimento, um estilo de vida, que almeja mudar o mundo (Teperman, 2015). As letras se caracterizam por evidenciar um caráter emancipatório e de resistência contra a opressão à qual as parcelas oprimidas da sociedade foram submetidas. A autoafirmação da comunidade periférica frente aos obstáculos impostos pela colonialidade também é evidenciada no caráter lírico. Desta forma, o *rap* se caracteriza pelo conjunto de narrativas líricas responsáveis pela emancipação do pobre e pela autoafirmação cultural pertencente ao grupo por ele representado.

Para Teperman, o grupo Racionais Mc's exibe uma postura revolucionária tanto pelo aspecto lírico quanto pela rejeição das grandes produtoras, visto que optaram por uma produção independente:

As letras do Racionais atacam a perpetuação da desigualdade, o racismo, a violência policial e outras mazelas da sociedade brasileira. E o fazem assumindo um posicionamento claro numa estrutura de classes, em franca oposição ao que eles próprios entendem como classe dominante (Teperman, 2015, p. 78)

No decorrer do tempo, o *rap* se apropriou de condições emancipatórias que proporcionaram a desvinculação da comunidade negra e periférica do estereótipo fundado pela colonialidade. A imagem de negros submissos e historicamente invisibilizados, como descritos pela perspectiva colonial hegemônica, não se sustenta quando se busca interpretar uma arte musical que desde sua origem questiona a ordem vigente em que ainda se ancora, de forma indefensável, a naturalização da violência contra corpos negros no continente americano.

O gênero do *rap*, ao passo que evidencia possibilidades de entretenimento e lazer, também pode ser caracterizado como trilha sonora do oprimido, uma vez que se configura como um sistema de denúncia da dura realidade imposta aos grupos marginalizados. Evidentemente, o *rap*, por vezes, admite um caráter de compromisso com vistas à representação das comunidades periféricas. Trata-se de um gênero com condições específicas para o seu respectivo desenvolvimento, demonstrando o compromisso com a comunidade representada pelas canções. Em virtude disso, Koga discute os sentidos dos espaços de experiência nas periferias:

Quanto ao significado de morar na periferia, podemos inferir impressões a partir do conceito de exclusão/inclusão social, uma vez que se levam em consideração o componente espacial, econômico, cultural, entre outros, os quais se mostram de forma concorrente na vivência do morador da periferia. Assim, o sentido de ser periférico é sempre relativo (Koga, 2003, p. 142).

Por outro lado, a vivência em ambiente periférico, dadas as diversidades regionais, traduz diferentes formas de adaptação ao meio social, político e cultural no qual o indivíduo se insere:

É fato que a vivência na periferia tece novos contornos na relação com os símbolos do afeto, da emoção, da relação com a cultura de massa, dos modos de operar a linguagem, de desenvolver o lazer, de estabelecer pontes de contato com o mundo, de desenvolver identidades, pertencimentos, ou de disputar lugares no grupo etc. Um mundo dentro do mundo, num câmbio e num intercâmbio, a existência humana na periferia às vezes dribla a dor com gestos de solidariedade, com a reinvenção de modalidades artísticas etc. (Chaveiro; dos Anjos, 2007, p. 195).

É nesta relação com as culturas de massa e de reinvenção de modalidades artísticas que o *rap* se insere. Representar a periferia como lugar de dor, exclusão e miséria não é o objetivo deste trabalho. Esta pesquisa entende as periferias, atendidas as diversidades regionais e culturais, como espaços de reinvenção da arte, de lazer, de identidades e de pertencimento, tal qual defendeu um grande expoente do funk nacional, Mc Marcinho (2003): “Favela, orgulho e lazer / Estamos à vontade, somos mais vocês... / [...] Porque aqui no morro também tem jogador / Artistas famosos, empresário e doutor / Gente inteligente e mulheres belas / Você também ‘encontra’ aqui na favela.”⁵

Na mesma linha de valorização das experiências nas favelas, por meio do samba, Arlindo Cruz, em “Meu nome é favela”, também destaca: “Meu nome é favela/ É do povo do gueto a minha raiz, becos e vielas/ Eu encanto e canto uma história feliz/ De humildade verdadeira/ Gente simples de primeira/ Salve ela, meu nome qual é? / Meu nome é favela.”⁶

Em *Identidade cultural, mestiçagem e colonialidade*, Heloísa Toller Gomes desenvolve contribuições que me parecem de extrema relevância para análise geral da manifestação cultural conhecida como *rap*, e especialmente, o *Favela Vive*. Os materiais artísticos, musicais e literários produzidos na América apresentam uma clara sinalização das relações e hierarquias sociais construídas pós-colonização:

Nas diferentes fases históricas, o material cultural discursivo produzido nas Américas tem captado configurações do imaginário social, inscritos, não em algum suposto estado puro, mas em permanentes negociações, e hoje imbricado à mundialização interdependente. Isto se dá na literatura, nas artes

⁵ Mc Marcinho – Favela. In: YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VjqPy7CZB60&ab_channel=funkeirosmania. Acesso em: 11 dez. 2023.

⁶ Arlindo Cruz – Meu nome é favela (ao vivo). In: YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fK3-ZtUT-RI&ab_channel=ArlindoCruzVEVO. Acesso em: 11 dez. 2023.

visuais, na mídia, nas ciências sociais, na música, nas festas e costumes populares, em suma, tanto nas formações culturais eruditas quanto nas populares, tanto nas profanas quanto nas de cunho religioso, tanto nas advindas do passado quanto naquelas ainda em gestação (Gomes, 2008, p. 134).

Em que pese a popularização do gênero aqui tratado, ainda é possível identificar por meio dos seus discursos líricos uma clara percepção de que a música se consolidou como uma forma de sobrevivência frente à negação de direitos e oportunidades sofrida pelos grupos marginalizados. Discursos difundidos pelo *rap* são a prova de que estas correntes coloniais ainda se manifestam por meio do desemprego periférico, da desigualdade social, do abandono escolar, do racismo.

Toller Gomes defende que:

Interessa-nos verificar como tem fermentado nas Américas uma cultura híbrida, variada, inventiva que, habitando as bordas da sociedade, invade e permeia todo o tecido social. No passado, tal cultura foi estratégia de sobrevivência pessoal e comunitária, além de forma de resistência com os seus signos cifrados, diante dos poderes constituídos e de suas estratégias de exclusão. Hoje ela aparece, também e ainda, como campo específico de ação (Gomes, 2008, p. 134).

Por outro lado, é possível caracterizar o *rap* como consequência direta da luta anticolonial. É uma criação de um povo sempre interpretado como o “outro” e que passou a reivindicar seu lugar por direito, como sujeitos e autores da sua própria expressão (Gomes, 2008). Este “outro” que menciono pode ser definido por meio da leitura de Darcy Ribeiro na sua conceituação de Brasil. Para o sociólogo,

[O] Brasil é a realização derradeira e penosa dessas gentes tupis, chegadas à costa atlântica um ou dois séculos antes dos portugueses, e que, desfeitas e transfiguradas, vieram dar no que somos: uns latinos tardios de além-mar, amorenados na fusão com brancos e com pretos deculturados das tradições de suas matrizes ancestrais, mas carregando sobrevivências delas que ajudam a nos contrastar tanto com os lusitanos (Ribeiro, 1995, p. 130).

Estas configurações populacionais nos auxiliam na compreensão da complexidade da qual trata o estudo da cultura do *rap* e do compromisso lírico para com a comunidade representada por ele. Neste sentido, o *rapper* é identificado como o porta-voz da comunidade periférica e assume o compromisso de representá-la frente às opressões sistemáticas que

atingem os grupos marginalizados. Ainda que a vivência periférica circunscreva multiplicidades culturais, o que tem sobressaído nas narrativas do *Favela Vive* é

a junção do modo de vida, comportamentos coletivos, valores, práticas, linguajares e vestimentas dos membros das classes populares situados nos bairros tidos como periféricos. [E ainda faz parte dessa cultura as] [...] manifestações artísticas específicas, como as expressões do hip hop (break, rap e grafite) e a literatura marginal, que reproduziriam tal cultura no plano artístico não apenas por retratarem suas singularidades, mas por serem resultados da manipulação dos códigos culturais periféricos (como a linguagem com regras próprias de concordância verbal e uso do plural, as gírias específicas, os neologismos etc.) (Nascimento, 2011, p. 13).

É importante observar que não se trata de uma tentativa de homogeneizar ou simplificar a complexidade das vivências na periferia, mas de compreender qual aspecto específico tem se destacado nas edições de *Favela Vive*. De forma imprescindível, faz-se necessário destacar que o conceito de “sujeito periférico” proposto pelo sociólogo Tiarajú D’Andrea (2013, p. 174) faz parte da análise e caracterização do grupo ADL, na medida em que este retrata “aquele morador da periferia o qual assume sua condição, tem orgulho desse lugar e age politicamente a partir dele.”

Isso pressupõe que a experiência de vida na comunidade proporcionou a construção de uma subjetividade constituída em torno do orgulho de ser periférico, baseado pela experiência social e geográfica da vivência na periferia. Portanto a propositura da ação política deste indivíduo dialoga com a posição de pertencimento enunciada por ele.

De igual modo, embora esteja destacado em outro momento desta dissertação, vale a pena mencionar que os ambientes de produção audiovisual e os cenários dos videocliques do *Favela Vive* são a própria favela carioca, e os personagens centrais das tramas narradas são o povo favelado. Não basta fazer menção apenas ao conteúdo narrado, o objetivo do grupo também é destacar de onde se fala. Isso pode ser ilustrado pelo *rapper* Mauro Mateus dos Santos, o Sabotage, o qual pertenceu à classe e sintetizou o gênero através da frase: *O rap é compromisso!* (Sabotage, 2000)⁷

Ademais, o grupo ADL – acrônimo para Além da Loucura – foi formado na cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro, e se configura como um dos principais expoentes do *rap* nacional. Em uma entrevista para o portal *Raplogia*, em 2015, Roger Amorim, Guilherme Reis

⁷ A expressão intitula um álbum e uma faixa dele produzidos pelo rapper Sabotage em vida. A letra pode ser conferida através do link: <https://genius.com/Sabotage-rap-e-compromisso-lyrics>. Acesso em: 23 ago. 2022.

e Thomaz afirmam ter se conhecido na época do colégio, quando estudavam na escola Euclydes da Cunha, em Teresópolis:

Conheci o Lord em meados de 2005, a gente estudava no mesmo colégio Euclydes da Cunha – Teresópolis. Quando trocamos ideia pela primeira vez, Lord já tinha um caderno com umas letras monstras e de lá em diante começamos a nos encontrar sempre na hora do recreio e depois da escola para trocar letras. Em 2007 Thomaz, hoje nosso produtor, também estudava com a gente e era amigo do bairro e começou a fazer parte do grupo.⁸

Crescendo em um ambiente de violência, segregação social e desemprego periférico, o *rap* se configurou como uma alternativa frente aos obstáculos impostos pela colonialidade. Quando questionados sobre a configuração do *rap* como opção frente ao crime, o integrante DK responde:

Cansados de ver nossos irmãos favelados indo presos ou mortos, ou andar vegetando nas praças viciados em drogas, percebemos que a gente não estava sendo antissistema traficando. A gente estava apenas se colocando a mira deles, entrando na fila dos próximos que iam morrer como indigente. Mas mesmo já com destino traçado e programado o rap veio e colocou uma arma nas nossas mãos: o microfone e muita poesia como munição! Largamos o crime e a pichação pra virar, não uma estrela, mas uma arma de denúncia. ADL virou porta voz do nosso morro!⁹

Nesta perspectiva é possível identificar o caráter emancipatório do *rap* para os grupos oprimidos da sociedade, entendendo essas narrativas a partir da dimensão social que as contextualiza. Para Camargos, a análise do *rap* como fonte histórica é

uma importante via para adentrarmos no terreno dos conflitos, das tensões e do poder que opera desigualmente na vida social, conduzindo-nos a repensar os processos sócio-históricos no Brasil atual (que, não raro é visto, com pessimismo pelos *rappers*) e as contradições que os cercam, mesmo quando a difusão do *rap* está associada, em alguma medida, à indústria cultural (particularmente a do entretenimento) e, por isso, seja tachado de alienante (Camargos, 2015, p. 27).

Essas indagações proporcionadas pelo gênero musical trabalhado vão além do entretenimento, confrontando as perspectivas marginalizantes e as opressões engendradas

⁸ Raplogia entrevista: ADL MCs. Disponível em: <https://raplogia.com.br/raplogia-entrevista-adl-mcs/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

⁹ Ibid. Acesso em: 21 ago. 2022.

contra diferentes grupos sociais. De igual modo, o *Favela Vive* compreende este papel denunciativo e tem se enquadrado como um importante representante dos anseios periféricos.

Por outro lado, caracteriza-se como *cypher* organizada pelo grupo ADL e que atualmente conta com cinco edições, sendo *Favela Vive 5* a última edição, lançada em janeiro de 2023. Cada edição da canção conta com a participação de compositores de todo o cenário nacional, dentre eles é possível destacar *Negra Li*, *Djonga*, *MV Bill*, *Edi Rock*, *Mc Marechal*, *César MC* e *Leci Brandão*.

O termo *cypher* caracteriza os projetos musicais que têm como objetivo reunir MCs, pertencentes a grupos ou artistas solos, para rimas inéditas com conexão de palavras mais complexas, com um DJ responsável pelo *beat* (batida)¹⁰. Também é uma característica comum a ausência de refrão neste formato em questão, visto que se assemelha às rimas produzidas em *freestyle* – rimas de forma livre, caracterizadas pelo improviso do mestre de cerimônia – MC.

Ademais, analisando os dados fornecidos pela plataforma YouTube, vale realizar uma análise prévia das visualizações dos videoclipes. Considerando o dia 24 de dezembro de 2023, às 09h06, como marco referencial de análise, a primeira edição da canção conta com 38 milhões de visualizações.¹¹ A segunda edição apresenta 48 milhões de visualizações¹². *Favela Vive 3*, dentre todas as edições, é o que atingiu maior alcance do público, contabilizando 66 milhões de views¹³. A quarta edição totalizou 11 milhões de visualizações.¹⁴ Por fim, o quinto lançamento¹⁵ alcançou 12 milhões de visualizações no YouTube. Somadas, as visualizações atingem um número de, aproximadamente, 175 milhões acessos, indicando que a relevância destas produções pode ser demonstrada também pelo potencial de alcance do grupo e das manifestações externalizadas por ele.

Antes de dar prosseguimento, convido você a conferir em seu aparelho telefônico cada edição do projeto, alinhadas em ordem do primeiro ao quinto lançamento por meio dos QR Codes abaixo. Basta apontar o celular para qual edição desejar conferir.

¹⁰ Explicando em detalhes o que é uma *cypher*. Disponível em: <https://kondzilla.com/explicando-em-detalhes-o-que-e-cypher/#:~:text=A%20palavra%20cypher%20vem%20do,formados%20pela%20galera%20que%20assistia>. Acesso em: 26 mar. 2023.

¹¹ Trata-se de uma simples soma dos valores apresentados pela plataforma. Nas próximas notas de rodapé serão introduzidas exclusivamente pelos dados de acesso do link da canção para verificação dos dados. *Favela Vive 1*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKLdbB3sO94>. Acesso em: 25 ago. 2022.

¹² *Favela Vive 2*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XYvrwZmjXJY>. Acesso em: 25 ago. 2022.

¹³ *Favela Vive 3*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=avbOUVHr0QI>. Acesso em: 25 ago. 2022.

¹⁴ *Favela Vive 4*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SZ1H5IIOfuU>. Acesso em: 25 ago. 2022.

¹⁵ *Favela Vive 5*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R_4Clufmtq8. Acesso em: 24 fev. 2023.



Apesar da grande expressividade do *Favela Vive*, o imaginário construído por meio do processo de recepção do público não é homogêneo. O conservadorismo brasileiro é latente e evidente nas políticas de criminalização das expressões culturais populares, as quais ainda reverberam na sociedade nacional.

É evidente que o racismo não só é pauta central das canções, mas também é um elemento inerente à formação social brasileira. Sejam em aspectos individuais, sejam em aspectos coletivos ou institucionais, as narrativas do *Favela Vive* circundam o combate ao preconceito de cor. Não obstante o racismo também foi um limitador do acesso à produção de cultura dos grupos tradicionalmente marginalizados, tais quais as comunidades amefricanas vítimas do colonialismo.

Esta condição reverbera a institucionalização do racismo, entendida por Sílvia Almeida como “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (Almeida, 2019, p. 26)” Sob tal perspectiva, é importante mencionar a primeira produção que envolve o termo *institucional* nas pautas raciais, entendendo-o enquanto “a aplicação de decisões e políticas que consideram a raça com o propósito de subordinar um grupo racial e manter o controle sobre esse grupo” (Hamilton, Kwane; 1967; p. 2).

Neste sentido, a cultura foi consolidando como uma possibilidade de construção de mecanismos de resistência contra a lógica colonial, e consequentemente, racista. À medida que representava uma ameaça às instituições de poder, observou-se o crescimento dos processos de criminalização destes elementos culturais produzidos. É possível identificar tal processo nas tentativas de higienização do samba, da criminalização da capoeira e da perseguição sistemática às religiões de matriz africana, sintomas dessa dinâmica no transcorrer da História (Costa, 2021).

Estes representantes são reconhecidos como importantes expoentes de uma atividade que gera admiração comunitária diante dos empecilhos impostos pela marginalização sofrida. O recorte temático desenvolvido pelos intelectuais envolvidos no projeto musical se encontra em diversos segmentos da vivência nas periferias, tanto pelos elementos que compõem as

subjetividades¹⁶ dos indivíduos quanto pelas localizações geográficas.¹⁷ As operações militares nas comunidades, a violência institucional contra corpos negros e periféricos, a militância política, o impacto da pandemia da Covid-19 na periferia, o espaço da mulher negra no ambiente musical, a autoestima periférica, entre diversas outras propostas são evidenciadas nestas quatro edições.

Em *Favela Vive 5*, Leci Brandão é a responsável pelo fechamento da música. Renomada no samba nacional, atua como deputada estadual de São Paulo desde 2011, após filiar-se ao PCdoB e vencer as eleições de 2011 e 2014. Os versos da sambista na faixa retratam a ótica da mulher preta e favelada, sobretudo ressaltando o alcance da luta de Marielle Franco na periferia carioca:

Nas favelas da Maré, Vila Isabel e Mangueira, nasce uma nova líder popular
/ O morro tá cansado de aturar / a polícia entrar e atirar /
E, antes de ir embora, deixar no chão o corpo de uma mulher preta / Enquanto
a família brasileira tá distraída com séries, redes sociais e sites de fofoca [...]
Tem um favelado sendo assassinado agora /
Menos presídios, mais escolas / Mais livros e menos pistolas / Ou seremos Zé
do Caroço, ou vamos todos puxar carroça /
Quem mandou matar Marielle? / São quatro anos sem respostas.

A referência ao “Zé do Caroço” faz menção ao samba composto por Leci Brandão, baseado em uma personalidade do Morro do Pau da Bandeira, próximo de Vila Izabel, no Rio de Janeiro. José Mendes, o “Zé do Caroço”, instalou um sistema de som na laje de sua residência para passar comunicados à coletividade, tais quais notas de falecimento, campanhas educativas, riscos de desastres naturais etc. O morador era policial aposentado e se tornou uma das lideranças populares do morro.¹⁸

Leci Brandão, ao ressaltar a necessidade de organização popular, questiona que na ausência desta, iremos todos continuar no status de marginalização a que estamos acometidos. Inevitavelmente, a menção às lideranças populares da periferia remonta ao caso Marielle Franco, socióloga, eleita vereadora do Rio de Janeiro em 2016 e assassinada em março de 2018

¹⁶ Os aspectos relacionados à subjetividade circundam perspectivas de raça, classe e gênero, ambientando uma pluralidade temática nas composições. Por exemplo, Kmila CDD ressaltar traços da maternidade, César imprime reflexões de raça, Hariel questiona posturas políticas do Governo Federal.

¹⁷ As edições são plurais geograficamente e podem ser expressas pela origem dos próprios compositores convidados. Djonga é natural de Minas Gerais, César é do Espírito Santo, Negra Li, Hariel e Edi Rock são de origem paulista, Froid é do Distrito Federal e o grupo ADL, bem como alguns outros convidados, do Rio de Janeiro.

¹⁸ Reportagem de Marco Antônio dos Santos (marco.santos@diariodaregiao.com.br) ao Diário da Região. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/a-verdadeira-historia-do-samba-ze-do-caroco-1.179862>. Acesso em: 27 jan. 2023.

junto a seu motorista Anderson Torres. Segundo o G1¹⁹, os indiciados pelo homicídio foram Ronnie Lessa, policial reformado e autor dos disparos, e Élcio Vieira de Queiroz, ex-militar que dirigia o carro.

A princípio, as reivindicações da vereadora contra o abuso de autoridade policial, sobretudo contra a violação dos direitos humanos nas comunidades cariocas tornaram-na símbolo da luta popular contra a marginalização do povo preto e pobre, dando nome ao Instituto Marielle Franco, criado por sua família e presidido por sua irmã, Anielle Franco. O objetivo da organização é a busca pela justiça no que tange ao assassinato da vereadora, bem como a articulação de formação política para mulheres negras, LGBTQIA+ e faveladas.

Além disso, na mesma faixa, Mc Marechal (2023) questiona a geração atual de *rappers* e ressalta seu papel como representante da velha guarda do *rap* nacional, retomando ainda a proposição de Leci Brandão:

Cato um malote, ao invés do cordão, boto um centro de esporte e cultura / Fala pra eles, fé nas crianças, Favela Cria / Coisas Além da Loucura / Mais que a cintura, ignorante é abraçar esses caô do opressor / Só fala de marca / Marca alguns jovens que ainda não distinguem entre preço e valor / Eu tô na luta por mais líderes que seguidor / A cena mudou e a postura mantive / Rap real tipo que tá faltando / Essa porra arrepia, aqui é Favela Vive!

O *rapper* ressalta a necessidade de manter ativa a postura emancipatória do *rap* nacional, reverberando a configuração de jovens para a posição de lideranças comunitárias, compromissados com o rompimento dos obstáculos impostos ao povo favelado. Vale ressaltar a sequência de citações aos projetos sociais desenvolvidos pelo grupo Além da Loucura na comunidade de Teresópolis, Rio de Janeiro, tal qual o Centro Cultural Favela Cria.²⁰

Além de ressaltar a necessidade de formar lideranças, ainda destaca o papel de intelectuais mediadores do grupo ADL traduzido pelo centro cultural criado por eles como estratégia contra-hegemônica ao projeto colonial que marginaliza pessoas pobres nas comunidades cariocas. Por outro lado, cabe ressaltar a preponderância das atividades desenvolvidas no *Favela Cria* e o impacto gerado na comunidade de Teresópolis. As atividades desenvolvidas pelo centro cultural são divididas em grandes áreas:

¹⁹ “Caso Marielle e Anderson”. In: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/12/policia-prende-suspeitos-pelos-assassinatos-da-vereadora-marielle-franco-e-anderson-gomes.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2023.

²⁰ O *Favela Cria* foi fundado em fevereiro de 2018 pelo grupo de rap ADL em parceria com produtores de audiovisual, artistas e educadores na cidade de Teresópolis-RJ. O *Centro Cultural Favela Cria* foi criado para fortalecer a produção artística e cultural das comunidades em que atua, bem como desenvolver ações educativas e esportivas para o crescimento pessoal e comunitário. Disponível em: favelacria.com.br/. Acesso em: 26 mar. 2022.

- 1 – Cultura: área em que são trabalhadas aulas de ballet infantil, oficinas de teatro e de desenho;
- 2 – Esporte: em que se pratica defesa pessoal para mulheres e jiu-jitsu infantil;
- 3 – Serviço Social: responsável por conectar a comunidade aos serviços do Estado de Cadastramento Social, encaminhamento para vagas de emprego etc.;
- 4 – Capacitação profissional: área que promove cursos de barbeiro, laboratório audiovisual e musical;
- 5 – Educação: com modalidade EJA, alfabetização, preparação para conclusão da Educação Básica e pré-vestibulares.

Outrossim, as reflexões sustentadas por Leci Brandão e Mc Marechal nos versos supracitados dialogam com os anseios de Lélia Gonzalez (1988). Tratando da condição que historicamente subalterniza e criminaliza os negros nas Américas, a antropóloga destaca a força da resistência cultural: “aqui a força cultural apresenta-se como a melhor forma de resistência. O que não significa que vozes solitárias não se ergam, efetuando análises/denúncias do sistema vigente” (Gonzalez, 1988, p. 78). Esta afirmação possibilita a correlação entre *Favela Vive* e a luta popular reverberada pelas letras na medida em que a trilha sonora se efetiva articulando um sistema de denúncia da dura realidade imposta aos grupos marginalizados.

Para a análise do *Favela Vive*, especialmente no que se refere à sua recepção pela crítica especializada e pelo público em geral, o conceito de “apropriação”²¹ foi de grande auxílio, na medida em que entende a recepção não como um ato passivo de internalização de um sentido já dado na obra, mas como um ato criador, em que cada grupo e cada indivíduo, a partir de suas vivências, percepções de vida e condições socioculturais exercitam diferentes leituras do objeto em questão. Além deste estudo de recepção, ainda em busca da diversidade de significados colocados em circulação pela música, apresento também depoimentos dos produtores e envolvidos na feitura da obra, de modo a delimitar alguns sentidos pretendidos pelos *rappers*.

A análise das narrativas líricas produzidas não pressupõe apenas a mera visibilização destes sujeitos e a difusão de sua arte como exclusivo entretenimento. O *rap* nasce em um contexto social específico e com lutas e intenções bem delimitadas. A decolonialidade é um importante eixo orientador por permitir o questionamento dos processos de subalternização dos

²¹ Segundo Chartier, “na maioria das vezes, consideram os textos como se existissem em si mesmos, fora dos objetos ou das vozes que os transmitem, enquanto que uma leitura cultural das obras lembra que as formas como são lidas, ouvidas ou vistas também participam da construção de seu significado.” In: CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 36.

sujeitos envolvidos no *Favela Vive* e das condições sociais a que são submetidos. Ouvir o som e ignorar as reivindicações externalizadas é o mesmo que promover o mero consumo ou uma visão turística:

Esta realidade explicita o caráter polissêmico da expressão educação intercultural, muitas vezes reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais (Candau, 2020, p. 3).

Desse modo, este projeto também atua na consolidação do *rap* como prática cultural que verbaliza as dissonâncias, assinala a contestação social no espaço da cidade e alimenta um novo ambiente de reflexão e denúncia (Camargos, 2015). De igual modo, as contribuições da professora bell hooks favorecem a compreensão de como uma aprendizagem pautada por uma mentalidade descolonizadora propicia o fortalecimento da democracia no ambiente escolar:

Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com os estudantes que incorporaram os valores da cultura dominante. Na verdade, estes estudantes talvez sejam os menos preparados para as barreiras que encaram, porque se convenceram muito profundamente de que são diferentes de outros integrantes de seu grupo (hooks, 2020, p. 50).

O tratamento do *Favela Vive* como fonte histórica permite aos estudantes a apropriação dos valores difundidos pelos grupos subalternizados, ou seja, trata-se de uma hipótese de rejeição aos discursos que invisibilizam os periféricos. Reverberar a versão periférica sobre os eventos históricos é uma das formas de resistência da favela à cultura dominante. Portanto o projeto musical supracitado se configura como um conjunto de canções fundamentais que atua em dois sentidos bem delimitados: a consolidação da perspectiva histórica dos grupos oprimidos e a reparação da autoestima do favelado.

1.2 A música e suas possibilidades como fonte histórica

A consolidação do Ensino de História como campo autônomo do saber científico pressupõe considerações relevantes para a atuação docente. Pensando tanto em desafios passados quanto contemporâneos – haja vista que, apesar do objeto central do ensino ser o aluno, o professor é o principal mediador do conhecimento científico no âmbito escolar – sua

produção científica sofreu grande resistência até a consolidação do Ensino de História como campo autônomo e independente na década de 1990. Para Nádia Gonçalves e Caroline Pacievitch, o Ensino de História:

Trata-se de um campo científico envolvido com os debates acadêmicos e disputas políticas relevantes de seu tempo, com forte atenção para os desdobramentos de sua produção na vida de quem ensina e de quem aprende História nas escolas e nos espaços culturais brasileiros (Gonçalves; Pacievitch, 2021, p. 63).

Em virtude destas especificidades da disciplina, a pluralidade de fontes históricas possibilita um emaranhado de abordagens possíveis para a configuração das aulas de História na rede básica de ensino. O uso das fontes em sala de aula permite o contato do educando com diferentes interpretações, por exemplo, sobre um evento mal explorado ou omitido pelo livro didático. Esta segunda alternativa também mobilizou minhas pesquisas neste sentido: por qual motivo as manifestações culturais do periférico não são objetos de estudo na rede regular de ensino?

