



## **Pedagogia Mano Brown: Decolonialidade e o fazer-se professor/a de história por meio do rap**

Lurian Endo Gonzaga<sup>1</sup>

**Resumo:** Os saberes das periferias comumente são excluídos das pesquisas acadêmicas. O conhecimento de rua não entra nas grades curriculares das universidades. Procura-se nesse projeto romper com essa exclusão e responder a estas questões: Investigar se os/as professores/as que possuem relação com periferia e atuam na educação básica, que tem o *rap* como referência social, são influenciados por esse gênero musical em seu fazer-se professor/a? É possível uma Pedagogia Mano Brown? Com o embasamento teórico do pensamento decolonial, em particular da interculturalidade crítica, pode-se pensar em pedagogias outras, formas outras de se pensar o processo educativo e até a formação dos professores. O pensamento decolonial busca romper com o pensamento eurocentrado, propondo outras formas epistêmicas do ser e do saber. Foi utilizada a metodologia da história oral e da educação por narrativas em forma de mônadas. Para tanto, foram realizadas e analisadas entrevistas com professores de História do ensino formal e não-formal que tem o *rap* em sua trajetória de vida. Foi possível com esse projeto evidenciar o saber das ruas como uma prática válida para ensinar história, com uma abordagem pedagógica “outra”, propondo novos olhares para as trajetórias dos docentes e sua relação com a periferia. O elemento propositivo deste projeto é a própria Pedagogia Mano Brown, é proposição e desafio de que o *rap* esteja mais presente no meio acadêmico e nas escolas como um saber válido para os processos educativos.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Periferia; *Rap*.

### **Introdução**

O presente texto tem como objetivo apresentar a fragmentos da pesquisa “Pedagogia Mano Brown: decolonialidade e o fazer-se professor/a de história por meio do rap”, resultado da pesquisa para a minha dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória da UFSC. Orientado pelo Prof. Dr. Elison Antonio Paim. Portanto ele contará com a apresentação dos objetivos, da metodologia, do referencial teórico, o *rap* e o fazer-se professor/a e as considerações finais da pesquisa.

Alguns temas insurgentes vêm tomando conta dos debates acadêmicos, assuntos que por vezes foram relegados ao esquecimento, que nem tangenciavam os debates da episteme hegemônica, agora planteiam um lugar dentro desta seara argumentativa. Dentro desta

---

<sup>1</sup>Mestrando do Profhistória da UFSC.



perspectiva, se torna potente abordar temas como o *rap*, a periferia e o ensino de História. Os três são temas marginais dentro dos cânones clássicos da academia brasileira.

O *rap*, como linguagem musical contestatória, se tornou um marco referencial para as populações que habitam os lares das periferias, das quebradas brasileiras, de sul a norte, de leste a oeste do imenso Brasil. Os sujeitos dessa camada excluída da sociedade buscam o *rap* como forma de autorreconhecimento, como uma via que os ajude a extravasar as opressões sofridas. As violências retratadas em muitas das letras não são apologéticas, e sim um retrato do que se vive, por muito tempo, nesses lugares. Assim, essa pesquisa abordará o *rap* de periferia, da negritude, de contestação. Pois, existem outras vertentes de *rap* como o de ostentação, existem *raps* que não são da periferia, existe *rap* da branquitude, *rap* de zoeira, estes não serão tratados no corpo desse texto.

Proponho uma pedagogia Mano Brown, dessa forma, expor como elementos desta cultura de rua, tanto figurativos como práticos, são elementais de uma pedagogia outra. Por exemplo: O que se aprende nas letras, nas ruas, na convivência, a forma de falar, de observar e se relacionar com a juventude, são ferramentas para se utilizar em sala de aula e que vem da cultura de rua. Também pode-se pensar nas batalhas de MC's<sup>2</sup> que os *rappers* disputam usando a improvisação, uma habilidade que pode ser importante na atuação do/a professor/a nas escolas das regiões periféricas.

Ao pensar o fazer-se professor como um processo e não como um fim, torna-se uma potente tese sobre a educação, sobre os processos pedagógicos. Conforme Paim (2005, p. 67, 68)

[...] é no fazer-se professor e professora que se dá num processo relacional, ou seja, esses sujeitos constroem-se na interação com o outro, que pode ser um professor universitário, as leituras, os colegas de trabalho na troca de experiências, informações... E nos alunos, que no diálogo constante promovem o crescimento profissional da professora e do professor. Faz-se necessário pensar que este processo ocorre de maneira social e não individual, e que mesmo sendo social não é homogêneo.

