



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

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**

FORTALEZA

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

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696" 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 um letramento racial / André Isaac Santos de Sousa. – 2024.
159 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior.

1. Letramento Racial. 2. Ensino de História. 3. Rap. 4. Fortaleza. 5. História. I. Título.

CDD 907.220711

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

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em História da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
História. Área de concentração: Linguagens e
Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia
Júnior.

Aprovada em: 28/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior (orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Valéria Aparecida Alves

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões

Universidade Federal do Ceará – UFC

Para minha mãe, Maria José Silva Santos, a
Mazé. que me ensinou a estranha mania de ter
fé na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida e saudosa avó Alaíde Silva Santos que me fez ser um apaixonado pelas histórias das pessoas e por contar essas mesmas histórias. Foi ela que, anos atrás, abriu todo o caminho para que os meus e eu chegássemos até aqui. Muito obrigado, Vó! Eu espero estar te dando orgulho, onde você estiver. Quem carrega o legado de luta, perseverança e exemplo da senhora, vó, é minha amada Mãe. Dona Mazé me ensinou muito sobre não desistir, mesmo sem perceber. Minha mãe tem uma qualidade incrível que é de acreditar até o fim que as coisas podem dar certo e que uma hora tudo vai ficar bem. Que bom que a senhora me ensinou isso, mãe, porque foi extremamente necessário acreditar que as coisas ficariam bem para poder chegar até aqui. Não faltaram motivos para largar tudo, “mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre” né? Aqui estamos e continuaremos, como sempre foi. Meus irmãos, Samuel, Daim e Jó, são seguidores dessa filosofia de persistência e por isso tenho certeza que essa vitória aqui alegra todos eles. Saibam que essa conquista é nossa e que sou muito grato pela torcida e o amor que vocês dedicam a mim da maneira peculiar que cada um tem, esse amor e essa torcida são recíprocos. Agradeço aqueles que primeiro atravessaram a linha social que muitos daqueles que vêm de onde venho não conseguem, meus tios Teodoro Silva Santos e Raimundo Nonato Silva Santos. Os dois dão uma lição de que só podemos vencer de forma coletiva e quando aquilo que se chama de vitória em nossa sociedade ocorre temos que ajudar os nossos para chegar até esse lugar também, serei eternamente grato pelo exemplo e pelo apoio incondicional de sempre. Vocês, tios, mudaram a minha vida. Sobre acreditar sempre e entregar o melhor para o mundo, mesmo nas piores situações, aproveito para agradecer à minha querida prima Ana Paula que sempre foi um exemplo irretocável para mim, sobretudo nos últimos anos por tudo que viveu e como superou cada batalha. Você é a ponte que liga passado e presente à nossa família e por isso quero ser igual a você quando crescer. É simbólico como a minha família ensina muito, mesmo sem querer. Por isso agradeço a todos pela contribuição ímpar na minha formação.

Por falar em família, eu agradeço a todos os meus amigos, que são os familiares que escolhi, por absolutamente tudo nessa caminhada. Vocês todos seguraram minha mão no pior momento da minha vida, estiveram comigo no choro e nas angústias, agora estão comigo nessa alegria estupenda que é esse momento tão sonhado por mim. É por isso que faço questão de nominalmente agradecer a cada um de vocês. Stephany, qualquer um que tenha uma amiga

como você tem tudo, porque você é escuta e amparo nos momentos de dor, mas também é companhia no partilhar das alegrias, serei eternamente grato por aquele abraço no dia 31 de julho de 2023. Marcelo, você é uma das pessoas com quem eu mais aprendo na vida e amo o fato de termos dividido os sonhos no ônibus e hoje partilhar boa parte deles juntos, obrigado pela sua amizade e amor. Cecília, obrigado pela disponibilidade, esse é um dos atos de amor dos mais lindos. Narcísio, Paulo Henrique e Kelvia, sei da torcida e do amor de vocês mesmo com a distância, obrigado! Maiara, você é um exemplo de força e luta, sigo aprendendo contigo, Manu tem uma sorte imensa de ter uma mãe guerreira como você. Ranieri, você é um amigo que amo demais e sou para sempre grato por todos os dias que compartilhamos sonhos, angústias e risadas. Aquela mensagem que dizia “conheço Isaac e datas” vai estar para sempre no meu coração. Haroldo, amo você. Esses dias me lembrei quando você voltou de Porto Alegre e eu fiquei tão feliz quando te vi de novo, chorei um pouquinho sem você ver quando te abracei, porque você não tem ideia da falta que faz quando tá longe, amigo. Não tenho nem palavras para agradecer por sua amizade. Tenho muita sorte de ter uma referência de filho, amigo e intelectual tão próxima de mim. Quero agradecer também, correndo o risco de não conseguir usar palavras a altura do meu sentimento, ao meu amigo irmão Luan. Nascemos com horas de diferenças e a vida fez nossos caminhos se cruzarem, porque eu não sei como eu atravessaria as tormentas mais tenebrosas sem sua amizade e seu amor. Foram dias difíceis até chegar aqui e você, irmão, foi um porto seguro extraordinário, pois podia me faltar todas as certezas da vida, mas nunca da sua amizade e parceria. A vida vai seguir com momentos lindos e outros nem tanto, quero ter você por perto em cada um deles, obrigado por absolutamente tudo.

Aos meus amigos eternos do Dáulia Bringel, Lucas Vale por ser dos amigos irmãos mais amados da minha vida, obrigado por ser a memória que me faz nunca esquecer o que é amizade, sei que posso contar com você para tudo que a vida proporcionar de bom ou ruim, por isso sou e sempre serei grato. Lucas Memória, obrigado pelos vinhos e excelentes conversas. Thais, sua amizade é imprescindível para mim, obrigado por tantos anos de estrada compartilhados. Matheus Sebbe, por ser um amigo para todas as horas e que tem uma generosidade absurda na forma como entrega seu amor e sua amizade, obrigado. Iago e Thaynara, que sorte a Madu tem de ter pais tão

maravilhosos como vocês, e que sorte eu tenho de ter amigos tão amados como vocês. Meu ideal de família, parceria e amor partilhado está completamente em vocês dois, sou terminantemente grato por todos os sorrisos e abraços que compartilhamos.

Amanda e Gabi, minhas amadas amigas, saibam que Matheus e Gabi Mamede são muito sortudos de terem vocês duas na vida. Amanda, todas as vezes que precisei você esteve lá e todas as alegrias que tenho tido ao longo desses anos de amizade sempre fico querendo compartilhar contigo, porque sei o quanto você torce por mim e pela minha felicidade. Amo você e quero estar a altura do amor e da amizade que você entrega ao mundo, por isso sempre digo “todo mundo deveria ter uma Amanda na vida”. Gabi, tem frases e momentos da vida que não se apagam, ainda mais quando se é um historiador. A frase “pegue a chave da minha casa e saia dali imediatamente” vai vir à minha cabeça sempre quando lembrar do que seu amor é capaz. Você foi um porto seguro inabalável para mim e eu só tenho a agradecer por tudo. Eu não sei o que fiz para merecer uma amiga tão dedicada e que é sinônimo de amor altruísta. Obrigado, meninas, amo muito vocês! Aproveito para também agradecer à Lorrana por me fazer rir de forma leve nos instantes finais dessa dissertação. À Paola, Andrezza, Rita, Svet, Maísa e Catarina por serem amigas amadas que sempre torcem por mim e pelo meu sucesso. Vocês são incríveis. Agradeço também à Luiza Valéria, que dedicou muitas palavras de conforto e acolhimento nessa reta final do processo de escrita.

À Família Tigre Machado, começo agradecendo à tia Gabi e ao tio Kauá, por terem me ensinado de forma profunda o significado de família e amor fraternal, além de terem me dado todo suporte e incentivo, ao longo de anos e também nessa jornada que me trouxe até a dissertação. Amo vocês e vou carregá-los para sempre em meu coração. Aos amados tios Alberto, Dudu, Maurício, Ricardo, Daniel, Cláudio, Rafael e às amadas tias Tânia, Eugênia, Cláudia, Lídia, Idalécia, Ínis e Bebê meu profundo agradecimento por todo amor e carinho de vocês ao longo de mais de uma década. Aos primos também muito amados, Bia, Gustavo, Mirella, João, Júlia, Amanda, Gabriel, João Lucas, Gabi, Edson, Jay, Inês, André e especialmente Daniel, com quem compartilhei inúmeras conversas essenciais sobre vida e família, vocês foram sempre importantes para mim com toda a torcida e o afeto que sempre tiveram. À vovó Nair que me dedicou de forma muito sublime seu amor. E finalmente à Sofia, pois sem seu incentivo e apoio, muito provavelmente eu não teria me inscrito na prova do mestrado, nem no concurso e nem em várias outras coisas que fiz da vida. Você foi uma grande entusiasta do meu potencial e

nada jamais apagará isso. Sou muito grato por todos os momentos que colaboraram para eu ser quem eu sou tanto em termos pessoais quanto profissionais, saiba que sempre estarei na torcida por você também.

Agradeço muito à Organização Educacional Farias Brito, na figura de Marcelo Pena e Dawison Sampaio, por toda compreensão, incentivo e principalmente apoio nesses anos. Tudo que precisei, nessa jornada do mestrado, o Farias Brito sempre me possibilitou da forma mais atenciosa e por isso serei sempre muito grato à instituição e a todas as pessoas que a fazem.

À todos do programa de pós-graduação do ProfHistória que fazem parte desse bonito processo por terem me proporcionado a realização desse sonho acadêmico. Em especial Ana Carla Sabino, Ana Amélia, Jailson Pereira, Adelaide Gonçalves, Ana Rita Fonteles, Adriana Gorayeb, Gilberto Nogueira, professores incríveis com quem aprendi de forma imensurável ao longo desses dois anos. Destaco também Valéria Aparecida Alves e Leandro Bulhões que me ajudaram tanto na realização desta pesquisa fazendo parte da banca. Aproveito para fazer também um agradecimento especialíssimo ao meu orientador Edmilson Alves que conduziu essa pesquisa de forma muito atenciosa e contribuiu de forma ímpar para que a mesma se realizasse.

Aos meus queridos e amados amigos da turma de 2022 do ProfHistória, sem vocês eu nem tenho ideia de como teria passado por esse processo. Foram e são essenciais na minha vida, por isso quero agradecer a cada um e cada uma de vocês. À Beatriz, Isick e Rodrigo por serem paz e tranquilidade sempre que podiam, Germana, Tayná, Marley e Auriene por serem o caos que faz com que qualquer um se torne melhor, Savyo e Fábio por serem meus heróis que tantas vezes me salvaram direta ou indiretamente durante o percurso do mestrado. Nunca conseguirei agradecer o suficiente a todos vocês pelos momentos maravilhosos que vivemos.

Agradeço imensamente à George Mota, Márcio Michiles e ao Colégio Dáulia Bringel por terem me inspirado a seguir nessa jornada, especialmente George que, por conta da nossa relação, sempre teve todo cuidado e carinho por mim. Quero também agradecer a todos os meus alunos e alunas que me fizeram amar ser professor, ao longo desses 10 anos de sala de aula, e com isso querer me tornar melhor para entregar o máximo a todos vocês. Eu tenho clareza que só faço o que amo hoje por conta desses mesmos jovens que olham para as aulas com o olhar apaixonado por educação que também tenho.

Vocês me tornam uma pessoa e um professor melhor a cada aula e isso em muito alegria a minha vida.

Por fim, quero agradecer aquele menino lá de Juazeiro do Norte que ia e voltava a longa distância da escola a pé sonhando como seria a vida no futuro e fantasiando várias coisas, principalmente se estaria feliz e realizado. Saiba que a gente segue na luta pelos nossos sonhos,

mas já temos mais vitórias que derrotas e muito mais orgulhos do que frustrações. Têm mais coisas para conquistar, mas têm tantas experiências incríveis nesse processo que você iria adorar saber. Tem um longo caminho, ele é de pedra, mas ainda dá pra sonhar bastante, sonhemos.

*“E quando souberem que você se ama
Eles vão começar a te odiar”
(Djonga)*

RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade e as possibilidades de letramento racial dos estudantes a partir do ensino de História, utilizando a produção musical do Rap da periferia de Fortaleza como instrumento educacional. Diante das dificuldades dos alunos em compreenderem sua identidade racial e o funcionamento do racismo, busca-se implementar uma formação efetiva de letramento racial na educação básica. A pesquisa se baseia na percepção de que muitos alunos afrodescendentes não se identificam como negros, enquanto alunos brancos frequentemente analisam o racismo de forma indiferente. A produção cultural do Rap é vista como uma maneira de abordar essas questões de forma significativa, promovendo a consciência histórica e étnica. A análise das letras e temáticas do Rap periférico de Fortaleza em sala de aula busca promover o letramento racial explorando a resistência cultural e construção positiva da identidade étnica como ferramenta pedagógica. A pesquisa visa contribuir para uma educação histórica mais rica em questões étnico-raciais, especialmente em um contexto onde a população negra é significativa, mas a identificação cultural ainda é desafiadora. O estudo também busca compreender como o estudo da História Local, nesse contexto, pode ajudar a enfrentar as limitações e desafios de implementar uma proposta antirracista utilizando o Rap em um ambiente escolar. A metodologia inclui a História Oral para capturar as vivências dos professores e alunos por meio de entrevistas, das canções e a História do Tempo Presente para relacionar o passado recente com as reflexões contemporâneas. O produto final será composto por oficinas de letramento racial e um pequeno festival de Rap na escola, visando concretizar as estratégias propostas e promover a conscientização histórica e antirracista entre os estudantes. Analisaremos as oficinas e o festival para termos indicadores concretos das possibilidades de letramento racial a partir do ensino de História e do Rap periférico de Fortaleza.

Palavras-chave: letramento racial; ensino de história; rap; Fortaleza; história

ABSTRACT

This study proposes a reflection on the necessity and possibilities of racial literacy among students through the teaching of History, using the musical production of Rap from the outskirts of Fortaleza as an educational tool. Faced with students' difficulties in understanding their racial identity and the functioning of racism, the aim is to implement an effective formation of racial literacy in basic education. The research is based on the perception that many Afro-descendant students do not identify themselves as Black, while white students often analyze racism indifferently. The cultural production of Rap is seen as a way to address these issues in a meaningful way, promoting historical and ethnic awareness. The analysis of the lyrics and themes of the peripheral Rap of Fortaleza in the classroom seeks to promote racial literacy by exploring cultural resistance and positive construction of ethnic identity as a pedagogical tool. The research aims to contribute to a richer historical education in ethnic-racial issues, especially in a context where the Black population is significant, but cultural identification is still challenging. The study also seeks to understand how the study of Local History, in this context, can help address the limitations and challenges of implementing an anti-racist proposal using Rap in a school environment. The methodology includes Oral History to capture the experiences of teachers and students through interviews, songs, and the History of the Present Time to relate recent past with contemporary reflections. The final product will consist of racial literacy workshops and a small Rap festival at school, aiming to concretize the proposed strategies and promote historical and anti-racist awareness among students. We will analyse the workshops and the festival to have concrete indicators of the possibilities of racial literacy through the teaching of History and peripheral Rap from Fortaleza.

Keywords: racial literacy; history teaching; rap; Fortaleza; history.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Retrato pessoal	p. 20
Imagem 2 – Oficina de letramento racial	p. 112
Imagem 3 – Oficina de letramento racial	p. 112
imagem 4 – Alunos na oficina de letramento racial	p. 115
imagem 5 – Alunos na oficina de letramento racial	p. 116
imagem 6 – Alunos na oficina de letramento racial	p. 116
imagem 7 – 2º dia da oficina de letramento racial	p. 117
imagem 8 – Leitura das letras no 2º dia da oficina	p. 119
imagem 9 – Leitura das letras no 2º dia da oficina	p. 119
imagem 10 – 2º dia da oficina de letramento racial	p. 120
imagem 11 – 2º dia da oficina de letramento racial	p. 120
imagem 12 – 2º dia da oficina de letramento racial	p. 120
imagem 13 – Mini festival de rap (dia d da leitura)	p. 121
imagem 14 – Mini festival de rap (dia d da leitura)	p. 122
imagem 15 – Mini festival de rap (dia d da leitura)	p. 123
imagem 16 – Mini festival de rap (dia d da leitura)	p. 123
imagem 17 – Mini festival de rap (dia d da leitura)	p. 124
imagem 18 – Mini festival de rap (dia d da leitura)	p. 124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da oficina de letramento racial	p. 126
Tabela 2 – 1ª aplicação do questionário	p. 126
Tabela 3 – 1ª aplicação do questionário	p. 127
Tabela 4 – 1ª aplicação do questionário	p. 127
Tabela 5 – 1ª aplicação do questionário	p. 127
Tabela 6 – 1ª aplicação do questionário	p. 128
Tabela 7 – 1ª aplicação do questionário	p. 128
Tabela 8 – 1ª aplicação do questionário	p. 129
Tabela 9 – 1ª aplicação do questionário	p. 129
Tabela 10 – 1ª aplicação do questionário	p. 129
Tabela 11 – Participantes do 2º dia da oficina	p. 131
Tabela 12 – 2ª aplicação do questionário	p. 132
Tabela 13 – 2ª aplicação do questionário	p. 132
Tabela 14 – 2ª aplicação do questionário	p. 133
Tabela 15 – 2ª aplicação do questionário	p. 133
Tabela 16 – 2ª aplicação do questionário	p. 134
Tabela 17 – 2ª aplicação do questionário	p. 134
Tabela 18 – 2ª aplicação do questionário	p. 134
Tabela 19 – 2ª aplicação do questionário	p. 135
Tabela 20 – 2ª aplicação do questionário	p. 135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. “ENQUANTO VOCÊ CORRE O TEMPO VOA” - RAP NA CIDADE DE FORTALEZA, LETRAMENTO RACIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO.....	29
1.1. De “costa a costa”: Fortaleza, uma cidade negra e de <i>rap</i> engajado.....	29
1.2. “Tio, eu sou o quê?” – letramento racial crítico: uma discussão necessária em educação e sociedade.....	42
1.3. “Passado presente” - o ensino de história e o enfrentamento ao sistema, caminhos para uma educação antirracista.....	51
2. “MORANDO NA PRAIA E MESMO ASSIM A VIDA É DURA” – AS NARRATIVAS LOCAIS E O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA ANTIRRACISTA.....	61
2.1. “Do Harlem a Cajazeiras”: o <i>rap</i> canta a história recente de Fortaleza.....	61
2.2. “Hype, vet” - o papel das narrativas locais no contexto da educação histórica antirracista.....	74
2.3. “Na chamada a professora diz ‘Pantera Negra’ eu respondo ‘presente’ - professores como “ <i>mc’s</i> ” de uma história local antirracista.....	86
3. “VIVENDO A CIDADE” - A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO LETRAMENTO RACIAL ATRAVÉS DO RAP E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES.....	100
3.1. “Cidade 2000” - a estrutura das oficinas e da aplicação do letramento racial a partir do rap de fortaleza e do ensino de história.....	100
3.2. “Vai dá bom” - reflexão e integração: relato sobre a aplicação das oficinas e do festival de <i>rap</i> antirracista.....	106
3.3. “Ó os papo” - os resultados e as análises das oficinas de letramento racial.....	125
CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL.....	151
ANEXO B – QUESTIONÁRIO LETRAMENTO RACIAL.....	153

ANEXO C – QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	155
--	------------

INTRODUÇÃO

Sou um homem negro oriundo de uma família negra de Juazeiro do Norte, região do Cariri, no Ceará. Minha mãe me deu o nome de André Isaac por conta de uma tradição de abrir a bíblia e os primeiros nomes que você ler serem os nomes que Deus escolheu para seus filhos, isso dá uma ideia de como cresci em um lar católico. Estudei em escola pública boa parte do meu Ensino Fundamental, era de uma escola integral modelo da minha cidade natal, foi nessa escola que nasci como um homem negro, pois, como diz Lélia Gonzalez, “A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora”. Isso porque, foi naquela escola, tive que lidar com o racismo em suas múltiplas versões e na sua dimensão mais presente, a violência.

Entretanto, no Brasil, saber que se é negro e vivenciar o racismo, não é o mesmo que entender como ele se manifesta e nem como combatê-lo. Essa profundidade racial e as ferramentas de combate eu só iria descobrir anos à frente, se é que descobri de fato. Antes vieram os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, esses foram marcados por racismo, mas também foram, estranhamente, marcados por serem anos de muita felicidade. Eu havia acabado de me mudar para Fortaleza com minha mãe e meus irmãos. Graças aos meus tios, nós passamos a estudar em uma escola particular. É estranho, pois os sentimentos de discriminação e felicidade não deveriam poder caminhar juntos, mas o racismo não é e nem deveria ser a pauta principal que resume nossas vidas.

Naquele momento eu não tinha tão claras as dimensões estruturais limitantes da condição que me marcava, eu precisava de novas experiências para poder ter isso evidente na mente, e foi aí que, no meu mundo pessoal que era meu fone de ouvido, naquela época, eu escutei: “daria um filme, uma negra, uma criança nos braços, solitária na floresta de concreto e aço, veja, olha outra vez o rosto na multidão, a multidão é um monstro sem rosto e coração... família brasileira, dois contra o mundo, mão solteira de um promissor vagabundo” era “Negro Drama”, dos Racionais MC’s, uma música que mexeu tanto comigo que parecia ter sido escrita para mim. Escutar Racionais MC’s me fez mais uma vez nascer como homem negro, era a terceira vez, mas essa parecia ser definitiva.

Eu escolhi ser professor em 2011, no começo do 3º ano do Ensino Médio, quando os discentes têm que tomar a dura decisão sobre qual caminho seguir. Era um momento particularmente difícil para a educação básica cearense e, em meio a uma greve, vi alguns

professores meus na frente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará sendo tratados com violência. Decidi ali, com aquela imagem. A profissão é imensamente romantizada e eu estava envolto a essa romantização, eu achava que estava entrando em um caminho que me tornaria herói, pelo menos parecia ser mais interessante do que ser advogado, que era minha opção anterior. Fiz o curso de História e dei a minha primeira aula em 22 de setembro de 2014. A sala não tinha quadro, nem cadeiras suficientes para os estudantes, aquela romantização do passado estava se desfazendo ali. Entendi que não era aquela coisa heroica que imaginava, mas também compreendi as razões de muitos não quererem abandonar a sala de aula, mesmo com todas as dificuldades. Existe um sentimento de mudança, de que é possível. Esse meu sentimento nunca se desfez.

Esse sentimento foi fortalecido quando fui professor de História de alunos da Prefeitura de Fortaleza. Alunos que, em sua maioria, eram bem parecidos comigo: pele escura e uma vontade imensa de mudar de vida, entretanto uma força contrária chamada estrutura racista os impedia em grandes quantidades. Os anos passaram e eu comecei a lecionar para a escola particular e a classe média alta da cidade, e o espelho que me acompanhou na prefeitura, já não me acompanhava mais. Eram agora alunos majoritariamente brancos e sem nenhuma força contrária, apenas toda a estrutura que os beneficiava. Na graduação eu havia escrito uma pesquisa que falava sobre o controle social na Era Vargas e utilizei o livro “Capitães da Areia” de Jorge Amado, uma obra que aborda muito sobre resistência. Quando veio o mestrado do ProfHistória, pensei em falar sobre resistência novamente, mas dessa vez em sala de aula e tendo a questão racial com base. Mas não queria falar só sobre resistência, dor, violência etc., queria falar também que ser negro vai além disso, existe inúmeras formas de provocarmos a nossa identificação que não são apenas negativas. A arte é, talvez, a principal forma de produzir essa identidade positiva e é o que busquei fazer quando decidi escrever esse estudo. O rap. O gênero que me fez me reconhecer mais uma vez como negro e que pode provocar outros reconhecimentos e identidades também por meio de sua dimensão de grandiosidade, de sorrisos de afetuosidade.

Nesses anos de docência, entendi que para que meus alunos, negros ou não, resistssem ao racismo, eles precisavam entender o que é ser negro e como o racismo atua. O Rap foi uma chave para mim, e ao construir essa pesquisa, na qual vou trabalhar o Rap periférico e o letramento racial em sala de aula, espero desenvolver novas chaves para eles também. Acho que isso é importante para mim por conta desse menino da foto a seguir:

Imagem 1 – Retrato Pessoal



Fonte: Acervo pessoal

Esse sou eu aos 14 anos, idade de muitos dos alunos com os quais trabalharei nessa pesquisa. Uma idade de muito descobrimento, na qual toda vivência é uma novidade, mas existe muito medo dos julgamentos sociais. Lembro de não me achar tão bonito quanto meus colegas, não me achar tão legal quanto meus colegas e nem com as mesmas perspectivas de sucesso que eles. A autoestima de um adolescente está muitas vezes relacionada a forma como o mesmo se relaciona com os olhares e as falas de quem está próximo e eu só fui entender como esse contexto era atravessado pelo racismo muitos anos depois. O que um letramento racial crítico e profundo naquela época poderia ter produzido de experiências completamente diferentes? Será que esse letramento seria capaz de amenizar algumas angústias e dores exatamente por eu ter ideia de onde elas viriam? Quero acreditar que sim, por isso a importância desse estudo.

Assim, a reflexão aqui proposta tem como intuito discutir sobre a possibilidade de um letramento racial dos discentes nas salas de aula a partir da produção musical do Rap realizado na periferia de Fortaleza. O estudo nasce de uma percepção sobre as dificuldades dos alunos em se entenderem enquanto negros, de entenderem como funciona o racismo e de como há possibilidades de se combatê-lo.

No diálogo cotidiano com alunos e alunas do Ensino Fundamental e Médio percebe-se que um número elevado de alunos que tem fenótipos afrodescendentes não se identifica como

negro e mesmo aqueles que se identificam, muitas vezes, não entendem com profundidade como o racismo age em suas vidas. Nesse mesmo contexto, identificamos que os alunos brancos, em grande medida, analisam racismo de forma indiferente, como se fosse um problema

que coubesse apenas aos negros a missão de lidar. Assim, entendemos que a educação básica necessita de uma política efetiva de letramento racial crítico, que é definido como “uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos” (SKERRETT, 2011, p. 314).

Logo, para que possamos estabelecer a possibilidade de um letramento racial crítico temos que refletir sobre o conceito, que segundo Aparecida de Jesus Ferreira seria:

[...] refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (FERREIRA, 2015, p. 138).

Assim, buscamos nos utilizar da produção cultural negra periférica da cidade de Fortaleza, isso porque o Rap produzido nesse espaço dialoga exatamente com os estudantes para os quais direcionamos nossa pesquisa. Sobre o *Rap*, Elida Maria da Silva diz:

O Rap tem como objetivo a denúncia das desigualdades e discriminação, transformando-o num veículo de construção de identidades, através de mecanismos culturais de intervenção, por meio de práticas discursivas, musicais e estéticas. Dessa maneira, a ampliação da consciência social e étnica passa a servir como mobilizador de novos comportamentos, nos quais o objetivo é provocar uma reação crítica nos jovens, questionando elementos tais como a exclusão socioeconômica e a violência que estão presentes no imaginário social. (SILVA, 2005, p. 1)

Sabendo que o Rap é um fator promotor de mudanças coletivas importantes, é fundamental refletir junto aos alunos sobre o contexto, a letra, a musicalidade e o direcionamento dessa cena musical, da periferia de Fortaleza. A proposição das músicas em sala de aula e a análise delas nos dá amplas possibilidades de empreender esse letramento racial. Alguns desses grupos musicais são bastante conhecidos entre os estudantes, inclusive contam

com a participação deles, esses coletivos de cultura fazem parte de um movimento que surge com força nos anos de 1990 e passa se proliferar nos anos 2000 e na última década.

Nesse sentido, quando observamos a literatura sobre letramento racial crítico relacionado ao Rap nas escolas de Fortaleza temos a visão da necessidade de se ampliar os estudos nessa área. Com o aprofundamento de estratégias e de articulações para um letramento racial em Fortaleza daremos mais elementos para que os docentes promovam uma educação histórica mais rica nas questões étnico-raciais. Esse contexto é ainda mais necessário de ser fortalecido quando falamos do Ceará e da cidade de Fortaleza que, apesar de o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará de 2020 (IPECE) apontar que a população de pretos e pardos na capital é superior a 70%, não se vê identificada pela cultura afrodescendente. É nesse sentido que essa pesquisa embasa sua importância, pois pretende promover uma consciência histórica ao produzir caminhos para esse letramento racial crítico a partir do Rap. Segundo Luís Fernando Cerri “a consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só podem ser coletivas” (CERRI, 2001, p. 101), nesse sentido a cultura *Hip Hop*, em especial o Rap, só existe em coletivo. Por isso, estabelecer essa consciência histórica é algo plenamente possível e que pode possibilitar o letramento crítico objetivado.

No livro *Ensino de História* (2010), os autores Ronaldo Cardoso Alves, Katia Maria Abud e André Chaves de Melo Silva deixam claro que as letras das canções são como se fossem pontes para o passado histórico e para a realidade dos discentes, por isso a importância da utilização da música como fio condutor para a construção desse modelo de educação que é, antes de tudo, antirracista. A oralidade que permeia essas músicas é fonte muito rica para se trabalhar no ambiente escolar e produz uma experiência de encanto entre o ensino e a aprendizagem.

Conhecemos muito bem a experiência de não entender como o racismo estrutura nossa sociedade e nos estrutura, por consequência, mas também conhecemos o inverso. Em sala de aula, promovendo discussões étnico-raciais tanto nas escolas públicas quanto nas privadas pudemos, nesses últimos anos, ver de perto o poder de mudança que alunos que têm uma base teórica sobre racismo podem promover. A educação é antes de tudo uma prática de liberdade, como apontam pensadores como Paulo Freire e bell hooks, e é para possibilitar essa prática que devemos disponibilizar elementos e ferramentas de combate a um sistema de opressão. A sala

de aula não pode ser um espaço de reprodução da violência racial, mas sim, um espaço de preparo para o combate dela.

As dificuldades de se trabalhar a temática étnico-racial no espaço escolar de maneira aprofundada e que desperte o interesse da boa parte dos alunos fez com que buscássemos aprofundar nessa pesquisa estratégias para proporcionar o letramento racial crítico a partir de uma construção de uma educação histórica. A estratégia que observamos que pode ter maior impacto é a partir da utilização da música, em especial do gênero RAP construído pela cena da periferia de fortaleza.

Os diálogos com os alunos, em especial os alunos negros, fez com que esse estudo atentasse para a forma como o RAP comunica com uma realidade social que muitas vezes discutimos em sala, mas sem conseguir conectar com nossos discentes. O que demonstra a importância não só do conteúdo, mas também da forma para que a mensagem de uma educação histórica antirracista seja construída da maneira mais ampla e efetiva possível. Nesse sentido, alguns questionamentos norteiam essa pesquisa. O primeiro deles é como podemos propor a utilização do RAP periférico de Fortaleza para versar sobre a História e possibilitar aos alunos uma visão antirracista sobre ela.

O rap faz parte da cultura hip hop, essa, por sua vez, segundo Ribeiro (2006, p. 3) “enquanto conceito surge em 1968, embora se aceite que enquanto movimento social e cultural se efetiva apenas em meados dos anos 1970”, no Brasil o *Hip Hop* e o *RAP* surgiram nas periferias de São Paulo, como uma junção entre hip-hop e funk, e ao longo do tempo, foi se incorporando ao pop-rock e a outros estilos musicais. *Thaide* e *DJ Hum*, *RZO* e *Racionais MC's* são alguns dos artistas que ajudaram a popularizar o estilo e a enfrentar as dificuldades de se promover um estilo musical e cultural periférico. Essa produção chega à Fortaleza a partir dos anos 1990 e ganha força nos anos seguintes, tendo a periferia da cidade como o espaço de maior desenvolvimento. Assim, vem o questionamento de como fazer com que esse movimento e os elementos que o cercam, trajetória, ritmo, letra da canção, atitude, espaço de produção, direcionamento musical, enfim, sejam utilizados como ferramenta em sala de aula para se propor uma educação antirracista. É possível propor esse tipo de educação com essa ferramenta em um ambiente que foi construído e estruturado, ao longo de séculos, em cima do racismo? São perguntas que vão nortear nossas análises;

Uma educação antirracista se constrói no diálogo entre as instituições – família, estado, escola – e os indivíduos – professores e alunos. De maneira que haja um questionamento sobre

aquilo que Cida Bento (2022) chama de “pacto da branquitude” que seria uma hierarquia de cor, na qual os brancos teriam acesso a melhores condições que os negros e isso seria normalizado. Esse questionamento pode e deve utilizar-se de uma educação histórica crítica em acordo com uma produção musical também resistente às tentativas de normalização do racismo.

Logo, devemos nos questionar quais os impactos de levar uma música negra e periférica para desenvolver um fazer escolar questionador da estrutura racista e elitista.

Nesse sentido, nós buscaremos, com esse estudo, também entender como as questões de gênero atravessam essa proposta de ensino. Dessa forma, o entrelaçamento entre raça, gênero e classe será observado na sua dimensão estruturante do processo histórico e escolar. Essa perspectiva não perde de vista que essas condições só se tornaram possíveis por conta do modelo escolar que busca servir ao sistema capitalista, esse, por sua vez, só pode ser entendido a partir das questões relatadas acima. É questionando esse contexto que buscaremos nos utilizar da produção de figuras como Don L, Mumutante, grupo Mari’AZ, Emiciomar, Mateus Fazeno Rock, Matuê e Nego Gallo entre outros, pois entendemos que esses artistas produzem uma cena de resistência e de identificação positiva que pode ser trabalhada em sala de aula.