Motivado por esta indagação, é necessário repensar acerca de qual forma estes vestígios históricos estão sendo explorados pelos docentes. É nesse contexto de dificuldades epistemológicas que se inclui o problema do uso das fontes em sala de aula, utilizadas, via de regra, como prova e ilustração dos argumentos e descrições escritas, decorrência de uma ânsia em dar realidade ao relato histórico (Mullet; Seffner, 2008).

O discorrer desta pesquisa fomentará a utilização da música em sala de aula partindo das contribuições de Chartier (1991), especialmente no que diz respeito ao documento como conjunto de representações de grupos sociais compostos por sujeitos ativos, mas marginalizados pela colonialidade. Trata-se de evidenciar as narrativas dos favelados em detrimento da visão preconceituosa sobre a realidade à qual estes foram submetidos, permitindo o contato dos estudantes com a produção intelectual e cultural do periférico.

Em virtude desta dificuldade, embora este projeto de pesquisa ressalte o trabalho do professor como intelectual mediador, a atuação docente deve explorar o uso dos documentos históricos de forma a complexificar a interpretação dos estudantes sobre os eventos históricos. Nessa perspectiva, é possível estabelecer breves contatos com discussões pertinentes ao ofício historiográfico, tal qual a inexistência da neutralidade epistemológica, a desmistificação de uma possível verdade absoluta, a superação da fonte como verdade histórica, entre outras possibilidades.

Em sua atuação, o docente deve reconhecer que não estamos formando historiadores, mas sim sujeitos que lidarão com diversas formas de interpretar o mundo e o outro. Estas proposições podem favorecer os educandos no processo de compreensão da sociedade em que estão inseridos. Outrossim, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação (Mullet; Seffner, 2008).

No tocante à fonte audiovisual²², sua linguagem não escrita foi vista, inicialmente, como "objetiva" e "neutra". Nesse sentido, ela foi percebida como um registro quase mecânico da realidade externa, como testemunho mais fiel ainda aos fatos e processos históricos ou como conjunto de significados que iam direto ao referente (a "realidade"), parecendo dispensar a análise de códigos de linguagem (Napolitano, 2006).

Ademais, as narrativas e as visibilidades midiáticas também são pontos extremamente relevantes para o Ensino de História, pois possibilitam a interpretação do educando sobre os diferentes tratamentos que os veículos midiáticos dão aos sujeitos a depender de suas características e das classes sociais a que pertencem. Isso permite compreender que em relação à música

Nem o conteúdo da fonte audiovisual se limita aos parâmetros verbais, nem a realidade por eles registrada ou encenada é bruta e livre de qualquer filtro de linguagem ou de escolhas por parte dos realizadores (produtores, editores, diretores, roteiristas, jornalistas etc.). Essas características das fontes audiovisuais e sonoras não são limites para o historiador, mas o ponto de partida para o trabalho de crítica historiográfica (Napolitano, 2006, p. 268).

A forma como um conteúdo é veiculado, a intenção do enunciador e a recepção do público também fazem parte do ofício historiográfico, e para o Ensino de História esta contribuição é extremamente pertinente. A escola é um ambiente de grande bombardeio de informações derivadas do senso comum e do conhecimento trazido de casa pelos alunos, o qual faz referência ao conjunto de experiências vividas pelos pais.

A sala de aula de História está muito mais suscetível à memória coletiva e aos discursos sobre o passado veiculados pela grande mídia, do que o espaço das aulas de graduação em História que, por si mesmas, são lugares privilegiados

²² A citação indireta supracitada faz referência às fontes audiovisuais, e em virtude disso é importante salientar que este projeto de pesquisa trabalha não só com o conteúdo musical do *Favela Vive*, mas também com a produção audiovisual dos vídeos.

da crítica das representações que são produzidas sobre o passado (Mullet; Seffner, 2008, p. 120).

Essas informações também derivam da difusão midiática proferida pela TV e internet, logo faz-se necessário suscitar a compreensão dos conteúdos e intencionalidades difundidos nestes ambientes e por meio dessas mídias:

Entre a instância primária da criação e a instância última da recepção, as diversas camadas de sentido de uma canção são construídas, negociadas e reprocessadas. Enquanto essas instâncias são focadas a partir de uma perspectiva sincrônica e sociológica, o historiador não pode esquecer do processo complementar de análise, diacrônico e histórico, que faz com que diversas épocas olhem para o passado e seus produtos e testemunhos de diversas maneiras. Portanto, os diversos sentidos históricos de uma canção constroem-se no espaço e no tempo (Napolitano, 2006, p. 273).

Por outro lado, a utilização de recursos multimídia exige a exploração de uma nova organização da sala e do planejamento de aula, uma vez que “seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização dos conteúdos (Abud, 2005, p. 315)”. Esta nova roteirização estabelece uma distinção evidente em relação à tradicional história geral e cronologicamente pautada nos eventos europeus, comuns nos livros didáticos.

Em virtude das instâncias de criação faz-se necessário destacar a originalidade deste projeto em evidenciar a narrativa sob a ótica da periferia, citando aportes líricos os quais externalizam o olhar periférico sobre os acontecimentos sociais. Essas narrativas confrontam os meios tradicionais de informação, propiciando a construção de diferentes sentidos históricos tanto pela instância criadora quanto pela instância receptora do conteúdo. Para Napolitano, no caso das fontes audiovisuais e musicais, “os ‘conteúdos’, as linguagens e as tecnologias de registro formam um tripé que, em última análise, irá interferir no potencial informativo do documento” (Napolitano, 2006, p. 267).

Para a sala de aula, é importante fomentar a crítica da fonte entre os educandos, favorecendo o entendimento das relações de poder envolvidas na produção da fonte, neste caso, a audiovisual. Assim, todo o esforço didático do professor deve apontar que o mais importante no visual, seja por qual meio for, é o fato de que as imagens na tela tenham sido colocadas lá por alguém, uma vez que não foram distribuídas inocentemente, mas intencionalmente (Saliba, 2007). De igual modo, proporcionar o questionamento das relações de poder por meio dos

instrumentos de difusão midiática também é um caminho pertinente para a sala de aula de História:

No caso mais específico da disciplina histórica, vale a pena refletir um pouco sobre a fértil distinção entre o documento produzido voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o monumento voluntariamente produzido pelo poder, ou seja, por quem detém o poder de perpetuação dos próprios registros, no caso o poder de perpetuação das imagens. O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder (Saliba, 2007, p. 93).

Uma das finalidades desta dissertação é mostrar que, embora haja um domínio das elites sobre os meios de informação, o *Favela Vive* apresenta um conjunto de ferramentas líricas que possibilita a tomada do poder dos meios de comunicação pelos grupos oprimidos da sociedade. Isso é fundamental para entender que as produções audiovisuais do *Favela Vive* partem do pressuposto de representação com intenções bem definidas e ferramentas metodológicas delimitadas, as quais favorecerão o alcance do objetivo do grupo com a sua produção. Reconhecer este conceito significa que

O profissional de história deve esforçar-se por quebrar com essa espécie de amnésia estrutural, cada vez mais favorecida pela lógica do pensamento cotidiano. Uma das formas para se buscar essa espécie de contra-discurso visual é procurar mostrar, ao máximo, como essas imagens são produzidas (Saliba, 2007, p. 92).

Este projeto de pesquisa não só busca evidenciar como essas imagens são produzidas, mas a quem elas se destinam, por que foram produzidas, quais conteúdos estão sendo evidenciados por estes indivíduos, quem são os grupos representados por estes discursos, qual o local de onde se fala e, principalmente, qual a relevância desta produção para um ensino de história plural e decolonial.

O reconhecimento da multitemporalidade dos objetos é imprescindível para destacar as narrativas inferiorizadas pela modernidade. Dado que afirmar a multiplicidade de pontos de vista permite a reverberação das narrativas periféricas, faz-se necessário também o entendimento de que o objeto de pesquisa é portador de temporalidade. Pensar as histórias do povo marginalizado em função das perspectivas da elite social brasileira é o mesmo que homogeneizar o tempo. Conforme Gattinara,

O historiador deve colocar no tempo os objetos de seu estudo, o que é dificultado pela escala de análise desses fenômenos que fazem aparecer ou

que encobrem temporalidades diferentes, pois todo fenômeno guarda em si essas temporalidades entrecruzadas. Ele também deve colocar o tempo, dado que o tempo em si não existe, mas que é estabelecido pelo sujeito que é o próprio historiador: ele o ‘constrói’, portanto, por sua subjetividade, seu pertencimento, suas ideias, suas práticas, etc. Enfim, ele deve colocar-se no tempo, a saber, ele deve procurar reconhecer o que é esperado dele (pelas instituições, pelas expectativas sociais ou pessoais, etc.). É o presente do historiador que quase sempre dita a direção de suas pesquisas, queira ele ou não (Gattinara, 2018, p. 67-68).

Haja vista que o presente do historiador dita o direcionamento da pesquisa que se propõe a realizar, faz-se necessário compreender a escola como local de aplicação das reflexões proporcionadas nesta disciplina e neste programa de pós-graduação. Pensar a escola como um ambiente de disputa de poderes favorece a análise dos estudantes não como indivíduos isolados, mas como sujeitos ativos, pertencentes a um grupo social, religioso, racial, de classe e de gênero. Diante deste cenário, entre avanços e retrocessos, torna-se evidente a necessidade de descolonização das práticas docentes para, doravante, proporcionar uma efetiva descolonização dos currículos:

A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo (Gomes, 2020, p. 231-232).

Tendo em vista a dificuldade de atuação docente diante do atual cenário conservador, principalmente nas instituições privadas da rede básica de ensino, trata-se de um trabalho a ser construído aos poucos e que para ser efetivado dependerá mais da prática docente de descolonização do que do anseio por um amparo legal que efetive as reivindicações dos educadores. Outrossim, descolonizar o currículo não é apenas abrir uma fenda na interpretação dos cânones da historiografia, mas é também reconhecer que os grupos excluídos da historiografia tradicional também são construtores de um conhecimento válido e legítimo, e que confrontaram a perspectiva hegemônica a partir de novas interpretações sobre os eventos históricos.

Por conseguinte, as categorias do pensamento decolonial se configuram como importantes ferramentas epistemológicas que visam garantir o espaço das histórias tradicionalmente omitidas. Tal afirmação não pressupõe a invalidade dos saberes produzidos e assimilados por nós. No entanto pressupõe a reivindicação de histórias latino-americanas

anteriormente invisibilizadas. Essas contribuições permitem novas formas de enxergar a produção do conhecimento sob a ótica dos grupos oprimidos pela colonialidade.

1.3 A relevância da musicalidade periférica para o Ensino de História

Em um primeiro momento, reconhecer a multiplicidade de pontos de vista é um fator preponderante para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Trabalhar com o conjunto de canções denominadas *Favela Vive* determina o reconhecimento de diferentes perspectivas acerca de um determinado fato histórico. Como analisar um gênero, produzido por grupos historicamente marginalizados, a partir da perspectiva hegemônica difundida pela historiografia eurocêntrica? O reconhecimento de múltiplos pontos de vista me permite pensar o método decolonial para análise do meu objeto.

A pluralidade de recortes interpretativos apresenta possibilidades de construções contra-hegemônicas dos saberes, tal como faz o *Favela Vive*. Brechas discursivas podem ser crescentemente vislumbradas não apenas nos discursos abertamente questionadores, os chamados “contra-discursos” marginais, gerados na liminaridade do tecido social com seus desvios e densas camadas de ambiguidades (Gomes, 2008).

Em *Favela Vive 5* uma sequência de versos questiona, por exemplo, o governo Bolsonaro e as posturas do então presidente da república em relação à favela. Nota-se que a *cypher* foi lançada em 2023, mas suas composições decorreram do período em que Jair Bolsonaro cumpria o último ano de seu mandato, em 2022. As principais referências são feitas a partir do lema amplamente difundido desde quando ainda era candidato ao cargo de Chefe do Executivo, às vésperas da eleição de 2018: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”.

Marechal Mc, nos versos que abrem sua participação, levanta o questionamento:

Cuidado com aqueles que falam em nome de Deus / O que Deus nunca disse e ainda se acham acima de todos / É o desespero, (pá) despreparo, tramaram pra cima dos meus / Socorro / Jornal disse: “Tava armado!” Mente. / Sobre ancestrais e antecedentes / Foda-se a paz que tem sangue inocente / ‘Cês’ quer me enterrar, mas eu sou semente (Marechal Mc, 2023).

Os versos supracitados, os quais introduzem os discursos narrados por Marechal, apresentam um momento-chave da canção. O tom agressivo, as pausas cronometradas e a

posição central em relação aos demais Mc's são características fundamentais de análise.²³ O alerta em relação aos discursos relacionados à fé é um evidente descontentamento com o mandato presidencial supracitado, sobretudo com o discurso homogeneizante e elitizado do ex-presidente.



Figura 1: Momento 6min e 1 s da canção *Favela Vive* 5.

Por outro lado, a dinâmica da canção expõe um papel central na figura de Marechal, reconhecidamente uma liderança no cenário nacional. Os braços abertos e a imagem capturada no momento em que Marechal enquadra-se no centro da tela corroboram para tal interpretação. Possivelmente um sinal de reverência à presença do *rapper* na principal produção musical do grupo ADL. Ademais, a postura do *rapper* exemplifica a condição de resistência frente aos projetos políticos neoliberais que estiveram atrelados às políticas públicas brasileiras no período em questão. Ainda é possível observar as críticas levantadas sobre a postura midiática aos assassinatos ocorridos nas periferias brasileiras, ao questionar a veracidade das informações difundidas quando as vítimas são jovens periféricos.

Por outro lado, Mc Hariel, representante do *funk* nacional na quinta edição da *cypher*, também não mede esforços ao criticar a violência estatal nas periferias:

Favela Vive / Coisas que só quem é favela vive / Sonho tá a quilômetro, a morte tá a milímetros / Favela vive, mas uns não sobrevive / Com o fim antecipado e oito bala no perímetro / Desde menor tem coisa que eu não compreendo e isso foi me corroendo, eu tive que me expressar / Mas quantos morrem, quantos sofrem na mão do racismo imundo e não tem chance de falar / Olha quanta gente morre em nome da paz / Comício, rastro de sangue que ficou pra trás / Hoje, o capeta tá falando: "Deus acima de tudo" / Camburão pro seus 'capanga' virou câmara de gás (Hariel, 2023).

²³ É importante evidenciar que a composição dos sons, batidas e pausas são elementos fundamentais para a construção de sentido e emoções do público.

Hariel é contundente ao estabelecer um posicionamento em prol das vítimas de homicídios nas periferias brasileiras, sobretudo as mais jovens. Os recorrentes assassinatos de crianças e adolescentes em operações policiais são sempre evidências presentes nas letras das edições do *Favela Vive*, tais como os casos de João Pedro, Marcus Vinicius e Ághata Félix.²⁴ Em virtude das perdas de tantas vidas infanto-juvenis, o MC questiona o fato da morte dos periféricos estar a milímetros de distância e, em muitos casos, por meio de um fim antecipado.

Outro caso emblemático suscitado por Hariel foi o assassinato de Genivaldo de Jesus dos Santos, em Umbaúba, Sergipe. O motociclista foi abordado em blitz na rodovia BR-101 ao transitar sem capacete, sendo solicitado que o cidadão parasse a motocicleta e levantasse a camiseta – o que foi prontamente obedecido por Genivaldo. Durante a abordagem, o motociclista foi violentamente jogado no porta-malas da viatura da Polícia Rodoviária Federal, ao passo que os agentes de segurança pública utilizavam spray de pimenta e gás lacrimogêneo no compartimento do veículo. A diretora do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Samira Bueno, afirmou:

A utilização de gás de pimenta como instrumento de menor potencial ofensivo é comum entre as polícias, geralmente para dissipar multidões, mas jamais deve ser feito em ambientes fechados ou por períodos prolongados numa pessoa. Sua má utilização pode ocasionar a morte (G1, 2022).²⁵

Ademais, os versos de Hariel são suficientes para demonstrar o caráter nacional das representações periféricas nos discursos do *Favela Vive*, pois embora a organização do projeto esteja sediada no Rio de Janeiro, os MCs compreendem os desafios das periferias em todo o país, ao citarem eventos e realizarem levantamentos a partir de experiências pessoais em diversas regiões, tais quais Minas Gerais, Distrito Federal, Sergipe e Rio de Janeiro.

Apesar de ainda se perpetuarem as formas hegemônicas de interpretação do mundo, esta ideia de razão universalizante é falsa e pode ser demonstrada pelas diferentes perspectivas expressas pelos versos supracitados. Como consequência desta prática totalizante, enxerga-se a omissão e invisibilização de saberes fora da lógica dominante de conhecimento. Os saberes tidos como globais são resultados concretos do silenciamento do “outro”, o qual não faz parte desta racionalização. Destarte, a universalização do saber repercute a prática colonial de

²⁴ “Caso George Floyd: você se lembra de Ághata, João Pedro e Marcus Vinicius?” In: UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2021/04/20/caso-george-floyd-voce-se-lembra-de-agatha-joao-pedro-e-marcos-vinicius.htm>. Acesso em: 27 mar. 2023.

²⁵ “Caso Genivaldo: entenda a ordem dos fatos que levaram homem a morte em abordagem da PRF”. In: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2022/05/27/caso-genivaldo-entenda-ordem-dos-fatos-que-levaram-homem-a-morte-em-abordagem-da-prf.ghhtml>. Acesso em: 27 mar. 2023.

subjugação da alteridade, a qual necessitamos confrontar e elaborar uma proposta epistêmica para reiterar a visibilidade dos saberes subalternizados.

Além de explorar o auxílio da decolonialidade para o rompimento de estereótipos na sala de aula, é importante estabelecer diálogo com o conhecimento internalizado pelo educando, ou seja, aquilo que o estudante já carrega da sua experiência de vida, os saberes construídos pela sua experiência sócio-histórica. Qual é a relação destes saberes com os conhecimentos ensinados em sala de aula? Existe algum ponto em que eles se interconectam? A escola mantém um diálogo que inclui a comunidade ao ambiente escolar? Para Paulo Freire, o professor deve explorar esses saberes em sua prática docente:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 17).

Esta proposta evidencia a urgência da emancipação social do educando da rede básica de ensino, e se tratando da reivindicação da condição de subalternização das classes populares, faz-se necessário descolonizar as práticas docentes.

Neste sentido, Kátia Abud conceitua algumas importantes contribuições do uso da música na aula de História, uma vez que as letras

se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e ressignificação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos (Abud, 2005, p. 316).

Isto permite a aferição do *rap* como material didático propagador de um saber específico, advindo de um recorte social e construído pela experiência de vida em contextos de marginalização e negação de oportunidades. Portanto faz-se necessário romper com esta espécie de monocultura do saber, a qual estabelece que o método científico ocidental se configurou para estabelecer o conhecimento produzido sob a ótica do europeu como a única verdade a ser difundida.

Nessa perspectiva, o reconhecimento dos saberes produzidos pela alteridade dialoga com a categoria de intelectual mediador, visto que reconhecer os saberes construídos pelas

experiências de vida do outro permite entender este sujeito como viabilizador de saberes. Ademais, tal categoria pressupõe o rompimento com a hierarquização de sujeitos, haja vista que os bens culturais vulgarizados são de autoria de pessoas comuns, partindo de uma posição horizontal em relação ao público-alvo:

É bom frisar que essa categoria se aplica à produção de bens culturais. Ela não se refere, é bom frisar, ao mundo da política. Nesse caso, estamos falando de pessoas “comuns” que se expressando culturalmente – pela música, grafite, dança, poesia, museu ou centro de memória etc. – conseguem atingir um público numeroso e diferenciado (Gomes, 2020).

Não se aplica ao mundo da política porque parte da proposição de que o político, assim que empossado, tem a obrigação ética com o desenvolvimento de ações cujo foco seja o suprimento da necessidade do povo que o elegeu. Ao passo que a professora Ângela de Castro Gomes adequa a categoria às pessoas comuns, essa condição parece se valorizar com o sentimento de pertencimento comunitário desenvolvido por iguais e que fortalece a autoestima coletiva.

Teóricos da decolonialidade se comprometeram em estabelecer ajustes para visibilização do conhecimento produzido pelos diferentes grupos étnicos. Uma das categorias para tratar da perspectiva periférica nesta pesquisa é o que Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel denominaram “pensamento de fronteira”:

Os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial (Costa; Grosfoguel, 2016, p. 18).

Nota-se que a rejeição ao projeto de modernidade é explícita no tom de protesto utilizado pelo *Favela Vive*, dado que as narrativas líricas evidenciam o descontentamento com a realidade à qual os sujeitos periféricos estão submetidos. Por outro lado, também são desenvolvidos narrativamente os contextos que reverberam as desigualdades sociais, o racismo estrutural, o desemprego periférico, a negação de oportunidades e a violência, tanto por meio das forças de segurança pública quanto pelo crime organizado.

Outrossim, o grupo ADL e os mestres de cerimônia convidados para cada edição do projeto musical questionam a sociedade atual veementemente, seja pela experiência de vida de

cada *rapper*, seja por meio de situações amplamente conhecidas e divulgadas pela mídia. A cada edição, o *Favela Vive* tomou características emancipatórias que proporcionaram a desvinculação da comunidade periférica do estereótipo criado pela colonialidade.

A imagem de grupos submissos e historicamente invisibilizados descrita pela perspectiva colonial hegemônica dos livros didáticos não se sustenta quando se busca interpretar um gênero musical que contesta a ordem vigente que ainda se ancora na naturalização da violência contra corpos favelados no continente americano.

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de História ressaltam a necessidade de articular a prática docente com a realidade individual do educando:

A realidade educacional brasileira e as vivências escolares demonstram que as escolas e as salas de aula são espaços permeados por conflitos e contradições. Por isso mesmo, podem ser espaços de transgressões, criatividade, experimentação, pesquisa e avaliação permanente. Do mesmo modo, instigam o professor a estar aberto às realidades singulares, instáveis e heterogêneas e a reconhecer que os alunos são atores ativos no processo de aprendizagem e na construção do saber escolar. Eles têm suas particularidades individuais e suas vivências culturais e coletivas que, de um modo ou de outro, são colocadas em jogo nas salas de aula. Interferem e recriam significados e sentidos para os conteúdos estudados e para as relações que a História estabelece com a realidade social e cotidiana (Brasil, 1998, p. 80).

A escola se configura como ponto de convergência de diferentes realidades socioeconômicas e de manifestações culturais. Fatores como esses devem ser explorados pelo docente na medida em que fundamentam um espaço propício para o exercício da democracia e compreensão das diferentes origens e realidades.

Em virtude disso, as discussões sobre a relação entre Ensino de História e periferia são urgentes, dado o atual cenário de negacionismos e opressões difundidos pelas elites sociais do Brasil, as quais se aproveitaram da difusão do conservadorismo em âmbito nacional para propor mudanças estruturais na educação básica. De igual modo, é pertinente destacar a necessidade do professor de História repensar a prática docente no sentido da alteridade e do conteúdo que ensina

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (Freire, 1996, p. 20-21).

Isso quer dizer que urge a necessidade de estimular no educando a capacidade crítica de questionar a realidade vigente e os discursos que reverberam sobre ela. Não obstante faz-se necessário evidenciar que os veículos de comunicação e a forma como são difundidas as informações também obedecem às intenções de quem as pronunciam. No ambiente escolar não é diferente.

A manifestação da elite conservadora em alusão ao papel técnico e mercadológico da educação também repercutiu em propostas já superadas pela historiografia, tal qual a neutralidade envolvida no currículo escolar e no ofício do historiador. Apesar da existência de discursos simpáticos à neutralidade epistemológica no ambiente educacional, vale a pena fazer menção às contribuições de Lopes no que tange ao envolvimento de disputas ideológicas e mercadológicas na elaboração dos currículos:

os processos de seleção e legitimação não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico. Assim, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica e educacional (Lopes, 1999, p. 3).

Tendo em vista as relações de poder da sociedade geral no ambiente escolar, por que não se apropriar destas disputas narrativas históricas para colocar em evidência os discursos dos grupos e personagens omitidos pelo currículo tradicional? Pensar o ensino de História a partir da música é pertinente para estabelecer um diálogo com a realidade que meus alunos estão inseridos. Trabalhar com a música pressupõe seu reconhecimento como fonte histórica, tanto como um veículo de transmissão de conteúdo e entretenimento quanto como ferramenta de denúncia e emancipação social. Por conseguinte, o *rap* difunde a vivência dos grupos marginalizados pela modernidade colonial, configurando-se como uma importante ferramenta de representação acerca de diferentes realidades.

Evidentemente o *rap* não é uma representação discursiva neutra. É construído por grupos com um projeto político estabelecido que aspira à emancipação social da sua comunidade. Cabe aqui ressaltar as contribuições de Kátia Abud para essa conceituação:

Elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída. Serão também instrumentos para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social (Abud, 2005, p. 312).

Logo reconhecer a parcialidade do objeto discursivo pressupõe a pluralidade epistemológica de análise que ele permite. É a partir da pluralidade de representações sobre o tempo que o uso das fontes se torna possível, porquanto, via de regra, são utilizadas de modo a validar argumentos escritos. No entanto esta metodologia limita a exploração da música como fonte por si só, sempre a vinculando ao texto escrito. Segundo Nilton M. Pereira e Fernando Seffner,

Ensinaos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção (Pereira; Seffner, 2008, p. 127).

Ademais, é possível levar ao estudante o reconhecimento da cientificidade da História por meio da complexificação da fonte, entendendo o relato histórico como interpretação de experiências e anseios. Apesar da sala de aula se configurar como um ambiente de difusão de memórias coletivas e de discursos propagados pela grande mídia, o professor tem a responsabilidade de mediar as diferentes narrativas e produções historiográficas.

Pensando tanto em os desafios passados quanto contemporâneos, é inegável que, embora tenha havido um grande avanço para as temáticas sensíveis que dizem respeito a questões de gênero, raça e classe, ainda é insuficiente para promover a emancipação do saber que evidencia o protagonismo destes grupos ainda invisibilizados. Neste sentido, trabalhar com *Favela Vive* é um dos avanços propiciados pelas discussões de gênero, classe e raça. As indagações fomentadas pelos compositores fortalecem o laço democrático e plural da comunidade periférica na medida em que reverberam também na comunidade escolar, por estudantes que têm acesso aos diferentes gêneros musicais a depender do grupo social ao qual estão inseridos. Em outras palavras, a pluralidade externalizada pelo *rap* e trabalhada coerentemente pelo professor de História

faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (Pereira; Seffner, 2008 p. 19-20).

Tendo por horizonte a grande área da História das Américas, a posição destes sujeitos sempre esteve em detrimento dos grandes homens e dos grandes eventos descritos sob a ótica do branco-europeu. Por este motivo, a raça e o gênero passaram a ser dimensões intrínsecas à vida nas Américas (Lugones, 2008).

Romper com a perspectiva dominante sobre os acontecimentos da América é uma das formas de reivindicar o papel de protagonismo dos grupos oprimidos para a ótica de uma historiografia voltada para o acolhimento das minorias como sujeitos produtores de sua própria versão da História.

Neste sentido, a ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História – propôs a criação de um documento para construir alguns compromissos éticos responsáveis por guiar o trabalho docente. Este documento ficou denominado como Compromissos Éticos da Docência em História²⁶. Sua elaboração dialoga com o trabalho docente no tocante às questões relacionadas ao impacto da BNCC e da reforma do Ensino Médio no processo de formação do pensamento histórico dos educandos da rede regular e especial de ensino.

A ética, por si só, é vista como um conjunto de acordos provisórios os quais são frutos de diálogos interculturais entre grupos que vivem diferentes realidades. Esta concepção propõe a noção de uma educação voltada à pluralidade: haja vista que a escola é um ambiente socializador, a ética deve ser configurada como elemento norteador das relações interpessoais. É sempre importante partir de proposições heterogêneas as quais reconheçam as particularidades vivenciadas pelo professor e pelos educandos inseridos na realidade escolar. A importância de salientar os compromissos éticos está na capacidade de fundamentar bases sólidas para garantir o ideal de educação previsto pelas concepções pedagógicas que buscam a emancipação do oprimido e o fomento da criticidade dos educandos, tendo em vista o contexto democrático e multicultural em que estamos inseridos.

Nesta análise, cabe inserir a ética do reconhecimento – a partir da leitura de Anton Froeyman (2016) – como uma proposição fundamental para intervir nas categorias políticas da

²⁶ Compromissos éticos da docência em História. Disponível em: youtu.be/ISSzTvxnk7M. Acesso em: 1 nov. 2022.

escrita da história, visto que há uma necessidade de reconhecimento do outro através das fronteiras culturais. Com relação ao projeto *Favela Vive* e seu poder didático na compreensão da realidade periférica, o qual se configura como meu objeto de pesquisa, é imprescindível pensar o acolhimento destas denúncias dentro da realidade escolar. Reconhecer as situações de opressão e desigualdade faz parte dos pressupostos educacionais quanto ao preparo para o exercício da cidadania, previsto na Constituição Federal de 1988.