O presente texto nesse diálogo propõe que até as músicas que escutamos podem constituir parte desse fazer-se docente. Várias outras partes de nossa vida podem ser integradas a esse processo relacional, a minha relação com o *rap* e com meus estudantes me

---

<sup>2</sup> É uma disputa entre dois *rappers*, onde eles têm que improvisar na hora rimas no estilo livre, geralmente é falando das características do adversário, mas é levando em conta: estar dentro do ritmo da música, a qualidade das rimas. Tudo feito na hora, sem planejamento, sem partitura, no improviso.



fizeram chegar a essa dissertação que abrange um pouco desse fazer-me professor de História.

Nesse sentido, as professoras e professores,

enquanto seres humanos constroem-se em sociedade, ou seja, em ambientes sociais, tais como em família, na escola/universidade como alunos e posteriormente, na escola, enquanto profissionais. Essa construção é permanente e acontece nas mais diversas relações sociais, especialmente, no aspecto profissional, em que este fazer-se é inteiramente social e, acima de tudo humanizador (PAIM, 2005, p. 69).

Assim, acrescento o aspecto cultural e artístico nesse processo relacional do fazer-se docente, a música, o cinema, as artes em geral podem ser um outro aspecto de construção desse diálogo. O aspecto humanizador da docência deve ser destacado, pois as vezes é possível esquecer-se dessa característica educacional em nome de currículos, e outros aspectos técnicos. Olhar para o *rap* nesse processo não pode ser separado de uma visão humanizadora da educação e da construção docente. Assim:

Numa perspectiva benjaminiana de formação de professores, passar-se-ia do formar ao fazer-se professor. Para ocorrer essa passagem é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, como uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado, determinado, em que o professor fala, expõe e os alunos ouvem e repetem (PAIM, 2005, p. 91).

## **Objetivos**

O objetivo geral dessa pesquisa é explorar as possibilidades do *rap* como uma ferramenta fazer-se dos/as professores/as de história da educação básica.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Explorar os exemplos de uso do *rap* em sala de aula.
- Debater o potencial do *rap* para o Ensino de História.
- Analisar a influência que o *rap* exerce no fazer-se dos/as professores/as de História que têm relação com a periferia e evidenciar como esta experiência pode influenciar suas atuações em sala de aula.

## **Metodologia**

Nesta pesquisa construí um diálogo com a História Oral (ALBERTI, 2005; MATOS, 2001; PORTELLI, 2016; RAMOS JR, 2019), por meio da qual entrevistei professores/as aa



educação básica de história que têm relação com a periferia e tem o *rap* como uma forte experiência em suas vidas, sendo três professores e uma professora. As entrevistas foram realizadas nesta sequência. A primeira com o professor de história Lucas Vinicius, do Rio de Janeiro, morador do subúrbio carioca, fez sua monografia sobre os Racionais MCs, pela UERJ. Trabalho este que ficou em segundo lugar na premiação de melhor monografia, desta universidade. Pela distância esta entrevista foi feita de forma remota, pela internet.

A segunda entrevista realizada foi com Jacson da Silva dos Santos, professor de história em Santa Catarina, mestrando do Profhistória UFSC turma 2022, ele tem origem na periferia de Caxias do Sul – RS e o *rap* fez e faz parte de sua vida. Somos da mesma turma e já dialogamos sobre a temática. Esta entrevista foi realizada de forma presencial.

Na sequência entrevistei uma egressa do Profhistória da UFSC que trouxe em sua dissertação o *rap* como ferramenta pedagógica, a professora Técia Goulart de Souza. Por último entrevistei e o professor Francisco Celso, criador do premiado Projeto *Rap*<sup>3</sup>. Estas duas últimas entrevistas foram feitas de forma remota, pela internet, pois tanto a Técia como o Francisco residem em Brasília. As entrevistas foram realizadas em janeiro e fevereiro de 2023.