É preciso também questionar quais as limitações para essa educação histórica antirracista que estamos propondo a partir do rap de periferia. Por exemplo, como conectar essa produção musical e a disciplina escolar de história com os alunos que não escutam esse gênero musical? Sabendo que o rap é um gênero marginalizado e estigmatizado por muitos, como fazer dele uma ferramenta de enfrentamento dessa mesma estrutura que o estigmatizou? Todos esses questionamentos associados nos darão margem para produzir uma análise profunda sobre uma História Negra do Brasil, do Ceará e de Fortaleza.

Logo, essa pesquisa ganha importância para o currículo escolar da Educação Básica na medida em que se aprofunda na temática étnico-racial não apenas para descrevê-la, mas também para identificar elementos que possam promover uma educação antirracista e libertadora. Apesar de ter melhorado de forma considerável nos últimos anos, a produção histórica ainda necessita de mais análises afrocentradas, de mais pesquisadores e pesquisadoras negras que sugiram caminhos e produzam um saber que rompa com a branquitude hegemônica, por isso, devemos avançar com os caminhos propostos por essa pesquisa.

O objetivo geral deste projeto é possibilitar o letramento racial crítico por meio da análise da produção musical do rap da periferia de Fortaleza, envolvendo os alunos na reflexão sobre as letras, o ritmo e a atitude presentes nesse estilo musical. Os objetivos específicos

incluem entender a experiência de ser negro na capital do estado do Ceará, explorando as vivências retratadas nas canções de rap discutidas em sala de aula. Além disso, busca-se analisar a estrutura racial presente em diversas áreas da sociedade, fornecendo elementos para o enfrentamento dessa realidade. Por fim, o projeto visa promover uma educação crítica para alunos negros e não negros, destacando a importância da conscientização sobre a materialidade do racismo e enfatizando que a luta antirracista é uma responsabilidade de todos.

Quando debatemos as possibilidades do Rap em sala de aula, buscamos aprofundar um campo que vem crescendo nos últimos anos, ainda mais com as pesquisas oriundas do Mestrado Profissional em História. No programa, alguns estudos com essa temática se destacam, como, por exemplo, Michele Perciliano, com sua pesquisa “No ritmo e na rima: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida”, Laura Ferrari Montemezzo, com “Um galho na árvore da música negra : movimento Hip Hop e Rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica” e Grazielly Alves Pereira, com “Resistências afro-brasileiras no ensino de história: a sala de aula e as letras de RAP”, todos os trabalhos relacionam de alguma forma o Rap e a sala de aula e ajudaram nossa pesquisa a compreender para onde necessitávamos também direcionar nossas análises.

Por isso, a ideia do letramento racial crítico sendo construído com os discentes a partir do Rap periférico de Fortaleza fortalece o campo de pesquisa, mas também inova, pois aborda algumas dinâmicas que precisam ser melhor trabalhadas. Tendo, assim, o entendimento dos artistas e de seus objetos de análise, partimos então para a compreensão do modelo de educação histórica antirracista que buscamos propor. Nesse sentido, sobre o ensino de História na atualidade, Elza Nadai aponta:

O ensino de história vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, uma “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. (NADAI, 1992, p. 144)

Logo, uma educação histórica antirracista visa exatamente fugir de uma “história historicista” e parte para dar luz a esses descompassos entre as demandas e o que tem sido proposto em termos de ensino de História. A coerência está em rompermos com a história das datas e dos grandes heróis e pensarmos os saberes e as vozes dos silenciados. Entretanto, é preciso deixar claro que, como afirma Flávia Eloisa Caimi (2015, p.112), “para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou

conhecer algo de psicologia da aprendizagem.”, é preciso mais, é necessário, como continua a autora, “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros.”.

Dessa forma, para que nós possamos propor uma educação renovadora, temos que entender o Brasil e seu racismo, assim como elucidar esse contexto para os alunos e, principalmente, ter a visão de quem é esse aluno para o qual estamos propondo o ensino de História do Brasil recente a partir da produção antirracista do Rap periférico de Fortaleza.

É possível propor uma educação antirracista em meio a um sistema que foi e é construído, em cada uma de suas camadas, pela própria dinâmica da exploração racial? Como propor a superação da estrutura que massacra não-brancos partir de uma instituição que está direta e indiretamente comprometida com a manutenção do status quo do racismo que nos cerca? São repostas difíceis de termos em um curto prazo, mas é possível enxergarmos caminhos, e a História é, com certeza, um desses caminhos, como afirma Boucheron:

[...] a História é a ciência da mudança – assim como definiu Marc Bloch, grande historiador e herói da Resistência – ela deve primeiro ensinar os jovens a jamais desistir quando tudo ao redor parece indicar que não há saída possível. Se ela tem valores a transmitir, são valores da emancipação e não de resignação. Eis o que se deve dizer aos jovens, ainda mais em tempos especialmente difíceis como os de hoje. Dizer a eles da forma mais simples possível: estes tempos também chegam ao fim, mesmos os piores, mesmo os que se mostram inevitáveis e inalteráveis. (BOUCHERON, 2018, p. 17)

Dessa forma, ensinar História nos dá uma vantagem que é mostrar para nossos alunos que os enfrentamentos contra as estruturas mais antigas e que parecem mais intransponíveis é possível. Bater de frente com o racismo e seus “tentáculos” é possível, mas precisamos entender as ferramentas que estão disponíveis. O Rap periférico de Fortaleza se propaga a partir dos encontros da cena, dos festivais e também das plataformas digitais, e vemos nele e sua estruturação exatamente essas ferramentas. O intuito de letrar racialmente esses alunos é exatamente para que eles possam identificar as estruturas de forma profunda, para que eles não sejam sequestrados por uma ideologia hegemônica que é inclusive força de sustentação dessa estrutura.

Um campo metodológico que será primordial nessa pesquisa é o da História oral, pois conforme E. P. Thompson, “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias

palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1998, p. 337). Assim, a escolha pela metodologia da História Oral se faz necessária, pois por meio das vivências trazidas nessas canções e da forma relatada pelos alunos e professores de como eles compreendem esses discursos, teremos elementos para refletir sobre essa construção pedagógica desse letramento racial crítico proposto.

Outro campo de análise será o da História do tempo que durante muito tempo foi alvo de controvérsias. Devemos destacar que ela, como diz Vavy Pacheco Borges, “não é, escrever sobre ele, mas sobre indagações e problemas contemporâneos ao historiador. É preciso conhecer o presente e, em história, nós o fazemos sobretudo através do passado, remoto ou bem próximo” (BORGES, 1993, p. 55-56). Essa controvérsia em relação a esse campo historiográfico tem relação com a formação da História como ciência, que tinha como condição fundamental o afastamento do historiador do seu objeto de pesquisa. Essa visão vem se modificando, e podemos verificar essa nova realidade a partir dos múltiplos trabalhos que têm a História do tempo presente como principal referencial.

O lócus da pesquisa serão duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental: ambas de escola pública da Rede Municipal de Fortaleza, uma será do turno da tarde e outra do turno da manhã. A escolha se justifica pelo fato de identificarmos diferenças consideráveis em relação à questão do turno. Outro motivo é o fato de que o fim do ciclo do Ensino Fundamental nos dá um considerável espaço, na disciplina de História, para discutirmos os temas em questão.

Os sujeitos da pesquisa serão os alunos, professores e os artistas dos Rap de periferia das nossas análises. Entendemos que, ao compreender ambos e propor uma relação entre os discursos e a vivência dos músicos com os discentes trabalhados, estaremos fazendo uma ponte que o letramento racial crítico necessita. O percurso metodológico se desenvolverá a partir de entrevistas de alunos professores e da seleção dos artistas do Rap de periferia, da escolha das canções com a temática racial e social, da divisão das canções por temáticas dentro do contexto étnico-social e da análise dos artistas, das canções e das temáticas em relação que possam possibilitar a estruturação de estratégias para promover um letramento racial crítico que será observado a partir o produto que produziremos ao final da pesquisa.

O produto deste projeto se desdobra em duas etapas distintas. Na primeira etapa, serão realizadas duas jornadas de oficinas. No primeiro dia, haverá um debate teórico construído entre professor e alunos, explorando temas como identidade, história local e questões raciais presentes nas letras de rap de Fortaleza. No segundo dia, as oficinas se concentrarão na

produção de rap, proporcionando aos participantes a oportunidade de criar e expressar suas próprias narrativas por meio da música. Em seguida, a segunda etapa consistirá na realização de um mini festival de rap na escola. Este evento oferecerá um espaço inclusivo para que os estudantes apresentem suas criações musicais e compartilhem suas experiências. A eficácia do produto será avaliada através de feedbacks dos participantes, observações durante as atividades e análise dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, considerando os impactos na consciência racial, compreensão histórica e promoção de ambientes escolares mais críticos e reflexivos.

Assim, esse estudo se estruturará em três capítulos sendo divididos da seguinte maneira: No Capítulo 1, o foco está na compreensão do contexto do Rap em Fortaleza e sua relação com questões raciais e sociais, destacando o papel dessa expressão artística como forma de conscientização e mobilização na cidade. Além disso, explora-se o conceito de letramento racial crítico, embasado em estudos de acadêmicos renomados, visando a integração desses princípios na educação. O Capítulo 2 expande essa reflexão, abordando como as narrativas locais podem ser integradas ao ensino de história para promover uma educação antirracista, discutindo desafios e oportunidades nesse processo, principalmente através dos relatos dos professores e professoras. Por fim, o Capítulo 3 propõe um plano de implementação prática, detalhando a realização de oficinas de letramento racial por meio do Rap de Fortaleza e a organização de um festival de *rap* na escola, ambos como ferramentas para promover a conscientização racial entre os estudantes. Esperamos, assim, contribuir de forma relevante para a promoção de uma educação antirracista questionadora e letrada.

1. “ENQUANTO VOCÊ CORRE O TEMPO VOA” - RAP NA CIDADE DE FORTALEZA, LETRAMENTO RACIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO

“Rap é coisa de malandro” foi uma das frases que mais ouvi na minha adolescência. Poucas pessoas do meu convívio ouviam rap e eu gostava da batida, porque tinha alguma coisa ali que não conseguia explicar, mas me atraía profundamente. Queria escutar, mas me sentia na obrigação de evitar atrair o alvo para mim, de ser chamado de malandro, de ser visto como bandido. Minha mãe sempre teve medo que fôssemos, eu e meus irmãos, vistos de uma forma que a violência social ou policial se abatesse sobre nós. Anos depois, no carro, já adulto, aos 25, ouvindo a música *Hat-Trick* do rapper Djonga em que ele dizia “falo o que tem que ser dito pronto pra morrer de pé pro meu filho não viver de joelhos, cê não sabe o que é acordar com a resposta que pros menor daqui eu sou espelho”, pensei que a minha missão era ser espelho para que meus alunos pudessem ouvir o que quisessem, vestir o que quisessem e ser quem quisessem sem que a ameaça do racismo pairasse o tempo inteiro sobre eles e se assim fosse que eles tivessem mais condições de revidar do que eu tive. Como diz Don L “enquanto você corre, o tempo voa”, por isso hoje acredito que o letramento racial é capaz de dar possibilidades de bater de frente com esse desafio que temos que vencer. Vejo que é possível, mas para isso é preciso o ensino de História e a compreensão de como a cidade de Fortaleza se movimenta para que assim possamos efetivar esse modelo de letramento. É como diz Frantz Fanon “oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questione!” (FANON, 2008, p. 191). É disso que esse capítulo fala, questionar.

1.1. De “costa a costa”: Fortaleza, uma cidade negra e de *rap* engajado

A cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, deveria ser reconhecida por sua rica diversidade cultural e histórica. Por diversas vezes a cidade não é vista como um centro amplo

de cultura negra, como um espaço de efervescência das práticas relacionadas aos povos afrodescendentes. Fortaleza, no entanto, é a capital de um estado que segundo o levantamento de Dezembro de 2020 do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica (IPECE) é formado por 72% de negros (pretos ou pardos). Assim, buscamos aqui demonstrar como a cultura negra na cidade de Fortaleza é viva e pulsante.

Nesse sentido, a música é um meio vasto de reflexão sobre a cultura negra da cidade, sendo o RAP o interesse principal dessa análise aqui proposta. A história do Rap em Fortaleza remonta às décadas de 1980 e 1990, quando o gênero começou a ganhar popularidade no Brasil. O Rap, originado nos Estados Unidos, rapidamente encontrou ressonância nas periferias das grandes cidades brasileiras, incluindo Fortaleza. Nesse período, grupos e artistas locais começaram a surgir, buscando expressar suas realidades e experiências através da música. As letras do Rap abordavam questões sociais, raciais, políticas e econômicas, retratando as dificuldades e as lutas enfrentadas pelas comunidades marginalizadas.

O movimento do Rap em Fortaleza foi se fortalecendo ao longo dos anos, com a criação de grupos, a realização de eventos e batalhas de improvisação, e a produção de músicas e videoclipes. As rimas e batidas do Rap serviram como forma de expressão e protesto, trazendo à tona questões como desigualdade social, violência, racismo, marginalização e injustiça. Além disso, o Rap em Fortaleza também desempenhou um papel importante na valorização da cultura negra e na construção de identidades positivas para a juventude negra. Por meio da música e da mensagem do Rap, os artistas buscaram promover o empoderamento, o orgulho racial e a conscientização sobre a história e os desafios enfrentados pela comunidade negra.

Conforme Silvia Maria Vieira dos Santos (2012), ao longo das décadas seguintes, o Rap em Fortaleza continuou a crescer e se diversificar. Novos artistas surgiram, trazendo estilos e abordagens diferentes, enriquecendo a cena local. O gênero expandiu-se para além das fronteiras da cidade, ganhando visibilidade nacional e internacional. Atualmente, o Rap em Fortaleza continua a ser uma forma de expressão artística e política poderosa, ampliando vozes e denunciando injustiças. Os artistas locais contribuem para o movimento do Rap brasileiro como um todo, influenciando a cultura e a sociedade com suas rimas, batidas e mensagens impactantes.

Dessa maneira, compreendemos que discutir o Rap, em especial nas salas de aula, é fundamental para o fortalecimento da cultura negra na cidade de Fortaleza, pois como afirma Leyla Beatriz de Sá:

A afirmação de que no Ceará não existem negros (as) se proliferou durante décadas e ainda hoje está presente no imaginário da população cearense. A partir da negação da existência de negros (as) no estado, torna-se mais complicado a inserção da temática racial nas escolas cearenses. Sem a consciência do seu pertencimento étnico, muitos alunos (as) e professores (as) silenciam-se perante as atitudes explícitas de racismo e preconceito verbalizadas às populações afrodescendentes. E o silenciar é o pior a se fazer, pois naturaliza o racismo existente em nossa sociedade, no caso do Ceará, tido como “terra sem negros”, tal agressão se camufla com a sua pior veste: a do racismo que exclui e que não é denunciado. (OLIVEIRA, 2011, p. 24)

A ideia de que o Ceará é uma “terra sem negros” reflete a percepção distorcida e ignorante que nega a presença e a contribuição histórica, cultural e social dos afrodescendentes na região. Essa narrativa falaciosa perpetua estereótipos e invisibiliza a diversidade racial presente no estado. Ao aceitar essa falsa representação, a população cearense acaba por negligenciar a necessidade de abordar e combater o racismo estrutural que persiste na sociedade. A negação da existência dos negros(as) no Ceará tem implicações diretas na educação, pois dificulta a inserção da temática racial nas escolas. A falta de representatividade e a ausência de discussões sobre a história, a cultura e as vivências dos afrodescendentes contribuem para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Os alunos(as) afrodescendentes podem sentir-se marginalizados e invisibilizados, enquanto os demais alunos(as) podem não ter a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre a diversidade racial e a importância da equidade.

Criticar esse padrão de branquitude que tenta invisibilizar uma cidade repleta de negritude é fundamental, pois como aponta bell hooks (1992) “a desconstrução da categoria “branquitude” é central para esse processo de desaprender atitudes e valores supremacistas brancos”. A “branquitude”, na visão de hooks, é um conceito que se refere não apenas à cor da pele, mas também às relações de poder e privilégios associados à identidade branca em sociedades estruturalmente desiguais.

Ao afirmar que a desconstrução da “branquitude” é central para o processo de desaprender atitudes e valores supremacistas brancos, a autora reconhece que as ideias e comportamentos que perpetuam a supremacia branca estão enraizados em estruturas mais amplas do que apenas no nível individual. Desconstruir a “branquitude” envolve questionar e desafiar os padrões e privilégios raciais que beneficiam as pessoas brancas, buscando uma compreensão mais profunda dos sistemas de opressão racial.

Mas como podemos enxergar a cidade de Fortaleza como uma cidade negra através do Rap produzido nesse reduto? Para tanto é possível trazermos alguns artistas e movimentos produzidos por esse tipo de cultura e que se desenvolvem pela cidade. O caso da produção de artistas como Nego Gallo, um renomado rapper e ativista da cena do hip-hop brasileiro. Originário de Fortaleza, Ceará, ele é conhecido por suas letras contundentes, que abordam questões sociais, raciais e políticas, além de transmitirem mensagens de resistência e empoderamento.

Nego Gallo tem se destacado pela sua habilidade lírica e pela forma como utiliza a música como uma ferramenta de conscientização e transformação social. Suas letras trazem reflexões sobre desigualdades, injustiças e a luta contra o racismo, abordando temas relevantes para a população negra e marginalizada. O artista tem conquistado reconhecimento ao participar de importantes eventos e festivais de rap no Brasil, além de colaborar com outros artistas renomados. Sua música tem sido elogiada tanto pela qualidade artística quanto pelo engajamento social que ela proporciona. Nego Gallo é considerado uma figura importante no cenário do rap nacional, sendo admirado não apenas por sua habilidade musical, mas também por seu ativismo e posicionamento firme em relação às questões sociais.

As músicas de Negro Gallo deixam evidente uma Fortaleza desigual, violenta, elitista e racista. A luta para sobreviver nessa cidade quando não se faz parte da classe dominante e quando não tem a pele alva, mas sim alvo é colocada como ponto central na obra do artista, como podemos observar através da letra de “No meu nome” que Gallo fez em parceria com Don L, outro importante rapper cearense.

Bora, pai

O que te faz ser real?

Minha cidade me faz ser real (um, dois)

Meu bairro me faz ser real (salve)

Meus amigos me fazem ser real (meus amigos, salve)

Isso aqui é Fortal

Essa é a parada, é a cabeça que usa o boné

Mané vai de laranja por querer ser o que não é

Não vai me ver vacilar
Quando foi que cê me viu vacilando?
Eu não vou assinar
E se for assinar, vai ser rimando
Nos becos sem cena, driblando tragédia
O rap foi redenção
Tipo islã pro preto
Batendo no fone, drone, mic na mão
Pulso de luxo, foi mó chão
Dias sinistros sob o Sol de verão
(...)
E nove entre dez num tiveram sucesso
Mas vagabundo traz
Cê paga o valor do vapor caro
Enquanto o mundo jaz
Sentado no capô do carro no pôr do Sol
Uns três anos depois
Com meus altos e baixos
Pensei que aquela última rima
Que embalou o irmão
Naquela última tarde
Num era minha, era da minha cidade
Onde os moleque corre o dobro pra viver a metade
Raro é se manter de pé com a integridade intacta
Pânico de nada, é tudo estrada, chapa
Veterano, Gallo

(NEGO GALLO, DON L)

A música destaca a importância da cidade e do bairro como elementos que contribuem para a construção da identidade do artista. Fortaleza é mencionada como um fator que faz o rapper se sentir real. Essa conexão com o local de origem pode ser interpretada como uma forma de valorizar as raízes e a cultura local. No contexto da questão racial, apesar de a letra não abordar explicitamente essa temática, a presença do termo “preto” e a menção aos desafios enfrentados pelos jovens na cidade indicam uma consciência das desigualdades raciais e sociais presentes em Fortaleza.

Construir a imagem de uma fortaleza negra é basilar para se enfrentar de forma direta os problemas advindos desse contexto e que afetam diretamente a população, pois como diz Beatriz Nascimento (2021) “é tempo de falarmos de nós mesmo não como ‘contribuintes’ nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes dessa formação” Essa perspectiva destaca a importância da autodeterminação e da agência das comunidades marginalizadas. Ela nos lembra que a história e a sociedade não são apenas moldadas por forças externas, mas também pelas ações e contribuições das próprias pessoas que fazem parte dessas comunidades.

Ao falar de "nós mesmos", Beatriz Nascimento está enfatizando a necessidade de autorrepresentação e autoria na narrativa histórica e social. Ela rejeita a ideia de que essas comunidades devem ser retratadas ou definidas apenas pelos olhos e perspectivas de outros. Em vez disso, ela encoraja a voz própria, a reflexão crítica e a reivindicação do lugar de protagonismo na história e na sociedade.

É nesse contexto de contarmos a nossa própria história que o RAP de Fortaleza se insere, pois ele aborda questões próprias da realidade dura da cidade e não se furta aos debates socioeconômicos mais duros e inflamados. Assim, é importante lembrar que as questões de cunho econômico são estruturantes do racismo verificado na cidade, pois como coloca Lélia Gonzalez:

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou

simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isso ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais. O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. (GONZALEZ, Lélia. p. 39. 2020)

Essa reflexão convida a uma análise mais profunda das estruturas e sistemas sociais que perpetuam o privilégio racial e a exploração, ressaltando a necessidade de uma transformação ampla e estrutural para combater as desigualdades raciais e promover uma sociedade mais justa e igualitária. Lélia Gonzalez também aponta em suas reflexões que nos países em desenvolvimento, como ocorre no Brasil, as estatísticas oficiais referentes ao desemprego aberto são praticamente inexistentes. A autora ainda sustenta que a realidade é que a grande maioria da população negra sobrevive por meio de trabalhos eventuais, laborando de cinquenta a cem dias por ano, sem usufruir das proteções proporcionadas pelas leis trabalhistas.

Aqueles que conseguem frequentar a escola e avançar além do segundo ano do ensino fundamental têm uma compreensão mais aguçada do que significa ser negro no Brasil. Eles percebem claramente a falácia do mito da democracia racial, bem como a ilusão contida no artigo da Constituição que afirma a igualdade perante a lei para todos os brasileiros. Essas pessoas sabem que, mesmo possuindo capacitação igual ou até superior aos brancos, serão preteridas. É necessário destacar que essas reflexões da pensadora foram feitas há décadas atrás, mas o cenário continua similar na atualidade.

Outro ponto importante a ser mencionado é que a fala é geral para o Brasil e cabe também no específico da cidade de Fortaleza se formos observar os últimos levantamentos desse contexto no município.

O contexto de violência na cidade também é um dos pontos principais de discussão no RAP. Segundo o Anuário de Segurança Pública de 2022, Fortaleza é uma das capitais mais violentas do Brasil e alguns pontos como a desigualdade social, a deficiência em políticas públicas, em especial as relacionadas à economia, lazer e educação, e a própria política de segurança são centrais para o entendimento desse contexto. Vale ressaltar que as populações de periferia, em grande parte negra, são as mais afetadas por essa condição. A mesma realidade se agrava quando falamos que além das diversas violências, essa população ainda lida com a violência policial que acaba por tornar esse cenário ainda mais angustiante.

Sobre isso, Lélia Gonzalez aponta que:

Outro “detalhe” a que a comunidade afro-brasileira já está acostumada se refere à violência policial: quando atua em bairros e residências da classe dominante branca, a ação da polícia visa “proteger”; mas em relação às favelas e áreas periféricas, onde se concentra a população negra, a polícia passa para a repressão ... Por esse motivo, afro-brasileiros têm medo de sair de casa sem seu documento de identidade, especialmente sem sua carteira de trabalho; uma pessoa pode ser presa sem motivo, torturada ou simplesmente morta como um “delinquente perigoso”. Ora, numa sociedade em que a discriminação racial é vista diariamente na admissão no emprego, pode-se imaginar a única saída que o trabalhador afro-brasileiro encontra: sem outra forma de escapar da violência policial, ele vende seu trabalho a qualquer preço para um patrão branco que aceite assinar sua carteira de trabalho. (GONZALEZ, 2020, p. 59)

A reflexão de Lélia Gonzalez ressalta a interseção entre a violência policial e a falta de oportunidades de emprego para a população afro-brasileira. A discriminação racial no mercado de trabalho é uma barreira significativa que impede o avanço socioeconômico desses indivíduos amplia sua vulnerabilidade aos processos de violência urbana. Ao não terem outras opções viáveis, muitos se veem obrigados a aceitar empregos precários e salários inadequados, perpetuando um ciclo de desigualdade e marginalização.

O RAP, nesse sentido, é um vetor de tradução dessa realidade e principalmente de denúncia, visto que o mesmo é uma linguagem fundamental da cultura juvenil de Fortaleza.

De acordo com Silvia Maria Vieira dos Santos (2008) a importância do RAP está também no fato de que ele é um instrumento político da juventude excluída. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que o RAP é um movimento juvenil de maioria negra que utiliza a arte e a dimensão simbólica como forma de comunicação e expressão do comportamento dos jovens em face da sociedade. Além disso, o RAP pode ser considerado uma forma de ressignificar espaços de tradição e cultura afro-brasileira, como afirma Souza (2006).

Em resumo, o RAP é importante como uma forma de expressão cultural e política da juventude, especialmente da juventude negra. Ainda no pensamento de Silvia Maria Vieira dos Santos, no contato entre negros/as e não-negros/as eles/as vão reelaborando as africanidades a fim de construir identidades individuais e coletivas que valorizem a pluralidade das juventudes, em especial da juventude negra. Sobre essa relação entre o negro e Rap, Elida Maria da Silva aponta que:

No entanto foi em decorrência do RAP que o jovem negro obteve recursos necessários para expor suas idéias e situação social. É assim que eles buscam atuar e interferir nesse cenário social, pela construção de um espetáculo que chame a atenção pública para suas questões, oferecendo-se como espelhos de seu tempo. (SILVA, 2005, p. 31)

O rap, como forma de expressão artística e cultural, tem sido uma ferramenta poderosa para os jovens negros encontrarem voz e representatividade. Por meio da música, da poesia e da performance, eles têm a oportunidade de compartilhar suas experiências, denunciar injustiças e desigualdades sociais, além de reafirmar sua identidade e ressaltar a importância da cultura negra. Ao se apresentarem como espelhos de seu tempo, esses jovens do rap fornecem uma perspectiva autêntica e genuína sobre suas realidades e desafios, permitindo que a sociedade enxergue além dos estereótipos e preconceitos.

Eles usam o palco como um espaço de resistência, que possibilita a criação de diálogos e reflexões sobre temas como racismo, exclusão social e empoderamento. Além disso, o rap se torna um meio de fortalecimento e empoderamento individual e coletivo. Os jovens negros encontram na música uma forma de se conectar com suas raízes culturais, de se expressar artisticamente e de encontrar comunidade.

Apesar de fortalecer indivíduos, devemos destacar que Rap é um importante movimento que se constrói de forma coletiva. Sobre esse contexto o Professor Francisco José Gomes Damasceno destaca que a cidade de Fortaleza tem sido palco de movimentos e grupos atuantes desde os anos 90, como o *Movimento Hip Hop Organizado do Ceará* (MH2O-Ce) e o *Movimento Anarco-Punk* (MAP). Esses grupos são compostos principalmente por jovens que se baseiam em uma autorreferência e possuem uma postura crítica em relação à sociedade. Enquanto a cidade é embelezada para se adequar ao projeto turístico, uma grande parte da população é privada de seus direitos mais básicos.

Ainda na visão do pesquisador, a participação desses grupos revela uma juventude inquieta, rebelde e consciente desse processo. Ao analisar jornais e revistas locais e nacionais, percebe-se a descoberta dos jovens como um importante público consumidor, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

Isso resultou no surgimento de cadernos ou espaços exclusivos para a juventude, como o "Tribos" no jornal *O Povo*. No entanto, nesses veículos de comunicação, há uma construção geral e abrangente da imagem dos jovens, buscando autoridade através de profissionais como pedagogos, psicólogos e terapeutas. Eles também recorrem a pesquisas com amostragens "significativas" e utilizam as falas dos jovens para ilustrar diversos propósitos, o que acaba criando uma imagem turva que apresenta a juventude como conservadora e/ou conformista, em vez de rebelde como nos anos 1960 ou perplexa como nos anos 1970.

No entanto, segundo Maneta de Moraes Ferreira, Tania Maria Fernandes e Verena Alberti (2000), por meio da história oral, têm-se coletado depoimentos desses jovens que possibilitam resgatar e registrar as imagens que eles constroem, suas visões de mundo e suas percepções desse momento histórico de grande importância. A busca pela felicidade, por uma sociedade mais justa e por espaços democráticos de participação para a juventude ainda está presente nas letras de suas bandas, em seus fanzines e manifestos. Essa juventude, diferente da retratada pela mídia, é a mesma que critica essa sociedade excludente e, frequentemente, o processo de mudanças pelas quais a cidade de Fortaleza tem passado.

Entender a trajetória do Rap em Fortaleza é também entender a história das periferias da cidade, seus relatos de lutas e suas vivências. Não se pode dissociar a história de Fortaleza da história de suas camadas menos abastadas, visto que essas são a genuína expressão da cidade e de suas múltiplas facetas. Esse contexto pode ser verificado através da letra da canção de Mateus Fazeno Rock, artista periférico cearense que através do seu trabalho obriga a cidade a se ver em um grande espelho. A letra da música “Indigno Love” lança luz exatamente nesse contexto:

Indigno love / Indigno love / No love song / No longe song / No love song / No
love song / No love, não / Eu fui barrado na tua casa ladrão / Tua cobertura é
Iracema, é / Leblon Vi teus stories na varanda em Miami / Junto uns trocados
pra pegar meu busão, meu busão / Não dá pra acreditar tu chorando misérias /
Grande é a discrepância, as raízes da histórias / É só o que sei, eu vim pra
trocar, não / Vim pra charlar Ma-ma-ma-ma-ma-mama / África Outrora mama
de mi abuela / Foi escravizada pelo papa de tu papa / Tu pega tantas gig, passa
em tantos edital / Por meio legal tu permanece a charlar (...) / Bolei um pra ver
o entardecer / Preciso desacelerar pra ligar pra você / O tempo voa na cidade
você nem vê / O tempo voa na cidade, nada a perder / Os vida loca vive de
forma rápida / Machuca sem querer / Machuca sem medo de morrer / No corre
da vida prática só quer sobreviver / Porque vai saber se amanhã a tática vai
parecer Brasil inferno / Cemitério indígena O que tu vai esperar de um lugar
construído / Em cima de corpos / Do genocídio de povos? (...) Vida de MC
Também é seguir / E eu sigo mas não consigo fingir / Que acredito nesse caô /
Que você vende como amor (MATEUS FAZENO ROCK)

Através de suas letras, o autor expressa preocupação e indignação em relação a questões como marginalização, exploração econômica, violência e injustiça racial. A música começa fazendo referências a um amor indigno, possivelmente simbolizando relacionamentos superficiais e vazios que ocorrem em um contexto de desigualdade. A menção à cobertura em bairros privilegiados como Iracema e Leblon contrasta com a imagem de um narrador que precisa juntar trocados para pegar o ônibus, destacando as disparidades econômicas presentes na cidade.

A letra descreve o narrador sendo "barrado na casa" e menciona a "cobertura" como símbolo da desigualdade entre aqueles que têm acesso aos privilégios e aqueles que são marginalizados. O narrador também fala sobre ter que economizar para pegar o ônibus, refletindo a luta da população menos favorecida para enfrentar as dificuldades diárias.

Há várias referências à história e à realidade da discriminação racial. A menção à África e à escravidão destaca a exploração histórica dos povos afrodescendentes. A linha "Machuca sem medo de morrer" pode ser interpretada como a vivência constante do preconceito racial, que fere, mas não impede a luta por sobrevivência. A referência à morte de um homem negro enforcado em um supermercado denuncia a violência policial e o racismo estrutural.

O verso "Sangue no lobby" faz alusão a essa morte ocorrendo em um local comercial, e a expressão "Por meios legais / Permanecem normais" critica a impunidade diante de tais crimes. A música também critica a exploração econômica e o sistema capitalista, enfatizando como o capital é gerado às custas da vida de pessoas marginalizadas. O trecho "Essas manutenções letais / De espaços onde gira um capital" aponta para a perpetuação de estruturas que beneficiam os interesses econômicos, mesmo que isso signifique sacrificar vidas humanas.

Em resumo, a canção trata de uma variedade de questões sociais e raciais, abordando a desigualdade socioeconômica, o preconceito racial, a exploração e a violência presentes na cidade de Fortaleza. Ela desafia o status quo, denunciando injustiças sistêmicas e chamando a atenção para a necessidade de mudanças sociais e políticas para criar um ambiente mais justo e igualitário.

Um dos primeiros passos para se criar esse ambiente é através do entendimento do conceito de racismo, para que, a partir do entendimento da problemática, possamos passar para um caminho de discussões profundas para o enfrentamento do problema.