Não obstante, também é de extrema preponderância para esta discussão a menção à carta da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História ressaltando os Compromissos Éticos da Docência em História. Essa produção delimitou os compromissos éticos em uma sequência de códigos necessários para a superação dos obstáculos impostos à realidade docente brasileira.

O contexto nacional atual representa um forte retrocesso no que diz respeito às políticas públicas sociais e culturais. As influências do conservadorismo reacionário vêm bombardeando o âmbito educacional com narrativas que propagam negacionismos e propostas de neutralidade epistemológica. O estigma do professor de História como doutrinador ideológico se fortaleceu com veemência nas proposições da *Escola Sem Partido*, as quais buscam a preponderância do papel técnico da educação escolar em detrimento da autonomia docente e da formação crítica do educando.

No interior das escolas de iniciativa privada, estes questionamentos se propagam com maior força. A indagação das práticas educativas dos professores é realizada com maior intensidade, tanto pelos responsáveis dos alunos quanto pela direção escolar. Existe a ideia de que professores insistem na utilização de aulas e discursos com vistas a obter adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas (Gomes, 2020).

Dentre a relevância de todos os compromissos éticos listados pela Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História, é viável explorar o *Compromisso com a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica*.²⁷ Tendo em vista o caráter emancipatório do gênero musical, as relações de opressão são traduzidas pela inferiorização e desumanização do povo periférico por meio das diversas relações de desigualdades a que está submetido.

O *Favela Vive*, dentre as múltiplas análises e perspectivas possíveis, pode ser caracterizado pelo caráter de denúncia contra a negação de direitos sofrida pelos grupos

²⁷ XIV Seminário de Estágio Supervisionado – FH UFG: Compromissos éticos da docência em História. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DY4B3P-4aBc>. Acesso em: 25 jul. 2022.

subalternizados pela modernidade. Entender a música supracitada como forma narrativa favorece a interpretação da perspectiva do oprimido sobre as relações de opressão por ele sofridas.

O *Favela Vive 3*, lançado em 2018, é um retrato fiel da ótica periférica sobre as situações de violência sofridas no interior das comunidades cariocas. A título de exemplificação, cabe a referência aos versos a seguir: “Mais uma mãe revoltada, uma pergunta sem resposta/ Como o policial não viu o seu uniforme da escola? / Vinícius é atingido com a mochila nas costas/ Como é que eu vou gritar que a favela vive agora?” (DK47, 2018)²⁸

A letra denuncia a intervenção policial no conjunto de favelas da Maré, na Zona Norte do Rio de Janeiro, na qual uma das vítimas foi o adolescente Marcos Vinícius de 14 anos, quando estava a caminho da escola.²⁹ A violência perpetuada pelo tráfico de drogas e o confronto em operações policiais acarretam a vitimização de inocentes. Após transcorridos quatro anos do assassinato do adolescente, o Poder Judiciário sequer recebeu o inquérito policial, tal como afirma o G1:

A família de Marcus Vinícius da Silva, de 14 anos, que morreu há quatro anos, após ser baleado a caminho da escola no Complexo da Maré, na Zona Norte do Rio, ainda aguarda que o caso seja solucionado. O inquérito da Delegacia de Homicídios da Capital (DHC) ainda não foi encaminhado à Justiça.³⁰

A análise imagética do videoclipe também favorece a percepção dos detalhes que podem passar despercebidos. Durante a transição de cenas entre MCs, ao chegar na última participação da terceira edição, o cenário da favela da Rocinha muda para o interior de um ambiente fechado. Neste local, Negra Li, representando as mulheres negras, pobres e periféricas, está situada ao lado de um varal com uma camiseta estendida. Trata-se de um uniforme escolar sujo com marcas de sangue, uma clara evidência da indignação popular contra o assassinato de Marcus Vinícius. A imagem é apresentada a partir dos 7 minutos e 50 segundos da canção:

²⁸ Favela Vive 3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=avbOUVHr0QI>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁹ “ONU lamenta a morte de Marcos Vinícius, baleado na Maré e lança a campanha ‘Vidas Negras’”. In: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/onu-lamenta-morte-do-jovem-marcus-vinicius-da-silva-e-lanca-a-campanha-vidas-negras.ghtml>. Acesso em: 6 jul. 2022.

³⁰ “Familiares de adolescente morto em operação na Maré aguardam por justiça há 4 anos”. In: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/20/familiares-de-adolescente-morto-em-operacao-na-mare-aguardam-por-justica-ha-quatro-anos.ghtml>. Acesso em: 5 dez. 2022.



Figura 2 Negra Li e o uniforme de Marcus Vinícius, assassinado a caminho da escola.

O som de fundo expõe uma indagação através de versos recitados por Negra Li: “Quem foi que não sentiu discriminado por alguém?” A letra, as cenas e a reportagem reverberam a indignação em relação ao assassinato do estudante. Na faixa, Lord, também integrante do ADL, enuncia os seguintes versos: “Que isso? Foi o tiro do blindado que acertou Marcus Vinícius / Caído ali sem árbitro de vídeo / E vocês querem sustentar o *hype*, comparar o melhor *flow* / Viram três *Favela Vive* e não viu o quanto ela chorou”.

O questionamento do artista torna explícito o descontentamento com a realidade na qual estão inseridos. A marginalização do pobre favorece a associação do morador com a criminalidade. O estereótipo construído pela lógica colonial de criminalização dos periféricos intensifica a violência nestes centros comunitários. Lord utiliza os próprios versos para criticar uma grande parte do público do *rap*. Preocupados com a comparação qualitativa entre artistas, esquecem das denúncias evidenciadas pelas narrativas do *Favela Vive*. Isso é resultado da própria heterogeneidade interpretativa do público-alvo. A depender da subjetividade individual³¹ do ouvinte, a atenção se voltará para determinados aspectos em detrimento de outros.

Dk47, o artista responsável por versos citados anteriormente, realiza um questionamento pertinente: como que continuaremos a gritar que a *Favela Vive* se a cada edição da faixa musical os MCs tendem a levantar a bandeira em memória de um corpo favelado encontrado morto? Em *Favela Vive 4*, produzido em 2020, DK também levanta essa questão. Após passados dois anos do lançamento de *Favela Vive 3*, o artista indagou a continuidade da violência nas periferias cariocas fazendo menção aos assassinatos de Ágatha Félix e João Pedro:

³¹ Me refiro às características formadoras da personalidade individual, seja ela a classe, raça, gênero, experiência de vida, entre outros aspectos influenciadores da visão de mundo de cada sujeito.

“Tu ‘lembra’ no *Favela 3* confundiram Marcus Vinícius / Agora no *Favela 4* foi Ágatha e João Pedro / Dá medo ver que o herói desses burgueses brasileiros / É um policial nas horas vagas que trabalha de blogueiro” (DK47, 2020).³²

As duas crianças citadas pelo *rapper* foram vítimas da violência estatal nas favelas cariocas. Ágatha Félix, uma criança de 8 anos de idade que voltava para casa na companhia de sua mãe, ambas no interior de uma kombi, quando, no decorrer do trajeto pela Fazendinha, morro pertencente ao Complexo do Alemão, foram surpreendidas por tiros disparados pela polícia. Segundo o G1:

O policial militar Rodrigo José de Matos Soares foi denunciado pelo Ministério Público em dezembro de 2019 por homicídio qualificado. Pouco tempo depois, ele foi afastado de suas funções na PM. Contudo, só depois de mais de dois anos e três adiamentos, ele começou a ser julgado nesta quarta-feira. No dia da morte da menina de 8 anos, Rodrigo Soares estava patrulhando a comunidade quando atirou em duas pessoas numa moto achando que eram traficantes. O tiro de fuzil acabou atingindo Agatha que estava dentro da Kombi que passava pelo local (G1, 2022).³³

Embora a conduta delitiva tenha sido cometida em setembro de 2019, as audiências somente ocorreram em março de 2022. O Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, em seu site oficial, noticiou detalhes da audiência:

Ele (Rodrigo Soares) contou que era de praxe que a guarnição deixasse o posto no início da noite, pois era um local perigoso, com risco de ataques. Porém, neste dia eles receberam uma ordem para permanecer naquela posição, mas começaram a receber ameaças informadas por mototaxistas da comunidade. Soares disse que dois homens numa moto fizeram disparos contra ele e um colega e que após revidarem com três disparos, se abrigaram numa loja de construção até que o confronto cessasse (TJRJ, 2022).³⁴

No entanto os discursos divergiram ao serem comparados com as versões de outras duas testemunhas. Élcio, também lotado na UPP em questão, afirmou que não recebeu tiros vindo de mototaxistas e que só soube depois da morte de Ágatha, ainda que não tivesse perguntado quem tinha feito o disparo que acertou a kombi.

³² *Favela Vive 4*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SZ1H5lIOluU>. Acesso em :15 dez. 2022.

³³ “Julgamento do caso Ágatha Félix coloca frente a frente mãe e policial acusado de atirar; testemunha reconheceu o PM”. In: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/09/julgamento-do-caso-agatha-felix-coloca-frente-a-frente-mae-e-policial-acusado-de-atirar-testemunha-reconheceu-o-pm.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2022.

³⁴ “Caso Ágatha Félix: testemunha e acusado por morte de menina divergem sobre confronto”. In: TJRJ Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/web/guest/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/86168960>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Outro depoimento também chamou atenção:

Ismael, morador da Fazendinha, contou que estava bem próximo ao grupo de policiais de onde partiu o tiro que matou a menina e que não saberia identificar o autor do disparo, mas que ele estava entre os policiais posicionados próximos ao ponto onde a kombi foi alvejada. Segundo ele, não havia nenhum confronto no local (G1, 2022).

O caso Ághata Félix ainda passa por trâmites judiciais, mas segue sendo lembrado pelos versos do *Favela Vive* sob um ponto de vista crítico e diferente da perspectiva evidenciada pela grande mídia nacional. Ademais, DK47 relembra o assassinato de João Pedro ocorrido em maio de 2020. O adolescente de 14 anos brincava na casa do tio, no Complexo de Favelas do Salgueiro, quando teve sua vida ceifada por uma ação da Polícia Civil em conjunto com a Polícia Federal. Vale ressaltar que a intervenção policial ocorreu durante a pandemia do Coronavírus.

A repercussão foi decisiva para que o ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Facchin, em decisão liminar provisória, suspendesse a realização de operações no Rio de Janeiro enquanto perdurasse o estado de calamidade pública ocasionado pela pandemia. Mesmo após passados dois anos, as investigações seguem paradas.³⁵

Nesta perspectiva, a reflexão proposta pelos *rappers* é evidente: como gritar que a favela vive se a cada edição que é produzida um jovem negro é assassinado? A intencionalidade dos *rappers* é expressa por meio da superação da colonialidade. Apesar das políticas estatais de segurança pública, da negação de direitos, dos assassinatos em massa nas operações policiais e do desemprego periférico, a favela vive! Um discurso de esperança e emancipação reverberado por meio de denúncias efetivadas engendradas pelo *rap*.

Levar ao entendimento do educando a interpretação do objeto a partir de um dos veículos de informação da ótica periférica permite o diálogo com a ética do reconhecimento da alteridade. Uma possibilidade para utilização deste material em sala de aula e por meio do confronto entre a grande mídia e a narrativa musical, tendo em vista que as reportagens transmitidas sob a ótica do corpo editorial e de uma equipe de reportagem divergem da perspectiva favelada. Trata-se de um confronto de materiais produzidos pelos grupos sociais compostos pela elite, formadores da opinião pública, e dos grupos populares, os quais evidenciam sua realidade por meio da cultura. Portanto utilizar o *rap* como fonte histórica é

³⁵ “João Pedro: ‘Quando o Estado mata nossos filhos a Justiça não acontece’, diz mãe do adolescente morto em operação policial”. In: BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57121830>. Acesso em: 15 de. 2022.

uma das formas de buscar efetivar o compromisso com a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica.

Esta condição me permite retornar ao processo de caracterização do intelectual mediador. Ao passo que as denúncias acerca da realidade periférica vão tomando forma por meio do *Favela Vive*, o processo de mediação cultural vai se consolidando:

No campo da música, por exemplo, a gente pode sair de um circuito de grandes compositores homens, geralmente da música erudita. Compositores/ras e músicos populares podem ser intelectuais mediadores. Músicos que tem origem popular e não se enquadram nessa imagem idealizada do intelectual “culto”. Mulheres, no século XIX, que se apresentam, tocam e publicam suas composições musicais, também podem ser intelectuais e intelectuais mediadoras. Essa categoria é valiosíssima para dar visibilidade às mulheres, que eram (e ainda são) desconsideradas em sua produção intelectual (Gomes, 2020).

Isso se justifica porque o saber da periferia evidenciado pelo *Favela Vive* também obedece a critérios éticos específicos, traduzidos pela responsabilidade com as necessidades da comunidade representada, a qual rejeita a sua integração ao projeto colonial e encontra no *rap* uma contra-narrativa ao discurso subalternizante da modernidade.

Assim, trabalhar com a História decolonial é interpretar memórias e narrativas daqueles povos explorados e omitidos pela história eurocêntrica. Além das políticas afirmativas no ambiente externo, é na escola que se constrói a reparação social cognitiva, ampliada pelo poder da memória como construtora do empoderamento social:

Essa concepção de memória que vai contra a corrente, que desliza por outros territórios e outras concepções de poder, talvez nos ofereça chaves de compreensão e atuação na busca de conquistas sociais mais democráticas, na possibilidade real de maior justiça social, política, cognitiva e econômica (Paim; Araújo, 2021, p. 44).

A perspectiva decolonial se configura como eixo permanente da luta dos diversos povos dominados/explorados contra a violência estrutural pensada, assumida e promovida pelas elites nacionais como projeto político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus. Ademais, ainda há outro agravante. As narrativas do currículo retomam as questões inerentes ao direito de autoafirmação, uma vez que privilegia perspectivas sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser excluídos de qualquer forma de representação (Silva, 1995).

Nesse sentido, tratar do *Favela Vive* é importante para estabelecer um diálogo com a musicalidade periférica e as reivindicações apresentadas culturalmente. Em que pese o destaque ao projeto musical, isso não pressupõe a exclusão das demais formas de luta por direitos por meio das demais manifestações culturais do povo marginalizado.³⁶ Esta realização se efetiva por meio do compromisso que o ouvinte estabelece com o *rapper* ao assimilar as vivências e reivindicações ditas através da música.

Estes sentidos sofrem a implicação de ambientes socioculturais, valores e expectativas político-ideológicas, situações específicas de audição e de repertórios culturais socialmente dados. Observa-se que o “diálogo-decodificação-apropriação dos ouvintes não se dá pela letra ou só pela música, mas no encontro, tenso e harmônico a um só tempo, dos dois parâmetros básicos e de todos os elementos que formam a canção” (Napolitano, 2005, p. 81).

Correlacionando este emaranhado de considerações, é factível pensar alguns parâmetros para a sala de aula no contexto em que este projeto de pesquisa está inserido. Mesmo que de maneira expositiva, é possível haver homogeneidade na recepção musical do *rap* no interior de uma escola da rede privada? Quais seriam as reações dos educandos aos diferentes tons e batidas enunciados pelo gênero? O garoto de classe abastada terá a mesma sensibilidade sobre o gênero tal qual o garoto negro da periferia do município de Planaltina de Goiás? Qual a reação das garotas? Elas se sentem representadas, de alguma forma, pelas letras das *rappers* nas canções? Ou não se identificam com os discursos enunciados pelas cantoras convidadas? O corpo estudantil consegue estabelecer uma relação entre a realidade carioca explicitada na letra e a realidade planaltinense? Essas indagações são fundamentais para guiar uma breve análise sobre a heterogeneidade expressa por meio das recepções do gênero artístico.

No entanto, mesmo que essas diferenças se perpetuem no parâmetro de análise, ainda é fundamental que este exercício seja feito. Colocar o educando em confronto com narrativas diferentes daquelas que ele recebe dos familiares e do seu meio social é importante para a construção democrática do conhecimento. Pressupõe a formação da capacidade de julgar e comparar narrativas, com um objetivo bem delimitado: o desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade para lidar com visões de mundo diferentes da sua.

Portanto o universo de cantores, musicistas e compositores, assim como os ouvintes comuns não podem ser vistos de maneira generalizante, ainda que dentro do mesmo momento

³⁶ Apesar desta pesquisa se desenvolver no sentido de estabelecer conclusões a partir do *Favela Vive*, meu objeto de estudo, isso não significa excluir outros elementos de informação e manifestação cultural da periferia. Trata-se apenas de uma mera delimitação específica para desenvolver a análise a qual me propus no início deste programa de Mestrado.

histórico, visto que a configuração é sempre complexa e nunca completamente determinada por forças estruturais que estariam por trás dos fatos (Napolitano, 2005). A interpretação e o ouvir estarão relacionados intrinsecamente à experiência de vida, perspectivas ideológicas, classe, raça e gênero.

2 MEDIAÇÃO CULTURAL E O TRABALHO DOCENTE

2.1 *Favela Vive* e a mediação cultural pelo periférico e para o periférico

O *rap* se destaca pela capacidade denunciativa enunciada liricamente pelos cantores e, inegavelmente, é uma das manifestações musicais mais significativas do Atlântico negro, sendo ouvido e produzido atualmente no mundo todo (Teperman, 2015). Especialmente no que diz respeito aos processos de composição e transmissão de mensagens, os indivíduos partem do ambiente local de experiência como ponto de partida das sequências de denúncias a serem realizadas. Trata-se de uma música que deseja ser mais do que apenas um veículo de denúncia social: é um movimento, um estilo de vida que quer mudar o mundo (Teperman, 2015).

Analizando as origens do grupo ADL, que remontam aos tempos do colégio Euclides da Cunha, em Teresópolis, por volta de 2005, é possível perceber o engajamento social com a comunidade local. As duras realidades impostas aos membros do grupo, especialmente Lord e DK47, fizeram com que antes de *rappers*, os indivíduos se envolvessem com a criminalidade como forma de ascensão social.

É justamente pela experiência com o crime que a motivação deles se torna mais contundente com relação à emancipação social coletiva. Em entrevista ao portal Raplogia³⁷, após ser questionado sobre o momento em que abandonou o crime para escolher viver de música, o rapper DK responde de maneira incisiva:

Quando a gente só tinha esse caminho a seguir. Quando a gente foi prova viva que o *rap* salvava vidas. Sem orgulho nenhum em falar isso, mas trabalhamos no tráfico, tanto eu quanto Lord, durante anos. Mas quando começamos a trabalhar com nossas músicas, a gente teve que escolher entre o crime e o *rap*. Não dava mais pra cantar com revolver na cintura com medo de morrer e nem parar o ensaio pra vender pó (DK47, 2015).

Tal depoimento é um ponto importante para analisar a importância do não exemplo para a juventude que se inspira no grupo ADL. O grupo é ligado à tradição do *rap* de mensagem e, nesse sentido, falar das contradições da vida no crime em um tom de aconselhamento é uma prática comum (Costa, 2022).

Sobre o potencial artístico do grupo, DK complementa:

³⁷ A entrevista foi transcrita e pode ser conferida em: <https://raplogia.com.br/raplogia-entrevista-adl-mcs/>.

Cansados de ver nossos irmãos favelados indo presos ou mortos, ou andar vegetando nas praças viciados em drogas, percebemos que a gente não tava sendo antissistema traficando. A gente tava apenas se colocando a mira deles, entrando na fila dos próximos que iriam morrer como indigente. Mas mesmo já com destino traçado e programado o *rap* veio e colocou uma arma nas nossas mãos: o microfone. E muita poesia como munição! Largamos o crime e a pichação pra virar não uma estrela, mas sim uma arma de denúncia. ADL virou porta voz do nosso morro! (DK47, 2015)

As falas do jovem DK, anteriores ao primeiro lançamento, *Favela Vive 1*, mostram o compromisso do grupo em representar a coletividade periférica nas canções. Assim como prometido, o cantor cumpriu e faz questão de ressaltar tais resultados em diversos lançamentos. Em oportunidade posterior, em um projeto conhecido como *Poetas no Topo*, na edição 3.3³⁸, o *rapper* expõe a duplicidade entre a experiência e a superação da criminalidade para contribuir com o povo favelado por meio de ações sociais:

Eu tinha falado quando tivesse no topo / Eu ia tá gritando bem alto pela favela
/ Onde eu traficava, agora eu fiz uma biblioteca /
24 horas por dia ela fica aberta / Pro menor daqui antes de falar em topo /
Primeiro eles pensar que eles precisam ser poetas (DK47, 2019).

Na sequência da letra, DK finaliza criticando o cenário atual do *rap* nacional, composto por *rappers* que esquecem do compromisso social do gênero e dedicam suas canções, exclusivamente, à exaltação de uma vida luxuosa e de ostentação. A partir desta lógica, reafirmando seu compromisso com a periferia de Teresópolis, o cantor cita:

O tio morre de cirrose, “nóis tamo” rimando whisky / Menor entra na bala,
“nóis tamo” gritando crime / Temos armas e drogas e mulher em nossos
“clipe”/ ”Tamo” batendo palma pra cena gangsta kids / [...] Vocês “tão”
gastando 15 mil “real” em tênis
Com 15 mil “real” eu fiz um centro cultural / Juntando ideias por um ideal /
Prioridades em tempo de guerra / Ao invés de comentar qual foi o melhor MC
/ ”Vê” qual foi o MC melhor pra tua favela (DK47, 2019).

O centro cultural mencionado trata-se do Centro Cultural Favela Cria, mencionado anteriormente nesta dissertação. O impacto da constituição deste ambiente possibilita a efetivação das ações sociais, o que demonstra que as iniciativas do grupo não se resumem apenas aos discursos e denúncias proferidas liricamente, mas também por meio da prática social e das oportunidades desenvolvidas pelo grupo.

³⁸ Poetas no topo 3.3 Ogi, Bob, Rod 3030, Rashid, Mc Cabelinho, L7NNON, Kayuá, Azzzy, DK47, Mv Bill. Disponível em: youtube.com/watch?v=3YScGZy3wVs. Acesso em: 01 mar. 2023.

Em entrevista ao Diário TV Teresópolis, em abril de 2019, Lord e Bruno (coordenador educacional do centro cultural) expõem a origem do projeto social e as atividades desenvolvidas, as quais foram escolhidas de forma democrática pelos próprios moradores. Para o coordenador não fazia sentido oferecer a oportunidade, mas decidir arbitrariamente quais serviços oferecer.³⁹

É inegável a importância dos bens culturais produzidos por populares, mas que deveriam, em regra, ter sido ofertados pelo Estado. Esta ausência da prestação de serviço público também faz parte das reivindicações expostas pelo grupo nas canções. Por outro lado, a iniciativa se configura como uma demonstração do exercício democrático na periferia, tendo em vista que as demandas sociais foram os fatores que determinaram os serviços oferecidos pelo trabalho voluntário do Favela Cria.

Sobre o impacto almejado pelo ADL, Lord explica:

Enquanto houver uma favela, uma comunidade menos favorecida, acho que é essa a voz que a gente tem que... a gente tem que dar voz para essas pessoas. A gente sempre fala que no nosso projeto a gente busca as pessoas que estão envolvidas na criminalidade, porque são essas pessoas que a gente tem que resgatar. [...] A gente é prova disso. A gente podia ter ficado no caminho da criminalidade. A gente teve que acreditar muito (Lord, 2019).

A narrativa supracitada exemplifica o público-alvo do projeto desenvolvido. Ademais, é um claro exemplo do papel de mediação cultural exercido pelo grupo ADL. Trata-se de populares compromissados com a emancipação social e coletiva da comunidade de onde falam. Outrossim, Lord ressalta também a responsabilidade adquirida pelo grupo em relação à composição das letras musicais:

A gente se sente muito responsável pelo que a gente fala nas nossas músicas, pelo que a gente leva, justamente por isso, porque nosso público é um público jovem, que vem da periferia. Hoje a gente tem mil músicas que ensina você a agir de forma erradíssima dentro da comunidade. Te ensina a esquecer tua comunidade, te ensina a trair tua mulher, te ensina a abandonar o teu filho (Lord, 2019).

Por conseguinte, é pertinente conferir ao ADL o enquadramento como intelectuais mediadores, seja pelo alcance das músicas lançadas, seja pela relevância do trabalho social desenvolvido no Bairro Alto, em Teresópolis-RJ. É notável o caráter pedagógico das ações do

³⁹ “ADL lança Centro Cultural Favela Cria com cursos, atividades e atendimento à população”. In: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QSR8n184OnQ>. Acesso em 1 mar. 2023.

grupo e das falas de Lord. O reconhecimento da visibilidade do grupo é fundamental para atentá-los ao conteúdo a ser difundido em suas composições.

Essencialmente, as letras supracitadas revelam a rejeição ao projeto colonial de opressão dos grupos marginalizados. As narrativas de Lord evidenciam o pensamento de fronteira como resposta à opressão sofrida pelas camadas populares tendo em vista que:

O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico de modernidade (Grosfoguel, 2009, p. 385).

À medida que o *Favela Vive* toma por ponto de partida a realidade periférica e seus compositores utilizam a arte para se posicionarem perante a sociedade, denota-se uma evidente manifestação do pensamento de fronteira e do projeto decolonial de interpretação do mundo. Nota-se que os subalternos, citados por Grosfoguel, não são sujeitos passivos, mas indivíduos ativos na recepção ou rejeição de aspectos de sua realidade.

Indubitavelmente, o grupo Além da Loucura é um referencial importante para as comunidades de Teresópolis. O impacto das canções e do Centro Cultural Favela Cria, nestas localidades em especial, demonstra a relevância da organização social e comunitária, além do alcance positivo para a juventude periférica das comunidades.

Por conseguinte, este trabalho social desenvolvido pelo grupo reverbera uma mentalidade descolonizadora, por meio da rejeição das ideias que marginalizam o pobre. Para bell hooks,

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora — poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida —, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam, em muito, quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser (hooks, 2020, p. 51).

Neste contexto, o grupo Além da Loucura contribui com a comunidade periférica por meio da rejeição ao projeto moderno global o qual oprime o povo favelado em suas relações sociais. Além de fornecer serviços que deveriam ser prestados pelos órgãos estatais, o grupo estabelece tentativas pedagógicas de emancipar a juventude periférica por intermédio das letras de *rap* compostas por seus integrantes.

Em que pese não se autodeclararem como representantes da decolonialidade, os *rappers* do grupo ADL evidenciam tal perspectiva por meio das ações sociais e do potencial lírico das canções. A decolonialidade se configura como uma proposta inclusiva e convidativa na medida em que estabelece novas interpretações para os contextos sociais, geopolíticos, de gênero, raça e classe na América Latina. Nota-se que estas narrativas partem, necessariamente, do ponto de vista do oprimido. Destarte, ainda que não se autodeclarem, Lord e DK47 evidenciam a decolonialidade a partir do momento em que se posicionam contrariamente ao projeto de marginalização a que estão submetidos.

Costa e Grosfoguel conceituam este campo de caracterização de sujeitos decoloniais:

De volta à pergunta que colocamos no início do texto, podemos afirmar que o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente. Todavia, isso responde de maneira muito parcial à nossa pergunta, uma vez que reduziria a decolonialidade a um projeto acadêmico. Para além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16-17).

A sistematização desta categoria interpretativa inclui sujeitos que estão fora do ambiente acadêmico e que seguem rejeitando a modernidade na vida prática cotidiana. Este alcance expressivo é, indubitavelmente, relevante para a caracterização destas perspectivas históricas presentes e reverberadas por agentes populares. Ademais, trata-se da popularização de uma importante estratégia de transformação da realidade periférica. É imprescindível que tais discussões adentrem as diversas camadas da sociedade, visto que

um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que inviabiliza o *locus* de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiaspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020, p. 10).

A vulgarização de ideias emancipadoras a partir das ações e canções do grupo Além da Loucura possibilita o enraizamento das concepções citadas por Costa, Torres e Grosfoguel nas lutas políticas de resistência. Tendo em vista a realidade periférica de opressão e violência, o *rap* se configura como uma importante ferramenta de denúncia e de busca por soluções destes problemas sociais, visto que “esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho,

mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento” (Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

No que tange ao desenvolvimento dos serviços sociais voluntários realizados pelo grupo na comunidade do Bairro Alto, é possível notar a visibilidade prática do trabalho como intelectuais mediadores. Eles desenvolvem uma importante vulgarização de conhecimentos por meio das narrativas líricas no *rap*, mas também contribuem para a libertação da colonialidade por meio das ações sociais desenvolvidas na periferia carioca.

Trabalhar com a categoria de intelectuais mediadores pressupõe um retorno ao conceito do intelectual tradicional. As conceituações de Enzo Traverso e de Edward Said são perspectivas pertinentes para o entendimento da origem do termo e, especialmente, dos diferentes sentidos atribuídos ao conceito ao longo do tempo.

Para o historiador italiano Enzo Traverso, referência nos estudos sobre história intelectual europeia, na gênese do termo o intelectual é alguém que:

questiona o poder, contesta o discurso dominante, provoca a discórdia, introduz um ponto de vista crítico. Não apenas em sua obra, como fizeram Saïd e Adorno em seus escritos sobre literatura e música, mas também no espaço público. Com frequência, ele também paga um preço por suas escolhas (Traverso, 2020, p. 9).

Nesse sentido, a caracterização de um sujeito como intelectual deve estar relacionada ao papel político desenvolvido por ele na sociedade em que se insere. Também vale ressaltar as discussões de Edward Said acerca da figura do intelectual:

O intelectual é um indivíduo com um papel público na sociedade [...] um ser dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para e também por um público. Esse papel encerra uma certa agudeza, pois não pode ser desempenhado sem a consciência de ser alguém cuja função é levantar publicamente questões embaraçosas, confrontar ortodoxias e dogmas (mais do que produzi-los); isto é, alguém que não pode ser facilmente cooptado por governos ou corporações, e cuja razão de ser é representar todas as pessoas e todos os problemas que são sistematicamente esquecidos ou varridos para debaixo do tapete [...] (Said, 2005, p. 25- 26).

A articulação de uma mensagem por parte do intelectual está relacionada com a representação de um grupo do qual não necessariamente este intelectual faz parte. Edward Said destaca de forma acertada a relevância do trabalho de quem representa as pessoas

sistematicamente esquecidas. Traduzindo tal perspectiva para o contexto brasileiro, pessoas sistematicamente esquecidas são caracterizadas como participantes dos grupos marginalizados.

Ademais, ambas as conceituações sinalizam para o envolvimento político do intelectual nas discussões urgentes da sociedade representada – ou pensada – por ele. As demais camadas sociais apresentam problemas e denúncias, e nesta ótica o intelectual se compromete a contribuir com a reivindicação por soluções. Edward Said também complementa:

Assim, o intelectual age com base em princípios universais: que todos os seres humanos têm direito de contar com os padrões de comportamento decentes quanto à liberdade e à justiça da parte dos poderes ou das nações do mundo, e que as violações deliberadas ou inadvertidas desses padrões têm de ser corajosamente denunciadas e combatidas (Said, 2005, p. 26).

Nota-se que as discussões vão ao encontro da categorização de indivíduos responsáveis com o diálogo entre grupos. Levantar questionamentos, realizar denúncias e confrontar imposições são atitudes intrínsecas ao trabalho do intelectual. Conforme as percepções dos autores citados, é possível perceber que elas caminham para um conceito comum: o intelectual é um sujeito presente nas discussões da vida pública, debatendo questões pertinentes às relações de desigualdade e injustiça na realidade social.

Ademais, faz-se necessário compreender as mudanças habituais da sociedade contemporânea. Em virtude das diversas discussões acadêmicas, das incontáveis manifestações em prol das minorias e dos – ainda que pequenos – avanços nas políticas de inclusão das parcelas oprimidas, foi configurada a categoria do intelectual marginal:

[...] na contemporaneidade os intelectuais que emergem das margens sociais falam às suas comunidades incitando a sua união e conscientização social; e falam por si, de si, e de sua realidade de uma forma crítica-subversiva às classes que cercearam historicamente sua voz. Esses sujeitos intelectuais são, dentre outros, o MC e o escritor de literatura marginal, frutos exclusivos do mundo periférico contemporâneo. Sujeitos do discurso que carregam consigo a missão de se fazer ouvir e tornar visível, como cidadão, aos olhos do Estado e confrontar o poder do discurso social que o exclui e também sua comunidade (Oliveira, 2012, p. 23).

A fim de compreender as mudanças almejadas por estes agentes políticos, é necessário compreender as relações sociais presentes nos ambientes em que estão inseridos. Faz-se imprescindível analisar os discursos que eles reverberam, a realidade de onde falam e para quem falam. Neste caminho, Waldilene Silva Miranda indica que:

O sujeito oprimido e ignorado pelo Estado vê em seus intelectuais a figura ideológica daquele que luta discursivamente pelo grupo com o qual se identifica. Manifestando-se, então, contrários à ideologia dominante, esses sujeitos dão voz e vez aos moradores dessas áreas de exclusão. O fato é que os discursos das periferias brasileiras, sobretudo o rap e a literatura marginal estão deslocando as fronteiras que mantinham intacta a concepção de identidade nacional homogênea e suplementando as narrativas pedagógicas (Miranda, 2011, p. 11-12).

Observa-se a responsabilidade do *rapper* com a comunidade que ele representa. Isso pode ser notado em diversas ocasiões em que o grupo ADL se manifesta publicamente, não restritas somente à música. Embora sejam artistas, o grupo Além da Loucura não se resume apenas à atividade artística na composição de músicas, mas se compromete com a realidade comunitária, desenvolvendo projetos sociais voluntários de modo a contribuir com a emancipação de seus semelhantes por meio do esporte, do estudo e de um trabalho honesto.

Nos versos de Lord, uma situação envolvendo a avó de DK é bastante pertinente para compreender o impacto do Centro Cultural Favela Cria na vida social da comunidade: “Mas de onde eu vim, vi menor morrer / Vi PC nascer, vi PC crescer, a obra de PC crescer / MT, professor, a vó de DK escrever / Se ainda não venceu, favela vai vencer” (Lord, 2023).

Ao lembrar de personalidades do morro em que habita, Lord questiona o lema constantemente reproduzido por *rappers* e *trappers* do cenário nacional: “A favela venceu!”. Comumente reproduzido em redes sociais por diversas pessoas, das mais diferentes classes sociais, o lema supracitado é recorrentemente questionado. O principal questionamento se relaciona à exibição de uma emancipação individual de um favelado específico e não da coletividade geral.

No entanto o objetivo proposto ao citar estes versos é o de celebrar a alfabetização da vó do *rapper* Roger Amorim, o DK47. Nas redes sociais, no dia 19 de março de 2023, por meio de seu perfil no Twitter⁴⁰, ele compartilha uma lembrança de outra rede social, o Facebook:

⁴⁰ O *rapper* pode ser encontrado na rede social pelo @adl_dk47 ou pelo nome “DK47, O Contador de Histórias”. Vale observar que é possível que o usuário altere nome e @, portanto a referência citada se baseia na data em que escrevo, 20 de março de 2023.

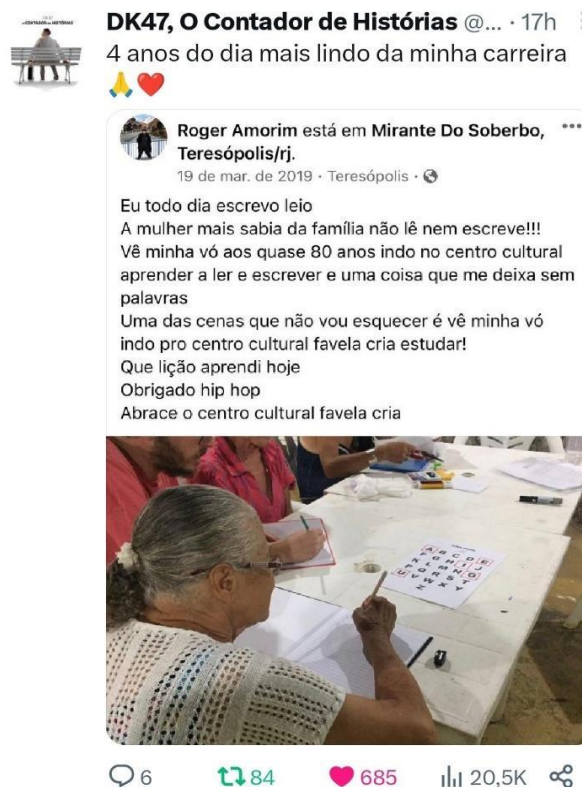


Figura 3 DK compartilha no Twitter a lembrança de quando sua avó participou do projeto de alfabetização promovido pelo centro cultural que ele mesmo coordena. Print feito pelo celular do pesquisador Matheus dos Santos Martins, no dia 20 de março de 2023.

A participação do grupo no canal *Flow Podcast* após o lançamento de *Favela Vive 5* foi fundamental para compreender as discussões e intencionalidades do grupo em questão, seja em relação a música, seja em relação ao projeto social desenvolvido por ele. O âmbito de crescente divulgação de *podcasts*, sobretudo no contexto pós-pandemia, possibilitou essa ampliação de fontes históricas para o estudo de diferentes personalidades. No episódio, DK estabelece uma série de depoimentos e conceitos relevantes para minha pesquisa.

No decorrer da conversa, o *rapper* aborda a importância dos projetos sociais voluntários para quem vem da periferia:

Quando a gente fala de fazer o centro cultural e tal, a gente fala porque a gente também acredita nisso, ‘tá’ ligado? Minha mãe me levava pra pastoral. Cansei de ser sustentado pelo leite que ela pegava na pastoral. Minha mãe pegava cesta básica em porta de igreja pra me sustentar. Então, eu precisava... eu

praticamente sobrevivi de projetos sociais, ‘tá’ ligado? Então a gente também quer ser isso. Um ponto de apoio da comunidade (DK47, 2023).⁴¹

Os depoimentos afirmam a dependência dos grupos oprimidos aos serviços sociais prestados voluntariamente. Retomando a alfabetização da avó, mesmo que o exemplo seja de desenvolvimento educacional no âmbito familiar, ele não contradiz o alcance positivo do centro cultural na vida de quem depende do serviço voluntário. Pelo contrário, é suficiente para afirmar o benefício das atividades prestadas para a coletividade periférica.

Os exemplos supracitados de atuação política dos MCs tanto pelas músicas compostas quanto pelos projetos sociais desenvolvidos são condições suficientes para categorizá-los como intelectuais. No que diz respeito às origens das discussões sobre o papel do intelectual na sociedade geral, Norberto Bobbio, referência nos estudos acerca de tal indivíduo, contribui excepcionalmente na conceituação deste sujeito:

Ainda hoje, de fato, indicar uma pessoa como intelectual não designa somente uma condição social ou profissional, mas subentende a opção polêmica de uma posição ou alinhamento ideológico, a insatisfação por uma cultura que não sabe se tornar política ou por uma política que não quer entender as razões da cultura (Bobbio, 1986, p. 637).

Contudo DK é direto ao estabelecer diferenças entre os diferentes tipos de *rap*, diferenças estas marcadas pelo objetivo central da composição, que pode divergir, por exemplo, entre ostentar uma vida luxuosa, efetivar denúncias ou falar de amor. Ao ser questionado sobre a relevância do subgênero “*rap* de mensagem”, isto é, um *rap* que evidencia um conteúdo compromissado com a denúncia social, DK responde:

Cara, eu acredito que o “*rap* de mensagem” ‘é’ todos os tipos de *rap*, né? É que as pessoas batizaram como “*rap* de mensagem” o *rap* que, pra mim, eu chamo de “*rap* de protesto”. Mensagem todo *rap* tem. Pode ser uma mensagem de balada, mensagem de amor, toda música tem uma mensagem, ‘tá’ ligado? Eu acho que a música que a gente fala de forma mais tensa é o “*rap* de protesto”. A gente ‘tá’ ali protestando pedindo melhoria, pedindo que as coisas mudem. Tende a ser mais tenso, ‘tá’ ligado? A realidade tende a ser mais tensa, mais violenta (DK47, 2023).

Ainda sobre o *rap* de protesto, DK confirma ter sido este gênero o responsável pela saída da criminalidade e pela emancipação por outro caminho:

⁴¹ MARECHAL, DK47 e LORD – Flow #185. In: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g11wwazxF8s>. Acesso em: 13 mar. 2023.

Eu acredito nesse tipo de *rap* porque foi o que funcionou comigo, ‘tá’ ligado? Foi o *rap* que me tirou de uma vida, onde eu tava no fundo do poço e só sabia cavar. Não sabia jogar a corda pra eu subir. Já nasci no fundo do poço e o *rap* me ajudou a me levantar. Eu acredito que o que fez bem pra mim é o que eu vou passar pra outra pessoa, ‘tá’ ligado? (DK47, 2023).

Este caráter ativo e compromissado para com a realidade da comunidade carioca explicita o papel relevante da atividade intelectual exercida pelo Além da Loucura. Existe uma pluralidade de versos recitados nas diversas edições do *Favela Vive* capazes de denunciar a realidade do pobre de forma efetiva. Os versos de Lord na quarta edição, a título de exemplificação, questionam as diversas opressões sofridas pelos diferentes grupos da sociedade durante o contexto da pandemia do Coronavírus em 2020: “São vários no crime, eram pra estar no pódio (Favela Cria) / Gatilho, várias ‘mãe’ aqui ficou sem filho / Tentando sair do mais baixo andar do poço / Pra nós deram 600 reais de auxílio / Bala na cabeça ou joelho no pescoço” (Lord, 2020).

As camadas mais pobres da sociedade sofreram duras consequências durante a pandemia. Milhares de trabalhadores do Brasil não tiveram a oportunidade de evitar o distanciamento social, principalmente em virtude dos deslocamentos para o trabalho, ao passo que grupos privilegiados tiveram suas atividades profissionais suspensas ou transformadas em *home office*. Por outro lado, o negacionismo foi forte contribuinte para a omissão do Poder Executivo nas tomadas de medidas preventivas. De acordo com a Agência Senado:

Em março, quando as mortes oficiais ainda eram contadas em dezenas, o Congresso e o Executivo começaram os debates sobre a necessária ajuda aos trabalhadores informais, que perderam rendimentos, seja pela doença, pelo distanciamento social para conter a contaminação ou pela queda do consumo em geral. O Ministério da Economia pensou em pagar uma espécie de voucher, concedido aos inscritos no Cadastro Único (CadÚnico), utilizado pelo governo para os programas sociais. Alegando não haver respaldo nas contas públicas para pagar valor maior, o ministro da Economia, Paulo Guedes, anunciou uma possível ajuda de R\$ 200. O ministro mencionou a intenção de pagamento, mas não houve uma proposição formal do Executivo (Senado, 2020).⁴²

Houve omissão do Executivo na efetivação de medidas favoráveis à população pobre, cabendo ao Poder Legislativo a aprovação do Auxílio Emergencial no valor mínimo de R\$600,00. A crítica de Lord volta a ressaltar o tratamento do Estado em relação às camadas

⁴² “Aprovado pelo Congresso, Auxílio Emergencial deu dignidade a cidadãos durante a pandemia”. In: Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/30/aprovado-pelo-congresso-auxilio-emergencial-deu-dignidade-a-cidadaos-durante-a-pandemia>. Acesso em: 17 mar. 2023.

populares. Ainda nos mesmos versos, ao fechar sua composição na canção, o MC ressalta: “Gritar ‘Favela Vive’ ou ‘Eu não consigo respirar!’”.

As “balas na cabeça” destacam a sequência de violentas operações policiais nas periferias cariocas no ano de 2020 e “joelho no pescoço” faz menção ao assassinato de George Floyd. Tanto Floyd quanto Eric Garner foram cidadãos negros estadunidenses assassinados pela polícia local, e ambos exclamavam não conseguirem respirar durante a abordagem policial:

A frase "não consigo respirar", repetida por Eric Garner em 2014 antes de morrer tornou-se um grito de guerra para ativistas que protestam contra brutalidade policial contra negros. Garner, um negro desarmado, disse a frase 11 vezes após ser detido pela polícia por suspeita de vender ilegalmente cigarros soltos. Foram as palavras finais do homem de 43 anos, depois que um policial aplicou uma chave de estrangulamento nele. Um médico legista da cidade apontou que o estrangulamento contribuiu para a morte de Garner. O policial envolvido na prisão mortal de Garner foi demitido mais de cinco anos depois, em agosto de 2019 (G1, 2020).⁴³

É no contexto de indignação com o assassinato de Floyd em 2020 que, mesmo em situação de pandemia que exigia distanciamento social, pessoas se mobilizaram nas ruas de todo o mundo pelo movimento *Black Lives Matter* – Vidas Negras Importam:

A morte de Floyd foi o estopim para uma onda de protestos que não se limitou aos Estados Unidos. Pelas redes sociais, o vídeo que mostra a abordagem que resultou na morte de Floyd viralizou, e países como Brasil, Bélgica, Inglaterra e Austrália também registraram manifestações, apesar das restrições da pandemia do coronavírus. Tamanha foi a mobilização diante da Casa Branca, que o então presidente Donald Trump montou uma estrutura gradeada para tentar conter as multidões. Em praticamente todos os continentes, manifestantes foram às ruas para protestar contra o racismo e a violência policial. Estátuas erguidas em homenagem a personalidades históricas consideradas escravocratas ou colonialistas viraram alvo comum destes protestos (UOL, 2023).⁴⁴

O assassinato de Floyd, ocorrido em maio de 2020, é simultâneo ao advento da pandemia. No mesmo ano, no mês de novembro, o *Favela Vive 4* foi lançado. Nota-se que a canção se configura como um importante documento histórico para estudo do período supracitado, tal qual as proposições de César nos versos abaixo:

⁴³ “Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA”. In: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2023.

⁴⁴ “Justiça para George Floyd”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/george-floyd-como-negro-morto-pela-policia-inspira-hoje-luta-antirracista/>. Acesso em 20 mar. 2023.

no dia 2 de junho de 2020, sua prisão preventiva foi negada pelo TJPE. A questão colocada por César Mc é pontual: *imagina se a patroa perdesse o filho e a culpa fosse da empregada?* A sanção penal seria executada com a mesma lentidão judiciária? Mirtes, mulher negra e empregada doméstica, responderia em liberdade? O tratamento midiático do caso seria semelhante? Para Freire, estes discursos devem ser debatidos em sala de aula para se pensar a realidade em que estes grupos estão inseridos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 1996, p. 17).

A experiência social dos educandos como indivíduos, sujeitos de direitos e membros ativos da sociedade permite explorar diversas possibilidades reflexivas sobre as situações às quais os grupos oprimidos da sociedade estão submetidos e, principalmente, propiciar a reflexão sobre o próprio local de fala do estudante: a realidade setorial do município no qual você habita está mais próxima do ambiente periférico ou do bairro nobre? Mesmo que esteja localizado em uma situação em que haja garantia plena e eficaz dos direitos fundamentais, você se sensibiliza com a dor de um igual que não teve a mesma oportunidade que você? Ressaltar os laços de humanidade identificando as diferenças classistas entre os colegas de sala é um importante sinal sobre a construção de um eixo democrático no ambiente escolar.

De igual modo, César Mc, na mesma canção, compôs versos contundentes acerca do movimento *Black Lives Matter*, *Blackout Tuesday*⁴⁷ e da postura da sociedade geral brasileira aos eventos ocorridos nos Estados Unidos. É explícita a posição de sensibilidade à causa, no entanto César vai além, apresentando um contexto fértil para estabelecer um questionamento sobre a sensibilidade nacional às centenas de George Floyd assassinados no Brasil:

A cada 23 ‘minuto’ morre um jovem negro, mais um negro drama / Tipo o João Pedro, / ei / Mas por aqui, a dor só gera comoção quando a manchete é americana / Quantos George Floyd morreram no anonimato? / Aí que eu me

⁴⁷ *Blackout Tuesday*, traduzido do inglês, terça-feira do apagão, foi um movimento antirracista promovido nas redes sociais por meio da substituição da foto de perfil ou da postagem de uma “tela preta” na rede, com o objetivo de proporcionar reflexão acerca da desigualdade racial. Tomou conta das redes especialmente no ano de 2020, após o assassinato de George Floyd.

pergunto / Se os #TelaPreta se comoveram, por que nunca tocaram no assunto? (César Mc, 2020).

O assassinato de João Pedro causou grande repercussão no cenário nacional e foi sucedido, cronologicamente, pelo assassinato de George Floyd. A operação policial que ceifou a vida do adolescente ocorreu no dia 18 de maio de 2020, ao passo que George Floyd foi assassinado em 25 de maio de 2020. Contudo a reflexão proposta por César Mc se concentra no questionamento da quantidade de casos de jovens negros assassinados no Brasil, que, infelizmente, não geram na população a mesma comoção gerada pelo caso Floyd.

É perceptível que não se trata de questionar a legitimidade das manifestações em relação ao cidadão estadunidense, mas de promover um levantamento crítico acerca da naturalização do assassinato da juventude preta brasileira. Destarte, é plenamente legítima a manifestação da indignação envolvendo o assassinato de Floyd, contudo, além de legítimo, é necessário que a mesma criticidade envolva os olhares aos “Floyds” que morrem no anonimato em território nacional.

O *rapper* mineiro Gustavo Pereira, popularmente conhecido como Djonga, na terceira edição da *cypher* também retrata as dificuldades de um jovem negro nas periferias mineiras:

É, parece que ‘nóis’ só apanha / Mas no meu lugar se ponha, e suponha que / No século 21, a cada 23 minutos morre um jovem negro / E você é negro que nem eu, pretinho, ó / Não ficaria preocupado? / Eu sei bem o que ‘cê’ pensou daí / ”Rezando não tava, deve ser desocupado” / Mas o menor tava voltando do trampo / Disseram que o tiro só foi precipitado (Djonga, 2018).

A estatística mencionada por Djonga e por César havia sido confirmada no ano anterior por um estudo disponibilizado pela Organização das Nações Unidas:

Uma campanha da Organização das Nações Unidas (ONU Brasil) pretende mostrar a relação entre racismo e violência no país. A iniciativa "Vidas Negras" foi lançada nesta terça-feira (7), em Brasília, e chama a atenção para morte de um jovem negro a cada 23 minutos no país. Os números são do Mapa da Violência, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) (G1, 2017).⁴⁸

O levantamento feito pelo *rapper* questiona também, além da estatística, a reação social comumente ouvida nas relações interpessoais e cotidianas nos casos de assassinato de

⁴⁸ “A cada 23 minutos um jovem negro morre no Brasil”, diz ONU ao lançar campanha contra violência. In: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia.ghtml>. Acesso em: 26 mar. 2023.

jovens negros, especialmente ao colocar em dúvida a licitude das atividades desenvolvidas pelas vítimas antes de serem assassinadas. Ao ilustrar o jovem retornando do trabalho, propõe uma resposta típica ao retratar que o tiro foi precipitado, exemplificando as mortes justificadas por balas perdidas.

A crítica dos *rappers*, tanto de César quanto de Djonga, reverbera um posicionamento decolonial que se solidariza com a luta contra o racismo. Costa, Torres e Grosfoguel complementam que:

Nessa circulação de ideias e projetos políticos e acadêmicos, os (as) intelectuais/ativistas negros(as) brasileiros(as) não figuram somente como receptores de ideias criadas em outros lugares do mundo afrodiaspórico, mas também participam ativamente na produção dessas ideias e desses projetos políticos decoloniais (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020, p. 17).

Por conseguinte, a circulação de projetos políticos por meio do potencial lírico do *Favela Vive* consolida a atuação intelectual dos *rappers* nesta situação, isto é, pressupõe a participação ativa desses indivíduos nas elocubrações que são de interesse da comunidade representada por eles. Dessa forma, a mediação cultural é estabelecida por meio das manifestações artísticas evidenciadas pela música.

De mesmo modo, a postura dos MCs frente ao debate suscitado pela sociedade naquele momento caracteriza a produção de projetos políticos decoloniais. Os autores ainda complementam o papel ativo da música como ferramenta divulgadora de projetos políticos decoloniais:

As novas culturas criadas são também projetos políticos, que trazem em seu bojo não somente a dimensão de resistência, mas também a dimensão da esperança. E essas culturas – que para efeito de clareza podemos chamar de culturas políticas – não são “mumificações” históricas, senão passam cotidianamente pelo processo de recriação a partir de fluxos e trocas de ideias, valores e projetos que circulam pelo mundo afrodiaspórico. Talvez nada caracterize melhor esse fenômeno do que a música (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020, p. 17).

Tanto quanto a dimensão crítica, a dimensão da esperança também é facilmente identificada nas composições do ADL. A divulgação de valores que denotam esperança faz parte do papel do *rapper* como recuperador da autoestima do povo pobre. Ressaltando o ar de esperança, eis o título da *cypher* reverberando que a favela vive!

É possível inferir a preocupação dos MCs com a realidade periférica por meio dos versos de Lord em *Favela Vive 5*:

Favela ‘tá’ lutando, mas ainda não venceu / Se eu lembrar de quem morreu, saudade, choro muitas vezes / Quem dera se eu matasse e nesses versos nós ‘vivesse’ / Quem dera se só ficando rico a favela vencesse / Se um de nós ‘tá preso, ninguém ‘tá liberto / Um de nós com fome, ninguém ‘tá alimentado / Se tu ‘vê’ injustiça com um de nós e ‘tá’ calado, ‘pô’ / Tu não ‘fecha’ com nós, ‘neguin’, tu ‘fecha’ do outro lado (Lord, 2023).

A denúncia evidenciada pelo *rapper* retoma a discussão acerca da vitória individual ou coletiva reverberada pelo *slogan* “Favela venceu!”. Embora continue lutando, a favela ainda não se consagrou vitoriosa. Contudo o *rapper* afirma que a comunidade vai superar as dificuldades impostas pela colonialidade, e assim, vencerá.⁴⁹ Ao destacar diferentes cenários, Lord demarca um posicionamento frente ao desamparo estatal. Esse posicionamento é manifestado pela solidariedade à luta do pobre.

O estudo das manifestações culturais afro-brasileiras, sobretudo o *Favela Vive*, é uma necessidade para os diversos estudantes negros e favelados que compõem a rede regular de ensino e buscam formas de efetivar a produção de conhecimento a partir de suas experiências pessoais de vida. Ademais, nota-se também uma outra possibilidade de trabalho em sala de aula com as faixas do *Favela Vive* para os estudantes pertencentes às elites locais:

Essa é também uma necessidade para aqueles situados no polo hegemônico da sociedade brasileira, que precisam passar por um processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que os fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização da vida político-social (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020, p. 18).

A exploração das múltiplas possibilidades interpretativas das fontes históricas possibilita um olhar solidário às alteridades, fomentando as discussões em sala de aula sobre as articulações de luta e resistência dos grupos vulneráveis. Esta intersecção pode favorecer o entendimento de como é a organização social de quem vive nas diferentes periferias locais. Segundo Michel de Certeau,

a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas. Nessa brecha se insinuam as reformulações, os desvios, as apropriações e as resistências (de Certeau, 1990 apud. Chartier, 2017, p. 47).

⁴⁹ A conclusão dos versos de Lord nesta faixa, em que o *rapper* afirma que a vitória da favela ainda se manifestará, já foi citada. Para conferir, retorne à página 57.

A recepção dos discursos do *Favela Vive* não é homogênea. É exatamente explorando as margens de ressignificação colocadas na brecha entre a norma e o vivido que esta pesquisa procura trazer elementos de reflexão em relação aos sentidos e às intenções da *cypher* na representação da sociedade da qual se fala.

Ademais, a historiadora Sandra Pesavento explica, na perspectiva dos estudos culturais, a maneira inconsciente como algumas representações são internalizadas:

As representações também são portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresenta como naturais, dispensando reflexão (Pesavento, 2003, p. 41).

Neste caso, a compreensão das intenções do grupo, desde o convite dos MCs à composição das letras, faz parte da construção do significado da obra produzida. Não obstante, a recepção do público-alvo também se configura como elemento constituinte das canções. É possível identificar nos objetivos dos *rappers* um posicionamento político bem determinado e favorável à luta dos grupos mais vulneráveis da sociedade.

Em *Favela Vive 3*, Djonga retrata experiências pessoais vivenciadas nas comunidades mineiras e os ensinamentos paternos destinados a um jovem preto:

Meu pai me disse: cuidado com essa pochete e esse cabelo loiro / Meu filho, 'cê num' é branco! / Geral vestido igual, mas 'os canas' te olharam diferente, eu só lamento / No banco de trás, cê vai sentir o solavanco / Pras *patty* é só avanço, sola Vans / E as minas aqui da área nem sapato tem / A maioria de barriga cheia, quem dera fosse de comida / É a mãe do filho de um membro 'do trem' (Djonga, 2018).

A vestimenta é um importante elemento para a autoestima da juventude periférica. Em muitas ocasiões, além do julgamento pessoal de quem te olha, o julgamento moral pode justificar uma possível abordagem policial. Djonga explica essa possibilidade nos versos supracitados, além de estabelecer outra pertinente observação: diferenças sociais entre a juventude feminina da periferia e da elite.

O *rapper* cita a dualidade entre as realidades a partir dos acessórios de vestimenta, retratando as garotas da elite com tênis da marca Vans, ao passo que as jovens mineiras de classe baixa – do local de onde o *rapper* fala – nem sapato têm. Além da desigualdade social, Djonga faz alusão à fome na periferia mineira, estabelecendo uma metáfora entre a barriga estar cheia por ter saciado a fome e gravidez precoce na juventude. Ele ressalta que a paternidade

coincide, muitas vezes, com integrantes de organizações criminosas regionais, descritos como “membros do trem” nos versos supracitados.

De modo semelhante, o mergulhar nestas narrativas configura-se como importante fonte histórica para compreensão da formação social da juventude periférica. O debate no ambiente escolar partindo das múltiplas possibilidades de interpretação das realidades inerentes às diferentes parcelas sociais favorece o diálogo plural, possibilitando a consolidação de um ambiente democrático e solidário. Por isso a necessidade da formação de discentes compromissados com os desafios das diferentes camadas sociais e solidários com os grupos mais vulneráveis.