O processo da realização das entrevistas foi menos na forma de questionário fixo, mas foi uma fala livre. Primeiro sobre a apresentação, onde os/as coautores/as falaram livremente sobre sua história de vida sem muitas interrupções e durante o nosso diálogo, eu apontavam alguns aspectos com relação ao tema da pesquisa, como a relação com *rap*, a sua atuação em sala de aula utilizando o *rap*, eram mais indicações-direções do que um questionário com várias perguntas.

Vale ressaltar que apesar de utilizar vários aspectos da metodologia da história oral, tanto na realização e transcrição das entrevistas, no momento da organização dos dados, foi utilizado a perspectiva monadológica, o trato com a análise da entrevista teve esse caráter e não toda exegese da metodologia da história Oral. Trabalhando muito mais com a subjetividade dos relatos do que com uma objetividade histórica e conceitual.

Dessa forma, tentei entender como outros professores/as tem-se apropriado dessa linguagem e identificar de que maneira o *rap* fez parte da sua formação docente. Os relatos foram analisados dentro da perspectiva das mônadas narrativas, a partir da perspectiva de

---

<sup>3</sup>Projeto criado pelo narrador Francisco Celso, o professor usa linguagens artísticas como fonte de propostas educacionais no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Santa Maria. Projeto indicado ao Global Teacher Prize 2020, o Nobel da educação. Recebeu o prêmio Itaú-Unicef 2017. Entre outros prêmios.



memória de Walter Benjamin (1987). Este autor, em sua obra “Rua de Mão Única”, trabalha pequenos textos que rememoram suas experiências de infância. Esta forma de revelar suas lembranças em partes, chamadas mônadas, são fragmentos suficientemente potentes para transmitir uma ideia completa, não necessitando de outras explicações. Trabalhar com as mônadas narrativas é utilizar as memórias como conhecimento, memórias que foram afastadas dos debates e que podem ser reveladas por meio da narrativa oral. Essa metodologia pode aumentar as possibilidades de lutar contra as colonialidades existentes, pode ser utilizada como uma ferramenta epistêmica outra para pensarmos histórias contra hegemônicas e trazê-las para os debates acadêmicos.

A historiadora Cynthia França (2019), explica como as narrativas na perspectiva de Benjamin operam:

[...] A narrativa opera como um modo de resistência, à medida nos encontramos com o outro ao narrarmos as nossas experiências, principalmente ao entrecruzarmos racionalidades e sensibilidades. No entanto, o filósofo alemão percebe a extinção da faculdade de intercambiar experiências e, junto a ela, o declínio da narrativa, devido ao avanço das relações de produção capitalista que não oferece mais tempo e espaços para que a narrativa floresça entre as pessoas; entretanto ele acredita que podemos procurá-las, por meio da rememoração (FRANÇA, 2019, p.702).

França segue apontando que “Na perspectiva benjaminiana, a rememoração é, sobretudo, um ato político que visa à transformação do presente e a resignificação da própria experiência, na relação entre o eu e o outro, por meio de memórias conscientes e inconscientes”

Essa perspectiva de memória de Benjamin, torna-se fundamental para entender a metodologia desta dissertação, pois ela está embasada numa visão da educação, num debate de ideias, de visões da educação, que é permeado consciente ou inconscientemente pelo viés político. Assim, na interface com as mônadas podemos superar a desvalorização das narrativas e trazer experiências únicas para uma quantidade maior de pessoas.

A definição e indicação de uso das mônadas nas palavras de Benjamin, dão sentido ao seu uso:

A ideia é mônada. O Ser que nela penetra com sua pré e pós-história traz em si, oculta, a figura do restante do mundo das ideias, de mesma forma que, segundo Leibniz, em seu Discurso sobre a Metafísica, de 1686, em cada mônada estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] Assim o mundo real poderia constituir uma tarefa, no sentido de que ele nos impõe a exigência de mergulhar tão fundo em todo o real, que ele possa revelar-nos uma interpretação objetiva do



mundo. Na perspectiva dessa tarefa, não surpreende que o autor da Monadologia tenha sido também o criador do cálculo infinitesimal. A ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo (BENJAMIN, 2007, p. 69).

Assim, as mônadas dos/as narradores/as farão parte dessa dissertação, como uma forma metodológica mais humana de não demonstrar a verdade absoluta, mas mostrar os fragmentos como corroboração do tema deste trabalho.

O referencial teórico adotado na pesquisa se refere à importância dos estudos das periferias, com base principalmente nos estudos decoloniais, utilizando o referencial da Interculturalidade Crítica, como a base para as pedagogias decoloniais (ARAUJO, 2020), além da bibliografia que debate o ensino de história como um campo de pesquisa.

### **Referencial Teórico**

A base teórica utilizada, em grande parte, foi o pensamento decolonial, principalmente com base nas contribuições de Catherine Walsh (2002; 2009) e seu pensamento sobre interculturalidade crítica, que baseia as pedagogias decoloniais. Dentro dessa perspectiva, citamos algumas referências que irão compor o corpo teórico da pesquisa, tais como: Elisa Paim (2019), Cláudia Miranda (2019), Vera Candau (2009) Helena Araujo (2019), Franz Fanon (2008), Maria Antonieta Antonacci (2016), Anibal Quijano (2005), Henrique Dussel (2005).

Considero que o *rap*, a periferia e o fazer-se professor/a de história pelo viés da decolonidade e da interculturalidade crítica, consistem em um campo de pesquisa cheio de possibilidades, com uma grande potencialidade. Pode-se observar que a identidade do/a professor/a de história é formada também por suas experiências, sua história de vida, torna-se evidenciada-se, portanto, que o *rap* e a periferia podem formá-lo/a pôr um viés pedagógico outro, pela sua relação com este gênero musical. Evidencia-se assim, que existem várias formas de fazer-se um/a professor/a de história (PAIM, 2005), dialogando constantemente com os estudos acadêmicos realizados nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação.

Dessa maneira, podemos aproximar as culturas acadêmicas com as culturas de rua, na formação da identidade do/a professor/a de história. Devemos juntar, nivelar, sem hierarquizar: a história de vida (a sua formação pessoal, seus traços culturais), experiências e



memórias com as formações acadêmicas (Licenciaturas, Mestrados e Doutorados) na construção do/a professor/a de História, que são dois lados de uma mesma moeda entrando dentro das salas de aulas, dialogando com os/as estudantes, interconectando, nessa dialética, sua experiência de vida com os aprendizados acadêmicos.

Este trabalho de pesquisa pensa pedagogia dentro dessas bases apontados por Walsh, é pensar na historicidade de exclusão das periferias dos processos pedagógicos hegemônicos, é utilizar esse conceito e levá-lo para lugares “outros” de entendimento e de bases “outras” de pensamentos como o *rap* de contestação.

Assim como as letras da maioria dos *raps*, os estudos decoloniais debatem a racialização que foi imposta pelos países europeus ao colonizarem as Américas. Ainda hoje, podemos ver nessas sociedades as marcas da colonização que continuam inviabilizando e subalternizando as populações negras e indígenas, que formam, a maioria das populações pobres e periféricas. Estas proposições estão vigentes também quando pensamos na base pedagógica da decolonialidade que é a interculturalidade crítica, assim definida por Catherine Walsh (2009, p.22)

A interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação.

É importante evidenciar as diferenças entre a interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional:

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos Estados nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade - , a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram histórica submissão e subalternização (WALSH 2009, p.21 e 22).

Assim, vemos a importância de pensar o *rap* como uma pedagogia decolonial, como uma ideia, uma maneira de pensar parte da formação da identidade do/a professor/a de história. Para além de uma ferramenta de sala de aula, também é uma forma de se relacionar

com os/as estudantes, que nas áreas periféricas escutam o *rap* e são educados por ele. Temos por objetivo considerar saberes outros, pedagogias outras, trazer propostas e experiências contra hegemônicas de ensinar e formar-se em história.

### **O Rap e o Fazer-se Professor/a**

Quando tive que delimitar o tema da pesquisa o *rap*, a periferia e a formação do/a professor/a de história submergiram de forma evidente. Queria demonstrar essa parte da minha formação, associada à minha prática docente em locais periféricos. Quando dialogo com os/as estudantes de periferia que tem o perfil *rapeiro*, o estilo da periferia, “os crias” (muitos são os/as estudantes considerados problemáticos na escola, os que repetiram de ano, que não querem muito estar na escola), eu tenho um diálogo diferente, tenho um papo reto, sem curvas, que eu aprendi escutando *rap*, com a cultura de rua, periférica, na qual fui educado, que me ensinou sobre vários aspectos da vida. Eu aprendi sobre preconceito racial, diferenças sociais, escutando Racionais MC’s, MV Bill, Sabotage, O Rappa, Black Alien, B Negão, RZO, XIS, entre tantos outros.

Estes/as estudantes podem gerar estranhamentos em alguns/as professores/as de variados estratos sociais, ou um diálogo que não alcança as pessoas periféricas, não alcança todos os aspectos da vida desses sujeitos. Muitas vezes causam conflitos, que podem se dar pela falta de um olhar diferenciado. Geralmente, existe um choque de realidade entre professor/a e estudantes em escolas de periferia, pois os/as professores/as podem levar para sala de aula uma forma de ver o mundo que não chega nas mentes de jovens da periferia. E o estranhamento pode levar a uma violência verbal, rancor ou até a um tratamento com distanciamento por parte dos/as docentes. Pensando numa educação que preze pela integralidade do ensino, devemos levar em conta outros aspectos da realidade dos/as estudantes para além da sala de aula.

Se podemos ver uma mesma mensagem recebida pelas letras do *rap* entre um jovem da periferia do interior do Rio de Janeiro, no final do milênio passado, e jovens periféricos/as de Florianópolis em 2022, podemos pensar que existe uma conexão. Assim, a pedagogia<sup>4</sup> do *rap* pode alcançar e ser uma forma de identidade constituída pela experiência social da

---

<sup>4</sup>Pedagogia usada como metodologia conforme defendido por Catherine Walsh (2013).



periferia como diz uma letra dos Racionais, “periferia é periferia em qualquer lugar/ Gente pobre”, ou a letra do Rappa “Tudo igual Brixton ou Bronx ou Baixada”.

A pedagogia da encruzilhada por meio da *educação de axé* conforme pensada por Rufino (2017, p. 104) tem ligação com o pensamento que debato nesse texto.

A *educação de axé* reivindicada pelos praticantes das comunidades de terreiro opera como uma espécie de educação intercultural, que vincula a experiência social do terreiro, balizada em suas tradições, com o restante do mundo. Nesse sentido, essas experiências revelam um modelo de educação, modo de sociabilidade orientado pela organização comunitária. O que lanço como perspectiva de pensar educação como axé inspira-se nessas experiências, dialoga com as mesmas, mas mira o alargamento do terreiro para pensar o mundo. Ou seja, não é necessariamente trazer as formas já codificadas nos terreiros como opções, mas reivindicar a disponibilidade conceitual do axé para a produção de outros caminhos, estes por caminhos encruzados.

A pedagogia do *rap*, a exemplo da pedagogia da encruzilhada, pode superar barreiras temporais e geográficas, pode aproximar por meio do diálogo e de mensagens recebidas por pessoas periféricas de lugares distintos e épocas distintas. Pode dar aos/as professores/as, em várias periferias, argumentos pedagógicos para a sala de aula, muito além do uso do *rap* para ensinar história como disciplina, mas para uma relação professor/a - estudante com mais igualdade, menos hierarquia, mais decolonial.

A relevância de se pesquisar o *rap*, a periferia e o ensino de história, se dá pela histórica invisibilidade das populações periféricas em diferentes espaços e especialmente no espaço escolar. Neste sentido, serão considerados os sujeitos das periferias como pessoas fora dos centros, seja longe dos centros culturais, políticos, econômicos. Podemos pensar nas populações indígenas, ribeirinhas, assim como as favelas e quebradas urbanas. Um importante meio de autoconsciência e de resistência desses povos é a música *rap*, que podemos considerar como uma escolha cultural tanto das populações periféricas urbanas, como de alguns povos originários do Brasil.

Podemos pensar a música *rap* como uma ferramenta pedagógica informal, capaz de decolonizar as mentes e formar ensinadores de história conscientes das injustiças raciais, sociais e econômicas. As letras de *rap* tem uma pedagogia própria, elas ensinam o autorreconhecimento na periferia. Mas devemos alertar que mesmo que seja hoje uma lugar de presença feminina o *rap* foi e continua sendo um lugar onde se manifesta o machismo estrutural.



Ao analisar os resumos das dissertações no banco de dados do Profhistória<sup>5</sup> e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES<sup>6</sup>, podemos ver que sobre ensino de história, periferia e *rap* temos poucos trabalhos realizados. Os que encontramos, em sua maioria, trabalham o *rap* como ferramenta em sala de aula, como um fator da identidade cultural negra, ou com enfoque na questão étnico-racial. Estes trabalhos mostram que o *rap* é uma ferramenta didática já estudada, e utilizada no ensino de história.

Porém, o que foi pesquisado, diferenciando este projeto dos que já existem sobre a temática, é o *rap* como uma pedagogia decolonial periférica e dentro dessa pedagogia, como usá-lo como forma de ensino de história. Uma das problemáticas pesquisadas é: como escutar *rap* pode fazer parte da formação de vida dos/as professores/as e como isto pode ser uma ferramenta pedagógica para a docência?

Assim, considerando que as vivências e experiências pessoais influenciam no fazer pedagógico e no modo de entender esse fazer-se professor/as (PAIM, 2005) é importante pensar o *rap* e a periferia como elementos relevantes no processo formativo dos/as professores/as, principalmente os/as professores/as que atuam em áreas periféricas, com o objetivo de tentar entender como essas duas ferramentas pedagógicas influenciam a formação dos/as professores/as.

Esta pesquisa tem em sua estrutura um composição horizontal entre as partes que compõe seu texto, por isso os entrevistados são coautores/as. Esta foi uma construção de caráter coletivo, visando não hierarquizar o conhecimento como sempre foi o mote acadêmico durante muitos séculos. Assim, os relatos memorialísticos têm valor epistêmico na horizontalidade como os referencias teóricos, propondo um rompimento com formas tradicionais de pesquisa.

## Conclusões

---

<sup>5</sup> Foram encontrados no banco de dissertações do Profhistória 7 sobre *rap*, no primeiro semestre de 2022.

<sup>6</sup>Foram encontradas no banco de dissertações e teses da CAPES 3 dissertações sobre periferia e ensino de história, 3 dissertações sobre periferia, *rap* e ensino de história, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2022. No primeiro semestre de 2023 foram encontradas 47 teses sobre *rap* neste mesmo banco da CAPES, de todas as áreas do conhecimento.



A experiência do fazer-se professor/a em suas várias facetas mostrou-se um ponto fundamental de entendimento no processo dessa pesquisa. Entender como se dá esse processo de construção de um/a docente de história é complexo e cheio de possibilidades. Chega-se ao final dessa dissertação colocando mais uma vírgula na tese de Elison Paim (2005), o *rap* de contestação pode ser mais um elemento nessa ideia da docência processual, não finalizada na graduação, não construída a partir apenas dos estudos acadêmicos, não apenas das vivências sociais, das técnicas pedagógicas, mas também das memórias dos professores. Penso que um elemento importante desse fazer-se professor/a além do *rap* em si, é a utilização da memória docente, sempre impulsionado pelo presente, concluindo-se a ideia do *rap* como um construtor do fazer-se professor/a de história.

Essa é uma característica que aparece forte em quase todos/as os/as narradores, as memórias que tinham com o *rap*, essa vivência de periferia que depois estimulados pelos estudantes aparecem em sala de aula. Talvez seja possível pensar essa pedagogia Mano Brown, porque ele faz parte de minha memória e foi estimulado pelo meu contato na sala de aula com os/as estudantes que ainda escutam *rap* de contestação, fazendo com que minhas memórias juvenis surgissem de maneira inspiradora. Toda vez que existe esse lembrar do *rap* em sala de aula, existe uma identificação, existe um olhar no espelho e vejo-me nesses/as estudantes. Além de me ver, vejo os meus amigos de infância e juventude, vejo uma comunidade inteira e assim não enxergo apenas os desafios em sala de aula, imagino as realidades por trás de cada interação docente-discente que estou envolvido.

Cada relato dessa dissertação possui uma peculiaridade, aumentando as possibilidades do fazer-se professor/a através do *rap*, cada um/a dos/as cinco autores/as, tem uma visão diferenciada, tem um história diferenciada do uso do *rap* em sala de aula e cada um/a tem sua subjetividade. O Jacson, não tem um método, mas usa nas suas relações não só da sala de aula, mas na vida o que aprendeu nas lições do *rap*. Técia que não teve uma vivência juvenil de escutar este estilo de música, mas cresceu na periferia e por isso conseguiu enxergar o potencial pedagógico do *rap* e utiliza em sala de aula para fisgar os/as estudantes. Lucas tem uma experiência não-formal aliado à sua vivência no *rap* e sua produção de rimas, ele é um compositor de *raps* e isso aparece na sua produção acadêmica, ele pode ser considerado um pesquisador de *rap* acadêmico. O Francisco, criou o Projeto *Rap*, criou uma metodologia de ensino com o *rap* nas unidades de Interação, trabalhando com a rotatividade do socioeducativo. Eu penso que tenho partes que se assemelham a todos os narradores dessa

dissertação, já trabalhei no não formal e apareceu o *rap*, utilizo tal qual Jacson como filosofia de vida, aplico em sala de aula como Técia e o Francisco, todos dialogam entre si para formar essa ideia de formação geracional que o *rap* pode proporcionar, pessoas de lugares e realidades diferentes podem ser tocados e ensinados pelo *rap*.

A utilização das mônadas dão um caráter potente a pesquisa, os relatos dos/as coautores/as oferecem um viés qualitativo ímpar para essa dissertação. Pois, dialogam diretamente com os objetivos do projeto, evidenciando profundidade a um pensamento que existia apenas na minha teorização de minha própria prática docente, do meu fazer-me professor, onde sempre identifiquei traços da influência do *rap*, mas que precisava ser observado entre pares, saber se é uma possibilidade, se é realmente uma pedagogia decolonial.

Outra conclusão dessa dissertação é sobre a possibilidade e a realidade da pedagogia Mano Brown, todos os entrevistados praticam essa pedagogia de alguma forma, a pedagogia como metodologia defendida por Walsh (2013) está explícita no relato do professor Francisco e o seu Projeto *Rap*, nas unidades socioeducativas de Brasília. Vem um questionamento com esses exemplos: “porque não existe uma universidade que utiliza o *rap* para formar professores/as, por que as formações dos professores/as ignoram este estilo musical presente nas periferias, que em grande medida é o público que os licenciados irão trabalhar?”.

A potência do *rap* em sala de aula é visível, em 5 professores/as de regiões distintas de vivências distintas, a decolonialidade desse fazer-se professor/a através do *rap* é latente, e que apenas as subjugações, as omissões das colonialidades, dos racismos, dos preconceitos de classe, podem ser apontados como uma ausência acadêmica do pensamento periférico do *rap* e todas as manifestações que vem do gueto. Por que a ausência do gueto nas docências básicas? Por que existe a ausência do gueto nas universidades? Talvez devamos nos indagar sobre isso nessas páginas que escrevi, por que estamos ausentes? O que causa esse vazio? Podemos estar começando um alvorecer de novas ideias, onde a periferia toma parte do conhecimento, onde se evidencia uma episteme periférica?

Mesmo que o foco desse trabalho não seja a aplicação da Lei 10.639/03, uma pedagogia Mano Brown pelo teor do letramento racial das letras do *rap* acabam contribuindo para aplicação dessa lei. Um/a professor/a de história que trabalhar uma letra de *rap* como “Negro Drama” estará falando da história dos negros brasileiros, essa música faz parte da



cultura negra brasileira. Todas as letras de *rap* que tem esse viés de contestação contra as violências das periferias negras tem esse aspecto de contribuir para uma educação antirracista.

Esse texto apontou para a decolonialidade da utilização do *rap* em sala de aula e no fazer-se professor/a, esse é um elemento que pode lutar contra as colonialidades, as subalternizações. Tem seu caráter efetivo de uma interculturalidade crítica ativa, o *rap* no viés dessa dissertação é um elemento de interculturalidade crítica, é mais um elemento que entra pelas brechas das estruturais da colonialidade e pode tentar romper parte das injustiças contra as populações periféricas que em sua grande parte é formada das populações negras. O elemento da racialização se insere nas discussões que o *rap* questiona dentro da sociedade, os extermínios e todas as mazelas das comunidades periféricas, dos guetos, das favelas, das quebradas. Isso que o encontro entre o *rap* de contestação brasileiro e a decolonialidade propõe, um reconhecimento de um pensamento que crítico sobre a racialização das letras de *rap* encontrando ecos em pensamentos dentro da academia.

Assim, devemos procurar as brechas para encontrar mais espaços para que a periferia evidencie sua vida intelectual, que sua produção de conhecimento seja reconhecida, o *rap* nacional, que essa dissertação dialogou, formou uma geração. É possível que se tenham exemplos em várias áreas de atuação, de pessoas que são inspiradas pelo *rap*, não só os/as docentes de história, não apenas as docências, mas em outras áreas de atuação podem existir pessoas que tem um olhar diferenciado para a sociedade, que tentam lutar contra os preconceitos e olhar para as periferias negras como um olhar mais humano. Se essa dissertação puder começar esse diálogo já seria uma grande dimensão propositiva, muito além de qualquer pretensão que tinha quando comecei essa dissertação. Queria apenas falar das minhas experiências e vivências em sala de aula com os maloqueiros e maloqueiras. Se essa dissertação despertar um diálogo sobre a formação geracional que o *rap* pode ter suscitado, estará além de qualquer prognóstico que pensei no início do projeto.

Concluo pensando que podemos juntar as culturas acadêmicas com as culturas de rua, na formação de uma identidade própria do/a professor/a de história, no fazer-se docente, juntando, nivelando, sem hierarquias a história de vida com as formações acadêmicas na criação do/a professor/a em sala de aula. Para tentar dirimir as exclusões da colonialidade, para tornar uma sociedade mais humana e mais justa, para visibilizar as periferias, especialmente as negras, os guetos e seus saberes, para pensar em uma produção acadêmica



para a vida. Para isso esse trabalho foi pensado e construído. Afirmo, as vidas humanas negras, pobres e periféricas importam!!!!

## Referências

ALBERTI, V.A entrevista. ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.79-136.

ANTONACCI, M. A. Artes da memória de povos em diáspora: História e pedagogia em “condições de enunciação. **Fronteiras: Revista de História**| Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 244 - 256 | Jan. / Jun. 2016.

ANTONI, E. Estudos Latino-americanos: uma experiência decolonial de currículo e práticas. In: PAIM, E. A.; ARAUJO, H. M.; MIRANDA, C. **Em Busca de História Outras: perspectivas decoloniais na América Ladina**. Curitiba: Was, 2022. p.299-314

ANTONI, E.; PAIM, E. A.; ARAUJO, H. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, S.; MAGALHÃES, A. M.; AGUIAR, L. B.; ALVES JR, A. G. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 23-38.

ARAUJO, H. M. Narrativas e memórias outras no ensino de História. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020, p.193-203.

ANTONI, E.; PAIM, E. A.; ARAUJO, H. M. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, S.; MAGALHÃES, A. M.; AGUIAR, L. B.; ALVES JR, A. G.. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas, v. II**, Rua de mão única. Trad. de R.R. Torres F. e J.C.M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <[https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin\\_Walter\\_Obras\\_escolhidas\\_2.pdf](https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf)> Acesso em: 30 jun. 2021.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. Ano 13.No.37. Abril. 2008<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. In. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.



FANON, F. A experiência vivida do negro. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 103-126.

FRANÇA, C. S. **O canto da odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção do conhecimento histórico-educacional**. TESE (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: São Paulo, 2015.

FRANÇA, C. S. Formação de professores entretecida por práticas de rememorações benjaminianas. **Praxis Educativa** [S. l.], v. 14, n.2, p.699 – 715, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n2.016. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13209>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MATOS, O. A Narrativa: metáfora e liberdade. **Revista Brasileira de História Oral**, v.4, 2001, p.9-24.

MIRANDA, C.; ARAUJO, H. M. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun.2019.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

PORTELLI, A. História Oral: uma relação dialógica. In: PORTELLI, A. **História Oral como arte da Escuta**. Tradução Ricardo Santhiago Jr. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 9-44.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados, São Paulo**, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005b.

RAMOS JR, D. Encontros Epistêmicos e a Formação do Pesquisador em História Oral. **História Oral**, v.22, n.1, p.359-372, 2019.

RUFINO, L. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 231 f. (Tese), Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2009.

WALSH, C.; GARCIA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2002.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.