Sobre essa questão do conceito, podemos considerar a reflexão de Kabengele Munanga:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. Mas o racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, eles têm origens míticas e históricas conhecidas. (MUNANGA, 2014. p. 7-8)

A análise de Kabengele Munanga oferece uma visão abrangente e complexa do racismo. Ele destaca sua natureza multifacetada, explorando as relações entre "raça" e "racismo", a origem histórica e mítica do problema e sua influência sobre aspectos culturais e sociais. Ao fazer isso, Munanga proporciona uma compreensão mais rica do racismo e suas implicações, convidando os leitores a considerarem as nuances subjacentes ao debate sobre esse tema crucial. Esse processo de se compreender o racismo, ainda mais no Brasil, exige o entendimento de múltiplas questões e dificuldades, pois como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves (2007) “como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira.”.

Petronilha Beatriz Gonçalves defende que é importante reconhecer que a sociedade brasileira muitas vezes é percebida como predominantemente branca. Devemos estar conscientes de evitar reduzir a diversidade étnico-racial da população a meras questões econômicas, sociais ou culturais. É crucial desmontar a falsa ideia de que vivemos em uma

sociedade onde a igualdade racial é plena. Para alcançar sucesso nesse esforço, devemos estar cientes das complexas redes que foram formadas ao longo da história ocidental, as quais deram origem à sociedade que exclui, promove o racismo e a discriminação em que vivemos e que algumas pessoas insistem em manter.

Nesse sentido, utilizar essa canção como ferramenta para trabalhar o letramento racial em sala de aula pode ser uma abordagem poderosa para sensibilizar os alunos sobre questões de desigualdade social e racial, bem como para promover discussões críticas e reflexões sobre esses temas. Alguns procedimentos podem ser tomados para trabalhar canções como essas em sala de aula, por exemplo:

Análise da letra, dividir a turma em grupos e pedir para que cada grupo analise partes específicas da letra da música. Eles podem identificar trechos que abordam desigualdade, injustiça racial, violência policial, exploração econômica, entre outros. Cada grupo pode apresentar sua análise para a classe, compartilhando suas interpretações e discutindo o impacto emocional desses trechos.

Ao explorar a história, a estrutura social e os desafios atuais enfrentados pelas diversas comunidades étnico-raciais nessa região, os alunos serão equipados com os saberes necessários para se tornarem cidadãos conscientes e capazes de enfrentar as desigualdades raciais com empatia e ações concretas. A seguir estruturarei como será feita a execução dessa proposta com detalhes que serão fundamentais para a compreensão desse processo.

Contexto Histórico, conduzir uma pesquisa em sala de aula sobre os eventos históricos e sociais mencionados na música, como o genocídio indígena, a escravidão africana, a luta por direitos civis e a violência policial contra pessoas negras. Os alunos podem apresentar o que descobriram e discutir como esses eventos históricos ainda afetam as estruturas sociais e econômicas atuais.

Debate e Discussões Guiadas, promover debates em sala de aula sobre tópicos levantados na música, como a desigualdade econômica, a discriminação racial e as implicações do sistema capitalista. Preparar perguntas orientadoras para guiar a discussão, incentivando os alunos a compartilharem suas opiniões e perspectivas.

Conexões com a Realidade Atual, pedir aos alunos que relacionem os temas da música com situações ou notícias atuais. Isso pode envolver pesquisa sobre casos recentes de

violência policial, desigualdade econômica ou avanços na luta por direitos iguais. Os alunos podem compartilhar suas descobertas e discutir como esses problemas ainda persistem.

Criação Artística: Incentivar os alunos a expressarem suas reflexões por meio de diferentes formas de arte, como poesia, escrita criativa, música ou pintura. Eles podem criar suas próprias composições inspiradas nas questões abordadas na música, destacando suas próprias perspectivas e sentimentos.

Convidados Especiais e Discussões: Caso seja possível, convidar especialistas, ativistas ou membros da comunidade que possam compartilhar experiências pessoais e conhecimento sobre as questões raciais e sociais abordadas na música. Isso pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e pessoal dessas questões.

Projeto de Conscientização: Os alunos podem trabalhar em grupos para criar projetos de conscientização, como cartazes, vídeos ou apresentações, para compartilhar o que aprenderam com a comunidade escolar. Isso pode ajudar a disseminar informações e aumentar a conscientização sobre as questões raciais e sociais abordadas na música. Lembrando sempre de criar um ambiente respeitoso e seguro para as discussões, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. O objetivo principal é promover uma reflexão crítica sobre as questões raciais e sociais e capacitar os alunos a entenderem e enfrentarem as desigualdades presentes na sociedade.

Nesse sentido, entender Fortaleza como uma cidade negra é crucial para promover a busca pelo letramento racial, especialmente através do rap e do ensino de História. Isso envolve reconhecer e valorizar a contribuição histórica, cultural e social dos afrodescendentes na formação da cidade, bem como compreender as desigualdades raciais que persistem até hoje.

1.2. “Tio, eu sou o quê?” – letramento racial crítico: uma discussão necessária em educação e sociedade

O conceito de “Letramento Racial Crítico” tem emergido nos últimos anos como uma ferramenta essencial na compreensão e enfrentamento das complexas questões relacionadas à raça, racismo e desigualdades raciais em nossa sociedade. Diversos autores têm abordado essa discussão, lançando luz sobre a necessidade de desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica das dinâmicas raciais que permeiam nossas instituições e interações sociais.

Sobre a ideia de letramento Lilian Aparecida de Moura e Valeska Gracioso Carlos apontam:

Hoje em dia, há uma grande discussão acerca do termo letramento. Para quem estuda letramento é de conhecimento comum pensar nele como algo que vai além da simples decodificação linguística, ou seja, vai além da alfabetização. Entretanto, não é apenas isso. Letramento pode ocorrer em diferentes esferas e com diferentes saberes, isto é, letrar faz parte de uma dimensão maior de ensino/aprendizagem do que os saberes escolares propriamente ditos. (MOURA; CARLOS, 2019, p. 111)

Assim, o letramento racial crítico expande a ideia de letramento apresentada no texto, ao considerar a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões raciais como parte fundamental da educação e da formação cidadã. O conceito de letramento racial, no Brasil, tem ganhado força nos últimos anos. Autores e autoras como Petrolina Beatriz, Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavallero, Cida Bento e Silvio Almeida têm construído pesquisas sólidas que fazem com que a área ganhe mais força.

Em âmbito internacional, desde o início dos anos 2000, nomes proeminentes como Gloria Ladson-Billings têm explorado a aplicação da Teoria Crítica da Raça na educação, propondo o conceito de Letramento Racial Crítico. Gloria Ladson-Billings (1999) defende que o letramento racial crítico envolve a capacidade de analisar e questionar as narrativas dominantes sobre raça, desafiando as estruturas de poder que perpetuam o racismo sistêmico. Através dessa perspectiva, a conscientização e a análise crítica das questões raciais se tornam fundamentais para uma educação que promova a igualdade e a justiça.

Esses trabalhos exemplificam uma discussão que tem se desenvolvido ao longo de anos, mas que ainda precisa ser aprofundada e ampliada. O Letramento Racial Crítico não é apenas uma ferramenta acadêmica, mas um instrumento prático para enfrentar o racismo sistêmico que persiste em nossa sociedade. À medida que as discussões avançam, é fundamental reconhecer a urgência de incorporar o Letramento Racial Crítico em nossas instituições educacionais, práticas de mídia e interações cotidianas.

O rap pode ser uma plataforma sólida para se propor esse cenário, isso porque quando falamos de periferia de Fortaleza a ressonância entre o estilo e os jovens é clara. Assim, podemos perceber que utilizar uma cultura musical aproximada com o público que buscamos letrar racialmente é um caminho cheio de possibilidades.

Como refletimos acima, o rap é um gênero musical que tem raízes profundas nas experiências das comunidades marginalizadas e periféricas. Em Fortaleza, assim como em muitas outras cidades, as periferias frequentemente abrigam uma população majoritariamente negra e parda. Portanto, o rap ressoa com esses jovens, pois reflete suas próprias vivências e desafios, criando uma conexão imediata entre a música e seu público. Mas é bom ressaltarmos que não buscamos aqui, letrar racialmente a partir do rap apenas pretos e pardos, mas sim todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica.

Essa perspectiva é amplamente discutida por diversos autores e autoras que exploram a educação antirracista no Brasil. Djamila Ribeiro (2019) enfatiza que a educação antirracista beneficia a todos, independentemente de sua cor de pele. Ela argumenta que “a luta antirracista não é só da população negra. É uma luta que todos nós temos que travar” (RIBEIRO, 2019, p. 25). Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva defende que a educação antirracista não é apenas uma questão de inclusão, mas uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa. Ela afirma que “a educação antirracista é uma proposta ética de humanização da humanidade” (SILVA, 2007, p. 495). Kabengele Munanga destaca que a educação antirracista não se trata apenas de reconhecer a contribuição histórica e cultural das populações negras, mas de desconstruir estereótipos e preconceitos que afetam a todos. Ele argumenta que “a questão racial não é um problema dos negros, mas um problema de todos nós, de toda a sociedade (MUNANGA, 2004, p. 5).”

Vale ressaltar que o conceito “educação antirracista” e “letramento racial” são diferentes, mas se complementam em certa medida. Isso, pois compreendemos “educação antirracista” como um conjunto de ações educacionais que colaboram para o enfrentamento do racismo a partir do campo educacional. Já o “letramento racial” é uma ação educacional para fazer com que os discentes tenham a compreensão da forma como estão inseridos em um processo de racialização efetivado por uma sociedade racista e assim tenham mais condições de agir contra o mesmo. Dessa forma, o letramento racial é uma das principais ações que podemos propor em uma educação antirracista.

Com base nos pensadores mencionados acima, podemos ter a clareza que a educação antirracista é um enfoque mais amplo e abrangente que visa combater o racismo em todas as suas formas e promover a igualdade racial, envolve a conscientização, a análise crítica e a desafiio das estruturas, sistemas e práticas que perpetuam o racismo, busca promover a empatia,

a compreensão e o respeito mútuo entre grupos raciais e étnicos, pode abranger tópicos como história racial, justiça social, privilégio racial e a importância da diversidade e inclusão.

O letramento racial se concentra especificamente na capacidade das pessoas de entender, analisar e interpretar questões relacionadas à raça e ao racismo. Envolve a aquisição de conhecimento sobre a história racial, a experiência das pessoas de diferentes grupos raciais e étnicos, estereótipos raciais e como as políticas e práticas públicas afetam diferentes comunidades. É importante para desenvolver a capacidade de ler e interpretar eventos, discursos e políticas de maneira crítica, levando em consideração as dimensões raciais.

Nesse sentido, o Rap de Fortaleza pode ser uma ferramenta contundente para promover a educação antirracista e o letramento racial em sala de aula, estimulando a reflexão crítica, o diálogo e a conscientização sobre questões raciais. Ao integrar a música local como parte do currículo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor para seus alunos. Sobre o uso de música no trabalho com História, Peter Burke (2005) explica que a cultura, incluindo música, arte, literatura e outros elementos culturais, pode fornecer insights valiosos sobre as mentalidades, valores e estruturas sociais de uma determinada época ou sociedade. A música, como outras formas de cultura, pode ajudar os historiadores a reconstruir a experiência humana em diferentes épocas e lugares. Ela pode transmitir emoções, valores, rituais e crenças que podem não estar presentes em fontes escritas tradicionais.

O rap parece ir ainda mais fundo na ideia de reconstruir a experiência humana, visto que esse é um gênero, dentro da música, que busca falar direto com aqueles que tiveram suas vozes silenciadas. Assim, reconstruir a experiência desses através da História e trollando possível o letramento racial é urgente em uma luta contra o racismo.

No campo da educação, a urgência se torna algo mais evidente, visto que o espaço educacional é a plataforma ideal para se letrar indivíduos e grupos sociais. Daí a importância de termos cada vez mais autores negros nos livros das diversas disciplinas escolares, especialmente em História, pois é abrindo espaço para o pensamento de intelectuais que vivem o contexto do racismo que podemos observar saídas e formas de combate do mesmo. Sobre isso, Nilma Lino Gomes afirma:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola,

currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. (GOMES, 2012, p. 102)

O texto de Nilma Lino aborda questões cruciais relacionadas à necessidade de descolonizar os currículos escolares no Brasil e, conseqüentemente, fortalece a discussão sobre o letramento racial no país. A abordagem fortalece a discussão sobre o letramento racial no Brasil ao destacar a necessidade de reconhecer e incorporar as culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares, bem como ao reconhecer as mudanças sociais e as estratégias de resistência que estão moldando a dinâmica cultural e societária do país.

Se quisermos caminhar para um processo em que nossos alunos consigam se identificar como indivíduos negros e não negros, temos que colocar esse debate em questão em sala de aula. Assim, temos diversos caminhos para se pautar esse tema, poderíamos construir essa identidade através do livro didático, nesse sentido, esse teria que ser amplamente repensado já que observamos uma predominância do pensamento da branquitude nesses materiais didáticos.

Mesmo com a importante lei 10.639/03 ainda temos muito o que trabalhar para termos livros didáticos mais plurais e que observem com profundidade a questão negra no Brasil. A lei referida estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, essa inclusão visa combater estereótipos, preconceitos e a invisibilidade histórica das contribuições negras para a sociedade brasileira, entretanto que vemos ainda em livros didáticos distribuídos de forma nacional é essa discussão feita de forma simplória ou segregada das demais questões.

Ainda sobre a Lei 10.639/03, observamos que a mesma determina que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deve ser trabalhado em todas as etapas da educação básica, ou seja, do ensino infantil ao ensino médio. Isso assegura que as crianças e jovens tenham acesso a uma educação que promova a igualdade racial desde cedo. A legislação

também enfatiza a importância da formação de professores para que possam abordar esses temas de maneira adequada e sensível. Isso inclui capacitação para lidar com questões de raça e etnia em sala de aula. Sobre esse contexto Maria Aparecida Dias Castro e Antonieta Miguel:

Uma questão pertinente diz respeito à necessidade de se indagar como combater o racismo com materiais que ainda dão pouco espaço para o empoderamento negro. Assim, se no ambiente escolar o sujeito da aprendizagem não encontra recursos apropriados a uma prática pedagógica que enalteça a diversidade, bem como profissionais qualificados para trabalhar as relações étnico-raciais, ele terá dificuldades em conflitar uma formação racista com a perspectiva da tolerância e do respeito às diferenças quando tematizadas na sala de aula. Nenhum ser humano nasce preconceituoso ou com baixa autoestima pelas suas características fenotípicas. Esses comportamentos são forjados socialmente e precisam ser combatidos através de uma educação que priorize problematizar as contradições sociais, econômicas e culturais, visando a edificação de uma sociedade mais tolerante. Entretanto, torna-se tarefa árdua desconstruir estereótipos quando, inegavelmente as imagens e textos privilegiados nos livros didáticos se acerbam da violência, pobreza, insalubridade, “atraso cultural e tecnológico” das sociedades africanas, ou quando incorporam “a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro” (CASTRO; MIGUEL, 2019, p. 201)

Assim, os educadores desempenham um papel central na promoção do letramento racial, mas muitas vezes não estão adequadamente preparados para abordar esses assuntos de forma aprofundada. A formação de professores é essencial para que eles possam liderar discussões significativas sobre raça e etnia em sala de aula, e isso envolve não apenas o conhecimento dos temas, mas também estratégias pedagógicas que promovam a reflexão e o diálogo sobre questões raciais.

Logo, o livro didático deveria ser um elemento imensamente agregador, mas quando o mesmo está recheado de perspectivas da branquitude e pensamentos que mais fortalecem o racismo que o combate, esses educadores têm que usar sua energia para buscar desconstruir o próprio material, que é visto como verdade incontestável por muitos, e ainda partir para uma tentativa de construir uma educação afrocentrada, essa condição torna a busca pelo letramento racial ainda mais dificultada.

A perspectiva da branquitude é por vezes hegemônica no ambiente escolar do Brasil. A ideia de que o branco é a medida de todas as coisas perpassa o cotidiano educacional de forma naturalizada, por diversas vezes sem o menor questionamento. Esse contexto se dá de múltiplas

formas, desde o livro didático discutido acima, passando pelo próprio projeto pedagógico das escolas e chegando às micro ações de esquecimento da comunidade negra e enaltecimento do heroísmo branco. Sobre a questão da branquitude no Brasil, Cida Bento aponta:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (BENTO, 2022, p. 37)

Podemos perceber então que, o pacto da branquitude se manifesta de várias maneiras na educação. Isso inclui a escolha de materiais didáticos e currículos que muitas vezes priorizam a perspectiva branca, ignorando contribuições e histórias de pessoas de outras etnias. Além disso, a falta de diversidade no corpo docente e na liderança das instituições educacionais cria barreiras para a promoção de uma verdadeira representatividade. Outro aspecto é a negação ou minimização do racismo sistêmico, que é perpetuado pelo pacto da branquitude em muitas instituições. Isso significa que escolas e outras organizações educacionais podem não estar dispostas a enfrentar as disparidades raciais ou a tomar medidas eficazes para combater a discriminação racial.

Além disso, a falta de discussão aberta sobre questões raciais nas escolas pode permitir que estereótipos e preconceitos raciais persistem entre os alunos, dificultando a construção de um ambiente educacional onde os estudantes possam aprender sobre as complexidades das questões raciais.

Compreendemos, aqui, que uma das melhores alternativas de se enfrentar esse pacto da branquitude é exatamente através do letramento racial. É por meio dele que formaremos um ambiente que não irá naturalizar o branco como o centro de todas as coisas, é através dele que

ações mais combativas partiram de uma comunidade muito mais inteirada de suas condições e terá formas de reagir às micro e macro violências do racismo que nos rodeia. Como discutido acima, são muitos os desafios enfrentados pelos docentes para a efetivação do letramento racial.

A falta de apoio institucional é um dos principais obstáculos que os professores enfrentam ao tentar efetivar o letramento racial em suas salas de aula. Isso abrange uma série de fatores, incluindo a ausência de políticas educacionais claras e diretrizes específicas relacionadas ao ensino de questões raciais. Quando as instituições educacionais não estabelecem um quadro sólido para o letramento racial, os educadores podem se sentir perdidos e desamparados na busca por maneiras eficazes de abordar esse tema.

A ausência de um ambiente escolar que valorize e promova ativamente o letramento racial pode criar obstáculos adicionais. Quando as gestões de escolas não dão prioridade ao ensino de questões raciais e à promoção da equidade racial, os professores podem enfrentar resistência ou desinteresse por parte da administração. Isso pode limitar a motivação dos educadores para investir tempo e esforço na integração do letramento racial em sua prática pedagógica.

A falta de apoio institucional também se reflete na disponibilidade de recursos e materiais para o ensino do letramento racial. Sem investimentos adequados em materiais didáticos, formação de professores e oportunidades de desenvolvimento profissional, os educadores podem encontrar dificuldades adicionais para criar ambientes de aprendizado eficazes em relação às questões raciais.

Quando se discute gestão democrática em escolas não se deve levar em conta apenas os aspectos participativos, mas os diversos aspectos que constroem a democracia plena. Logo, quando esse modelo de gestão leva em consideração questões de diversidade racial, de gênero, de classe e suas nuances ele eleva a discussão do que consideramos democracia. A Lei n. 10.639/2003, em sua aplicação, direciona às gestões de escola algumas contribuições para a implementação da mesma:

O que se objetiva é a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (Parecer n. 03/2004) (BRASIL, 2004, p 30).

Primeiramente, a construção de representações sociais positivas pode ser um desafio significativo, especialmente quando estereótipos arraigados permeiam a sociedade. A mudança efetiva nessas representações exige estratégias educacionais e de conscientização substanciais, nesse ponto o letramento racial é fundamental. Além disso, valorizar diferentes origens culturais é uma aspiração nobre, mas enfrenta resistência e hostilidade em algumas situações. Superar essa resistência e promover uma compreensão verdadeira e respeitosa da diversidade étnico-racial é uma tarefa complexa.

Como educadores, temos clareza que o combate aos preconceitos e discriminações étnico-raciais é uma jornada longa e que desenvolver estratégias eficazes que não apenas eduquem, mas também promovam uma mudança significativa nas atitudes e comportamentos é uma questão crítica. Tudo isso parece desmotivar pela complexidade do desafio, mas como diz Raymond Williams (1980), “ser verdadeiramente radical é tornar a esperança possível e não o desespero convincente”. É essa educação radical e transgressora que queremos propor aqui, não uma educação reprodutora do pensamento dos poderosos e facilitadora para a desmotivação daqueles que o sistema quer excluir.

Aqui, não queremos só proporcionar uma História a contrapelo, como fala Walter Benjamin, mas uma educação a contrapelo. Não queremos uma educação de palavras dóceis, mas o canto torto que feito faça “corte a carne” de um modelo opressor que visa a negritude silenciada.

Claramente podemos colocar o Rap na categoria desse “canto torto” e buscar a partir dele fortalecer essa prática antirracista e principalmente o letramento racial. A experiência em sala de aula nos dá essa sustentação, visto que a experiência foi positiva em termos de reflexão social e racial quando encaixamos o rap em uma de nossas aulas.

Uma das músicas utilizadas foi de Mateus Fazeno Rock, artista periférico fortalezense que mencionamos acima. A canção em questão foi “Pose de Malandro”, a seguir uma parte da letra:

Deus proteja os malandro preto / Que arrisca a vida ao sair do beco / Sente na pele a dor, o luto, o medo / E é alvo dessa fome e desprezo / E se o morto preto, sabe, dá em nada / Eu to cansado de só tapa na cara / Se o meu black tem maconha, fei'?! Para com ideia paia! / E quem disse que o preto não passará? / Não se assuste quando tomar o seu lugar / Nascendo no melhor lugar / Ganhando sem ter que roubar / Formado e podendo gastar / Festa de preto é pra se libertar / Força pra continuar / Quem disse que vamo' acochar / Preto, não se cale pro guarda falar / Aqui eu vejo uns pretinho igual eu / Que já seguro um

b.o que não é seu / Por causa da maldita vida / Maldita polícia que se corrompeu / Por causa da política de escassez / E extermínio que o estado me deu / Das pistolas antes das escolas / Dizem que essa vida nós que escolheu / É pouca encomenda de quadro / Pra muito enquadro levado / Muita chacina do estado / Fei', preste atenção! (Mateus Fazeno Rock, 2023)

Compreendemos que a temática da violência é amplamente debatida quando se trata da questão racial, mas em nossa experiência - em uma escola pública de Fortaleza, Escola Municipal Ismael Pordeus, no bairro Jardim das Oliveiras, em algumas turmas de 9º ano do ensino fundamental, alunos de 14 a 17 anos - percebemos que o impacto de ouvir uma música de alta qualidade técnica e artística de um cantor como Mateus Fazeno Rock que mora e produz a poucos quilômetros deles foi de se chamar a atenção. A percepção foi de que os alunos se sentiram plenamente identificados com a temática da música sendo produzida por um compositor tão próximo da realidade deles. Isso suscitou alguns debates como a relação dos mesmos com a polícia e o que ouvimos foi de se indignar profundamente, ainda mais porque os relatos tão pesados de violência aconteceram com indivíduos tão jovens.

Questionei aos alunos, após a apresentação da música, sobre as razões dessa violência policial ter atingidos os mesmos e a maior parte mencionou a questão da pobreza. Eles afirmaram que o fato de parecerem, nas palavras deles próprios, “piranguinhos”, expressão muito utilizada em Fortaleza para se referir a indivíduos marginalizados, perigosos ou criminosos, foi o fator principal para que houvesse essa abordagem da polícia.

Quando levantei a hipótese do racismo alguns falaram que poderia também ser um fator, vale mencionar que a maioria dos que declararam ter sofrido violência policial eram perceptivelmente negros, e isso nos levou a um questionamento interessante para esse estudo, de que forma os alunos percebem o racismo sobre eles? De que maneira eles observam o racismo existente ao redor deles? De que maneira eles poderiam enfrentar esse racismo? Logo temos, assim, a dimensão de que o rap foi fundamental e propositivo para uma boa reflexão social e racial com os alunos e que isso nos abriu espaço para uma possível resposta para as perguntas anteriores, letramento racial.

1.3. “Passado presente” - o ensino de história e o enfrentamento ao sistema, caminhos para uma educação antirracista

Entre muitas disciplinas que compõem o conteúdo programático do ensino básico brasileiro, a História é provavelmente uma das que mais oferece possibilidades de se questionar estruturas construídas e hegemônicas ao longo de séculos. Por isso, temos nessa disciplina uma importante oportunidade de se propor uma nova narrativa educacional, principalmente no campo das relações étnico raciais.

É preciso propor um modelo de História antirracista que possibilite ao aluno enxergar não só uma trajetória de luta e resistência, mas que o mesmo consiga perceber os aspectos que vão além da dor quando se fala do que é ser negro no Brasil. Isso é importante, pois por vezes ao se ressaltar a trajetória do negro brasileiro entramos em uma discussão simplista e até racista de pensá-lo apenas a partir de sua dor e não de suas potências. Fala-se do negro dentro de uma perspectiva de contribuição para a História brasileira, dessa forma essa maneira acaba por fortalecer uma identidade negra que é coadjuvante na história de um Brasil branco.

A forma como buscamos falar do negro em sala de aula precisa ser repensada para não cairmos em uma sedimentarização do estereótipo do “negro forte que supera tudo”. Questionamos aqui as razões de esse negro não poder também ser frágil, ser alguém que não supera, de ser alguém dócil etc. Devemos repensar o que é ser negro no Brasil, no Nordeste, no Ceará, em Fortaleza, na periferia. A construção dessa perspectiva passa pelo o que diz Neuza Santos Souza:

Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência [...] Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 2021, p. 115).

Logo, a educação deve ser um espaço de construção de identidade que capacita os indivíduos negros a se tornarem conscientes de sua história, mas também a moldarem ativamente uma nova consciência. Uma educação antirracista se constrói dessa forma, onde primeiro identificamos o problema, depois fazemos a anatomia do mesmo e assim buscamos soluções para findá-lo ou atenuá-lo. Mas se tivermos fórmulas prontas do que é ser negro no Brasil não conseguiremos superar o problema e ainda seremos parte do mesmo.

Neusa Santos Souza enfatiza que ter um "rosto próprio" envolve a possibilidade de exercer autonomia, e uma maneira essencial de fazer isso é através da posse de um discurso sobre si mesmo. A autora argumenta que a capacidade de expressar uma narrativa pessoal é crucial para a formação de uma identidade positiva, especialmente no contexto da negritude.

Assim, a autodefinição e a produção de um discurso próprio são vistas como processos essenciais na busca por uma nova identidade, que envolve identificação positiva com a negritude. Este entendimento destaca a necessidade de os indivíduos negros poderem contar suas próprias histórias e moldar ativamente suas narrativas para promover uma compreensão mais autêntica e empoderada de si mesmos.

É necessário o negro contar sua história, é necessário que ele fale por ele próprio, sem mensageiro, sem intérprete, ele por ele mesmo. Diante disso é muito importante a fala de Conceição Evaristo sobre “**escrevivência**”. O termo foi criado pela escritora brasileira e representa uma combinação dos conceitos “escrever” e “vivência”. Essa palavra é uma busca de expressar a experiência única de mulheres negras na sociedade brasileira. A escrevivência vai além da mera narrativa ou escrita; ela é uma forma de resistência, autodefinição e uma maneira de reivindicar a própria voz e história. A autora coloca que a escrevivência é um lugar “em que a agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (EVARISTO, 2020, p. 38).

Logo, a própria História, como disciplina, reserva um espaço para que o aluno possa falar de si e se colocar como um sujeito ativo dos processos históricos. Assim, o aluno negro deve falar de si, deve se colocar e acreditamos que o Rap é um espaço fértil para a escrevivência desses alunos, pois como afirma o Rapper Emicida:

Eles não vão entender o que são riscos / E nem que nossos livros de história foram discos / Bamba, bamba, um bom samba, alguns petiscos Ki-Suco rende dois litros, melhor que Frisco / Faz de conta que os racistas não perde a linha / Quando ergo a mão da filha dele sem armas nas minhas / Ruivas, morenas, pretas, divas, loirinhas / Doidas pra curtir quermesse de quebradinha / Onde um DJ comanda e manda, sabe o que faz MCs são griots, o mic é pros capaz. (Emicida, Ubuntu Fristaili)

Quando o artista fala que os livros de História dos negros foram discos, ele abre para uma discussão de que a fala do negro do ponto de vista dele próprio ecoou na história através da

música. Ou seja, uma das melhores oportunidades que temos de contar a história do ponto de vista da própria comunidade negra é através da sua música, já que os livros de história ao longo do tempo trouxeram o pensamento hegemônico branco, onde o negro aparece apagado, onde sua voz não é escutada e quando esse aparece é reduzido a mero objeto de análise e quase nunca pode analisar e dar seu ponto de vista. Saber sobre o negro é escutar os MCs Griots que a música faz referência, já que essa figura – o *griot* – foi tão importante para manter viva a história e a memória dos povos africanos. Assim, a música acima nos propõe essa reflexão sobre como negro se posiciona enquanto sujeito histórico ativo.

É dessa escrevivência que estamos falando, onde o aluno por meio dessa arte pode se expressar e conseguir demonstrar quem é, mas principalmente entender quem o próprio é. Assim, chegamos a perspectiva de um ensino de história antirracista que avança para a construção e o fortalecimento de uma identidade negra. Essa precisa ser discutida de forma ampla através da História para que esse aluno não tenha como referência apenas a identidade branca que por vezes se impõe como universal, pois como diz Neuza Santos Souza (2021), “o negro que elege o branco como Ideal do Ego engendra em si mesmo uma ferida narcísica, grave e dilacerante, que, como condição de cura, demanda ao negro a construção de um outro Ideal de Ego”.

Ao abordar a identidade negra em um contexto mais amplo, é crucial considerar não apenas as experiências individuais, mas também as estruturas sociais e históricas que moldam e influenciam essas experiências. Nesse sentido, sobre identidade negra, Maria da Conceição dos Reis e Edilson Fernandes de Souza comentam que:

A partir do momento que a pessoa negra se autodenomina, conhece e se identifica com outras pessoas que constituem um grupo. A partir de elementos como: história, resistência, religião, cultura e cor da pele, começa então o reconhecimento do processo de construção de sua identidade e também de resistência, considerando que nem sempre esta identificação é legitimada pelos grupos estabelecidos, pois, no Brasil, a classificação racial é pela cor da pele e não pela origem, como nos Estados Unidos da América e na África do Sul, por exemplo, onde o branco sempre se mantém diferenciado e não acredita que o mestiço é diferente do negro. Negro é negro e branco é sempre branco. (REIS; SOUZA, 2014, p. 16)

Maria da Conceição dos Reis expõe na sua análise sobre identidade uma das discussões mais complexas do Brasil. Como se identificar como negro em um dos países mais miscigenados de todo o mundo? Como se identificar como negro se no Brasil a cor da pele é o

principal fator de identificação, mas outras questões como ancestralidade e fenótipos também pode fazer o racismo se abater sobre os grupos e indivíduos? Em diversas ocasiões de sala de aula percebemos que quando perguntados sobre como se enxergam racialmente os alunos dizem com toda sinceridade que não sabem. Alguns são negros de pele clara que passam como branco em alguns espaços e outros são brancos de tom de pele menos claro, que segundo os próprios nunca sofreram racismo, mas se enxergam como negros. A complexidade está estabelecida.

Quando comparamos o racismo brasileiro com lugares que sofreram a segregação oficial, como é o caso da África do Sul ou dos Estados Unidos da América, temos a dimensão do quão profundo é o problema brasileiro. Partimos aqui de uma reflexão de que saber o que é o racismo, saber quem é ou não negro e pode sofrer racismo e saber como esse sistema opera faz com que os indivíduos e grupos saibam melhores caminho para se contornar a situação. Por isso compreendemos que, nesses espaços em que o racismo foi explicitado por leis que oficializavam a segregação, os grupos oprimidos tendem a ter mais facilidade de se unir e atuar em blocos mais amplos. Já os países da América Latina, em especial o Brasil que tinha um vasto número de povos originários e recebeu a maior parcela dos africanos escravizados, a dificuldade de os grupos se unirem e atuarem em blocos amplos se acentua exatamente pelo fator da identidade.

Vale ressaltar que estamos falando exclusivamente da busca pela identificação do negro. É possível que essa complexidade se acentue se formas falar também da busca pela identificação dos povos indígenas. Para falar sobre esse contexto específico, peguemos o caso do Ceará, onde boa parte da população não se identifica como branca. O estado teve uma invasão colonial tardia se comparado com regiões como Pernambuco e Bahia, por isso a quantidade de populações indígenas aqui era considerável. Com o processo de efetivação da colonização da região, o número de escravizados passou a crescer, esses passaram a estar lado a lado com os povos originários, o que provocou ampla miscigenação. Nesse contexto, como no Brasil existe um processo de apagamento das memórias e da identidade indígena, aqueles indivíduos que descendem dos dois grupos, têm mais dificuldade de se sentir identificado do que em outras regiões em que a memória e a identidade indígena é mais solidificada, como é o caso das regiões do Amazonas, Roraima e Acre. Assim, temos mais uma complexidade instaurada quando abordamos questões de identidade com os alunos do Ceará.

Para o enfrentamento dessas complexidades a História se coloca como um excelente caminho, de acordo com nossas experiências docentes. Ao falar sobre a trajetória dos negros e

dos indígenas cearenses, não só resgatando o passado colonial e o processo de resistência, mas falando de suas características que vão além do processo de colonização, podemos perceber uma formação de memória positiva e com essa formação uma maior facilidade de identificação dos alunos. Acreditamos que o primeiro processo para que o aluno busque sua identidade é desconstruir o caráter universal da branquitude e passar para uma abertura das possibilidades de identificação com os negros ou com os povos indígenas.