Portanto as narrativas produzidas fortalecem o caráter intelectual dos *rappers* envolvidos com o projeto *Favela Vive*, os quais não se resumem à condição de artistas, mas agem com um compromisso estabelecido em prol da luta por soluções dos desafios das periferias brasileiras. Em que pesem as discussões de Said, Traverso e Bobbio na identificação do papel do intelectual na sociedade, faz-se necessário resgatar a categoria do intelectual mediador. Em entrevista ao canal de publicização de conteúdo histórico Café História, a professora Ângela de Castro Gomes destaca o ambiente musical como natureza fértil para os processos de mediação cultural:

Mas jovens podem igualmente ser intelectuais mediadores. Quando, por exemplo, são músicos de ritmos como o Hip Hop e outros, eles podem se beneficiar de sua imagem, desenvolvendo projetos sociais e culturais, com poder de atrair crianças e jovens. Eu tive alunos que fizeram um trabalho de curso com o MC Marechal, tratando-o como um intelectual mediador (Gomes, 2020).

A fala da pesquisadora vai ao encontro das narrativas evidenciadas pelo grupo, sobretudo ao citar o Mc Marechal, o qual também participou da última edição do *Favela Vive*. A escolha da categoria de intelectual mediador como ferramenta teórico-metodológica para este projeto de pesquisa dialoga com a valorização de sujeitos comuns, de modo geral, bem como de seu trabalho extremamente relevante para as diferentes localidades nas quais estão inseridos. Igualmente, esta espécie teórica dialoga com a decolonialidade a partir da rejeição das ideias importadas dos países norte-cêntricos ao sul global.

As discussões proporcionadas por Ângela Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen expõem que existe uma tradição que se ocupou em caracterizar o intelectual tal qual um sujeito responsável pela criação de “bens culturais originais”, bem como por influenciar os debates públicos. No entanto as reflexões propostas pelas pesquisadoras ressaltam a efetividade do

trabalho dos sujeitos que tornam esses produtos culturais acessíveis ao público comum. Nesse sentido, “é possível reconhecer que as práticas de mediação cultural podem ser exercidas por um conjunto diversificado de atores, cuja presença e importância nas várias sociedades e culturas têm grande relevância, porém, nem sempre reconhecimento” (Gomes; Hansen, 2016, p. 9).

2.2 Mediação cultural, *rap* e Ensino de História

O trabalho com o *Favela Vive* na rede básica de ensino, sobretudo nas aulas de História, pressupõe o compromisso do professor em estabelecer um ambiente plural e favorável às discussões de raça, classe e gênero. A fim de favorecer a observância de novas formas de abordagens da cultura afro-brasileira, as alterações promovidas pela Lei 10639/2003 apresentaram-se como um avanço legal para a consolidação de um ambiente plural na educação básica.

Embora a lei estabeleça a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, cabe observar os aspectos teórico-metodológicos utilizados em sala de aula no processo de efetivação da lei. Segundo Gevehr e Alves:

No campo da educação há necessidade de se estar atento às diversas mudanças, aberto a novos conhecimentos e abordagens que auxiliem no processo de redefinição da profissão e de melhor compreensão da prática, criando assim, novas estratégias de aprendizagem, atendendo às demandas do saber e da sociedade, em constante mudança (Gevehr; de Alves, 2016, p. 18).

Considerar as mudanças sociais é uma possibilidade de superação das amarras coloniais⁵⁰ ainda presentes no ambiente escolar, visto que, apesar da representação do negro e das comunidades afro-brasileiras terem ganhado mais espaço, ainda se privilegia, na maior parte das vezes, a perspectiva do colonizador. Limitar a diversidade cultural brasileira sob o olhar colonizatório não contribui para a efetivação dos parâmetros estabelecidos pela Lei 10639/2003, sobretudo no que tange à representação da cultura afro-brasileira em posição de protagonismo, longe da subordinação ao olhar colonial.

Outrossim, diante das alterações promovidas pela referida lei, faz-se importante mencionar a relevância das produções de intelectuais negros para a efetivação de uma educação

⁵⁰ Nilma Lino Gomes (2020) caracteriza colonialidade como permanência das amarras coloniais na sociedade contemporânea.

atenta à pluralidade. Nilma Lino Gomes contribui no sentido de destacar a importância do trabalho com autoras e autores negros na educação básica:

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento (Gomes, 2020, p. 224).

As contribuições da autora favorecem as discussões sobre formas de retirar da subalternidade os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira e sobre ela. Ademais, é pertinente compreender que as produções da intelectualidade negra retratam experiências distantes do ambiente acadêmico, visto que:

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos brancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento (Gomes, 2020, p. 224).

A discussão supracitada dialoga com o objeto de pesquisa desta dissertação na medida em que, em primeiro lugar, reconhece o ambiente periférico e todas as suas expressões culturais e raciais como espaço de produção intelectual decolonial e, em segundo lugar, caracteriza seus indivíduos como intelectuais mediadores. Por outro lado, é possível identificar o *Favela Vive* no seio da produção intelectual advinda da periferia carioca com o objetivo de traçar letras que discutam as realidades vividas em todas as comunidades nacionais.

É inegável que não são suficientes apenas o reconhecimento e a vontade profissional para efetivar estratégias de descolonização, mas depende, especialmente, da ocupação dos sujeitos marginalizados nos espaços de poder e de decisão política. No campo educacional, que se configura como espaço central de discussão deste trabalho, é importante reconhecer a manutenção da colonialidade incrustada no currículo, no material didático, na formação de professores e gestores educacionais. Porém a escola ainda é um dos principais pilares de formação do indivíduo, sobretudo na disciplina de História, a qual se configura como campo estratégico de discussão das pluralidades envolvendo a formação cultural e étnico-racial brasileiras.

Pensando nas propostas de atuação do professor de História no que diz respeito ao diálogo e circulação dinâmica de produções intelectuais variadas, conceitua-se, assim, a atividade docente como campo de atuação legítima do intelectual mediador, porque:

numa acepção mais ampla e numerosa, estariam os intelectuais mediadores, cuja atenção primordial se volta para práticas culturais de difusão e transmissão, ou seja, práticas que fazem “circular” os produtos culturais em grupos sociais mais amplos e não especializados. Tais intelectuais seriam aqueles voltados para a construção de representações que têm grande impacto numa sociedade, sendo estratégicos para se entender como uma série de novos sentidos são gestados a partir da recepção dos bens culturais; de como tais bens transitam entre grupos sociais variados; de como a esfera da cultura se comunica, efetivamente, com a esfera social (Gomes; Hansen, 2016, p. 26).

O professor de História, especialmente da educação básica, está envolvido em um trabalho social de grande relevância no que tange à formação de cidadãos. Nesse sentido, fica mais evidente a mediação cultural no trabalho docente. Ainda é possível mencionar que:

Outros mediadores culturais podem ser identificados nos leitores, contadores de histórias, guias de instituições, pais e outros agentes educadores encarregados da socialização de crianças e jovens em diversas situações. Tais mediadores, de enorme relevância na construção de identidades culturais de indivíduos e comunidades, geralmente não são identificados e não se identificam pela categoria de intelectual (Gomes; Hansen, 2016, p. 9).

É importante destacar que a categorização de intelectual mediador se trata de um indivíduo que socializa as discussões para diversos segmentos da sociedade, não somente para seus pares. Ele promove a articulação entre indivíduos em diversas situações, não se restringindo apenas ao ambiente acadêmico.

Promover essas reflexões sobre a atuação do professor também é fundamental para desenvolver perspectivas favoráveis à consolidação da escola como instituição essencial para a formação de uma sociedade democrática. Tal concepção estabelece um ponto de intersecção com a categorização do professor como intelectual:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses

políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1992, p. 161).

Nota-se que há no trabalho docente um compromisso com a formação política e intelectual de indivíduos, destoando da concepção de que a atuação do professor compreende uma mera operacionalização e transmissão de conteúdo. A legitimação desta prática intelectual depende da conscientização e formação do docente. O ponto de partida para qualquer atividade escolar deve levar em consideração as particularidades do educando, tanto em situações nas quais seja necessária uma avaliação individual ou coletiva quanto na elaboração de práticas que examinem suas condições sociais, raciais, de gênero e, sobretudo, seus problemas, anseios e esperanças.

Apesar de difícil efetivação, estar aberto às mudanças é uma importante condição para se promover uma boa formação de discentes na educação básica. Na aplicação de novas abordagens para a capacitação social, o professor deve fornecer oportunidades para que o estudante seja capaz de dar voz às suas experiências e visões de mundo. Consoante as contribuições de Giroux, é imprescindível

utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula (Giroux, 1992, p. 163).

O desenvolvimento de uma linguagem crítica atenta às vivências estudantis também caracteriza a atuação do intelectual mediador no ofício do professor da rede básica. Essa linguagem dialoga, no caso da disciplina História, com a problematização de fontes históricas musicais, as quais me comprometo a analisar nesta pesquisa. Tal problematização colocará em evidência as percepções individuais de alguns estudantes:

Os estudos de recepção cultural reforçam essa abordagem, ao insistir que não há sujeito ou público passivo, e não importa idade, gênero, grau de instrução, condições socioeconômicas, acesso à informação etc. Todo leitor, ouvinte, espectador, aluno etc. reelabora os significados dos bens culturais de que se apropria, em função de sua experiência de vida (Gomes; Hansen, 2016, p. 15).

Por outro lado, o trabalho com o *Favela Vive* é uma importante oportunidade de analisar as diferentes recepções do público estudantil, todavia isso pressupõe o fortalecimento do trabalho com fontes históricas plurais, tais quais produções audiovisuais e musicais. Esta pluralidade proporciona o alcance de diferentes grupos sociais.

Não obstante é importante estar atento às ferramentas teórico-metodológicas utilizadas em sala de aula no que diz respeito à abordagem da fonte histórica trabalhada. Por vezes, o uso da fonte histórica musical ou imagética, por exemplo, é repetido no ambiente escolar como mera ilustração ou forma atrativa da atenção do educando.

Circe Bittencourt nos auxilia na compreensão desta metodologia, a qual também pode ser ampliada para o trabalho com a música em sala de aula:

Essas imagens, com suas especificidades, são produzidas diferentemente, sendo algumas delas criadas como material didáticos e outras, posteriormente, transformadas em recursos didáticos, como é o caso de filmes de ficção ou fotos. Mas, independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno (Bittencourt, 2008, p. 360-361).

Por conseguinte, a atuação docente deve estar favorável ao questionamento da fonte, independentemente de qual tipo seja, tendo por objetivo a exploração de várias possibilidades interpretativas da fonte histórica. Estes pressupostos não são homogêneos e serão recepcionados de diferentes formas por cada indivíduo, observadas as formações subjetivas de cada um.

Segundo Gomes e Hansen, a recepção de produções culturais variadas também é consequência da prática de mediação cultural, dado que:

O segundo envolve os processos de acesso e recepção desses bens culturais, por grupos sociais de tamanhos os mais variados, sobretudo se considerarmos a diversidade de suportes desses bens, que vão da palavra falada e escrita, passam pelos impressos e pelo audiovisual, e chegam aos meios digitais. Esses públicos, mais ou menos heterogêneos e segmentados, seriam alcançados por outro tipo de figura intelectual, comumente nomeada como divulgador ou vulgarizador, e percebida como atuante numa esfera cultural que costuma ser definida em contraposição à primeira: não é erudita, não é original, não é científica, não é alta cultura e, às vezes, “não é séria” (Gomes; Hansen, 2016, p. 13).

A inclusão do outro de forma acolhedora também pressupõe uma atividade de mediação cultural do professor da rede básica. Outrossim, o *Favela Vive* é um elemento da esfera cultural que favorece o ensino de História e seu compromisso com a formação crítica do educando, o qual estará atento às diferentes realidades que compõem a vida em sociedade. Não somente é relevante pela possibilidade como fonte histórica, mas também pela capacidade de evidenciar posicionamentos em prol da educação pública e em defesa do professor. Por vezes, o profissional da educação também é citado nas letras do grupo ADL, seja nas demais produções, seja na *cypher Favela Vive*.

Na canção *Primeiro de Abril*, Lord e DK promovem uma série de reflexões sobre os valores exportados pela sociedade brasileira, sobretudo acerca dos critérios de valorização e subalternização de alguns grupos e da omissão de crimes ambientais ocorridos no Brasil:

Padrão para mulheres e moças / Apresentadora loira da emissora / Que as negras e as gordas / Só serviam pra cozinha e pra vassoura / Te enganaram quando falaram / Que a vida de favelado era boa / Que um jogador de futebol / Tinha que ganhar mais que uma professora / Desastre na região serrana / Lama invade Mariana / Mas até o hoje o que se lembra / É o 7 x 1 pra Alemanha (ADL, 2016).

É perceptível o compromisso dos *rappers* em desenvolver reflexões a partir da vida prática dos grupos mais vulneráveis da sociedade e favorecer uma postura que agrega sujeitos comuns ao palco da resistência. Existe uma evidente percepção de coletividade imbuída nos versos do *Favela Vive*, visto que, de acordo com os versos supracitados, os MCs compreendem diferentes profissionais como integrantes da coletividade representada em suas manifestações culturais.

Em *Favela Vive 5* a luta por direitos sociais também fica perceptível nas propostas do projeto sob a ótica de DK:

Não entendem meu semblante, porque eu ‘tô’ sempre bolado / Se tu ‘entende’ o que acontece, tu ‘devia’ tá revoltado / Tem um médico de plantão ‘pra’ 27 pacientes / 27 assessores para apenas um deputado / É o país dentro do buraco / Tu ‘vê’ o professor humilhado dentro da sala de aula por um salário de esmola / Enquanto o mundo enriquece e idolatra influencer / Que faz vídeo pro Instagram ‘pra’ ficar te indicando loja (DK47, 2023).

As indagações levantadas pelo MC levam em conta os problemas cotidianos de quem depende dos serviços públicos de saúde e educação, realizando um contraponto à realidade vivenciada pelos deputados federais, os quais podem contar com um número excessivo de

funcionários para seus respectivos gabinetes. Ainda que o número citado pelo *rapper* não seja exato, ele se aproxima da quantidade real, pois segundo a Câmara Legislativa, em sua página virtual de assessoria de imprensa:

O valor mensal da verba de gabinete é R\$ 118.376,13, de acordo com o Ato da Mesa 268/2023. Cada deputado pode contratar de 5 a 25 secretários parlamentares para prestar serviços de secretaria, assistência e assessoramento direto e exclusivo nos gabinetes dos deputados, em Brasília ou nos estados.⁵¹

Ademais, no que tange ao campo educacional, a realidade do professor da rede básica é explicitada pelo *rapper* ao proporcionar críticas estabelecendo um contraponto a uma figura em ascensão no cenário digital: o influencer. Não se trata de uma crítica ao influenciador digital como profissional, mas sim de uma crítica à desvalorização salarial do professor da rede básica.

As reflexões promovidas na letra dialogam com a postura do grupo ADL na comunidade do Bairro Alto, em Teresópolis-RJ. O Centro Cultural Favela Cria também atua no oferecimento de atividades educacionais, tais quais cursos profissionalizantes, preparatórios para vestibulares e Educação de Jovens e Adultos. Isso demonstra que existe uma reivindicação intermitente em prol de uma educação de qualidade nas periferias.

O olhar atencioso que envolve os integrantes da educação básica é fundamental para aproximar as diferentes camadas sociais das discussões sobre a educação. Esses diversos grupos sociais são também o público-alvo da educação pública, logo devem estar inseridos nas discussões acerca de sua formação. De igual modo, torna-se uma oportunidade para protagonizar as narrativas dos grupos periféricos no ambiente escolar, visto que:

A escola, como instituição social voltada ao ensino, constitui-se como um dos principais espaços de formação dos indivíduos e encontra-se, centralmente envolvida na questão da diversidade racial existente na sociedade brasileira. Sendo pública, de todos e para todos, expõe uma prática contraditória ao privilegiar a cultura ocidental, quando, em parte, abstém-se aos demais pilares étnicos e culturais que compõem a base do ser brasileiro (Gevehr; de Alves, 2016, p. 23).

A abordagem do *Favela Vive* na condição de literatura marginalizada é um importante caminho para efetivar uma educação atenta à pluralidade da sociedade brasileira. Trata-se de expressões culturais circunscritas a um espaço de experiência que corresponde às manifestações

⁵¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/verba-de-gabinete>. Acesso em: 2 de maio de 2023.

artísticas de grupos majoritariamente relegados ao segundo plano, no que diz respeito ao currículo de História.

Sob a ótica da pedagogia decolonial, o *rapper* DK, em uma composição solo intitulada *Sem memória*, estabelece uma série de críticas acerca da perspectiva histórica eurocentrada:

Pra saber que os bandeirantes que ‘deu’ nome a essa avenida / É igual esses milícia que nós ‘tem’ aqui agora / Matou a Marielle, matou Zumbi dos Palmares / ‘Escravizava’ os índios e o povo quilombola / Meus heróis nunca viraram estátua / ‘Morreu’ lutando contra aqueles que viraram (DK47, 2020).

As narrativas exploradas pelo MC abordam questões urgentes para a descolonização do ensino de História. Apesar de existirem discussões sobre a valoração moral na construção historiográfica – e este não é o objeto de estudo desta pesquisa – o título da faixa é uma crítica necessária à nação de forma geral, já que questiona a exaltação de personagens vilanescos da história nacional. O artista também tenta identificar as remanescências do passado colonial na realidade contemporânea, como quando estabeleceu uma analogia entre a milícia e os bandeirantes.

Por outro lado, no Brasil, os discursos proferidos pelos *rappers* são caracterizados como literatura marginal porque vão além das funções sociais atribuídas à literatura canônica ou mesmo de entretenimento. Trata-se de uma literatura de compromisso com o local de onde se fala. Para Eble e Lamar (2015, p. 197) “a literatura marginal / periférica retrata o social, se posiciona como uma literatura engajada em sua forma e estética e aponta questionamentos advindos da classe social que a representa”.

Nesse sentido, as fontes históricas produzidas pelos grupos marginalizados representam um importante instrumento para a formação de um ambiente escolar favorável aos princípios democráticos. É importante ressaltar o rompimento com a colonialidade ao observar a ótica periférica transpondo as significações atribuídas pela elite sobre seus semelhantes.

O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar *em nome deles*, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. Mesmo no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a ‘autenticidade’ do depoimento e a legitimidade (socialmente construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística (Dalcastagnè, 2008, p. 32).

Por conseguinte, o *Favela Vive* se constitui como literatura marginal em virtude do compromisso que estabelece com a periferia. O que legitima esta fonte histórica como objeto de pesquisa é a capacidade de utilizar o potencial artístico como ferramenta de socialização de denúncias, trabalho que, aliado aos projetos voluntários de manifestação, caracteriza os MCs como intelectuais mediadores, na medida em que exercem uma atividade intelectual compromissada com os grupos sociais, sobretudo os mais vulneráveis. Esse exercício favorece a autenticidade e legitimidade de uma atividade intelectual própria da periferia.

2.3 Denúncia, conhecimento e autoestima: o alicerce entre *rap* e vivência periférica

No decurso do tempo, um dos compromissos do *rap* passou a ser a propositura de formas de sobrevivência aos sujeitos periféricos⁵², as quais representam oposição ao processo de generalização da violência contra a periferia. Entre os ditames impostos pela marginalização social, a cultura musical se manifestou como uma forma de reivindicação pelo direito do favelado de existir, evidenciando narrativas de emancipação coletiva e de orgulho das origens, ressignificando a palavra marginal. Distante de sintetizações e limitações do potencial do *rap*, vale reconhecer o processo de partilha de uma sabedoria constituída coletivamente pela periferia, integrando-a a vivência do favelado.

Para o sociólogo Acauam Silvério:

A radicalidade do *rap* consiste em reivindicar a inclusão desse sujeito cuja exclusão é a própria condição de existência do sistema, reconhecendo no dilema do detento e do marginal o destino de toda a periferia enquanto avesso da civilização brasileira (Silvério, 2018, p. 35).

A proposta de movimento social é inerente ao *rap* em sua condição história como gênero musical. Essa categoria, tal qual explicitado por Silvério, dialoga com a concepção do *rapper* DK47 de que o que é cantado em suas letras, sobretudo em *Favela Vive*, se intitula “*rap* de protesto”⁵³. Essa conceituação é uma proposta de contraposição ao atual cenário do gênero artístico.

⁵² Ser sujeito periférico não se configura apenas ao trato de morar na comunidade, mas de um sujeito que assume sua condição, tem orgulho deste lugar e age a partir dele. Cf.: D’ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. São Paulo: FFLCH-USP, 2013.

⁵³ Cf. página 57 desta pesquisa.

Outrossim, é importante notar que não se trata de proposições vagas e lançadas ao vento. O grupo ADL é agente ativo nas manifestações sociais por políticas públicas para a comunidade, em especial para a região em que está inserido. Há uma constante postura denunciativa no âmbito musical, bem como nas ações sociais do Centro Cultural Favela Cria, mantido pelo grupo.

Recentemente, o *rapper* DK utilizou de seu notório alcance midiático como forma de apoio a uma reivindicação de mães da periferia. O MC fez parte de um protesto em frente à prefeitura de Teresópolis, no Rio de Janeiro, no dia 27 de abril de 2022, cobrando do então prefeito um posicionamento acerca do fechamento da creche na comunidade do Bairro Alto, desatendendo cerca de 106 crianças.

Aos gritos de “Queremos solução!”, mães e pais reivindicavam pela solução do problema educacional em questão. Em um momento específico, o *rapper* se direciona para a câmera e diz: “se esta cidade tem prefeito, ele tem que aparecer aqui para dar uma resposta para essas mães. O filho dele está no Colégio São Paulo estudando, os nossos filhos estão sem direito à educação.”⁵⁴

Em uma postagem no Twitter, o *rapper* buscou visibilidade para a reivindicação dos moradores:



Figura 4 Postagem do rapper Roger Amorim em favor da luta pelo direito à creche na comunidade do Alto, em Teresópolis.

⁵⁴ “106 crianças sem creche na comunidade, as mães me convocaram e lá estávamos brigando pelos nossos direitos”. In: Twitter. Disponível em: https://twitter.com/adl_dk47/status/1519291552404844544. Acesso em: 15 de maio de 2023.

Nota-se que a pauta educacional, além de ser tema frequente em suas canções, também faz parte da rotina de ativismo social de Roger Amorim. A atuação política do *rapper* complementa sua qualificação como intelectual mediador, dado que sua prática cotidiana dialoga com os anseios da sociedade em que o indivíduo se insere.

Além disso, o posicionamento em favor da luta das mulheres é pauta frequente das canções do grupo ADL, seja em composições solo, seja em conjunto. Para o MC, “enquanto o *rap* nascer na favela, vão ser as ‘mulher’ e as ‘criança’ primeiro”.⁵⁵ Em 12 de maio de 2019, o artista DK47 lançou a canção *Colo de Mãe*, oportunidade em que performou ao lado de sua mãe, esposa, filhas, e de outras mulheres da comunidade.



Figura 5 Capa da faixa *Colo de mãe*, de DK47, em 2019.

A sacralização da mãe é uma abordagem muito presente nas canções de diferentes gêneros musicais, sobretudo no *rap* nacional. Nesta faixa, o *rapper* coleta depoimentos de mães para elaborar a composição do videoclipe explorando duas frentes: a realidade materna e o abandono paterno. Acerca da primeira frente, destaco os seguintes versos:

Não é só velejar contra o vento / Não é apenas pela vaidade / Acordar cedo e dormir tarde / É só ver o filme pela metade / É ver um sonho da sua faculdade / Se conflitando com a realidade / Ir pro postinho fazer pré-natal / Depois ir sozinha pra maternidade / No dia dos pais tu ‘ganha’ uma gravata / Fazer a janta enxugando as lágrimas / Pegar o salário e fazer mágica / Sem deixar a

⁵⁵ Verso citado na *cypher* Favela Vive 2.

peteca cair / Ser contra todos, ser contra tudo / Ter que enfrentar de frente o mundo / Ser mãe é viver sem ter botão de desistir (DK47, 2019).⁵⁶

O *rapper* também se compromete a criticar o abandono paternal, levantando questões presentes na realidade comumente vivida por um expressivo número de famílias brasileiras:

Vejo paizão de sábado e domingo / Botando vídeo e ‘fotinha’ no ‘Insta’ / Achar que ser pai é só passear com a criança de 15 em 15 dias / Vi esses comédia embrulhar meu estômago / Sexta-feira tão bebendo combo / Mas no dia de pagar pensão / É sempre as ‘merma historinha / Nunca falta pra sua ‘baladinha’ / Festa todo final de semana / Uma vez na vida ela sai com as amigas / E todo mundo chama de piranha (DK47, 2019).

Essa análise trata de uma narrativa recente e até mesmo inovadora no ambiente musical. Apresenta uma tentativa de superar o machismo que sempre foi tão evidente nas composições do gênero. Desse modo, é possível identificar uma nova interpretação atenta às transformações da sociedade, exigindo dos intelectuais contemporâneos uma postura condizente com tais mudanças sociais, tal qual descrito por bell hooks:

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida (hooks, 1995, p. 477).

Contudo torna-se imprescindível destacar as questões de gênero a partir da perspectiva feminina nas narrativas do *Favela Vive*. Kmila CDD⁵⁷, na quarta edição da *cypher*, se propõe a narrar diferentes vivências na favela, ressaltando a sacralização da maternidade e dos ensinamentos maternos para a sobrevivência na margem da sociedade:

Sou mulher e me mantive no fronte / Nunca tive no topo, mas sempre tive no monte (Que é lá no morro) / Onde o bicho pega, onde o coró come / Sou raiz, comunidade, trago favela no nome (CDD) / Deixo marcas profundas do meu histórico / Contos cabulosos que ninguém ficou eufórico / A droga destruiu algumas das minhas amigas / Causando na família perdas com várias feridas (Kmila CDD, 2020).

Nota-se que o sentimento de pertença é algo evidente nos versos de Kmila, tanto demarcando o gênero quanto demarcando a classe, ou ainda destacando o caráter indissociável

⁵⁶ Colo de mãe - DK47. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MO0aKF9gqQY&ab_channel=PineappleStormTV. Acesso em: 18 de maio de 2023.

⁵⁷ Acrônimo para a favela carioca onde vive, Cidade de Deus.

entre gênero, raça e classe. Esta representação torna explícita a caracterização do local de fala como mulher preta ao introduzir os versos “Deixe a porta aberta pra que a preta entre / Educada e abençoada ainda lá no ventre”.

A caracterização do “ser raiz” e do “ser comunidade”, destacada pela artista, denota uma importante configuração do espaço de (re)existência da mulher favelada. Este território de experiência é configurado pelo sentimento de orgulho de onde veio, destacando o potencial do gênero musical de recuperação da autoestima do povo favelado.

Sérgio Vaz, renomado expoente da poesia marginal, em uma entrevista à Rede Brasil Atual, em 2016, destacou que:

Estamos vivendo nossa Bossa Nova, nossa Tropicália, nossa Primavera de Praga. A cultura na periferia sempre existiu, mas a partir do ano 2000 surgiu como um movimento. Sempre se fez cultura, mas antes era de uma forma isolada. É quando vem o hip hop que a periferia dá um grito de independência: “Eu posso! Eu sou da periferia, e daí?”. aí que vem o orgulho de ser negro, de ser da periferia e o respeito por quem mora na favela. Por isso começamos a fazer cultura para nós. Essa é a grande diferença hoje: antes nós fazíamos cultura para nos apresentar para a classe média e hoje fazemos para nós. Estamos fazendo e consumindo cultura (Vaz, 2016).

O movimento que reverbera o orgulho da origem marginal é um importante traço dos versos compostos pela artista. Elisângela Araújo e Diego Reis, ao analisarem a participação de mulheres na literatura periférica paulista, também identificaram como o sentimento de orgulho das origens é inerente ao fazer artístico:

Se, de um lado, nas franjas periféricas os sujeitos enfrentam a violência policial cotidiana, denunciam a precarização dos serviços públicos e a segregação socioespacial, de outro lado, nesses espaços de convivência e de sociabilidade são constituídos laços importantes de solidariedade e de amizade, bem como práticas, tradições e costumes singulares. A experiência, o discurso e os vínculos provenientes do território fundamentam os sentidos do co-pertencimento e das identidades partilhadas, na pertença de quem fala não apenas sobre, mas desde o lugar (Reis; Araújo, 2021, p. 147).

Isso prova que, embora a arte seja usada pelos periféricos com o intuito de questionar a violência e o desamparo estatal, ela também constrói importantes espaços de solidariedade coletiva naquele ambiente. De igual modo, a sacralização da mãe é uma característica enriquecedora da vivência na periferia, sobretudo pelos ensinamentos traduzidos pela experiência de vida, sinalizando caminhos e repreendendo condutas:

Da minha mãe Dona Cristina, me deu autoestima, consagrou minha sina /
Ensino dela na minha vida é como vitamina (é) / Pra combater e virar
uma vencedora / Me tornei uma boa aluna porque tive boa professora / Na
escola da vida, na escola da rua / Favela que vive, favela que chora e a luta
continua (Kmila CDD, 2020).

Os ensinamentos maternos são, evidentemente, fundamentais para a vida de cada indivíduo, especialmente daqueles que vivenciam experiências sociais de violência e desamparo estatal. No que tange à intersecção entre maternidade, violência e favela, é importante mencionar a pesquisa de Verônica Araújo, Edinilsa Souza e Vera Lucia Silva, no campo de Violência e Saúde Pública.

Por meio de entrevistas com quatro mães negras, moradoras de favelas do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, as pesquisadoras levantaram dados que aferem os impactos na saúde individual de mães que perderam filhos em homicídios perpetrados por agentes estatais de segurança pública. Sobre a perda do filho, as autoras destacam que:

No Brasil, assim como em outros países da diáspora africana, os grupos de mães e familiares de vítimas de terrorismo do Estado são formados quase que na sua totalidade por mulheres. São mães, irmãs, avós e filhas de uma maioria dos jovens-homens-negros, que são as principais vítimas desse tipo de violência. Esse ativismo é marcado por uma clara cisão de gênero – de um lado estão os homens sistematicamente assassinados; do outro, as mulheres, principalmente as mães, lutando por justiça, memória e reparação (Araújo; Souza; Silva, 2022, p. 1331).

Historicamente, apesar das arbitrariedades do Estado e da violência que circunda a rotina periférica, a mãe continua na linha de frente. Ao sintetizar que a favela chora, mas a luta continua, a artista Kmila CDD deixa nas entrelinhas o motivo do choro da periferia. O genocídio contra a juventude negra e periférica é pauta latente nos versos de *Favela Vive*. Este aspecto da realidade de quem mora na favela é evidente também quando denunciado pelo Mc Hariel, na quinta edição da *cypher*:

Favela Vive / Coisas que só quem é favela vive / Sonho ‘tá’ a quilômetros, a morte ‘tá’ a milímetros / Favela vive, mas uns não ‘sobrevive’ / Com o fim antecipado e oito ‘bala’ no perímetro / Desde menor tem coisa que eu não compreendo e isso foi me corroendo, eu tive que me expressar / Mas quantos morrem, quantos sofrem na mão do racismo imundo e não tem chance de falar (Mc Hariel, 2023).

Para Hariel, o espaço de vivência na favela pode ser medido pela distância entre sonho e realidade. O fim antecipado e os milímetros de distância entre a vida e a morte são

características denunciadas pelos artistas, os quais exigem mudanças sociais na vida prática do favelado. Kmila CDD também ilustra exemplos de como testemunhou situações de barbárie em sua vida:

A droga destruiu algumas das minhas amigas / Causando na família perdas com várias feridas / Eu vi viciado sendo cobrado / Levando tiro na mão, a mãe chorando do lado / Fazendo um pedido pra não matarem o filho que virou bandido / Consequências previsíveis de escolhas erradas / Não dá pra ser do bem, do caminho do mal / Dessa forma várias histórias foram encerradas / Roteiro de um filme que eu sei o final (Kmila CDD, 2020).

Para análise destes versos, faz-se necessária a citação de outra importante contribuição. Na obra *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*, especialmente no artigo *Falando da perda: hoje estou mal, espero que você entenda*, produzido pela cineasta e jornalista estadunidense Bridgett Davis, a autora evidencia uma característica comum na expectativa de vida da mulher preta:

Acredito que as mulheres negras estão profundamente acostumadas com a tragédia. Nós esperamos a tragédia. A morte não é uma estranha em nossas vidas, em nossos mundos. Perdemos nossos pais devido a hipertensão e ataques do coração; perdemos nossos maridos e amantes vitimados pela violência policial; perdemos nossos filhos nas prisões ou no tráfico de drogas (Davis, 2006, p. 108-109).

As evidências expostas por Kmila dialogam com a narrativa de Davis na medida em que explicitam como a criminalidade afeta a vida da coletividade periférica. Cercada por violência, a artista expressa sua preocupação em emancipar a favela alertando sobre os perigos do envolvimento com o crime e com as drogas. Observa-se nos versos supracitados a incidência do caráter pedagógico⁵⁸ do *rap*, evidenciando aspectos de emancipação completamente diferentes da ascensão social por meio da criminalidade.

O impacto da violência na favela permite uma possível interpretação sobre o interminável ciclo de sofrimento, o qual implica no papel da mãe como ponto de apoio e sustentação emocional com relação às sequelas deixadas pela violência:

É importante considerar que essas mulheres continuam a ser as principais responsáveis pela reprodução da vida nas suas famílias e comunidades, que também são afetadas pela morte precoce e violenta desses jovens. Assim, além de terem que lidar com a sua própria dor, essas mães ainda têm que cuidar de

⁵⁸ Conferir a página 50 desta dissertação em que o grupo ADL, em entrevista, discorre sobre a importância da responsabilidade sobre o conteúdo acerca do que deve ser composto em versos.

outros familiares, também em sofrimento profundo. O sofrimento por essa perda não é vivenciado de forma isolada, mas como parte do conjunto de violações que constituem o continuum do genocídio da população negra (Araújo; Souza; Silva, 2022, p. 1334).

Nota-se que a figura materna se configura como núcleo de uma coletividade, sobretudo nos casos de superação da dor do luto. Para Grada Kilomba, especialmente no que diz respeito à mulher preta e periférica, a margem é um local que nutre a capacidade de resistir à opressão e de imaginar novos mundos, visto que

não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade. A margem se configura como um "espaço de abertura radical" (hooks, 1989, p. 149) e criatividade, onde novos discursos críticos se dão. É aqui que as fronteiras estabelecidas por categorias como raça, gênero, sexualidade e dominação de classes são questionadas, desafiadas e desconstruídas (Kilomba, 2019, p. 68).

A configuração da margem como espaço de resistência e possibilidade retoma ao pensamento de fronteira proposto por Grosfoguel e Bernardino-Costa, o qual intitula esta dissertação. A margem e a fronteira são espaços de produção de discursos contra-hegemônicos, assim como são lugares de autoafirmação. Constata-se uma convergência entre o pensamento dos autores no que diz respeito à configuração dos espaços de resistência na América-Latina, sobretudo em suas periferias.

Ademais, as questões suscitadas sobre enfrentamento à hegemonia masculina nas artes funcionam como um levante feminino irredutível às referências e identidades edificadas pelo olhar masculino, dado que “como sujeitos de representação própria, a articulação e a produção de mulheres negras na e da periferia conferem relevo à recusa da exclusão no ambiente artístico” (Reis; Araújo, 2021, p. 166).

Por outro lado, a experiência materna de Kmila também é bem-vinda na faixa, assim como os desafios enfrentados por ela na condição de mulher preta e periférica, sempre ressaltando a esperança por melhorias:

Roteiro de um filme que eu sei o final / Protagonistas invisíveis, narrativas contadas / Sou narradora, minha própria gestora, orgulho de ser mãe / Dei luz a uma filha bonita que hoje na vida me compõe / 'Tô' ensinando e aprendendo / Percalços e vitórias, mas a gente sempre 'tá' desenvolvendo / Eu e minha pequena redesenhando a cena / Corações unidos pra fugir de um velho problema / Causados por pessoas que eu não idolatro / Kmila CDD, Favela Vive número quatro (Kmila CDD, 2020).

O destaque para as protagonistas invisíveis, citadas pela cantora, torna favorável o entendimento de que a mulher foi e ainda é invisibilizada em diversos espaços de experiência, especialmente no campo do *rap*, um espaço majoritariamente masculino. Sueli Carneiro propõe uma análise da existência da mulher nos locais de predominância masculina:

É preciso questionar o (não) lugar ocupado pelas mulheres – e, em especial, pelas mulheres negras – em um cenário marcadamente masculino, na medida em que essas lutas não estão dissociadas do esforço para “o alargamento dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social”, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo (Carneiro, 2003, p. 130).

Viver à margem da sociedade parece ser o ponto de partida para análise das ideias propostas por Araújo, Souza, Silva, Carneiro, Kilomba e Davis, bem como por Kamila CDD, Mc Hariel, DK47 e Sérgio Vaz. Este emaranhado de referências artísticas e científicas vão ao encontro da complexidade da maternidade na periferia, haja vista que a violência, a criminalidade e a negação de direitos são fatores profundamente impactantes na constituição do “ser mãe” nas favelas brasileiras.

Se o *rap* se constituiu sob a ótica de anseio por justiça social e de denúncias da opressão contra grupos minoritários, então este é também um instrumento de acolhimento e de solidariedade com a pauta de gênero. Neste fluxo de vocalizações dos diversos parâmetros de desigualdade que compõem a sociedade brasileira, também é oportuno abrir espaço para as denúncias articuladas pelas mulheres, sobretudo pretas e pobres.

3. AUTONOMIA DISCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

3.1 O espaço escolar e a ambientação das tecnologias digitais

O advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) promoveu intervenções tanto na vida profissional e acadêmica quanto na busca por entretenimento, acarretando mudanças nas noções de tempo e espaço, bem como assumindo um papel central nas relações sociais. De igual modo, a realidade foi profundamente afetada pela pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, sobretudo no segmento escolar, o qual foi fortemente impactado pela integração tecnológica aliada ao meio virtual de aprendizagem como alternativa pedagógica durante o período de isolamento social. Todavia a pandemia acentuou as desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, privilegiando aqueles que dispunham de melhores condições financeiras em detrimento dos estudantes de baixa renda.

As Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação alteraram as formas de compreensão de tempo, em virtude da imediatidade das relações interpessoais, e de espaço, por fazer emergir um novo ambiente intitulado *ciberespaço*. Conforme às pesquisas de Pierre Lévy sobre o *ciberespaço*, identifica-se que:

Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de rede hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do próximo século (Lévy, 2000, p. 92-93).

As proposições de Pierre Lévy vão ao encontro das necessidades atuais na medida em que é possível observar que as redes de contato interpessoal ocorrem especialmente nos ambientes virtuais. No campo de produção historiográfica foi possível notar novas formas de construção, publicação e recepção dos discursos históricos, além de novas maneiras de organizar as argumentações dos autores.

Para Chartier (2017, p. 60), “a história na era digital proporciona ao leitor, desde que haja disposição de tempo e vontade, refazer total ou parcialmente o percurso da pesquisa.” Outrossim, as publicações no *ciberespaço* permitiram ao leitor o acesso às fontes utilizadas pelo autor, bem como a disposição das citações em sua totalidade, diferentemente da exclusividade de acesso dos impressos em que o leitor, caso quisesse consultar as fontes pesquisadas, deveria se deslocar a uma biblioteca especializada e que dispunha de citações parciais, sem possibilidade de acessar a integralidade do texto.

Com a ascensão das proposituras acerca do ofício do historiador em relação ao meio digital, diversos pesquisadores se ocuparam da tarefa de enquadrar cientificamente as novas discussões cujo ponto de partida é o público-alvo, tal qual a História Pública. Consoante as contribuições de André Freixo no blog *Café História*, a História Pública é:

um movimento internacional que engloba historiadores que, atuando em diversos espaços e a partir de diferentes parcerias, preocupam-se em fazer uma história *para* diferentes audiências e *com* diferentes audiências, o que é fundamental para combater negacionismos históricos, aproximar a sociedade da universidade e popularizar as mais recentes pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico e de instituições de pesquisa (Freixo, 2019).⁵⁹

Dessa forma, a popularização das pesquisas científicas tem o intuito de alcançar públicos para além da academia, bem como de agir de forma colaborativa a partir das contribuições do público-alvo. Outra categorização fundamental diz respeito à História Pública Digital:

Para garantir o devido distanciamento no confronto com o passado, gerenciar essas coletas de documentos, “filtrar”, mediar, conectar comunidades e públicos diversos, encaminhar os novos conhecimentos sobre o passado por meio do potencial das tecnologias digitais, uma geração de novos historiadores, que podemos chamar “historiadores públicos digitais” (digital public historians), tornam-se os profissionais intermediários necessários para enquadrar cientificamente o trabalho de coleta de documentos e gerir criticamente novos arquivos “inventados” –que não existiam, isto é, fisicamente –, trazidos para a rede graças às contribuições de todos (Noiret, 2015, p. 37).

A fim de democratizar o acesso ao conhecimento histórico, o *ciberespaço* tornou-se um meio de circulação de narrativas e conteúdos, o qual propicia uma oportunidade para o

⁵⁹ FREIXO, André de Lemos. A História Pública e os seus múltiplos encontros: entrevista com Tanya Evans. Entrevista concedida a André de Lemos Freixo. In: **Café História** – História feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-e-historia-familiar/>. Publicado em: 11 nov. 2019. Acesso em: 14 ago. 2023.

historiador mediar discussões de forma proativa. Nesse contexto, a emergência da História Pública e História Pública Digital foi favorável para a consolidação deste campo de divulgação do saber. Por outro lado, a efetivação deste espaço transformou as produções historiográficas, fazendo emergir uma participação ativa do público-alvo.

Ainda que esse público não seja acadêmico, a História Pública se beneficiou do impacto digital nas atividades rotineiras e tradicionais. Para Noiret (2015, p. 42) é possível assegurar que “a história digital hoje, na ausência dos historiadores acadêmicos, é, sobretudo, uma história pública que envolve o trabalho e a mediação dos historiadores públicos digitais e dos historiadores especialistas em comunicação multimídia que não usam aquele nome”.

Ademais, a facilidade de difusão das tecnologias digitais por todo o tecido social promoveu a integração dos processos educacionais formais, que ocorrem nas instituições de ensino, com os processos informais, tais quais proporcionados pelas propostas de divulgação científica. A professora Anita Lucchesi discute acerca das possibilidades proporcionadas ao estudo da História por meio da apropriação da internet por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, estabelecendo questionamentos sobre “o uso da internet como fonte e ferramenta de pesquisa, suporte de memórias e novo espaço público, lugar também de divulgação dos resultados de trabalhos historiográficos” (Lucchesi, 2012, p.1). Por conseguinte, a apropriação do espaço digital pelo historiador ambienta o profissional a múltiplas possibilidades de atuação:

Nossa compreensão é a de que existem potencialidades inexploradas no meio digital, que vão muito além de simplesmente comunicar, acessar e processar dados: novos sentidos são criados em cada relação tecnologicamente mediada – sentidos retóricos, políticos, históricos. Isso faz com que se torne cada vez mais necessário buscarmos um processo real de letramento digital, para uma efetiva Sociedade do Conhecimento Digital (*Digital Scholarship*) (Lucchesi, 2012, p. 49).

As proposições da História Pública e da História Pública Digital não são indiferentes aos processos educativos relacionados à educação básica. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular ressalta a necessidade de integrar as novas tecnologias digitais ao ambiente escolar com vistas à formação da Cultura Digital do educando:

Competência 5. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico vem exigindo do professor uma constante adaptação às diferentes transformações no ambiente escolar. Ainda que haja discussões entre benefícios e malefícios, sobretudo perspectivas que questionam a real efetividade da tecnologia em sala de aula, é inegável afirmar que este recurso não pode ser ignorado:

Percebemos que apesar de haver divergências sobre seus impactos na educação, muitas literaturas concordam que os usos das novas tecnologias podem ser aproveitados para tornar o ensino aprendizagem mais atrativo e condizente com a realidade e necessidades vivenciadas por professores e pelos estudantes. Mas não apenas isso. Há possibilidade de uma construção coletiva desse conhecimento o que se demonstrou a partir de nossa experiência de pesquisa (Farias, 2021, p. 149).

Diante deste cenário, cabe tecer alguns questionamentos: como a tecnologia se apresenta na realidade do educando? De que forma tem impactado a instituição escolar? As condições socioeconômicas ainda impedem o acesso às ferramentas tecnológicas? Como o *ciberespaço* pode ser integrado positivamente na cultura escolar? Tais indagações têm guiado as discussões dos educadores e pesquisadores no que tange à integração das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação básica. Portanto torna-se evidente a impossibilidade do docente se manter inerte às possibilidades didáticas a partir das tecnologias com vistas ao Ensino de História.

Para Raone Ferreira de Souza, o professor é o principal mediador dos recursos tecnológicos em sala de aula:

As TICs possuem inúmeras possibilidades em ações educacionais e salientamos que a via de conexão entre a Escola e a nova geração de alunos imersos na cibercultura deve ser o professor. Acreditamos que é dele o protagonismo de administrar os usos pedagógicos das TICs no processo de ensino/aprendizado. De nada adianta uma ampla diversidade de mídias, aplicativos, softwares e outras tecnologias digitais, se o professor está distante delas. É do docente o papel de intermediar toda a conexão entre os dispositivos tecnológicos disponíveis e o ensino que se pretende efetivar. Isto é apenas possível na medida que este profissional domine o campo tecnológico, conhecendo as mídias e utilizando-as com familiaridade (Souza, 2016, p. 41).

Por conseguinte, o docente deve estar atento às transformações sociais e à forma como elas impactam a realidade escolar. A mediação do uso dos dispositivos tecnológicos e das suas

possibilidades é papel do profissional, ainda que o estudante seja a parte central do processo educativo. É inviável pensar na mediação dos recursos em sala de aula sem que haja familiaridade do docente. O preparo do profissional deve estar condicionado não somente ao uso das TDICs, mas também em relação às informações difundidas por meio delas.

Ainda nesse sentido, a mediação do educador perpassa pelo poder decisório acerca de qual recurso será utilizado, pensando as familiaridades entre método, ferramenta e conteúdo curricular. Souza alerta sobre a problematização das ferramentas e metodologias, visto que

os usos das TICs também precisam ser problematizados, pois as escolhas por ferramentas e metodologias também se constituem como parte da formação desses saberes. Saberes que não são apenas conteúdos ou escolhas pedagógicas e/ou teóricas; são saberes que se conectam no saber-fazer e saber-ser do docente. Professores que se relacionam cotidianamente com as redes sociais, ao fazerem escolhas por abordagens que se utilizem dessas redes para problematização de temas nas aulas de história, conseguem articular as TICs não apenas por perceberem seu potencial pedagógico, mas também por se familiarizarem com os seus usos (Souza, 2016, p. 43).

Todavia a escolha dos recursos está condicionada ao potencial estrutural da instituição à qual está vinculado, podendo ser um empecilho ou um facilitador da prática educativa pensada.⁶⁰ O educador deve estar ciente das condições estruturais da instituição de ensino, das realidades socioeconômicas dos discentes e da disponibilidade de acesso aos recursos tecnológicos. A fim de propiciar uma formação crítica por meios digitais, a consideração do conhecimento prévio do seu público é indispensável e deve guiar o planejamento do docente, visto que para Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (Freire, 1996, p. 22).

⁶⁰ A escolha pelo trabalho com o *podcast* foi pensada também pela possibilidade de ser utilizado mesmo em instituições que carecem de recursos tecnológicos, seja da iniciativa privada ou da rede pública. A realização do *podcast*, no que tange à utilização de estruturas tecnológicas, depende de um único gravador de voz. Este *software* é comumente presente em aparelhos *smartphones*, seja em aplicativo próprio, seja em aplicativos de mensagens instantâneas, tal qual o *WhatsApp*.

O educando deve estar ciente da sua capacidade de intervir na coletividade e de suas responsabilidades com aquilo que é dito ou publicado. Em suma, o professor mediador do uso da tecnologia deve exercer tal papel de forma consciente, sobretudo com relação à produção e ao acesso a conteúdos difundidos no *ciberespaço*. Nesse sentido, o professor também pode construir uma relação de inquietude com a imediatidade das informações disponibilizadas na internet, fomentando no educando o questionamento daquilo que foi acessado, como foi produzido e para qual público foi direcionado. Diante deste cenário, a escola se constitui como um espaço possível de fundamentação do senso de responsabilidade do indivíduo:

Este preparo para lidar com o constante fluxo de informações e as escolhas que se apresentam só pode ser construído, em nossa perspectiva, através da Escola e da interação dos alunos com as articulações proposta por professores. A escola é, portanto, espaço de construção dos saberes e a internet pode se tornar um meio articulador para esta construção. A internet é meio e não um fim (Souza, 2016, p. 21).

Por outro lado, nota-se que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não são meras eventualidades, mas sim uma esfera formadora de linguagens e difusora de significados e narrativas. Pensando nas possibilidades de ambientação dos educandos, a fim de propiciar uma participação ativa na construção do saber histórico por meio da mediação docente, esta pesquisa se propõe a estabelecer a criação de um programa de *podcast* no ambiente escolar. Com vistas a ampliar os ambientes de debate, propiciar formas de comunicação e efetivar os anseios estudantis, o *podcast* se torna uma possível ferramenta para o ensino de História tanto pela facilidade de manuseio e gravação quanto pela participação ativa do estudante na discussão, edição de áudio e hospedagem do programa nas redes de *streaming*.

3.2 Podcast como uma ferramenta metodológica para o Ensino de História

Para compreender melhor as categorizações acerca do *podcast*, esta pesquisa se pautou nas contribuições de Moura e Carvalho (2006). Segundo os autores, “o termo *podcasting* foi originado a partir das palavras iPod e broadcasting”⁶¹ (Moura; Carvalho, 2006, p. 88) e remonta ao criador de software David Winer e ao DJ Adam Curry, da MTV – *Media Networks* da *Paramount Global*, sediada em Nova Iorque, nos Estados Unidos – os quais criaram, em 2004,

⁶¹ De acordo com o dicionário Word Reference, *broadcasting* está relacionado a “transmissão”, “comunicação”. Disponível em: <https://www.wordreference.com/enpt/broadcasting>. Acesso em: 17 ago. 2023.

um programa que permitia descarregar transmissões de rádio na internet diretamente para o iPod⁶².

Adam Curry foi decisivo ao optar pela disponibilização em código aberto do *software* recém-criado:

Acreditando no desenvolvimento livre, Curry disponibilizou o programa em código aberto. Tal fato possui relevância educacional, pois o posicionamento de Curry aclara a intenção deste em manter o podcast como uma tecnologia aberta. Percebe-se, assim, outro momento histórico basilar para a caracterização educacional do podcast: sua determinação como uma tecnologia livre. Ainda que não pudesse ter controle sobre as apropriações posteriores daquilo que desenvolvia, é sensato afirmar que a escolha de Curry por um transcurso aberto do podcast fomentou a essência livre que hoje se constitui como cerne dos potenciais educativos daquela tecnologia (Freire, 2017, p. 61).

Em virtude disso, o criador permitiu que qualquer pessoa com acesso ao código-fonte pudesse modificar e aprimorar a ferramenta. Evidentemente, a decisão tem favorecido a adaptação do recurso às necessidades do público, visto que fomentou o desenvolvimento de modo a alcançar graus progressivos de compatibilidade à medida que outras aplicações e sistemas operacionais também se desenvolviam. Todos esses avanços facilitaram a adoção da tecnologia em ambiente escolar, sobretudo por razões relacionadas à facilidade de gravação e gratuidade dos aplicativos necessários.

A tecnologia também disponibiliza o simples download do arquivo MP3 da internet em virtude da utilização dos agregadores, os quais são responsáveis por agregar e distribuir o arquivo de áudio aos usuários por meio das plataformas de *streaming*, tais quais *Spotify*, *Deezer* e *Google Podcasts*. Os agregadores utilizam tecnologia denominada “feed RSS” (*Really Simple Syndication*)⁶³, a qual permite que o ouvinte receba as atualizações de novos episódios, que o *podcaster* agregue seu arquivo de áudio e que a plataforma distribua seu conteúdo pelas plataformas, tal como nos explicam Moura e Carvalho:

Através de subscrição de um “feed RSS”, e com a ajuda de um programa específico, pode-se descarregar automaticamente para o computador ou o iPod as emissões de rádio previamente selecionadas e em seguida transferi-las para um leitor de ficheiros MP3 e serem ouvidas onde e quando o utilizador pretender. De fato, o que faz do podcast uma ferramenta atraente é a possibilidade que o ouvinte tem de subscrever os podcasts que lhe interessam usando um agregador RSS (Real Simple Syndication) que lhe garante

⁶² Dispositivo de áudio fabricado pela *Apple*.

⁶³ Tecnologia utilizada para distribuição de arquivos multimídia na internet.

automática a actualização dos podcasts para o PC ou leitor portátil (Moura; Carvalho, 2006, p. 88-89).

Essa particularidade do *podcast* permite ao ouvinte estabelecer uma relação interativa acerca do download automático do conteúdo de seu interesse, dando poder de escolha sobre como e quando acessá-lo, uma vez que permite o download e a execução da mídia *offline*. Essa característica diferencia a ferramenta do rádio e da televisão, visto que, em um primeiro momento, a recepção de seus conteúdos se configura de forma passiva, em dias e horários fixos.⁶⁴ Ademais, os sujeitos responsáveis pela produção ou apresentação são denominados *podcasters* e o ambiente de divulgação dos programas se denomina *podosfera*.

Em 2019, a Associação Brasileira de Podcasters realizou uma pesquisa pública digital com intenção de conhecer a comunidade ouvinte, produtora e não ouvinte de podcast no Brasil. O questionário esteve disponível de outubro a dezembro de 2019 e buscava informações relacionadas ao perfil socioeconômico, região, tempo de consumo, idade, gênero, temática de preferência e tipo de aparelho utilizado para acessar o conteúdo. O levantamento de dados acerca dos temas e preferências apresentou resultados interessantes:

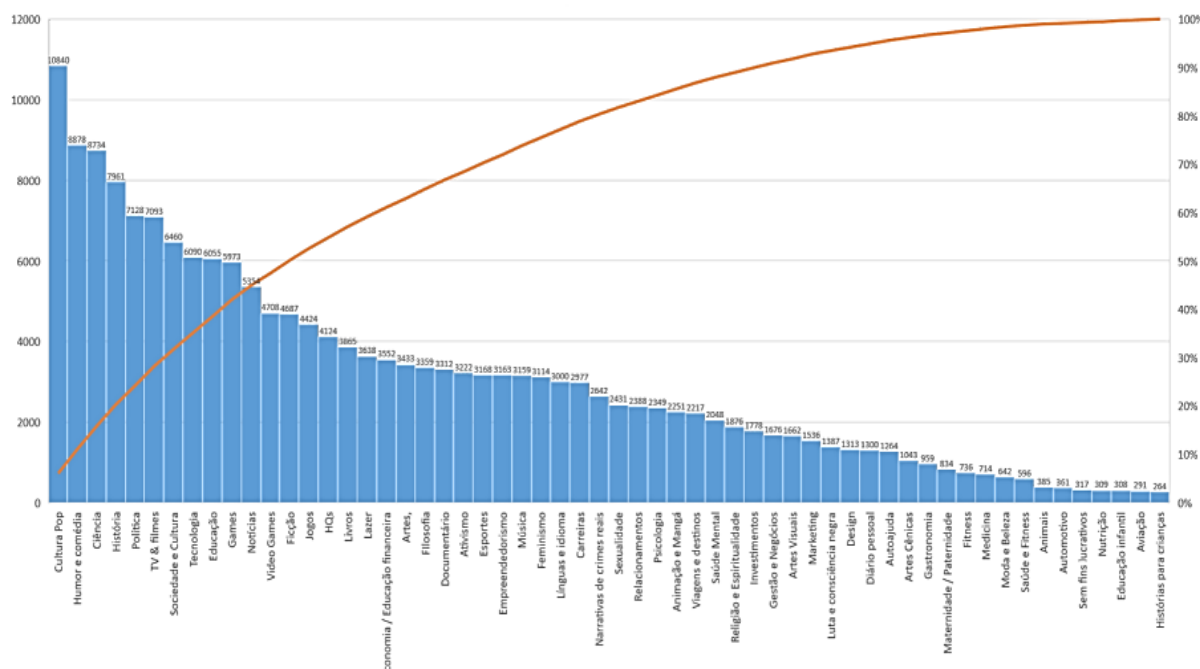


Figura 6 Levantamento realizado pela Associação Brasileira de Podcasters – ABPOD – realizado em 2019. Disponível em: <https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-2019-Resultados.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁶⁴ Isso é discutível, uma vez que existe a possibilidade de gravação do programa por meio da *SmartTV* ou pela TV a cabo.

Em ordem decrescente, os cinco temas mais explorados pelo público ouvinte são “Cultura Pop”, “Humor e comédia”, “Ciência”, “História” e “Política”. O alto interesse do público-alvo por conteúdo histórico se caracteriza como uma possibilidade de exploração, sobretudo para o ensino de História. Assim, notam-se diferentes caminhos de exploração.

Por um lado, o historiador pode se apropriar do *podcast* para estabelecer um trabalho de divulgação científica. Para a professora Sarita Albagli (1996), a divulgação científica pode ter objetivos específicos, como cívicos e educacionais. Este último estabelece uma intersecção com esta pesquisa na medida em que possibilita:

a ampliação do conhecimento e da compreensão do público leigo a respeito do processo científico e sua lógica. Neste caso, trata-se de transmitir informação científica tanto com um caráter prático, com o objetivo de esclarecer os indivíduos sobre o desvendamento e a solução de problemas relacionados a fenômenos já cientificamente estudados, quanto com um caráter cultural, visando a estimular-lhes a curiosidade científica enquanto atributo humano. Nesse caso, divulgação científica pode-se confundir com educação científica (Albagli, 1996, p. 397).

Desse modo, o historiador pode atuar como mediador de processos científicos para além do público acadêmico, favorecendo a divulgação até mesmo de produções acadêmicas para a coletividade. Esse pode ser um fator que explica a preferência do público por conteúdos históricos, uma vez que existe uma gama de produções intelectuais presentes nas plataformas de *streaming*, tais quais o História FM, o Café História e o Atlântico Negro.⁶⁵

Vale ressaltar a existência do ProfCast, um canal de escuta de professores da rede básica criado pelo ProfHistória. É uma iniciativa da coordenação nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História com o Laboratório de Imagem e Som da Udesc Faed (Centro de Ciências Humanas e de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina), sob a coordenação do professor Dr. Rogério Rosa Rodrigues e que está disponível em diversas plataformas, tais quais *Spotify*, *Castbox* e *Google Podcasters*.⁶⁶

Por outro lado, a utilização do *podcast* no ambiente escolar também pode se relacionar com as produções estudantis, visto que, para Souza:

⁶⁵ O site Café História disponibilizou um top 10 de programas de divulgação científica no campo historiográfico. Para saber mais sobre os responsáveis pelas produções, é necessário acessar: <https://www.cafehistoria.com.br/10-podcasts-de-historia-que-voce-precisa-conhecer/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁶⁶ As produções podem ser acessadas no *Spotify* por meio do link: <https://open.spotify.com/show/67QOEgXpTmXrghMV0dHGJ5?si=uYIbXpT-TCW1PODkslYy9g>. Acesso em: 21 ago. 2023.

O podcast torna-se um espaço privilegiado dos alunos produzirem discursos e quebrarem paradigmas a partir do desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens dinâmicas. Dessa forma, o podcast pode ser um veículo midiático de problematização de questões sociais e históricas produzidas pelos próprios alunos que perpassam o ambiente escolar, trazendo cidadania e dando voz aos alunos em expressar seus anseios e suas ideias (Souza, 2016, p. 56).

A justificativa para a escolha do *podcast* como elemento central da parte propositiva desta pesquisa está relacionada com alguns fatores. Em um primeiro momento, destaca-se a potencialidade educativa da ferramenta, uma vez que o *podcast* pode ser utilizado como espaço de discussão dos conteúdos curriculares e de interlocução entre os discentes sobre questões relativas à comunidade escolar. Em algumas hipóteses, caso haja interesse e disponibilidade de tempo, pode ser também um ambiente de entrevista com personalidades e profissionais de destaque da localidade em que a escola se insere. As diversas oportunidades de utilização da ferramenta a torna bem-vinda no espaço escolar. Para Raone Ferreira Souza,

o podcast toma o sentido de instrumento educacional para além do conhecimento previsto no currículo, abrindo espaços de diálogo com os diferentes conhecimentos produzidos na web, no sentido de diversidade, pluralidade, na construção coletiva (as oficinas são trabalhadas nesse sentido) e, potencialmente, posiciona a escola no importante papel de instituição voltada para a vivência da cidadania e do pensamento crítico (Souza, 2017, p. 71).

Outro fator preponderante é a gratuidade de acesso aos aplicativos de gravação e edição. Aplicativos como o *Anchor Spreaker* e *Podbean* são gratuitos e compatíveis com os sistemas operacionais mais comuns, como Android e iOS. É inegável que existam aplicativos mais refinados, com elaboração rebuscada e com ferramentas mais complexas de edição, no entanto, em que pese a possibilidade de obter maior qualidade do conteúdo gravado, estas aplicações podem estar condicionadas a pagamento pelo uso e maior qualificação técnica do editor. Tais condicionantes podem configurar um obstáculo à efetividade prática do trabalho, uma vez que o docente deve possibilitar ferramentas de ensino compatíveis com a realidade socioeconômica do corpo discente.

Outrossim, a participação dos educandos como sujeitos ativos do processo é plenamente efetivada pela proposta. Os estudantes se apropriam das diferentes etapas de elaboração do projeto, desde o design da logomarca do *podcast* até a edição do áudio e posterior publicação, passando por processos de gravação, elaboração de roteiro e avaliação do trabalho produzido.

A materialização da parte propositiva será guiada nas próximas páginas tomando a oficina como norte metodológico, discutindo as questões sociais e culturais inseridas nas diferentes edições do *Favela Vive* e efetivando as estruturas necessárias para produzir um *podcast* com o corpo estudantil.

A proposta supracitada pode ser trabalhada no formato de aula-oficina, tal qual proposto por Isabel Barca (2004). Acreditamos que a produção de conteúdo midiático por meio de *podcast* se adeque às particularidades da aula-oficina. Em um primeiro momento, o levantamento de ideias iniciais dos alunos é fundamental para posterior aferição do professor. Em seguida, a exposição de questões problematizadoras pelo docente mediador da proposta também se faz necessário para nortear eixos importantes da análise.⁶⁷ Em relação ao ofício docente, é uma oportunidade para enquadrar avaliações qualitativas e graduais à medida que o trabalho é desenvolvido, em cada etapa de produção do programa.

Consoante Isabel Barca, as possibilidades da aula-oficina fundamentam também medidas de atuação ativa do educando:

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 134).

Ademais, as contribuições de Raone Ferreira de Souza, egresso do ProfHistória pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, também foram determinantes para a escolha da aula-oficina como efetivação prática da parte propositiva, uma vez que o pesquisador também fez uso do *podcast* como ferramenta didática para o ensino de História. Segundo Souza,

Pensamos a oficina como prática investigativa que não pode ser considerada como meio hierarquizador dos saberes ou dos saberes produzidos (Esteban, 1999). É necessário, portanto, valorizar os saberes e os fazeres que são produzidos no cotidiano escolar, levando em consideração suas especificidades sem, no entanto, desconsiderá-las. Afinal, a escola deve ser abordada como um lugar de práticas que contribuem para a emancipação social (Souza, 2016, p. 71).

⁶⁷ Evidentemente, as interpretações de cada problematização não serão homogêneas, sobretudo em virtude da diversidade do corpo discente. No entanto acreditamos que o levantamento de questões prévias não pode limitar os horizontes interpretativos dos educandos.

As pesquisas corroboram a concretização de uma horizontalidade tanto nas relações interpessoais dos educandos quanto na produção de saberes no ambiente escolar. Uma vez que a integração com as Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é um pressuposto necessário para as práticas escolares, é importante que o docente esteja ciente do potencial educativo que elas oferecem. Sobre isso, Isabel Barca complementa:

Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos do senso comum que o sujeito experimenta. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica (Barca, 2004, p. 134).

Tendo em vista a ampla difusão de informações por meio das tecnologias da informação, por que não se apropriar destas ferramentas em prol da produção de saberes escolares? Por que não, a partir do levantamento de fontes e métodos, questionar a veracidade das informações veiculadas? O contexto cultural e as mídias devem ser levados em consideração para a efetivação de uma educação plural e democrática, favorável ao respeito às diferenças e ao repúdio das injustiças.

Por conseguinte, em virtude das características já mencionadas do *Favela Vive*, no que tange ao potencial denunciativo das canções, a integração entre *rap* e tecnologias digitais pode ser de grande valia para o alcance dos objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam objetivos que circundam questões relacionadas ao posicionamento crítico e responsável nas diferentes situações sociais, na compreensão da cidadania como participação social e política, bem como na valorização dos patrimônios socioculturais do Brasil (Brasil, 1998).

O questionamento da realidade vigente é outro fator preponderante, estabelecido pelos PCNs e fundamental para a formação dos educandos. Em virtude do potencial lírico do *Favela Vive*, as análises dos recortes audiovisuais de cada videoclipe, relacionando-os ao seu respectivo contexto histórico e social, tornam-se frutíferas para o ensino de História no formato proposto pelo modelo de aula-oficina.

3.3 Experiência escolar com o *podcast* por meio de uma aula oficina

Pensando nas possibilidades de produção da parte propositiva, o modelo de aula-oficina se apresenta como um aliado dos pesquisadores do ProfHistória, uma vez que é

recorrente nas metodologias de trabalho escolhidas pelos egressos do programa. Apesar do curto período do mestrado e das questões de cunho burocrático que cercam o trabalho com pessoas físicas vivas, optamos pela elaboração de um guia didático de aula-oficina com vistas à produção do próprio *podcast*. Em suma, trata-se de um roteiro com objetivo de guiar a produção de um *podcast* com o propósito de debater sobre os temas centrais do *Favela Vive*.

Seguindo o mesmo percurso já percorrido pelo historiador Raone Souza, pesquisador do ProfHistória, optei pelo modelo proposto por Isabel Barca (2004) para estabelecer o formato da aula-oficina do *podcast*:

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Figura 7 Modelo de aula-oficina (Barca, 2004, p. 2).

A fim de dar voz aos educandos, o processo de circulação de ideias fomentado pelo *podcast* favorece a construção de um ambiente de discussões democráticas no âmbito escolar. Por outro lado, estabelece uma oportunidade de construção do saber diferente do tradicionalmente transmitido pelo professor, visto que, segundo Kátia Abud:

As mudanças de paradigmas do conhecimento histórico acadêmico, a principal referência para a construção do conhecimento histórico escolar, permitem que este também reelabore os seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de história ao saber apreendido na vivência cotidiana de cada um (Abud, 2005, p. 310).

Por meio da produção do *podcast*, o saber prévio dos educandos é levado para o centro do debate, valorizando a percepção coletiva da turma, sem perder de vista as percepções individuais de cada estudante. Dessa forma, a correlação entre vivência cotidiana e

conhecimento escolar torna-se parte inerente do processo educativo. Ademais, a proposta possibilita a interpretação do aluno como protagonista da atividade na medida em que o professor se estabelece como mediador dos recursos.

Por conseguinte, a produção do *podcast* é precedida pela delimitação das etapas de produção para cada episódio a ser gravado. Nesta pesquisa, optamos por delimitar 7 fases⁶⁸, contando com a pré-produção, produção e avaliação: 1 – Questionário; 2 – Apresentação; 3 – Design do *podcast*; 4 – Elaboração do roteiro; 5 – Gravação; 6 – Edição de áudio e publicação; 7 – Autoavaliação.

As etapas subsequentes não são modelos fixos. Devem ser adaptadas às diferentes realidades, desde o ambiente escolar ao contexto socioeconômico dos estudantes. Além disso, o tempo previsto para planejamento do docente deve ser maleável, uma vez que envolve questões de produção, acesso às fontes e demais particularidades relativas ao *podcast*.

3.3.1 Questionário

A elaboração do questionário⁶⁹ (anexo 1) deve preceder à fase produtiva do *podcast*, uma vez que o intuito de sua estruturação é conhecer o perfil da turma. Entende-se por perfil tanto os aspectos sociais e culturais quanto as características socioeconômicas dos discentes. É também uma oportunidade de identificar os gostos e afinidades de cada indivíduo no que tange à disciplina de História e seus temas de interesse.

Consoante a produção de João Paulo de Oliveira Farias, egresso do ProfHistória da Universidade Regional do Cariri, foi possível destacar a importância da aplicação de um questionário prévio para traçar um perfil geral dos estudantes da escola em que se deu a pesquisa sobre acesso e uso de tecnologias digitais (Farias, 2021). Por outro lado, em virtude da efetiva aplicação prática da parte propositiva, o pesquisador pôde mapear os resultados no corpo da pesquisa, uma vez que a aplicação do formulário permitiu,

sobretudo, uma análise no que diz respeito às percepções destes em relação ao ensino de história, o uso das Tecnologias digitais e *internet* no ensino-aprendizagem, e sobre a nossa ferramenta de pesquisa, a mídia *podcast*, enquanto recurso de ações inovadoras na produção de conteúdos voltados para a disciplina de história e para o saber escolar (Farias, 2021, p. 73).

⁶⁸ A delimitação do tema a ser discutido também pode ser encarada como uma etapa prévia. No entanto, na medida em que esta dissertação se compromete a pesquisar o *Favela Vive*, o tema já se encontra delimitado.

⁶⁹ A depender do planejamento do professor, o questionário pode ser elaborado de forma física e aplicado em sala de aula, ou pode ser disponibilizado digitalmente, por meio do *Google Forms*, por exemplo.

Em virtude desta pesquisa se comprometer com o fomento de discussões acerca das canções do *Favela Vive*, a aplicação do questionário poderá envolver aspectos relativos aos gostos musicais, com o intuito de obter esclarecimentos sobre a existência de afinidade com o gênero *rap* e a externalização de grupos que fazem parte do seu gosto musical. Também é possível levantar questões relativas à presença de *podcasts* no cotidiano do educando.

Por conseguinte, os aspectos socioeconômicos são fundamentais para a aplicação da parte propositiva. É importante buscar esclarecimentos sobre a possibilidade ou não de acesso à internet. Em caso positivo, onde ocorre este acesso e por meio de quais aparelhos ele se desenvolve. Outrossim, o questionário também pode ser uma opção para realização da autoavaliação do educando na última etapa, a qual estabelece a finalização da parte propositiva.

3.3.2 Apresentação

A apresentação é o primeiro contato do discente com a proposta do professor. Um modelo de exposição preparado por meio de apresentação de slides está disponível no anexo 2 desta dissertação. Em um primeiro momento ela pode ser utilizada para apresentar ao educando o que é um *podcast*, como ele é produzido, quais ferramentas são utilizadas e de que forma ele é divulgado. Também é a oportunidade para o professor apresentar o tema a ser discutido.

No caso desta dissertação, o tema circunda as *cyphers Favela Vive*. É oportuno para o professor apresentar aos alunos o surgimento do *rap*, seu potencial lírico, assim como apresentar o grupo Além da Loucura, seus respectivos integrantes e o que é o projeto *Favela Vive*. Em caso de disposição de tempo e recurso material, o professor pode optar por destacar trechos das canções neste momento. De toda forma, é imprescindível que os alunos tenham contato direto com a fonte original de forma individualizada e no ambiente extraescolar, de modo a fazerem considerações por escrito dos aspectos chamativos das canções e de suas percepções prévias.

Se possível, o professor deve disponibilizar materiais que achar pertinente ao estudo de caso, desde as canções a serem analisadas até as participações do grupo em entrevistas e *podcasts*. Também pode optar por apresentar a atuação política por meio das redes sociais e as atividades sociais e voluntárias desenvolvidas pelo grupo nas comunidades.

Em caso de escolha por outro eixo temático, o docente pode tomar as mesmas decisões no que tange à disponibilização das fontes de estudo. Em todas as etapas do processo, sobretudo

na apresentação e gravação, o professor atua na condição de mediador de fontes e conteúdo, uma vez que a análise do objeto partirá de forma efetiva pelo educando, consolidando assim o papel de sujeito ativo.

Uma vez que a apresentação possibilita o entendimento de cada etapa de produção do *podcast*, nota-se que é o momento propício para a delimitação de grupos e responsabilidades entre os próprios educandos. Durante a explicação das etapas, a manifestação dos educandos poderá ser imediata, podendo decorrer da afinidade com o tema ou com os recursos tecnológicos. Dessa forma, é prudente estabelecer a divisão em três grupos.

O primeiro será responsável pela parte visual do programa. O *podcast* é um formato que permite a elaboração de uma identidade visual mediante uso de cores e emblemas. Assim como todo programa, também precisa de uma logomarca. É um momento propício para que os estudantes coloquem em prática suas habilidades artísticas e técnicas com relação à edição de imagens, abrindo espaço para que aqueles que ainda não dominem tais práticas possam aprendê-las.

O segundo grupo estará envolvido com a gravação do programa, isto é, serão os *podcasters*, os interlocutores do programa. É indispensável que tenha havido o contato prévio com as fontes⁷⁰, visto que esse grupo se responsabilizará pela produção do roteiro do programa e pela discussão dos temas delimitados.

O terceiro grupo será responsável pela edição de áudio, etapa que envolve processos como redução de ruídos e adição de vinhetas. Em virtude da disponibilização do formato final do áudio, o grupo ficará a cargo de publicar o áudio final por meio do agregador de feed RSS.

Por conseguinte, a apresentação é o momento em que haverá discussões acerca dos recursos a serem utilizados: a disposição de aparelhos gravadores de áudio, a locação de recursos tecnológicos da instituição, reserva de salas disponíveis para atividade⁷¹, escolha dos aplicativos, preferencialmente gratuitos, que contemplem as necessidades do grupo e a criação de cadastro nas plataformas.

Em suma, essa etapa vai além de uma simples apresentação do objeto de estudo e das ferramentas teórico-metodológicas utilizadas. É também o momento de estruturação teórica do programa idealizado, isto é, a planta do projeto.

⁷⁰ Entendemos ser importante a disponibilização do objeto de estudo a todos os grupos, independentemente das delimitações. Trata-se de uma aula-oficina coletiva e apesar de haver prévia divisão de tarefas, a construção do saber deve ocorrer de modo a englobar todo o corpo discente.

⁷¹ Dê preferência às salas com potencial acústico melhor, distante de áreas com maior circulação de pessoas, as quais, conseqüentemente, possuem maior emissão de barulho.

3.3.3 Design do *podcast*

O design do *podcast* diz respeito às edições imagéticas tanto para as capas dos episódios quanto para a designação do símbolo do programa. A identidade visual é um aspecto muito relevante para divulgação e conquista de novos ouvintes. A definição de uma logomarca e a escolha de uma cor padrão podem ser aspectos favoráveis à familiaridade dos ouvintes com o programa.

Em uma experiência didática no ano de 2022, no Colégio Moraes Gualberto (instituição de rede privada em Planaltina de Goiás), sob minha supervisão e do professor David, organizamos um *podcast* como projeto da feira de ciências anual realizada na escola.

Tratava-se de um programa com quatro episódios em que os alunos do 7º ano realizaram entrevistas individuais com os professores da instituição, propondo conversas a partir de perspectivas pessoais e profissionais dos docentes. O *Podsétimo*⁷² – nome em referência à turma – teve todo seu design gráfico idealizado e editado pelos próprios discentes em seus respectivos aparelhos de comunicação, resultando na seguinte forma:



Figura 8 Logo do programa "*Podsétimo*" elaborada pelos próprios alunos do 7º ano de 2022 do Colégio Moraes Gualberto.

⁷² Para conferir a página do programa no Instagram e Spotify, basta acessar: <https://www.instagram.com/podsetimo/>.

Inesperadamente, os próprios alunos sugeriram a criação de uma página no Instagram para divulgação dos episódios gravados e, principalmente, para o levantamento de enquetes com objetivo de reunir sugestões sobre os próximos convidados do programa. Uma vez que se tratava de professores da própria instituição, nada mais justo que a comunidade escolar tivesse poder de escolha sobre qual convidado gostaria de ouvir.

Como a situação exigiu dos alunos um aspecto visual necessário para angariar as publicações, espontaneamente foram criados e publicados outros *flyers* (panfletos digitais de divulgação) antes e após a seleção de cada convidado. É importante destacar aos educandos a necessidade dos pedidos de autorização do uso de imagem do convidado e de seu respectivo consentimento acerca da publicação das gravações e da divulgação imagética por meio de *flyers*.

A título de exemplificação, segue o panfleto digital criado pela turma para divulgação do episódio gravado com a convidada Raquel Spíndola, professora de Química e Biologia da instituição e médica-veterinária atuante na região do entorno do Distrito Federal. Note que a logo do programa se faz presente no panfleto digital elaborado pelos estudantes e que a definição do azul como cor padrão reforçou a identidade visual do *Podsétimo*:



Figura 9 Flyer do episódio com a professora Raquel Spíndola.

Por outro lado, é importante frisar os aspectos pedagógicos, e não o caráter puramente técnico da dinâmica tecnológica. Segundo Barros e Menta (2011), é necessário utilizar as mídias como instrumentos que podem oportunizar novas aprendizagens, novas leituras de mundo e do outro. Esse caráter abre espaço para as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias, as quais não devem ser utilizadas somente em razão de suas funcionalidades técnicas.

Ressaltar os aspectos pedagógicos é fundamental para não propiciar o uso de mídias com o intuito unicamente de romper com o aspecto entediante das aulas tradicionais. Nota-se a importância de propiciar discussões sobre temas relevantes, possibilitar ambientes de interação entre educandos, professores e comunidade escolar, bem como de aprimorar os conhecimentos em relação aos aspectos técnicos da produção de *podcast*.

3.3.4 Elaboração de roteiro

O roteiro define o percurso a ser traçado para a gravação do episódio. Assim como um planejamento de aula, o roteiro deve ser flexível, passível de adaptações à medida que a conversa se desenvolve, tal como afirma Souza (2016):

Trata-se da terceira etapa da oficina e um dos aspectos mais fundamentais da gravação do *podcast*, pois é a base que define as discussões em relação ao tema escolhido e o debate entre alunos e professor. A pauta não é algo engessado e deve sempre estar em constante reestruturação e mudança, partindo-se sempre da ideia de que o conhecimento é construído e, portanto, sempre pode ser atualizado (Souza, 2016, p. 75).

Por se tratar de um objeto pré-estabelecido⁷³, os educandos terão a liberdade de delimitar aspectos específicos presentes tanto nas composições quanto no quesito visual dos videoclipes. Nesse sentido, é fundamental que a pesquisa prévia seja estimulada para que os estudantes, além do conhecimento prévio das realidades sociais conhecidas por meio do senso comum, também historicizem as problematizações feitas pelos *rappers* na canção. Em caso de disponibilidade de tempo, também é possível ao docente convidar outros professores das demais disciplinas para participarem das discussões no programa a ser realizado, o que proporcionará diferentes perspectivas de análise do objeto.

⁷³ Nesta pesquisa delimitaremos o foco para o trabalho com as *cyphers Favela Vive*.

Por outro lado, caberá ao professor o papel da mediação das discussões proporcionadas pelos estudantes, podendo também levantar questionamentos sobre pontos específicos dos vídeos e sobre o contexto histórico vivenciado no ano ao qual os versos da *cypher* fazem referência. Para Monteiro (2003),

o fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama e o enredo são armados para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica em encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado (Monteiro, 2003, p. 11).

Ademais, é neste momento que o educando irá, internamente, estabelecer pontos entre o que é pertinente para ser discutido e o que não é, uma vez que a leitura do objeto também faz parte da construção de seu significado (Chartier, 2017). Evidentemente, o papel de seleção de eixos temáticos para guiar a conversa é um objeto de avaliação do professor, uma vez que possibilita que o docente entenda como os estudantes se relacionam com o conteúdo difundido pelos artistas.⁷⁴ Houve sensibilidade coletiva sobre as denúncias e mazelas cantadas? Quais temas foram incisivamente debatidos pelos estudantes? Quais foram as diferenças e semelhanças entre as reações dos garotos de maior e menor renda? As garotas negras da turma se identificaram com as narrativas de Negra Li, Kmila CDD e Leci Brandão? Foi estabelecido algum grau de semelhança entre a realidade cantada e a realidade vivida pelos estudantes em seus respectivos bairros e municípios?

Assim, o professor está praticando o exercício de “aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos” (Barca, 2004, p. 1).

Em suma, as perspectivas de análise apresentadas são um importante objeto de estudo do professor, as quais inclusive poderão guiar o planejamento do docente para as aulas que

⁷⁴ A forma como o estudante interpreta e se relaciona com o conteúdo das *cyphers* também pode ser estabelecida como objeto de análise para o professor.

sucedirão a oficina. O estabelecimento de questionamentos faz parte do ofício de desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, estimulando sua compreensão do que vem sendo comunicado (Freire, 1996).

3.3.5 Gravação

Uma vez delimitado o roteiro, a gravação é o próximo passo para a realização da oficina. É necessário muito cuidado em relação aos aspectos técnicos e ambientais. Se possível, é imprescindível que ajustes com a coordenação sejam feitos no sentido de reservar uma sala menor e isolada dos ambientes de maior circulação de pessoas na instituição, com vistas a melhorar o potencial acústico da gravação do programa.

A seleção dos aplicativos está relacionada com a realidade em que a instituição está inserida. Na ausência de computadores disponibilizados pela escola, o grupo poderá selecionar programas para efetivar a gravação por meio do celular de algum estudante ou do próprio professor. Nesta dissertação já foram citados aplicativos gratuitos e compatíveis com os sistemas operacionais mais comuns, como o *Anchor*, *Spreaker*, *SoundCloud* e *Podbean*. Ainda que sejam gratuitos, as plataformas exigem a realização de um cadastro para sua respectiva utilização.

Por outro lado, a gravação também pode ser realizada pelo *WhatsApp*. A qualidade de captação do microfone e a redução de ruídos do próprio aplicativo permitem uma boa audição do conteúdo gravado, o qual poderá ser compartilhado para os representantes do grupo responsável pela edição do áudio.

Ademais, outro fator preponderante é a relação entre roteiro e gravação. É imprescindível ressaltar aos estudantes que o roteiro de gravação não é uma estrutura rígida, mas flexível. Ele pode ser maleável e se adaptar aos rumos que a conversa vai tomando, uma vez que assuntos espontâneos surgirão no decorrer do processo, tornando inviável a interrupção deles para se obedecer a uma pauta rígida.

3.3.6. Edição e publicação

Após o recebimento do arquivo mp3 pelo grupo responsável, os editores trabalharão no sentido de editar o áudio recebido. A edição compreende a etapa de redução de possíveis ruídos, ajustes de volume e adição de possíveis efeitos sonoros. Por meio do aplicativo *Anchor*,

já citado nesta pesquisa, também é possível adicionar vinhetas e pontes (efeito sonoro no intervalo entre quadros), assim como fazer o corte de trechos específicos. Outro programa possível para edição de áudio é o *Audacity*, um software livre de edição digital de áudio e compatível com os sistemas operacionais Windows e Linux.

Tradicionalmente, “o *podcast* é entendido como um arquivo de áudio de mídia, em formato de áudio, transmitido via *podcasting*” (Assis, 2014, p. 29). É imprescindível que os estudantes estejam cientes das dimensões desta atividade, entendendo o que caracteriza os agregadores e como se desenvolve a disponibilização do programa nas plataformas de streaming. De acordo com Assis:

O podcast é uma mídia transmitida via podcasting e o podcasting é uma forma de transmissão de mídia via feedRSS (Real Symple Syndication). Um feed é uma tecnologia de sindicalização de conteúdo, uma página com codificação simplificada em linguagem XML (eXtended Markup Language, ou linguagem de marcação estendida) que permite a inclusão de tags e metadados lidos e interpretados por programas agregadores, bastante utilizada para facilitar a atualização de conteúdo e o aviso de atualização novo de conteúdo on-line (Assis, 2014, p. 31).

De forma breve, é necessário deixar claro aos educandos que o feedRSS é o formato responsável para distribuir e atualizar o conteúdo na internet. Nele ficam as informações relativas ao título do episódio, descrição e demais informações. O feedRSS é gerado pelo próprio site ou aplicativo de hospedagem, que é o ambiente de disponibilização do arquivo. Por outro lado, os agregadores são plataformas onde os ouvintes podem ouvir e baixar o arquivo. É comum encontrar aplicativos que reúnam todas estas funções, tal qual o *Spotify for podcasters*, o qual hospeda e distribui o *podcast* em diversos agregadores.

Assim que os estudantes compreenderem as devidas funcionalidades de cada ferramenta, a atividade de publicação será facilitada mesmo para aqueles que não têm familiaridade com recursos tecnológicos. Também é importante frisar que os próprios aplicativos de hospedagem e de agregação oferecem dados estatísticos sobre o público ouvinte e sua interação. Outro aspecto possível é a criação de uma conta em rede social, a critério do docente, para que sejam realizadas divulgações para o público escolar, contendo informações sobre datas de publicação, convidados especiais, escolha de temas e afins.

3.3.7 Avaliação

São inúmeras as perspectivas e divergências que circundam os procedimentos avaliativos, sobretudo nas pesquisas do campo educacional. Constatase que

diferentes abordagens em avaliação e currículo são fundamentadas em princípios filosóficos e epistemológicos que podem ser identificados com as posturas teóricas de uma determinada época, seja momentos ditatoriais ou democráticos, seja em períodos de revoluções tecnológicas (Fernandes, 2016, p. 398).

Ainda hoje a avaliação escolar segue procedimentos quantitativos na educação básica. Logo, por meio de hierarquizações e classificações baseadas em um sistema meritocrático de premiações e punições, acaba se marginalizando um grande potencial humano, o qual foi excluído por não dominar o conhecimento socialmente valorizado. Nesse sentido, “o fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade e de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos” (Esteban, 1999, p. 8).

Ademais, para Luckesi, “a aferição dos resultados da aprendizagem escolar tradicional realiza-se por meio de três procedimentos sucessivos: 1 – medida de aproveitamento escolar; 2 – transformação da medida em nota ou conceito; 3 – utilização dos resultados identificados” (Luckesi, 1990, p. 72). Em virtude disso, torna-se fundamental que o docente construa modelos avaliativos condizentes com a realidade escolar e com o público-alvo, sempre baseado em princípios éticos. Segundo Esteban (2003, p. 24-25), “a construção de uma avaliação que seja capaz de dialogar com as particularidades dos sujeitos, dentro de um processo costurado por inúmeras vozes sociais não é uma tarefa fácil.”

Por um lado, a execução prática do *podcast* tem por finalidade instigar a construção de saberes por meio da valorização de múltiplas compreensões da realidade social. Por outro, a aula-oficina tem por intenção a compreensão estudantil sobre seu papel político na transformação da sociedade em que está inserido. Dessa maneira, a avaliação da aula-oficina poderá ocorrer por meio de aspectos técnicos do material produzido pelos estudantes, como propõe Isabel Barca (2004), bem como por meio de diálogos e testes de compreensão da perspectiva do educando sobre as possibilidades de aprendizagem.

De igual modo, é inegável que a avaliação é um processo contínuo, logo o envolvimento dos estudantes com as etapas, a participação efetiva nas fases de elaboração e a

dedicação para a consolidação do projeto também são fatores que devem ser levados em consideração no processo avaliativo.

Havendo casos de pouco comprometimento com a proposta, é importante que o docente intervenha para identificar a causa. Fatores como pouca familiaridade com o tema e indisposição com o uso de tecnologia podem estar associados à ausência de aptidão no estudante, exigindo do professor um exercício de reflexão sobre como incluir tais indivíduos na proposta de aula-oficina.

A fim de identificar aspectos particulares da perspectiva de cada educando, a elaboração de um questionário de autoavaliação é peça importante para fornecimento de dados que incluam o aspecto construtivo da relação de saberes por meio da aula-oficina. Os resultados favorecem a autorreflexão do docente sobre mudanças e permanências no desenvolvimento de tal atividade, assim como sobre a correção de possíveis erros e reestruturação de percursos.

Considerações finais

É evidente que a inserção das TDICs no ambiente escolar é promissora para a expressão e dispersão de informações, uma vez que se trata de inovações discursivas difundidas no meio virtual. Por outro lado, encontra-se uma possibilidade de trabalho pedagógico municiado pelas vivências propiciadas pelo *ciberespaço*, desafiando o educando a produzir narrativas e a questionar o acesso às informações tais como verdades absolutas.

A escolha pelo *podcast* como ferramenta metodológica acentua as possibilidades de construção de conhecimento histórico, dada a atual realidade de grande volume tecnológico e intenso fluxo de informações. É importante ressaltar que não se trata de um recurso blindado às críticas, mas passível de problematização. Nota-se que a escolha das TDICs está relacionada não só com a realidade do educando, mas também com o saber-fazer do docente, uma vez que a articulação dos recursos se associa tanto com o potencial pedagógico quanto com a familiarização com a ferramenta (Souza, 2016).

Ademais, aliada ao contexto digital, a utilização das *cyphers* produzidas pelo grupo Além da Loucura pode favorecer a caracterização de uma educação em prol da alteridade. No Brasil, “a cultura *hip hop* e, principalmente, o *rap*, são compreendidos, se propagados na periferia, como forma de reivindicação e cultura periférica resultante de uma cultura contra-hegemonica” (Eble; Lamar, 2015, p. 205).

Uma vez que não se trata de um discurso neutro, identifica como diferentes grupos sociais pensam e constroem suas interpretações da realidade, bem como fomentam narrativas de resistência e lazer por meio da música. Outrossim, permite ao educando a compreensão de que um recorte histórico pode ser estudado por documentos diferentes dos tradicionalmente utilizados no ambiente escolar, tal qual o *rap*. Além do mais, para Kátia Abud:

As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e ressignificação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos (Abud, 2005, p. 316).

Nesse sentido, o Ensino de História é um campo estratégico para teorização e efetivação de práticas educacionais que assegurem uma educação atenta às pluralidades inerentes aos educandos. É inegável que o *Favela Vive* nos permite pensar as diferentes

configurações da sociedade brasileira de 2016 a 2023 por meio de letras rimadas por *rappers* dos mais diversos contextos geográficos e sociais. No entanto as capacidades interpretativas se distanciam da homogeneidade, seja em virtude das múltiplas frentes de trabalho com a fonte em sala de aula⁷⁵, seja por meio da apropriação do conteúdo difundido pelas diferentes parcelas sociais que compõem o público-alvo.

Em um primeiro momento, esta pesquisa buscou levar o educando à interpretação do objeto a partir de um dos veículos de entretenimento, resistência e informação da ótica periférica: o *rap*. Evidentemente, também acaba por confrontar materiais produzidos pelos grupos sociais compostos pela elite, formadores da opinião pública, e dos grupos populares, os quais evidenciam sua realidade por meio da cultura

Em segundo plano, a caracterização do intelectual mediador ressalta aspectos historicamente ignorados, uma vez que a conceituação do intelectual esteve ligada, durante muito tempo, àqueles sujeitos identificados como criadores ou produtores de conhecimento científico. Não se trata de uma dicotomia, quanto menos da negação do conhecimento científico, mas de uma ampliação da categoria do intelectual. O grupo ADL atua de forma subversiva, questionando as mazelas e articulando atuações públicas em prol da coletividade, além de contribuir com a divulgação de conteúdos culturais por meio das músicas. Tais aspectos corroboram a caracterização desses sujeitos como intelectuais mediadores.

Por conseguinte, o *rap* tem exposto caminhos pertinentes para a superação da colonialidade na medida em que torna público o questionamento do sistema vigente, o qual oprime, nega direitos, impede o acesso a serviços públicos e impõe o desemprego periférico. Por outro lado, também colabora com as inovações poéticas no campo literário e musical.

De igual modo, pensando o ambiente educacional, faz parte do ofício do corpo docente fomentar a capacidade crítica de questionar a realidade vigente e os discursos por ela reverberados. Evidentemente, os discursos evidenciados pelos *rappers* não englobam a realidade como um todo, mas propõem levantamentos sobre como ela opera nas periferias nacionais e afeta uma parcela significativa da sociedade. Portanto o trabalho com o *rap* revigora o anseio por justiça social, ecoando a trilha sonora das lutas contra a marginalização com vistas à recuperação da autoestima do povo pobre, já que não basta ter esperança, é necessário esperar.⁷⁶

⁷⁵ Refiro-me aos aspectos de identificação de discursos que difundem critérios de raça, classe, gênero, bem como à análise dos meios de divulgação, intencionalidade artística dos produtores e caráter informativo dos eventos denunciados pelos *rappers*.

⁷⁶ Faço referência aos versos de Mc Marechal em *Favela Vive 5*.

Referências bibliográficas

ABUD, Katia Maria. Registro e representação no cotidiano: a música popular na aula de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez., 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2023

ALBAGLI, S. Divulgação científica: Informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 25, n. 3, 1996. DOI: 10.18225/ci.inf.v25i3.639. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639>. Acesso em: 21 ago. 2023

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6

ARAÚJO, V. S.; SOUZA, E. R.; SILVA, V. L. M. “Eles vão certos nos nossos filhos”: adoecimentos e resistências de mães de vítimas de ação policial no Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 1327–1336, abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/6QWq6LzzdDvwSJSgRsKKB4c/>. Acesso em: 24 jan. 2024

ASSIS, Pablo de. O feed e a fidelização do podovinte. In: LUIZ, Lúcio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. p. 29-48.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atlas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARROS, Gílian C.; MENTA, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**. [S. l.], v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/epic/article/view/217>. Acesso em: 28 set. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto. Intelectuais. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986. p. 637-641.

BRASIL. Constituição (1988). **Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I – Da Educação**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2010. p. 56.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

CAMARGOS, Roberto. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 24 jan. 2024

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948/11520>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CHAVEIRO, Eguimar Felício, DOS ANJOS, Antonio Fernandes. A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 181-197, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337127147009>. Acesso em: 24 jan. 2024.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 11 mar. 2023.

COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DALCASTAGNÈ, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.). **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. São Paulo: Horizonte, 2008.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. São Paulo: FFLCH-USP, 2013.

DAVIS, Bridgett. “Falando da perda: Hoje estou mal, espero que você entenda.” In: WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E. C. (org.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006. p. 103-110.

EBLE, Taís Aline; LAMAR, Adolfo Ramos. A literatura marginal /periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica. **Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas**, v. 15, n. 27, jul./dez. 2015, p. 193-212. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/1126/1005>. Acesso em: 24 jan. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARIAS, João Paulo de Oliveira. **O uso de podcast para o ensino e aprendizagem de História: produção e difusão com/para alunos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Regional do Cariri, Ceará, 2021.

FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações - Projetos de sociedade em disputa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.588. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>. Acesso em: 9 out. 2023.

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

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 55–71, 2017. DOI: 10.36311/2236-5192.2017.v18n2.05.p55. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7414>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GATTINARA, Enrico Castelli. “A multiplicidade temporal: um problema no qual ciência, história e filosofia se encontram”, In: SALOMON, Marlon (Org.) **Heterocronias. Estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos**. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

GEVEHR, D. L.; DE ALVES, D. Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de História. **Ágora**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, p. 17-30. fev. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/8294>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

GOMES, A. M. de C.; RAFFAINI, P. T.; KODAMA, K. (2021). Intelectuais mediadoras: Os desafios de ontem e hoje. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 47, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/41464/27180>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOMES, Ângela de Castro. O lugar dos “Intelectuais mediadores”: Entrevista concedida a Bruno Leal Pastor de Carvalho e Ana Paula Tavares Teixeira. In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/intelectuais-mediadores-entrevista-angela-de-castro-gomes/>. Publicado em: 31 ago. 2020. ISSN: 2674-5917. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e projetos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GOMES, Heloisa Toller. Identidade Cultural, mestiçagem, Colonialidade: Uma Leitura Comparatista. **Revista Brasileira do Caribe**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 117-148, jul./dez. 2008.

Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/2373>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Nádia; PACIEVITCH, Caroline. Contribuições para a constituição do campo de Ensino de História no Brasil: perspectivas, pesquisadores e ABEH. In: ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (org.). **Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de história, identidades e agenda democrática**. Cáceres, MT: Unemat Editora, 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HAMILTON, Charles V.; KWANE, Ture. **Black Power: Politics of Liberation in America**. Nova York: Random House, 1967, p.2 [Versão Kindle]

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvli Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 24 jan. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOGA, Dirce. **Medidas de Cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. **Ensino de História (UFF)**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 29-37, 1999.

LOUREIRO, Bráulio. **Arte, cultura e política na história do rap nacional**. Rev. Est. Bra, n. 63, abr. 2016, pp. 235 a 241).

LUCCHESI, Anita. Entre a Storiografia Digitale e a Digital History: um olhar comparativo. In: II SEMINÁRIO VISÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO, 2012, São Cristóvão-SE.

Anais [...] Tema do evento: as estações da história: do grande inverno russo à primavera árabe, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/2310957/Entre_a_Storiografia_Digitale_e_a_Digital_History_um_olhar_comparativo. Acesso em: 24 jan. 2024.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre história e historiografia digital. **Boletim Historiar**, [S. l], n. 02, p. 45-57, mar./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/2127/1850>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: CUNHA, M. C. A. A. *et al.* **A construção do Projeto de Ensino e a Avaliação**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá-Colômbia, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jun./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MIRANDA, Waldilene Silva. Diálogos possíveis: do rap à literatura marginal. **Darandina Revista Eletrônica**, Minas Gerais, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2011/06/Di%C3%A1logos-poss%C3%ADveis-dorap-%C3%A0-literatura-marginal.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p9. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: potencialidades na educação. **Prisma.com**, Portugal, n. 3, p. 88-110, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/69641>. Acesso em: 17 ago. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **É tudo nosso!** Produção cultural na periferia paulistana. 2011. 214 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NOIRET, S. História Pública Digital | Digital Public History. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2015. DOI: 10.18617/liinc.v11i1.797. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, Cleber José de. **Rap**: o discurso subversivo do intelectual marginal. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Other memories, other heritage and decolonialities: Theoretical-methodological contributions to the history of Africa and Afro-descendants and history of Indigenous peoples in Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 92, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3543. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3543>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. DOI: 10.22456/1983-201X.7961. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, Diego dos Santos; ARAÚJO, Elisângela. *A margem da margem: o lugar do feminino na literatura periférica paulista*. **PerCursos**, Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 145 -169, set./dez. 2021. DOI: 10.5965/1984724622502021145. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/19632>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **O capital da esperança**: Brasília, um estudo sobre uma grande obra da construção civil. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, 1980.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena *et al.* (org.). **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, out. 2007. DOI: 10.4000/rccs.753. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. DOI: 10.4000/rccs.1285. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 24 jan. 2024.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som: As transformações do rap no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

TRAVERSO, Enzo. Do nascimento ao eclipse dos intelectuais. In: TRAVERSO, Enzo. **Onde foram parar os intelectuais?** Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

VAZ, Sérgio. **“Para nós, a periferia é um país” diz poeta Sérgio Vaz**. [Entrevista cedida a]: Sarah Fernandes. Rede Brasil Atual, São Paulo, 2016, on-line. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2016/08/2018e-hora-da-caca-contar-umpouco-da-historia2019-diz-sergio-vaz-sobre-cultura-na-periferia-934/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

Outras fontes consultadas

ALÉM DA LOUCURA (ADL). ADL, Choice, Djonga, Menor do Chapa & Negra Li (Prod. Índio & Mortão) – Favela Vive 3, 2018 (8min57s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=avbOUVHr0QI>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ALÉM DA LOUCURA (ADL). ADL, Mc Cabelinho, Kmila CDD, Orochi, Cesar MC e Edi Rock (prod. Índio & Tibery) – Favela Vive 4, 2018 (13min55s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SZ1H5lIOluU>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ALÉM DA LOUCURA (ADL). ADL, Major RD, Mc Hariel, Mc Marechal, Leci Brandão (prod. Índio) – Favela Vive 5, 2023 (8min59s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R_4Clufmtq8&ab_channel=Al%C3%A9mdaLoucuraADL. Acesso em: 27 fev. 2023.

ESFINGE. ADL, Sant, Railow & Froid (prod. Índio) – Favela Vive, 2016 (5min46s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKLdbB3sO94>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ESFINGE. ADL, BK, Funkero e MV Bill (prod. Índio) – Favela Vive 2, 2016 (7min36s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XYvrwZmjXJ>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ANEXO 1 – Modelo de formulário para levantamento de dados acerca do perfil discente feito por meio do Google Forms.

Formulário para coleta de dados estudantis para a produção de *podcast*

Universidade Federal de Goiás

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

Acadêmico: Matheus dos Santos Martins

Este formulário tem por objetivo a reunião de informações sobre o corpo discente da instituição, buscando compreender o perfil do aluno e demais características imprescindíveis ao trabalho docente. A inserção de dados referentes às particularidades da instituição fica a cargo do próprio professor, bem como do universo amostral da respectiva proposta. Optei para que o aluno não se identifique, mas esta opção fica a critério do professor.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1. E-mail: *

2. Idade: *

3. 1 - Sua residência localiza-se em: *

Marcar apenas uma oval.

☐

Zona urbana

☐

Zona rural

4. 2 - Você tem acesso à internet para realização de atividades ou para entretenimento?*

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

5. 3 - Você consegue identificar pontos positivos no uso da internet para aprender História?*

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

6. 4 - Você possui smartphone? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. 5 - Por qual meio você acessa a internet? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Rede particular residencial

☐ Rede pública

☐ Apenas na escola

☐ Na casa de algum familiar

☐ Outro

8. 6 - Você acompanha algum canal de divulgação científica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

9. Em caso de resposta positiva, cite alguns exemplos de programas acompanhados por você.

10. 7 - Qual é o principal dispositivo usado por você para acessar internet? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Microcomputador
☐ Celular próprio
☐ Tablet
☐ Outro aparelho

11. 8 - Você sabe o que é um *podcast*? *



Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. 9 - Em caso afirmativo, você acompanha algum *podcast* específico? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. 10 - Você já cogitou a criação de um *podcast*? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. 11 - Você considera as tecnologias digitais como um aliado para a aprendizagem histórica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. 12 - Você conhece algum *podcast* que produza conhecimento voltado para a disciplina História? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16. Em caso afirmativo, cite exemplos.

17. 13 - Você costuma acompanhar produções musicais com qual frequência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diariamente
- ☐ Raramente
- ☐ Não faz parte da minha rotina

18. 14 - Selecione gêneros e subgêneros musicais do seu interesse. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sertanejo
- ☐ Funk
- ☐ Trap
- ☐ Rap
- ☐ Samba
- ☐ Forró
- ☐ Rock
- ☐ Outro

19. 15 - Você tem preferência por artistas nacionais ou internacionais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nacionais
- ☐ Internacionais
- ☐ Não tenho preferência

20. 16 - Você acompanha artistas de *rap* nacional? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. Em caso afirmativo, cite exemplos.

22. 17 - Você considera que a música tenha papel significativo na aprendizagem histórica, como recorte de um tempo e de um grupo de pessoas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. 18 - Você considera que a música seja uma fonte histórica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. 19 - Considere a sua marcação na pergunta 14. Você consegue realizar análises históricas a partir de um desses gêneros? *Marcar apenas uma oval.* *

☐ Sim

☐ Não

25. Em caso afirmativo, escolha um e descreva brevemente o que pode ser analisado. É possível citar uma canção específica, se for da sua vontade.

26. 20 - No cenário nacional, você conhece o projeto *Favela Vive*? *



Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

27. Em caso afirmativo, selecione sua versão favorita.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Favela Vive
- ☐ Favela Vive 2
- ☐ Favela Vive 3
- ☐ Favela Vive 4
- ☐ Favela Vive 5

28. 21 - Selecione os artistas a seguir que você conheça. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Lord
- ☐ DK47
- ☐ Djonga
- ☐ Mc Marechal
- ☐ MV Bill
- ☐ Edi Rock
- ☐ Orochi
- ☐ Negra Li
- ☐ Leci Brandão
- ☐ Mc Hariel
- ☐ Kmila CDD
- ☐ Major RD
- ☐ Froid

Desconheço todos

29. 22 - Como as letras de rap podem servir de conhecimento para a disciplina História?
Em caso negativo, defenda sua perspectiva. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

INTELECTUAIS MEDIADORES E O ENSINO DE HISTÓRIA: O RAP COMO PENSAMENTO DE FRONTEIRA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (UFG)

ACADÊMICO: MATHEUS DOS SANTOS MARTINS

O QUE É UM PODCAST?

- É a disponibilização de um conteúdo mp3 distribuído na internet por meio de um feedRSS. Atualmente, também existem podcasts no formato mp4.



O QUE É UM FEEDRSS?

- É uma tecnologia de simplificação de conteúdo que permite a atualização do programa de acordo com seu respectivo lançamento. Resumidamente, é o formato utilizado para distribuir e atualizar o produto na internet.



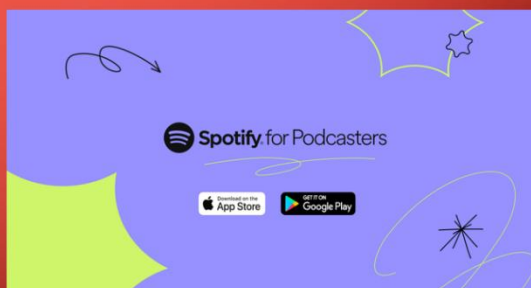
O QUE É A HOSPEDAGEM?

- Os arquivos de mídia precisam de uma hospedagem para que possam estar disponíveis para os usuários realizarem o download. Em regra, o feedRSS é gerado pelo próprio ambiente de hospedagem.



O QUE É UM AGREGADOR?

- Os agregadores são as plataformas onde os ouvintes poderão ouvir e baixar o conteúdo mp3. É comum encontrar aplicativos que reúnam todas estas funções de hospedar e agregar, como *Spotify for podcasters*.



COMO GRAVAR UM PODCAST?

- A gravação é feita por aplicativos com a função específica de captação de áudio. Em virtude da praticidade, optamos pelo uso do gravador do Whatsapp. Outros aplicativos também podem ser escolhidos, como Smart Recorder e Anchor.



EDIÇÃO

- Utilizaremos o Audacity, um software para o Windows. Ele permite o recorte de áudio, a inserção de trilhas sonoras, bem como a redução de ruídos



UPLOAD DO ARQUIVO EDITADO

- Utilizaremos o aplicativo de hospedagem Castbox para fazer a transição do áudio para a internet em virtude da gratuidade. Uma vez hospedado, a própria plataforma realiza a distribuição para os agregadores e aplicativos de streaming.



QUEM É O GRUPO ALÉM DA LOUCURA?

- Grupo formado na cidade de Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro. Conta com os integrantes Lord (Guilherme), DK47 (Roger) e Índio (Thomaz), da esquerda para a direita.



O QUE É O FAVELA VIVE?

- É, talvez, o projeto de maior fama do grupo. Atualmente, conta com cinco edições, tendo sido a última lançada em 2023. Em resumo, o projeto contou com a participação de Djonga, Negra Li, Mc Marechal, César MC, entre outros como Mc Hariel, Orochi, Cabelinho e Leci Brandão.



PARA CONFERIR, BASTA APONTAR A CÂMERA DO SEU
CELULAR PARA O QR CODE QUE DESEJAR. ESTÃO
ORGANIZADAS DA PRIMEIRA À QUINTA EDIÇÃO, DA
ESQUERDA PARA A DIREITA



ANEXO 3 – Modelo de Roteiro de Podcast

Episódio 1 – Favela Vive 5: rap, samba e política.⁷⁷

Convidado:⁷⁸ Professor F, professor de Língua Portuguesa do Colégio H.

Duração: 25-30 min.

1 – HOST 1 (EPÍLOGO): *Menos presídios, mais escolas/ Mais livros e menos pistolas/ Ou seremos Zé do Carçoço ou vamos todos puxar carroça.* Está no ar mais um episódio do Rap e História.⁷⁹

2 – Vinheta inicial: *Beat Favela Vive 1* (15s de duração).

3 – HOST 2 (APRESENTAÇÃO): Fala, pessoal, estamos iniciando a primeira edição do Rap e História, o seu podcast de análise do gênero *rap* no cenário nacional e internacional. Eu sou D, ao meu lado estão A, B e C. Somos alunos do Colégio H, sob supervisão do professor M. Hoje iremos destacar aspectos líricos e audiovisuais da quinta edição do Favela Vive, lançada em 2023, e para isso, convidamos o professor F, que também trabalha em nossa instituição e é um amante de música nacional.

4 – HOST 3: Iniciamos este episódio com uma citação da sambista Leci Brandão, fazendo referência a uma composição própria intitulada Zé do Carçoço. É um samba em que ela descreve um personagem real do Pau da Bandeira, em Vila Isabel. Ela descreve um caráter de liderança comunitária, em que tal personagem denunciava mazelas e informava a comunidade por meio de um autofalante. Esta característica descreve até mesmo a própria atuação do grupo ADL como lideranças comunitárias em Teresópolis. Por outro lado, é um encontro de pessoas de diferentes gerações e gêneros musicais, uma vez que Leci Brandão é sambista e iniciou sua carreira nos anos 70. Quão valoroso é este encontro de gerações? Quais contribuições o senhor identificou em Favela Vive 5 a partir dessa relação entre músicos de diferentes estilos?

5 – Professor F responde.⁸⁰

⁷⁷ A edição a ser escolhida fica a critério do docente ou dos próprios discentes envolvidos. Nesse caso, selecionarei uma edição específica a título de exemplificação.

⁷⁸ A opção por convidados também pode ser cogitada a depender da proposta da turma. É possível escolher desde pessoas comuns do ambiente escolar a especialistas do tema a ser trabalhado.

⁷⁹ O nome do programa é uma opção do grupo responsável. Nesse caso, estou usando um nome meramente ilustrativo.

⁸⁰ Vale ressaltar que o roteiro não deve ser rígido, mas flexível. Dúvidas e conversas surgem espontaneamente. É importante que o educando tenha este espaço de discussão, ainda que custe mais tempo que o previsto. Por outro lado, perguntas posteriores podem ter sido respondidas pelo convidado, então pode ser espaço para exercer a criatividade e espontaneidade dos alunos envolvidos.

6 – HOST 4: Sabemos que as edições do Favela Vive foram gravadas em favelas cariocas, tais como a Rocinha e o Morro do Rosário. Nesta quinta edição, além da favela se estabelecer como cenário, durante os versos de Marechal MC diversos sujeitos da comunidade foram destacados imagetivamente enquanto o MC narrava seu relato. Crianças medalhistas, um serralheiro, um pastor, isto é, pessoas comuns. Estas especificidades mostram a proximidade dos *rappers* para com a comunidade. Como essa característica influencia na recepção do público? Ou melhor, de que forma o cenário contribui para a construção do significado da música?

7 – Professor responde.

8 – HOST 1: Em diversos momentos os MCs ressaltaram aspectos relacionados à realidade nacional. Logo na introdução, DK expõe duas situações. Um médico de plantão para 27 pacientes, mas 27 assessores para apenas um deputado. Logo depois, cita a morte de Moïse Kabagambe, um jovem congolês que foi assassinado após cobrar um pagamento atrasado. Além do mais, Mc Hariel também dá voz ao assassinato de Genivaldo na viatura da Polícia Rodoviária Federal, ao cantar: *Hoje, o capeta tá falando: "Deus acima de tudo"/ Camburão pros seus capangas virou câmara de gás*. A própria forma como ele se refere ao Presidente da República no ano em questão (2022) revela seu posicionamento político. Afinal, professor, de que forma o rap pode contribuir com denúncias sociais como essas? O senhor sente que no cenário nacional o caráter denunciativo tem perdido espaço para os *rappers* que narram paixões e ostentação?

9 – Professor responde.

10 – HOST 2: Estamos caminhando para o final do nosso episódio. Gostaríamos de agradecer ao professor F pelas generosas contribuições. Obrigado aos colegas A, C e D que ajudaram na construção deste momento. E é claro, um agradecimento especial ao público que nos ouviu até aqui. Professor F, fique à vontade para fazer suas considerações finais, ressaltar pontos que passaram batido e fazer suas indicações, seja de artistas e canções, seja de livros para quem quiser conhecer mais sobre o tema.

11 – Professor responde.

12 – HOST 3: Então é isso. Em caso de sugestões e correções, entre em contato com a equipe do Rap e História pelo email: raphistoria1234@gmail.com. Esperamos vocês no próximo episódio. Tchau, tchau.

13 – Vinheta final: *beat do Favela Vive 1*.

ANEXO 4 – Modelo de autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO SOBRE O USO DE PODCAST NA SALA DE AULA

Este formulário tem por objetivo coletar os pontos de vista dos estudantes envolvidos na produção do *podcast*. Trata-se de uma oportunidade para o professor aferir aspectos referentes às perspectivas individuais dos estudantes, bem como identificar as falhas e fazer correções para outras aulas-oficina propostas.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Tive dificuldade de compreensão quanto às ferramentas envolvidas no processo de produção do podcast (hospedagem, feedRSS, streaming, gravação). *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

3. Tive dificuldade com a utilização das ferramentas de produção e edição de áudio. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

4. Me aprofundi em pesquisas sobre o grupo musical e sobre os compositores de cada edição.

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

5. Busquei conhecer o plano visual de cada edição do Favela Vive, com objetivo de *
compreender os cenários e sua respectiva localização.

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

6. Busquei relacionar o conteúdo lírico das canções com os temas históricos *
circunscritos e estudados em sala de aula.

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. O trabalho em grupo favoreceu a aprendizagem de cada etapa do processo, uma vez que
possibilitou a interação e troca de ideias entre os integrantes. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

8. Ao realizar uma tarefa escolar, a sua preferência é pela atuação individual ou em grupo?

Marcar apenas uma oval.

☐ Individual

☐ Grupo

9. Descreva os motivos de sua preferência pelo trabalho individual ou em grupo. *

-
10. A produção do *podcast* colaborou com meu envolvimento com o tema e com a disciplina.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

11. Este trabalho em grupo favoreceu a sociabilidade entre os colegas e gerou uma interação entre os estudantes.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

12. Apesar de distribuídas as tarefas, lidamos com integrantes de grupo desinteressados com a proposta.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

13. A mídia *podcast* contribuiu para o meu aprendizado individual sobre as relações de raça, classe e gênero, bem como sobre as múltiplas realidades periféricas.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

14. O Favela Vive é um projeto inovador, que mudou minhas perspectivas sobre a realidade vivida nas periferias, bem como apresentou diferentes pontos de vista daqueles expostos pelos jornais e demais mídias. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

15. As narrativas evidenciadas pelos compositores ressaltam aspectos da realidade muitas vezes negligenciados pela mídia e governo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

16. Para conhecer melhor o tema, aprendi a pesquisar com diferentes fontes históricas tais como sites, entrevistas, músicas etc. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

17. Qual foi a maior dificuldade que você pode citar em relação à aula-oficina de produção do *podcast*? *

18. Qual foi a principal contribuição, individual ou coletiva, que você pode citar em relação à aula-oficina de produção do *podcast*?

19. Quais vantagens você pôde observar acerca da produção de mídia em relação às aulas convencionais expositivas? *

20. Em caso de uma nova possibilidade de construção de aula-oficina, com quais recursos e temas você gostaria de trabalhar? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários