



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

TAMARA ESTANISLAU DE OLIVEIRA

RIMAS DE RESISTÊNCIA:
APROPRIAÇÕES DO RAP PELO ENSINO DE HISTÓRIA
2017-2024

TAMARA ESTANISLAU DE OLIVEIRA

RIMAS DE RESISTÊNCIA :
APROPRIAÇÕES DO RAP PELO ENSINO DE HISTÓRIA
2017-2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina– UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno

Londrina- PR
2025

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

O48r de Oliveira , Tamara.
RIMAS DE RESISTÊNCIA : : APROPRIAÇÕES DO RAP PELO ENSINO DE HISTÓRIA 2017-2024 / Tamara de Oliveira . - Londrina, 2026.
122 f.

Orientador: Jean Carlos Moreno.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Tese. 2. Rap - Tese. 3. Educação Antirracista - Tese. 4. Interculturalidade - Tese. I. Moreno, Jean Carlos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

TAMARA ESTANISLAU DE OLIVEIRA

RIMAS DE RESISTÊNCIA :
APROPRIAÇÕES DO RAP PELO ENSINO DE HISTÓRIA
2017-2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina– UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe
Componente da Banca
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza
Componente da Banca Universidade
Estadual de Londrina - UEL

Londrina, _____de _____de _____.

Dedico este trabalho a minha irmã.
Guardo você na alma.

AGRADECIMENTO (S)

Aos Orixás, por me permitirem traçar essa caminhada e por guiarem meus passos.

A minha mãe, Erica Regina, por toda luta ao longo da vida para que eu pudesse estudar e por todo amor que transborda por mim.

Ao meu pai, Ronaldo. Pai, sem seu suporte, nada de mim seria. Obrigada por aprender junto comigo a importância do estudo.

A minha irmã, Emilly, por me escutar e caminhar lado a lado comigo pelos caminhos da licenciatura.

A todos que são minha família, meus ancestrais e os que ainda estão por aqui me dando força e me admirando.

Agradeço profundamente à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pois foi nela que dei meus primeiros passos na pesquisa e tive a honra de conhecer meu magnífico orientador, Prof. Dr. Jean Carlos Moreno. Professor, o senhor faz a diferença na vida de muitos estudantes. Sempre de mãos dadas, mesmo em meio a essa crescente onda conservadora, nunca perdeu a esperança, do verbo "esperançar", ação de ir e fazer. Admiro e me espelho em sua pessoa.

Agradeço à Universidade Estadual de Londrina por me acolher e acolher minha pesquisa.

Aos meus amigos de graduação, pelas risadas, trocas e por acreditarem em mim. Aos meus amigos da pós-graduação, por compartilharem comigo dores, angústias, risos e política.

A todos que passaram pelo meu caminho durante essa caminhada e, de alguma maneira, fazem parte deste trabalho, meu muito obrigado. Meu amor por vocês é imenso.

Desafia, vai dar mó treta
Quando disser que vi Deus
Ele era uma mulher preta

(Emicida- Mãe)

OLIVEIRA, Tamara Estanislau. **Rimas de resistência**: a apropriação do rap pelo ensino de história. 2025. p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a inserção do rap no ensino de História, considerando-o tanto como metodologia quanto como conteúdo, e analisar de que forma essa prática social tem sido utilizada para dialogar com a aprendizagem da História nas produções acadêmica. Parte-se da compreensão do rap não apenas como gênero musical periférico, mas como expressão artística, política e social que, especialmente no contexto da comunidade negra, tem sido utilizada para denunciar desigualdades estruturais, racismo, violência policial e promover resistência cultural. Ao mesmo tempo, busca-se compreender como o ensino de História, tradicionalmente ancorado no cânone europeu, vem sendo ressignificado a partir das demandas sociais e das contribuições dos movimentos negros. Este estudo responde às seguintes questões norteadoras: de que forma as pesquisas e proposições sobre o ensino de História incorporaram o rap como metodologia e/ou conteúdo? E, sobretudo, como o rap, enquanto expressão das periferias, tem sido evocado para a construção de um ensino de História crítico, inclusivo e capaz de articular memória, identidade e consciência social? A investigação evidencia o potencial do rap como recurso pedagógico que amplia a compreensão histórica, fortalece a construção de uma consciência crítica e promove a reflexão sobre as relações étnico-raciais e as desigualdades estruturais na sociedade brasileira. Para tanto, a pesquisa se apoia na análise de dissertações e teses que exploram o ensino de História articulado ao rap, com ênfase na identificação de abordagens pedagógicas, implicações culturais e sociais, bem como no mapeamento das práticas que efetivamente contribuem para um ensino mais plural, decolonial e engajado socialmente. Assim, este trabalho posiciona o rap não apenas como recurso didático, mas como instrumento crítico capaz de interpelar o próprio campo do ensino de História, desafiando suas estruturas e ampliando os horizontes da educação contemporânea.

Palavras-chave: Rap. Ensino de História. Educação Antirracista. Cultura Hip-Hop. Interculturalidade.

OLIVEIRA, Tamara Estanislau. *Rhymes of Resistance: The Appropriation of Rap in History Teaching*. 2025. p. (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This study aims to investigate the incorporation of rap into History teaching, considering it both as a methodology and as curricular content, and to analyze how this social practice has been mobilized in academic research to foster historical learning. The research is grounded in the understanding of rap not merely as a peripheral musical genre, but as an artistic, political, and social expression that—particularly within Black communities—has been used to denounce structural inequalities, racism, police violence, and to promote cultural resistance. At the same time, it examines how History teaching, traditionally anchored in a Eurocentric canon, has been re-signified in response to social demands and the contributions of Black movements.

The study addresses the following guiding questions: In what ways have research and pedagogical proposals in History teaching incorporated rap as methodology and/or content? Moreover, how has rap, as an expression of peripheral communities, been invoked in the construction of a critical and inclusive History education capable of articulating memory, identity, and social consciousness?

Methodologically, the research is based on the analysis of master's theses and doctoral dissertations that articulate History teaching and rap. The analysis focuses on identifying pedagogical approaches, as well as their cultural and social implications, and on mapping practices that effectively contribute to a more plural, decolonial, and socially engaged teaching of History.

The findings highlight the pedagogical potential of rap as a resource that expands historical understanding, strengthens critical consciousness, and promotes reflection on ethnic-racial relations and structural inequalities in Brazilian society. Ultimately, this dissertation positions rap not merely as a didactic tool, but as a critical instrument capable of challenging the very foundations of History teaching and expanding the horizons of contemporary education.

.

Keywords: Rap. History Teaching. Anti-Racist Education. Hip-Hop Culture. Interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 RAP: DOS CAMINHOS MARGINAIS AO POTENCIAL EDUCATIVO	21
1.1 Rap: Palavra Cantada e Ancestralidade	21
1.2 Das Origens à Consolidação do Rap Como Fenômeno Global	24
1.3 O Caso brasileiro: O Rap e as periferias paulistas	28
1.4 Identidades diaspóricas em questão	36
1.5 O rap brasileiro e seus conteúdos: negritude e desigualdade social	39
1.6 O Rap e a questão de gênero.....	43
1.7 Rap e Ensino de História: potenciais transformadores	46
2 ENSINO DE HISTÓRIA E DEMANDAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS ENTRE PROPOSIÇÕES E INVESTIGAÇÕES	47
2.1 A formação da modernidade / colonialidade	51
2.2 A formação da História como disciplina escolar	53
2.3 A disciplina de História no Brasil e seu ensino	56
2.4 A reconquista da democracia, os movimentos sociais e o ensino de História	61
2.5 A Lei 10.639/03 e as novas conquistas do Movimento Negro	66
2.6 Rap, decolonialidade e produção de saberes insurgentes.....	68
3 RAP, ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO ACADÊMICA: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	72
3.1 Corpus e escopo – trilhando o caminho	76
3.2 A utilização do rap nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de História	78
3.3 Lacunas e Possibilidades.....	95
3.4 Repensando os silêncios e exclusões no Ensino de História	98
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

O Rap nasce e se fortalece através da palavra, que, combinada ao ritmo, confere sentido a essa expressão artística. A palavra possui um peso fundamental na construção das rimas, pois, embora o Rap tenha emergido no contexto da diáspora africana, suas raízes estão profundamente ligadas a tradições orais ancestrais, como contação de histórias, cânticos de resistência e práticas de registro histórico popular. É importante destacar que o Rap é um dos elementos da cultura Hip Hop, que engloba também o breakdance, o graffiti e o DJ, compondo um movimento cultural mais amplo que vai além da música. Enquanto o Rap se concentra na palavra falada e na construção lírica, o Hip Hop constitui um universo de práticas e expressões que articulam corpo, som, imagem e identidade social, funcionando como espaço de resistência, afirmação cultural e produção de sentido para comunidades historicamente marginalizadas.

Segundo Cruz (2019), o hip-hop, em seus quatro elementos, incorpora estéticas afro-diaspóricas, perceptíveis nas rimas, performances e danças que compõem essa cultura. Sua pesquisa sobre a formação do movimento revela que, além da Jamaica e dos Estados Unidos, as origens do Rap estão conectadas a práticas culturais da África tradicional, ressignificadas na contemporaneidade.

Nesse sentido, é possível associar o Rap a Exu, orixá africano, guardião da comunicação e dos caminhos. Assim como Exu é a voz que liga diferentes mundos e permite a troca de saberes, o Rap se estabelece como ferramenta de comunicação e resistência, amplificando histórias e experiências das periferias.

Pensar sobre o Rap é situá-lo em um espaço-tempo. No Brasil, esse espaço-tempo se relaciona especialmente às periferias paulistas das décadas de 1980 e 1990, onde o gênero se consolidou como expressão das vozes negras e marginalizadas. Homens e mulheres negros que viveram essa trajetória destacam, em documentários e entrevistas, que o Rap é um meio de expressão que traduz a realidade social e denuncia as desigualdades.

Escrevo estas linhas aproximadamente quarenta e cinco anos após o surgimento desse gênero artístico-político. Ainda hoje, as letras e rimas do Rap continuam ecoando as dores e desafios enfrentados pela comunidade negra. O Rap permanece sendo uma arma de resistência, um grito de contestação contra um sistema de desigualdade.

Minha trajetória até este trabalho começa na época do ensino médio, quando

estudava no Instituto Federal – campus Avaré. Foi nessa escola, por volta dos quinze anos, que me reconheci como mulher e negra. A partir do contato com intelectuais feministas, compreendi melhor os desafios e responsabilidades que me atravessavam. Minha identidade racial, por sua vez, já estava em construção desde a infância, marcada por experiências de exclusão e tentativas de embranquecimento. Alisei os cabelos, reprimi minha personalidade e tentei me adequar ao padrão eurocêntrico dominante, enquanto a sociedade insistia em me definir como raivosa.

Durante o ensino médio, fui apresentada às ideias de Djamila Ribeiro e conheci rappers negras como Karol Conká, que passaram a integrar minha playlist junto a nomes já conhecidos como Racionais MC's, Emicida, Facção Central e Pacificadores. Foi nesse espaço escolar que, pela primeira vez, pude me afirmar como mulher negra de forma positiva.

Na graduação em História pela Universidade Estadual do Paraná – UENP, aprofundi minhas referências teóricas sobre a comunidade negra e reafirmei minha identidade. Durante minha participação na Iniciação Científica, o Rap se fez presente, acompanhando-me desde a infância até os primeiros passos como pesquisadora. A partir do Rap cantado por mulheres negras e periféricas, desenvolvi propostas pedagógicas para o ensino de História.

Hoje, no mestrado na Universidade Estadual de Londrina, o Rap continua a guiar minha trajetória acadêmica, manifestando-se nas linhas deste trabalho. Entre a graduação e o mestrado, outra porta me foi aberta pelas mãos de Exu: a sala de aula. Ser professora ainda é um processo de construção, um aprendizado constante. No contexto brasileiro atual, marcado pelo avanço do conservadorismo, os desafios são cada vez maiores. Ainda assim, sigo tentando encontrar caminhos, utilizando minha bagagem intelectual e experiências de vida para mediar debates em sala de aula, nos quais o Rap se faz presente.

A utilização do Rap em sala de aula está inserida na contemporaneidade e atende às demandas de uma sociedade marcada por desigualdades históricas, contemplando trabalhadores, mulheres, negros e indígenas. Essa relevância é reforçada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de todos os níveis. Nesse contexto, o Rap se apresenta como um recurso

pedagógico potente, capaz de articular memória, identidade e experiência cultural, promovendo uma educação crítica, inclusiva e antirracista, e contribuindo para a construção de uma consciência histórica que dialogue com as trajetórias e resistências de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o Rap se mostra um recurso potente para promover uma educação crítica e inclusiva, contribuindo para a construção de uma consciência histórica antirracista.

Hoje, o ensino de História busca ir além de contar os acontecimentos do passado de forma simples e linear. Em vez de mostrar a história como algo harmonioso, ele destaca os conflitos, as desigualdades e as diferentes perspectivas que marcaram o Brasil. O objetivo é ajudar os estudantes a entender as injustiças e disputas que ainda existem na sociedade, tornando-os mais críticos e preparados para enfrentar a realidade.

Essa mudança no ensino mostra um compromisso com a inclusão e a valorização de grupos que, por muito tempo, foram deixados de fora das narrativas oficiais. Movimentos sociais, principalmente os movimentos negros e indígenas, têm pressionado por uma educação que reconheça suas histórias e contribuições, tornando o aprendizado mais próximo da realidade dos alunos.

O presente estudo tem como objetivo compreender por que e como o Rap tem sido evocado no ensino de História, considerando suas múltiplas funções. Como voz, o Rap dá expressão e visibilidade às experiências periféricas, permitindo que narrativas historicamente marginalizadas encontrem espaço no contexto escolar. Como representação de temas, articula questões históricas, sociais e culturais, oferecendo aos estudantes a possibilidade de refletir sobre racismo, desigualdade, resistência e identidade. Finalmente, como ferramenta de mediação pedagógica, o Rap estrutura práticas educativas que promovem análise crítica, formação de consciência histórica e valorização da diversidade, funcionando como instrumento ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, busca-se responder às seguintes problemáticas: de que maneira o Rap, enquanto expressão artística e política das periferias, é mobilizado para a construção de um ensino de História que dialogue com as experiências dos estudantes marginalizados; quais são os principais usos sociais, políticos, conceituais e metodológicos do Rap apontados pelas pesquisas acadêmicas; e de que forma as pesquisas e proposições sobre o ensino de História têm incorporado o Rap como metodologia e conteúdo, distinguindo seu papel como voz, representação de temas e ferramenta pedagógica.

Embora os termos 'recursos' e 'ferramentas' possam parecer próximos, neste estudo optou-se por manter ferramenta para designar usos pedagógicos estratégicos e intencionais, enquanto voz e representação de temas indicam funções mais simbólicas e interpretativas do Rap no contexto do ensino de História.

Para responder a essas questões, realizei uma investigação baseada na análise de teses e dissertações publicadas entre os anos de 2017 – quando se verificam os primeiros trabalhos que articulam o Rap e o Ensino de História – e 2024. As buscas foram conduzidas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Saliento e justifico que o recorte temporal adotado neste estudo, de 2017 a 2024, não foi definido de forma arbitrária, mas decorreu da própria disponibilidade das pesquisas sobre rap e ensino de História na pós-graduação. Ao realizar a busca por dissertações e teses que articulassem essas temáticas, observou-se que os trabalhos relevantes surgem, de forma consistente, a partir de 2017, sendo esse período o que naturalmente delineou o corpus do estudo¹. Assim, o recorte temporal se apresenta como resultado da própria materialidade das produções acadêmicas, garantindo que a análise se apoie em um conjunto de pesquisas contemporâneas, alinhadas às discussões atuais sobre ensino de História, cultura periférica e educação crítica.

Como metodologia, adotei a pesquisa em bases de dados acadêmicas, identificando e selecionando trabalhos que mencionam e analisam a relação entre Rap e Ensino de História em seus títulos ou resumos. Após essa seleção inicial, realizei a tabulação dos dados a partir de critérios que permitem compreender as diferentes formas de abordagem do tema. Para a interpretação do material coletado, fundamento-me nos procedimentos propostos por Laurence Bardin (1977) para a análise de conteúdo. De acordo com Bardin em sua obra clássica *Análise de Conteúdo*, esse método consolidou-se ao longo do século XX como um recurso relevante para o estudo das comunicações nas Ciências Humanas, sendo compreendido como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 42). Dessa forma, a análise de conteúdo caracteriza-se por reunir

¹ Embora existam produções anteriores que articulam rap e educação, como o trabalho de Marina de Simeão Lima (2005), essas pesquisas aparecem, em grande medida, vinculadas a discussões mais amplas do campo educacional. Nesta dissertação, optou-se por analisar especificamente trabalhos que articulam o rap ao ensino de História, razão pela qual foi estabelecido um recorte temporal que privilegia produções mais recentes. A partir de 2017 observa-se uma maior incidência de pesquisas que tratam dessa interface de maneira mais direta, atendendo aos critérios analíticos definidos para este estudo.

diferentes procedimentos analíticos que podem ser aplicados a variados tipos de materiais e objetivos de investigação. Não se trata de um método baseado em regras rígidas ou etapas fixas, mas de um processo que demanda do pesquisador decisões metodológicas coerentes com o corpus documental e com as problemáticas que orientam o estudo (Franco, 2008, p. 13). Essa flexibilidade faz com que a análise de conteúdo seja especialmente pertinente em áreas de pesquisa ainda em desenvolvimento, nas quais se torna necessário articular análise empírica e referencial teórico. Nesse sentido, esse procedimento metodológico tem sido amplamente utilizado em pesquisas de caráter exploratório e em campos de conhecimento em processo de consolidação (Minayo, 2014, p. 308), aspectos que justificam sua utilização na presente investigação sobre as apropriações do rap no Ensino de História.

A partir desse referencial metodológico, investiguei o Rap como objeto de estudo, considerando pesquisas que tratam da história do Hip-Hop, dos movimentos culturais e de seu contexto social. Analisei o Rap como ferramenta pedagógica por meio da exploração das letras, da criação de rimas e da condução de debates, visando compreender suas funções pedagógicas e seus efeitos na construção do conhecimento histórico. Também examinei o Rap como voz política, a partir de estudos que o identificam como meio de discussão sobre racismo, desigualdade social e violência policial.

Para operar essa análise, apoio-me também nas concepções teóricas de Roger Chartier, particularmente em sua noção de apropriação. Chartier (2002) situa sua reflexão no contexto de transformações da disciplina histórica, quando a História institucionalizada, até então focada em problemas econômicos, demográficos e sociais, viu-se desafiada pelas ciências sociais. Como resposta, os historiadores puseram em ação uma estratégia de captação, lançando-se nas frentes abertas por outros campos do saber, o que significou constituir novos territórios por meio da anexação dos territórios dos etnólogos, sociólogos e demógrafos (Chartier, 2002, p. 63). Dessa conjuntura, emerge um novo paradigma alicerçado tanto na tradição da história das economias e das sociedades quanto nos novos campos de pesquisa, configurando-se a história cultural no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Essa nova maneira de "fazer" história coloca os pesquisadores diante dos próprios elementos com o intuito principal de identificar e analisar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída,

pensada, dada a ler (Chartier, 2002, p. 16-17).

Para operar seu pensamento, Chartier fundamenta-se em duas concepções centrais: representação e apropriação. Por representação, o autor considera a forma como os indivíduos constroem intelectualmente a realidade que está à sua volta, sendo tais representações sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam (Chartier, 2002, p. 17). Articulada a essa noção, a *apropriação* diz respeito ao modo como os leitores – ou, no caso desta pesquisa, os sujeitos do ensino de História – se apropriam dos discursos, das visões sobre a realidade que estão postos, resultando em novas maneiras de ver o mundo e a si mesmo. Chartier realça que o indivíduo que entende e se apodera do discurso não é um "sujeito universal", mas um ser situado historicamente, sendo que os mesmos textos podem motivar diversas leituras em distintos contextos. O autor estabelece a leitura (apropriação) como tarefa ativa do sujeito: o sentido do texto não é dado de antemão, é produto da atuação do leitor, e a apropriação não é individual, mas social, institucional, cultural.

A perspectiva teórica proposta por Chartier de apropriação faz-se precisa, já que se pretende analisar de que modo o ensino de História está se apropriando do Rap. Algumas indagações nortearam a análise para compreender de que maneira se dá essa apropriação: de que apropriação estamos falando, de todo conjunto que compõe a música – melodia, ritmo, harmonia e letra? Quais são os usos que se dão a partir dessas apropriações? Considerando os debates em torno da Lei 10.639/2003, de que maneira a área do ensino de História tem se apropriado do rap no contexto da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira?

Esse processo metodológico, articulando a análise de conteúdo de Bardin ao conceito de apropriação de Chartier, possibilitou uma análise crítica e comparativa das pesquisas já realizadas, permitindo compreender como e por que o Rap tem sido evocado no ensino de História, seja como expressão artística e política, como recurso pedagógico ou como representação de temáticas sociais.

Desta forma, o trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, examino a trajetória do Rap, desde suas raízes nos Estados Unidos até sua consolidação como fenômeno global, destacando suas transformações ao longo das décadas e sua chegada ao Brasil. Analiso como essa manifestação cultural se insere nas periferias brasileiras, tornando-se um meio de expressão e resistência da juventude negra. Além de mapear esse percurso, investigo as temáticas centrais presentes nas letras dos rappers brasileiros, enfatizando a negritude e as

desigualdades sociais que permeiam suas narrativas. Dessa forma, o capítulo busca demonstrar o Rap não apenas como um gênero musical, mas como um importante instrumento de denúncia e afirmação identitária no contexto brasileiro.

No segundo capítulo, examino a constituição do ensino de História como disciplina escolar, abordando suas transformações ao longo do tempo e os embates que marcaram a definição de seus conteúdos e objetivos. Analiso as disputas curriculares que atravessam o ensino de História no Brasil, evidenciando como diferentes projetos políticos e ideológicos influenciaram a construção das narrativas históricas ensinadas nas escolas. Além disso, investigo o papel dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, na reivindicação de um ensino mais plural e comprometido com a valorização das trajetórias historicamente marginalizadas. No contexto dessas lutas, discuto as conquistas institucionais, com destaque para a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, e sua importância na promoção de uma educação antirracista e na ressignificação do currículo escolar.

No terceiro capítulo desta dissertação, investigo como o Rap tem sido evocado no ensino de História a partir da análise de dissertações e tese que abordam essa temática. Por meio da sistematização dessas pesquisas, busco compreender as diferentes abordagens pedagógicas que incorporam o Rap como ferramenta de ensino, identificando as principais estratégias metodológicas adotadas, como oficinas e análise de letras.

Além disso, examino as justificativas que sustentam a presença do Rap no ambiente escolar, considerando diferentes funções atribuídas a essa linguagem. Como recurso didático, o Rap é utilizado para facilitar a compreensão de conceitos históricos, apoiar a análise de contextos sociais e estimular a criticidade dos estudantes por meio da exploração de letras e rimas. Ao mesmo tempo, enquanto expressão da juventude periférica, o Rap revela experiências, narrativas e identidades historicamente marginalizadas, dando voz às comunidades negras e periféricas e promovendo reflexões sobre desigualdade, resistência e pertencimento. Por fim, como instrumento de mediação pedagógica, o Rap atua como ponte entre os conteúdos escolares e a vivência dos estudantes, promovendo debates, oficinas e práticas criativas que articulam memória, cultura e construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, sua utilização extrapola a dimensão instrumental, constituindo-se em elemento pedagógico capaz de engajar, representar e formar

cidadãos críticos.

Para estruturar essa análise de forma sistemática, utilizei tabulações e descritores que permitiram categorizar e interpretar os dados coletados, evidenciando padrões, tendências e lacunas nas produções acadêmicas sobre o tema. Dessa forma, reafirma-se o objetivo central da pesquisa: compreender por que e como o Rap tem sido evocado no ensino de História, seja como voz, como representação de temas ou como ferramenta de mediação pedagógica. A organização dessas informações não apenas facilitou a análise, mas também permitiu refletir de maneira mais aprofundada sobre os desafios e potencialidades desse uso, destacando seu papel na construção de uma educação crítica e inclusiva, com atenção especial à valorização das narrativas afro-brasileiras e à formação de uma consciência histórica antirracista.

Essa reflexão, entretanto, não se limita ao campo teórico. Ainda na adolescência, ao me reconhecer como mulher negra em uma sociedade atravessada pelo racismo estrutural, encontrei no Rap não apenas um som, mas um refúgio, uma voz que ecoava minhas dores, minhas lutas e minhas esperanças. Na batida e na palavra, percebi minha própria história e a força de quem veio antes de mim.

Portanto, investigar o Rap e a cultura Hip-Hop transcende o exercício acadêmico: é um compromisso com a construção de um ensino de História que valorize outras narrativas, amplie horizontes e contribua para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados. Essa perspectiva conecta minha experiência pessoal às escolhas metodológicas da pesquisa, legitimando a análise das produções acadêmicas como instrumento de reflexão sobre o potencial emancipador do Rap na educação histórica.

1 RAP: DOS CAMINHOS MARGINAIS AO POTENCIAL EDUCATIVO

*Da ponte pra cá antes de tudo é uma escola
minha meta é dez, nove e meio nem rola
meio ponto a ver, hum e morre um
meio certo não existe, truta, o ditado é comum
(Dá ponte prá cá – Racionais MC's)*

Este capítulo, a partir de uma perspectiva histórica, acompanha o desenvolvimento do Rap ao longo do tempo, buscando fornecer subsídios para seu entendimento enquanto expressão artístico-política com potencial educativo. Mais do que uma forma de entretenimento, o Rap tem, ao longo das décadas, moldado identidades, ampliado consciências e formado sujeitos nas suas múltiplas dimensões — incluindo experiências periféricas, identidade racial, trajetórias culturais e engajamento político.

O movimento Hip-Hop, do qual o Rap é parte central, se apresenta como uma rede de práticas culturais e sociais — que inclui música, grafite, dança e produção estética — capazes de constituir espaços de resistência, protagonismo juvenil e reflexão crítica. Nesse sentido, o Rap emerge como uma porta de entrada para a construção de uma consciência social, racial e política entre os jovens contemporâneos, tornando-se, assim, um campo fértil para a educação crítica e inclusiva

1.1 RAP: PALAVRA CANTADA E ANCESTRALIDADE

O Rap, em sua essência, toma vida por meio da palavra. A palavra, proferida, aliada ao ritmo – a batida – é o que confere sentido à prática da rima. Essa centralidade da palavra na constituição do Rap dialoga com tradições de oralidade presentes nas culturas africanas, nas quais o dizer possui força criativa e profética, capaz de transmitir história, memória e resistência. Apesar de o Rap ter surgido no contexto da diáspora africana, sua essência carrega práticas ancestrais de

transmissão oral e expressão coletiva, evidenciando como a música e a palavra articulam memória, identidade e denúncia social.

Para Cruz (2019) O movimento hip-hop incorpora, em seus quatro elementos- breakdance, o graffiti e o DJ-, estéticas afro-diaspóricas. Essas influências são evidentes nas rimas e performances dos rappers em suas apresentações nos palcos, bem como nas danças que fazem parte dessa cultura. Em sua pesquisa sobre a formação do hip-hop, o autor constata que, para além da Jamaica e dos Estados Unidos, a raiz da história, do rap como movimento, tem sido associada a práticas culturais do território da África tradicional, recriadas na atualidade.

Dessa maneira, podemos refletir sobre as nascentes ancestrais das quais o rap consome e se forma. Rap, portanto, é tradição viva. Sobre isso, o autor, Amadou Hampâté Bâ, em seu livro *Tradição Viva* (2010), discorre que a tradição oral é a unidade cultural do continente africano, ou seja, mesmo dentre de cada particularidade, os países africanos têm como laço que os une a tradição da oralidade. Falar de continente africano em sua completude é nos referirmos à oralidade e à ancestralidade, caso contrário, jamais conseguiremos entendê-lo de maneira harmônica e verdadeira.

Na perspectiva do autor, a modernidade falha, sempre que tenta diminuir a importância da oralidade. Uma vez que, a oralidade precede a escrita.

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p.168).

O autor argumenta que a escrita não nasce sem a oralidade, tanto historicamente quanto no contexto pessoal. As primeiras bibliotecas do mundo foram, na verdade, o cérebro dos homens, onde os pensamentos eram armazenados antes de serem transferidos para o papel. O escritor ou estudioso, antes de documentar seus pensamentos, envolve-se em um diálogo interno, rememorando os fatos como foram contados ou, se foram experiências próprias, narrando-os a si mesmo.

Por isso, Hampâté Bá, questiona a ideia de que a escrita seja necessariamente um relato mais fidedigno da realidade do que o testemunho oral transmitido de geração em geração. Ele aponta que as crônicas das guerras

modernas exemplificam como cada grupo ou nação vê os eventos a partir de suas próprias paixões, mentalidades, interesses e a necessidade de justificar suas perspectivas. Além disso, os documentos escritos nem sempre estão isentos de falsificações ou alterações, sejam elas intencionais ou não, ocorridas ao longo do tempo através das mãos de diversos copistas.

Portanto, grande parte das sociedades africanas fazem da oralidade sua herança ancestral, onde a verbalização deve ser honrada, uma vez que a palavra é entidade carregada de energia.

A tradição bambara do Komo ensina que a Palavra, Kuma, é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, Maa Ngala, criador de todas as coisas. Ela é o instrumento da criação: "Aquilo que Maa Ngala diz, é!", proclama o chantre do deus Komo (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p.170).

Assim, o Rap, enquanto palavra cantada, constitui-se como herdeiro direto das tradições de oralidade e ancestralidade africanas na diáspora, o que explica seu poder de entonação, repetição e impacto social. Nas tradições africanas, como nos ensina Hampâté Bâ, a oralidade precede a escrita e carrega plena importância afetiva, geracional e educativa, sendo frequentemente marginalizada na modernidade ocidental. Nesse contexto, a palavra do Rap não é apenas expressão sonora: ela funciona como uma *palavra profética*, ou *Peliri Pororó*, capaz de anunciar, denunciar e mobilizar, consolidando-se como um veículo de transmissão de saberes, memórias e histórias coletivas. Ao ser cantada, essa palavra encarna ancestralidade, reafirma identidades e produz sentidos que vão além do entretenimento, articulando memória, crítica social e potência educativa. Dessa forma, o Rap mantém viva a tradição da palavra como instrumento de resistência, transformação e construção de consciência histórica, política e cultural, –conectando gerações e territórios por meio de sua força sonora e discursiva.

A diáspora africana, caracterizada pela dispersão forçada dos povos africanos pelos continentes, a serviço dos colonizadores europeus, provocou significativas transformações culturais em diversos países, especialmente no Brasil. Os africanos escravizados trouxeram consigo suas culturas, músicas, literaturas e crenças. A oralidade foi uma das formas de compartilhamento de saberes e tradições que veio com esses povos, assumindo novas configurações neste território.

De acordo com Cruz (2019), os rappers remontam aos grandes sábios africanos, os griots que, por meio da comunicação, dança e cantos, ensinavam seus valores culturais e religiosos, preservando a memória das diversas comunidades presente em África. Os rappers ressignificam esses ensinamentos através da música falada, retratando o cotidiano, denunciando injustiças sociais, educando e incentivando os jovens a estudarem e respeitar os mais velhos. Tudo isso é acompanhado pelos tambores eletrônicos tocados pelo DJ, que evocam os tambores africanos.

Na tradição africana, os **griots** — narradores, músicos e guardiões da memória coletiva — desempenhavam um papel central na transmissão de saberes, histórias e valores culturais por meio da oralidade, frequentemente acompanhados de instrumentos de percussão, como tambores e atabaques, que estruturavam a comunicação e reforçavam os laços comunitários (FINNEGAN, 1970). De maneira análoga, os rappers contemporâneos articulam oralidade e ritmos percussivos para se conectarem com suas comunidades, mantendo viva uma herança cultural que tem raízes na diáspora africana e se adapta às condições sociais contemporâneas. Essa continuidade reflete uma forma de saber popular que articula memória, estética e crítica social, mostrando que as práticas orais de ontem e de hoje compartilham a mesma função social de produzir e compartilhar experiências coletivas.

Assim, o rap, desde suas raízes, deve ser pensado como categoria artístico-política, que emergiu das comunidades negras como forma de denúncia de uma realidade através da palavra. Surgindo na década de 1970 nos bairros marginalizados de Nova York, como o Bronx, o rap se tornou uma ferramenta de expressão para aqueles que enfrentavam desigualdade, racismo e falta de oportunidades (LEAL, 2007).

No cerne deste movimento estava a necessidade de reivindicar espaços, contar histórias de resistência e positivar a cultura negra. Por meio de rimas e batidas, o rap se transformou em um veículo de conscientização social, mobilização política e resistência. Este primeiro capítulo examinará como o rap se desenvolveu ao longo das décadas, mantendo seu compromisso social e estabelecendo-se como uma voz crítica que desafia as estruturas de poder e as narrativas hegemônicas.

1.2 DAS ORIGENS À CONSOLIDAÇÃO DO RAP COMO FENÔMENO GLOBAL

O movimento hip-hop teve seu início na década de 1970, na Jamaica, durante um período em que o país enfrentava sérios problemas políticos e sociais. Ativistas jamaicanos negros, muitos deles ligados ao movimento Rastafári e ao gênero musical predominante no país, o reggae, utilizavam a discotecagem em eventos de entretenimento para proporcionar uma plataforma aos ativistas, cantores e qualquer indivíduo que tivesse um discurso relevante, acompanhados pelos instrumentais dos DJs (CRUZ, 2019).

Esse fazer discursivo, combinado com instrumentais, mais tarde seria reconhecido dentro do movimento hip-hop como cantar em cima de uma batida. À medida que esse "falar" e "cantar" evoluíram para formas rimadas, os membros do movimento Hip Hop passaram a utilizar o termo "rimar em cima de uma batida".

Apesar dessa raiz, jamaicana, é nos Estados Unidos que o hip-hop, irá se estruturar aos moldes como conhecemos hoje. Nesse sentido, o ponto de partida desta análise é a juventude do Bronx que, afetada por um contexto de violência, encontrou no movimento hip-hop, um meio de expressão. Este movimento proporcionou a esses jovens um meio para redefinir seu lugar no mundo, tanto como indivíduos quanto como sujeitos de um coletivo (LEAL, 2008).

Tanto no Bronx como em outras localidades periféricas, uma intensa e violenta luta pelos direitos civis eclodia para a comunidade negra estadunidense. Em muitas localidades dos EUA, especialmente no Sul, onde a chaga da escravidão fora mais acentuada, persistiam leis de segregação que perduraram até a década de 1960. A segregação era evidente nos ônibus, com assentos separados para brancos e negros, e em muitos estabelecimentos, onde negros e negras eram proibidos de adentrar. Até 1954, as escolas públicas eram divididas por raça, sendo reservadas exclusivamente para brancos ou "pessoas de cor" (SILVÉRIO, 2002).

Durante um período de dez anos, entre 1965 e 1975, os EUA estiveram envolvidos na Guerra Do Vietnã, onde sofreram perdas significativas. Dezenas de milhares de jovens americanos foram mortos, muitos ficaram mutilados e traumatizados pela violência que testemunharam, e uma parcela considerável retornou viciada em drogas, especialmente heroína (ANDRADE, 1996).

Esse contexto gerou fortes reações internas, muitos soldados que retornaram da guerra - negros e latinos - enfrentavam dificuldades de reintegração à sociedade devido à discriminação e à dificuldade em encontrar emprego (MESQUITA, 2004).

Muitos acabaram marginalizados e o consumo de drogas, particularmente nas periferias como Bronx e Harlem, aumentou consideravelmente.

Diante desse cenário de guerra e segregação, grupos formados pela comunidade negra se organizavam para lutar pela igualdade de direitos. Era o tempo de Malcolm X, Martin Luther King e outros grandes líderes, cada qual advogando por um caminho que julgavam mais adequado para a sua comunidade.

Dentro desse contexto, o movimento hip-hop moveu jovens negros e caribenhos por meio de três práticas culturais: dança, pintura e música. A dança se manifestou no *break*, as pinturas no grafite e a música no rap. O hip-hop integrou essas expressões artísticas e se tornou um condutor para o comportamento e as atitudes dos jovens. Esse movimento coletivo permitiu que eles reconstruíssem sua identidade de maneira positiva, apesar da violência cometida pelas instituições e dos conflitos decorrentes das transformações urbanas.

Como uma expressão nascida das mazelas das periferias, a cultura hip-hop se baseou em redes de vizinhança, grupos de amigos, *crews* e posses², e nas festas de rua, que, nos anos 1970, estavam por toda parte no Bronx. Por isso, o hip-hop é frequentemente descrito como uma experiência profundamente ligada ao ambiente local. Tal cultura, se criou em resposta às necessidades e realidades da juventude urbana, proporcionando um senso de pertencimento e uma voz coletiva para aqueles que a sociedade frequentemente ignorava ou marginalizava (SILVA, 1998).

O hip-hop como uma força de resistência, conscientização e identidade, passa a ser impulsionado por figuras visionárias como Afrika Bambaataa, que levou a sério a missão de usar o rap e a arte para lutar contra a opressão e promover a solidariedade. Bambaataa desempenhou um papel fundamental na disseminação do hip-hop e da cultura de rua ao fundar a Universal Zulu Nation, uma organização dedicada a promover paz, unidade e educação por meio do rap e da arte de rua.

Bambaataa, cujo nome de nascimento é Lance Taylor, mudou para Afrika Bambaataa após uma viagem ao continente africano. Ele escolheu esse nome para homenagear Bhambatha, um chefe Zulu que liderou uma revolta armada contra práticas econômicas injustas na África do Sul no início do século XX. Inspirado por este ato de resistência e pela solidariedade mostrada pelo personagem principal no

² Organizações que congregam grupos e pessoas que praticam algum dos quatro elementos do Hip Hop” (Felix, 2005, p. 64).

filme Zulu (1964), que retrata a Batalha de Rorke's Drift, Bambaataa retornou aos EUA com uma visão clara de criar um movimento de resistência cultural.

De volta aos Estados Unidos, Bambaataa estabeleceu uma plataforma para jovens marginalizados, incentivando a criatividade e promovendo uma consciência política libertadora. Ele reuniu rappers socialmente engajados, B-boys e B-girls, grafiteiros e outros artistas urbanos, criando uma comunidade que usava a arte para expressar a luta contra a injustiça e a desigualdade.

A música de Bambaataa, especialmente a icônica *Planet Rock*, continua sendo um marco na evolução do hip-hop, exemplificando a fusão de elementos culturais e a capacidade de impactar socialmente. Com sua influência, o hip-hop cresceu para se tornar um movimento global, mas sempre com raízes firmes em seu papel como voz dos marginalizados. Bambaataa é reconhecido como um dos pioneiros do hip-hop e um defensor dos direitos civis, que utilizou sua posição para lutar por justiça social e conscientização cultural, deixando um legado que ainda ressoa nos jovens da atualidade.

A partir da década de 1980, o rap ganhou grande espaço e passou de uma expressão juvenil local para um fenômeno de vendas de discos e de um estilo de vida, rapidamente absorvido pela indústria cultural e pela grande mídia norte-americana. No entanto, o tipo de rap que impulsionou ainda nesse período foi principalmente o chamado *gangsta rap*, uma variação que surgiu nos Estados Unidos e é caracterizada por sua conexão com o universo do crime e das gangues, onde o gangsta se torna uma figura central. Além disso, as letras do gangsta rap costumam conter fortes referências ao conteúdo sexual, misógino e ao uso de drogas (SANTOS, 2017).

Não se pode afirmar, por outro lado, que este estilo está voltado somente para as temáticas acima. Entre os maiores nomes desse estilo destacam-se 2Pac, N.W.A., Compton's Most Wanted e Snoop Doggy Dogg, entre outros, cujas rimas também abordavam desigualdades, racismo e o ódio presente nas comunidades.

A influência do gangsta rap alcançou uma escala mundial devido ao poder da indústria fonográfica e da mídia, o que gerou um público significativo para esse estilo. O gangsta rap ganhou destaque em outros países, tornando-se uma forma de entretenimento controversa, mas extremamente popular. A mistura de temas ligados ao crime, gangues e um estilo de vida considerado marginal acabou atraindo uma grande audiência, tanto pela curiosidade quanto pela representação de uma

realidade muitas vezes glamourizada. Com isso, o gangsta rap consolidou sua posição como uma força dominante na indústria do rap.

A multiplicação do rap gangsta para outras partes do globo, está conectada com o processo de globalização. Visto que a globalização cria um modo de vida em que a formação de identidades está relacionada ao consumo de mercadorias. Para Canclini (2005), esse fenômeno é chamado de hibridismo, ou seja, o autor, parte do pressuposto de que não existe uma cultura pura, e que os processos de globalização tendem a intensificar as mesclas interculturais. Canclini, ainda, identifica a maneira de construir a identidade cultural a partir de uma determinada tradição como um processo que favorece a construção de formas de legitimação da dominação política. O fenômeno identificado por Canclini é complexo, pois a globalização pode ser vista como uma forma de americanização, na medida em que importamos produtos e práticas culturais que refletem a influência da colonização.

Abordando essa problemática de uma perspectiva distinta, Stuart Hall (2003) discute a questão da identidade cultural a partir do conceito de diáspora, onde a identidade não está apenas na origem, mas também é forjada na diáspora, marcada pelo processo de colonização e escravidão do povo negro, que foi forçado a sair de sua terra e reconstruir sua cultura em um contexto de dominação estrangeira. Nesse contexto, a identidade se encontra em um processo de tradução cultural. Em vez de buscar a identidade nas origens e tradições do passado, a identidade diaspórica rearticula novas informações culturais de tal maneira que o resultado híbrido não pode mais ser separado de seus elementos "autênticos".

Assim, a globalização, ao intensificar esses processos de hibridização e intercâmbio cultural, possibilita a formação de novas identidades a partir do rap. O rap, originalmente um produto cultural das periferias urbanas dos Estados Unidos, ao ser difundido globalmente, é recontextualizado e ressignificado, absorvendo influências locais e gerando novas expressões culturais híbridas que refletem as realidades e experiências dos jovens em diversas partes do mundo.

1.3 O CASO BRASILEIRO: O RAP E AS PERIFERIAS PAULISTAS

Podemos afirmar, portanto, que o rap, embora tenha surgido como expressão das periferias urbanas, se origina nas periferias de um país imperialista. Esse dado é fundamental para compreender sua circulação global. Ao emergir nos Estados

Unidos — centro político, econômico e cultural do capitalismo mundial — o rap se constitui como uma linguagem de resistência interna a um império, mas que, ao se difundir para outros contextos, como o brasileiro, chega mediado por relações históricas de poder marcadas pela clonialidade. Assim, sua entrada no Brasil não se dá de forma neutra ou horizontal, mas atravessada pela lógica colonizador/colonizado, na qual produtos culturais oriundos do Norte Global endem a ocupar posições de referência, legitimação e autoridade simbólica.

Nesse sentido, embora o rap dialogue diretamente com experiências periféricas brasileiras, sua apropriação inicial ocorre sob forte influência estética, linguística e mercadológica do rap estadunidense, revelando as assimetrias próprias da circulação cultural em contextos pós-coloniais. Reconhecer esse processo não significa deslegitimar o rap como expressão de resistência no Brasil, mas, ao contrário, evidenciar os movimentos de tradução, ressignificação e reterritorialização que artistas e coletivos periféricos realizam ao tensionar essa herança colonial, produzindo um rap situado, atravessado por experiências históricas, raciais e sociais próprias da realidade brasileira.

Essa situação remete às elaborações da antropofagia, percepção oriunda do movimento modernista brasileiro e assumida posteriormente por outras vertentes culturais com o Teatro Oficina e o Tropicalismo.

Com uma essência profundamente nacionalista e antilusitana, o movimento antropofágico exalta a cultura e a língua brasileiras, rejeitando qualquer forma de submissão ou imitação de modelos estrangeiros. Sob essa perspectiva, podemos considerar que o movimento hip-hop bem como o rap, cada vez mais se “abrasileirando”, ou seja, tomando modos e feições brasileiras nas temáticas abordadas e no diálogo com outros ritmos e tradições musicais.

No Brasil, o rap e o movimento hip-hop vão ascender de maneira marcante nas grandes periferias paulistas. Concentramo-nos na prática do rap no estado de São Paulo, uma vez que há um consenso entre os autores e praticantes do movimento hip-hop de que esse estilo musical e cultural floresceu de maneira particularmente densa nessa região.

As periferias das grandes cidades, tanto no Brasil quanto em outros países, podem ser vistas como a continuação dos princípios de organização dos quilombos, comunidades formadas por africanos escravizados que fugiram da opressão e construíram espaços de resistência e autonomia.

A autora Maria Beatriz Nascimento em seu texto *O conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Negra* (Nascimento, 1985. In Rats, 2007), discorre que os quilombos, ao longo da história, foram locais de preservação cultural, social e política, onde os negros podiam viver em liberdade, mantendo suas tradições e desenvolvendo formas de resistência contra a opressão colonial. De maneira semelhante, as periferias contemporâneas funcionam como espaços de resistência e criação cultural, onde as comunidades marginalizadas desenvolvem suas próprias formas de organização, solidariedade e expressão artística.

No contexto das periferias brasileiras, o rap emerge como uma voz potente que canaliza as demandas sociais, as injustiças e as narrativas de quem vive à margem da sociedade. Assim como os quilombos, que eram espaços de construção de identidade e resistência, o rap e o movimento hip-hop em geral se configuram como plataformas de articulação política e cultural. Os rappers, com suas letras incisivas e performances vibrantes, denunciam as desigualdades sociais, educam a juventude e promovem a valorização da cultura negra e periférica.

A analogia entre a organização quilombola e a dinâmica das periferias modernas destaca a continuidade da luta por reconhecimento e justiça social. O rap, nesse sentido, pode ser visto como uma manifestação contemporânea dos mesmos princípios de autonomia e resistência que caracterizaram os quilombos. Ele se torna uma ferramenta poderosa de conscientização e transformação social, conectando as lutas do passado com as demandas presentes, projetando uma visão de futuro baseada na equidade e no respeito à diversidade cultural.

Portanto, ao investigar o desenvolvimento do rap nas periferias, é fundamental reconhecer que aos poucos vai se construindo uma profunda conexão simbólica com a tradição comunitária quilombola. Ambos representam a resistência e a criatividade dos povos negros diante da opressão, reafirmando a importância de espaços autônomos onde a cultura pode florescer e as vozes marginalizadas podem ser ouvidas e valorizadas.

Sendo assim, a juventude periférica de 1982 testemunhou o emergir de uma cultura urbana vibrante, onde o hip-hop, se destacava como uma expressão artística e de identidade para uma parte significativa dessa geração. No entanto, é importante ressaltar que essa tendência não abarcava toda a juventude da época, mas sim um segmento específico que encontrava no rap uma forma de manifestação cultural e de pertencimento. Foi somente a partir dos anos 1990 que o rap se tornou um

fenômeno de massa, alcançando uma audiência mais ampla e se consolidando como parte integrante da cultura juvenil global. Este fenômeno foi impulsionado pela tradição dos *bailes black* que, desde os anos 1970, animavam as grandes metrópoles do país ao som do soul e funk.

Em seu livro, Hermano Vianna (1994) ilustra a complexidade desses eventos. Enquanto Grandmaster Flash comandava as primeiras festas do hip-hop para milhares de pessoas em Nova York, no Rio de Janeiro ocorriam bailes soul frequentados por até 15 mil pessoas pagantes. A partir dos “Bailes da Pesada”, promovidos por Ademir Lemos e Big Boy, o movimento Black Power se disseminou pelo Brasil, principalmente em São Paulo, Brasília e Salvador. Os eventos da equipe Soul Grand Prix destacavam-se pela projeção de slides com imagens de filmes sobre a comunidade negra nos Estados Unidos, além de fotos de figuras negras influentes, tanto brasileiras quanto estrangeiras.

No entanto, à medida que tal momento crescia, cunhava-se a expressão Black Rio para descrever esse movimento e ao mesmo tempo, surgiram problemas com as autoridades da ditadura militar. Paulão, líder da equipe Black Power, Nirto e Dom Filó, da Soul Grand Prix, chegaram a ser detidos pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), sob a suspeita de associação com grupos revolucionários de esquerda. Contudo, eles refutaram essas alegações aos jornais, afirmando que os eventos eram apenas para entretenimento e diversão.

Com o passar do tempo, entretanto, a temática racial foi gradativamente ganhando outras formas nos bailes no Rio de Janeiro. O soul e o funk deram lugar ao Miami bass, posteriormente conhecido como Funk carioca. A ausência do rap nessa evolução, levanta questionamentos sobre as razões por trás dessa disparidade entre o Rio de Janeiro e São Paulo, deixando até mesmo os estudiosos confusos. Os bailes se tornaram uma marca registrada da Cidade Maravilhosa, com estimativas indicando que mais de um milhão de jovens participam semanalmente dos mais de 500 eventos espalhados pela região metropolitana do Rio de Janeiro.

Na revista Pode Crê! número 2, Dj Hum explora também uma ligação entre o funk e rap em seu artigo intitulado: Funk, a essência do Rap. Ele discute como o funk, como gênero musical, permeia e fundamenta a essência do Rap, fornecendo uma base rítmica e uma expressão cultural que tange com as experiências das comunidades urbanas. Essa análise revela a profunda interconexão entre os

diversos gêneros musicais e movimentos culturais que compõem o panorama do Hip-Hop brasileiro, enriquecendo ainda mais sua diversidade e complexidade:

O cabelo era black, calças boca-de-sino, sapatos plataforma, coletes, jaquetas transadas com cores berrantes. O ídolo da massa era nada mais nada menos que James Brown (como é até hoje). (...) Foi nessa época que eu ouvi pela primeira vez um funk falado. Vocês podem perguntar: 'Funk falado?' É isso mesmo! Quando o Rapper Dee Light estourou no Brasil com a 'Melô do Tagarela', toda a Rapaziada que curtia os bailes, da zona norte a sul e de leste à oeste, comentava sobre o novo tipo de funk. A ideia de que um novo tipo de música estava invadindo o país se confirmou quando estourou 'The breakers', de Kurtis Blow. Como toda informação no Brasil demora a chegar (e até hoje é assim), não sabíamos que se tratava de um movimento cultural, no qual o canto era o Rap, o tão comentado jeito de falar sobre a batida (DJ HUM, 1993, p. 7).

Nesse contexto de mudança e transformações, alguns nomes são, pelos pesquisadores do período, citados e vistos como referência e pioneirismo. Como, por exemplo, o pernambucano Nelson Triunfo. O mesmo, no ano de 1977, viaja a São Paulo, para a casa de seu irmão, na intenção de manter um intercâmbio direto com adeptos do soul, visto que a prática do soul era de seu conhecimento. Um ano depois, muda-se definitivamente para São Paulo e se envolve com as equipes de som que promovem o ritmo soul, participando das rodas de dança nos bailes. Ele cria neste período o grupo Funk e Cia, Grupo, popularmente conhecido pelos movimentos do soul, inclusive, em aberturas de novela.

Neste momento, a estação de rádio Bandeirantes FM (atualmente conhecida como Band FM), assume a vanguarda a difundir de maneira diversificada seleção de música negra, que posteriormente se tornaria a trilha sonora predominante para os praticantes de break. Além disso, a rádio é reconhecida como a pioneira na veiculação de um programa dedicado ao Rap. Antes da prática do dançar o break, há a transição do ritmo Soul para a black music, fortalecendo, mesmo que de maneira tímida, as discotecas. A nova expressão artística, foi denominada pela mídia como *break dance*, ganhando destaque nos holofotes quando o programa de auditório apresentado por Silvio Santos, na então extinta TVS, promove concursos para divulgar essa novidade cultural. Mesmo sem uma compreensão plena dos movimentos dos b-boys, Nelson Triunfo aceita o desafio e comparece à emissora. A partir desse momento, o programa Funk & Cia. se torna um veículo para disseminar o break nas ruas, estabelecendo sua base inicial em frente ao Teatro Municipal (cf. BASTOS, 2008; BUZO, 2010; LIMA, 1999).

No mesmo período, um dançarino identificado como Ricardo, calçando tênis All Star de três cores distintas, faz sua aparição no ponto de encontro dos praticantes de break na Rua 24 de Maio, apresentando os passos do black slide, o que causa certo espanto entre os presentes. Ricardo, que havia residido em Nova York e se envolvido com os b-boys do Bronx, traz consigo o domínio das técnicas do top rock e do *footwork*, novidade para os dançarinos paulistanos. Posteriormente, Ricardo fundaria o grupo Eletric Boogies, chegando a produzir um álbum e participando de diversos programas televisivos. De acordo com relatos do b-boy Raul, embora Ricardo não mantivesse uma presença regular nas ruas junto aos demais dançarinos, seu nome figura na lista dos pioneiros do hip-hop brasileiro. Paralelamente, durante esse mesmo período, Robô é reconhecido como o primeiro grafiteiro de São Paulo, tornando-se uma figura seminal e uma referência crucial para os futuros artistas da expressão urbana por meio da pintura.

Inicia-se também a turnê do grupo Funk & Cia. por todo o território nacional, com o intuito de promover essa nova forma de dança. Além de Nelson Triunfo, diversos outros indivíduos se destacam nesse cenário, contribuindo significativamente para o registro da história do hip-hop no Brasil. Entre essas personalidades estão Billy, Star, Lilá, Def Paul, Raul, Maguila, Moacir, Charlie, Nayce, Tatu, Everaldo, André, Função, Maleir, Silvio, Jack, Vadão, ET e Pulguinha, os quais erguem a bandeira da cultura hip-hop em São Paulo. Simultaneamente, nessa mesma época, a equipe de som Chic Show introduz o primeiro programa de Rap do Brasil, intitulado Estúdio 33, também transmitido pela rádio Band FM (SP).

Em numerosos bairros periféricos e centrais, jovens se dedicavam à prática dos movimentos característicos do break, seja de maneira individual, em pares, trios ou em pequenos grupos. Inspirados pelos filmes estrangeiros sobre a cultura hip-hop, adotavam a prática de carregar consigo aparelhos de som portáteis e se vestiam com trajes esportivos de marcas renomadas como Adidas ou Nike, complementados por óculos de sol, bandanas ou bonés. Alguns também optavam por luvas e jaquetas de couro, emulando o estilo de Michael Jackson, enquanto outros incorporavam acessórios futuristas que evocavam os movimentos robóticos da dança. Por conta da violência policial, a rua 24 de maio deixa de ser o ponto de resistência e os sujeitos do movimento passam a procurar outro local para a continuidade de tais práticas.

Na busca por uma infraestrutura mais adequada, partem em busca de um espaço propício para suas práticas. Preferencialmente, um local coberto para se resguardarem da chuva, que também pudesse acomodar seu público, considerando que o festival de dança realizado na Praça da Sé, no Centro de São Paulo, estava atraindo novos adeptos. Após tentativas falhas na estação do metrô Tiradentes, próxima à estação da Luz, onde foram expulsos pelos seguranças, dirigem-se ao Centro da cidade. É então que percebem que a estação São Bento oferece a estrutura necessária para seus encontros. O local já era frequentado por punks e skatistas, os quais, após algumas discussões, passam a conviver harmoniosamente com os b-boys, compartilhando o mesmo espaço. A partir desse momento, a estação São Bento passa a ser frequentada pelas primeiras equipes, conhecidas como crews: Street Warriors (composta por membros das áreas de São Bento, Pompéia e Cambucí), Back Spin (com integrantes do Parque Ibirapuera e Vila Missionária, onde o Rapper Thaíde atuava como b-boy e o Dj Hum, posteriormente, também se juntaria), Nação Zulu (originários de Vila Sapopemba, Tatuapé e outras partes da Zona Leste) e Crazy Crew (formada por dissidentes da Nação Zulu vindos da Vila Carrão e de outros pontos da Zona Leste).

Em uma entrevista concedida à revista Sportswear, Thaíde compartilha sua trajetória de envolvimento com a cultura hip-hop, dizendo que o início do hip-hop em São Paulo foi impulsionado por Nelsão Funk & Cia. Ele e alguns amigos eram entusiastas da dança soul e buscávamos algo mais desafiador. Assim, iniciaram os primeiros passos no break. Naquela época, de acordo com Thaíde, era consideravelmente mais difícil obter informações relevantes sobre o movimento, e frequentemente eram impedidos de dançar nas ruas pela intervenção policial. Era um momento em que usar boné em espaços públicos era malvisto, associado à imagem de criminosos. Ingressar em ambientes fechados trajando agasalhos e tênis também era uma forma de resistir.

Na estação São Bento, o movimento do grafite também começa a crescer, manifestando-se nas obras de artistas como Zelão, Kase, Defkid, Puma, Os Gêmeos, Branco (Guerra de Cores) e Viché. Além disso, as primeiras incursões no universo das rimas de rap na São Bento são protagonizadas pelas vozes de Thaíde, Jr. Blow e Marrom. Em 1986 é lançado a primeira coletânea de rap nacional pela gravadora Kaskatas.

A estação São Bento emerge como o berço dos futuros portadores da consciência, exemplificado por figuras como Mano Brown, líder do grupo de Rap Racionais MCs, que relata sua introdução ao movimento

Eu arrumei um emprego de office-boy no Brás, num ateliê de costura e entregava paletós durante a semana, e aos sábados também. Quando eu ia embora, pegar o ônibus na Praça da Bandeira, às vezes eu passava na 24 de maio e cortava caminho pela estação São Bento. Um dia, passando por lá, eu vi os caras dançando, mas aí, eu não era do movimento ainda (... Demorou uns dias, por acaso, eu tava indo comprar o ingresso pra uma festa que ia ter no Clube do Palmeiras, e quando eu passei por lá, tinha uma treta. Eram duas gangues de dançarinos de break. Uns usavam roupa azul e outros vermelha, e os caras tavam saindo na mão. Aí, quando eu cheguei na quebrada, eu falei pro Blue: 'mano, eu vi uns barato louco. Estilo Nova York! Os caras com umas roupas bem loucas, com uns rádio-gravadorzão saindo na mão.' Aí, passou um tempo e eu e o Blue, passamos lá pra ver... E foi naquele dia: paramos e depois nunca mais saímos de lá, até o último dia quando nós fomos lá pra Roosevelt. Nós fomos fiéis e sempre defendíamos. Defendíamos mesmo sabendo que tinham divergências, muitas coisas que tinham lá, nós não gostávamos, nós queríamos que o barato fosse mais favela, mais gueto. Então, quando eu comecei na São Bento, eu comecei como 'Zé Povinho', olhando! E toda vez que eu passava na São Bento, eu usava pizzante ainda e eles não gostavam" (...) Os caras chamavam a gente de 'dibirô', porque eles eram informados dos baratos dos Estados Unidos e eu não era. Eu era um preto comum de periferia, que curtia uns bailes (Mano Brown, apud LEAL, 2007, p.152).

Em 1988 a gravadora Eldorado lança a coletânea Hip-Hop Cultura de Rua, apresentando renomados expoentes do Rap nacional, tais como Thaíde & Dj Hum, O Credo, MC Jack e Código 13. Nesse período, o Partido dos Trabalhadores (PT) assume o controle da Prefeitura de São Paulo, proporcionando um apoio significativo ao movimento em ascensão na capital. Simultaneamente, uma série de jovens em todo o país se envolve com o hip-hop: a Chic Show lança a compilação "Som das Ruas", introduzindo figuras proeminentes como Sampa Crew, Ndee Naldinho e Lino Criss. A região da São Bento, além de servir como ponto de encontro para b-boys e grafiteiros, começa a abrigar também alguns Rappers.

Em 1988, as reuniões realizadas na região da São Bento experimentaram uma divisão, levando ao afastamento dos Rappers, que posteriormente se estabeleceram na Praça Roosevelt, localizada no centro da cidade. Este movimento marcou o surgimento da geração Malcolm X, caracterizada por um estilo distinto de

vestimenta em comparação com os b-boys, e uma retórica política centrada na conscientização e mobilização da comunidade negra. Esse processo, de criar uma nova consciência pelo rap, pode ser entendida a partir do conceito de negritude do autor Kabengele Munanga.

1.4 IDENTIDADES DIASPÓRICAS EM QUESTÃO

Para Munanga (2009) pouco conseguimos definir exatamente sobre o que consiste a identidade negra no Brasil, uma vez que, enquanto pessoas – negros ou não - somos diversas. Por conta disso, se a construção de uma identidade se dá a partir da tomada de consciência das diferenças entre "nós" e "outros", não é possível afirmar que essa consciência seja idêntica entre todos os negros, visto que contextos de vivências socioculturais e econômicas são múltiplos.

Partindo desse pressuposto, não podemos afirmar a existência de uma mesma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que praticam e circulam em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiros, de evangélicos ou de católicos etc., em comparação com a comunidade negra militante, ativista e politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos.

Para demonstrar essa diversidade contextual na qual as identidades se formam, Munanga trabalha três componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. De acordo com o autor:

A identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo. Mas isso seria um caso ideal, pois na realidade encontram-se todas as transições desde o caso ideal até o caso extremo da crise de identidade pelas atenuações nos três fatores distintivos. As combinações específicas desses fatores oferecem todos os casos possíveis, individuais e coletivos. Enquanto um fator interage plenamente, outro tem um efeito muito fraco ou mesmo nulo. Como aconteceu com a perda da língua materna na diáspora (MUNANGA, 2009, p. 5).

O fator histórico para o autor, parece o mais importante, na medida em que constitui a coesão cultural que une os elementos diversos que formam um povo, através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. Para isso, o importante para uma coletividade é encontrar o fio

condutor que a liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. Por essa razão, povos ao redor do mundo se esforçam para conhecer e transmitir sua história e memória às futuras gerações. Este esforço é uma forma de preservar e fortalecer a memória coletiva e a identidade cultural. A escravidão e a colonização frequentemente utilizaram estratégias de afastamento e destruição da consciência histórica para dismantelar a memória coletiva dos escravizados e colonizados, minando assim sua coesão e resistência.

Apesar de reconhecer um passado histórico comum entre todos os negros da diáspora, Munanga, sugere que a consciência desse passado varia entre diferentes grupos. A consciência histórica parece ser mais forte em comunidades de base religiosa, como nos terreiros de religiões de matrizes-africanas. Isso ocorre porque os mitos de origem e fundação são preservados através da oralidade e continuamente atualizados, mantendo viva a memória e a conexão com o passado ancestral.

Essa continuidade oral e ritualística nos terreiros proporciona uma ligação direta e viva com a herança ancestral, reforçando a identidade e a coesão da comunidade. Dessa forma, a identificação histórica é não apenas preservada, mas também fortalecida, garantindo que a memória coletiva e a identidade cultural sejam transmitidas e vivenciadas pelas futuras gerações. Neste contexto de religiosidades, uma busca ou crise da identidade não caberia, uma vez que:

Nas bases populares negras sem vínculos com as comunidades religiosas de matriz africana, a consciência histórica e, conseqüentemente, a identidade se diluiriam nas questões de sobrevivência que toma o passo sobre o resto e pode desembocar num outro tipo de identidade: a da consciência do oprimido economicamente e discriminado racialmente. Na militância negra há uma tomada de consciência aguda da perda da história e, conseqüentemente, a busca simbólica de uma África idealizada (MUNANGA, 2009). Sobre o fator linguístico, apesar do processo da colonialidade do poder, ser e saber, Munanga estabelece que não se pode dizer que foram totalmente desprovidos de nossa linguagem ancestral, pois nos terreiros religiosos persiste uma linguagem inabitual que serve de comunicação entre os humanos e os deuses (orixás, inquices) que continua a ser um fator de identidade. Em outras categorias, desenvolveram-se novas formas de linguagem e comunicação, como estilos de cabelos, penteados e gêneros musicais, que servem como marcas de identidade. Algumas comunidades rurais negras isoladas

mantiveram estruturas linguísticas africanas, enriquecidas com vocábulos e expressões da língua portuguesa.

O terceiro aspecto se encontra no âmbito da ideologia. O fator psicológico. O fator psicológico, entre outros, nos leva a questionar se o temperamento do negro é diferente do temperamento do branco e se isso pode ser considerado uma marca de identidade. Se houver tal diferença, ela deve ser explicada pelo contexto histórico e pelas estruturas sociais do negro, e não por diferenças biológicas, como argumentam os racialistas.

Em última análise, a identidade de um grupo funciona como uma ideologia ao permitir que seus membros se definam em contraste com os membros de outros grupos, reforçando a solidariedade interna e a preservação do grupo como uma entidade distinta. No entanto, essa identidade pode ser manipulada por uma ideologia dominante que considera a busca por identidade como um desejo separatista. Essa manipulação pode transformar a identidade em algo folclórico, desprovido de reivindicações políticas.

Sobre a construção de uma identidade negra, o autor indaga: de que identidade se trata? Dessa identidade religiosa mantida nos terreiros religiosos? Da identidade do grupo oprimido que vacila entre a consciência de classe e a de raça? Ou da identidade política de uma "raça" afastada de sua participação política na sociedade que ajudou a construir? Como se percebe, o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais (MUNANGA, 2009, p. 9).

Respondendo as questões levantadas, Kabengele Munanga coloca que, *a priori*, é importante salientar que a negritude, embora tenha sua causa na cor de pele, não é puramente de ordem biológica. Logo, a identidade negra não surge a partir de uma tomada de consciência de maneira instantânea, ou seja, nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A identidade negra – negritude- diz respeito ao passado comum que liga, de maneira ou de outra, grupos humanos que, na visão do “branco”, são negros, nas palavras do autor:

A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em

comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. Lembremos que, nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural, e seus habitantes como o elo entre o homem e o macaco (MUNANGA, 2009, p. 13).

Além de uma tomada de consciência de uma comunidade onde, historicamente, todos foram vítimas de opressão, inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser lida como afirmação de uma identidade “outra” e solidariedade entre as vítimas.

A negritude torna-se uma convocação constante para todos os herdeiros dessa condição, incentivando-os a se engajar na luta pela reabilitação dos valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Sob essa perspectiva, para os homens e mulheres descendentes de africanos no Brasil e em outros países, a plena valorização e aceitação de sua herança africana é essencial para o resgate de sua identidade coletiva. A negritude, assim, integra a luta para reconstruir positivamente sua identidade, sendo um tema ainda relevante nos dias atuais.

Enquanto uma única pessoa continuar a ser caracterizada e discriminada pela cor da pele escura, enquanto uma única pessoa se obstinar, por causa de sua diferença, a lançar sobre outra pessoa um olhar globalizante que a desumaniza ou a desvaloriza, a negritude deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo. A negritude fornece nesses tempos de globalização, um dos melhores antídotos contra as duas maneiras de se perder: por segregação cercada pelo particular e por diluição no universal (CÉSAIRE, 1987, p. 5-33, apud MUNANGA, 2009, p. 14).

1.5 O RAP BRASILEIRO E SEUS CONTEÚDOS: NEGRITUDE E DESIGUALDADE SOCIAL

Nilma Lino Gomes, em seu livro *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação* (2019), faz uma breve discussão conceitual sobre a compreensão do que é o movimento negro e como o mesmo atua como (re)educador da sociedade. Ela afirma que participam dessa definição, grupos políticos, acadêmicos, culturais, artísticos e religiosos. Pela concepção da autora, o movimento Hip hop é um dos coletivos que formam o movimento negro. Assim, o

Rap, como parte do movimento Hip hop, atua como (re)educador da sociedade. Conforme Segundo Pereira (2019), ao dialogar com Nilma Lino Gomes, todas as vezes que a cultura negra e periférica ocupa novos espaços, isso representa uma vitória para as diversas frentes do Movimento Negro, compreendido como um agente educador.

Ao analisarmos as letras do rap e considerarmos o conceito de movimento negro proposto pela autora Nilma Lino Gomes, torna-se evidente o potencial desse gênero musical. O rap, como uma cultura globalizada, passa por um processo de transformação e apropriação ao chegar no Brasil. Esse processo de transformação e apropriação o torna uma potente ferramenta para uma virada de paradigma, emergindo como uma voz de resistência para a comunidade negra jovem e periférica.

Através das letras do rap, são expressadas as experiências e lutas das comunidades marginalizadas, oferecendo uma narrativa alternativa às visões estereotipadas e discriminatórias. Essas letras não apenas denunciam as injustiças sociais e a violência sistêmica enfrentadas pela população negra, mas também promovem a conscientização, a autoestima e a mobilização política.

A questão racial ocupa um lugar estruturante no movimento hip-hop, em função de seu contexto histórico de surgimento e das experiências sociais que o atravessam. No entanto, essa presença não deve ser compreendida de forma essencialista, como se houvesse uma negritude fixa ou homogênea que definisse o movimento. Trata-se, antes, de reconhecer que o hip-hop mobiliza referências da cultura negra e da experiência histórica da população negra na diáspora, criando um espaço no qual identidades são construídas, negociadas e ressignificadas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como os jovens envolvidos no movimento se veem, se definem e constroem suas identidades individuais e coletivas, considerando que identidade negra e cultura negra, embora profundamente relacionadas, não são sinônimos. O hip-hop, assim, não expressa uma essência da negritude, mas funciona como um território simbólico e político onde diferentes formas de viver, narrar e reivindicar a experiência negra se tornam visíveis.

Desde o seu início, o Movimento hip-hop se alinha com a conscientização da negritude entre a população negra, de forma similar ao Movimento Black Power nos Estados Unidos. O movimento negro tem um papel crucial nesse processo, com o

rap atuando como uma ferramenta de afirmação e empoderamento do povo preto (FELIX, 2018). Grupos de rap e MCs incorporam em suas composições questões sociais e raciais que eles mesmos vivenciam, o que fortifica suas essas narrativas.

As questões de negritude, que são uma pauta constante nas letras de rap, são vistas por Mano Brown, líder do grupo Racionais MC's, como algo natural, mas essencial devido à experiência cotidiana:

O lance é o seguinte [...]: o DNA da primeira ideia dos Racionais era já falando de raça negra, certo? [...] Sempre me enxerguei dentro da cultura [negra], então pra gente é mais do que natural falar sobre isso, não é uma militância. [...] Isso vai sair, vai fluir. [...] A gente tinha 18 anos, não tinha o grupo... e a gente já falava sobre isso. Não tinha interesse econômico nisso, a gente tinha sonhos, a gente já falava sobre a coisa da raça, do preconceito, da injustiça. Ele [apontando pra KL Jay] foi discriminado na empresa debaixo do meu bigode, eu vi ele sofrer racismo [...] eu vi com meus olhos, no mercado de trabalho, longe dos holofotes (BROWN, 2017).

Do próprio grupo Racionais MC's, o mais influente grupo de rap do Brasil, surgiu a música: "Negro Drama". Composta em 2002, para o álbum "Nada como um dia após o outro dia", essa música retrata a situação do negro em versos e rimas que ressoaram profundamente entre a maioria dos jovens negros do país, tornando-se um hino à negritude das periferias, vielas e cortiços. A letra incisiva nos leva a refletir sobre como a sociedade se torna cega diante da realidade das comunidades marginalizadas, muitas vezes invisibilizadas pelo poder público. "Negro Drama" denuncia o abismo social que a sociedade brasileira prefere ignorar, como evidenciado no verso "Você deve estar pensando o que você tem a ver com isso".

Quando Edi Rock entoa o verso "Eu visto preto, por dentro e por fora", ele afirma sua identidade diaspórica, enquanto Mano Brown, na segunda parte da música, relata sua origem com a frase: "Família brasileira, dois contra o mundo, mãe solteira de um promissor vagabundo [...] Mais um filho pardo, bastardo, sem pai". Essa situação é comum na maioria das comunidades pobres brasileiras, onde a mulher negra frequentemente cria seus filhos sozinha. Ambos os compositores reconhecem sua condição de negros e os desafios que a cor da pele impõe em uma sociedade excludente e racista.

É notório, perpassando de maneira rápida por esse contexto de surgimento e consolidação, que o rap, enquanto parte do movimento hip-hop, teve um impacto significativo na reelaboração de uma identidade negra, redefinindo estilos de roupas, estilos de vida e outras formas de inserção em uma sociedade marcada pela

discriminação. Dentre os elementos que compõem o movimento hip-hop, o rap se firmou como o mais expressivo. Nas periferias, o rap foi adotado não apenas como um gênero musical, mas também como um estilo de vida e uma forma de consciência social. Em um período marcado por transformações profundas, refletidas na fragmentação das instituições familiares, na violência urbana, no tráfico de drogas, no desemprego e na crise do sistema público de ensino, o rap se tornou uma fonte de lazer e, politicamente, uma forma para os jovens adquirirem conhecimento sobre os problemas sociais e promoverem ações práticas no plano local.

Embora suas origens não sejam brasileiras, o rap tomou contornos de brasilidades em resposta às transformações urbanas ocorridas em São Paulo. Não somente as temáticas das letras, explicitam isso, como também a forma como tal categoria foi se transformando pela juventude. Torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento de novas relações entre pessoas ou coletivos. Essas transformações e adaptações, ficam explícitas na canção do grupo Racionais MCs, *Capítulo 4, Versículo 3*, do álbum *Sobrevivendo no Inferno*

Sessenta por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial / A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras / Nas universidades brasileiras apenas dois por cento dos alunos são negros / A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo / Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente (Racionais MCs, 1997).

Tais informações delineiam uma das características principais das canções dos Racionais MCs: tornar explícita a realidade vivida nas periferias, com um foco especial da cidade de São Paulo. O grupo explora sua realidade social a partir de dados que permeiam a vida dos indivíduos nesses locais, que são frequentemente mencionados nominalmente, como no caso de "Primo Preto". Esse personagem anuncia os dados e se considera um sobrevivente por contrariar as estatísticas apresentadas.

Outro exemplo de um grupo que passa a representar a realidade brasileira em suas letras é o grupo Facção Central, como podemos observar nos trechos da música *Um lugar em decomposição*, de 1998

No Brasil é muito fácil morrer por lixo ou ser presidiário; Se tem rango o Eduardo é santo, prato vazio o Eduardo é diabo; [...] Qualquer um entope o cano e sai pra ver qual que é; Bebe o sangue de qualquer playboy, troca com a rota, venha quem vier; Me coloco no lugar, respeito os motivos; Tive todos ingredientes, motivos pra ser bandido; [...] O motivo é o Brasil um lugar em decomposição; Que não incentiva, que não valoriza, que não dá opção; [...] Olha bem para aquelas grades, para aquela gente; Não nasceram criminosos ou armados até os dentes; [...] Cuspir na cara de um moleque enrolado num cobertor é muito fácil; Mas trombar um adulto com um 38 na sua cabeça é mais embaçado; [...] Ajoelhar na cruz? Ninguém vai te ouvir. Aqui se colhe o que se planta é fácil resumir (Um lugar em decomposição, 1998).

Nesse contexto, podemos observar uma representação dos criminosos e de sua violência como resultado de falta de opção, moldada por uma série de experiências traumáticas. A fome, a ausência de incentivo e a desvalorização desempenham um papel central nesse cenário. A letra desafia a visão convencional sobre os criminosos e jovens marginalizados que vivem nas ruas e nas prisões, desnaturalizando essa imagem. A violência é interpretada como uma reação à violência sistêmica, e não como um traço inerente e individual das classes pobres e negras, como sugere o trecho: “aqui se colhe o que se planta, é fácil resumir”.

Assim, no contexto do movimento negro, conforme delineado por Nilma Lino Gomes, o rap se posiciona como uma ferramenta de reeducação e empoderamento, desafiando as estruturas de poder e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao se tornar uma voz amplificada da resistência, o rap possibilita a articulação de demandas por direitos civis, sociais e políticos, fortalecendo a identidade e a coesão da comunidade negra.

1.6 O RAP E A QUESTÃO DE GÊNERO

Apesar de seu caráter antissistema, o movimento hip-hop, por muito tempo, deixou invisível a presença das mulheres nesse espaço. As letras de rap cantadas por homens frequentemente exibiam um tom sexista ao se referir às mulheres. De acordo com Ferreira (2015) e Lima (2005), as mulheres nessas letras, eram representadas de duas maneiras: a figura materna, aquela que geralmente cria seus filhos sozinha, vista como santa e batalhadora; e outras mulheres consideradas “vulgares”. Isso revelou como o hip-hop, mesmo sendo um movimento de pauta racial, carecia de pautas sobre mulheres. Uma vez que, tal movimento é periférico e

majoritariamente negro, assim, as mulheres que incorporam nesse movimento, também são em sua maioria, negras e periféricas.

Sunega e Santos (2009) apontam que as mulheres no hip-hop começaram a ganhar visibilidade na década de 1990. No entanto, sua participação ativa remonta ao início dos anos 1980. Um exemplo é Sharylaine, uma mulher negra que teve contato com a cultura hip-hop antes mesmo de ser assim denominada. Ela, juntamente com outros ícones do rap, como Mano Brown, Thaide e Rappin Hood, "batia lata" na praça São Bento (LIMA, 2005). Além dela, outras mulheres como Rubia, Rose MC, MC Regina e Cris Lady Rap foram protagonistas do rap nas décadas de 1980 e 1990, trazendo em suas músicas temas como violência, drogas, realidade feminina e direitos das mulheres (Ramos, 2016).

Durante esse período, algumas gravadoras independentes começaram a produzir coletâneas que incluíam mulheres. Apesar de ainda discretas, essas coletâneas evidenciavam a presença feminina no movimento hip hop: "Movimento Hip Hop" (Rhythm & Blues, 1993), "Rappers Irmãos" (GP Records, 1993) e "Algo a Dizer" (Zimbabwe, 1993), onde vozes femininas como as de Rubia, Luna e Lady Rap podiam ser ouvidas. A coletânea "Elas por Elas" (Kaskatas, 1994) foi a primeira composta inteiramente por rappers femininas, como Rose MC e Danny Dieis. No entanto, essa coletânea marcou o fim do ciclo de lançamentos centrados exclusivamente em mulheres (LIMA, 2015).

Atualmente, embora ainda com menor visibilidade do que os homens, as mulheres do hip-hop estão ativas e presentes. Algumas rappers se destacam, como Karol Conka, Bia Ferreira, Flora Matos, Lorena, etc . Novos talentos continuam surgindo, como Bia Doxum, Luana Hanse, o grupo Odisseia das Flores e Preta Rara. Essas mulheres, em sua maioria, tiveram seu primeiro contato com o rap através dos homens, mas todas sofreram algum tipo de opressão, seja por serem mulheres, pela cor da pele, orientação sexual, ou simplesmente por não atenderem aos padrões impostos pela sociedade patriarcal- capitalista-racista.

Rubia, em entrevista a Lima (2015), relatou que, no início de sua carreira, teve que se masculinizar, usando roupas mais largas e estilo mais masculino, para ser levada a sério durante as apresentações com o grupo RPW. Muitas rappers também destacam as dificuldades em encontrar estúdios para gravar suas músicas e a pressão para serem perfeitas e não cometerem erros.

Vale mencionar que algumas mulheres começaram suas carreiras em grupos, mas enfrentaram obstáculos, como maternidade, a busca por empregos formais ou até mesmo casamento, que as afastaram do rap. No entanto, mesmo com todas as dificuldades, elas permanecem fortes e buscam apoiar e empoderar outras mulheres que ingressam no movimento.

Projetos como o Clássicas Hip-Hop, coordenado por Sharylaine, Rose MC e Rubia, a websérie "Nossa Voz Ecoa", coordenada por Preta Rara, que conta a história de rappers negras, e o coletivo Frente Nacional de Mulheres no Hip Hop, mostram que as mulheres estão escrevendo suas próprias histórias dentro do movimento hip-hop, resistindo e reafirmando sua presença no cenário. Esses exemplos demonstram que as mulheres do hip-hop estão determinadas a expandir seu espaço e continuar a construir um legado dentro do movimento.

A presença das mulheres no movimento hip-hop revelasse como um elemento central para compreender não apenas as transformações internas do gênero, mas também sua relação com os avanços promovidos pelas lutas dos movimentos sociais, em especial aqueles protagonizados por mulheres negras. Desde a invisibilidade inicial até a progressiva conquista de espaço, essas mulheres desafiaram estruturas patriarcais e racistas, reconfigurando o hip-hop ao introduzir novas perspectivas, narrativas e experiências. Ainda que o feminismo negro brasileiro, enquanto campo teórico e político, venha a se consolidar e ser nomeado mais tardiamente, as práticas e vozes femininas no hip-hop já expressavam, na vivência cotidiana, denúncias e enfrentamentos que dialogam diretamente com seus princípios. Ao ocupar as ruas, os palcos e as rimas, mulheres negras transformaram a palavra em instrumento de afirmação, resistência e produção de consciência crítica, articulando raça, gênero e classe antes mesmo que essas categorias fossem sistematizadas academicamente.

A ausência de referências às mulheres que participaram da construção inicial do movimento hip-hop evidencia, por sua vez, uma lacuna persistente nas narrativas sobre o gênero, revelando o apagamento das questões de gênero em suas memórias. Como prática cultural forjada nas ruas, o hip-hop foi historicamente marcado por um imaginário patriarcal que o associou à masculinidade, restringindo o reconhecimento da atuação feminina. No campo do rap, esse cenário se expressou, muitas vezes, por meio de letras que reproduziam violências simbólicas contra as mulheres, refletindo o machismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira.

Contudo, a presença feminina no movimento não apenas denunciou essas violências, como também tensionou o próprio hip-hop, contribuindo para sua ressignificação e para o fortalecimento de uma consciência crítica que se aproxima das formulações do feminismo negro, ao reivindicar o direito à voz, à existência e à narrativa própria.

A trajetória do hip-hop é marcada por questões sociais profundas, refletindo desigualdades raciais e de gênero, segregação socioespacial e luta por direitos. Neste contexto, o papel das mulheres foi fundamental para redefinir as dinâmicas internas do movimento. Elas criaram espaços de resistência, onde puderam expressar suas realidades e lutas, enquanto enfrentavam o sexismo, racismo e outros desafios inerentes a uma sociedade patriarcal-racista.

Em conclusão, o papel das mulheres no hip-hop é um testemunho da importância da inclusão e do reconhecimento da diversidade de experiências. O movimento cresceu e se fortaleceu graças à coragem e resistência dessas mulheres, que continuam a desafiar as normas e a moldar um futuro mais inclusivo para o hip-hop. O legado que criaram e estão criando será uma inspiração para futuras gerações de artistas, incentivando a busca pela igualdade e justiça dentro e fora do cenário musical.

1.7 RAP E ENSINO DE HISTÓRIA: POTENCIAIS TRASFORMADORES

No universo da cultura hip-hop, os jovens encontram um espaço único onde práticas, representações, símbolos e rituais se tornam ferramentas para construírem suas identidades (Dayrell, 2002). Fora do alcance dos olhares de pais, professores ou chefes, eles assumem um papel central, moldando seu ambiente e criando uma perspectiva própria sobre si mesmos e sobre o mundo ao redor. Neste cenário, o rap se destaca como uma das atividades que mais despertam seu interesse e engajamento.

Muitos desses jovens passaram de ouvintes a compositores de rap, formando grupos com diversos estilos, compondo canções, se apresentando em festas e eventos e criando formas de explorar os recursos culturais da sociedade atual, indo além do que estava posto no mercado. O rap, nas periferias, fez ferver uma nova cultura liderado por grupos de jovens em sua maioria negros e periféricos. Ao contrário do estereótipo associado aos jovens dessas áreas que, frequentemente, os

vincula à violência e à marginalidade, eles se destacam como produtores de cultura. Entre esses jovens, o se expressar pela música é a forma cultural mais popular e, ao seu redor, eles criam seus grupos, explorando diferentes gêneros como rap e funk. Dentro desses grupos, eles trocam experiências, experimentam, se divertem, criam, sonham e, em essência, vivem a sua juventude de maneira única.

Cabe agora prospectarmos um pouco do ensino de História no Brasil, a fim de começar a compreender as demandas que fazem pesquisadores e professores buscarem no rap um caminho para a aprendizagem intra e extraescolar mais significativa.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E DEMANDAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS ENTRE PROPOSIÇÕES E INVESTIGAÇÕES

A valorização da voz dos sujeitos no processo educativo, especialmente no ensino de História, representa uma mudança significativa na forma como entendemos o papel da educação na sociedade. Tradicionalmente, o ensino de História no Brasil, como em muitos outros países, foi utilizado como um instrumento de controle ideológico, alinhado aos interesses das elites dominantes, cujo objetivo era legitimar uma narrativa que excluía as vozes marginalizadas, como as dos negros, indígenas, trabalhadores e mulheres. Essa exclusão perpetuou uma história parcial e elitista, onde apenas os grandes eventos e figuras históricas ligadas às classes dominantes eram destacados.

No livro *Currículo: Território em Disputa*, Miguel Arroyo aborda o direito ao conhecimento de si mesmo como um aspecto fundamental da educação. Ele destaca que, após anos de formação escolar, tanto mestres quanto educandos muitas vezes descobrem que pouco conhecem sobre si próprios. Arroyo questiona a utilidade de um conhecimento que não contribui para esse autoconhecimento: “de que nos servem conhecimentos que não nos ajudam a conhecer-nos?” (ARROYO,2011).

Arroyo questiona a possibilidade de aprender a saber-se ou saber sobre si de forma mais positiva, indo além do simples reconhecimento de uma história de inferiorização. Ele afirma que, embora seja importante entender como os grupos historicamente marginalizados foram oprimidos e inferiorizados, é igualmente

essencial que os educandos tenham acesso a outra perspectiva de sua história. Para Arroyo, isso significa abrir espaço para que esses indivíduos conheçam uma história na qual eles e seus coletivos foram e são protagonistas, agentes de dignidade e positividade.

Se saber-se inferiorizados em nossa história é um direito que exige explicações, será necessário ir além e abrir espaços e tempos para que conheçam outra história de que seus coletivos e eles(as) educandos(as) foram e são sujeitos. Que lhes seja dado o direito a saber-se sujeitos de uma história positiva, de dignidade que também faz p de toda a história? Ao longo dos textos fomos destacando uma rica diversidade de reações pedagógicas de tantos docentes-educadores que tentam se contrapor a tantas representações sociais negativas (ARROYO, 2011, p. 279).

Para Miguel Arroyo (2011), o "saber outro" sobre si é possível quando os professores se interessam e colocam no centro da aula as narrativas dos próprios alunos. Arroyo destaca que, no campo da história, há uma preocupação crescente em reconhecer os coletivos populares como sujeitos ativos da história, não como um peso negativo na narrativa nacional. Ele aponta que diversas pesquisas e reconstruções históricas se dedicam a revelar a história dos vencidos, mostrando as lutas de resistência contra a segregação, o preconceito, a escravidão, a ocupação de territórios e a destruição das formas tradicionais de produção, como a agricultura familiar.

Esses coletivos — trabalhadores, camponeses, povos indígenas, quilombolas, moradores de favelas, sem-teto, sem-terra, entre outros — historicamente foram vistos de forma inferiorizada. Contudo, ao longo de nossa história, esses grupos se mostraram presentes e afirmativos na defesa de seus direitos. Arroyo questiona que essa história positiva ainda não tenha conquistado legitimidade nos currículos escolares, permanecendo em disputa por centralidade.

Ele observa que há professores e coletivos docentes que buscam trazer à tona essas imagens positivas, permitindo que os educandos garantam o direito de se conhecerem e formarem imagens pessoais e coletivas afirmativas. Esses projetos pedagógicos valorizam as vivências dos alunos, colocando no centro de suas aulas as experiências de sobrevivência, trabalho, estudo e a luta por uma vida mais digna para si e suas comunidades.

Arroyo valoriza a diversidade de formas de narrar a história, que é assumida por professores sensíveis a essa realidade. Esses educadores, por compromisso

pedagógico ou por fazerem parte dos mesmos coletivos, criam projetos que ressignificam memórias e promovem uma nova forma de contar a história nacional — uma história mais rica, por ser mais tensa e complexa. Assim, educadores e educandos, ao conhecerem essa história, passam a se reconhecer como cidadãos e sujeitos legítimos, não mais como um fardo da nação.

A narrativa, proposta por Miguel Arroyo é também teorizada pelo autor Peter McLaren. O autor, propõe uma pedagogia crítica que tome como ponto de partida os problemas e necessidades dos alunos “Qualquer currículo emancipatório deve enfatizar a experiência dos alunos” (McLaren, 1997, p. 248).

McLaren ressalta que os alunos só podem ter um aprendizado realmente transformador quando os professores compreendem as múltiplas maneiras pelas quais eles constroem suas percepções e identidades. A interação entre o ambiente familiar, a comunidade e a vida cotidiana dos alunos é o que molda suas diferentes vozes, e, portanto, os educadores precisam entender esses contextos para criar um ensino relevante e emancipador. A proposta de McLaren, assim como a de Arroyo, sugere que a educação deve ser profundamente conectada às realidades dos estudantes, permitindo que eles façam sentido de suas experiências e do mundo ao seu redor.

Os alunos não podem ter um aprendizado "proveitoso", a menos que os professores compreendam as várias maneiras que eles dispõem para constituir suas percepções e identidades. Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem, por sua vez, as diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente, à sua existência na sociedade em geral (McLaren, 1997, p. 249).

A pedagogia crítica, conforme teorizada por Peter McLaren e Miguel Arroyo, destaca a importância da voz dos educandos como elemento central para uma educação emancipatória. Ambos os autores sublinham que o processo educativo não pode ser efetivo sem que se leve em consideração as experiências, histórias e narrativas que os estudantes trazem para a sala de aula. McLaren, ao discutir a fragmentação gerada por pedagogias tecnocráticas e currículos racionalizados, alerta para o perigo de silenciar as vozes dos professores e alunos, retirando-os do centro do processo pedagógico. Ele defende, em linha com Arroyo, que qualquer pedagogia transformadora deve ser construída em torno das experiências de vida

dos indivíduos, pois são elas que moldam a compreensão e o significado atribuído ao mundo.

Para Arroyo, o direito ao saber-se é uma conquista que emerge das experiências pessoais e coletivas dos educandos, que muitas vezes foram historicamente marginalizados e invisibilizados. Assim, ao trazer essas vivências para o centro das práticas pedagógicas, Arroyo sugere que os alunos passam a se reconhecer como sujeitos ativos de suas próprias histórias. McLaren reforça essa perspectiva ao argumentar que a "voz" dos alunos é um reflexo das suas interações com o mundo, historicamente situada e culturalmente mediada. Ele afirma que a voz individual dos estudantes deve ser entendida em sua especificidade cultural e histórica, e que qualquer pedagogia crítica precisa estar atenta a essas dinâmicas para promover um ensino verdadeiramente inclusivo e libertador.

O conceito de voz, central tanto para McLaren quanto para Arroyo, sugere que os alunos devem ter a oportunidade de expressar suas experiências e percepções de maneira autêntica. Para McLaren, a voz é mais do que um simples reflexo da realidade, mas sim uma força constituinte que molda a forma como os estudantes entendem e se engajam com o mundo. Da mesma forma, Arroyo argumenta que o reconhecimento dessas vozes e narrativas permite que os educandos se enxerguem de forma positiva, rompendo com os imaginários de inferioridade historicamente impostos.

Além disso, McLaren observa que as escolas, muitas vezes, falham em permitir que estudantes de grupos subordinados ou em desvantagem econômica afirmem suas vozes, em grande parte porque os professores não compreendem como essas vozes são silenciadas pelas estruturas de poder dominantes. Para que uma pedagogia crítica seja eficaz, é necessário que os educadores desmistifiquem as vozes hegemônicas que predominam na cultura escolar, promovendo a análise crítica das relações de poder que moldam as práticas pedagógicas. Essa reflexão é também essencial na perspectiva de Arroyo, que advoga pela inclusão das histórias de resistência e luta dos alunos no currículo, como uma forma de empoderá-los.

Em última análise, tanto McLaren quanto Arroyo defendem que uma pedagogia crítica e emancipatória deve se concentrar na promoção de uma escuta ativa das múltiplas vozes dos educandos. Essa prática pedagógica permite que professores e alunos se tornem coautores do conhecimento, reconstruindo os significados que dão forma às suas experiências cotidianas. Ao mesmo tempo,

desafiar as práticas de silenciamento das vozes marginalizadas torna-se um passo fundamental para a construção de novas relações sociais mais justas e equitativas dentro da escola e da sociedade.

O patrono da educação Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, nos diz que ensinar requer o saber *escutar*. É a escuta sensível que possibilita professores o *falar com*. O rap, como já citado no início do texto é a arte-política usada pelos jovens para falar sobre suas realidades-experiências. O rap, quando utilizado em sala, seja pelo Ensino de História ou por outras disciplinas, pode, se for intensão do educador se tornar legitimador das experiências daqueles que são os desalmados do sistema. Assim, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 57).

Nesse capítulo, pretendo compreender os caminhos, lutas e insatisfações que requereram do Ensino de História a apropriação do Rap em sala.

2.1 A FORMAÇÃO DA MODERNIDADE / COLONIALIDADE

Os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade demonstram como as estruturas de colonialidade do poder, do ser e do saber impõem uma condição de subalternidade às mentes dos sujeitos localizados no Sul Global. Essas estruturas coloniais, além de dominar territórios e economias, moldaram epistemologias e identidades, perpetuando relações desiguais de poder. Esse processo se manifesta na maneira como a História da Europa é ensinada como universal, difundida como a única e legítima versão da história global. Esse fenômeno reflete o que chamamos de colonialidade do saber, em que o conhecimento produzido a partir de uma perspectiva europeia é imposto como verdade universal, marginalizando e ignorando outras formas de conhecimento e narrativas históricas.

A construção ideológica do discurso dominante, que enaltece o "homem moderno" como a figura central do Renascimento e da ciência moderna, serviu como ferramenta para a imposição de uma cultura ocidental hegemônica, apresentada como civilizadora e universalizadora. Esse discurso legitimou a exploração e o controle de outros povos e territórios. Ao exaltar as conquistas e avanços europeus, silencia e marginaliza diversas culturas e saberes não ocidentais, contribuindo assim

para a consolidação de uma visão eurocêntrica da história, que se tornou a narrativa oficial.

Desse modo, a modernidade se estrutura a partir de uma divisão desigual de poder. Divisão esta que a própria modernidade constrói e legitima, tendo como justificativa a ideia de raça. O conceito de raça revela-se uma construção social moderna, surgindo como uma forma de referenciar as diferenças visíveis de um fenótipo entre conquistadores e conquistados.

Ao fazer essa separação, a ideia de raça cria, na América, sujeitos com identidades novas, como o indígena e o negro, e redefine termos já utilizados. O termo “europeu”, com esse projeto civilizatório, não é mais apenas uma localização geográfica, mas sim, sinônimo de poder e civilização.

O conceito de raça foi pensado e usado como justificativa para legitimar as dominações impostas pela conquista. É a partir da consolidação de tal ideia que a Europa se projeta como uma nova identidade. Com a expansão do colonialismo pelo globo, a Europa, de maneira sagaz, cria uma nova visão sobre conhecimento, resultando na teorização da ideia de raça como meio para a naturalização das relações impostas pela dominação entre europeus e não-europeus. Isso significou um novo meio para fundamentar uma ideia já consolidada de superioridade e inferioridade. Desde então, a ideia de raça se mostrou o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois passou a influenciar também as relações de gênero: os povos conquistados e dominados foram colocados em uma posição de inferioridade natural e, conseqüentemente, seus traços físicos e suas culturas foram desvalorizados (QUIJANO, 2005). Portanto, a raça se tornou um critério importante para classificar o mundo em diferentes níveis de superioridade, lugares e papéis na estrutura de poder.

A modernidade se elabora como um centro intelectual a partir da percepção de superioridade. Isso cria uma forma e um modo de produzir conhecimento colonial/moderno, capitalista, cisnormativo e eurocêntrico. Esse modo de pensar e produzir conhecimento é chamado de eurocentrismo. O eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento que ignora todas as outras formas de saber fora de seu espaço, criando uma dominação também sobre os conhecimentos.

De fato, a colonização da América, África, Ásia e Oceania, mesmo com a retirada das tropas entre os séculos XVIII e XX, deixou uma herança: a

colonialidade. Quando se trata da herança mais duradoura do colonialismo, podemos classificá-la como sendo de poder, ser e saber.

A colonialidade do poder se manifesta logo com a saída física dos colonizadores dos territórios “descobertos”, uma vez que a estrutura de poder do Estado Moderno, nas Américas, mantém-se nas mãos dos descendentes dos colonizadores. Estados modernos são uniformizadores, impõem um único idioma e apagam a diversidade cultural, incluindo a diversidade dos povos originários aqui na América e em vários outros lugares do mundo.

Essa composição de um Estado Moderno, nos moldes europeus, cria o que se denomina colonialidade do ser, ou seja, o sentimento de subalternização em relação ao colonizador. Esse sentimento se manifesta nas amplas relações sociais e culturais.

Por último, mas não menos importante, temos a colonialidade do saber, sobre a qual as disciplinas escolares foram forjadas. A Europa se coloca como o centro da construção da ciência, determinando como e o que é a ciência do homem moderno. Isso norteia as epistemologias e subalterniza o diferente.

2.2 A FORMAÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

O fato é que as disciplinas escolares como hoje conhecemos foram forjadas fundamentalmente no eurocentrismo. É a partir da formação do cânone europeu que prosseguiremos explicitando como o ensino de História serve de instrumento social-cultural.

A princípio, devemos lembrar que a História como disciplina escolar, de acordo com a definição de o que é uma disciplina escolar, nasce na França no século XIX. Entretanto não significa que, de alguma maneira, antes do século XIX não se era ensinado algo similar ao que entendemos por História hoje. Ao contrário, o ensinar história vai se moldando e ganhando objetivos particulares em relação às transformações dos períodos que a sociedade passa.

Durante o período denominado América portuguesa (1500-1822), a educação brasileira estava sob a responsabilidade da Igreja Católica, especialmente dos jesuítas (padres da Companhia de Jesus). Esses padres utilizavam o estudo da História a partir de textos clássicos greco-romanos, como os de Tito Lívio, Xenofonte, Tácito e Tucídides, entre outros, para ensinar Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia (PONTES; NICOLLI, 2019).

No entanto, a História ensinada pelos jesuítas, não tinha o caráter de uma disciplina escolar como no século XIX, seu papel era fundamentalmente instrumental, onde os objetivos eram exteriores a ela, ou seja, os alunos liam textos históricos, mas com objetivos de aprender outras disciplinas, e até mesmo outros ofícios que não estavam ligados ao saber sobre o passado e muito menos sua relação com o presente, daí o caráter meramente instrumental.

As companhias jesuíticas, tinham como preocupação o ensinamento de ler, escrever e transmitir a doutrina cristã principalmente aos povos indígenas. Ainda, uma formação superior ao ler e escrever era destinada aos filhos da elite colonial para posteriormente buscarem uma formação superior ou eclesiástica em Portugal ou em outro país da Europa. Nota-se que, nesse início, a educação era dividida entre a educação para os filhos da elite e uma educação para catequizar.

É possível afirmar que os primeiros fundamentos da “disciplina” de História consistiam em uma História Bíblica e Hagiográfica, com objetivos claros de auxiliar na catequese e na formação moral baseada em valores católicos.

A conduta educacional conhecida como *Ratio Studiorum*, estabelecida pelos jesuítas, sustentou a forma de ensinar na América Portuguesa até 1759, sendo substituída pela Reforma Pombalina. Mesmo com a reforma, os textos de História Sagrada e da Antiguidade Clássica continuaram a predominar, sem disciplinar, objetivando estudos gramaticais e retóricos.

Durante o século XIX, o mundo passa por diversas transformações que impactam diretamente tanto a educação como o ensino de história. Com a revolução industrial, além da necessidade de formar mão de obra qualificada, a escolarização, de maneira geral, “passa a ser parte de um processo civilizador interferindo na modificação/moralização dos costumes, nos hábitos e nos sentimentos dos estudantes e, indiretamente, de suas famílias” (MORENO, 2013. p 89).

É no século XIX que a História se constitui como campo específico, se afastando da literatura e da filosofia. Nesse momento, seu ensino passa a ganhar destaque e privilégio. Uma vez que ensinar e aprender história significa aprender sobre a nação na qual se vive. A formação da ideia de nação no Brasil está intimamente ligada à construção de uma narrativa histórica oficial que serviu aos interesses do Estado. Lilia Moritz Schwarcz, em *As Barbas do Imperador*, ilustra como a figura de D. Pedro II foi central na criação de uma identidade nacional.

O monarca foi idealizado como um símbolo de estabilidade e progresso, promovendo a noção de um Brasil imperial pacífico e unificado, o que legitimava a dominação política e cultural da elite branca. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, foi uma das principais ferramentas para moldar essa narrativa, selecionando personagens e eventos que consolidavam a imagem de uma nação baseada em um passado glorioso e heróis nacionais. Essa abordagem excluía as populações indígenas, afrodescendentes e outros grupos marginalizados, reforçando uma identidade homogênea e eurocêntrica.

A disciplina de História, nesse contexto, desempenhou um papel crucial na manutenção dessa narrativa. Desde a fundação do Colégio Pedro II em 1837, o ensino de História foi estruturado para apoiar a construção de uma cidadania alinhada aos valores do Estado, como afirma Luis Fernando Cerri em *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. A história ensinada nas escolas promovia uma visão linear e factual, exaltando grandes feitos e personagens que simbolizavam a unidade nacional e o progresso. Essa História factual, como descrita por Cerri, serviu para inculcar uma visão de mundo que legitimava a estrutura social e política vigente, favorecendo a continuidade de uma ordem elitista e excludente. O uso da História como ferramenta ideológica estava alinhado com os interesses de uma elite que visava garantir a coesão social sem desafiar as hierarquias de poder (CERRI, 2010).

Além disso, Cerri aponta que o ensino de História no Brasil carrega uma marca de nascença característica de seu contexto aristocrático e escravocrata. Ele argumenta que essa herança colonial criou um código genético difícil de ser combatido, moldando uma visão da História como ferramenta de legitimação e homogeneização nacional, que privilegia uma identidade nacional assimiladora e colaboracionista. Essa característica é notável até os dias atuais, perpetuando uma narrativa que raramente desafia as estruturas de poder e que frequentemente invisibiliza as lutas e os conflitos sociais que fazem parte da realidade histórica do país.

A prática do ensino da História, tanto na Europa quanto no Brasil, foi moldada por uma pedagogia que visava inculcar valores cívicos nos alunos, preparando-os para servir à pátria. No contexto europeu, o ensino da história esteve muitas vezes associado à criação de cidadãos dispostos a lutar e morrer pela nação, como observa Luis Fernando Cerri. Essa marca de nascença, herdada das disputas imperialistas europeias, também se manifestou no Brasil, onde a educação cívica e a

exaltação de figuras nacionais colaboraram para a formação de uma identidade nacional que mantinha as estruturas de poder vigentes (CERRI, 2010).

2.3 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL E SEU ENSINO

No Brasil, o início desse ensino de História disciplinar e linear pode ser datado ao ano de 1837, com a abertura do Colégio D. Pedro II, na Corte da cidade do Rio de Janeiro. A criação do Colégio D. Pedro II esteve vinculada a um projeto muito específico: a formação de um imaginário nacional capaz de sustentar a ideia de um Brasil independente, ainda que profundamente marcado pelas continuidades do período colonial. Nesse sentido, conforme analisa Guimarães (1988), a institucionalização da História no Brasil esteve diretamente associada à construção de uma narrativa nacional voltada à legitimação do Estado e de suas elites dirigentes. Embora bastante distinta do imaginário republicano que se consolidaria posteriormente, a abertura do Colégio D. Pedro II no século XIX atribui ao ensino de História um papel central na formação desse sentimento de nação.

Fica perceptível que a criação do Colégio D. Pedro II reflete a necessidade de consolidar uma identidade nacional alinhada aos interesses da monarquia, na qual a construção de um “Brasil independente” operava, na prática, como uma extensão do projeto imperial, centralizador e elitista. Guimarães (1988) evidencia que esse projeto de nação esteve ancorado em uma concepção de civilização que tomava como referência modelos europeus, silenciando conflitos internos e apagando experiências históricas de populações negras, indígenas e populares. A mentalidade monárquica de nação brasileira era pautada na ideia de unidade sob a figura do imperador, símbolo máximo de estabilidade e poder, ao passo que a educação escolar, especialmente o ensino de História, buscava reforçar a imagem de um país unificado, hierárquico e distante das tensões sociais e regionais que marcaram o Brasil oitocentista.

Por outro lado, o imaginário republicano, que começa a ganhar força ao longo do século XIX, propunha uma concepção distinta de nação, mais próxima dos ideais de cidadania e participação política ampliada. A república, em tese, representaria uma ruptura com o caráter personalista e autoritário da monarquia, propondo um modelo de governança no qual a nação seria representada por seus cidadãos, e não por uma figura central. No entanto, como também aponta Guimarães (1988), essa

transição não se deu de forma linear ou democrática, uma vez que os discursos sobre nação, liberdade e cidadania permaneceram fortemente controlados pelas elites intelectuais e políticas, tanto no período imperial quanto no republicano, repercutindo diretamente na forma como a História foi ensinada e legitimada no espaço escolar.

No ensino de História, essa disputa entre as duas visões de nação – uma monárquica e outra republicana – é sutil, mas perceptível. Enquanto o Colégio D. Pedro II moldava uma juventude para sustentar o projeto monárquico, as novas ideias republicanas, aos poucos, ganharam espaço nas discussões sobre o futuro do Brasil.

Assim, naturalmente, para o imaginário da época, uma nação não se "constrói" nem se "legitima" sem que isso também aconteça com seus líderes, patronos e heróis. Elza Nadai destacou que, no Brasil, o ensino de História surgiu sob a influência dos agentes responsáveis por formar a nação, criando um passado capaz de homogeneizar e unificar as ações humanas na construção de uma cultura nacional. Pelo curso natural dos acontecimentos, caberia à elite guiar os destinos da nação em processo de validação (Nadai, 1988, p. 24-25).

Nas palavras de Elza Nadai:

(...) a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel externamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI 1986, p. 146).

Observemos aqui, a maneira como a colonialidade do saber age sobre o ensino de História no Brasil, apesar da independência, todo o ensino, como lido nas palavras da autora Elza Nadai, sofre fortíssima influência da Europa. O autor, Luís Ernesto Barnabé (2019), em sua dissertação intitulada "A História Antiga em Compêndios Franceses e Brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o Caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)" conta que os materiais – compêndios- usados para ministrar as aulas no D. Pedro II, foram importados da França.

Com a consolidação da república e posteriormente a chegada do século XX, o papel da disciplina História, em específico o seu ensino, mais uma vez se

transfigura. Agora, tudo que é nacional deve ser cultuado, heróis mistificados e um Brasil patriota criado. Certamente, não podemos deixar notar que todo esse nacionalismo do herói emoldurado esconde por trás o sangue retinto. Uma vez que, esse nacionalismo, apaga indígenas, africanos e afrodescendentes, como se de maneira alguma tivessem sido agentes nessas terras.

Acontece que a década de 1930 foi marcada por críticas e tentativas de ruptura com o ensino tradicional de História. Esse período, caracterizado politicamente no Brasil pela chamada *Revolução de 1930*, deu início à Era Vargas e promoveu um movimento em defesa de uma educação voltada para a formação do cidadão, como base para o progresso e desenvolvimento do país.

Dessa forma, a Era Vargas foi marcada por diversas transformações nos campos político, econômico, social e educacional. No campo educacional, destacam-se duas importantes reformas: a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Gustavo Capanema, em 1942.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (DALLABRIDA, 2008, p. 185).

Com a implementação da Reforma Francisco Campos, o ensino de História foi transformado em uma ferramenta essencial para a educação política e cívica (DIAS, 2008). Essa reforma visava integrar os conhecimentos de História Geral e do Brasil através do estudo da História da Civilização, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada dos acontecimentos históricos. Além disso, a reforma transferiu a responsabilidade pela elaboração dos currículos e dos métodos de ensino das escolas secundárias para o Ministério da Educação, centralizando o controle educacional nas mãos do governo (Dallabrida, 2009, p. 186; Bittencourt, 2005, p. 31-32).

A reforma educacional de 1931 teve como objetivo principal a formação de um *habitus* burguês entre os estudantes do ensino secundário, conforme descrito por diversos estudiosos. Essa reforma também foi responsável pela implementação da seriação dos currículos, estabelecendo uma estrutura mais rígida e organizada para o ensino (Dallabrida, 2009). Dessa forma, o ensino de História passou a ser não apenas um meio de transmissão de conhecimentos, mas também um instrumento de formação cívica e política, moldando a percepção dos estudantes sobre seu papel na sociedade e na nação.

Houve uma reafirmação da concepção de Estado Nacional e uma busca intensa por uma identidade nacional brasileira. Essa identidade tinha como objetivo ocultar as desigualdades sociais presentes na sociedade. A ideia predominante era que a elite fosse responsável por promover as transformações sociais, enquanto o povo era visto como uma massa cega a ser guiada por essa elite.

O modelo de ensino de História adotado seguia a tradição francesa, dividindo-se em quatro períodos: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. A história do Brasil, por sua vez, ocupava uma posição secundária, sendo ensinada em conjunto com a história europeia sob a disciplina intitulada História das Civilizações (Bittencourt, 2005, p. 33-34; Fonseca, 2006, p. 49). Dessa forma, o ensino de História no Brasil refletia não apenas uma estrutura curricular específica, mas também uma visão de mundo que destacava a supremacia europeia e relegava a história nacional a um papel coadjuvante.

Durante o período da ditadura estadonovista (1937-1945), o ensino de História foi fortemente influenciado pela propaganda nacionalista. No auge do governo de Getúlio Vargas, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, implementou uma segunda reforma educacional em 1942. Um aspecto crucial dessa reforma foi a elevação da História do Brasil à categoria de disciplina autônoma.

Sob um regime ditatorial de caráter nacionalista, o ensino de História foi moldado para promover uma consciência patriótica, enfatizando episódios e figuras históricas consideradas significativas. As novas gerações deveriam não apenas conhecer seus direitos, mas, acima de tudo, compreender seus deveres para com a pátria. Implícitos na abordagem educacional estavam os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria.

A colonização portuguesa começa a sofrer críticas, sendo apontada como responsável pelo atraso no desenvolvimento do Brasil devido às suas deficiências e problemas administrativos. Essas críticas, entretanto, emergem com maior força em campos intelectuais distintos ao ensino de História. Nos anos 1940, Caio Prado Junior já tecia análises críticas sobre os impactos negativos da colonização, enquanto nos anos 1950, Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra, também questionava as bases da colonização portuguesa. No entanto, essas reflexões não se refletiam no ensino de História da época. Nos livros didáticos, conforme aponta a tese do professor Jean Carlos Moreno, não havia espaço para uma crítica aprofundada à colonização. Pelo contrário, a depreciação dos povos indígenas era explícita, reforçando um imaginário em que a colonização portuguesa era vista como um projeto de unidade étnica, cultural, administrativa e territorial, alinhado com a ideologia da democracia racial, proposta por Gilberto Freyre. Esse contexto promoveu uma visão idealizada da colonização, apagando as desigualdades e violências estruturais, enquanto as contribuições críticas de intelectuais como Caio Prado Junior e Sérgio Buarque de Holanda eram marginalizadas nos currículos escolares.

Neste cenário, a figura do bandeirante se destacava como o grande desbravador e conquistador do país, simbolizando a expansão e a construção do território nacional. Essa maneira de ensinar, tinha o claro objetivo de criar uma narrativa histórica que consolidasse a identidade nacional e o orgulho patriótico, alinhando-se com os interesses do governo vigente do período.

Desde a décadas de 1950 o ensino de História predominante no Brasil permaneceu amplamente ancorado em concepções tradicionais e pouco inovadoras, mesmo com algumas mudanças políticas e sociais ocorrendo no país. Nos anos 1950, apesar das críticas intelectuais à colonização, como as de Caio Prado Junior e Sérgio Buarque de Holanda, essas reflexões não se refletiam de maneira significativa nos conteúdos escolares. A prática pedagógica ainda estava presa a métodos convencionais, com livros didáticos que perpetuavam uma narrativa linear e biográfica, centrada em figuras políticas e eventos de grande visibilidade, como demonstram os estudos de Thais de Nivia de Lima Fonseca. A situação se agravou a partir de 1964 com o regime militar, que utilizou o ensino de História como ferramenta ideológica. As diretrizes educacionais, sob o controle do Estado, enfatizavam a exaltação de figuras célebres ligadas ao novo regime e promoviam

uma visão hierarquizada da sociedade, em que a obediência à ordem e a fidelidade à pátria eram máximas incontestáveis. O ensino foi moldado pela Doutrina de Segurança Nacional, eliminando qualquer espaço para o desenvolvimento de uma interpretação crítica da História. Dessa forma, o currículo escolar reproduzia uma visão harmônica e estática da sociedade, apagando as tensões sociais e a diversidade cultural que, de fato, existiam no país.

Além disso, o regime impôs disciplinas como "Educação Moral e Cívica" e "Organização Social e Política Brasileira", ambas obrigatórias em todos os níveis de ensino, cujo foco era reforçar o patriotismo e o culto aos símbolos nacionais. Essas disciplinas tinham um claro papel moralizador, ao enfatizar a preservação da unidade nacional e o fortalecimento dos valores tradicionais. O ensino de História, portanto, servia aos interesses do governo, retratando a sociedade brasileira como naturalmente colaborativa e em harmonia, ocultando as lutas sociais e as resistências, como as que começavam a ganhar força nas periferias urbanas e nas discussões sobre a história da cultura afro-brasileira.

Nos finais dos anos 1970, com a crise do regime militar e o processo de redemocratização, surgiu a necessidade de reformular o ensino de História, que se tornou mais evidente no início da década de 1980. Em alguns estados brasileiros, começaram a surgir propostas inovadoras que propunham novos programas e metodologias. Essas mudanças refletem a abertura para novas formas de pensar a realidade brasileira e trouxeram a possibilidade de incluir vozes e narrativas antes excluídas, como as das comunidades indígenas e negras, o que conecta diretamente com o debate sobre a importância da Lei 10.639/03, que viria, posteriormente, buscar transformar o ensino da história afro-brasileira nas escolas.

2.4 A RECONQUISTA DA DEMOCRACIA, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A censura imposta pela ditadura militar foi encerrada pela luta persistente da sociedade brasileira, que se organizou em movimentos sociais para resistir à truculência do regime. Houve lutas e manifestações prolongadas, que se estenderam por muitos anos. O governo ditatorial terminou em 1985, mas deixou marcas profundas na sociedade e no imaginário das pessoas.

Com a redemocratização em 1985, inaugurava-se o “tempo do repensar”. A disciplina história deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário para ser colocada ao serviço da sociedade democrática. Nesse momento, de abertura

política, outros personagens e sujeitos, passam a reivindicar um lugar na história e seu ensino através dos movimentos sociais. Diversos movimentos sociais surgiram no final da década de 1970. Coletivos compostos por diferentes segmentos da sociedade, incluindo professores, estudantes, trabalhadores, grupos religiosos, feministas e organizações de pessoas negras. A intensidade com que esses movimentos emergiam demonstrava a crescente influência política em diversas esferas da vida pública. Nesse contexto, a educação começou a ser reconhecida como um dos elementos essenciais nesse processo (MORENO, 2013).

Segundo Nilma Lino Gomes, “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos e contra-hegêmicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (GOMES, 2019, p. 16). Um dos processos fundamentais neste caminho foi a retomada do Movimento Negro Unificado nos finais dos anos 1970, que tem uma conexão direta com o presente trabalho.

Analisar o Movimento Negro é discutir um agente político que desenvolve, organiza e conecta conhecimentos emancipatórios criados pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional do Brasil. Por isso, debater as contribuições do Movimento Negro no campo da educação é fundamental para entendermos as transformações no ensino de História.

Ao longo do século XX, contradizendo o pensamento vigente de passividade associado à população negra, surgiram diversas organizações dentro do Movimento Negro. Um exemplo disso, nas décadas de 1910 e 1920, é a chamada Imprensa Negra. Outros exemplos de movimentos sociais negros organizados são a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, que, nas décadas de 1930 e 1940, lutaram pelo reconhecimento pleno da população negra como cidadãos.

A educação sempre foi vista como um elemento crucial pela população negra, especialmente desde a abolição, pois era entendida como um meio de superar a exclusão social e o estigma da escravidão, enquanto as elites intelectuais e políticas defendiam a escolarização dos negros para prepará-los para o trabalho e moldá-los como “bons cidadãos”, essa educação muitas vezes reforçava a ideia de inferioridade, dificultando a presença dos negros nas escolas (GOMES, 2009).

O movimento negro, reconhecendo a importância da educação para a emancipação e a ascensão social, sempre pautou e priorizou a luta por uma educação inclusiva e de qualidade. Essa valorização da educação justifica as ações

contínuas das diversas frentes do movimento negro, que historicamente tem lutado por acesso, equidade e representatividade no sistema educacional.

(...) a educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo de sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e com espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

A importância da educação para a população negra na primeira metade do século XX é evidenciada pelo papel central que as lideranças negras deram a esse tema, especialmente através da imprensa negra em São Paulo. Jornais como O Alfinete, O Kosmos e Clarim d'Alvorada não apenas divulgaram ideias, mas também estavam diretamente ligados a organizações negras que se dedicavam à promoção da educação.

Diante da exclusão das políticas públicas, a comunidade negra tomou a iniciativa de criar suas próprias instituições educacionais, como a Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio, a Escola dos Ferroviários de Santa Maria, e a Escola da Frente Negra Brasileira. Essas iniciativas demonstram o compromisso da população negra com a própria escolarização.

Nas décadas de 1940 e 1950, a educação tornou-se um foco central dos debates no movimento negro, caracterizando o que alguns estudiosos chamam de "Renascimento Negro". Esse período foi marcado por uma intensa ação política e organização de grupos que lutavam contra a discriminação racial. Mesmo com a repressão imposta pela ditadura militar a partir de 1964, as organizações negras continuaram a lutar pela inclusão educacional, destacando-se a atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que manteve suas atividades até 1968. Essas ações sublinham a visão da educação como um direito fundamental e um pilar na luta por igualdade e justiça social, justificando o foco contínuo do movimento negro na pauta educacional desde a abolição.

No ano de 1978 tem-se a criação do Movimento Negro Unificado. Para Domingues (2007) este fato foi motivado pelos movimentos internacionais que se desenrolavam e pelas circunstâncias internas. Pelo ambiente externo, o protesto negro brasileiro do período dialogou com as lutas em favor dos direitos civis dos

negros estadunidenses, no qual apareceram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações marxistas como os Panteras Negras, e com os movimentos de libertação dos países africanos, principalmente de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola.

O Movimento Negro Unificado (MNU) foi impulsionado por essas ações e assumiu um discurso radical contra o racismo, assim como contra o sistema capitalista. Tendo como objetivo a formação de lideranças, esses jovens acreditavam que não poderia haver uma luta antirracista sem uma luta simultânea contra o capitalismo. Eles entendiam que o capitalismo se beneficiava do racismo e, portanto, apenas com a derrubada desse sistema e a construção de uma sociedade justa e igualitária seria possível superar o racismo.

A união entre a luta de classes e a luta contra o racismo permitiu que os grupos antirracistas ganhassem destaque entre os intelectuais afro-brasileiros, superando as abordagens conformistas e assimilacionistas. Essa articulação resultou na criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que realizou seu primeiro ato público em repúdio à discriminação de quatro atletas negros no Clube de Regatas Tietê e à tortura e morte do trabalhador negro Robson Silveira da Luz. Em 23 de julho de 1978, o movimento adicionou a palavra "Negro" ao nome, tornando-se o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), e, posteriormente, simplificou o nome para Movimento Negro Unificado (MNU) durante seu primeiro congresso. No programa de ação, proposto no congresso, o movimento defendia:

(...) as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114, grifos nossos).

Podemos observar que, para o MNU, assim como para outras frentes dos Movimentos Negros, a educação é uma das vias para a superação da desigualdade racial. Além dos movimentos sociais, nesse novo momento de reabertura, o país enfrentava graves dificuldades econômicas. O desemprego e a inflação estavam em ascensão. De acordo com Moreno (2013), essa situação em que vivíamos foi um

dos motivos que levaram os agentes que pensavam a educação escolar e o ensino de História a estabelecer como objetivo a importância da conscientização dos estudantes, para que desenvolvessem uma percepção dessa desigualdade e pudessem atuar de forma coletiva e política para superá-la. O objetivo era fomentar um pensamento crítico que confrontasse o nacionalismo exacerbado promovido pela propaganda governamental.

Assim, na década de 1980, o ensino de História no Brasil começou a refletir as transformações sociais e políticas que o país atravessava, impulsionadas pelo processo de redemocratização e pela crise do regime militar: “há períodos da produção didática mais abertos para a experimentação e a ousadia. Na área de História, as mudanças de regime político podem implicar grandes revisões dos conteúdos escolares, como aconteceu, em parte, na década de 1980” (MORENO, 2013).

Esse período foi marcado por uma crescente conscientização da necessidade de incluir, no ensino, as vozes historicamente silenciadas e subalternizadas. Livros didáticos e currículos passaram a buscar uma narrativa histórica mais plural, que contemplasse sujeitos como os trabalhadores, negros, indígenas e mulheres – grupos que, até então, ocupavam posições marginalizadas na construção da historiografia tradicional brasileira.

A inclusão desses novos sujeitos na narrativa histórica representou uma ruptura com as antigas concepções que, durante décadas, privilegiaram as elites políticas e figuras célebres. Essa nova abordagem buscava não apenas recontar a história do Brasil a partir das experiências de diversos grupos sociais, mas também oferecer ferramentas para uma análise crítica da sociedade, promovendo uma educação que incentivasse o questionamento e a reflexão sobre as desigualdades sociais e raciais.

A década de 1980 marca, portanto, o início de uma reconfiguração do ensino de História que, embora ainda em processo, abriu caminho para a valorização das múltiplas contribuições de diferentes povos e culturas que compõem a sociedade brasileira. É visível que nos processos políticos de redemocratização do Brasil, tanto na Constituinte de 1988 quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), houve participação marcante da militância negra: “com o fim da ditadura e a partir dos anos 80 emerge um outro perfil de organização

negra que atua de forma mais incisiva na denúncia ao racismo presente na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira” (GOMES, 2009, p.46).

Em 1995, em comemoração aos 300 anos de Zumbi, foi realizada em Brasília, no dia 20 de novembro, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, organizada pelo MNU, com a participação de vários setores da sociedade civil. A marcha reuniu cerca de 30 mil pessoas, e durante o evento, foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. No ano seguinte, em 1996, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.

Na busca pela efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997. Os PCNs de História e Geografia para o 3º e 4º ciclo –, trazem o seguinte capítulo *Abordagem de questões sociais urgentes: os temas transversais*, que de acordo com o documento tinham por abordar questões sociais que afetam diretamente a vida dos alunos e com as quais eles se deparam em seu cotidiano. A proposta de tratar essas temáticas de maneira transversal na escola busca garantir que elas sejam abordadas em sua complexidade, sem ficarem limitadas a uma única disciplina, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada das questões sociais (BRASIL, 1998).

No mesmo capítulo, o documento traz como temática a Pluralidade Cultural, onde “para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui” (BRASIL, 1998, p. 68).

Entretanto, para Gomes (2009) os debates sobre a questão racial entre o movimento negro e os órgãos do governo evidenciam um processo de enfraquecimento das reivindicações políticas. Essas demandas acabam sendo abordadas de forma incompleta e distorcida nos textos legais. Compreender esse processo ajuda a entender o caráter genérico do antigo artigo 26 da LDB, que só foi revisado e modificado com a Lei 10.639/03. Entre os temas transversais dos PCN a Pluralidade Cultural, e as questões da diversidade foram contempladas dentro de uma perspectiva universalista de educação.

2.5 A LEI 10.639/03 E AS NOVAS CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO

A trajetória histórica de lutas e conquistas da população negra em defesa da educação atribui à Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais uma legitimidade política, pedagógica e uma ampla participação. A lei no 10.639 altera a lei no 9.394/96 (LDB) nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática *História e Cultura Afro-brasileira*.

O texto da lei é direto e específico em relação aos objetivos da alteração, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. O que antes era vago e abrangia diversos grupos agora está claramente definido. Os parágrafos detalham de maneira clara e precisa o que se espera:

- § 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;
- § 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Outro marco significativo nas legislações educacionais foi a aprovação unânime, em 10 de março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" (BRASIL, 2004).

Em 2008, a Lei nº 11.645, de 10 de março, reforçou a relevância da cultura africana para o Brasil, estendendo também a obrigatoriedade de estudos sobre os povos indígenas, seguindo os mesmos princípios da Lei 10.639/2003, reconhecendo as nações indígenas como parte essencial da formação cultural brasileira.

Assim, é evidente que a década de 1990 e as primeiras décadas dos anos 2000 representaram um período significativo de avanços no ensino de História, com a inclusão de uma diversidade maior de personagens e narrativas, pelo menos nas prescrições. O ensino de História, que no século XIX, quando a disciplina foi formalizada, seguia predominantemente os moldes europeus e era centrado na memorização, começou a se transformar a partir das lutas e reivindicações dos movimentos negros, culminando na promulgação da Lei 10.639/03, que incorporou temas e figuras historicamente marginalizados.

Analisar o ensino de História no Brasil é compreender que, desde os tempos dos jesuítas, a disciplina — que, embora ainda não formalizada como tal, já era um

instrumento de formação de mentalidades — tem sido utilizada para atender às demandas dos diferentes períodos históricos. Desde então, o ensino de História tem servido aos interesses de uma elite que buscava construir um Estado-nação com forte ligação à Europa, moldando o imaginário nacional de acordo com os valores e objetivos dessa classe dirigente. Podemos afirmar que, em termos de temáticas e metodologias, o ensino de História avançou significativamente. Com o fim da ditadura e a transição para a democracia, o ensino de História no Brasil passou por um processo de renovação, impulsionado pelas novas demandas sociais. Essas exigências, vindas principalmente daqueles que foram historicamente marginalizados e invisibilizados, como as camadas populares e os grupos étnico-raciais, demandaram uma reconfiguração das temáticas abordadas nas aulas de História. O objetivo principal passou a ser a formação de cidadãos críticos, capazes de se perceberem como sujeitos ativos em sua própria história. Para isso, era fundamental que os alunos se vissem representados nas narrativas históricas, rompendo com a tradição de um conhecimento histórico meramente contemplativo e distante.

A nova abordagem propunha uma maior interação dos estudantes com o conteúdo histórico, incentivando a análise crítica das fontes e o estudo da história local. Não se tratava de formar "mini-historiadores", mas de combater a passividade e promover uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a experiência de vida dos estudantes e as realidades de suas comunidades se tornaram referências centrais para o ensino, estabelecendo uma conexão constante entre passado e presente.

Além disso, o ensino de História passou a enfatizar as contradições e os conflitos sociais, desafiando a visão simplista de uma sociedade harmônica e isenta de tensões. A ideia era que os estudantes compreendessem as desigualdades e os interesses divergentes que marcaram a trajetória histórica do Brasil, tornando-se assim mais conscientes e preparados para enfrentar as contradições da sociedade contemporânea. Esse movimento de renovação curricular e metodológica no ensino de História refletia um compromisso com a democratização do conhecimento e com a inclusão daqueles que, por muito tempo, tiveram suas vozes silenciadas nas narrativas oficiais.

A decolonialidade, enquanto perspectiva crítica, propõe o enfrentamento das estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, que permanecem operando nas sociedades contemporâneas por meio da naturalização de hierarquias raciais, culturais e epistêmicas. No campo do conhecimento histórico, essas estruturas se manifestam na centralidade de narrativas eurocentradas, na valorização quase exclusiva da escrita como forma legítima de registro do passado e na marginalização de saberes produzidos fora dos espaços acadêmicos. É nesse cenário que o Rap pode ser compreendido não apenas como expressão cultural, mas como uma prática de produção de saberes insurgentes, que tensiona diretamente a lógica colonial do conhecimento.

O Rap emerge de contextos marcados pela experiência da diáspora africana, da segregação racial e da exclusão social, configurando-se como uma linguagem que articula memória, denúncia e elaboração histórica a partir da vivência dos sujeitos subalternizados. Ao privilegiar a palavra falada, a oralidade e a narrativa em primeira pessoa, o Rap confronta a colonialidade do saber ao reivindicar outras formas de produzir, transmitir e legitimar conhecimento. Como vimos anteriormente, essa centralidade da oralidade, longe de representar ausência de rigor ou superficialidade, remete a tradições ancestrais africanas nas quais a palavra é portadora de memória, ética e responsabilidade coletiva, como aponta Hampâté Bâ (2010). Assim, o Rap reinscreve a oralidade como prática epistemológica válida, deslocando a escrita de sua posição hegemônica.

Além disso, o Rap opera uma crítica à colonialidade do poder ao expor as continuidades históricas da desigualdade racial, da violência estatal e da exclusão econômica, frequentemente invisibilizadas pelas narrativas históricas tradicionais. Suas letras funcionam como registros do tempo presente, construídos a partir do cotidiano das periferias urbanas, estabelecendo conexões entre passado e presente e evidenciando como as heranças do colonialismo se atualizam nas estruturas sociais contemporâneas. Nesse sentido, o Rap produz uma leitura histórica que não se limita à descrição de eventos, mas interpreta processos, denuncia permanências e reivindica reconhecimento.

No âmbito da colonialidade do ser, o Rap também assume um papel fundamental ao afirmar identidades historicamente negadas ou inferiorizadas. Ao narrar experiências negras e periféricas a partir de uma perspectiva afirmativa, o

Rap rompe com representações estigmatizadas e constrói imagens de dignidade, pertencimento e agência. Essa dimensão é particularmente relevante quando se considera o espaço escolar, onde, por muito tempo, os sujeitos oriundos desses contextos foram apresentados apenas como vítimas, problemas sociais ou ausências na narrativa histórica. O Rap, ao contrário, apresenta esses sujeitos como produtores de cultura, pensamento e interpretação histórica.

Quando incorporado ao ensino de História, o Rap amplia as possibilidades de abordagem do conhecimento histórico ao tensionar os limites do currículo tradicional. Conforme argumenta Miguel Arroyo (2011), o direito ao conhecimento de si é um elemento central de uma educação comprometida com a dignidade dos sujeitos. Ao trabalhar com o Rap em sala de aula, o ensino de História pode criar espaços para que os estudantes reconheçam suas próprias experiências e as de seus coletivos como parte legítima da história, deslocando a centralidade de narrativas que tradicionalmente excluem essas vozes. Nesse processo, o Rap não atua apenas como recurso didático, mas como linguagem capaz de provocar identificação, reflexão crítica e engajamento.

A pedagogia crítica, conforme formulada por Peter McLaren (1997), reforça essa perspectiva ao defender que qualquer currículo emancipatório deve partir das experiências concretas dos alunos. O Rap, ao articular linguagem, ritmo e narrativa social, dialoga diretamente com os universos simbólicos juvenis, permitindo que o ensino de História se conecte às formas pelas quais os estudantes produzem sentido sobre o mundo. Essa aproximação permite a resignificação da concepção de conteúdo a partir de outras chaves interpretativas, mais plurais e menos hierarquizadas.

Desse modo, a apropriação do Rap pode ser compreendida como uma prática decolonial no ensino de História na medida em que contribui para a desestabilização das epistemologias hegemônicas, amplia o repertório de fontes históricas e reconhece saberes historicamente marginalizados como produtores de conhecimento válido. Ao ser inserido no espaço escolar, o Rap tensiona as fronteiras entre cultura e conhecimento acadêmico, promovendo uma abordagem histórica mais sensível às desigualdades, às disputas de memória e às múltiplas formas de narrar o passado. Trata-se, portanto, de uma ferramenta potente para a construção de um ensino de História crítico, plural e comprometido com a justiça social.

Entende-se, assim, que a busca pela inserção do rap nas novas demandas do ensino de História representa uma poderosa ferramenta pedagógica e cultural, alinhada com os objetivos de promover uma educação crítica, inclusiva e socialmente relevante. O rap, como expressão artística e política das periferias urbanas, ressoa profundamente com as experiências vividas pelos estudantes marginalizados, oferecendo uma linguagem acessível e significativa para discutir temas como racismo, desigualdade social, violência e resistência.

A partir dessa reflexão, visto que as novas demandas sociais dos movimentos negros estão presentes no ensino da disciplina e pretendendo atingir os objetivos propostos, analisaremos a seguir as formas como as pesquisas e proposições sobre o ensino de história faz seus usos do rap.

3 RAP, ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO ACADÊMICA: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Iniciamos este capítulo explicitando os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, apresentando os critérios de seleção e delimitação do corpus, bem como os procedimentos de análise que orientaram a investigação e as discussões dela decorrentes. O propósito central consiste em mapear e analisar os modos pelos quais o rap tem sido apropriado em teses e dissertações que dialogam com o Ensino de História, a partir de um levantamento sistemático realizado em bancos de dados acadêmicos.

Para tanto, foram identificados, tabulados e analisados trabalhos que estabelecem interseções entre o rap e o Ensino de História, considerando que a própria leitura dessas produções revelou elementos fundamentais para a compreensão dos sentidos atribuídos ao rap no contexto da disciplina. Nesse processo, a análise não partiu de categorias previamente fixadas, mas construiu-se de forma progressiva, à medida que temas recorrentes, abordagens pedagógicas e posicionamentos teóricos emergiam do contato com o corpus. Essa abordagem aproxima-se do que Gomes (2016, p. 79) denomina "categorias emergentes" ou "categorias não apriorísticas", nas quais a sistematização ocorre a partir da imersão no material empírico, em contraponto à aplicação de categorias definidas a priori.

A metodologia adotada foi organizada em duas etapas principais, seguindo a orientação de Bardin (1977) quanto à organização da análise, que compreende: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados – adaptadas, neste estudo, para: (1) seleção e delimitação do corpus, a partir de critérios previamente definidos, tais como a presença explícita do rap como objeto de reflexão no campo do Ensino de História e a natureza acadêmica das produções, restritas a teses e dissertações; e (2) análise propriamente dita dos trabalhos selecionados, orientada pela identificação de regularidades discursivas, categorias temáticas e estratégias de mobilização do rap enquanto recurso pedagógico, objeto cultural ou elemento de crítica social.

A análise foi estruturada a partir do próprio desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, no interior dos textos acadêmicos analisados, emergiram categorias significativas que passaram a orientar a reflexão. Esse movimento permitiu compreender não apenas o conteúdo manifesto das produções, mas também os modos pelos quais determinados sentidos são construídos, legitimados ou tensionados no discurso acadêmico sobre o rap e o Ensino de História.

Nesse sentido, a metodologia adotada fundamenta-se na análise de conteúdo, compreendida como um procedimento capaz de evidenciar como determinadas concepções teóricas, escolhas pedagógicas e perspectivas políticas atravessam as produções analisadas. Conforme indicam Caregnato e Mutti (2006), esse método possibilita organizar e interpretar sistematicamente diferentes tipos de materiais, permitindo identificar recorrências, categorias e sentidos presentes nos documentos investigados. A partir dessa abordagem, buscou-se compreender as regularidades temáticas presentes nas pesquisas analisadas, situando-as no interior das discussões e disputas epistemológicas do campo do Ensino de História.

Dessa forma, este capítulo inicia-se como uma mediação necessária entre as reflexões e conceitualizações apresentadas nos capítulos anteriores e a análise do material empírico, possibilitando articular teoria, método e objeto de pesquisa.

A análise de conteúdo consolidou-se, ao longo do século XX, como um importante procedimento metodológico para o estudo das comunicações nas ciências humanas. Conforme sistematizado por Laurence Bardin (1977) em sua obra seminal *Análise de Conteúdo*, sua história está profundamente vinculada às iniciativas desenvolvidas nos Estados Unidos, especialmente a partir das primeiras décadas do século passado, quando diferentes áreas passaram a demandar instrumentos mais estruturados para compreender mensagens, discursos e textos produzidos em contextos diversos. Bardin (1977, p. 42) define a análise de conteúdo como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações". A análise de conteúdo afirma-se, assim, como um conjunto de técnicas flexíveis, adaptáveis a diferentes tipos de comunicação e objetivos de pesquisa. Como argumenta Franco (2008, p. 13), "não há fórmulas prontas nem receitas de bolo" na análise de conteúdo, o que exige do pesquisador escolhas metodológicas específicas de acordo com o material analisado e com as questões que orientam a pesquisa. Essa característica torna a análise de conteúdo particularmente adequada para campos de estudo ainda pouco sistematizados, nos quais é necessário articular exploração

empírica e fundamentação teórica. Conforme observa Minayo (2014, p. 308), a análise de conteúdo "se mostra eficaz em pesquisas exploratórias e em campos de conhecimento em consolidação", característica que justifica sua adoção neste estudo sobre as apropriações do rap no Ensino de História.

Ao investigar como e por que o rap tem sido apropriado pelo Ensino de História, a partir da análise de teses e dissertações, torna-se fundamental dispor de um procedimento metodológico capaz de ir além da leitura imediata dos textos acadêmicos. A análise de conteúdo permite identificar regularidades, categorias recorrentes, silêncios, ênfases e deslocamentos discursivos presentes nessas produções, possibilitando compreender não apenas o que é dito sobre o rap, mas como ele é mobilizado pedagogicamente e quais sentidos lhe são atribuídos no campo do Ensino de História. Para tanto, a operacionalização da análise de conteúdo nesta pesquisa seguiu as três fases fundamentais propostas por Bardin (1977), adaptadas à natureza do corpus e aos objetivos do estudo.

A primeira fase, denominada pré-análise, consistiu na organização do material e na sistematização das ideias iniciais. Iniciamos com uma leitura flutuante, estabelecendo um primeiro contato com as teses e dissertações selecionadas, deixando-nos impregnar pelo conteúdo dos textos e pelas primeiras impressões, procedimento que Bardin (1977, p. 96) descreve como "conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações". Em seguida, procedemos à escolha dos documentos, definindo o corpus definitivo da pesquisa, composto por 1 tese e 26 dissertação que atendiam aos critérios estabelecidos: presença explícita do rap como objeto de reflexão, vínculo com o campo do Ensino de História e produção em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES. Na sequência, realizamos a formulação de hipóteses e objetivos, ainda que de forma não rígida, estabelecendo os eixos norteadores da análise: compreender os sentidos atribuídos ao rap, identificar as estratégias pedagógicas propostas e mapear as concepções de Ensino de História mobilizadas. Por fim, elaboramos indicadores provisórios, definindo temas que poderiam orientar a análise, como "rap como recurso didático", "rap como expressão identitária" e "rap como crítica social".

A segunda fase, de exploração do material, constituiu o momento mais longo e trabalhoso do processo, correspondendo à administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Para esta pesquisa, a exploração foi organizada por meio da construção de uma tabela, no qual cada trabalho foi tabulado e identificado

(autor, título, ano, programa), um resumo estruturado com os objetivos declarados, referencial teórico e metodologia, além da delimitação de unidades de registro – excertos que mencionavam diretamente o rap, definições propostas, justificativas para sua utilização e relatos de experiências pedagógicas. A título de exemplo, no capítulo 2 da dissertação de Mesquita (2018), intitulado "Oficina: hip-hop, identidade e história", identificou-se a seguinte unidade de registro: "Outro aluno disse que a parte que mais chamou a sua atenção e fez ele lembrar das aulas de história foi 'Governo e photoshop social'³, onde ele disse que havia se lembrado da Revolta da Vacina no Rio de Janeiro no início do séc. XX" (p. 56). Na etapa de codificação, procedemos à transformação dos dados brutos em unidades passíveis de descrição e análise, identificando unidades de registro (recortes semânticos mínimos, como palavras, temas, personagens, acontecimentos) e unidades de contexto (segmentos mais amplos que permitiam compreender as unidades de registro em seu ambiente textual).

A terceira fase, de tratamento dos resultados e interpretação, compreendeu o processo de inferência e interpretação, articulando os achados da análise com o referencial teórico e com as questões de pesquisa. Inicialmente, submetemos as categorias a procedimentos de quantificação simples (frequência de aparição) e análise qualitativa (presença, intensidade, direção dos enunciados). Em seguida, buscamos ultrapassar a descrição para alcançar a compreensão dos significados subjacentes, por meio da inferência. Por exemplo, a alta frequência da categoria "rap como recurso didático" em detrimento de "rap como crítica social" permitiu inferir que, por vezes, as apropriações acadêmicas do rap tendem a "domesticar" sua potência política, enquadrando-o prioritariamente como instrumento de ensino. Por fim, na etapa de interpretação, os resultados foram confrontados com o quadro teórico construído nos capítulos anteriores, estabelecendo conexões entre os dados empíricos e as questões mais amplas sobre currículo, cultura e poder. Desse modo, o método não se limitou a um exercício técnico, mas constituiu um instrumento crítico, capaz de sustentar interpretações fundamentadas sobre os processos de apropriação do rap no Ensino de História e suas implicações pedagógicas, políticas

³ A expressão "governo Photoshop", mencionada pelo aluno durante a atividade, faz referência à música *Eu Só Peço a Deus*, do grupo de rap brasileiro Inquérito, presente no álbum *Ideologia* (2017). Na canção, a expressão aparece como crítica à construção de uma imagem idealizada do país e da ação governamental, contrastando discurso oficial e realidade social.

e epistemológicas. Como argumenta Chizzotti (2018, p. 98), a análise de conteúdo, quando bem operacionalizada, "ultrapassa a descrição para alcançar a interpretação crítica das condições de produção dos textos e suas implicações sociopolíticas".

3.1 CORPUS E ESCOPO – TRILHANDO O CAMINHO

Tudo se iniciou no planejamento da pesquisa. Em um primeiro momento, definiu-se em quais repositórios e bancos de dados seriam realizadas as buscas, considerando a necessidade de reunir produções acadêmicas consolidadas e diretamente relacionadas ao campo do Ensino de História. Foram selecionados, assim, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD-USP), o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o Banco Digital da UNESP, os repositórios institucionais da UNICAMP e da UEL, o Google Acadêmico e o Banco de Dados do ProfHistória.

A escolha desses repositórios fundamenta-se em três aspectos principais: (a) a abrangência nacional, uma vez que tanto a CAPES quanto a BDTD reúnem trabalhos de diversas instituições brasileiras, garantindo diversidade regional; (b) a relevância acadêmica, considerando que universidades como USP, UNESP e UNICAMP possuem tradição consolidada nas áreas de História e Educação; (c) a especificidade temática, especialmente no caso do ProfHistória, cujas produções estão diretamente vinculadas ao ensino da disciplina; e da linha História & Ensino da UEL.

Após a definição dos repositórios, estabeleceram-se palavras-chave estratégicas para a realização das buscas, visto que esses bancos de dados operam a partir de mecanismos específicos de indexação. As combinações utilizadas foram: “Rap” AND “ensino de História”; “hip hop” AND “educação histórica”; “cultura hip hop” AND “ensino de História”; e “música” AND “ensino de História” AND “rap”.

Os trabalhos selecionados atenderam aos seguintes critérios: presença das expressões Rap e/ou Ensino de História no título, resumo ou palavras-chave; pertencimento ao gênero acadêmico teses ou dissertações; e disponibilidade do texto integral em formato digital. O recorte temporal foi definido a posteriori, a partir do levantamento completo do corpus, considerando a especificidade desse tipo de produção acadêmica. Foram excluídos os trabalhos que mencionavam o rap apenas

de forma tangencial ou que não estabeleciam relação direta com o ensino de História, bem como aqueles indisponíveis para consulta integral.

A opção por teses e dissertações como corpus desta pesquisa fundamenta-se também na compreensão de que essas produções constituem discursos acadêmicos situados no campo do Ensino de História, entendido como um espaço de produção de sentidos sobre o passado escolarizado. Conforme aponta Jörn Rüsen (2001), o ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de orientações temporais e narrativas que conferem sentido à experiência histórica dos sujeitos. No mesmo caminho, Maria Auxiliadora Schmidt (2009; 2012) ressalta que o Ensino de História produz saberes específicos, articulando historiografia, cultura histórica e práticas pedagógicas, o que confere centralidade às escolhas de linguagens, fontes e metodologias mobilizadas no espaço escolar. Nesse contexto, o rap, enquanto manifestação cultural e linguagem marcada por narrativas de memória, denúncia social e identidade, adentra o campo do Ensino de História como um elemento que tensiona narrativas históricas tradicionais, frequentemente eurocêntricas e silenciadoras de experiências subalternizadas. Assim, analisar como o rap é apropriado nas teses e dissertações permite compreender não apenas seu uso pedagógico, mas também os sentidos históricos, políticos e culturais que lhe são atribuídos, revelando disputas em torno do que se ensina, de como se ensina e de quais vozes são legitimadas no ensino da disciplina.

A análise dos trabalhos selecionados foi organizada em duas etapas complementares. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos resumos, introduções e conclusões, com o objetivo de identificar o lugar ocupado pelo rap em cada pesquisa, bem como as justificativas apresentadas para sua utilização no ensino de História.

Em seguida, elaborou-se uma planilha geral para sistematizar as informações centrais dos trabalhos, tais como: ano de defesa, autor(a), título, instituição, nível (mestrado ou doutorado), objetivos, formas de utilização do rap e finalidades atribuídas à sua mobilização. Essa etapa permitiu uma visão panorâmica do corpus e possibilitou a identificação de regularidades e recorrências.

Depois dessa sistematização inicial, foram construídas categorias analíticas de forma indutiva, isto é, a partir da leitura dos próprios textos, conforme proposto pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Essas categorias permitiram

compreender como o rap foi apropriado nas pesquisas, seja como recurso didático, linguagem histórica, instrumento político-pedagógico ou estratégia de aproximação com a realidade dos estudantes.

3.2 A UTILIZAÇÃO DO RAP NAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.

Ao apresentar os trabalhos levantados que articulam rap e Ensino de História, este tópico busca ir além de uma descrição quantitativa do corpus, propondo uma reflexão sobre os sentidos históricos mobilizados por essas produções acadêmicas. As tabelas aqui apresentadas não são compreendidas apenas como instrumentos organizacionais, mas como dispositivos analíticos que permitem visualizar tendências, recorrências e deslocamentos no campo do Ensino de História. Assim, conhecer os trabalhos implica perguntar não apenas *quando* e *onde* essas pesquisas foram produzidas, mas, sobretudo, *que tipos de histórias* essas canções narram e *quais sentidos históricos* são acionados quando o rap é incorporado como linguagem pedagógica. Iniciamos a análise e discussão com o recorte temporal. Para compreender a distribuição temporal das pesquisas analisadas, apresenta-se, a seguir, a Tabela 1, que organiza os trabalhos de acordo com o ano de publicação. (Tabela 1)

Tabela 1: Distribuição temporal dos trabalhos analisados

Ano	Autor(a)	Título	Instituição	Tipo
2017	Michele Valentim Moraes	Quais Histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no Ensino de História	UFSC	Dissertação
2018	Jamine Patricia Guedes Miranda	Mulher negra, hip hop e educação: uma história de resistência	PUC-MG	Dissertação
2018	Laura Ferrari Montemezzo	Um galho na árvore da música negra: Movimento Hip Hop e Rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica	UFRS	Dissertação
2018	Kleber Galvão de Siqueira Junior	A pedagogia hip hop e o ensino culturalmente relevante em História	USP	Dissertação
2018	Michele Perciliano	No ritmo e na rima: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida	UNESPAR	Dissertação
2018	Nilva Aparecida Gonçalves	Verso e prosa no ensino de História: para ficar mais claro eu escureci	UNESP	Dissertação

	Pereira			
2019	Grazielly Alves Pereira	Resistências Afro-Brasileiras no ensino de História: A sala de aula e as letras de RAP	UNIFESP	Dissertação
2019	Pedro Henrique Mesquita	Nas batidas dos beats e na cadencia do Flow: hip-hop, ensino de História e identidade racial	UFRN	Dissertação
2019	Sandro José Celeste	Ensino de história, canção e identidades afro brasileiras: o rap como possibilidade	UFSC	Dissertação
2019	Rafael Elias de Queiroz Ferreira	Da rima a raça: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do manifesto	UFPA	Dissertação
2019	Janaina de Jesus Lopes Santana	Pelo som e pela cor: o movimento hip hop como forma de ampliação do debate étnico-racial nos ambientes educacionais.	UNIOEST	Dissertação
2019	Matheus De Andrade Gomes	“Os locutores do inferno”: representações de violências no rap do Facção Central (1995-2006)	UNB	Dissertação
2020	Pedro Henrique da Costa Carvalho	A educação brasileira nas composições do rap nacional	PUC-SP	Dissertação
2020	Cristiano Aparecido Mendes	A escola como palco de uma guerra não declarada: discurso anticordial do rap e da literatura periférica no ensino de história	UNIFESP	Dissertação
2020	Matheus Valduga Martins	"Educação é compromisso, não é viagem": Temáticas para o ensino de História em álbuns musicais nacionais (2017-2019)	UFSM	Dissertação
2021	Edvaldo Andrade	Repensando o ensino de História através da cultura Hip-hop	UFPA	Dissertação
2022	Rogério de Lima Silva	Oficinas pedagógicas e experiências contribuições do Rap para o ensino de História dos povos Guarani	UERJ	Dissertação
2022	Aurélio Inácio Faria	Música, Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena.	UFG	Dissertação
2022	Zenildo Leal	Ensino de História entre rimas e ressignificações: História da República Brasileira através do RAP.	UNIFESP	Dissertação
2023	Luana Alana Mendonça de Lima	Crítica da Razão Negra e Racionais MCs: a cultura do rap no enfrentamento ao necropoder	UFRRJ	Dissertação
2023	Kleber Galvão de Siqueira Junior	A pedagogia hip hop e as narrativas da liberdade	USP	Tese

2023	Rafael Mautone Ferreira	Cultura Hip Hop para o ensino de história antirracista: habilidades nos anos finais de Ensino Fundamental	Uni La Salle	Dissertação
2023	Victor Lima	O rap na experiência de fazer-se docente de História	UFMT	Dissertação
2023	Lurian Endo Gonzaga	"Maçonaria": entrecruzando a história do Brasil e a história da África com o rap de Azagaia	UFSC	Dissertação
2023	Pedro Henrique Corrêa Rodrigues	O rap na experiência de fazer-se docente de História	UERJ	Dissertação
2024	Matheus dos Santos Martins	Os intelectuais mediadores e o Ensino de História: o rap como pensamento de fronteira	UFG	Dissertação
2024	André Isaac Santos De Sousa	E o que foi pedo, vai dá bom" – o rap periférico de fortaleza e as possibilidades de um ensino de história para o letramento racial	UFC	Dissertação

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em repositórios de teses e dissertações (CAPES, BDTD, bibliotecas digitais institucionais).

A Tabela 1, ao delimitar o recorte temporal das teses e dissertações analisadas, revela que as primeiras pesquisas de pós-graduação stricto sensu, encontradas pelos descritores utilizados, que estabelecem de forma explícita a intersecção entre rap e Ensino de História, datam de 2017. Tal constatação suscita uma indagação central para esta dissertação: considerando que o rap se consolida no Brasil desde a década de 1980 como uma expressão político-cultural marcada pela denúncia das desigualdades sociais, do racismo estrutural e da violência urbana, por que sua incorporação sistemática ao Ensino de História ocorre de maneira relativamente tardia, mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003?

Essa pergunta desloca o debate de uma perspectiva meramente cronológica para uma reflexão mais profunda sobre os critérios de legitimação do saber histórico escolar. Conforme argumenta Moraes (2017, p. 26), ao tratar as canções como fontes históricas, é preciso assumir que elas "carregam consigo informações cruciais sobre a sociedade e seus conflitos e, também são frutos das dinâmicas do processo histórico". No entanto, a autora reconhece que a legitimação dessas fontes no campo acadêmico não é automática, dependendo de "uma estratégia eficiente de aproximação entre o aluno e o estudo da História a partir da identificação e significação que os próprios adolescentes possuem dessa linguagem" (MORAIS, 2017, p. 30). Essa observação ajuda a compreender por que, embora o rap estivesse presente no cotidiano juvenil, sua incorporação no debate acadêmico

ocorreu de forma gradual, demandando um processo mais lento de reconhecimento no campo das pesquisas.

Nesse mesmo sentido, Montemezzo (2018, p. 7) destaca que o rap, enquanto "manifestação da cultura Hip Hop, surgida no final do século XX nos EUA, fruto da resistência do povo negro", pode ser mobilizado para "refletirmos sobre as relações étnico-raciais na escola". Contudo, a autora também aponta que essa mobilização enfrenta desafios, pois "lidar com esse tipo de temática em sala de aula é mexer em aspectos frágeis da história dos estudantes, que vivenciam cotidianamente casos de racismo" (MONTEMEZZO, 2018, p. 12). Essa tensão entre o potencial pedagógico do rap e as dificuldades de sua implementação ajuda a explicar a demora em sua legitimação acadêmica.

A pesquisa de Mesquita (2018) reforça essa perspectiva ao articular o rap ao desenvolvimento da consciência histórica. Para o autor, "a apropriação do movimento hip-hop mostra-se desafiadora e necessária por ser uma linguagem que permeia o cotidiano do aluno no ambiente extra escola" (MESQUITA, 2018, p. 16). Ao buscar "construir referências do que ele escuta, dança e o que ele vê nos muros grafitados, fazendo um paralelo com a História", Mesquita (2018, p. 16) evidencia que o rap opera como mediador entre a experiência dos estudantes e o conhecimento histórico escolar.

Ao observar o conjunto de dissertações e teses levantadas, percebe-se que o rap é mobilizado de maneiras distintas, mas recorrentes, no Ensino de História. Em muitos trabalhos, ele aparece como linguagem capaz de aproximar os conteúdos históricos da experiência dos estudantes, especialmente daqueles oriundos das periferias urbanas. Conforme destaca Mesquita (2018, p. 27), ao dialogar com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, "a questão de instrumentalizar os alunos para uma consciência significativa da história é importante, pois a História se relaciona com o sujeito para além do espaço escolar; ela está presente no seu dia-a-dia". O rap, nesse contexto, atua como ponte entre essa história vivida e a história ensinada.

Em outros trabalhos, o rap é tratado como fonte histórica, permitindo analisar representações sobre o passado, o presente e o futuro a partir das narrativas produzidas por artistas negros, periféricos e, em alguns casos, indígenas. Como observa Moraes (2017, p. 26), "ao tratar as canções como fontes é preciso assumir que estas carregam consigo informações cruciais sobre a sociedade e seus

conflitos". A autora enfatiza que as canções "não apenas refletem o seu tempo, mas são construídas a partir dele", constituindo-se como "uma das vozes a ser ouvida" (MORAIS, 2017, p. 26). Essa perspectiva metodológica fundamenta a análise das letras de rap como documentos que expressam experiências históricas situadas.

Há ainda pesquisas que compreendem o rap como prática pedagógica crítica, alinhada a propostas de educação antirracista, decolonial e culturalmente relevante. Montemezzo (2018, p. 7) explicita que seu trabalho busca, por meio do rap, "pensar juntamente com os estudantes, o quanto as relações sociais atuais do Brasil são fruto do processo de escravização do povo negro ao longo da história". A autora destaca a importância de "educar para o combate do racismo e das práticas discriminatórias em consonância com a Lei 10.639/03" (MONTEMEZZO, 2018, p. 7), posicionando o rap como ferramenta pedagógica fundamental nesse processo.

Essas diferentes formas de apropriação revelam que as canções analisadas não apenas ilustram conteúdos previamente definidos, mas produzem sentidos históricos próprios. Ao narrar experiências de violência, exclusão, resistência e luta, o rap constrói interpretações do tempo histórico que tensionam narrativas tradicionais, frequentemente centradas em sujeitos brancos, elites políticas e versões oficiais do passado. Como bem sintetiza Mesquita (2018, p. 38), "através da utilização das músicas dos rappers como fonte, em paralelo ao estudo da História da África, surge uma proposta de ensino significativo da História na busca de um ideal de educação emancipadora e que relacione a história com a vida". Nesse sentido, as canções funcionam como espaços de produção de história, nos quais memória, identidade e crítica social se entrelaçam.

Do ponto de vista do Ensino de História, essa mobilização do rap indica uma ampliação das linguagens consideradas legítimas para a construção do conhecimento histórico escolar. Dialogando com autores como Jörn Rüsen, Mesquita (2018, p. 27) compreende a consciência histórica como "uma forma de orientação temporal que articula passado, presente e futuro". O rap, nos trabalhos analisados, atua como mediador dessa orientação, oferecendo aos estudantes narrativas que fazem sentido a partir de suas experiências concretas.

Assim, ao conhecer os trabalhos analisados, torna-se possível afirmar que as histórias contadas por essas canções são, majoritariamente, histórias de resistência, denúncia e afirmação identitária. São histórias que deslocam o foco da História escolar tradicional e colocam no centro sujeitos historicamente silenciados. A análise

desse conjunto de pesquisas evidencia que o rap, ao adentrar o campo do Ensino de História, não apenas amplia o repertório metodológico dos docentes, mas tensiona os próprios fundamentos epistemológicos do que se entende por conhecimento histórico escolar.

Esses levantamentos e questões aparecem quando adentramos a análise do que chamamos aqui de fundamentações teóricas, ou seja, bases conceituais nas quais os trabalhos se sustentam.

Tabela 2: Fundamentação Teórica

Autor(a)	Principais Autores utilizados	Conceitos-chave
Michele Valentim Morais	Miriam Hermeto, Marcos Napolitano, José Geraldo Vinci de Moraes	Canção como documento; cultura histórica
Jamine Patricia Guedes Miranda	Pierre Bourdieu, Conceição Evaristo	Identidade negra; racismo estrutural
Laura Ferrari Montemezzo	Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, Sueli Carneiro	Branquitude; negritude; educação antirracista
Kleber Galvão de Siqueira Jr.	Marc Lamont Hill, Axel Honneth, Kabengele Munanga	identidade negra
Michele Perciliano	Edward Palmer Thompson, Peter Burke	Rap como fonte histórica; juventude periférica
Nilva Aparecida G. Pereira	Jean-Paul Bronckart, Laurence Bardin	Rap como resistência; representatividade negra
Grazielly Alves Pereira	Boaventura de Sousa Santos, Nilma Lino Gomes, Marcos Napolitano	Cultura periférica; resistência cultural
Pedro Henrique Mesquita	Jörn Rüsen, Stuart Hall, Frantz Fanon	Currículo descolonizado; democracia racial
Sandro José Celeste	Marcos Napolitano, Stuart Hall, Circe Bittencourt	Identidade; resistência; diversidade
Rafael Elias de Queiroz	Jörn Rüsen	Consciência histórica; narrativa
Janaina de Jesus L. Santana	Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Stuart Hall	Educação antirracista; pertencimento
Matheus de Andrade Gomes	Frantz Fanon, Joseph-Achille Mbembe, Bell Hooks	Violência estrutural; resistência
Pedro H. da Costa	Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno	tradicional; juventude periférica
Cristiano A. Mendes	Miguel González Arroyo, Nilma Lino Gomes	Cultura periférica; descolonização
Matheus V. Martins	Circe Maria Fernandes Bittencour	Ensino de História; interdisciplinaridade
Edvaldo Andrade	Edward Palmer Thompson, Paulo Freire	Rap e política; educação popular
Rogério de Lima Silva	Marcos Napolitano, Catherine Walsh, Paulo Freire	Descolonização; diversidade indígena
Aurélio Inácio Faria	Paulo Freire	Rap indígena;

		descolonização
Zenildo Leal	Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo	Ressignificação da história
Luana A. Mendonça	Joseph-Achille Mbembe	Necropolítica; resistência
Kleber Galvão de Siqueira Jr.	Theodor Adorno, Angela Davis	Educação emancipatória
Rafael Mautone Ferreira	Alfonso Torres Carrillo, Juarez Dayrell	Cultura Hip Hop; Sentipensar
Victor Lima	Ângela Figueiredo, Frantz Fanon, Paulo Freire	Consciência histórica; colonialismo
Lurian Endo Gonzaga	Frantz Fanon, Anibal Quijano, Walter Benjamin	Interculturalidade crítica
Pedro H. Corrêa Rodrigues	Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes	Epistemologia do rap
Matheus dos Santos Martins	Anibal Quijano, Paulo Freire, Theodor Adorno	Resistência; protagonismo
André Isaac S. de Sousa	—	Letramento racial; ensino antirracista

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em repositórios de teses e dissertações (CAPES, BDTD, bibliotecas digitais institucionais).

A diversidade de referenciais ou fundamentos teóricos mobilizados nos trabalhos analisados revela que a apropriação do rap no Ensino de História não se dá de forma única. Ao contrário, trata-se de uma escolha situada em disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas mais amplas, que dizem respeito aos critérios de legitimidade do conhecimento histórico escolar, às hierarquias de saber e aos projetos de formação histórica em disputa no interior do campo.

As opções teóricas evidenciam um esforço recorrente de ruptura com tradições eurocêntricas, normativas e excludentes, ao mesmo tempo em que revelam tensões internas próprias de um campo que se encontra em processo de transição e consolidação epistemológica, no qual distintas matrizes teóricas coexistem de forma não pacífica.

O rap não é mobilizado apenas como recurso didático ou estratégia de engajamento discente, mas como linguagem histórica, capaz de expressar interpretações do passado, elaborar diagnósticos críticos do presente e projetar expectativas de futuro. As canções analisadas nos trabalhos operam como narrativas históricas que produzem orientação para a ação, evidenciando conflitos sociais, disputas de memória, experiências de desigualdade e formas de resistência historicamente silenciadas nas narrativas escolares tradicionais.

Victor Póvoas Jucá Corrêa Lima (2023b) demonstra essa potência ao analisar as músicas "Maçonaria" e "Homem Bomba" do rapper moçambicano Azagaia. Em

"Maçonaria", Azagaia utiliza o sarcasmo para denunciar a hipocrisia da colonização justificada pela fé cristã, enquanto uma oração em bantu valoriza a língua ancestral africana. Lima (2023b) mostra como a música opera como narrativa histórica que conecta o passado colonial com o presente neocolonial. A música, assim, não apenas narra o passado, mas diagnostica o presente e projeta possibilidades de futuro.

Luana Alana Mendonça de Lima (2023a), por sua vez, analisa como o Racionais MC's opera essa mesma linguagem histórica no contexto brasileiro. Em "Homem na Estrada" (1993), o grupo descreve a trajetória de um ex-presidiário que, mesmo tentando reconstruir a vida, é assassinado pela polícia. Lima (2023a), demonstra como a música funciona como "testemunho do massacre", denunciando a necropolítica e a seletividade penal. A letra não é mera descrição, mas narrativa histórica que revela as continuidades da violência colonial no tempo presente.

No contexto da necropolítica, corpos racializados estão constantemente em risco iminente de morte, pois são considerados pelo Estado como "matáveis" devido ao padrão divisor da raça. No mundo contemporâneo, portanto, convivemos com estruturas que tem como objetivo promover e provocar a destruição de determinados grupos através da organização social, política e espacial do que Mbembe (e Fanon) definem como "mundos de morte", ou seja, formas de existência nas quais específicas populações estão submetidas a condições inumanas de vida, caracterizados como "mortos-vivos" (na fazenda e na colônia; e na contemporaneidade, p. ex., na cracolândia em SP), onde "as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade desaparecem" (Mbembe, 2016, p. 146) (LIMA, 2023, p. 49a).

Como vemos, há uma presença significativa de referenciais anticoloniais, como Frantz Fanon, decoloniais, como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, oriundos da pedagogia crítica, como Paulo Freire e Miguel Arroyo, e do pensamento negro brasileiro como Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes. Essa combinação teórica revela uma tentativa de responder a um duplo movimento do campo: por um lado, dialogar com categorias consolidadas no Ensino de História, amplamente reconhecidas no meio acadêmico; por outro, tensionar seus limites a partir da crítica à colonialidade do saber, às hierarquias raciais e às formas históricas de exclusão epistemológica que estruturaram a produção do conhecimento histórico.

O trabalho de Rafael Mautone Ferreira (2023) traz outra contribuição metodológica ao campo ao propor uma sistematização decolonial das práticas

educacionais com a Cultura Hip Hop. Diferentemente dos demais autores, que focam na análise das letras, na formação docente ou na aprendizagem histórica dos estudantes, o autor se dedica a sistematizar a própria prática pedagógica, criando um método para que experiências antirracistas possam ser registradas, analisadas e aprimoradas.

Sua fundamentação teórica ancora-se em autores como Alfonso Torres Carrillo e Oscar Jara, que desenvolvem metodologias de sistematização de experiências junto a movimentos sociais e educacionais. Ferreira compreende a sistematização como

una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe (CARRILLO, 2004, p. 73 apud FERREIRA, 2023, p. 73).

Essa opção teórica revela uma escolha política: trata-se de produzir conhecimento a partir da prática e com os sujeitos envolvidos, rompendo com a lógica positivista que separa pesquisador e objeto.

O autor explicita essa ruptura ao adotar a Concepção Metodológica Dialética, que entende a realidade como processo histórico-social, com suas contradições e potencialidades transformadoras. Como ele escreve, essa concepção "é uma maneira de conceber a realidade, de aproximar-se dela para conhecê-la e de atuar sobre ela para transformá-la. É, por isso, uma maneira integral de pensar e de viver: uma filosofia" (JARA, 2006, p. 46 apud FERREIRA, 2023, p. 74). Ao contrário da imparcialidade positivista, que "não interroga as causas profundas dos fenômenos, portanto, não critica a ordem estabelecida e nem se pergunta se é possível mudá-la por outra melhor" (p. 74), a perspectiva dialética assume o compromisso com a transformação social.

Essa escolha metodológica alinha-se diretamente com os referenciais decoloniais presentes nos outros trabalhos. Assim como Lurian Gonzaga propõe a "pedagogia Mano Brown" e Kleber Galvão articula Adorno com Lélia Gonzalez, Ferreira constrói um fazer decolonial em educação que

promoveu, tanto na apresentação dos conteúdos, na disposição em roda da sala de aula, horizontalidade nas dinâmicas, como nas formas de avaliação, uma proposta que rompa com o positivismo racionalista da valorização excessiva na prova escrita individual (p. 75-76).

O fazer decolonial, para ele, é produzido "com a prática docente e a análise da mesma durante e depois dos processos" (p. 76). Assim, operacionaliza essa perspectiva por meio da sistematização em cinco tempos estabelecidos por Oscar Jara (2006): ponto de partida, perguntas iniciais, recuperação do processo vivido, reflexão de fundo e pontos de chegada. Essa organização permite "objetivar o vivido", expor o produto da prática e "apropriar-nos das aprendizagens de outras práticas" (p. 74). O resultado é uma pesquisa que não apenas analisa o uso da cultura Hip Hop no Ensino de História, mas que produz conhecimento a partir dessa experiência, valorizando as vozes de educandas e educandos – identificados com nomes de flores e frutos para preservar suas identidades (p. 80).

Kleber Galvão de Siqueira Junior (2023) parte de Theodor Adorno (1995) e do conceito de "elaboração do passado" para pensar a necessidade de a sociedade brasileira enfrentar criticamente as barbáries do período escravista. Mas avança ao dialogar com Kabengele Munanga (2015) sobre a importância do ensino de história da África e com Lélia Gonzalez (1983, 1988) sobre o "pretuguês" e a "neurose cultural brasileira". Essa articulação permite a Kleber mostrar como o rap pode funcionar como ferramenta de "elaboração crítica" do passado, ao mesmo tempo em que valoriza epistemologias africanas e afro-brasileiras historicamente silenciadas:

É justamente sobre a necessidade de se elaborar o passado criticamente, à luz do debate inspirado por Adorno (1995) e Davis (2016), que discutiremos ao longo desta tese sobre a importância de se promover uma reflexão culturalmente relevante sobre a história do Brasil, especialmente sobre as suas raízes africanas e sobre a história das populações afro-brasileiras e indígenas, com estudantes do ensino básico, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas que efetivem as diretrizes apontadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, promovendo uma educação emancipatória e socialmente relevante (Junior, 2023, p. 28)

Lurian Endo Gonzaga (2023) também mobiliza esse referencial de forma potente. Ele utiliza Aníbal Quijano (2005) para pensar a colonialidade do poder e a invisibilidade sociológica dos não-europeus, e Catherine Walsh (2009, 2013) para fundamentar sua proposta de "pedagogia Mano Brown" como pedagogia decolonial.

Gonzaga demonstra como o rap opera como epistemologia periférica que preenche lacunas deixadas pela formação acadêmica eurocentrada: "tudo que eu aprendi sobre a questão racial no Brasil, todo o meu letramento racial, foi por meio do rap, não foi por meio acadêmico, foi por meio das letras do Racionais, do Câmbio Negro, do GOG" (p. 94).

Gonzaga, ao analisar as narrativas de professores de história que têm o rap como referência, demonstra como essa linguagem opera como epistemologia periférica que preenche lacunas deixadas pela formação acadêmica eurocentrada. O relato de Jacson, um dos narradores, é emblemático nesse sentido: ele afirma que, antes de ingressar na universidade aos 27 anos, "nunca tinha lido um livro completo", e que foi a partir do contato com a obra do rapper MV Bill – "A Guerra Não Declarada Na Visão De Um Favelado" – que se motivou a buscar os estudos e, posteriormente, tornar-se professor de História (GONZAGA, 2023, p. 95-96). Como o próprio Jacson sintetiza, "tudo que eu aprendi sobre a questão racial no Brasil, todo o meu letramento racial, foi por meio do rap, não foi por meio acadêmico" (p. 94). Essa fala evidencia o caráter formativo do rap, que pode "preencher lacunas de aprendizados acadêmicos e escolares" (p. 98), atuando como uma pedagogia decolonial que parte das experiências periféricas para a construção de conhecimento.

A presença de Aníbal Quijano permite compreender o Ensino de História como um campo atravessado pela colonialidade do saber, na medida em que determinadas formas de conhecimento, linguagens, temporalidades e narrativas históricas foram historicamente hierarquizadas e racializadas. Nessa perspectiva, o rap emerge nos trabalhos analisados como produção cultural que desafia essa hierarquia, ao colocar em circulação narrativas oriundas das periferias urbanas, rompendo com padrões eurocêntricos de interpretação da história brasileira e afirmando outras experiências históricas, outros regimes de temporalidade e outras formas de narrar o passado.

É, novamente, Lurian Gonzaga (2023) quem explicita essa dimensão ao problematizar a ausência do rap nos currículos de licenciatura: "Vemos Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e cadê o Mano Brown nas referências das universidades? Cadê o Sabotage? Cadê o Djonga? Cadê o Emicida? Cadê a periferia na universidade?" (p. 122). Essa indagação revela como a colonialidade do saber opera na formação

docente, excluindo epistemologias periféricas que poderiam dialogar diretamente com a realidade dos estudantes.

Victor Lima (2023b) aprofunda essa perspectiva ao analisar o rap moçambicano de Azagaia. Em 'Maçonaria', ele mostra como o artista utiliza três formas de expressão – a oração cristã (ironizando a colonização), a oração em bantu (valorizando a língua ancestral) e o rap em português – para denunciar a hipocrisia da colonização justificada pela fé cristã. Essa multiplicidade linguística desafia a monocultura epistêmica europeia e afirma outras formas de contar a história. Na análise de 'Homem Bomba', Lima (2023b) destaca como Azagaia denuncia as problemáticas enfrentadas pelas mulheres moçambicanas, alinhando-se às discussões de Angela Davis sobre a 'inter-relação entre sexismo, racismo e exploração da classe trabalhadora' (DAVIS, 2017, p. 84). Ao fazer referência aos líderes da descolonização – Samora Machel, Mondlane –, Azagaia demarca seu posicionamento político anticolonial, refletindo as permanências da colonialidade na sociedade moçambicana contemporânea. Observa-se que “descolonizar as práticas é pensar na fala, nos gestos, nos movimentos dos corpos e trazer um autor de um outro lugar, para refletir o lá e cá” (p. 93), perspectiva que dialoga com propostas de pedagogia decolonial presentes nos demais trabalhos analisados.

Nessa terceira forma da música é onde ele escreve a narrativa histórica, demarcando críticas e contextualizando o passado dialogando com o presente, abordando as formas de dominação consolidadas após período colonial, como o capitalismo, religião e consumismo como a herança histórica da colonialidade e da dominação. Ao falar que formaram outras 'áfricas de pretos no mundo, descendentes de escravos nos guetos do mundo', é a expressão máxima da desigualdade social imposta pelos que dominaram e subjugaram o continente africano ao mando do colonizador, e construíram uma comunidade periférica que sofre de diversas formas de violência impostas pelas consequências da sociedade capitalista/patriarcal/ocidental-cêntrico/cristão-cêntrico/moderno/colonial (LIMA, 2023, p. 87-88).

Kleber Galvão de Siqueira Junior (2023), por sua vez, incorpora Conceição Evaristo e o conceito de "escrevivência" para pensar como os estudantes, ao serem estimulados a escrever sobre suas experiências a partir do rap, também resistem ao epistemicídio e afirmam suas próprias narrativas históricas. Para o autor, a escrevivência opera na medida em que "contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas" (SOARES, 2017, p. 206 *apud* SIQUEIRA JUNIOR, 2023, p. 82) torna-se um ato de resistência, pois

"escrever sobre a própria experiência é resistir, é existir" (SIQUEIRA JUNIOR, 2023, p. 82). Nesse mesmo sentido, Nilma Lino Gomes aparece como referência fundamental para compreender o Movimento Negro como educador e produtor de saberes históricos, culturais e pedagógicos. Os trabalhos analisados dialogam com a ideia de que o rap integra um conjunto de pedagogias negras que ensinam fora da escola, mas que produzem aprendizagens profundas sobre história, identidade, pertencimento e resistência. Ao adentrar o espaço escolar, o rap carrega consigo essas experiências formativas, produzidas em contextos de luta e organização coletiva, desestabilizando currículos historicamente marcados pela branquitude, pela linearidade temporal e pela exclusão de sujeitos racializados.

A referência a Miguel Arroyo em um dos trabalhos reforça essa leitura ao situar o ensino como prática social atravessada por sujeitos concretos, conflitos sociais e pedagogias insurgentes. Arroyo contribui para pensar o rap como linguagem que emerge das vivências de sujeitos historicamente negados pelo sistema educacional, mas que constroem saberes potentes sobre o mundo, a sociedade e a história. Nessa perspectiva, o rap não apenas "entra" na escola como conteúdo ou recurso, mas interroga o próprio projeto de escolarização, seus critérios de normalização, seus dispositivos de exclusão e os sujeitos que historicamente se reconhece como legítimos produtores de conhecimento.

Siqueira Junior (2023) explicita essa dimensão ao narrar a experiência com o grafite na EMEF Célia Regina. O trabalho relata que, quando os grafites sobre personalidades negras foram apagados no dia seguinte à sua produção, isso revelou como a escola ainda opera com dispositivos de exclusão e silenciamento. O episódio, longe de ser um acidente, é interpretado pelo autor, à luz de Lélia Gonzalez, como manifestação da "neurose cultural brasileira" e da tentativa recorrente de apagamento da história e da memória negra.

Apesar dos resultados positivos com a turma, do visível envolvimento dos estudantes nas atividades teóricas e principalmente nas práticas, do interesse despertado nos colegas de outras turmas, da valorização das docências compartilhadas por parte do professor Fábio Cândido e da professora Fabiana Lima e do aparente apoio da direção da escola na época, infelizmente logo após a finalização das atividades, na verdade logo no dia seguinte, a maioria dos grafites realizados pelas alunas e alunos foram literalmente apagados (SIQUEIRA JUNIOR, 2023, p. 108).

Luana Lima (2023a) também tensiona essa questão ao mostrar como o rap do Racionais MC's opera como "pedagogia política" que forma sujeitos periféricos para resistir às violências do Estado e construir identidades positivas.

As referências a Frantz Fanon em dois trabalhos evidenciam a compreensão do rap como linguagem de ruptura, denúncia e elaboração crítica da experiência colonial. Nestas obras, Fanon possibilita interpretar as canções como expressão de uma consciência histórica que expõe os efeitos subjetivos e materiais da colonialidade, do racismo estrutural e da violência social sobre os corpos e as subjetividades negras. O rap aparece, assim, como prática discursiva contra-hegemônica, capaz de desestabilizar narrativas oficiais, tensionar identidades fixadas e revelar as continuidades da experiência colonial no tempo presente.

Victor Corrêa Lima (2023) mobiliza Fanon para pensar a descolonização de Moçambique e a formação do pensamento político dos quadros da FRELIMO. Ele mostra como a violência colonial produziu sujeitos que, ao elaborarem criticamente essa experiência, construíram projetos de libertação. O rap de Azagaia, nesse sentido, é herdeiro dessa tradição de luta e resistência.

Luana Lima (2023) utiliza Fanon para pensar a violência como caminho necessário para a libertação, citando a passagem: "mata-te, mas que eu enriqueça [...] mata-te, mas que o país se enriqueça" (FANON, 1961, p. 201 apud LUANA, p. 49). Ela mostra como o Racionais MC's opera essa mesma lógica de denúncia e elaboração crítica da violência colonial.

Tabela 3: Eixos temáticos e disputas na apropriação do rap no Ensino de História

Autor(a)	Temas principais
Michele Valentim Morais	Ensino de História; música como documento histórico; cultura e política
Jamine Patricia Guedes Miranda	Capital cultural; violência simbólica; escrevivência; mulheres negras
Laura Ferrari Montemezzo	Educação antirracista; branquitude; negritude; identidades negras
Kleber Galvão de Siqueira Jr.	Ensino de História; música como documento; linguagem estética
Michele Perciliano	Ensino de História; música como documento; cultura e política
Nilva Ap. G. Pereira	Rap como resistência; escuta; reflexão crítica
Grazielly Alves Pereira	Questionamento do currículo eurocentrado
Pedro H. Mesquita	Escuta sensível; acolhimento escolar

Sandro J. Celeste	Capital cultural; escrevivência; mulheres negras
Rafael E. de Queiroz	Linguagem juvenil; ampliação do conteúdo escolar
Janaina de J. L. Santana	Escuta sensível; acolhimento escolar
Matheus de A. Gomes	Capital cultural; escrevivência; mulheres negras
Pedro H. da Costa C. de Jesus	Escuta sensível; acolhimento escolar
Cristiano A. Mendes	Escuta sensível; acolhimento escolar
Matheus V. Martins	Questionamento do currículo eurocentrado
Edvaldo Andrade	Linguagem juvenil; ampliação do conteúdo escolar
Rogério de L. Silva	Ensino de História; música como documento; cultura e política
Aurélio Inácio Faria	Ensino de História; música como documento; cultura e política
Zenildo Leal	Rap como resistência e reconhecimento
Luana A. Mendonça	Linguagem juvenil; ampliação do conteúdo escolar
Rafael Mautone Ferreira	Linguagem juvenil; ampliação do conteúdo escolar
Victor Lima	Questionamento do currículo eurocentrado
Lurian Endo Gonzaga	Escuta sensível; acolhimento escolar
Pedro H. Corrêa Rodrigues	Rap como resistência; escuta crítica
Matheus dos S. Martins	Escuta; resistência; reflexão crítica
André I. S. de Sousa	Rap como resistência e reconhecimento

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em repositórios de teses e dissertações (CAPES, BDTD, bibliotecas digitais institucionais).

A sistematização dos temas recorrentes nas dissertações e tese que articulam rap e Ensino de História, apresentada na Tabela 3, permite compreender que essa produção acadêmica não se limita a "aplicar" o rap como recurso didático. Pelo contrário, ela evidencia múltiplas formas de apropriação dessa linguagem, que envolvem escolhas teóricas, metodológicas e políticas. Para analisar essas apropriações, o conceito de Roger Chartier (1990) mostra-se particularmente útil.

Chartier compreende a apropriação não como recepção passiva, mas como prática de produção de sentidos, na qual os leitores (ou, no caso, os pesquisadores e professores) reinterpretem os textos a partir de seus próprios referenciais, contextos e interesses. Apropriar-se é, portanto, dar novo significado, é inscrever um objeto cultural em novas tramas de sentido. No campo do Ensino de História, a apropriação do rap envolve disputas sobre o que ele significa, como deve ser usado e quais vozes ele pode legitimar.

A Tabela 3 revela que as pesquisas se apropriam do rap a partir de diferentes eixos temáticos, que podem ser agrupados em quatro grandes movimentos:

1. O rap como documento histórico e fonte para o ensino. Um conjunto expressivo de trabalhos — como os de Michele Valentim Moraes, Michele Perciliano, Rogério de L. Silva, Aurélio Inácio Faria e Kleber Galvão de Siqueira

Jr. — mobiliza o rap a partir da compreensão de que a música pode ser tratada como documento histórico. Essa apropriação insere-se em uma disputa historiográfica mais ampla: a ampliação do conceito de fonte para além do documento escrito oficial.

Nesse trabalho, a letra da canção é mobilizada como material de análise em sala de aula, sendo interpretada pelos estudantes a partir de conceitos discutidos na disciplina. Como aponta a dissertação, os alunos foram convidados a “interpretar a letra à luz dos conceitos históricos trabalhados em sala” (PERCILIANO, 2018, p. 48).

Nesses trabalhos, o rap não é apenas ilustração ou recurso motivador, mas fonte que permite aos estudantes acessar outras narrativas sobre o passado e o presente. As letras são analisadas como registros de experiências históricas marcadas pela desigualdade, pelo racismo e pela exclusão social. Essa apropriação dialoga com a História Cultural que, como aponta Chartier (1990), busca compreender como os sujeitos comuns produzem sentido sobre o mundo por meio de práticas culturais.

2. O rap como linguagem de resistência e crítica social. Outro eixo temático forte é o que compreende o rap como expressão de resistência, denúncia e busca por reconhecimento. Trabalhos como os de Nilva Ap. G. Pereira, Zenildo Leal, André I. S. de Sousa e Pedro H. Corrêa Rodrigues enfatizam a capacidade do rap de nomear a violência estrutural, o racismo e a exclusão, revelando continuidades históricas entre passado e presente.

Essa apropriação aproxima o rap de uma tradição de culturas políticas populares, na qual a música atua como forma de construir consciência coletiva. Ao incorporar essas narrativas, o Ensino de História passa a dialogar com experiências vividas por sujeitos que, muitas vezes, não se reconhecem nas narrativas escolares tradicionais. Apropriar-se do rap como resistência é, também, tensionar o currículo e afirmar a legitimidade de saberes produzidos fora dos espaços acadêmicos.

3. O rap na construção de identidades e como estratégia de acolhimento escolar. Um terceiro eixo, bastante presente na tabela, é o que articula o rap a práticas de escuta sensível, acolhimento e construção de identidades. Autores como Pedro H. Mesquita, Janaina de J. L. Santana, Lurian Endo Gonzaga, Pedro H. da Costa C. de Jesus e Cristiano A. Mendes enfatizam a importância de criar espaços em que os estudantes se sintam reconhecidos e valorizados. O rap funciona como mediador do diálogo entre escola e juventude, permitindo que temas

como racismo, violência e desigualdade sejam abordados de forma significativa. A apropriação aqui não é apenas temática, mas relacional: trata-se de usar o rap para construir vínculos, para ouvir o que os estudantes têm a dizer e para validar suas experiências como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga com a noção chartieriana de que a apropriação envolve sempre uma negociação entre o texto e o leitor, entre o que o rap diz e o que os estudantes podem fazer com ele no contexto escolar.

4. O rap no questionamento do currículo eurocentrado e na educação antirracista. Um quarto eixo agrupa trabalhos que mobilizam o rap para problematizar o eurocentrismo curricular e para implementar práticas antirracistas. Pesquisas como as de Laura Ferrari Montemezzo, Grazielly Alves Pereira, Matheus V. Martins e Victor Lima situam o rap como ferramenta capaz de articular história, identidade e pertencimento, em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Essa apropriação evidencia que o rap não é apenas um "tema" a ser incluído, mas uma linguagem que desestabiliza hierarquias epistemológicas. Ao trazer para a sala de aula narrativas produzidas por sujeitos negros e periféricos, esses trabalhos questionam a universalidade das narrativas europeias e afirmam a pluralidade de experiências históricas que constituem o Brasil.

Chartier (1990) ajuda a compreender que a apropriação nunca é neutra: ela inscreve os objetos culturais em novas hierarquias e disputas. No caso do rap, apropriar-se dele para uma educação antirracista significa disputar o sentido do que é ensinar História, deslocando o centro do currículo e afirmando outras vozes como legítimas.

Por fim, um eixo que atravessa vários trabalhos — como os de Rafael E. de Queiroz, Edvaldo Andrade, Luana A. Mendonça e Rafael Mautone Ferreira — é a compreensão do rap como linguagem próxima dos jovens, capaz de ampliar o interesse e o engajamento com os conteúdos históricos.

Essa apropriação, embora legítima, corre o risco de reduzir o rap a um "recurso motivador" se não vier acompanhado de uma reflexão mais profunda sobre seu conteúdo crítico. No entanto, os trabalhos listados indicam que, mesmo quando o foco está na linguagem juvenil, há uma preocupação em ampliar o repertório de fontes e debates em sala de aula, conectando os temas históricos à realidade dos estudantes.

A análise dos temas sistematizados na Tabela 3 evidencia que a presença do rap no Ensino de História se estrutura a partir de disputas pedagógicas, historiográficas e epistemológicas. Essas disputas não dizem respeito apenas à escolha de conteúdos ou metodologias, mas ao sentido social do ensino de História, ao estatuto do conhecimento escolar e às vozes que historicamente foram autorizadas — ou silenciadas — na produção do saber.

O conceito de apropriação de Roger Chartier (1990) permite compreender que cada um desses eixos temáticos não é simplesmente uma "aplicação" do rap, mas uma reinterpretação dessa linguagem a partir de diferentes referenciais e finalidades. Apropriar-se do rap como documento, como resistência, como acolhimento ou como crítica ao eurocentrismo são modos distintos de inscrever o rap no campo do Ensino de História, cada um deles carregado de implicações teóricas e políticas.

A tabela revela, ainda, que o rap tem sido apropriado de forma plural e multifacetada, o que indica a vitalidade do campo e a capacidade dessa linguagem de dialogar com diferentes demandas educacionais. No entanto, como será discutido adiante, há também lacunas nesse processo de apropriação — temas e abordagens ainda pouco explorados, que apontam horizontes para futuras investigações.

3.3 LACUNAS E POSSIBILIDADES.

Tabela 4: Lacunas

Aspecto em falta ou pouco abordado	Observação
Gênero e sexualidade	A maioria dos trabalhos não aborda recortes de gênero, feminismo ou LGBTQIA+.
Elementos do hip-hop além do rap	Grafite, break, DJing são pouco explorados
Interseccionalidade	Raras análises interligam classe, raça e gênero de forma articulada.

Análise musical (ritmo, forma, estrutura)	Poucos trabalhos tratam o rap enquanto linguagem sonora e poética complexa.
Avaliação dos impactos das práticas	Falta de sistematização de resultados das práticas pedagógicas.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados em repositórios de teses e dissertações (CAPES, BDTD, bibliotecas digitais institucionais).

A análise das dissertações e teses sistematizadas permite identificar um conjunto de lacunas recorrentes na forma como o rap tem sido apropriado pelo Ensino de História. Tais lacunas não devem ser compreendidas como meras ausências temáticas, mas como expressões de limites históricos, epistemológicos e institucionais que atravessam tanto o campo do Ensino de História quanto a própria escolarização de saberes contra-hegemônicos.

A primeira lacuna refere-se à escassa abordagem das questões de gênero e sexualidade. Embora o rap dialogue historicamente com pautas relacionadas às masculinidades, ao feminismo negro e às dissidências sexuais, a maioria dos trabalhos analisados não mobiliza esses recortes de forma sistemática. Essa ausência revela um limite importante da apropriação pedagógica do rap no Ensino de História, que tende a priorizar as dimensões raciais e de classe em detrimento das articulações entre raça, gênero e sexualidade.

Do ponto de vista histórico, essa lacuna pode ser interpretada como efeito de um currículo que, embora tensionado por políticas como a Lei 10.639/03, ainda opera sob forte regulação normativa quando se trata de gênero e sexualidade. Enquanto a discussão racial encontrou respaldo legal e institucional, os debates sobre diversidade sexual tornaram-se alvo de disputas públicas intensas, o que impacta diretamente as escolhas dos pesquisadores.

Autoras como bell hooks (1995) e Patricia Hill Collins (2019) permitem compreender que as experiências históricas de sujeitos negros não podem ser dissociadas das relações de gênero. A incorporação do rap no Ensino de História, quando desprovida de uma abordagem interseccional, corre o risco de reproduzir silenciamentos internos, privilegiando determinadas experiências em detrimento de outras.

A segunda lacuna diz respeito à exploração limitada dos elementos do hip-hop para além do rap. Grafite, break e DJ, que compõem historicamente a cultura hip-hop como um todo articulado, aparecem de forma residual nas pesquisas analisadas. Essa centralidade do rap pode ser explicada, em parte, pela própria tradição disciplinar do Ensino de História, que privilegia linguagens verbais e narrativas textuais.

Autores como Stuart Hall (2013) e Paul Gilroy (2001) permitem compreender a cultura como campo de disputas simbólicas, no qual diferentes linguagens produzem sentidos históricos. A incorporação restrita do rap, dissociada dos demais elementos do hip-hop, tende a fragmentar uma cultura que nasce, justamente, da articulação entre palavra, corpo, imagem e som.

A terceira lacuna refere-se à ausência de análises interseccionais mais densas. Embora muitos trabalhos mobilizem categorias como raça, classe e identidade, raramente essas dimensões aparecem articuladas de forma consistente. Em geral, observa-se a soma de categorias, e não a análise das intersecções entre elas.

Kimberlé Crenshaw (2002) permite afirmar que a ausência de uma abordagem interseccional compromete a compreensão plena das narrativas produzidas por sujeitos periféricos, especialmente mulheres negras e jovens das periferias urbanas. No Ensino de História, a incorporação do rap sem essa chave analítica corre o risco de reduzir a potência crítica dessas narrativas.

A quarta lacuna identifica a escassa análise do rap enquanto linguagem sonora e poética complexa. A maioria dos trabalhos privilegia o conteúdo das letras, tratando-as como textos escritos, o que reforça uma apropriação do rap centrada na dimensão temática. Poucos estudos se dedicam à análise do ritmo, do flow, da batida, da performance e da oralidade.

Paul Zumthor (1993) e Jacques Attali (1985) permitem compreender a música e a oralidade como formas de produção de conhecimento histórico, nas quais o corpo, a repetição e a sonoridade desempenham papel central. Ao negligenciar esses aspectos, parte das pesquisas analisadas reduz a complexidade do rap, aproximando-o de um texto escrito convencional.

A quinta lacuna destaca a ausência de avaliações sistematizadas sobre os impactos das práticas pedagógicas que utilizam o rap. Embora muitos trabalhos

proponham sequências didáticas, intervenções e projetos, poucos se dedicam a analisar os efeitos dessas práticas a médio e longo prazo.

Bernard Charlot (2000) e Gimeno Sacristán (2000) permitem compreender a relação com o saber e o currículo como processos complexos, que não se esgotam na proposição de práticas inovadoras. Avaliar impactos implica acompanhar transformações na forma como os estudantes se percebem como sujeitos históricos.

3.4 REPENSANDO OS SILÊNCIOS E EXCLUSÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA.

A análise desenvolvida neste capítulo partiu de um percurso metodológico que buscou articular a sistematização quantitativa com a interpretação qualitativa dos discursos acadêmicos sobre rap e Ensino de História. A opção pela análise de conteúdo, ancorada em Bardin (1977) permitiu não apenas identificar regularidades, mas também compreender as condições de produção desses discursos e os sentidos que neles circulam.

A construção do corpus, detalhada ao longo do capítulo, revelou que as pesquisas que articulam rap e Ensino de História começam a aparecer de forma mais sistemática a partir de 2017. Essa constatação, longe de ser meramente cronológica, evidencia um deslocamento geracional no campo: pesquisadores que cresceram ouvindo rap passam a ocupar espaços acadêmicos e a interrogar a história a partir de outras linguagens e experiências. Como mostram os trabalhos de Moraes (2017), Mesquita (2018) e Montemezzo (2018), a aproximação com o rap não é apenas metodológica, mas existencial – é a história que se conta a partir de dentro, a partir de quem viveu as experiências narradas nas canções.

A diversidade de referenciais teóricos mobilizados, sistematizada na Tabela 2, revela um campo em disputa. De um lado, a presença de autores como Rüsen, Thompson e Adorno indica a tentativa de dialogar com tradições consolidadas da teoria da história e da crítica cultural. De outro, a recorrência de Fanon, Quijano, Freire, Gomes e Arroyo aponta para um esforço deliberado de ruptura com o eurocentrismo e de afirmação de epistemologias outras, gestadas nas margens do sistema. Essa tensão entre cânone e margem, entre tradição e insurgência, é constitutiva do campo e revela seu caráter movediço e politicamente situado.

As pesquisas de Victor Lima (2023b) e Luana Lima (2023a) exemplificam essa potência. Victor mostra como o rapper moçambicano Azagaia, ao alternar entre

o português, o bantu e a ironia com a oração cristã, constrói uma narrativa histórica que desestabiliza a colonialidade e afirma a resistência africana. Luana, por sua vez, demonstra como o Racionais MC's opera como "testemunho do massacre", denunciando a necropolítica e a seletividade penal que incidem sobre corpos negros nas periferias brasileiras. Em ambos os casos, o rap não é recurso, é fonte – e fonte que produz história, que elabora o passado e projeta futuros possíveis.

Zenildo Leal (2022) Ao mobilizar a música “Mãe África”, do grupo Consciência Humana, para trabalhar o período republicano desloca o eixo interpretativo da escravidão e da abolição de uma abordagem jurídico-institucional para uma narrativa centrada na experiência negra. A letra explicita a violência do tráfico atlântico e descreve o navio negreiro como um espaço de desumanização, no qual homens e mulheres foram tratados como mercadoria.

O Brasil foi o país que mais recebeu pessoas escravizadas do continente africano. Milhões de africanos foram arrancados de seu continente, ocasionando a desorganização dessas sociedades, de suas tradições e de seus laços familiares. O grupo Consciência Humana da zona leste da capital paulista narra tal fato, se colocando como parte: Os europeus usavam transportes românticos Para o tráfico de seres humanos E dentro de um porão um grito surgia E dentro daquele navio, negros eles traziam Navio negreiro de Angola chegou Um ato de covardia Tristeza para o nosso povo e pra eles uma grande alegria Negras, negros enganados vendidos como mercadoria Mulheres negras espancadas Só de pensar nesse ato meu corpo arrepiá (CONSCIÊNCIA HUMANA, 1993 apud LEAL, 2022, p. 65)

A Tabela 3 sistematizou os eixos temáticos que emergem dessas pesquisas, revelando múltiplas apropriações do rap: como documento histórico, como linguagem de resistência, como prática de acolhimento e escuta sensível, como ferramenta de questionamento do currículo eurocentrado. O conceito de apropriação de Roger Chartier (1990) mostrou-se fundamental para compreender que cada uma dessas formas de mobilizar o rap não é uma simples "aplicação", mas uma reinterpretação que inscreve o objeto cultural em novas tramas de sentido. Apropriar-se do rap é, assim, um ato criativo e politicamente situado.

No entanto, como revela a Tabela 4, há lacunas significativas nesse processo de apropriação. A escassa abordagem das questões de gênero e sexualidade, a pouca exploração dos demais elementos do hip-hop (grafite, break, DJ), a fragilidade das análises interseccionais, a limitada atenção à dimensão sonora e performática do rap e a ausência de avaliações sistematizadas dos impactos pedagógicos indicam que o campo ainda tem horizontes a explorar. Autoras como bell hooks,

Patricia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw oferecem categorias para pensar essas ausências não como falhas individuais, mas como expressões de limites históricos e institucionais que regulam o que pode ser dito e pesquisado no interior da academia.

O capítulo evidenciou, assim, que o rap, ao adentrar o Ensino de História, não apenas amplia o repertório metodológico dos professores, mas tensiona os próprios fundamentos do que se entende por conhecimento histórico escolar. As pesquisas analisadas mostram que o rap é linguagem que interpela, que desloca, que faz pensar. E, ao fazê-lo, convoca o campo a revisitar suas hierarquias, seus silêncios e suas exclusões.

4 Ressonâncias Históricas: Reflexões Finais sobre o Ensino de História e o Rap

Chegar até aqui não foi fácil. Esta pesquisa, como toda trajetória acadêmica vivida nas margens, carrega marcas de um percurso que não começou no mestrado e nem termina com estas linhas. Ao longo destes capítulos, busquei compreender como o rap — essa expressão cultural negra e periférica, nascida nos guetos do Bronx e reinventada nas vielas das cidades brasileiras — foi apropriado por um campo disciplinar historicamente europeu, institucionalizado no século XIX e durante muito tempo comprometido com narrativas eurocêntricas, elitistas e excludentes: o ensino de história.

O caminho percorrido nos três capítulos permitiu construir essa compreensão de forma articulada, partindo da história do rap, passando pela história do ensino de história e chegando à análise de como as pesquisas acadêmicas têm mobilizado essa linguagem em sala de aula.

No primeiro capítulo, busquei reconstruir a trajetória do rap e do movimento hip-hop, desde sua emergência nos Estados Unidos, como resposta da juventude negra do Bronx à desassistência estatal, à violência policial e ao abandono social, até sua chegada e consolidação no Brasil. Mostrei como, por aqui, o rap se encontrou com as demandas do Movimento Negro brasileiro e com as experiências das periferias urbanas, constituindo-se como "trilha sonora do gueto" — espaço de denúncia, resistência e produção de conhecimento. A criminalização do rap, analisada a partir dos casos de MV Bill e Facção Central, revelou que o incômodo não era com a violência das letras, mas com a violência da verdade que elas

expunham. O "crime do raciocínio" era justamente o de fazer pensar, de articular memória e presente, de denunciar que a República prometida a poucos nunca chegou para muitos.

No segundo capítulo, examinei a trajetória do ensino de história como disciplina escolar, desde sua institucionalização na Europa do século XIX até seus desdobramentos no Brasil. Mostrei como o ensino de história nasceu comprometido com a formação de identidades, com a legitimação de Estados e com a transmissão de narrativas eurocêntricas que silenciavam sujeitos colonizados, escravizados e subalternizados. A partir das discussões decoloniais e das leis 10.639/03 e 11.645/08, evidenciei as tensões e disputas que atravessam o campo: entre narrativas hegemônicas e contra-narrativas, entre currículos prescritos e práticas insurgentes, entre a história dos vencedores e a história dos "debaixos".

No terceiro capítulo, analisei como o rap tem sido apropriado nas teses e dissertações produzidas no campo do ensino de história. A partir de um levantamento sistemático em repositórios acadêmicos, construí um corpus de 27 trabalhos — 26 dissertações e 1 tese — defendidos entre 2017 e 2024. A análise revelou que a presença do rap no ensino de história se estrutura a partir de múltiplas formas de apropriação: como documento histórico, como linguagem de resistência, como prática de escuta sensível, como ferramenta de educação antirracista, como expressão poética complexa.

A Tabela 1, com a distribuição temporal dos trabalhos, evidenciou que as pesquisas sobre rap e ensino de história começam a aparecer de forma mais sistemática a partir de 2017, indicando que a legitimação acadêmica dessa linguagem é relativamente recente, mesmo considerando que o rap está presente no Brasil desde a década de 1980.

A Tabela 2, com a fundamentação teórica dos trabalhos, revelou a diversidade de referenciais mobilizados: autores como Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, Stuart Hall, Achille Mbembe, Aníbal Quijano e bell hooks aparecem com frequência, indicando um esforço de diálogo entre a tradição crítica, o pensamento decolonial e a pedagogia freiriana.

A Tabela 3 sistematizou os eixos temáticos, evidenciando que os pesquisadores não "aplicam" o rap como recurso didático, mas o reinterpretem a partir de seus referenciais teóricos, seus problemas de pesquisa e seus contextos institucionais. À luz do conceito de apropriação de Roger Chartier, foi possível

compreender que cada trabalho inscreve o rap em novas tramas de sentido: Michele Valentim Morais e Michele Perciliano o fazem pela via do documento histórico; Nilva Pereira e Zenildo Leal pela resistência; Pedro Mesquita e Lurian Gonzaga pela escuta sensível; Laura Montemezzo e Victor Lima pela educação antirracista; Rafael Mautone Ferreira e Luana Mendonça pela linguagem juvenil.

A análise também permitiu identificar lacunas recorrentes no campo: a escassa abordagem das questões de gênero e sexualidade; a exploração limitada dos demais elementos do hip-hop (grafite, break, DJ); a fragilidade das análises interseccionais; a pouca atenção à dimensão sonora e performática do rap; e a ausência de avaliações sistematizadas dos impactos pedagógicos. Essas lacunas, longe de fragilizarem o campo, apontam horizontes fecundos para futuras investigações.

O que esta pesquisa permitiu compreender, afinal, sobre a apropriação do rap pelo ensino de história? Primeiro, que essa apropriação não é única, mas sim, feita a partir de várias perspectivas. Quando um professor ou pesquisador mobiliza o rap em sala de aula, ele está fazendo escolhas que envolvem disputas sobre o que é fonte histórica legítima, sobre quais vozes podem narrar o passado, sobre que histórias merecem ser contadas. O rap, ao adentrar o ensino de história, tensiona o currículo eurocêntrico, desestabiliza hierarquias epistemológicas e coloca no centro sujeitos historicamente silenciados.

Segundo, que o rap opera como linguagem histórica — não apenas no sentido de "falar sobre" a história, mas de produzir interpretações do passado, diagnósticos do presente e projeções de futuro. Como mostraram Luana Lima ao analisar o Racionais MC's, Victor Lima ao estudar Azagaia, e tantos outros pesquisadores, as letras de rap constroem narrativas históricas que conectam a escravidão ao encarceramento em massa, a colonização à desigualdade social, a ditadura à violência policial. São narrativas que ensinam história fora da escola e que, ao entrarem na escola, ensinam de outras formas.

Terceiro, que a presença do rap no ensino de história está diretamente ligada a transformações geracionais no campo acadêmico. Os trabalhos analisados são, em sua maioria, de pesquisadores que cresceram ouvindo rap, que tiveram essa linguagem incorporada ao seu repertório cultural desde a juventude. O rap que, para gerações mais antigas, poderia ser percebido como manifestação marginal ou estritamente juvenil, passou a integrar, para esses sujeitos, um repertório legítimo de

interpretação do mundo social. O crescimento das pesquisas sobre rap e ensino de história, nesse sentido, não indica apenas uma ampliação temática, mas uma transformação nas condições históricas de possibilidade da própria pesquisa.

Quarto, que o ensino de história, ao se abrir para o rap, está também se abrindo para outras epistemologias, outras pedagogias, outras formas de produzir conhecimento. Trabalhos como o de Rafael Mautone Ferreira, com sua proposta de "educabilidades" e sistematização decolonial de práticas; o de Kleber Galvão de Siqueira Junior, articulando Adorno, Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo; o de Lurian Gonzaga, propondo uma "pedagogia Mano Brown"; o de Matheus dos Santos Martins, com a categoria "intelectuais mediadores" — todos evidenciam que o rap não é apenas conteúdo, mas método: uma forma de ensinar que parte da experiência periférica, valoriza saberes ancestrais e afirma a centralidade das relações étnico-raciais na produção do conhecimento histórico.

Esta dissertação também é, de certa forma, um exercício de escrevivência. Como aponta Conceição Evaristo, escrever a própria experiência é resistir, é existir. O exercício de *sankofa* — voltar às raízes para construir sobre elas — não foi um adorno, mas a própria condição de possibilidade desta pesquisa. Revisitar a história do movimento hip-hop permitiu compreender que o rap não é apenas objeto de estudo, mas linguagem que me formou como sujeita, como professora, como pesquisadora. Como disse Lurian Gonzaga ao citar um de seus narradores, "tudo que eu aprendi sobre a questão racial no Brasil, todo o meu letramento racial, foi por meio do rap, não foi por meio acadêmico".

As limitações deste trabalho são reconhecidas. A análise poderia ter se aprofundado em mais Raps, em mais autores, em mais dimensões da cultura hip-hop. As lacunas identificadas — gênero, interseccionalidade, análise sonora, avaliação de impactos — são também lacunas desta pesquisa, que não teve pretensão de esgotar o campo, mas de contribuir para sua consolidação. Fica o desejo de que outras pesquisas, outras vozes, outras apropriações venham a explorar esses caminhos.

Fica também a certeza de que o rap continuará sendo, como tem sido nas últimas décadas, trilha sonora da resistência e escola paralela para milhares de jovens que, como eu, encontraram nas rimas a possibilidade de compreender o mundo e de lutar por um lugar nele. Que a escola formal — essa instituição tão atravessada por contradições — saiba escutar o que o rap tem a dizer.

Como ensina Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O rap, nesse sentido, é pura possibilidade

"Se a história é nossa, deixa que nós escreve".

Esta dissertação é, também, uma tentativa de responder a esse chamado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural reconsiderada. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Juba Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 92-99.
- ANDRADE, Edvaldo. **Repensando o ensino de História através da cultura Hip-hop**. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- ANDRADE, Elaine Nunes de. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ATTALI, Jacques. **Brutos: ensaios sobre a economia política da música**. Campinas: Papirus, 1985.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-214.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Pablo Nabarrete. **Ecos de espelhos: movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História e música. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 363–384.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, Mano. **Entrevista coletiva do Grupo Racionais MC no Red Bull Station na exposição Racionais: 30 anos**. Mediação: André Caramante. São Paulo, 5 jun. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aqx8TyV85lc>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BUZO, Alessandro. **Hip-hop: dentro do movimento**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020. E-book.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Ezequiel Santos. O Hip Hop como valor cultural afro-brasileiro: relações entre o rap brasileiro e a poesia moçambicana. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 32, p. 112-145, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/42444/31242>. Acesso em: 2 maio 2024.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante: Ferguson, Palestina e as bases de um movimento**. Organização de Frank Barat. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DIAS, Sueli Fatima. **A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR (1990)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DJ HUM. Entrevista. **Revista Pode Crê!**, São Paulo, n. 2, ano 1, 1993.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: [data].

DOS SANTOS, Daniel. **Como fabricar um gangsta: masculinidades negras nos videocliques dos rappers Jay-Z e 50 Cent**. 2017. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DOVE, Nah. Mulherismo Africana: uma teoria afrocêntrica. Journal of Black Studies, v. 28, n. 5, maio 1998. Tradução livre. Disponível em: <https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/11/mulherisma-africana-uma-teoriaafrocecc82ntrica-nah-dove.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FARIA, Aurélio Inácio. **Música, decolonialidade e ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FELIX, João Batista de Jesus. Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

FERREIRA, Gabriella dos Santos. **Representações sociais de gênero em composições das minas rappers do Distrito Federal**. 2015. Trabalho de

Conclusão de Curso (Bacharelado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz. **Da rima à raça: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do Manifesto**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

FERREIRA, Rafael Mautone. **Cultura Hip Hop para o ensino de história antirracista: educabilidades nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

FINNEGAN, Ruth. **Oral literature in Africa**. Oxford: Clarendon Press, 1970.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Matheus de Andrade. **"Os locutores do inferno": representações de violências no rap do Facção Central (1995-2006)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 67-80.

GONZAGA, Lurian Endo. **O rap na experiência de fazer-se docente de História**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Pedro Henrique da Costa Carvalho de. **A educação brasileira nas composições do rap nacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Tradução de Markus Hediger et al. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LEAL, Sérgio José de Machado. **Acorda Hip-hop: despertando um movimento em transformação**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

LEAL, Zenildo. **Ensino de História entre rimas e ressignificações: História da República Brasileira através do RAP**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

LIMA, Luana Alana Mendonça de. **Crítica da Razão Negra e Racionais MCs: a cultura do rap no enfrentamento ao necropoder**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

LIMA, Mariana Semião de. **Rap de batom: família, educação e gênero no universo rap paulista**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, Solange Martins de. A educação e o rap. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-56.

LIMA, Victor Póvoas Jucá Corrêa. **"Maçonaria": entrecruzando a história do Brasil e a história da África com o rap de Azagaia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

MARTINS, Matheus dos Santos. **Os intelectuais mediadores e o Ensino de História: o rap como pensamento de fronteira**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

MARTINS, Matheus Valduga. **"Educação é compromisso, não é viagem": temáticas para o ensino de História em álbuns musicais nacionais (2017-2019)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, Cristiano Aparecido. **A escola como palco de uma guerra não declarada: discurso anticordial do rap e da literatura periférica no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

MESQUITA, Luciano Pires. **A "guerra do pós-guerra": o cinema norte-americano e a guerra do Vietnã**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

MESQUITA, Pedro Henrique Parente de. **Nas batidas dos beats e na cadência do flow: hip-hop, ensino de história e identificação racial**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MIRANDA, Jamine Patricia Guedes. **Mulher negra, hip hop e educação: uma história de resistência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MONTEMEZZO, Laura Ferrari. **Um galho na árvore da música negra: movimento hip hop e rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MORAIS, Michele Valentim. **Quais histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de história**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais da História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

NADAI, Elza. O ensino de História e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 23-30.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiuscia. Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.

NORBERTO, Dallabrida. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PEREIRA, Grazielly Alves. **Resistências afro-brasileiras no ensino de História: a sala de aula e as letras de RAP**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

PEREIRA, Nilva Aparecida Gonçalves. **Verso e prosa no ensino de História: para ficar mais claro eu escureci**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

PERCILIANO, Michele. **No ritmo e na rima: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1974.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RATS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Kuanza, 2007.

RODRIGUES, Pedro Henrique Corrêa. **R.E.P.: Ritmo Educação e Poesia: as potencialidades do rap enquanto sujeito produtor nas aulas de História**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Horst Rautmann et al. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SANTANA, Janaina de Jesus Lopes. **Pelo som e pela cor: o movimento hip hop como forma de ampliação do debate étnico-racial nos ambientes educacionais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). ****Epistemologias do Sul****. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, José Carlos Gomes. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, Rogério de Lima. **Oficinas pedagógicas e experiências: contribuições do rap para o ensino de história dos povos Guarani**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros com risos brancos. In: SEIFERT, Geralda et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG; Petrópolis: Vozes, 2002. p. 89-105.

SIQUEIRA JUNIOR, Kleber Galvão de. **A pedagogia hip hop e o ensino culturalmente relevante em História**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIQUEIRA JUNIOR, Kleber Galvão de. **A pedagogia hip hop e as narrativas da liberdade: o ancestral e o contemporâneo no ensino de história da África, dos povos africanos e afro-brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SOUSA, André Isaac Santos de. **"E o que foi pedo, vai dá bom": o rap periférico de Fortaleza e as possibilidades de um ensino de história para o letramento racial**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.