Pensar a colonização como um dos processos de formação dos povos afro-indígenas e não como o único é construir uma identidade plural tão desejada na educação antirracista. O negro e o indígena brasileiro não podem ter sua história contada apenas a partir de sua reação a violência dos brancos, mas ter sua vivência problematizada para o que está além disso. Sobre esse contexto, Jaciely Soares da Silva João Gabriel do Nascimento Nganga afirmam que:

Partimos do pressuposto de que o pensamento decolonial busca romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Há na esteira dessa perspectiva a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social, que por tanto tempo tem permanecido nos “bancos” das escolas. (SILVA; NGANGA, 2022, p. 115)

Logo, ao propor uma educação decolonial estamos abrindo espaço para o rompimento com o ensino que tem a branquitude como única centralidade e passamos a plurificar as vozes que serão postas em sala de aula. Por isso que o caminho de uma disciplina de História construída com a música Rap é interessante, visto que buscamos falar da História dos excluídos utilizando a arte dos próprios excluídos, alicerçados na relação passado presente para propor uma reflexão aprofundada e crítica.

Sobre essa relação entre passado e presente, Josep Fontana (1998) diz que “toda visão global da história constitui uma genealogia do presente. Seleciona e ordena os fatos do passado de forma que conduzam em sua sequência até dar conta da configuração do presente”, logo há uma relação intrínseca de temporalidade. Nesse contexto, ao pensar as composições de rappers do próprio estado do Ceará e da cidade de Fortaleza, em especial aquelas de críticas antirracista mais profundas, devemos compreender o contexto histórico do artista, bem como o contexto histórico do seu objeto de reflexão.

O ensino de História na atualidade está passando por uma transformação significativa, especialmente no que diz respeito à abordagem das questões relacionadas ao racismo e à promoção da educação histórica antirracista. Assim, partimos então para a compreensão do modelo de educação histórica antirracista que buscamos propor. Nesse sentido, sobre o ensino de História na atualidade, Elza Nadai aponta:

O ensino de história vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, uma “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. (NADAI, 1992, p. 144)

Logo, uma educação histórica antirracista visa exatamente fugir de uma “história historicista” e parte para dar luz a esses descompassos entre as demandas e o que tem sido proposto em termos de ensino de História. A coerência está em rompermos com a história das datas e dos grandes heróis e pensarmos os saberes e as vozes dos silenciados. Entretanto, é preciso deixar claro que, como afirma Flávia Eloisa Caimi, “para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem” (CAIMI, 2015, p. 112), é preciso mais, é necessário, como continua a autora, “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros” (CAIMI, 2015, p. 112).

Dessa forma, para que nós possamos propor uma educação renovadora, temos que entender o Brasil e seu racismo, assim como elucidar esse contexto para os alunos e, principalmente, ter a visão de quem é esse aluno para o qual estamos propondo o ensino de História do Brasil a partir da produção antirracista de rappers da cidade. Com base nessa sistemática, esperamos como resultado um processo do que chamamos letramento racial. Como colocamos, esse processo tem algumas etapas que consideramos formadoras, a primeira é compreender como funciona o racismo, a segunda é quem é racializado e a terceira é como se combater essa estrutura e suas consequências, entendemos que a educação histórica antirracista promove esse letramento.

Mas como podemos pensar essa educação histórica? E como ela pode promover uma consciência que possibilite direcionamentos para que os sujeitos e grupos consigam enfrentar as problemáticas do sistema racista? Não queremos aqui colocar que um grupo ou um indivíduo

será capaz de liquidar um sistema que durou anos para se construir e se efetivar e que deu toda a sustentação do modelo maior que vivemos que é o capitalismo. Comprendemos que o capitalismo se forma com a construção do racismo e um está atrelado ao outro, por isso essas grandes estruturas não serão facilmente superadas por grupos ou indivíduos. É preciso um movimento mais amplo, mas também percebemos que esse movimento mais amplo pode ser fortalecido por sujeitos letrados racialmente por uma educação antirracista.

Podemos perceber que a educação histórica é uma abordagem no ensino de história que vai além da mera transmissão de fatos e datas. Ela busca desenvolver o pensamento crítico, a compreensão do processo histórico e a capacidade de análise dos contextos sociais. Diversos autores contribuíram para o desenvolvimento desse conceito. Aqui a reflexão de Isabel Barca:

A Educação Histórica é um campo de investigação que pressupõe não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica (...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de seleção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida (BARCA, 2007, p. 6)

Barca defende a importância da aprendizagem significativa, na qual os alunos constroem significados a partir das informações históricas. Isso implica que os alunos não apenas memorizem fatos, mas também compreendam e atribuam significado ao que estão aprendendo. Barca destaca a importância de situar o ensino de história em contextos relevantes para os alunos. Isso envolve a conexão entre o passado e o presente, permitindo que os alunos compreendam como os eventos históricos influenciam e moldam o mundo em que vivem. Ao discutir essa relação passado e presente por meio dos conteúdos programáticos da História abrimos espaço para essa educação histórica plena.

Quando ensinamos o processo de imposição cultural europeia a partir da catequese e do processo mercantilizador colonial podemos relacionar o mesmo ao apagamento da pluralidade cultural e social afro-indígena. Explicar a forma equilibrada como os povos originários lidavam com a natureza a partir de um sistema econômico que não buscava acumulação primária de capital é contrapor ao modo em que vivemos e deixar claro virtudes evidentes que podemos aprender com essas populações, mas que foram por muito tempo

diminuídas pelo etnocentrismo europeu. O mesmo vale quando discutimos os múltiplos saberes medicinais das populações africanas, constituídos desde os períodos mais longínquos, e que influenciam até hoje nossa medicina, mas que durante séculos foram sequestrados ou perseguidos como “magia negra”. Verificar o tratamento estereotipado e subalternizador dado a essas populações é expor como o racismo foi sendo construído e se enraizando na sociedade e a História por comprovar essa argumentação.

É necessário deixar claro que essas características que discutimos aqui não são uma “contribuição” desses povos, mas sim a prova concreta de que os mesmos são sujeitos protagonistas da história brasileira, mas que por um processo de hierarquização étnica, foram confinados a serem meros coadjuvantes que ajudam o grande protagonista branco a construir a história brasileira. Sobre esse “paradigma da contribuição”, Leandro Bulhões aponta:

Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. Pensamos que uma abordagem honesta e verdadeiramente emancipadora precisa tratar de revisões e inclusões epistemológicas. Isto é, é necessário, já que o espaço da legitimidade da produção científica é provinciano e reducionista, eurocentrado, não permitindo maiores diálogos com outras formas de ler, experimentar e compreender as coisas do mundo. (BULHÕES, 2018, p. 29)

A análise de Bulhões argumenta a favor de novas discussões e inclusões epistemológicas, indicando a necessidade de reexaminar as formas tradicionais de conhecimento. Isso implica questionar as bases sobre as quais o conhecimento é construído e reconhecer a validade de diferentes perspectivas e saberes. Uma educação que desafia esse viés eurocentrado deve promover uma diversidade de perspectivas na pesquisa e no ensino. Isso envolve questionar as normas estabelecidas e incentivar uma gama mais ampla de vozes na produção de conhecimento.

Mas para aí um questionamento, será que a escola que temos no Brasil, especialmente no Ceará onde a educação é resultadista e condicionada aos diversos modelos de avaliação que são direcionadas ao capitalismo produtivo e pouco crítico, tem espaço para uma reflexão sobre essas populações que não é ocidental? Compreendemos que não, por isso deve-se não só

discutir essas novas formas de ensino, mas também novas formas de educação, sejam elas institucionais ou não.

Quando analisamos o processo de educação institucional, no Ceará, especialmente na capital Fortaleza, percebemos que as barreiras para uma educação crítica e antirracista são inúmeras, mesmo com leis como a 11.639/03 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”) e a Lei 11.645/08 (que amplia essa obrigatoriedade para a temática “História e Cultura Indígena”). Instituições educacionais resistem à mudança, seja por parte de gestores, administradores ou mesmo pais e alunos e até professores. A implementação de uma educação crítica e antirracista é vista, por vezes, como uma ameaça aos métodos de ensino tradicionais. A disponibilidade e a qualidade de materiais didáticos que abordam de maneira adequada a diversidade étnico-racial podem ser limitadas. As instituições educacionais muitas vezes refletem uma cultura institucional que perpetua desigualdades e discriminação racial. Isso pode se manifestar em práticas administrativas, na composição do corpo docente e em políticas escolares.

Assim, percebemos que existe toda uma estrutura educacional que serve ao interesse daqueles que se beneficiam do status quo, ou seja, um grupo em sua boa parte masculino branco e abastado. Não há, na grande parte desse grupo, o interesse de se rediscutir seus privilégios a partir da educação.

Por isso, compreendemos que essas propostas só serão executadas a partir da tensão de quem se interessa que o sistema se modifique. Por mais que esse já seja sobrecarregado por inúmeras demandas sociais, econômicas e políticas, o professor, em especial da disciplina de História, que quer essa mudança tem que fazer parte dela. A modificação de aula com a inclusão de novas reflexões sobre passado presente, com mais autores não brancos e não ocidentais, com mais escrituras, com o protagonismo dos povos historicamente excluídos, com novas dinâmicas de aprendizado, com mais criticidade, enfim, passa também por esse docente. Existem caminhos para uma educação histórica antirracista, mas sabemos que esses não são óbvios nem muito menos fáceis.

2. “MORANDO NA PRAIA E MESMO ASSIM A VIDA É DURA” – AS NARRATIVAS LOCAIS E O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA ANTIRRACISTA

A primeira vez que vi o mar eu tinha 11 anos. Tinha acabado de chegar de Juazeiro do Norte e estava preparado para morar com meu tio Teodoro, na Aldeota. Foi do quarto que seria meu que vi aquela imensidão de azul, realizava, então, um sonho de menino. No fim das contas, não deu certo morar com meu tio em um dos bairros mais ricos de Fortaleza e passei a viver em bairros como Sapiranga, Parque Manibura e Jardim das Oliveiras com minha mãe e meus irmãos, o que foi incrível. Parecia que o bairro de elite não era para mim, mas que a periferia era. Vivi momentos que construíram minha identidade como negro nesses espaços e acreditei que só neles isso era possível, Passado mais tempo e com a maturidade eu me percebi vivendo outras experiência de construção de negritude mesmo nos espaços elitizados de Fortaleza. Hoje leciono no Jardim das Oliveiras, meu bairro da infância e adolescência, e na Aldeota, bairro que vi o mar pela primeira vez, e sigo construindo essa identidade negra de forma pessoal e coletiva com os meus alunos, pois acredito que todos os espaços da cidade estão marcados por essa condição racial. Construir junto aos meus discentes a ideia de que eles são sujeitos ativos nessa identidade é a tarefa que me proponho, pois como diz Paulo Freire “a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito” (FREIRE, 2018, p. 82). Seguiremos construindo esse processo a partir de agora.

2.1. “Do Harlem a Cajazeiras”: o rap canta a história recente de Fortaleza

Isabel Barca (2007) discute como podemos explorar as práticas de ensino e aprendizagem da história e em desenvolver abordagens eficazes para melhorar a compreensão histórica dos alunos. Barca reconhece a importância de uma abordagem multidimensional para a educação histórica e enfatiza que o ensino e a aprendizagem da história devem ir além da mera memorização de fatos e datas, envolvendo também o desenvolvimento do pensamento histórico e a reflexão crítica sobre o passado. A autora afirma assim que “a Educação Histórica é um

campo de investigação que pressupõe não autorizar que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado” (2007, p. 24), logo o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma 'conclusão' histórica.

Nesse contexto, Jörn Rüsen (2001) desenvolveu o conceito de consciência histórica como uma dimensão crucial da educação histórica. Essa ideia refere-se à capacidade de indivíduos e sociedades compreenderem e interpretar criticamente o passado, reconhecendo suas diferentes perspectivas e interpretando suas implicações para o presente e o futuro. A consciência histórica implica uma compreensão crítica do passado, indo além da mera aceitação de relatos históricos convencionais. Assim, quando Abud (2005) reconhece que a música e o rap, em particular, pode ser considerado uma fonte rica para a compreensão de certas realidades da cultura popular. Ao analisar o rap como uma fonte histórica, Abud destaca várias maneiras pelas quais essa forma de expressão musical pode contribuir para o estudo e a compreensão da história. Logo, aqui temos um campo bastante produtivo quando falamos sobre o rap para a promoção de uma educação histórica antirracista. Por isso, buscamos refletir sobre a história do rap de Fortaleza para, assim, discutir a História local e suas múltiplas potências.

O Rap em Fortaleza se tornou mais do que apenas um gênero musical, ele é uma forma de contar a história recente da cidade através de suas letras e ritmos. Os artistas locais utilizam o Rap como um veículo para refletir sobre os desafios urbanos enfrentados pelos moradores, desde a violência nas ruas até a desigualdade socioeconômica e a discriminação racial, sem contar no próprio processo de formação e identificação positiva que o gênero promove. Suas letras oferecem uma visão íntima das realidades vividas por muitos habitantes de Fortaleza, revelando as complexidades da vida na cidade. Sobre o surgimento do Hip Hop e consequente do Rap em Fortaleza, Silvia Maria Vieira dos Santos aponta

O surgimento do HIP HOP em Fortaleza se confunde a criação do MH2O) movimento hip hop organizado). Que nasce em meados de 1990 (final da década de 80), a partir da união do grupo do movimento estudantil - o grêmio chamado anarquia proletária que atuava no “V86” – e grupos culturais como a *Crew Strayking* gangue the break do Conjunto Ceará. A ideia era utilizar articulação dos grupos culturais para se trabalhar a conscientização da galera a fim de mudar a sociedade e construir um mundo alternativo. (SANTOS, 2008, p. 7)

O surgimento do MH2O (Movimento Hip Hop Organizado) em Fortaleza, em meados da década de 1980 e final da década de 1990, está intrinsecamente ligado ao contexto histórico da redemocratização do Brasil e da cidade de Fortaleza. A redemocratização do Brasil, após o período de ditadura militar que durou de 1964 a 1985, trouxe consigo um aumento na liberdade de expressão e organização para grupos sociais que antes enfrentavam repressão política. Nesse contexto, surgiram movimentos estudantis, culturais e sociais em todo o país, incluindo Fortaleza, onde o MH2O teve sua origem. O MH2O surgiu da união entre o grupo do movimento estudantil chamado Anarquia Proletária, que atuava no grêmio V86, e grupos culturais como a *Crew Strayking Gangue The Break* do Conjunto Ceará. Essa união visava utilizar a articulação dos grupos culturais para promover a conscientização e a mudança social entre os jovens, buscando construir um mundo alternativo.

A criação do MH2O reflete, portanto, a busca por uma participação mais ativa e engajada na vida política e social da cidade de Fortaleza, especialmente após o período de repressão política durante a ditadura militar. O movimento hip-hop não apenas proporcionou uma forma de expressão artística e cultural para os jovens, mas também se tornou uma ferramenta para a conscientização, mobilização e organização da comunidade em prol de mudanças sociais e políticas. Dessa forma, o surgimento do MH2O em Fortaleza está inserido em um contexto mais amplo de redemocratização do Brasil e representa um exemplo da capacidade dos movimentos sociais de se organizarem e atuarem de forma coletiva em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pedro Henrique Parente de Mesquita, em sua dissertação intitulada *Nas batidas dos beats e na cadência do flow: hip-hop, ensino de História e identificação racial* (2018), discute que o movimento Hip-Hop em Fortaleza, ao buscar construir uma luta de classes entre oprimidos e opressores, revela uma consciência social profunda e uma vontade de transformação da realidade enfrentada pela juventude de periferia. Ao invés de se resignar à violência entre gangues, o movimento propõe uma reflexão sobre as verdadeiras raízes dos problemas enfrentados pela comunidade, destacando as estruturas de poder e desigualdade que perpetuam a marginalização e a exclusão. Mesquita expõe que a força aglutinadora do Hip-Hop é notável, pois oferece às camadas marginalizadas da sociedade uma plataforma para expressar suas vivências, frustrações e aspirações. Por meio das diferentes formas de expressão cultural, como o break, o rap e o grafite, os jovens encontram meios para dar voz às suas realidades e desafiar as narrativas dominantes.

Além disso, a pluralidade de linguagens presentes no movimento abre espaço para uma abordagem educacional mais inclusiva e relevante. Ao incorporar as experiências e perspectivas dos jovens de periferia, a educação pode se tornar mais significativa e eficaz, promovendo uma maior conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade vivida pelos estudantes. Portanto, o movimento Hip-Hop em Fortaleza não apenas representa uma forma de resistência cultural, mas também uma oportunidade para repensar e transformar as práticas educacionais, visando uma maior equidade e empoderamento da juventude marginalizada.

Durante os anos 2000, um outro grupo de Rap se torna a referência central da cena na cidade, o *Costa a Costa*. Em entrevista ao jornal *O Povo*, Nego Gallo, um dos fundadores do grupo fala das mudanças no tipo de discussão que sua geração busca e como isso se contrapõe a gerações anteriores, ele diz “a grande mudança (que o grupo trouxe) é de linguagem. O rap estava muito na perspectiva do ‘ele’, falando do outro. A gente falou do ‘eu’. Levamos a vida real para mixtape” (O POVO, 2017).

Ao mencionar que levaram a “vida real para *mixtape*”, Nego Gallo enfatiza o desejo do grupo de *Costa a Costa* de trazer autenticidade e uma representação mais fiel da vida cotidiana para sua música. Isso marca uma mudança na ênfase do rap em Fortaleza, onde as letras passaram de simples comentários sobre a realidade para uma exploração mais profunda e pessoal das experiências, desafios e aspirações dos próprios artistas e de sua comunidade. Essa mudança reflete uma forte mudança no rap local, onde a linguagem e as temáticas tornaram-se mais pessoais, autênticas e intimamente ligadas às vivências individuais e coletivas dos artistas e de quem os rodeia.

O jornal *O Povo* traça uma pequena trajetória do grupo e explica que o mesmo foi:

Criado em 2005, o *Costa a Costa* ganhou projeção do movimento rap no País dois anos depois com o único trabalho da carreira. Com a mixtape de 23 músicas, a banda ganhou dois Hutúz, premiação nacional da Central Única das Favelas (CUFA), incluindo o de melhor grupo Norte e Nordeste da década, em 2009. Além de inovar no conteúdo das letras, o trabalho trouxe novidades na maneira de distribuição. Na ausência de uma gravadora, o grupo liberou o trabalho para download na internet. “Hoje o mercado da música se resume a shows, não é a venda de CDs, e a gente já estava entendendo isso em 2007. A ideia de fechar com uma gravadora ou grande selo naquele momento, para a gente, era muito distante. O *Costa a Costa* apostou na internet e enviava a mixtape para vários lugares do País”, aponta Gallo. Após a repercussão do trabalho, outros nomes do rap Brasil afora começaram a fazer a mesma coisa, a exemplo de Emicida, que lançou a mixtape *Pra quem já Mordeu um Cachorro por Comida*, até que eu *Cheguei Longe*, em 2009. O *Costa a Costa* não acabou, mas está em pausa desde a mudança de Don L para São Paulo em

2013, onde o rapper constrói carreira solo e já é apontado como um dos principais nomes da atual geração do movimento hip hop brasileiro. (O POVO, 2017)

A história dos anos 2000 em Fortaleza, durante o governo de Luizianne Lins, está intrinsecamente ligada ao contexto social e político da cidade, especialmente para comunidades marginalizadas e movimentos culturais como o grupo de rap *Costa a Costa*. O governo Luizianne Lins, que governou Fortaleza de 2005 a 2012, foi marcado por uma série de políticas voltadas para a inclusão social, a valorização da cultura local e o apoio a movimentos populares. Durante sua gestão, houve um esforço para promover a descentralização cultural, incentivando a participação de grupos artísticos e culturais das periferias da cidade. Isso incluiu o apoio a iniciativas como festivais de hip-hop, eventos culturais em bairros periféricos e programas de valorização da cultura popular.

Nesse contexto, o grupo de rap *Costa a Costa*, como representante da cultura hip-hop em Fortaleza, teve espaço para se desenvolver e se destacar. Sua música muitas vezes abordava questões sociais, políticas e econômicas enfrentadas pela população local, refletindo as realidades e os desafios das comunidades periféricas de Fortaleza.

Além disso, o governo Luizianne Lins também buscou promover políticas de inclusão social e combate à desigualdade, o que pode ter influenciado diretamente na temática e nas mensagens transmitidas pelas músicas do grupo *Costa a Costa*. Questões como pobreza, violência urbana, racismo e exclusão social foram frequentemente abordadas em suas letras, refletindo o contexto social e político da época. Logo, a relação entre a história dos anos 2000 em Fortaleza, durante o governo Luizianne, e o grupo de rap *Costa a Costa* é de interdependência e influência mútua, onde o ambiente político e social, de certa forma favorável às políticas públicas populares, proporcionado pelo governo pode ter contribuído para o crescimento e a relevância do grupo, enquanto este, por sua vez, atuou como porta-voz das questões e aspirações das comunidades periféricas da cidade. Mas não é por conta que o governo de Luizianne Lins foi mais engajado com políticas sociais e avanços para a periferia que os governos anteriores que o mesmo não será alvo de críticas e cobranças do *Costa a Costa*. O grupo teve a clareza da importância dos avanços e buscou apontar as necessidades que continuavam a existir para a periferia de Fortaleza.

A partir da década de 2010 percebemos uma mudança social na cidade, no país e no mundo todo. Essa mudança também foi percebida na produção da indústria cultural. Em relação

aos aspectos sociais e políticos, em Fortaleza, observou-se um intenso processo de desenvolvimento urbano, com investimentos significativos em infraestrutura, transporte público e revitalização de áreas urbanas, como o projeto de requalificação da Beira-Mar. O crescimento econômico foi notável na cidade, especialmente nos setores de comércio, serviços e turismo, resultando na criação de empregos e aumento da renda para muitos residentes. No entanto, a questão da segurança pública permaneceu desafiadora, com altas taxas de criminalidade associadas ao tráfico de drogas e à violência urbana.

Além disso, houve mudanças políticas locais, como as eleições municipais de 2012 que foram vencidas por Roberto Cláudio e seu grupo político ligado Cid e Ciro Gomes, o que provocou alterações nas políticas públicas e nas respostas às demandas da população, visto que a cidade viu um eixo de investimentos maior nos espaços de classes mais abastadas do que na periferia.

No contexto nacional brasileiro, a década foi marcada por avanços e desafios, principalmente desafios. O país testemunhou o crescimento contínuo da classe média, com mais pessoas saindo da pobreza e ascendendo socialmente, nos primeiros anos da década, o que teve impactos significativos na economia e na sociedade em geral. No entanto, também houve uma onda de protestos e movimentos sociais, incluindo as manifestações de 2013, que abordaram diversas questões, como corrupção, má qualidade dos serviços públicos e desigualdade social. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, é amplamente considerado por muitos como um golpe político que teve sérias ramificações para a política e a sociedade brasileira. Esse processo de destituição da chefe de Estado foi marcado por controvérsias e acusações de manipulação política e injustiça. O afastamento de Dilma do cargo foi o desfecho de uma crise política prolongada, onde acusações de irregularidades fiscais e políticas foram utilizadas como pretexto para remover a presidente do poder.

O *impeachment* não apenas dividiu a sociedade brasileira, mas também gerou uma profunda desconfiança nas instituições democráticas do país. Muitos brasileiros questionaram a legitimidade e a imparcialidade do processo, argumentando que as acusações contra Dilma foram politicamente motivadas e que não houve um devido processo legal. O *impeachment* foi percebido como um ataque à democracia e ao estado de direito, minando a confiança do público nas instituições políticas e judiciais do Brasil. O que vimos ali foi um golpe de estado muito bem orquestrado pelo que o sociólogo Jessé de Souza (2019) chama de “a elite do atraso”. Sobre essa articulação que levou à queda de Dilma Rousseff, Tiago Bernardon de Oliveira aponta

Um pouco mais contida, a narrativa que se tornou hegemônica é a de que o reivindicado impeachment não era um golpe de Estado, senão apenas o pertinente e justo acionamento de um dispositivo constitucional encaminhado pelo Congresso Nacional, em respeito às manifestações de rua conclamadas pela Rede Globo nas manhãs de diversos domingos de 2015 e 2016, sob a supervisão do Supremo Tribunal Federal. De acordo com este argumento, somente ocorreria um golpe de Estado se houvesse uso da força bruta, à margem da Constituição, pelas Forças Armadas. Porém, de forma geral, nas referidas manifestações de rua, nas quais a camiseta da seleção brasileira de futebol, da controvertida Confederação Brasileira de Futebol, tornou-se o uniforme padrão, os partidários dessa argumentação nunca se esforçaram por diferenciar-se, tampouco negaram o apoio das hordas saudosistas da barbárie escancarada. Nenhuma única palavra neste sentido foi proclamada, nem mesmo quando a tortura foi louvada nos microfones da Câmara dos Deputados, como fez Jair Bolsonaro dedicar o voto pelo impeachment ao “terror de Dilma Rousseff”, o torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra. É possível e necessário traçar uma linha dos vínculos da ditadura militar com o processo que resultou no golpe de Estado de 2016. (OLIVEIRA, 2016, p. 195)

Embora existam paralelos entre o golpe de 1964 e 2016, é importante reconhecer que são eventos históricos distintos, que ocorreram em contextos políticos e sociais diferentes, mas que carregam semelhanças como os grupos que se articularam para tomar o poder e os interesses em beneficiar as classes dominantes. Tanto que os anos de Michel Temer e Jair Bolsonaro no poder no Brasil foram caracterizados por políticas e medidas que exacerbaram a desigualdade social e contribuíram para o ressurgimento da fome em algumas partes do país. O desmonte de programas sociais, as reformas trabalhistas, as políticas ambientais controversas e os problemas econômicos enfrentados durante esses governos são alguns dos fatores que podem ter contribuído para essa situação alarmante.

A nível global, a década de 2010 foi marcada por uma série de desafios e mudanças significativas. Crises econômicas, como a crise financeira global de 2008, tiveram impactos duradouros na economia global e nas condições sociais de muitos países. Houve também um aumento nos movimentos de resistência e ativismo em todo o mundo, abordando questões que variam de direitos humanos e mudanças climáticas à igualdade de gênero e justiça social.

Paralelamente, testemunhou-se uma ascensão do nacionalismo de extrema direita em várias partes do mundo, com líderes políticos adotando discursos e políticas de violência e segregação. Além disso, os avanços tecnológicos, como o aumento do uso da internet e das mídias sociais, transformaram a forma como as pessoas se comunicam, interagem e acessam informações, influenciando a política e a sociedade de maneiras profundas e complexas.

Com o surgimento dos serviços de streaming de música, como *Spotify*, *Apple Music* e *Deezer*, houve uma ampliação no acesso à música. Não podemos falar em democratização plena desse acesso exatamente pela forma desigual como esse consumo é feito, visto que a internet e os seus devidos aparelhos não são disponibilizados da mesma forma e com a mesma qualidade para inúmeros brasileiros. Entretanto, mesmo em condições desiguais, a periferia passou a consumir e a produzir música com a utilização da internet e isso permitiu que artistas independentes e músicas de gêneros não convencionais ganhassem mais visibilidade, rompendo com o domínio das grandes gravadoras e ampliando o alcance de músicas com mensagens políticas e sociais.

Nesse contexto, o rap consumido em massa no Brasil também encontrou espaço nos serviços de streaming, tornando-se uma forma de expressão cada vez mais popular. O rap, conhecido por abordar questões sociais, políticas e culturais de maneira direta e contundente, encontrou um público receptivo que buscava músicas que refletissem suas preocupações e experiências. Artistas de rap no Brasil, muitas vezes vindos de comunidades marginalizadas, encontraram nas plataformas de streaming uma maneira de alcançar um público mais amplo e disseminar suas mensagens.

Nesse cenário, não podemos perder de vista que, apesar de ter dado espaço para mais artistas, essa nova forma de se relacionar com a produção e distribuição da música, especificamente do rap, não foge dos objetivos de lucro da indústria cultural, pois como diz Adorno:

A cultura que, de acordo com seu próprio sentido, não somente obedecia aos homens, mas também sempre protestava contra a condição esclerosada na qual eles vivem, e nisso lhes fazia honra; essa cultura, por sua assimilação total aos homens, torna-se integrada a essa condição esclerosada; assim, ela avilta os homens ainda uma vez. As produções do espírito no estilo da indústria cultural não são mais também mercadorias, mas o são integralmente. (ADORNO, 1975, p. 289)

O trecho citado de Adorno, do livro *Dialética do esclarecimento*, discute a relação entre cultura, indústria cultural e a condição humana na sociedade moderna. Adorno argumenta que a cultura, ao se tornar integrada à lógica da indústria cultural, perde sua capacidade de protesto e crítica contra as estruturas sociais dominantes. Em vez disso, ela se torna uma mercadoria, produzida e consumida em massa de acordo com os interesses comerciais da indústria cultural. No contexto do rap contemporâneo, podemos aplicar essa análise de Adorno

de várias maneiras. Por um lado, o rap surgiu como uma forma de expressão cultural nas comunidades marginalizadas, dando voz às experiências e lutas dessas comunidades. No entanto, à medida que o rap se tornou mais popular e comercializado, ele também foi incorporado à indústria cultural.

Hoje, vemos o rap sendo produzido e distribuído de maneira ampla e globalizada, muitas vezes seguindo as tendências e exigências do mercado. Muitos artistas de rap são contratados por grandes gravadoras, mesmo os independentes ainda servem a um modelo de massificação conduzido pelo algoritmo dos streamings e se tornam parte de uma máquina comercial que busca lucro e sucesso financeiro. Isso pode resultar em uma diluição da mensagem original do rap, com letras menos engajadas politicamente e mais focadas em temas comerciais, como dinheiro, fama e consumo.

Nesse sentido, as preocupações sobre como a Indústria Cultural promoveu uma desmobilização da arte foram compartilhadas por outros pensadores contemporâneos a Adorno, como Walter Benjamin. Benjamin introduziu o conceito de “aura” em sua obra *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1955). Ele argumentou que a aura de uma obra de arte reside em sua singularidade e autenticidade, algo que é perdido na era da reprodução técnica em massa. Enquanto Adorno e Horkheimer viam a indústria cultural como uma força homogeneizadora que suprimia a individualidade e a autenticidade, Benjamin a via como uma forma de democratização da arte, apesar de reconhecer a perda da aura, que segundo ele seria “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Benjamin tinha uma visão mais otimista em relação à cultura de massa do que Adorno e Horkheimer. Ele via a reprodução técnica como uma oportunidade para a cultura e a arte se tornarem mais alcançáveis permitindo que obras de arte fossem acessíveis a um público mais amplo. Enquanto Adorno e Horkheimer viam a cultura de massa como uma forma de controle e alienação, Benjamin via potencial para a emancipação cultural.

Sobre esse aspecto da possibilidade de romper barreiras, Benjamin reflete que:

A metamorfose do modo de exposição pela técnica de produção é visível também na política. A crise da democratização pode ser interpretada como utopia crise nas condições de exposição do político profissional. As democracias expõem o político de forma imediata, em pessoa, diante de certos representantes. O Parlamento é seu público. Mas, como as novas técnicas permitem ao orador ser ouvido e visto por um número ilimitado de pessoas, a

exposição do político diante dos aparelhos passa ao primeiro plano. Com isso os parlamentos atrofiam, juntamente com o teatro. O rádio e o cinema não modificam apenas a função do intérprete profissional, mas também a função de quem se representa a si mesmo diante desses dois veículos de comunicação, como é o caso do político. O sentido dessa transformação é o mesmo no ator cinema e no político, qualquer que seja a diferença entre suas tarefas especializadas. Seu objetivo é tornar "mostráveis", sob certas condições sociais, determinadas ações de modo que todos possam controlá-las e compreendê-las, da mesma forma como o esporte o fizera antes, sob certas condições naturais. Esse fenômeno determina um novo processo de seleção, uma seleção diante do aparelho, do qual emergem, como vencedores, o campeão, o astro e o ditador. (BENJAMIN, 1994, p. 183)

Para Benjamin, a capacidade de reproduzir obras de arte em grande escala e distribuí-las amplamente significava que a arte não estava mais restrita a uma elite privilegiada, mas podia alcançar um público mais amplo e diversificado. Isso implicava uma democratização da experiência artística, onde as pessoas comuns poderiam ter acesso à arte e se envolver com ela de maneiras que antes eram reservadas apenas a poucos. A reprodutibilidade técnica da arte permite que ela alcance um público mais amplo e diversificado, o rap das periferias também se beneficia dessa democratização.

Por meio de plataformas de *streaming*, redes sociais e outras formas de distribuição digital, o rap pode chegar a pessoas em todo o Brasil e até mesmo além das fronteiras nacionais, sem depender necessariamente de grandes investimentos em divulgação ou de estar presente nos principais centros comerciais.

A ampliação das oportunidades e visibilidade no cenário do rap está intrinsecamente ligada à participação crescente de grupos historicamente marginalizados, como mulheres e membros da comunidade LGBTQIA+. O processo de inserção e resistência das mulheres negras e membros da comunidade LGBTQIA+ em um antigo espaço machista e homofóbico do rap representa uma transformação significativa dentro do gênero musical, ainda mais quando falamos de Fortaleza e do Ceará que são espaços marcados por grandes casos de homofobia e machismo. Inicialmente, o rap foi e ainda é dominado por narrativas masculinas, frequentemente caracterizadas por letras misóginas e homofóbicas, que refletiam e refletem e reforçavam normas de gênero e sexualidade prejudiciais.

Nesse contexto, mulheres negras e pessoas LGBTQIA+ enfrentavam barreiras significativas para expressar suas vozes e experiências. No entanto, ao longo do tempo, essas comunidades marginalizadas começaram a desafiar ativamente essas normas e a reivindicar seu

espaço no rap. Mulheres negras e artistas LGBTQIA+ encontraram maneiras de subverter e contestar as narrativas dominantes por meio de suas próprias letras e presença na cena musical.

Essa inclusão diversifica o gênero musical ao trazer uma variedade de perspectivas e experiências até então sub-representadas. Mulheres e pessoas LGBTQIA+ abordam em suas letras questões específicas relacionadas ao gênero, sexualidade e identidade, desafiando estereótipos preexistentes e expandindo os limites do rap. Sua presença não apenas aumenta a representatividade dentro do gênero, mas também oferece oportunidades de empoderamento e visibilidade para essas comunidades. Ao verem indivíduos que se assemelham a eles mesmos ocupando espaços na cena do rap, outros membros marginalizados podem se sentir encorajados a se expressar e a perseguir seus próprios sonhos artísticos. Além disso, a participação de mulheres e pessoas LGBTQIA+ no rap engrandece para a construção de comunidades mais inclusivas e acolhedoras dentro do gênero musical, fortalecendo laços de apoio e colaboração entre artistas que compartilham experiências e desafios semelhantes.

Essa diversificação e inclusão não apenas enriquecem o cenário musical do rap, mas também promovem uma cultura mais inclusiva e representativa em geral. Percebe-se, entre as mulheres, uma grande necessidade e vontade de romper estereótipos e falar sobre si de uma forma que mobilize outras mulheres, em especial mulheres negras, pois como afirma Lélia Gonzalez:

É justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país). (GONZALEZ, 1984, p. 223-224)

Ao garantir voz e vez para as mulheres negras, é possível desafiar estereótipos, preconceitos e exclusões baseadas em raça e gênero, além de promover uma representação mais precisa e autêntica da diversidade da experiência humana. Esses espaços também proporcionam oportunidades para que as mulheres negras articulem suas demandas políticas, defendam seus direitos e lutem por justiça social, contribuindo assim para a transformação de estruturas e práticas discriminatórias.

No cenário do rap, mulheres negras têm encontrado um espaço poderoso para expressar suas vozes e experiências de maneira autêntica. No coração dessa expressão está a autonomia narrativa, onde elas têm a liberdade de contar suas próprias histórias, desafiando estereótipos e narrativas prejudiciais que as cercam na sociedade. Essas mulheres encontram no rap uma plataforma para transmitir mensagens de autoconfiança, resistência e valorização pessoal, incentivando outras mulheres negras a se sentirem empoderadas e confiantes em si mesmas. Gabriella Savir, Carolina Rebouças, Izabel Shamylla e Paula Ray são alguns dos nomes da nova geração de mulheres do Rap de Fortaleza e participam em coletivo de algumas produções.

Para o portal *Bocada Forte*, fundado em 13 de maio de 1999 e que surgiu para preencher uma lacuna no que diz respeito à mídia especializada em cultura hip hop no Brasil, algumas dessas rappers cearenses falaram sobre suas experiências na cena em reportagem produzida por Jéssica Balbino. Gab Savir diz

A militância feminista tem muitas facetas e grande interferência na minha vida pessoal e artística. Há muito o que trabalhar para que a imagem da mulher seja valorizada. A música e o clipe foram o começo de uma grande mudança, eu acredito nisso. Participar de uma construção coletiva, para falar do Poder Dos Sonhos, vivenciar, dividir, deixar meus sonhos criarem voz, além de valorizar a imagem feminina, é algo que vou levar comigo pro resto da vida. (BALBINO, 2015)

Aos 26 anos, Gabriela Savir, nessa entrevista, enxerga uma oportunidade de liderança que emerge por meio da produção de videoclipes, para ela os videoclipes não são apenas uma ferramenta de marketing, mas sim uma poderosa forma de contar histórias e se conectar com o público de maneira autêntica e envolvente.

Devemos destacar também que a atuação de coletivos desempenha um papel crucial no fortalecimento do rap feminino em Fortaleza, promovendo colaboração, apoio mútuo e visibilidade para as artistas. Esses coletivos proporcionam um espaço seguro e inclusivo onde as mulheres podem compartilhar suas experiências, desenvolver suas habilidades e promover uma cultura de empoderamento dentro da comunidade do rap. É o caso do coletivo *Mari'AZ*, coletivo nascido em Fortaleza e formado por 11 meninas da periferia cearense, o grupo, segundo elas, surgiu com o intuito de mostrar a força da mulher dentro da cultura hip-hop e conta com o apoio cultural Cuca da UNE. Segundo Bárbara Cipriano, coordenadora de projetos do Cuca da UNE:

A cena do hip hop ainda é muito machista, alguns caras tem o conceito de que as mulheres “estão buscando espaço”, quando na realidade o espaço já é delas, elas já produzem essa cultura e vê-las pela primeira vez em um trabalho coletivo aqui no estado é muito simbólico. Cada uma estará falando de sua história, mas todas em unidade transmitindo que a mulherada tem muita voz no rap cearense e também no mundo. (NAÇÃO HIP HOP BRASIL, 2015)

O trabalho dessas artistas e coletivos não só fortalece a cena musical de Fortaleza, mas também serve como um testemunho vivo da vida urbana contemporânea e da resiliência das comunidades locais. Suas músicas e videoclipes não apenas contam histórias, mas também moldam a maneira como vemos e entendemos a cidade e suas complexidades. Eles são parte integrante da história do tempo presente de Fortaleza, oferecendo uma janela para as realidades e experiências da vida urbana na cidade hoje. or meio de suas letras e videoclipes, elas conseguem abordar uma variedade de tópicos relevantes para a cidade e suas comunidades. Uma das questões principais é a desigualdade social, que muitas vezes é destacada por meio das disparidades econômicas e de acesso a recursos entre diferentes áreas da cidade. Nesse sentido, a violência urbana é um tema recorrente, com os artistas fornecendo uma visão direta das realidades enfrentadas por muitos residentes, incluindo violência policial e criminalidade, como a relação com as facções que passaram a dominar a cidade e pautar a vida cotidiana dos jovens da periferia.

É sempre importante lembrar que não é só de luta, denúncia e resistência que vive o rap da cidade, já que temas como o empoderamento feminino também são focos importantes, com as artistas destacando questões de gênero e promovendo a igualdade e o respeito mútuo na sociedade. Sem contar no papel de solidificação de artistas LGBTQIAP+ a exemplo de Muriel Cruz, também conhecida como Mumutante, artista cearense que usa memórias da Sabiaguaba para fazer música preta. Nessa esteira de identificação por aspectos positivos, o rap pode servir como um veículo para preservar a cultura local e destacar a rica história e tradições de Fortaleza

Percebemos então que o rap em Fortaleza tem se destacado como uma ferramenta poderosa para promover narrativas locais e propor uma educação antirracista de maneiras variadas e impactantes. Ao se aprofundar nas histórias e experiências da comunidade local, os artistas de rap têm a capacidade única de transmitir uma perspectiva autêntica e contextualizada sobre as realidades da cidade.

Além de refletir sobre o presente, o Rap também mapeia as mudanças urbanas ao longo do tempo. Suas letras descrevem transformações em bairros, gentrificação, expansão urbana e

outros aspectos do desenvolvimento da cidade. Dessa forma, o Rap não apenas conta a história recente de Fortaleza, mas também ajuda a compreender as dinâmicas de crescimento e evolução da metrópole.

2.2. “Hype, vet” - o papel das narrativas locais no contexto da educação histórica antirracista

O ensino de História local pode promover um letramento racial que não apenas aborda o racismo, mas também vai além dele, explorando questões mais amplas de identidade, poder e justiça social. Uma maneira de alcançar isso é contextualizar a identidade, permitindo que os alunos compreendam não apenas o racismo, mas também as diversas identidades que compõem sua comunidade. Isso inclui não apenas raça, mas também etnia, religião, gênero, orientação sexual e outras formas de identidade que moldam a experiência humana. Essa exploração mais ampla das identidades individuais e coletivas ajuda os alunos a entenderem a complexidade e a interseccionalidade das experiências humanas.

Assim, o ensino da história local oferece uma oportunidade para os alunos examinarem como as estruturas de poder operam em sua própria comunidade, indo além do racismo. Ao entender o seu meio e as experiências vividas ali, não só aquelas que marcam pela dor, o processo de letramento pode ser facilitado já que a própria visão de mundo e de identidade foram ampliadas com essa relação entre os alunos e a história local.

Uma reflexão sobre História Local, inclusive, que podemos destacar é a de Márcia de Almeida Gonçalves que aponta:

A história como conceito polissêmico, remete a dois grandes sentidos, quais sejam, a história como experiência, a história como conhecimento. O adjetivo local, por sua vez, responde por uma qualificação que estabelece a circunscrição de um lugar. Esse sentido se manifesta mais claramente no uso do verbo localizar, qual seja, situar algo em um lugar, o que, por outro lado, nos leva a uma ação. A história local é, em intrínseca complementariedade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências. (GONÇALVES, 2007, p. 117)

Por um lado, a história local é composta pelas experiências vividas pelos sujeitos em um lugar específico. Isso significa que cada comunidade tem sua própria história única, formada

pelas vivências, memórias e narrativas dos indivíduos que habitam esse espaço. Essas experiências pessoais e coletivas contribuem para a construção da identidade local e para a compreensão da cultura e das tradições de uma determinada região. Por outro lado, a história local também é o conhecimento sistematizado sobre essas experiências. Isso implica não apenas na coleta e registro das histórias locais, mas também na análise crítica e interpretação desses dados para produzir um entendimento mais abrangente e contextualizado do passado de uma comunidade.

Existe uma compreensão de que essa proposição de ensino de História pode estimular um maior interesse pela disciplina, ao mesmo tempo em que promove habilidades de análise crítica e pensamento histórico entre os alunos. Ao adotar métodos interdisciplinares e valorizar a diversidade de perspectivas e vozes presentes em uma comunidade local, a História Local também contribui para uma abordagem mais inclusiva e democrática no ensino e na prática da História. Isso ajuda a superar narrativas históricas tradicionais que muitas vezes marginalizam certos grupos sociais ou perpetuam estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais equitativa e pluralista do passado.

Nesse sentido, podemos destacar que o estudo de História Local e o ensino de uma História antirracista estão intrinsecamente relacionados, pois ambos buscam reconhecer e valorizar as diversas experiências e narrativas históricas das comunidades locais, incluindo aquelas frequentemente marginalizadas ou sub-representadas na narrativa histórica dominante. Ao focalizar a História Local, os educadores têm a oportunidade de destacar as histórias e perspectivas das comunidades locais, incluindo grupos étnicos minoritários, povos indígenas e outras populações historicamente negligenciadas. Isso permite aos alunos conectarem-se com a história em um nível mais pessoal e entender como eventos globais e nacionais impactaram suas próprias comunidades.

Através, por exemplo do rap de Fortaleza, podemos falar sobre História local e ainda discutir a questão racial, como na canção “Preto” de Emiciomar:

Que esse som seja tipo tua fórmula
E te faça entender que ce tem tudo pra ser foda, preto
Que esse som seja tipo tua fórmula
E te faça entender que ce tem tudo pra ser foda, preto
E ao mesmo tempo eu to interado é foda, preto
Aproveita que ser preto ta na moda, preto

Eles querem ser nós e ainda querem que
Nós não sejamos nós, só não se interam que 75

Nós é nós mesmo pivete, ta ligado não?
Eu sou estudante, senhor, não sou ladrão
Mas
Eu vou tomar deles o que nos foi tomado, não
Eu vou tomar tudo o que puder ser tomado
O azul, o vermelho, o estoque, a modelo
A marca, o hype, os preto patrocinado
É lindo ver uma preta que sabe que é linda
E se for na minhas zaria é mais ainda
E nao é só sobre auto estima
É sobre ancestralidade, história, lei e melanina
É que o sistema assassina
Eles tão fazendo chacina
Acaba com a serotonina
E assim a economia não "estaguina"
E eu to interado vet, eu sei o quanto é foda
Na ausência de dinheiro, eles chama é toda hora
(Emiciomar, 2022)

A letra da canção de Emiciomar aborda diversos temas que estão intrinsecamente ligados ao papel das narrativas locais no contexto da educação histórica antirracista. Primeiramente, a música enfatiza a importância do reconhecimento da própria identidade racial e da valorização da autoestima dentro da comunidade negra. Isso se relaciona diretamente com a ideia de promover narrativas locais que reflitam a diversidade e a riqueza da experiência afrodescendente, contribuindo para a construção de uma consciência histórica positiva e empoderada entre os jovens. A letra critica a apropriação cultural e a marginalização da comunidade negra, destacando a importância de resistir e reivindicar o espaço e o reconhecimento que lhes são devidos. Nesse sentido, as narrativas locais desempenham um papel fundamental ao oferecer uma plataforma para a expressão e preservação da história e da cultura afro-brasileira, combatendo estereótipos e promovendo uma representação mais autêntica e inclusiva. A música também aborda as questões de justiça social e desigualdade

econômica, ressaltando a luta contínua contra o racismo estrutural e a violência policial que afetam desproporcionalmente a comunidade negra. Nesse contexto, as narrativas locais podem servir como ferramentas de conscientização e mobilização, capacitando os jovens a entenderem e desafiarem as injustiças que enfrentam em suas próprias comunidades.

Mesmo não mencionando diretamente a cidade de Fortaleza, a letra do rap do artista traz diversos traços que nos ambientam na capital do Ceará e as gírias e as formas de linguagem são esses marcadores principais que nos levam a refletir com nossos alunos sobre a realidade histórica de Fortaleza e como a mesma se relaciona com as perspectivas raciais. Vale ressaltar que Emiciomar traz uma perspectiva que vai além da luta e da dor e faz questão de ressaltar a autoestima do negro fortalezense, o que joga luz para a necessidade que temos de falar das vivências negras sem ser através da fórmula batida da mazela social.

Fortaleza é uma cidade marcada pela desigualdade social e por um duro processo de violência que vitima em sua maior parte jovens negros de periferia e que essa condição tem raízes no passado histórico da cidade, mas a cidade e sua população negra não pode ser resumida a isso. É aí que falar de forma crítica e reflexiva sobre a história da cidade para os nossos alunos é fundamental, pois através dessa proposição de história local nós trazemos as dores e as belezas da mesma possibilitando sonhos, mas sem perder o sentido das condições materiais.

No artigo intitulado *Patrimônios negros? Reflexões acerca da história local e o Ensino de História* (2022) de Juçara da Silva Barbosa de Mello e Iamara da Silva Viana essa relação entre História Local, em especial o patrimônio histórico local, e antirracismo é bastante propositiva, já que o patrimônio local constitui a identidade dos sujeitos e preserva a memória dos mesmos.

As autoras apontam que:

Importa mencionar as diferentes práticas contidas no esforço em se manter um debate acerca de questões atuais e significativas para os alunos, encontrando-se entre eles o racismo, o machismo e o feminicídio. Temas que muitas das vezes são demandados por iniciativa dos próprios discentes. Neste cenário de disputas, tensões e conflitos, iniciar a construção de um conteúdo escolar tendo por base o patrimônio local pode significar a presença de diferentes tempos históricos, possibilitando aos estudantes um movimento de aproximações e distanciamentos, fundamental para a percepção da historicidade dos acontecimentos e de seus lugares enquanto sujeitos ativos no processo de construção da História. (MELLO; VIANA, 2022, p. 145)

O patrimônio local, ao ser utilizado como ponto de partida para o ensino de história, oferece aos alunos a oportunidade de se conectarem com sua própria história e identidade cultural. Ao mesmo tempo, permite a exploração de aspectos históricos muitas vezes negligenciados ou omitidos nos currículos tradicionais, como as experiências das comunidades negras e afrodescendentes.

Sobre essa discussão de História Local devemos destacar que a mesma tem sido enriquecida por diversos pensadores como Circe Bittencourt (2009), Márcia Gonçalves (2007) e Alain Bourdin (2001), cujas reflexões fundamentam uma compreensão mais profunda e holística dos eventos históricos em escalas geográficas específicas. Circe Bittencourt (2009), por exemplo, ressalta a importância de uma análise que transcenda a linearidade temporal, reconhecendo as múltiplas camadas de tempo presentes em uma comunidade local. Sua perspectiva destaca a necessidade de incorporar uma diversidade de vozes e experiências na narrativa histórica, promovendo uma compreensão mais inclusiva e contextualizada do passado.

Nesse mesmo sentido, Márcia Gonçalves (2007) enfatiza a dinâmica das interações sociais e culturais em nível local, argumentando que essas relações são cruciais para compreender as identidades e os processos históricos de uma comunidade. Ao estudar as redes de sociabilidade, práticas culturais e estruturas de poder locais, Gonçalves destaca como esses elementos moldam e são moldados pelas experiências cotidianas das pessoas em um determinado espaço geográfico. Raphael Samuel (1990) complementa essa perspectiva ao defender uma abordagem interdisciplinar na história local. Ele argumenta que o diálogo entre disciplinas como história, geografia, antropologia e sociologia enriquece nossa compreensão dos contextos históricos específicos, permitindo uma análise mais abrangente e complexa das dinâmicas locais e de suas conexões com contextos mais amplos.

Por fim, Alain Bourdin (2001) destaca a importância das territorialidades e das paisagens na história local, demonstrando como esses elementos refletem e são influenciados pelas práticas sociais, econômicas e culturais de uma determinada comunidade ao longo do tempo. O autor defende que os lugares que habitamos não são meramente cenários passivos de nossas vidas, mas sim contextos ativos que moldam e são moldados por nossas interações, crenças e práticas. Cada esquina, rua ou edifício carrega consigo uma teia complexa de significados, histórias e relações interpessoais que fazem parte da construção da identidade individual e coletiva. Sua abordagem ressalta a importância de considerar não apenas os eventos

históricos, mas também o ambiente físico e social em que ocorreram, para uma compreensão mais completa da história local.

A história local de Fortaleza foi pensada por professores pesquisadores como Luís Eduardo Andrade Pacheco, na sua dissertação *“Mas esta não é a minha cidade”*: *Narrativas e sensibilidades no ensino de História de Fortaleza* (2020). A dissertação reflete a experiência do autor, professor de História, e seu interesse pela cidade de Fortaleza. Luís Eduardo Andrade Pacheco observa que, apesar de sua trajetória no ensino público no Ceará, a história local não recebe a devida ênfase na grade curricular. Ele ressalta a lacuna existente no ensino ao comparar a vasta gama de conteúdos abordados com a ausência de estudos sobre a construção e desenvolvimento histórico do estado e de sua capital. Essa constatação o levou a criar uma disciplina eletiva sobre História do Ceará, oferecida aos alunos do Ensino Médio, em um novo modelo de ensino em tempo integral implementado pela SEDUC-CE. A partir dessa iniciativa, o autor percebeu um desafio ainda maior: a falta de identificação dos alunos com a cidade em que vivem. Ele relata o impacto de uma frase de um estudante – “essa não é a Fortaleza que eu vivo” – que o motivou a explorar a relação entre os alunos e a cidade. Considerando a diversidade socioeconômica do Colégio Estadual Liceu do Ceará, onde leciona, e a importância da memória urbana na formação da identidade dos jovens, ele propõe uma abordagem da história local centrada nas vivências e narrativas dos alunos.

Para entender melhor a percepção dos estudantes sobre Fortaleza, Luís Eduardo aplicou um questionário que explorava seus conhecimentos, sentimentos e vínculos afetivos com a cidade. Os resultados desse levantamento embasaram a elaboração de um produto pedagógico voltado para o ensino de história local no ensino médio. Esse produto, desenvolvido a partir das múltiplas experiências dos alunos, consiste na criação de três propostas de roteiros de curta-metragem, que buscam transformar as narrativas dos estudantes em imagens e estimular o debate em sala de aula sobre a história e identidade da cidade de Fortaleza.

Sobre essa relação entre o ensino de História e a cidade Luís Eduardo aponta:

A cidade é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento humano. É preciso ter, então, múltiplos olhares para compreendermos o que a cidade pode ser e representar para aqueles que a estudam e para aqueles que nela vivem. É possível apreender uma cidade por meio de sua arquitetura e desenvolvimento urbano, por sua geografia, pelas relações sociais que se constroem e se desenvolvem em seu espaço. Todos esses elementos fornecem meios e instrumentos para que a cidade seja passível de estudo e pesquisa. A História também se debruça sobre este objeto. O historiador pode tecer uma análise

sobre a cidade a partir da memória. Seja a memória cidadina que emerge por meio de monumentos em praças públicas, construções, nomes de ruas e avenidas, estátuas em homenagens a personalidades inseridas dentro das narrativas históricas ditas oficiais, planos urbanísticos e em tantos outros documentos. Contudo, a memória de uma cidade também emerge nas conversas de seus habitantes, em suas festas populares, nas letras e canções que cantam suas formas, suas gentes, suas histórias. (PACHECO, 2020, p. 24)

Existe aí uma profunda reflexão sobre a forma como podemos pensar a História local sem esquecer que estamos falando não de uma categoria diversa ou menor do ensino, mas sim de uma abordagem que incorpora uma gama diversificada de elementos e perspectivas.

O texto destaca a importância de adotar múltiplos olhares para compreender uma cidade, reconhecendo-a como objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento humano. Essa abordagem multidisciplinar permite uma análise mais abrangente e complexa, pois considera não apenas aspectos como arquitetura, geografia e desenvolvimento urbano, mas também as relações sociais e a memória coletiva que permeiam o espaço urbano.

Ao destacar o papel da memória na construção da história de uma cidade, o autor ressalta que a história local não se limita apenas aos registros formais, como monumentos e planos urbanísticos, mas também se manifesta de forma mais sutil e cotidiana, nas conversas dos habitantes, nas festas populares e nas expressões culturais. Essa perspectiva amplia o escopo de análise histórica, permitindo que sejam consideradas não apenas as narrativas oficiais, mas também as vivências e experiências individuais e coletivas que constroem a identidade urbana.

A distinção entre memória e história é crucial para compreender a natureza da história local. Sabendo que a História, segundo Jacques Le Goff (2013), é o estudo crítico e analítico do passado humano, baseado em evidências como documentos e testemunhos. Busca reconstruir os eventos de forma objetiva, sujeita a revisões conforme novas evidências surgem. Já a memória refere-se à forma como indivíduos e grupos interpretam o passado, baseada em narrativas pessoais e tradições, sendo subjetiva e moldada por emoções e interesses presentes. Enquanto a história busca investigar e interpretar os eventos do passado com base em evidências e metodologias acadêmicas, a memória está intrinsecamente ligada às experiências pessoais e coletivas, às narrativas transmitidas oralmente e às representações simbólicas do passado. Portanto, é importante reconhecer que as narrativas sobre a história local podem ser influenciadas por memórias seletivas, visões tendenciosas e agendas políticas ou ideológicas.

No entanto, apesar dessas complexidades, a memória continua a desempenhar um papel relevante na configuração da história local. Ela contribui para a construção da identidade e do senso de pertencimento das comunidades locais, influencia a maneira como os eventos passados são percebidos e interpretados e pode fornecer insights valiosos sobre a vida cotidiana e as experiências das pessoas em determinado lugar e tempo. Sobre isso Circe Bittencourt afirma:

A história local [...] tem sido elaborada por historiadores de diferentes tipos. Políticos ou intelectuais de diversas proveniências têm-se dedicado a escrever histórias locais com objetivos distintos e tais autores geralmente são criadores de memórias mais do que efetivamente de história. A memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores como para o ensino. (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

Conforme discute Bittencourt, a história local não se limita apenas a eventos políticos ou econômicos, mas abrange uma variedade de aspectos, como sentimentos, recordações, instituições e monumentos. Isso demonstra a amplitude do campo e sua relevância para compreender não apenas os acontecimentos, mas também as culturas, identidades e transformações sociais em nível local. Portanto, a reflexão sobre o texto nos convida a reconhecer a importância da história local como uma forma de preservar e valorizar as memórias e identidades das comunidades, promovendo uma compreensão mais completa e inclusiva do passado e do presente.

Nesse sentido, investigar o papel da história local no trabalho dos docentes, em especial do ensino básico, torna-se essencial para superar possíveis obstáculos e integrar efetivamente esses conhecimentos às práticas pedagógicas em sala de aula. Isso implica em compreender como os professores abordam a história local em suas aulas, quais são os recursos didáticos utilizados, como são desenvolvidas as atividades práticas e de pesquisa, e como é estimulado o envolvimento dos alunos com a comunidade e sua memória histórica.

Com tudo isso queremos saber principalmente como esses professores compreendem que esse ensino de História Local fortalece uma educação histórica antirracista. Para entender esse contexto resolvemos colher depoimentos de professores da rede pública e privada de ensino básico, onde os mesmos relatam suas devidas experiências com ensino de História Local e como eles relacionam esse modelo de ensino com a educação antirracista.

Dentro desse contexto, os PCNs orientam os professores a explorar a história local ao identificar e estudar os diversos agentes de ação social que atuaram em um determinado contexto histórico. Isso significa que os alunos são incentivados a compreender a história a partir das experiências e ações dos indivíduos, grupos ou classes sociais presentes em sua própria comunidade ou região. Sobre isso

PCN - O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 29)

Ao destacar a diversidade de agentes históricos, como trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, entre outros, os PCNs incentivam os professores a relacionar esses personagens com a história local, permitindo que os alunos compreendam melhor as dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldaram sua própria realidade. Além disso, os PCNs enfatizam a importância de relacionar os estudos históricos escolhidos com fins didáticos aos interesses e à realidade dos alunos, o que favorece a valorização da história local como uma ferramenta para promover o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem histórica.

O contexto delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatiza a importância do sujeito histórico e sua relação com os agentes de ação social, desempenha um papel crucial no fortalecimento do protagonismo negro. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de agentes históricos, incluindo aqueles historicamente marginalizados, como os negros, os PCNs promovem a visibilidade de suas experiências para a história local e nacional. Este enfoque não apenas reconhece a relevância das narrativas negras na construção da identidade nacional, mas também oferece um espaço para que os alunos negros se vejam representados e reconheçam o papel ativo de suas comunidades na formação da história.

O Parecer e a Resolução que estabeleceram as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e

posteriormente homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. Essas diretrizes foram elaboradas em resposta à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. Na prática, o impacto dessas diretrizes dependerá da forma como forem implementadas pelas escolas e pelos professores. Elas representam uma oportunidade para promover uma educação mais inclusiva e diversificada, mas sua eficácia estará intrinsecamente ligada ao compromisso e à competência dos profissionais da educação em aplicá-las de maneira significativa e transformadora dentro das salas de aula.

Sobre essa perspectiva de educação plena, Isabel Barca propõe conectar o estudo da história com as experiências e preocupações dos alunos no presente. Isso implica relacionar os eventos e processos históricos com questões contemporâneas, permitindo aos alunos entender como o passado influencia o mundo em que vivem. Há um entendimento que esse processo aprofunda a consciência histórica dos alunos, sobre isso a autora aponta:

Realce-se, porém, que o conceito de consciência histórica ultrapassa a ideia de relação estreita com o conceito de identidade (nacional ou qualquer outra que seja também restritiva e perpassada, sobretudo, por fortes elementos emocionais) – sem que tal signifique que não se deva explorar com os jovens, sobretudo com crianças, ideias sobre um passado familiar ou geograficamente próximo. A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado. (BARCA, 2007, p. 2)

A visão de Isabel Barca sobre consciência histórica enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva da história, que capacite os alunos a compreenderem o passado de maneira significativa e a aplicarem esse conhecimento em suas vidas diárias. Tivemos essa experiência em algumas aulas quando buscamos utilizar o rap de Emiciomar e relacioná-lo com o conteúdo de Era Vargas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ismael Pordeus. A música escolhida foi “*Hype, Vet*” que diz em sua letra

Salve
AstroMob, vet
Tô chei' de Nike
Hype, vet
Essa listrinha

Hype, vet

Botei minha marca

Hype, vet

As gringa fala:

"Hi, pivete, hi pivete, hi, pivete..."

As gringa fala:

"Hi, pivete, hi pivete, hi, pivete..."

As gringa fala: "Hi, pivete" 83

Invejoso, os cana e Havaiana

Passa o dia inteiro no meu pé

Eu tô hype, boy, tu é fake dói

Tá interado que tu não tem swag

Tá interado tu ouve

Lá nas área vão mangar de você

Tenho AstroMob no fone

Sempre esperto com os home

Fortal, Pacajus city, valei-me

Abestado eu te falo: ous papo (ouspapo)

Tu é tão branco que mora na Aldeota

Tu é tão branco que é fã do emicouto

Mas tu nunca ouviu Costa a Costa

Mas tu nunca andou de cambão

Mas tu vai peidar pro oitão

Caça like, boy, nós tem hype, um mói

Que querem ser nós, mas num são

You might also like

Maldade (Freestyle)

Emiciomar

Tu Num Tem

Tô chei' de Nike

Hype, vet

Essa listrinha

Hype, vet

Botei minha marca

Hype, vet

As gringa fala:

"Hi, pivete, hi pivete, hi, pivete..."

As gringa fala:

"Hi, pivete, hi pivete, hi, pivete..."

As gringa fala: "Hi, pivete"

(Emiciomar, 2022) 84

Utilizamos essa música, pois em uma das aulas sobre o conteúdo de Era Vargas (1930-1945) estávamos falando sobre como a partir da 2ª Guerra Mundial o Brasil passa a ter uma influência mais profunda da cultura estadunidense, tal qual tinha sido, durante o século XIX, influenciado por ingleses e principalmente por franceses, na chamada Belle Époque. Falamos em sala sobre a participação do Ceará no confronto mundial, tanto com os chamados soldados da borracha, como com a disponibilização de espaços de Fortaleza para as bases dos Estados Unidos e a conseqüente troca cultural que se deu nesse processo. Discutimos como até hoje temos nossa cultura muito influenciada pelos EUA, principalmente através da música.

Nesse ponto, um dos alunos chamou a atenção de uma música que ele conhecia, em que o autor fazia um trocadilho com a língua portuguesa e inglesa e como isso demonstrava essa influência. A música em questão era essa do Emiciomar que está acima. Resolvi levar a canção para discutir em sala e pudemos relacionar diversos aspectos a partir da mesma. Questões como a história de Fortaleza na Segunda Guerra Mundial, o que nos trouxe até a canção, globalização, capitalismo e imperialismo, temas que os alunos tinham alguma familiaridade devido ao trabalho de aulas anteriores, e a própria questão racial em um paralelo com as políticas trabalhistas de Getúlio Vargas, onde aqueles que por ventura estavam desempregados ou “vadiando” eram tratados como cidadãos de segunda categoria e passavam por processos de violência empreendidos pelo próprio estado, esses em sua grande maioria eram negros. A problemática de passado e presente foi ampla e satisfatoriamente debatida por meio dessa canção, principalmente por falas e reflexões dos próprios alunos.

Assim, tivemos a clareza, a partir de aulas como essa, sobre as potencialidades do uso do rap de Fortaleza para o aprofundamento do debate histórico.

Entendemos que com esse contexto podemos ter uma oportunidade crucial para o fortalecimento do letramento racial dos alunos de várias maneiras. Primeiramente, ao introduzir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana de forma sistemática no currículo escolar, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma consciência mais ampla sobre as questões raciais e suas implicações na sociedade contemporânea. Isso permite que eles reflitam sobre suas próprias identidades raciais e entendam melhor as dinâmicas de poder e privilégio relacionadas à raça. Assim, história Local, educação antirracista e letramento racial se entrelaçam, pois trabalhar essas três esferas de forma integrada faz com possamos dar o nível e a dimensão que a educação merece.

2.3. “Na chamada a professora diz ‘Pantera Negra’ eu respondo ‘presente’ - professores como “*mc*’s” de uma história local antirracista

A formação de professores deve proporcionar uma base teórica e metodológica consistente, conforme Maria Auxiliadora Schmidt (2015) defende, que capacite os educadores a abordarem questões históricas com profundidade e criticidade. Isso implica não apenas transmitir informações, mas também promover a análise crítica das estruturas de poder e desigualdade racial presentes na sociedade e na história. Marlene Cainelli (2004), em suas reflexões sobre o ensino de história e as relações étnico-raciais, destaca a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnico-racial. A formação de professores, segundo Cainelli (2004), deve prepará-los para trabalhar com uma perspectiva intercultural e antirracista, integrando o estudo do local em um contexto mais amplo de relações regionais, nacionais e mundiais. Portanto, a formação de professores para uma educação histórica antirracista, à luz das contribuições de Schmidt e Cainelli, não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos educadores promoverem uma compreensão crítica e reflexiva do passado, bem como o reconhecimento e a superação das injustiças raciais presentes na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a professora Bárbara Carine, que tem uma importante contribuição no debate público sobre letramento racial por conta da sua atividade nas redes sociais e por sua produção acadêmica, em seu livro *Como ser um educador antirracista* (2023) levanta alguns questionamentos como:

Como está o currículo de vocês? Qual história negra vocês contam? A de que a nossa história começou há mais de trezentos mil anos ou a história dos quatro séculos de escravidão nas Américas (massivamente apresentado em dezesseis anos de vida escolar)? Como está a representação de pessoas negras nas literaturas utilizadas pela escola? E na estética da escola: paredes, outdoor, placas, panfletos de matrícula? E no corpo profissional escolar, onde estão as pessoas negras? Elas ocupam os cargos de direção, coordenação, psicologia, financeiro, administração ou estão apenas nos espaços subalternizados, limpando o chão, abrindo o portão e servindo cafezinho? (CARINE, 2023, p. 56)

Quando observamos alguns livros do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica que é uma iniciativa do governo brasileiro para fornecer livros didáticos para as escolas públicas municipais, chegamos à conclusão de que o questionamento feito por Bárbara Carine é necessário já que temos uma abordagem ainda muito presa a associação da história negra do Brasil à escravidão.

Observei as últimas edições de livros didáticos utilizadas pela escola e pela rede de ensino pública da qual faço parte, Escola Municipal Ismael Pordeus vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, referente aos anos de 2020 a 2027 e com edições que são da Editora Moderna, e percebi que quando se fala uma história negra anterior ao tráfico de africanos essa ainda é direcionada a um pensamento da pedagogia da contribuição, conceito do professor Leandro Bulhões que já debatemos aqui. Ou seja, uma forma a minorar o negro, sua vivência e experiência.

Os livros didáticos muitas vezes refletem as visões e narrativas predominantes da sociedade em que são produzidos. Se os autores e editores desses materiais não priorizam a inclusão de uma história abrangente e diversificada da África, isso pode significar a falta de interesse e de letramento desses indivíduos. Por isso, como Bárbara Carine menciona na passagem acima, a importância de termos mais pessoas negras letradas em posições que tenham possibilidades de mudar essa realidade. Professores e gestores com formação e letramento racial estão melhor preparados para reconhecer e responder a demandas relacionadas a atualização e a ampliação da criticidade dos materiais e dos currículos.

Nesse sentido, quando falamos de preparação e de currículo, ainda mais na História local, temos alguns desafios. Em muitos currículos educacionais, a História local é frequentemente apresentada de forma superficial, omitindo ou minimizando as experiências e de grupos marginalizados, incluindo comunidades afrodescendentes. No entanto, uma educação histórica verdadeiramente inclusiva e antirracista requer uma reavaliação crítica dessa narrativa

dominante. Os professores, como mediadores do conhecimento histórico, têm a responsabilidade de explorar e apresentar uma visão mais completa e equitativa da história local que reconheça e valorize as perspectivas e vivências de todos os grupos étnicos e raciais presentes na comunidade, como já discutimos acima. Mas de que maneira estes professores estão sendo formados nesse quesito? E como essa formação pode ser melhorada?

Para isso, buscamos entrevistar professores das diversas redes de ensino de Fortaleza, sejam elas privadas ou públicas para que assim possamos ter uma visão aprofundada sobre a formação dos mesmos, que estratégias estão utilizando, quais os recursos e suas visões sobre esse cenário. A pesquisa foi feita de forma remota, através do *Google Forms*, e também presencial. Ouvimos ao todo 16 professoras e professores e buscamos uma variedade de idade, gênero e etnia. Apresentamos aqui algumas falas que selecionamos dessas entrevistas para que possamos refletir sobre as mesmas.

Começamos com uma pergunta sobre História Local, questionamos os professores com a seguinte indagação: “Como você aborda a história local em suas aulas de História do ensino básico?”. Algumas respostas que nos chamaram a atenção destacamos a seguir:

Professor(a) 1: “Primeiro, traçando um mapeamento geral, ainda que breve, dos alunos, de modo a identificar suas origens e relacionar os conteúdos, na medida do possível, com sua realidade sociohistórica mais imediata. As abordagens sobre História Local, portanto, serão dadas mediante esse contato inicial e a contextualização com temas mais "gerais".”

Professor(a) 2: “Depende. Em determinados momentos trato enquanto "História-mundo", como propõe Boucheron, abordando a História de Fortaleza ou do Ceará simplesmente como História, sem tratá-la como uma parte componente de uma "História nacional". Em outros momentos, quando apenas para comparar com uma experiência que se consolida a nível nacional - como a produção de café ao longo do século XIX no Brasil -, recorro com exemplos da produção cafeeira no Ceará.”

Professor(a) 3: “Articulando elementos da cidade (praças, monumentos, fábricas, produções audiovisuais sobre o local dentre outros) a determinados assuntos do conteúdo. Dentro da história fgb. Dentro das eletivas há uma possibilidade de um trabalho direcionado.”

Os relatos fornecidos pelos professores(as) 1, 2 e 3 compartilham uma abordagem comum em relação à importância da contextualização e da conexão dos conteúdos de História com a realidade sociohistórica dos alunos. Todos reconhecem a relevância de traçar um

mapeamento geral dos alunos e de sua origem, a fim de adaptar os conteúdos às suas vivências e experiências mais imediatas. Além disso, todos destacam a importância de utilizar elementos da História local, como monumentos, fábricas e produções audiovisuais, para enriquecer o ensino e proporcionar uma compreensão mais profunda e significativa dos temas abordados.

No entanto, há diferenças significativas nas abordagens adotadas. O professor 1 adota uma perspectiva mais ampla, buscando relacionar os conteúdos de História Local com a realidade sociohistórica mais imediata dos alunos, mas sem limitar-se apenas a esse contexto. Reconhece a importância de contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos e também sugere a possibilidade de explorar temas mais gerais, ampliando assim o horizonte de compreensão dos estudantes.

Por outro lado, o professor 2 adota uma abordagem que poderia ser caracterizada como "História-mundo", seguindo a proposta de Boucheron. Trata a História de Fortaleza ou do Ceará como História, sem necessariamente inseri-la em um contexto nacional. Essa abordagem sugere uma visão mais descentralizada da História, que desafia as narrativas tradicionais centradas em uma perspectiva nacional.

Já o professor 3 enfatiza a importância de utilizar elementos específicos da cidade, como praças, monumentos e produções audiovisuais locais, para articular determinados assuntos do conteúdo. Sugere uma abordagem mais prática e concreta, utilizando recursos tangíveis da cidade para enriquecer o ensino e estimular o interesse dos alunos pelos temas abordados.

Os relatos se assemelham na valorização da contextualização dos conteúdos de História com a realidade dos alunos e na utilização de elementos da História local para enriquecer o ensino. No entanto, as diferenças nas abordagens refletem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, destacando a diversidade de possibilidades no ensino da História e a importância de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades e características específicas dos alunos e do contexto em que estão inseridos.

Ao propor o questionamento acima queria entender como eles estão ajudando os alunos a aprender sobre sua própria comunidade e como isso pode ser feito de maneira melhor. Nessa perspectiva, resolvi realizar outro questionamento aos professores e professoras entrevistados para esse estudo: Quais recursos didáticos e atividades práticas você utiliza para ensinar história local? Recebi algumas respostas que julguei muito interessantes e trago aqui algumas delas:

Professor(a) 1: Mapas, imagens, canções, pinturas, fotografias, etc. Em termos de práticas, utilizo as mesmas que em outras temáticas, não recorro especificidades... dinâmicas, jogos, exercícios de interpretação de fontes, análise de textos, etc.

Professor(a) 2: Vídeos, podcasts, entrevistas, músicas e trechos documentais por escrito.

Professor(a) 3: Vídeos da cidade, conhecimento dos educandos e saídas em campo.

Professor(a) 4: Geralmente músicas e imagens.

Professor(a) 5: Música, por exemplo já trabalhei com músicas do Ednardo sobre o passeio público, também vídeos, documentários e patrimônio material.

Sobre as semelhanças, é possível observar que boa parte dos professores valorizam a utilização de recursos visuais e audiovisuais, como mapas, imagens, vídeos, músicas e documentários, para enriquecer o ensino da história local. As falas dos docentes indicam que esses recursos proporcionam aos alunos uma experiência mais imersiva e sensorial, ajudando-os a visualizar e conectar-se emocionalmente com os eventos e locais históricos.

Nesse sentido, os professores demonstram um compromisso com a utilização de práticas pedagógicas diversificadas, incluindo dinâmicas, jogos, exercícios de interpretação de fontes, análise de textos e saídas em campo. Essas abordagens ativas e interativas incentivam a participação dos alunos, estimulam o pensamento crítico e promovem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. É perceptível algumas diferenças nas estratégias adotadas pelos professores. Por exemplo, enquanto alguns professores mencionam o uso de recursos mais tradicionais, como fotografias e pinturas, outros destacam a importância de incorporar o conhecimento prévio dos alunos e realizar saídas em campo para explorar diretamente os locais históricos da comunidade.

Podemos perceber que há variação na escolha dos conteúdos específicos abordados. Enquanto alguns professores mencionam o uso de músicas e vídeos relacionados a eventos históricos específicos da comunidade, outros optam por explorar aspectos do patrimônio material, como praças e monumentos. As falas dos professores demonstram uma variedade de abordagens e recursos utilizados no ensino da história local, todos com o objetivo comum de envolver os alunos, promover a compreensão da história de suas comunidades e estimular o interesse pela disciplina de História.

Essa diversidade de práticas reflete a adaptabilidade e criatividade dos educadores em atender às necessidades e interesses dos alunos, bem como a riqueza e complexidade da história local em si. Refletir sobre os recursos utilizados no ensino é fundamental para aprofundar as análises e discussões sobre o tema. É através desses recursos que podemos desenvolver habilidades de investigação e pensamento crítico, sobre a eficácia dos recursos utilizados. Logo, os professores podem avaliar o impacto de suas práticas de ensino e identificar áreas de melhoria.

Entender como estimular o envolvimento dos alunos com a comunidade e sua memória histórica é essencial para compreender o processo de ensino da História local. Como falado aqui algumas vezes, a História local não se limita a datas e eventos distantes; ela é uma narrativa viva que conecta o passado, o presente e o futuro de uma comunidade específica. Por conta dessa condição, um dos questionamentos aos professores entrevistados foi: “Como você estimula o envolvimento dos alunos com a comunidade e sua memória histórica?” e alguns responderam da seguinte forma:

Professor(a) 1: Geralmente abordo esses tópicos a partir de conteúdos que abrem espaço para uma reflexão sobre a formação das comunidades em torno da escola, a composição sociocultural e racial dessas comunidades: lei de terras, imigrações, indústria cultural, etc.

Professor(a) 2: Primeiramente, reiterando que cada indivíduo é um sujeito histórico ativo, dotado de agência e capaz tanto de compreender de formas diversas a realidade em que se insere quanto de transformá-la; de modo a manter o diálogo aberto, orientando-os a refletirem que são capazes de "fazer história", ainda que não do jeito que bem quiserem ou de qualquer forma. Torna-se imperativo, dessa forma, a busca pela preservação e divulgação de uma memória histórica sobre seus locais de origem ou de crescimento, de modo a manter viva toda uma rede de conhecimento e de ações que reservam e contam múltiplas experiências.

Professor(a) 3: Trabalho numa escola no Vila Velha. Uma das atividades que a gente faz aqui são aulas em barcos na foz do rio Ceará. Um projeto do Sesc que articula a comunidade local e o povo indígena tapeba e nós levamos os estudantes.

A abordagem do Professor (a) 1, que explora temas como a formação das comunidades ao redor da escola e sua composição sociocultural e racial, demonstra uma maneira eficaz de estimular o envolvimento dos alunos com a comunidade e sua memória histórica. Ao relacionar os conteúdos históricos com a realidade local e os contextos sociais em que os alunos estão inseridos, o professor oferece oportunidades para que os estudantes compreendam melhor a

história e a diversidade de suas próprias comunidades. Essa abordagem permite que os alunos se identifiquem com os temas abordados, relacionando-os diretamente com suas experiências e vivências cotidianas.

Por exemplo, ao discutir a lei de terras ou as migrações que fazem parte da formação da comunidade local, os alunos podem perceber como esses eventos históricos moldaram o ambiente em que vivem atualmente. Eles podem explorar as diferentes culturas, tradições e identidades que coexistem na comunidade, enriquecendo assim sua compreensão da diversidade e da história local. Assim, ao abordar questões como a indústria cultural, o professor estimula os alunos a refletirem criticamente sobre as influências externas que moldaram a identidade e a cultura de sua comunidade.

A reflexão do Professor (a) 2 sobre a agência dos alunos como sujeitos históricos ativos é fundamental para estimular o envolvimento dos alunos com sua comunidade e sua memória histórica. Ao enfatizar que cada aluno é capaz de compreender e transformar a realidade em que está inserido, o professor empodera os estudantes, encorajando-os a reconhecerem sua capacidade de "fazer história". Isso os motiva a se engajarem ativamente na preservação e divulgação da memória histórica de seus locais de origem ou crescimento. A abordagem do Professor (a) 2 ressalta a importância de manter um diálogo aberto com os alunos, orientando-os a refletir sobre o papel que desempenham na construção e preservação da história de suas comunidades. Essa reflexão os inspira a valorizar e compartilhar suas experiências pessoais, histórias familiares e tradições culturais.

Por fim, o relato do professor (a) 3 destaca uma abordagem inovadora para estimular o envolvimento dos alunos com sua comunidade e sua memória histórica. Ao realizar aulas em barcos na foz do rio Ceará, o professor proporciona aos estudantes uma experiência imersiva e sensorial que os conecta diretamente com o ambiente natural e cultural de sua região. Essa iniciativa não apenas permite aos alunos explorar a história local de uma maneira tangível, mas também os envolve ativamente na preservação e valorização da comunidade e da cultura indígena tapeba. Ao articular parcerias com o Sesc e a comunidade local, o docente promove uma abordagem colaborativa e interdisciplinar que enriquece o processo de aprendizagem dos alunos.

Essas falas nos levam a compreender de forma mais ampla sobre as práticas de ensino de História local e, como já discutimos, compreendemos que a discussão dessa forma de se pensar a História abre uma importante oportunidade para se refletir sobre as abordagens que

estão sendo feitas e podem ser feitas a respeito do ensino de História antirracista e letramento racial. Por isso, fizemos questionamentos aos professores entrevistados sobre como associar essas questões, a “História local”, o “antirracismo” e o “letramento racial”. Foi então perguntado aos docentes o seguinte questionamento “Como você vê o papel da história local no contexto do ensino antirracista?” e as seguintes respostas foram dadas por alguns dos professores.

Professor(a) 1: De importância central. Sendo nosso País fundado a partir da exploração do trabalho compulsório e da escravização de indivíduos ao longo de mais de 400 anos, qualquer interpretação sobre o Brasil, em âmbito nacional, regional ou local que desconsidere o racismo sedimentado pelo sistema escravocrata será deficitária. Realçar o protagonismo indígena e negro nos processos de construção das identidades nacionais brasileiras, bem como elucidar as diversas formas de resistência e de preservação da memória desses grupos em âmbito local serve para inserir nas macronarrativas sobre a fundação do Brasil-nação protagonismos diversos, complexos e passíveis de reflexão. Valorizar uma História contra-hegemônica, pautada em agentes diversos e não mais centrada nas regiões historicamente "centrais" do Brasil é o dever de um ensino de História plural e antirracista que supere tais limites geográficos.

Professor(a) 2: Não vejo possibilidades apriorísticas, mas enxergo potencial em propostas e metodologias pautadas no antirracismo em consonância com a história local, tendo em vista as ricas manifestações culturais desenvolvidas em Fortaleza e no Ceará - como o maracatu cearense, além da cena de rap, trap e rock emergindo nas periferias - e seu vínculo profundo com a negritude e com a pauta antirracista.

Professor(a) 3: Pode ser um recurso de articulação. Pois a partir do momento que o educando se aprofunda sobre o espaço ao seu redor, pode fomentar um olhar combativo acerca das desigualdades do tempo presente.

Professor(a) 4: Conhecer a história local proporciona uma amplitude da visão do cenário étnico-racial. A partir da práxis local e da consciência histórica é possível construir possibilidades de um ensino antirracista.

Professor(a) 5: Imagino que seja interessante pra pensar como o racismo também interfere na construção do espaço. No contexto como o brasileiro onde populações não brancas habitam áreas periféricas, é interessante colocar questões para os estudantes pensarem sobre si

mesmos e também os espaços de sobrevivência, resistência e luta. Imagino que seja nesse sentido.

A reflexão do professor 1 ressalta a importância crucial da história local no contexto do ensino antirracista. Ao reconhecer que o Brasil foi fundado a partir da exploração do trabalho compulsório e da escravização de indivíduos, o professor destaca a necessidade de reinterpretar as narrativas históricas tradicionais que muitas vezes marginalizaram ou ignoraram o protagonismo indígena e negro. Nesse sentido, a história local desempenha um papel fundamental ao oferecer uma perspectiva mais próxima e contextualizada das experiências desses grupos étnicos ao longo do tempo.

Ao valorizar o protagonismo indígena e negro nos processos de construção das identidades nacionais brasileiras, bem como elucidar as diversas formas de resistência e preservação da memória desses grupos em âmbito local, o ensino de história local contribui para “inserir” nas macronarrativas sobre a fundação do Brasil-nação protagonismos diversos, complexos e passíveis de reflexão.

Dessa forma, a história local desafia as narrativas hegemônicas. Ao valorizar uma história contra-hegemônica pautada em agentes diversos e não mais centrada nas regiões historicamente "centrais" do Brasil, o professor destaca a importância de descentralizar o ensino de história e reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas presentes em todo o território nacional.

O relato do Professor(a) 2 aborda o papel da história local no contexto do ensino antirracista de uma maneira ligeiramente diferente do Professor(a) 1. Enquanto o (a) Professor(a) 1 enfatiza a necessidade de reinterpretar as narrativas históricas tradicionais para destacar o protagonismo indígena e negro, além de valorizar uma história contra-hegemônica, o Professor(a) 2 destaca o potencial das propostas e metodologias pautadas no antirracismo em consonância com a história local, sem fazer menção direta à descentralização das narrativas ou à valorização de protagonismos diversos.

O docente 2 reconhece o potencial das manifestações culturais desenvolvidas em Fortaleza e no Ceará, como o maracatu cearense, o rap, o trap e o rock emergindo nas periferias, e seu profundo vínculo com a negritude e com a pauta antirracista. Nesse sentido, o foco parece estar na valorização e promoção das expressões culturais locais como uma forma de empoderamento e resistência dos grupos historicamente marginalizados, sem necessariamente

questionar diretamente as narrativas históricas dominantes ou propor uma reinterpretação da história do Brasil.

Nessa perspectiva, enquanto outros professores parecem ter identificado rapidamente as possibilidades de envolver os alunos com a perspectiva histórica local antirracista, o docente 2 adota uma abordagem mais cautelosa e reflexiva. Mesmo assim, a postura sugere uma disposição para explorar novas perspectivas e possibilidades de ensino, sem se limitar a ideias pré-concebidas ou convencionais, o que pode resultar em uma abordagem mais flexível e adaptável às necessidades e contextos específicos dos alunos e da comunidade. Os relatos dos professores contrariam uma história narrada pelo ponto de vista das elites ao enfatizarem a importância da história local e da consciência histórica para promover um ensino antirracista e dar voz às comunidades negras e outras comunidades historicamente silenciadas.

Professor(a) 3, por exemplo, destaca o estudo do espaço ao redor como um recurso de articulação que pode fomentar um olhar combativo sobre as desigualdades do tempo presente. Ao encorajar os alunos a explorarem sua própria comunidade e entenderem as complexidades das desigualdades raciais e étnicas presentes nela, esse professor empodera os estudantes para questionarem as narrativas dominantes e desafiam as estruturas de poder que perpetuam a opressão,

Enquanto Professor(a) 4, como dito, ressalta que conhecer a história local proporciona uma amplitude da visão do cenário étnico-racial. Ao explorar a práxis local e a consciência histórica, os alunos podem compreender melhor as experiências e das comunidades negras na construção da sociedade. Isso ajuda a contrapor a narrativa histórica tradicional que negligencia ou minimiza as experiências das comunidades negras para a construção do país.

Nesse sentido, Professor(a) 5 destaca como o racismo interfere na construção do espaço, especialmente em áreas periféricas habitadas por populações não brancas. Ao encorajar os estudantes a refletirem sobre suas próprias identidades e sobre os espaços de sobrevivência, resistência e luta das comunidades negras, esse professor promove uma compreensão mais profunda das experiências e lutas dessas comunidades ao longo da história.

O que percebemos com esses relatos é que os professores na prática destacam o papel do ensino da história local no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e étnicas presentes na sociedade. Eles incentivam os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a refletirem sobre o impacto do racismo na construção do espaço urbano e na vida cotidiana das comunidades.

Mas e sobre “letramento racial”? Como os docentes percebem esse conceito e como eles percebem que sua prática docente incentiva esse processo? Levamos esses questionamentos aos professores e professoras e recebemos algumas reflexões interessantes que aqui serão destacadas. Fizemos o seguinte questionamento: “Como você definiria o conceito de letramento racial em suas próprias palavras?” e selecionamos algumas respostas

Professor (a) 1: Conscientizar a sociedade sobre o funcionamento do racismo e trabalhar formas de combate ao racismo.

Professor (a) 2: Está ligado com a nossa consciência acerca das relações étnico-raciais e de como elas se inserem nas nossas experiências.

Professor (a) 3: As heranças sócio históricas do racismo estrutural e suas consequências.

Os relatos dos professores sobre o conceito de letramento racial oferecem uma visão complexa e multifacetada sobre a importância e os objetivos dessa abordagem educacional. Ao destacar a necessidade de conscientização, reflexão e ação prática contra o racismo, os professores ressaltam a complexidade das dinâmicas raciais e a importância de uma abordagem holística para abordá-las. Enquanto o primeiro professor enfatiza a necessidade de combater ativamente o racismo e trabalhar formas de conscientização e engajamento, o segundo professor destaca a importância da reflexão e da compreensão das relações étnico-raciais em nossas experiências individuais e coletivas. Já o terceiro professor resalta a importância de reconhecer as raízes históricas do racismo e suas consequências contemporâneas, sugerindo uma abordagem mais contextualizada e histórica do letramento racial.

Ao perguntar aos professores sobre as estratégias e atividades que eles utilizam para promover o letramento racial em suas aulas, podemos obter caminhos valiosos sobre como eles abordam essa questão em seu ensino. Isso nos permite entender melhor como o letramento racial está sendo integrado ao currículo escolar e quais são as práticas eficazes para envolver os alunos nesse processo.

Nesse sentido, buscamos entender os caminhos traçados pelos docentes e fizemos a seguinte pergunta aos entrevistados

Professor (a) 1: Projeto antirracista na escola, leitura de escritores e escritoras negras, assim como análise de músicas que trabalhem com o tema. Aulas sobre conceitos importantes

para compreender o funcionamento do racismo (racismo recreativo, racismo estrutural, racismo jurídico e institucional, lugar de fala).

Professor (a) 2: A partir de atividades (debates, rodas de conversas, análise de fontes) que busquem identificar e questionar preconceitos, estereótipos e injustiças raciais e sociais.

Professor (a) 3: Eu abordo debates, trago fatos históricos, indicações de obras acerca do tema.

As reflexões dos professores revelam abordagens diversificadas para promover o letramento racial entre os discentes. O Professor(a) 1 destaca a implementação de um projeto antirracista na escola, leitura de autores negros e análise de músicas temáticas, junto com a introdução de conceitos-chave sobre racismo. Por sua vez, o Professor(a) 2 enfatiza atividades como debates e análises de fontes para identificar e questionar preconceitos e estereótipos raciais. Já o Professor(a) 3 opta por uma abordagem mais contextualizada, trazendo fatos históricos e indicando obras relevantes sobre o tema racial.

Apesar das diversas abordagens adotadas pelos professores, é importante reconhecer os desafios e limitações que podem surgir ao promover o letramento racial. Entre eles, está a falta de recursos educacionais adequados e materiais didáticos que abordem de maneira aprofundada as questões raciais.

Além disso, a resistência por parte de alguns alunos, famílias ou até mesmo colegas de trabalho em discutir abertamente o racismo pode representar um obstáculo significativo. Ademais, a falta de formação específica dos professores para lidar com questões raciais pode limitar a eficácia das estratégias adotadas. Por fim, as barreiras institucionais e estruturais dentro do sistema educacional podem dificultar a implementação de programas antirracistas de forma abrangente e sustentável. Assim, embora haja esforços significativos por parte dos professores, é fundamental enfrentar esses desafios de forma colaborativa e contínua, visando uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.

Por fim, buscamos compreender como os professores percebem o papel dos gêneros musicais como o Rap no processo de letramento racial é crucial por diversas razões. Primeiramente, os professores desempenham um papel fundamental na formação dos alunos e na escolha de materiais educacionais. Ao entender suas percepções sobre o Rap e seu potencial para o letramento racial, podemos identificar possíveis barreiras ou oportunidades na incorporação desse gênero na prática educativa.

Além disso, os professores têm a responsabilidade de fornecer uma educação culturalmente relevante e inclusiva, e o Rap, como uma forma de expressão cultural e protesto social, pode ser uma ferramenta poderosa para abordar questões raciais de forma autêntica e significativa. Perguntamos então aos professores: “Qual papel gêneros musicais como o Rap podem desempenhar no processo de letramento racial?” e recebemos os seguintes relatos

Professor (a) 1: Os alunos, geralmente, gostam e acompanham artistas de Rap, porém sem analisar muitas vezes o contexto social e político que o Rap está inserido. Então o trabalho com música é essencial para pensar o racismo estrutural.

Professor (a) 2: Eu diria que a música é uma ferramenta muito bem recebida pelos alunos e através delas podemos construir uma ponte para um debate mais denso.

Professor (a) 3: Eu particularmente tenho afinidade acadêmica com o rap, foi parte de pesquisa acadêmica na minha formação. Fundamental a construção da relação do rap com a informação social acerca do ocultamento, da marginalização da sociedade negra do processo de transformação histórica.

Os relatos dos professores indicam que o Rap pode ser uma ferramenta poderosa para promover o letramento racial no ensino de História. Em resumo, o Professor(a) 1 destaca a importância de utilizar o Rap para pensar o racismo estrutural, incentivando os alunos a analisarem o contexto social e político por trás das letras e da cultura do Rap. O Professor(a) 2 ressalta que a música, incluindo o Rap, é bem recebida pelos alunos e pode servir como uma ponte para debates mais profundos sobre questões raciais. Já o Professor(a) 3 destaca sua afinidade acadêmica com o Rap e a importância de construir uma relação entre o Rap e a informação social sobre a marginalização da sociedade negra.

Juntos, esses relatos sugerem que o ensino de História por meio do Rap pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais rica e contextualizada das questões raciais. Ao explorar letras de Rap, os alunos são expostos a narrativas e perspectivas muitas vezes ausentes nos currículos tradicionais, o que pode ampliar sua consciência sobre o racismo e suas raízes históricas. Além disso, a música pode engajar os alunos de uma forma mais emocional e pessoal, facilitando discussões significativas e promovendo uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais em nossa sociedade.

O ensino de História por meio do Rap não apenas enriquece o currículo escolar, mas contribui para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Buscamos a partir de tudo isso

compreender na prática quais os resultados que uma educação antirracista a partir do Rap com o intuito de um letramento racial pode proporcionar.

Assim, executamos o nosso produto e tivemos resultados demonstrados a seguir.

3. “VIVENDO A CIDADE” - A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO LETRAMENTO RACIAL ATRAVÉS DO RAP E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

“Um torrquinho desse, se acha!”, “Carvão, asfalto, macaco!” e “Nego feio” foram algumas das frases que mais ouvi dos seis aos 18 anos, quando saí da escola. Aquele foi o ambiente que mais sofri racismo explícito. Ao fim das oficinas de letramento racial e do pequeno festival que realizei com os alunos e alunas por conta dessa dissertação, eu pensei “e se eu tivesse participado de formações como essas na infância ou na adolescência? Como eu teria agido em situações onde eu identificaria o racismo? O que teria mudado? Sofreria mais ou sofreria menos?”. Jamais saberei. Independentemente de qualquer coisa, meus alunos e alunas terão uma experiência diferente da minha quando o assunto for a questão racial. Quero que eles sofram menos, quero que eles se identifiquem de forma positiva com sua etnia e que eles tenham mais sorrisos do que dores. Espero poder promover essa mudança e acredito, como disse certa vez Antônio Bispo dos Santos (2018), que “nós somos o começo, o meio e o fim”. Estou pelos meus como os meus estiveram por mim.

3.1. “Cidade 2000” - a estrutura das oficinas e da aplicação do letramento racial a partir do rap de fortaleza e do ensino de história

A implementação de oficinas de letramento racial, centradas na expressão artística do rap e no ensino de história, emerge como uma estratégia educacional vital em resposta aos desafios históricos de nossa sociedade. Este capítulo aborda a essência desse empreendimento, delineando as motivações subjacentes, a base teórica e as expectativas de resultados.

Em um contexto marcado por tensões raciais persistentes e desigualdades estruturais, a promoção do letramento racial surge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento crítico dos estudantes, capacitando-os a compreender e desafiar as dinâmicas de poder historicamente enraizadas.

A urgência em realizar oficinas de letramento racial é impulsionada pelo reconhecimento das lacunas existentes no sistema educacional atual, que muitas vezes negligencia o ensino de perspectivas históricas e sociais que abordam as experiências das comunidades racializadas.

Diante disso, a presente pesquisa se propõe a promover uma educação mais inclusiva e equitativa, na qual os estudantes possam explorar e valorizar suas próprias identidades raciais, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades críticas de análise e reflexão. Ao abordarmos o contexto das oficinas de letramento racial à luz das discussões sobre a aula-oficina propostas por Isabel Barca (2007), podemos enriquecer nossa compreensão sobre as dinâmicas e potencialidades desse tipo de abordagem pedagógica.

A proposta de Barca enfatiza a necessidade de uma prática educativa que vá além da mera transmissão de conhecimento, buscando envolver os alunos de forma ativa e participativa em processos de construção do saber. Nesse sentido, as oficinas de letramento racial se alinham com os princípios da aula-oficina ao proporcionar um espaço de aprendizagem onde os estudantes são incentivados a serem protagonistas de seu próprio processo educativo. Mas como serão essas aulas-oficinas? De que maneira as mesmas serão importantes para o letramento racial dos alunos? Qual a função dos professores e dos alunos nesse cenário?

Assim, projetamos a realização de uma série de oficinas de letramento racial, fundamentadas na perspectiva de aula-oficina de Isabel Barca. Estruturadas em três etapas distintas e interativas, as oficinas visam oferecer um espaço de aprendizagem dinâmico e participativo, onde os participantes são convidados a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento e na expressão de suas identidades e perspectivas.

O público-alvo selecionado para as oficinas de letramento racial, composto por alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental 2 da Escola Municipal Ismael Pordeus, localizada no Bairro Jardim das Oliveiras em Fortaleza, foi escolhido estrategicamente devido à sua fase de transição para o ensino médio, momento crucial em que estão aprofundando sua consciência social e histórica de maneira mais sólida.

A escolha de dois grupos de alunos, tanto pela manhã quanto à tarde, permite alcançar uma variedade de perspectivas e experiências, maximizando assim o impacto das oficinas. Além disso, a localização da escola dentro do Bairro Jardim das Oliveiras, um contexto urbano diversificado e multifacetado, oferece uma oportunidade única para explorar questões raciais de forma contextualizada e relevante para a realidade dos estudantes.

A decisão de relacionar as oficinas ao conteúdo de fim da escravidão (1888) e início da Primeira República (1889-1930) se justifica não apenas pela sua pertinência histórica, mas também pela sua profunda relevância para as questões contemporâneas. Esse período histórico marca um ponto crucial na construção da identidade nacional e nas relações raciais no Brasil,

cujas reverberações ainda são sentidas hoje. Ao abordar esse conteúdo em paralelo com as discussões sobre racismo, esperamos proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda das origens e manifestações do preconceito, da discriminação e até segregação racial em nosso país, permitindo-lhes fazer conexões diretas entre passado e presente e aprofundar uma consciência crítica sobre as dinâmicas sociais e históricas que moldam suas vidas. Dividimos esse projeto em três etapas que serão discutidas a seguir.

Etapa 1: Discussão sobre o racismo, rap e a relação com a História do Brasil

Na primeira etapa das oficinas de letramento racial, os participantes serão imersos em uma discussão profunda e reflexiva sobre a construção do racismo e sua íntima relação com a História do Brasil, com ênfase, como dissemos acima, especial no período de transição do fim da escravidão para o início da Primeira República. Para isso, serão realizadas atividades promovendo debates dirigidos, análises de documentos históricos relevantes e reflexões sobre textos e músicas que abordem questões raciais.

Inicialmente, serão apresentados conceitos-chave relacionados ao racismo estrutural, evidenciando como ele se manifestou e se perpetuou ao longo da História do Brasil, desde os tempos da colonização até os dias atuais. Em seguida, será feita uma análise aprofundada do período de transição do fim da escravidão para a Primeira República, destacando eventos históricos marcantes e as políticas e práticas que contribuíram para a manutenção das desigualdades raciais no país.

Ao longo das discussões, será enfatizada a importância de compreender o impacto do racismo no processo histórico do Brasil e sua influência na estruturação das relações sociais, políticas e econômicas do país. Os participantes serão encorajados a refletir sobre como essas dinâmicas históricas continuam a afetar a sociedade brasileira contemporânea, evidenciando a persistência das desigualdades raciais e a necessidade de enfrentar o racismo de maneira sistemática e consciente.

Para aprofundar essa abordagem, será explorado o potencial do rap como uma vivência poderosa, não apenas para explorar e denunciar as questões raciais brasileiras. Serão analisadas letras de rap que abordam temas como discriminação racial, violência policial, desigualdade social e resistência, destacando como esse gênero musical pode ser uma forma de expressão e resistência para as comunidades marginalizadas. O rap como modelo de identificação positiva

também será discutido, ou seja, vamos propor que a produção do Rap também seja capaz de acionar potências e múltiplas virtudes daqueles que se relacionam com ele. A partir dessas análises, os participantes serão incentivados a refletir sobre seu próprio papel na luta contra o racismo e a encontrar formas criativas de expressar suas ideias e experiências através da música e da arte.

Etapa 2: Oficina de Rap e Produção Musical

Na segunda etapa, os participantes serão imersos na cultura do rap por meio de uma oficina prática que não apenas abordará a história e a relevância do gênero musical para a cena de Fortaleza, mas também ressaltará seu poder transformador, de identificação e de realce de virtudes. Inicialmente, será apresentada uma introdução à história do rap, desde suas origens nos Estados Unidos até sua influência e evolução na cidade de Fortaleza. Serão destacados exemplos de artistas locais e nacionais que não apenas abordaram questões de dor e violência em suas letras, mas também utilizaram o rap como uma ferramenta de transformação e de expressão positiva.

Durante a oficina, os participantes serão incentivados a compartilhar não apenas suas dificuldades e desafios, mas também suas aspirações, valores e virtudes. Serão realizadas atividades práticas de composição de letras de rap que explorem temas como superação, resiliência, empatia, solidariedade e esperança. Os alunos serão guiados no processo de identificação e expressão de suas próprias experiências e valores, utilizando o rap como uma forma de dar voz às suas histórias e de inspirar positivamente suas comunidades.

Ao longo da oficina, será ressaltada a importância de se utilizar o rap não apenas para denunciar injustiças e problemas sociais, mas também para promover a reflexão, a autoestima e o empoderamento pessoal e coletivo. Os participantes serão encorajados a explorar o potencial transformador da música como uma ferramenta de conscientização, mobilização e construção de identidade. Ao final da oficina, os alunos terão a oportunidade de apresentar suas composições para o grupo, promovendo um ambiente de apoio mútuo, reconhecimento e celebração das virtudes e potenciais presentes na comunidade escolar.

Etapa 3: Festival de Encerramento

Na etapa final, culminaremos o processo com um pequeno festival, onde os participantes terão a oportunidade de apresentar suas criações musicais diante de um público mais amplo. Este momento será não apenas uma celebração do trabalho realizado, mas também uma oportunidade para promover o diálogo e a conscientização sobre questões raciais e sociais, fortalecendo assim os laços comunitários e incentivando o engajamento contínuo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao se apresentarem diante de um público mais amplo, os alunos têm a oportunidade de amplificar suas vozes e transmitir suas mensagens sobre questões raciais e sociais que são importantes para eles. Esse momento não só celebra as conquistas individuais e coletivas alcançadas ao longo das oficinas, mas também serve como um catalisador para o diálogo intercomunitário e o fortalecimento dos laços de solidariedade e empatia. Compreendemos que, ao compartilharem suas experiências e perspectivas com um público externo à escola, os participantes contribuem para a conscientização e a sensibilização da sociedade em relação às questões raciais, incentivando um comprometimento mais amplo com a construção de uma nova sociedade.

Estrutura das Oficinas de Letramento Racial:

Etapa 1: Discussão sobre o Racismo e sua Relação com a História do Brasil

Atividades:

- Condução de debates dirigidos sobre a formação do racismo estrutural no Brasil, com destaque para eventos históricos como a abolição da escravatura e a emergência da república.
- Análise de letras de rap que discutem questões raciais e históricas do Brasil, promovendo uma reflexão crítica sobre as mensagens transmitidas.
- Realização de dinâmicas de grupo para explorar experiências pessoais e percepções sobre o racismo, incentivando a expressão e o diálogo entre os participantes.

Resultados Esperados:

- Compreensão aprofundada sobre as origens e manifestações do racismo no contexto brasileiro.
- Conscientização sobre a importância de discutir questões raciais à luz da história do país.
- Reconhecimento do potencial do rap como ferramenta de expressão e resistência frente às injustiças sociais e históricas e também de uma profunda identificação étnico-racial dos alunos.

Etapa 2: Oficina de Rap e Produção Musical

Atividades:

- Breve apresentação da história do rap, desde suas origens nos Estados Unidos até sua popularização e diversificação no Brasil e em Fortaleza.
- Oficina prática de composição e produção de letras de rap, incentivando os participantes a explorar temas relacionados à história local, problemas sociais e questões raciais.

Resultados Esperados:

- Familiarização com os elementos do rap e sua relevância como forma de expressão cultural e social.
- Produção de letras de rap autênticas e significativas que reflitam as preocupações e realidades dos participantes.
- Empoderamento dos participantes para se expressarem por meio da música, promovendo a autoconfiança e a autoexpressão.

Etapa 3: Festival de Encerramento

Atividades:

- Apresentação das músicas produzidas pelos participantes durante a oficina de rap.
- Performances ao vivo das composições, seguidas de discussões e reflexões sobre as mensagens transmitidas.
- Participação de convidados especiais, como artistas locais e ativistas, para enriquecer o debate e fortalecer as redes de apoio e solidariedade.

Resultados Esperados:

- Celebração do trabalho realizado durante as oficinas e reconhecimento do talento e criatividade dos participantes.
- Fortalecimento da comunidade através do compartilhamento de experiências e da expressão artística.
- Continuidade do diálogo e engajamento em questões raciais e sociais, estimulando ações de transformação e empoderamento na comunidade.

3.2. “Vai dá bom” - reflexão e integração: relato sobre a aplicação das oficinas e do festival de *rap* antirracista

As oficinas de letramento racial a partir do Rap de Fortaleza se iniciaram com algumas dificuldades. O meu objetivo era levar os alunos para uma sala diferente da sala habitual para que pudessemos realizar as primeiras oficinas, a única sala da escola que era climatizada e que tinha uma acústica boa para a execução das músicas, mas não foi permitido por conta da indisponibilidade dessa sala e da execução de outros projetos da escola.

Outro objetivo era realizar as oficinas no contraturno, mas também não foi possível, pois a escola não é de tempo integral e a minha ideia de trazê-los no contraturno não seria praticável devido a logística de ônibus e alimentação. Senti uma falta de apoio da gestão para a

execução do projeto. Assim, resolvi usar as aulas cotidianas de História para realizar as oficinas nas salas em que as aulas regularmente acontecem. Por isso organizei o conteúdo programático das turmas para que pudéssemos encaixar o nosso projeto de letramento racial.

Como já foi dito acima, o público alvo foram as quatro turmas de 9º ano, manhã e tarde, da escola que leciono, Escola Municipal Ismael Pordeus, de Fortaleza, que fica no bairro Jardim das Oliveiras. Hodiernamente as turmas têm duas aulas por semana, cada uma de 55 minutos, o que nos daria em tese uma hora e cinquenta minutos, mas devido alguns processos como chamada e organização da sala e da turma, temos em média uma hora e trinta minutos para cada encontro.

Iniciei explicando aos alunos sobre o que é um programa de mestrado, mas percebi que muitos não sabiam sobre graduação, assim resolvi explicar um pouco para eles sobre a carreira acadêmica e o que eu estava fazendo naquele momento que era a conclusão da dissertação de mestrado. Agradei pela colaboração deles e fiz questão de explicar o quanto era importante para mim a parceria que se estabelecia ali para a efetivação do projeto. Os alunos foram muito receptivos e se disponibilizaram para participar de todas as atividades que falei que tinha interesse em fazer. Assim dei início a oficina de letramento racial e comecei com uma sequência de slides discutindo a ideia de raça e etnia ao longo da História e relacionei esse processo ao século XIX brasileiro e como todas as teorias raciais se desenvolveram no país naquele momento.

A partir daí busquei trabalhar como o conceito de racismo foi se solidificando ao longo do tempo e relacionei esse processo ao fim da escravidão no Brasil, o conteúdo que estávamos estudando antes de iniciar as oficinas, e levantei diversos questionamento como “o que é racismo para vocês?” “Vocês já sofreram racismo?” “já presenciaram o racismo?” e a partir daí fomos discutindo a ideia de identidade e como podemos construí-la a partir das nossas experiências individuais e coletivas.

A estratégia de contextualizar o tema do letramento racial ao longo da história, especialmente relacionando-o ao século XIX brasileiro e às teorias raciais da época, foi com a intenção de proporcionar uma compreensão mais ampla do assunto. Ao conectar o conteúdo da oficina ao que os alunos estavam estudando anteriormente sobre o fim da escravidão no Brasil, queria integrar o conhecimento prévio dos alunos à nova experiência de aprendizado.

Nesse sentido, ao levantar questões provocativas sobre o racismo e a identidade pessoal, incentivei a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos na discussão do tema. Isso

não apenas estimulou a expressão de suas próprias experiências e perspectivas, mas também criou um ambiente propício para o diálogo aberto e a construção coletiva do conhecimento. Portanto, acredito que a abordagem adotada na abertura da oficina sobre letramento racial não apenas estabeleceu uma base sólida para o desenvolvimento das atividades subsequentes, mas também promoveu uma relação de confiança, colaboração e engajamento entre mim e os alunos, fundamentais para o sucesso e impacto da intervenção pedagógica.

Por isso fiz questão de explicar a trajetória de como o racismo se construiu, se institucionalizou e se estruturou ao longo do século XX brasileiro, falando sobre a Primeira República e como em seus primeiros anos observou-se uma alta incidência de pessoas negras envolvidas em atividades criminais ou ocupando trabalhos braçais extenuantes, mal remunerados, como na construção civil.

Busquei esclarecer que apesar da Abolição, que oficialmente garantiu a liberdade, pouco mudou para a população negra brasileira, já que não houve uma verdadeira inclusão no mercado de trabalho para ex-escravizados e mestiços. Outro fato era que o Brasil do final do século XIX e início do século XX passava por momentos cruciais em sua jornada para se consolidar como uma nação, com mudanças políticas significativas, incluindo a Proclamação da República e a Abolição da Escravatura.

Busquei abordar, nas oficinas, como o mito da democracia racial se relaciona com a Era Vargas e entrelaçar esse conceito de maneira intrincada na história do Brasil. Destaquei como o governo de Vargas, apesar de promover uma identidade nacional homogênea, na prática fortalecia as desigualdades raciais, utilizando políticas de embranquecimento que marginalizavam ainda mais a população negra. Foi uma oportunidade para os alunos compreenderem não apenas os aspectos políticos, mas também as complexidades sociais que moldaram essa época crucial de nossa história.

A partir daí conduzi uma explanação sobre a história do movimento negro brasileiro, evidenciando figuras proeminentes como Abdias do Nascimento. Discuti abertamente a perseguição enfrentada pelo movimento negro organizado, como o MNU, durante os anos de regime militar, ressaltando os desafios enfrentados e as estratégias de resistência adotadas. Em seguida, destaquei os avanços recentes conquistados pelo movimento, como as leis 10.639 e 11.645, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Além disso, mencionei o Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece medidas para

promover a igualdade racial no país, marcando um passo significativo rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para mim, é fundamental destacar esses temas ao discutir a questão racial no Brasil nas oficinas de letramento racial. Ao abordar o mito da democracia racial e sua relação com a Era Vargas, e depois explorar a história do movimento negro brasileiro, estabeleço uma base sólida para os alunos compreenderem a complexidade e a profundidade das desigualdades raciais em nossa sociedade. Esses momentos cruciais da história do Brasil mostram como as políticas governamentais e os movimentos sociais moldaram as condições raciais que ainda enfrentamos hoje.

Destacar as figuras proeminentes do movimento negro, como Abdias do Nascimento, e discutir abertamente a perseguição enfrentada pelo movimento negro organizado durante o regime militar, permite que os alunos entendam as lutas e os desafios enfrentados pela comunidade negra ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, ao ressaltar os avanços recentes, como as leis que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, e o Estatuto da Igualdade Racial, mostro aos alunos que há progresso sendo feito e que eles podem fazer parte desse movimento por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Como o objetivo principal dessas oficinas é construir o letramento racial dos alunos, capacitando-os a reconhecer, compreender e combater o racismo em todas as suas formas percebo um aprofundamento dessa condição a partir dos debates propostos em sala. Ao fornecer conhecimento histórico e contemporâneo, acredito que conseguimos propor aos alunos que eles se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Em termos teóricos discutimos amplamente os conceitos já refletidos aqui nessa pesquisa, racismo, etnia, letramento, história local, memória e tantos outros e resolvemos relacionar essas discussões ao rap, especificamente ao rap de Fortaleza.

Busquei levá-los a uma reflexão sobre o rap e por isso iniciei com alguns questionamentos para que esses norteassem de alguma forma nossa discussão. Perguntei aos alunos da oficina: “Vocês escutam rap?” “quais os artistas do rap vocês escutam?”, “por que vocês gostam de rap?”. Algumas respostas eram esperadas pela a experiência que eu tinha com os alunos dessas turmas, então muitos responderam que não gostam de rap e que não ouvem, mas a maioria respondeu que escutava rap, apesar de não ser o gênero favorito de música, e que gostava de rap por, nas palavras de muitos deles, “mostrar a realidade”. Questionei que

“realidade” seria essa e a resposta foi muito relacionada a questões sérias e dolorosas como violência e drogas.

Relatei para eles sobre minha própria experiência com o rap. Eu cresci na periferia, mas aos 12 anos meus tios que tinham condições econômicas favoráveis resolveram matricular eu e meus irmãos em uma escola particular e como cresci entre os brancos dessa escola acabei escutando pouco rap na minha adolescência, apesar de alguns colegas me apresentarem *Racionais MC's*, mas eu não queria ouvir para não ser associado a ideia de “crime”, já que era comum as pessoas fazerem com aqueles que escutavam rap ainda mais quando eram negros.

A minha visão sobre o rap e os *Racionais MC's* se modificou em uma viagem de ônibus em que estava impossibilitado de passar a música e tive que ouvir a faixa “Negro Drama” em meio ao disco festivo “Música para churrasco - Ao vivo” de Seu Jorge e aquilo parecia ser feito especialmente para mim. A letra da música, na metade final, dizia o seguinte:

Daria um filme,
Uma negra,
E uma criança nos braços,
Solitária na floresta,
De concreto e aço,
Então veja,
Olha outra vez,
O rosto na multidão,
A multidão é um monstro,
Sem rosto e coração,
Hey,
São Paulo,
Terra de arranha-céu,
A garoa rasga a carne,
É a torre de Babel,
Família brasileira,
Dois contra o mundo,
Mãe solteira,
De um promissor,

Vagabundo,
Luz,
Câmera e ação,
Gravando a cena vai,
O bastardo,
Mais um filho pardo,
Sem pai
(Negro Drama, Racionais MCs)

A imagem de uma mãe solo enfrentando a cidade grande me parecia extremamente familiar, visto que dona Mazé, minha mãe era exatamente aquela mulher que era cantada na música de Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue e K1 Jay. Aquela música falava para mim e as portas do rap, como gênero musical que ia além da própria poesia e musicalidade e alcançava a esfera de me dizer quem eu era, o homem negro com múltiplos significados, foram abertas e dali nunca mais sai.

Assim, expliquei para os alunos que o rap e a experiência do ser negro vai além do crime, da violência e das drogas, mas chegava também na poesia, na beleza e no sorriso. Nessa altura, falei com os alunos sobre a história do rap, sendo ele um dos elementos da cultura hip hop, juntamente com o grafite e o break dance, e sua relação com o contexto do fim do século XX, neoliberalismo, globalização e processos de desigualdades global. Falamos como o rap chega ao Brasil, com grupos como RZO, Racionais e artistas como DJ Hum e Thaide até chegar ao Ceará com o MH2O. Fiz então um paralelo entre a história do rap de Fortaleza e a história da cidade a partir de músicas do Costa a Costa, Emiciomar, Mumutante e Matuê.

Ao fazer esse relato penso que ele pode transmitir uma ideia de linearidade e tranquilidade em uma aula com adolescentes de 9º ano, mas esse não é o panorama real das oficinas. Tive alguns problemas que entendo também serem dados relevantes para a análise desse estudo. O primeiro de todos é que a escola Ismael Pordeus passa por problemas estruturais de sala aula que são fatores que desencadeiam outros tantos problemas. As salas do 9º ano não têm ar condicionado e isso faz com que necessitemos de ventiladores, esses nem sempre estão em bom estado e quando funcionam fazem muito barulho e prejudicam a forma como os alunos ouvem os professores e se ouvem.

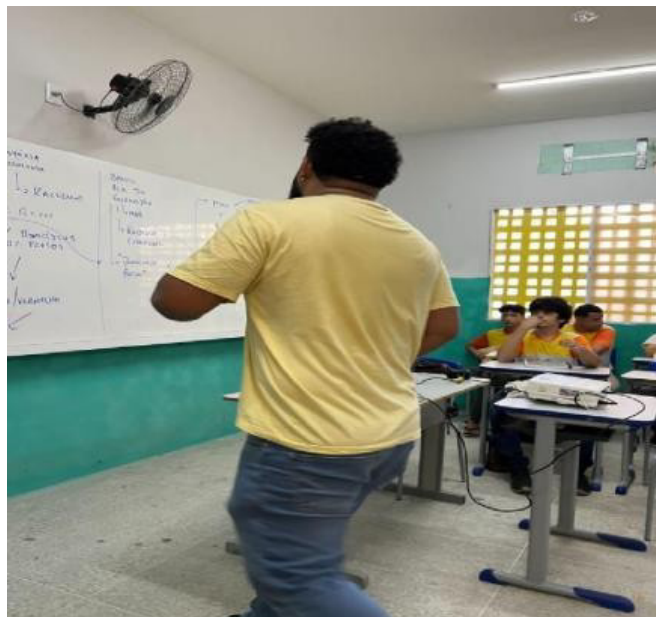
Assim, as salas têm que estar com portas e janelas abertas o que faz com que o barulho externo adentre a sala e prejudique ainda mais o som da aula. Em meio a tudo isso, as salas do 9º ano são próximas ao pátio e a quadra da escola o que faz com que o barulho seja constante. O calor do começo do ano – esse estudo está sendo feito em abril –, faz com que a concentração dos alunos seja prejudicada e a minha didática também, abaixo algumas fotos de uma das oficinas onde me encontro completamente suado.

Imagem 2 – Oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 3 – Oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Fiz questão de relatar esse episódio, pois esse desconforto de lecionar encharcado de suor foi constante em todas as oficinas, porque os alunos ficam bastante inquietos e dispersos com o calor e acredito que essa também é um dado indicativo das adversidades de propor uma oficina de letramento racial em uma escola pública. São esses os alunos que mais se beneficiaram com o entendimento das relações étnico raciais e como as mesmas afetam diretamente suas vidas, logo compreendê-las ajuda a ter elementos para combatê-las, mas o racismo estrutural está ali inclusive para impedir que eles aprendam.

Também leciono em uma escola particular de classe média alta de Fortaleza e se fizesse as oficinas nessa instituição a estrutura e o ambiente estariam extremamente propícios para o aprendizado, as salas são bem iluminadas, climatizadas, com excelente acústica, além de terem toda a estrutura de mídia. Acredito que isso potencializaria os resultados das oficinas propostas.

Não é o caso da Escola Municipal Ismael Pordeus, pois o calor e as condições prejudicaram o desempenho, mesmo não sendo suficiente para impedi-lo, já que conseguimos realizar as oficinas e tivemos resultados bastante satisfatórios mesmo em meio a grande adversidade. Essa adversidade evidentemente colaborou para que tivéssemos alguns alunos que estavam desinteressados e descompromissados com as oficinas. Entendemos que não é só a estrutura que justifica esse desinteresse de alguns, mas uma série de fatores, entre eles a própria falta de interesse pela temática ou pela abordagem que escolhi e mais uma vez entendo tudo isso como um dado para que possamos ter uma análise mais profunda.

Entender os alunos é essencial para que possamos fazer as melhores escolhas para os objetivos que pretendemos ter. Por isso esse primeiro encontro apesar de parecer muito teórico foi repleto de relatos e falas dos próprios alunos envolvidos.

O caso dos artistas discutidos foi muito evidente no que se relaciona a esse primeiro dia de oficina, já que quando falei sobre artistas de Fortaleza, como Don L, Nego Gallo, Mateus Fazeno Rock e Mumutante poucos alunos conheciam, mas quando falei sobre Matuê o clima da oficina virou de uma forma surpreendente, pois a maior parte dos alunos conheciam e gostavam muito desse artista. Vi ali uma oportunidade para adentrar a um mundo que eles conheciam e levar mais essa dose de letramento racial, por isso na parte final da primeira oficina encerrei com a música “É sal” de Matuê que tem os seguintes versos que achei particularmente interessantes para associar a História Negra local e o rap de Fortaleza:

Pivete, é sal
 Olha as cumadi passando mal, que legal
 Hoje tem, já acionei o canal
 Tá nevando em Fortal, já resgata o
 Manaus Mas vai pela sombra
 Quem tá andando com
 Deus, nunca se assombra
 Os homi tão na esquina cortando a lombra
 Peugeotzin no Titanzin, vai cortando a onda
 Nunca vi mais grande
 Quadrada na beca de veludo
 Ninguém sabia, eu quero todo mundo mudo
 Vai botando a fé no submundo
 Tal hora tu vai acabar tomando um susto
 Olha o caminhar do elemento
 É o passo bem lento, vai fechando o tempo
 Canhão, faca na cintura
 Disposição pra tombar duas viatura
 Fortal City é uma mistura
 Morando na praia
 E mesmo assim a vida é dura

Tá geral suave, do nada o clima muda
Vai passar na frente, a máquina te costura
Ela te costura
Quadrada na beca de veludo
Ninguém sabia, eu quero todo mundo mudo
Vai botando a fé no submundo
Tal hora tu vai acabar tomando um susto
Tu vai acabar tomando um susto
Então se adianta, tu tá inteirado
Que o nego é considerado
E anda com vários do seu lado
Da Oeste pra Zona Sul, é o terror do Pirambu
Veio pra arrastar todo mundo

Parte considerável dos alunos entoou a canção, o que me chamou muito a atenção e me deixou feliz de ver aquela forma como eles se relacionavam com a música. Foi bastante propositivo falar sobre algumas passagens da música, principalmente quando refletimos sobre algumas expressões típicas da periferia de Fortaleza como “pivete, é sal”, “cumadi”, “os homi”, “elemento”, “inteirado” entre outras. A descrição de espaços da cidade e de fazerem do indivíduo também suscitou reflexões e até identidades, o que abriu espaço para que associássemos com as temáticas trabalhadas até ali. No fim, o saldo do primeiro dia de oficinas foi bem interessante apesar das adversidades e mostrou os caminhos que podemos seguir. Acho interessante trazer imagens desse primeiro dia de oficina, por isso separei algumas.

Imagem 4 – Alunos na oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 5 – Alunos na oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 6 – Alunos na oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 7 – Oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

O segundo dia de oficinas foi dedicado a fazermos oficinas de rap para observar como as reflexões feitas até ali poderiam ser identificadas em algumas letras desenvolvidas pelos próprios discentes. Por isso levei outras letras dos artistas já mencionados aqui, inclusive o Matuê que fez tanto sucesso no primeiro dia. Após a apresentação e debate dessas letras e canções, resolvi propor aos alunos que eles fizessem suas próprias letras e que discutissem o que eles tivessem mais interessados em meio aquela série de temáticas refletidas até então.

Minha orientação foi de os alunos deveriam produzir as letras em grupo ou de forma individual, da maneira que eles considerassem mais adequada. A ideia é que eles se sentissem à vontade na medida do possível para produzir algo que fosse de alguma forma significativo para eles. Como habitual, tivemos algumas dificuldades, como a falta de participação de alguns que diziam frases como “não sei fazer isso aí não, professor!”, frase essa que se repetiu entre alguns alunos das quatro salas. Notamos diferenças entre os alunos da tarde e os da manhã. Esses casos de desinteresse e descompromisso com algumas atividades foi percebido, na maioria das vezes, mais entre alunos da tarde do que entre alunos da manhã.

conversando com outros professores da escola, que trabalham lá há mais tempo, foi levantado alguns motivos da discrepância que existe entre os alunos dos dois turnos e o motivo mais citado foi a questão familiar, pois segundo o que esses docentes relataram as vagas da manhã acabam mais cedo e geralmente quem consegue são as famílias que são mais presentes, por essa tese as famílias dos alunos da tarde têm uma cobrança menor em relação aos estudos dos alunos já que seriam menos presentes em sua educação escolar, o que faz com que esses tenham mais dificuldade de desempenho em sala de aula. No fim, a maior parte dos alunos participou, seja em grupo ou de forma individual e acho interessante trazer algumas imagens dessas oficinas aqui

Quanto às letras produzidas pelos alunos, houve uma variedade surpreendente. Alguns questionaram se podiam incluir palavras, e eu deixei claro que, embora não fosse ideal para o ambiente escolar, não queria podar sua criatividade. Algumas letras focaram mais na questão racial, enquanto outras abordaram problemas locais do bairro, como miséria, violência e crime. Mesmo diante dessas realidades adversas, percebi uma ideia comum de esperança em muitas das letras, sugerindo uma crença de que as coisas poderiam mudar.

Após a produção das letras, convidei aqueles que se sentissem à vontade para lerem suas composições para a turma. Fiquei impressionado com a atenção e o respeito com que foram recebidos, o que demonstrou um ambiente de apoio e valorização mútua.

Para avaliar o impacto das oficinas, apliquei novamente o questionário inicial ao final do segundo encontro, com o objetivo de observar possíveis mudanças na visão dos alunos sobre questões raciais, o rap e a cidade. Finalizamos o encontro com uma atividade empolgante: a seleção das melhores letras para o mini festival que seria realizado no Dia D da Leitura, um evento importante do calendário escolar. Quatro letras foram escolhidas para representar o talento e a criatividade dos alunos perante toda a escola. Selecionei algumas imagens do segundo dia e mostro a seguir.

Imagem 8 – 2º dia da oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 9 – Leitura das letras no 2º dia da oficina



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 10 – 2º dia da oficina de letramento racial



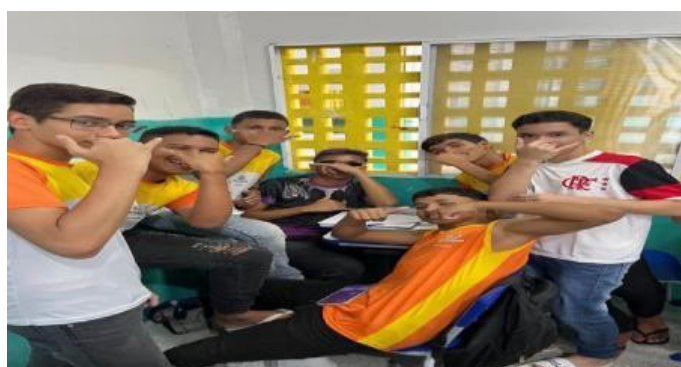
Fonte: Acervo pessoal

Imagem 11 – 2º dia da oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 12 – 2º dia da oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 13 – 2º dia da oficina de letramento racial



Fonte: Acervo pessoal

No terceiro dia, nos preparamos para o tão esperado mini festival de rap, que seria o ponto culminante das nossas oficinas. No entanto, enfrentamos alguns desafios que colocaram à prova a determinação dos alunos e a nossa capacidade de adaptação. Muitos dos alunos, apesar de terem se apresentado anteriormente para a sala, sentiram-se envergonhados com a perspectiva de se apresentarem em um evento maior. O sentimento de que seria um evento muito grande os deixou preocupados, o que é compreensível dado o contexto.

Além disso, a escola Ismael Pordeus, onde as oficinas foram realizadas, carece de infraestrutura adequada, como já mencionamos acima, como um auditório. Em minha experiência como professor, predominantemente em escolas particulares de classe média, nunca imaginei que um auditório seria tão vital. A escola vai além de salas, quadros e pincéis, e eventos como o Dia D da Leitura seriam muito mais eficazes com um espaço dedicado. Na ausência disso, fomos obrigados a realizar o festival na quadra, onde os alunos, dispersos e distraídos, não puderam absorver completamente a experiência devido à acústica deficiente e ao ambiente aberto.

Somado a tudo isso, enfrentamos condições climáticas adversas, com fortes chuvas que resultaram em um grande número de alunos faltosos. Nas redondezas, como no Jardim das

Oliveiras, as inundações tornam o entorno impraticável em dias chuvosos, afetando significativamente a frequência dos alunos.

Apesar dos contratemplos, o festival aconteceu na quadra. Os alunos se acomodaram no centro e no chão para ficarem mais próximos do som e entenderem as mensagens dos finalistas. Antes do início das apresentações, expliquei o propósito e os objetivos das oficinas e pedi que recebessem os colegas com carinho. Os alunos se apresentaram, alguns mais envergonhados do que outros, mas tudo transcorreu dentro do esperado. O público escolheu a letra e o artista vencedor, e pude perceber o orgulho e a alegria estampados nos rostos dos meus alunos. Assim, concluímos nosso processo de oficinas de letramento racial. Apesar de todas as dificuldades, foi extremamente gratificante ver o progresso e o empenho dos alunos ao longo do percurso.

A seguir, algumas imagens do mini festival.

Imagem 14 – Mini festival de *rap* (dia d da leitura)



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 15 – Mini festival de *rap* (dia d da leitura)



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 16 – Mini festival de *rap* (dia d da leitura)



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 17 – Mini festival de *rap* (dia d da leitura)



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 18 – Mini festival de *rap* (dia d da leitura)



Fonte: Acervo pessoal

3.3. “Ó os papo” - os resultados e as análises das oficinas de letramento racial

Durante o processo de oficinas e também do mini festival nós conseguimos recolher uma série de dados que podem aprofundar e embasar muitas das reflexões que tivemos aqui sobre o uso do Rap no ensino de História para o letramento racial. Os dados que levantamos são quantitativos e qualitativos e elucidam pontos essenciais que discutimos até aqui. Durante o processo das oficinas e do mini festival, a aplicação de dois questionários, um no início e outro ao término do evento, proporcionou uma visão ampla das percepções e mudanças de atitude dos alunos em relação à questão racial e suas percepções sobre o tema.

Os dados coletados e interpretados revelaram não apenas um aumento significativo na compreensão histórica por parte dos participantes, mas também uma maior identificação com as questões raciais abordadas. Observou-se algumas mudanças nas respostas, evidenciando o poder e o papel do Rap como ferramenta de letramento racial, à frente explicarei como isso pôde ser percebido na prática.

As reações dos alunos ao longo das oficinas e do festival foram diversas, mas no geral positivas, demonstrando engajamento e interesse crescentes conforme o projeto avançava. O envolvimento ativo dos estudantes durante as atividades e apresentações ressaltou a relevância do uso do Rap como um meio eficaz de transmitir conhecimentos históricos e promover reflexões sobre questões sociais contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à identidade racial e cultural e até espacial, pois discutimos muita a temática da História local.

As letras produzidas pelos alunos constituíram uma parte fundamental da experiência, revelando experiências pessoais e compreensão dos temas discutidos. A análise das letras mais destacadas demonstrou narrativas poderosas e profundas, que refletiam não apenas o domínio conceitual adquirido, mas também a expressão autêntica das vivências e reflexões desses alunos. Essas produções destacadas servirão como exemplos inspiradores do potencial transformador do Rap no contexto educacional. Assim, começamos nossa análise com o resultado inicial que iremos demonstrar nas tabelas abaixo

A tabela mostra a pesquisa que fiz com os alunos no primeiro dia de oficina. A ideia era observar como eles enxergavam as questões raciais antes mesmo de discuti-las de forma sistemática nos processos que iriam acontecer, depois repeti o mesmo questionário com o intuito de observar se os resultados contrastavam e aí refletir por quais motivos teriam ou não

mudanças nas respostas. Ao todo fiz 10 perguntas e trago agora os resultados do primeiro levantamento.

Tabela 1 – Participantes da oficina de letramento racial

Oficina de Letramento Racial a partir do Rap e do ensino de História

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	
Total de alunos participantes 1º dia	35	32	33	28
Total de alunos participantes 2º dia	36	32	34	31
Total			133	

Tabela 2 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Como você se identifica?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Branços	5	4	3	3	15
Pretos	6	6	5	10	27
Pardos	20	16	23	16	75
Indígenas	1	0	0	0	1
Outro	0	0	0	0	0
Não souberam ou não opinaram	4	6	3	2	15
Total			133		

Tabela 3 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você sabe o que é racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	34	29	34	27	124
Não	2	3	0	4	9
	Total		133		

Tabela 4 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já sofreu racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	20	18	17	16	71
Não	16	14	17	15	62
	Total		133		

Tabela 5 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já praticou racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	0	0	1	0	1
Não	36	32	33	31	132
	Total		133		

Tabela 6 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já presenciou uma situação de racismo

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	25	26	26	22	99
Não	11	6	8	9	34
	Total		133		

Tabela 7 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já participou de discussões sobre o racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	10	15	16	6	47
Não	26	17	18	25	86
	Total		133		

Tabela 8 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Você já sofreu racismo na escola?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	18	17	17	15	67
Não	18	15	17	16	66
	Total		133		

Tabela 9 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Você acredita que a escola é um local que combate ao racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	14	15	12	10	51
Não	22	17	22	21	82
	Total		133		

Tabela 10 – 1ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Você acha importante falar sobre essas questões de raça?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	30	29	32	24	115
Não	6	3	2	7	18
	Total		133		

A diversidade étnico-racial entre os alunos participantes das oficinas de letramento racial é uma manifestação da complexa composição étnica de Fortaleza. A predominância de alunos pardos, seguidos por pretos, ou seja, negros, reflete não apenas a demografia local, mas também a interseção de diferentes histórias, culturas e experiências. Esses dados iniciais merecem sensibilidade e atenção, pois ficou evidente para mim que a maioria dos alunos são informados sobre questões raciais. Como os números mostram, a maior parte deles tem ideias sobre o que é racismo e pude perceber que, ao serem perguntados, muitos não sabiam explicar exatamente, mas afirmavam que sabiam mesmo não sem conseguir explicar direito.

Outro fato foi que a maior parte já sofreu racismo, mas percebi que muitos que não eram negros afirmavam nunca ter sofrido racismo nesse levantamento inicial, isso me chamou atenção, pois em minha experiência pessoas negras passam por diversos processos de racismo naquela idade.

Então refleti que duas possibilidades poderiam estar relacionadas a esse contexto, a primeira era de que de fato os alunos não sofreram racismo, o que seria muito bom, mas acredito

mais na segunda hipótese, infelizmente, que é de que eles sofreram racismo, mas não conseguiram identificar ou se sentir à vontade para declarar isso.

Sobre os alunos já terem ou não praticado racismo, esse foi um dos dados mais significativos que coletei, pois apenas um único aluno do 9A da tarde afirmou ter praticado racismo. Os demais responderam que nunca praticaram, mas esse dado se choca com os dados do quadro seguinte já que a maior parte dos alunos que responderam à pesquisa afirma que já presenciaram situações de racismo e que já sofreram racismo na escola.

Há a chance de que todos os alunos que responderam não terem sido racistas de fato nunca tenham sido, mas quando observamos os dados e a experiência nessas turmas, mesmo ao longo das oficinas de letramento, o que vimos é que existe a prática de racismo com frequência nesses espaços. A escola, como podemos ver, é um dos espaços onde essa violência racial se repete de forma sistemática e não levanta discussões raciais para a maior parte desses alunos, além de os mesmos acreditarem que a mesma não combate às práticas racistas, ou seja eles não se sentem seguros ou protegidos em um espaço que deveria trazer essa garantia de proteção.

Os dados levantados também indicam que as discussões sobre racismo não chegam para a maior parte dos alunos, mesmo assim a grande maioria deles acham importante ter essas discussões. Assim, percebemos que entre eles existe uma demanda e vontade para diálogos sobre essas questões exatamente porque as mesmas os atravessam de forma cotidiana e em muitas vezes violentamente. Assim, buscamos entender no segundo dia de oficina se aconteceram mudanças nas percepções dos alunos e tivemos os seguintes dados.

Tabela 11 – Participantes do 2º dia da oficina de letramento racial

Oficina de Letramento Racial a partir do Rap e do ensino de História				
	9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde
Total de alunos participantes	35	32	33	28
1º dia				
Total de alunos	36	32	34	31

participantes

2º dia

Total 133

Tabela 12 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no fim do processo com 133 alunos

Pergunta: Como você se identifica?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Branços	3	4	2	3	12
Pretos	8	7	4	8	27
Pardos	24	19	28	18	89
Indígenas	1	0	0	0	1
Outro	0	0	0	0	0
Não souberam ou não opinaram	0	2	0	2	4
	Total				133

Tabela 13 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

TABELA 13 – 2ª APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE LETRAMENTO RACIAL

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você sabe o que é racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	36	31	34	29	130
Não	0	1	0	2	3
	Total		133		

Tabela 14 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já sofreu racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	27	22	28	24	101
Não	9	10	6	7	32
	Total		133		

Tabela 15 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já praticou racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total	
Sim	2	1	3	1	7
Não	34	33	29	30	126
	Total		133		

Tabela 16 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já presenciou uma situação de racismo

	9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total
Sim	29	30	31	26	116
Não	7	2	3	5	17
Total				133	

Tabela 17 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Pergunta: Você já participou de discussões sobre o racismo?

	9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total
Sim	34	31	34	27	126
Não	2	1	0	4	7
Total				133	

Tabela 18 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Você já sofreu racismo na escola?

	9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total
Sim	24	21	27	20	92
Não	12	11	7	11	41
Total				133	

Tabela 19 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Você acredita que a escola é um local que combate ao racismo?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total
Sim	12	11	11	44
Não	24	21	23	89
	Total		133	

Tabela 20 – 2ª aplicação do questionário de letramento racial

Questionário aplicado no início do processo com 133 alunos

Você acha importante falar sobre essas questões de raça?

9A Manhã	9B Manhã	9A Tarde	9B Tarde	Total
Sim	32	30	32	121
Não	4	2	2	12
	Total		133	

Ao fazer o comparativo das duas tabelas percebemos muitas mudanças na forma de enxergar a questão racial por parte dos alunos. Primeiro na questão da identificação algumas coisas chamam a atenção, por exemplo o número de alunos que se declaram brancos diminui, aqueles que se declaram como pretos mantiveram o mesmo número mesmo com uma variação entre as salas, aqueles que não souberam ou não responderam passaram a responder e se declarar, já os pardos tiveram um aumento significativo fazendo com que ampliassem a margem de predominância.

Percebemos nas duas tabelas um aluno se declarando indígena, durante as oficinas ele revelou que ele era indígena e eu quis buscar mais informações sobre ele e a família, mas ele não quis falar muito e estava envergonhado, assim não quis pressionar. Mas o fato é que os números

demonstram que houve uma maior segurança dos alunos ao afirmarem suas identidades étnico-raciais, o que para essa pesquisa entendemos ser o letramento racial.

O letramento também pode ser verificado quando percebemos a partir das tabelas que mais alunos passaram a afirmar saber o que era racismo. Destacou-se o dado da tabela que perguntava sobre quem já tinha sofrido racismo e percebemos o número doloroso e alarmante de que apenas um a cada quatro estudantes não sofreu racismo, a grande maioria já sofreu. Os dados mostram que a partir das oficinas, alunos que antes não identificavam ter sofrido racismo passam agora a identificar. Sobre os alunos que responderam se praticaram ou não racismo, vimos que mais alguns reconheceram ter reproduzido essa violência. Logo, mais uma vez verificamos a potência das oficinas para o letramento racial, pois acreditamos que ao identificar o problema temos mais chances e condições de reagir contra o mesmo.

Na pergunta sobre se já tinham participado de discussões sobre o racismo muitos alunos consideraram as oficinas e passaram a marcar que sim. Ali tivemos a mudança brusca dos gráficos e isso, para mim, também é um dado relevante pois vemos a compreensão dos mesmos sobre o que seriam discussões sobre racismo. Em relação a relação entre racismo e escola, que estão nas últimas tabelas, vimos que mais alunos perceberam que sofreram racismo na escola e que a escola não combate o racismo da forma esperada. Por fim, mais alunos afirmaram ser importante esse tipo de discussão e, ao longo das oficinas, vi muitos daqueles que pareciam desinteressados inicialmente mudarem um pouco a postura, principalmente pela utilização do rap.

Os levantamentos apontam fortemente no sentido da importância que tiveram as oficinas para o letramento racial desses alunos. Mas e qual o papel do Rap nessa demonstração do aprofundamento do letramento racial através desse gênero musical e do ensino de História? É o que buscaremos demonstrar a partir de agora pelas letras produzidas por alguns desses mesmos alunos.

Resolvi separar algumas das letras produzidas pelos alunos e transcrever aqui para que possamos analisar e refletir sobre elas. Foram muitas letras produzidas e escolhi aquelas que mais me chamaram a atenção. Começando pela letra composta por um aluno do 9º ano B da tarde:

Cheguei em casa não tinha nada
olhei para minha mãe perguntei o que faltava
ela ficou calada

enquanto enchia os olhos de lágrima
 mais um preto agredido na calçada 134

infelizmente é a realidade da nossa quebrada
 se fosse um branquinho tirando onda não dava em nada
 aí tem uns que se revolta e entra pra caminhada
 por falta de oportunidade que o governo não proporcionava
 mas eu tenho esperança de um futuro bom pra nossa quebrada
 (Aluno 9º ano B Tarde)

A letra de rap produzida pelos alunos do 9º ano B da tarde é uma poderosa manifestação do letramento racial em ação. Ao descrever a realidade da violência e injustiça racial que permeia sua comunidade, os alunos demonstram uma profunda compreensão das questões sociais e raciais em jogo. A denúncia da violência contra um jovem negro na calçada e a crítica à falta de oportunidades proporcionadas pelo governo evidenciam uma consciência crítica aguçada entre os alunos. Além disso, a construção desse rap não apenas permite aos alunos compartilharem suas experiências e perspectivas de forma autêntica, mas também nos mostra a forma como algumas reflexões das oficinas foram absorvidas.

Nessa letra dos alunos, encontramos não apenas uma análise da realidade presente, mas também uma mensagem de esperança e resistência, refletindo um aprofundamento significativo do letramento racial entre os alunos, onde buscamos ir além da dor e da resistência e acreditar na possibilidade da superação da estrutura que opera para manter a opressão em cima deles, no caso a estrutura capitalista que promove a desigualdade que eles próprios apontam em sua letra.

Nesse sentido, outra letra que chamou a atenção foi a de um aluno do 9º ano A da manhã e ela diz o seguinte:

É manim nós tem uma questão
 nesse mundo só existe discriminação
 com uma arma na mão vou defender meu pivete
 por isso venho em forma de rap
 fazendo os dreads
 tá ligado com meus vet
 correndo da Manibura só esperando a hora do caixão

considerado por todo mundo das área eu to com meus irmão 135

na letra desse rap eu solto meu refrão
 os pivete da Manibura tão ligado com a detenção
 o sol estrada na cidade de pedra não existe salvação
 nas área não existe diversão
 só existe os homi brecando a sombra dos irmão
 político rouba mais que os ladrão
 essa é a questão
 quer saber pivete eu só queria ter uma vida boa
 mas desse jeito não tá dando não
 os político não vê a realidade da periferia não
 (Aluno 9º A Manhã)

Essa letra de rap traz à tona uma série de questões cruciais que merecem nossa atenção e reflexão. Ao mencionar o bairro Manibura, na periferia de Fortaleza, o aluno não apenas situa sua narrativa em um contexto específico, mas também destaca a realidade vivida por muitos jovens nesta região. As referências locais, como o bairro e as gírias utilizadas, não só demarcam a regionalidade, mas também fortalecem a identidade dos alunos e sua conexão com sua comunidade. Essa forma de enxergar a comunidade em que vivemos como parte do que nós somos foi amplamente trabalhada nas nossas oficinas e tivemos clareza que é fundamental que reconheçamos e valorizemos essas narrativas locais, pois elas não apenas enriquecem nosso entendimento da história e da cultura, como também aprofundam nossos laços e perspectivas sobre por quais razões lutamos.

Outra letra que destacamos aqui é de uma aluna e importantes questões foram trazidas por ela:

a cada segundo eu sinto tudo,
 ó os papo
 sinto-me melhor a cada segundo
 ós os papo
 quase o tempo todo triste
 ó os papo

ó os papo

ó os papo 136

Vivo hoje pois amanhã não sei se vou tá viva

e é isso que eu sinto

estranhando o jeito que a maninha me trata

com medo de não ser nada

gente fumando na praça pra todo mundo ver

a cada segundo eu sinto tudo,

ó os papo

sinto-me melhor a cada segundo

ós os papo

quase o tempo todo triste

ó os papo

ó os papo

ó os papo

me sentindo feliz por pouca coisa

mas me sentindo triste só por garantia

pequenas tragédias já viraram rotina

mas tá tudo bem, tô feliz

dentro de casa minha maninha e minhas cumadis

a cada segundo eu sinto tudo,

ó os papo

sinto-me melhor a cada segundo

ós os papo

quase o tempo todo triste

ó os papo

ó os papo

ó os papo

(Aluna 9º B manhã)

Essa letra feita por uma aluna revela um profundo mergulho nas complexidades da vida na periferia, onde as experiências cotidianas são marcadas por um misto de emoções e desafios. A expressão "ó os papo", típica da periferia fortalezense e que significa uma espécie de

negação ou desaprovação, sugere um olhar crítico sobre a realidade vivenciada, como se a narradora estivesse constantemente contestando as situações ao seu redor.

O uso recorrente dessa expressão ao longo da letra sugere um sentimento de desamparo e desilusão, onde a narradora se vê envolta em um cenário onde pequenas tragédias já se tornaram rotina.

Essa sensação de vulnerabilidade é ainda mais acentuada pela incerteza em relação ao futuro, expressa na frase "Vivo hoje pois amanhã não sei se vou tá viva". Além disso, a letra desenvolvida na oficina também aborda questões relacionadas à saúde mental, evidenciando um constante estado de tristeza e uma busca por pequenos momentos de felicidade como forma de amenizar o peso das adversidades. A referência à família, representada pela "maninha e minhas cumadis", ressalta a importância dos laços afetivos entre mulheres como fonte de apoio e acolhimento em meio às dificuldades. Enfim, chamou a atenção a pluralidade de temas trazidos em uma mesma letra pela aluna.

Podemos dizer que as letras produzidas pelos alunos não apenas evidenciam a potência do letramento racial através do Rap e do ensino de História, mas também ressaltam a importância de abordagens pedagógicas que valorizem e integrem as vivências e culturas dos estudantes em sala de aula. As letras produzidas pelos alunos revelam a potência intrínseca na proposição de um letramento racial através do Rap e do ensino de História.

Por tanto, ao ponderar sobre todas as análises e o processo executado, é evidente o impacto positivo e significativo alcançado pelo uso do Rap no ensino de História para o letramento racial. Os dados quantitativos e qualitativos, as reações dos alunos e a qualidade das letras produzidas convergem para afirmar a eficácia dessa abordagem pedagógica inovadora. O balanço geral é de uma experiência enriquecedora, que não apenas ampliou o entendimento dos alunos sobre a história e a cultura afrodescendente, mas também fortaleceu seu senso de identidade e empoderamento.

CONCLUSÃO

O letramento racial feito com base no ensino de História e o Rap periférico de Fortaleza é possível. Considerando a reflexão proposta sobre o Rap na cidade de Fortaleza, o letramento racial e o ensino de História, podemos concluir que a música e a cultura hip-hop desempenham um papel fundamental na promoção desse letramento, na denúncia das desigualdades sociais presentes na cidade e na promoção de uma identidade negra positiva. Consideramos ao fim desse trabalho que o Rap de Fortaleza utilizado em articulação ao ensino de História não apenas expressa as realidades e experiências das comunidades afrodescendentes, mas também serve como um meio de resistência e empoderamento para os alunos.

A partir das análises realizadas, fica evidente que Fortaleza é uma cidade marcada pela diversidade e pela presença significativa da população negra, apesar das narrativas distorcidas que tentam negar ou invisibilizar essa realidade. O Rap, enquanto expressão artística e política, contribui para a construção de uma Fortaleza negra, que reconhece e valoriza as contribuições históricas, culturais e sociais dos afrodescendentes.

Além disso, a análise das letras de artistas como Nego Gallo revela as injustiças e desigualdades enfrentadas pela população negra na cidade, especialmente no que diz respeito às questões econômicas e ao mercado de trabalho. A reflexão sobre o privilégio racial e a divisão racial do trabalho, conforme destacado por Lélia Gonzalez, nos convida a repensar as estruturas sociais e a buscar uma transformação profunda e estrutural.

Dessa forma, ao discutir o Rap e a cultura negra nas salas de aula, é possível promover o letramento racial e contribuir para o fortalecimento da identidade e do orgulho racial dos alunos afrodescendentes. Além disso, o ensino de História ganha uma dimensão mais significativa e inclusiva ao incorporar as vozes e as narrativas das comunidades marginalizadas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica do passado e do presente da cidade de Fortaleza e do Brasil como um todo.

Por meio de estratégias como análise de letras de música, debates guiados, conexões com a realidade atual e criação artística, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das desigualdades raciais e sociais e serem capacitados a agir de forma consciente e crítica em relação a essas questões.

É fundamental reconhecer Fortaleza como uma cidade negra e valorizar a contribuição histórica, cultural e social dos afrodescendentes na formação da cidade. Ao mesmo tempo, é

crucial compreender e enfrentar as desigualdades raciais que persistem até hoje, criando um ambiente de respeito, inclusão e igualdade para todos os cidadãos.

O letramento racial emerge como uma ferramenta essencial na compreensão e enfrentamento das complexas questões relacionadas à raça, racismo e desigualdades raciais em nossa sociedade. Ele vai além da simples decodificação linguística, envolvendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas raciais que permeiam instituições e interações sociais. O conceito se expande para incluir a capacidade de analisar e questionar as narrativas dominantes sobre raça, desafiando as estruturas de poder que perpetuam o racismo sistêmico.

Autores como Gloria Ladson-Billings propõem o letramento racial crítico, que envolve a conscientização e análise crítica das questões raciais como fundamentais para uma educação que promova a igualdade e a justiça. No Brasil, nomes como Aparecida de Jesus Ferreira e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva destacam a importância da educação antirracista, que não se limita à inclusão, mas busca desconstruir estereótipos e preconceitos que afetam a todos. Assim, ficou evidente que o letramento racial se concentra na capacidade das pessoas de entender, analisar e interpretar questões relacionadas à raça e ao racismo, envolvendo a aquisição de conhecimento sobre a história racial, estereótipos raciais e políticas públicas.

O uso do rap, especialmente em contextos periféricos, surge como uma plataforma poderosa para promover o letramento racial em sala de aula, estimulando a reflexão crítica e o diálogo sobre questões raciais. No entanto, ainda há desafios, como a necessidade de descolonizar os currículos escolares e garantir uma representação mais plural e precisa da história e cultura negras. Em resumo, o letramento racial é uma ferramenta essencial na luta contra o racismo, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica das questões raciais em nossa sociedade.

O ensino de história desempenha um papel fundamental no enfrentamento ao sistema e na promoção de uma educação antirracista. Ao questionar estruturas construídas e hegemônicas ao longo dos séculos, a disciplina oferece uma oportunidade crucial para propor uma nova narrativa educacional, especialmente no campo das relações étnico-raciais. É necessário desenvolver um modelo de História antirracista que não apenas ressalte a luta e resistência negra, mas que também permita aos alunos enxergar aspectos além da dor ao discutir a experiência negra no Brasil. Isso implica repensar a forma como o negro é abordado em sala de aula, evitando a sedimentação de estereótipos simplistas e permitindo a expressão autêntica da identidade negra. A partir da perspectiva de autoconsciência e autodefinição, os indivíduos

negros podem moldar ativamente suas narrativas, promovendo uma compreensão mais autêntica e empoderada de si mesmos.

A ideia de “escrevivência”, proposta por Conceição Evaristo, destacou para nós a importância da expressão pessoal e da resistência através da escrita, especialmente para as mulheres negras. Além disso, a música, especialmente o rap, emerge como um espaço fértil para a expressão da identidade negra e a narrativa histórica da comunidade afro-brasileira. O ensino de história antirracista deve ir além da mera inclusão de conteúdos sobre a experiência negra, envolvendo uma reflexão mais ampla sobre identidade, ancestralidade e racismo estrutural. Ao promover uma compreensão mais profunda e crítica das questões raciais, o ensino de história contribui para o enfrentamento do sistema e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Rap em Fortaleza não apenas representa um gênero musical, mas também uma forma de contar a história recente da cidade através de suas letras e ritmos. Os artistas locais utilizam o Rap como uma ferramenta para refletir sobre os desafios urbanos enfrentados pelos moradores, desde a violência nas ruas até a desigualdade socioeconômica e a discriminação racial. Suas letras oferecem uma visão íntima das realidades vividas por muitos habitantes de Fortaleza, revelando as complexidades da vida na cidade.

Através do Rap, os artistas exploram questões sociais, políticas e econômicas enfrentadas pela população local, refletindo o contexto social e político da cidade. Além disso, o Rap possibilita uma abordagem mais pessoal e autêntica das experiências individuais e coletivas dos artistas e de suas comunidades, permitindo um aprofundamento das questões da história local.

Ao explorar a história local, os alunos têm a oportunidade de se conectar com suas próprias identidades e vivências, reconhecendo as diversas narrativas que compõem sua comunidade. Isso vai além do ensino tradicional da história, que muitas vezes negligencia ou distorce as contribuições e experiências de grupos étnicos minoritários.

As narrativas locais oferecem uma plataforma para a expressão e preservação da história e cultura afro-brasileira, combatendo estereótipos e promovendo uma representação mais ampla. Ao examinar as experiências pessoais e coletivas dos sujeitos em um lugar específico, os alunos podem entender melhor como as estruturas de poder operam em sua própria comunidade, permitindo uma análise crítica das injustiças históricas e contemporâneas, como o racismo estrutural e a violência policial.

A história local também desafia as narrativas históricas tradicionais ao destacar as histórias e perspectivas das comunidades locais, incluindo grupos étnicos minoritários e povos indígenas. Isso permite aos alunos conectar-se com a história em um nível mais pessoal, compreendendo como eventos globais e nacionais impactaram suas próprias comunidades. Além disso, ao reconhecer e valorizar a diversidade de agentes históricos, incluindo aqueles historicamente marginalizados, como os negros, os educadores promovem a visibilidade de suas experiências para a história local e nacional, fortalecendo o protagonismo negro e a consciência histórica dos alunos.

Considerando as reflexões sobre a formação de professores para uma educação antirracista, destacadas por Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli e Bárbara Carine, bem como as abordagens dos professores entrevistados sobre o ensino da história local, algumas considerações finais podem ser feitas.

É fundamental que a formação de professores proporcione uma base teórica e metodológica consistente, capacitando os educadores a abordarem questões históricas com profundidade e criticidade, especialmente no que diz respeito às relações étnico-raciais. Isso implica não apenas transmitir informações, mas também promover a análise crítica das estruturas de poder e desigualdade racial presentes na sociedade e na história.

Além disso, é necessário repensar o currículo escolar para incluir uma história abrangente e diversificada, que reconheça e valorize as contribuições de todos os grupos étnicos e raciais, além de promover a análise crítica das estruturas de poder e desigualdade racial. A presença de pessoas negras letradas em posições de destaque na educação pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação antirracista, pois são mais capazes de reconhecer e responder às demandas relacionadas à atualização e ampliação da criticidade dos materiais e dos currículos.

Por outro lado, os relatos dos professores entrevistados demonstram uma diversidade de abordagens pedagógicas para o ensino da história local. Embora haja uma valorização da contextualização e da conexão dos conteúdos de História com a realidade sociohistórica dos alunos, ainda existem desafios na abordagem da história local, especialmente no que diz respeito à inclusão das experiências de grupos marginalizados, como as comunidades afrodescendentes.

Os dados coletados durante o processo das oficinas e do mini festival demonstram uma mudança perceptível na compreensão e na atitude dos alunos em relação às questões raciais.

Através da aplicação de questionários no início e ao término do evento, foi possível observar um aumento significativo na compreensão histórica e uma maior identificação com as questões raciais abordadas. Isso ressalta o papel do Rap como uma ferramenta eficaz de letramento racial, permitindo não apenas a transmissão de conhecimentos históricos, mas também promovendo reflexões sobre questões sociais contemporâneas.

Além disso, as letras produzidas pelos alunos durante as oficinas revelaram narrativas poderosas e profundas, refletindo não apenas o domínio conceitual adquirido, mas também a expressão autêntica das vivências e reflexões desses alunos. Essas produções destacadas servem como exemplos inspiradores do potencial transformador do Rap no contexto educacional, evidenciando o aprofundamento do letramento racial entre os alunos participantes.

Outro ponto relevante é a diversidade étnico-racial entre os alunos participantes das oficinas, que reflete não apenas a demografia local, mas também a interseção de diferentes histórias, culturas e experiências. A partir desses dados, é possível compreender a importância de promover discussões sobre racismo e identidade étnico-racial em um contexto educacional inclusivo e sensível às experiências dos alunos.

Por fim, a análise das letras produzidas pelos alunos revela a importância de reconhecer e valorizar as narrativas locais, que não apenas enriquecem nosso entendimento da história e da cultura, mas também fortalecem os laços comunitários e as perspectivas de luta por justiça e igualdade.

A jornada até a conclusão desse trabalho foi árdua de uma forma que eu não imaginava, sabia que seria difícil, mas não tanto. Mas faço questão de incidir em um clichê: valeu a pena. Realizei um sonho de escrever uma dissertação que anos atrás acreditava não ser possível. Quando realizei minha monografia na graduação, quis escrever sobre algo que não fosse necessariamente de temática racial e falei sobre os meninos abandonados de Salvador sobre quem Jorge Amado escreveu, *os Capitães da Areia* e sua relação com a Era Vargas, mal sabia que falar sobre *Capitães da Areia*, Jorge Amado e Vargas era falar sobre História, Arte e negritude. Na dissertação não quis fugir de falar disso de forma direta e abertamente, era necessário, pois temos que contar nossas histórias antes que outros façam com palavras e sentimentos que não são nossos. Assim fiz e espero ter contribuído um pouco nessa luta contra o racismo, que sustenta o capitalismo, e que só tem um desfecho que deve ser nossa vitória.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 25, n. 67, set.-dez. 2005, p. 309-317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cfRjxpqjCYdT4g8v5CM4FQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07 mai., 2024.
- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **O ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BALBINO, Jéssica. Mulheres ganham destaque em clipe de rap feito no Ceará. **O Povo**, 26 maio 2015. Disponível em: <https://acervobf.bocadaforte.com.br/noticias/mulheres-ganham-destaque-em-clipe-de-rap-feito-no-ceara.html>. Acesso: 07 mai., 2024.
- BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVERIA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (Orgs.). **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EdUFRN, 2008.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. [Trad.: Sergio Paulo Rouanet]. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar?** [Trad.: Cecília Ciscato]. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BOURDIN, Alain. **A questão do local**. [Trad.: Orlando dos Santos Reis]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da ABPN**, v. 10, mai. 2018, p. 22-38. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/596>. Acesso: 07 mai., 2024.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, p. 105-124. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso: 06 mai., 2024.
- CAINELLI, Marlene. A construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados. **História & Ensino**, v. 10, 2004, p. 5-19. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11959>. Acesso: 07 mai., 2024.
- CARINE, Bárbara dos Santos. **Como ser um educador antirracista**. Rio de Janeiro: Planeta, 2023.

CASTRO, Maria Aparecida Dias; MIGUEL, Antonieta. INDÍCIOS DE UMA FALTA: sutilezas na ausência negra nos livros didáticos. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas da Contemporaneidade – UESB**, v. 4, n. 7, jan-jun 2019, p. 199-220. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5099/4035>. Acesso: 07 mai., 2024.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática na história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, 2001, p. 93-112. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso: 07 mai., 2024.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-47.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. [Trad. Luiz Roncari]. Bauru, SP: Edusc, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan/abr 2012, p. 98-109. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso: 07 mai., 2024.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%20%20L%20%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso: 07 mai., 2024.

GONZALEZ, Lélia.. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. [Trad.: Marcelo Brandão Cipolla]. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell.. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education. In: PARKER, Laurence; DEYHLE, Donna; VILLENAS, Sofia (eds.). **Race is... race isn't: Critical Race Theory and qualitative studies in education**. New York: Routledge, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. [Trad.: Bernardo Leitão *et al.*]. 6. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de; VIANA, Iamara da Silva. Patrimônios negros? Reflexões acerca da história local e o Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, 2022, p. 126-150. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/870/438>. Acesso: 07 mai., 2024.

MESQUITA, Paulo Henrique Parente de. **Nas batidas dos beats e na cadência do flow: hip-hop, ensino de História e identificação racial**. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27186/1/Nasbatidasbeats_Mesquita_2019.pdf. Acesso: 07 mai., 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOURA, Lilian Aparecida de; CARLOS, Valeska Gracioso. Um estudo inicial sobre a representação da identidade de classe no livro didático português: linguagens. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, PR, v. 41, n. 1, jan.-jun. 2019, p. 109-121. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14820>. Acesso: 07 mai., 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ**, 05/11/2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso: 07 mai., 2024.

NAÇÃO Hip Hop Brasil. **Mari'AZ são destaque do rap feminino no Ceará**. 09 outubro 2015. Disponível em: <http://www.nacaohiphopbrasil.com.br/2015/10/mariaz-sao-destaque-do-rap-feminino-no.html>. Acesso: 07 mai., 2024.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago.93, p. 163-174.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

O POVO. **Referência no rap nacional, cearenses do Costa a Costa celebra 10 anos**, 21 out. 2017. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/vidaarte/2017/10/referencia-no-rap-nacional-cearenses-do-costa-a-costa-celebra-10-anos.html>. Acesso: 07 mai., 2024.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. **Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de fortaleza**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Historiae**, v. 7, n. 2, 2016, p. 191-231. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726/4414>. Acesso: 07 mai., 2024

PACHECO, Luís Eduardo Andrade. “**Mas esta não é a minha cidade**”: Narrativas e sensibilidades no ensino de História de Fortaleza. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31801/1/Masestanaominhacidade_Pacheco_2020.pdf. Acesso: 07 mai., 2024.

PERCILIANO, Michele. **No ritmo e na rima**: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

PEREIRA, Grazielly Alves. **Resistências afro-brasileiras no ensino de história**: a sala de aula e as letras de RAP. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

REIS, Maria Conceição dos; SOUZA, Edilson Fernandes de. Identidade negra: marcas de educação e da história de vida. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n. 1, 2014, p. 9-31. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770868002.pdf>. Acesso: 07 mai., 2024.

RIBEIRO, Christian Carlos. A cidade para o movimento hip hop: jovens afrodescendentes como sujeitos políticos. **Humanitas**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, jan-jun 2006, p. 57-71.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. [Trad.: Estevão de Rezende Martins]. Brasília: Editora UnB, 2001.

SALGADO, Marcus Rogério. Entre ritmo e poesia: rap e literatura oral urbana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, 2015, p. 151-163. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n37p153>. Acesso: 06 mai., 2024.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Anpuh, v. 9, n. 19, 1990, p. 219-243. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887. Acesso em: 07 mai., 2024.

SANTOS, Sílvia Maria Vieira. Hip hop de Fortaleza: movimento social de maioria negra. In: **IV Conferência Internacional - Confele**, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cjaba/n1/33.pdf>. Acesso: 07 mai., 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 3, set.-dez. 2015, p. 517-528. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117141500003.pdf>. Acesso: 07 mai., 2024.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

21/06/2024,

Ensino de História

Ensino de História Local

Este formulário destina-se a coletar informações sobre como os professores de História do ensino básico abordam e integram a história local em suas práticas pedagógicas. Seu feedback é fundamental para entendermos como a história local é ensinada e como podemos aprimorar seu papel na educação dos alunos. O questionário é composto por 5 perguntas e levará apenas alguns minutos para ser concluído. Agradecemos sua participação!

1. Como você aborda a história local em suas aulas de História do ensino básico? *

2. Quais recursos didáticos e atividades práticas você utiliza para ensinar história local? *

3. Como você estimula o envolvimento dos alunos com a comunidade e sua memória histórica? *

21/06/2024,

Ensino de História

4. Qual é a importância do ensino da história local para o desenvolvimento educacional e cultural dos alunos, na sua opinião?

5. Como você vê o papel da história local no contexto do ensino antirracista?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO B – QUESTIONÁRIO LETRAMENTO RACIAL

21/06/2024,

Questionário Letramento

Questionário Letramento Racial

Seja bem-vindo(a) ao nosso questionário sobre letramento racial: conceito e prática. Este questionário tem como objetivo explorar sua compreensão sobre o letramento racial, bem como sua experiência e prática em promovê-lo no contexto educacional.

1. Como você definiria o conceito de letramento racial em suas próprias palavras?

2. Quais estratégias ou atividades você utiliza para promover o letramento racial em suas aulas?

3. Como você acredita que o letramento racial pode fortalecer a construção de uma educação emancipadora?

21/06/2024,

Questionário Letramento

4. Qual papel gêneros musicais como o Rap podem desempenhar no processo de letramento racial?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO C – QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

21/06/2024,

Formulário Educação

Formulário Educação Antirracista

1. Como você se identifica?

Marcar apenas uma oval.

Branco

Pardo

Preto

Indígena

Outro

2. Você sabe o que é racismo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Você já sofreu racismo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

4. Você já praticou racismo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21/06/2024,

Formulário Educação

5. Você já presenciou uma situação de racismo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Você já participou de discussões sobre o racismo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. Você se sentiu inseguro em algum lugar por conta do racismo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Você já sofreu racismo na escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Você acredita que a escola é um local que combate ao racismo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21/06/2024,

Formulário Educação

10. Sua família fala sobre questões raciais em casa?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Você acha importante falar sobre essas questões de raça?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Você gosta de Rap?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Com que frequência você costuma ouvir Rap?

Marcar apenas uma oval.

diariamente

semanalmente

dificilmente

nunca

21/06/2024,

Formulário Educação

14. Como você costuma ouvir Rap? (Marque todas as opções que se aplicam)

Marque todas que se aplicam.

- Youtube
 Spotify
 Deezer
 Apple Music
 CD
 Vinil

Outros

15. Você acredita que as letras do Rap podem ter um impacto significativo na sociedade?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Talvez

16. Você já enfrentou alguma crítica por gostar de Rap?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

17. Você acredita que o rap pode ajudar a entender melhor questões como racismo?

21/06/2024,

Formulário Educação

18. O que você acredita que o Rap pode fazer para combater o racismo e promover a igualdade racial?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários