

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Ludmylla Soares dos Santos Gonçalves

**O USO DO FUNK COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Rio de Janeiro
2021



Ludmylla Soares dos Santos Gonçalves

**O USO DO FUNK COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Geografia Escolar.

Orientadora: Professora Ma. Lucia Maria de Baère Naegeli.

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G635 Gonçalves, Ludmylla Soares dos Santos
O uso do funk como ferramenta didática no ensino de geografia /
Ludmylla Soares dos Santos Gonçalves. - Rio de Janeiro, 2021.

25 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso
(Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio
Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Lucia Maria de Baère Naegeli.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Didática – Prática de ensino. 3.
Funk. 4. Antirracismo – Brasil. I. Naegeli, Lucia Maria de Baère. II.
Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Ludmylla Soares dos Santos Gonçalves

**O USO DO FUNK COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Geografia Escolar.

Aprovado em: 29/09/2021.

Banca Examinadora:

Ma. Lucia Maria de Baère Naegeli (Orientadora)
Colégio Pedro II

Dr. Me. Marcus Vinicius Silva Gomes
Colégio Pedro II

Ma. Larissa Lima de Souza
Colégio Pedro II

Titulação e nome do quarto membro da banca
Instituição a que pertence

Rio de Janeiro
2021

O USO DO FUNK COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ludmylla Soares dos Santos Gonçalves

Resumo: O Funk é uma cultura afro-brasileira notoriamente popular no país. O objetivo deste artigo é investigar de quais formas o Funk pode servir como ferramenta didática no Ensino de Geografia. As culturas que se reproduzem na sociedade, também aparecem na escola, porém não necessariamente são legitimadas pelo Currículo Escolar. Antes do sancionamento da Lei 10639/03 que prevê a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, o Funk apesar de ser validado pelos parâmetros curriculares como cultura, na prática escolar não era explorado como potência e criatividade e, mesmo assim, após esta conquista da lei, ainda há rejeições quanto à existência do Funk na escola. O Funk pode ser adotado como uma estratégia para se aproximar de estudantes que expressam em suas corporeidades a vivência com esse movimento, mas não deve se limitar a isso. Este artigo traz a proposta de que professoras e professores se comprometam com uma educação antirracista ao desconstruir estereótipos racistas criados a respeito das africanidades no Brasil e conheçam a possibilidade de usar o Funk como ferramenta didática no Ensino de Geografia. Dessa forma, é possível desenvolver na Geografia Escolar um olhar geográfico atento às pautas raciais, ou seja, um raciocínio geográfico escolar enegrecido.

Palavras-chave: Funk. Ensino de Geografia. Educação Antirracista. Raciocínio Geográfico Escolar Enegrecido.

1 INTRODUÇÃO

São Gonçalo, Rio de Janeiro. A cena é a volta do recreio para a sala de aula. O sinal toca e os alunos sobem as escadas em direção à sala, dançando ao som do Funk tocado em seus celulares. Ao vê-los entrarem na sala, a professora pede para desligarem a música, guardarem os celulares para que, enfim, a aula comece.

Esse é um relato cotidiano pessoal de quem escreve, mas poderia ser de qualquer professora que perceba o Funk como uma manifestação cultural presente na escola através das suas turmas. É perceptível que nesta situação, a aula começa quando o Funk acaba. Vários temas têm permissão para transitar nos espaços da escola enquanto o Funk possui sua “territorialidade descartável” (FERREIRA, 2014a, p. 83) na sala de aula.

A escola é um dos locais estratégicos para a perpetuação da estrutura de uma sociedade (BOURDIEU, 2007). Nas instituições de ensino são selecionados conteúdos que, trabalhados nas salas de aula, visam justamente naturalizar os *modus operandi*, hierarquia e práticas dos grupos hegemônicos da sociedade. Essa seleção está inscrita no Currículo Escolar, no qual a Geografia, enquanto Disciplina Escolar, registra um histórico de mudanças ao longo do tempo reforçando essas lógicas sociais, mas também trazendo novas visões de mundo para o Ensino de Geografia. Uma dessas novidades é a ampliação dos estudos e pesquisas pelas lentes étnico-raciais, que problematizam o lugar que ocupa a cultura negra em instituições de ensino básico, a exemplo do Funk ser percebido como “territorialidade descartável” na prática escolar e os possíveis projetos de sociedade que se arquitetam a partir dessas ações. As novas perspectivas trazidas para a Geografia trazem a reflexão sobre o projeto de nação que se quer construir a partir da Educação Escolar.

Pensando nessas transformações, um campo de estudo geográfico que vem emergindo ao longo dos últimos anos são as Geografias Negras. A partir dela, é possível desenvolver métodos e metodologias através de um saber racializado em outra perspectiva: apoiada no protagonismo das histórias, culturas e práticas espaciais das(os) negras(os) africanas(os) e em diáspora¹ nas aulas de Geografia. Há uma relação de poder no chão da escola, um discurso em disputa entre diferentes concepções de vida social em que a Geografia Escolar pode ser usada como instrumento para tornar possível a apreensão articulada das espacialidades a partir das conexões entre culturas negras diaspóricas e cotidiano periférico, a fim de construir redes que fortaleçam as africanidades² e assim reafirmem a memória e a identidade negra³.

O Funk surgiu como um gênero musical nos Estados Unidos e chegou embarcado na “era disco” no Brasil na década de 1980. A partir das boates, o Funk ganhou a massa popular e negra ao som das batidas pesadas (padrões percussivos que remetem aos toques de maculelê⁴) e dos versos curtos do Miami Bass (VIANNA, 1997). O Funk carioca, apesar do nome fazer referência exclusiva ao município do Rio de Janeiro, transcende para São Gonçalo, Niterói, Duque de Caxias, entre outros municípios que fazem parte da Região Metropolitana responsáveis por um dos maiores fluxos pendulares para a metrópole. Bragança (2020) explica que a expressão Funk Carioca foi criada pelos próprios funkeiros e

¹ Diáspora é a dispersão do povo negro africano e de seus descendentes pelo mundo.

² Africanidades, segundo Oliveira (2016, s/n), é “(...) pensar as Áfricas que nos formaram enquanto sociedade, nação e território. As africanidades revelam marcas das distintas “matrizes africanas” na memória da formação brasileira que aqui se territorializaram e se reinventaram. Logo, as africanidades não são dadas, elas são (re)construções de discursos explícitos e ocultos de uma multiplicidade de povos que aqui se estabeleceram, de forma tensa e contraditória”.

³ Para Hall (2013a, p. 154) identidade negra seria o processo de identificação das particularidades do repertório negro diaspórico baseado em estilos próprios, na comunicação oral, na cultura da música e do uso do corpo como capital cultural.

⁴ Documentário “A verdadeira história do Maculelê”. Disponível em: <https://youtu.be/dmC-YiUbfzo>.

por isso gera rápida identificação, além de facilitar a diferenciação entre outras vertentes de Funks que existem no país.

O Funk como um movimento cultural negro também deve ser contemplado e estar aberto à possibilidade de ser trabalhado e utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula, tal como prevê a Lei 10639/03 sobre a obrigatoriedade do Ensino da Cultura Afro-brasileira. A massa funkeira pode conter alunos e alunas que irão expressar as suas corporeidades (LE BRETON, 2006) no espaço escolar, bem como os próprios professores e professoras que se identificam com o movimento e escolhem utilizar o Funk como ferramenta didática, sendo esta última situação a razão para pensar sobre o tema e a necessidade de desenvolver um sistema epistemológico próprio Guimarães (2020) refletido nesse artigo.

Priorizar a perspectiva negra, valorizar as experiências e as grafias no espaço e na paisagem do povo negro dando-lhe o devido protagonismo e criar estratégias pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais é o que Cirqueira, Guimarães e Souza (2020) apontam como um dos elementos que compõe a ideia das Geografias Negras. Guimarães (2020) reflete sobre a construção de um raciocínio geográfico a partir de uma lógica antirracista, através de métodos, metodologias e epistemologias próprias no ensino de Geografia. Quando a autora sugere que o ponto de partida seja “desde-dentro”, ou seja, a partir da(o) e para a(o) negra(o), demarca este princípio como uma ação antirracista. As Geografias Negras trazem uma nova perspectiva para se refletir sobre as espacialidades e as práticas sociais a partir da ótica negra. Logo, usar o Funk como uma ferramenta didática no ensino de Geografia é uma estratégia possível para se desenvolver uma prática docente centrada nas atividades culturais e experiências negras, comprometido com um pensamento atento ao combate ao racismo e empenhado na luta pela memória negra em diáspora. Uma memória que não diz respeito só ao resgate, mas também à manutenção das culturas negras que se reproduzem atualmente. Em resumo, produzir um *raciocínio geográfico escolar enegrecido*.

Pensar em novos métodos e metodologias é reconhecer a existência deste passado e a partir de então trazer uma nova reflexão, com base em e para os negros e negras promovendo escritas e fazeres geográficos enegrecidos (GUIMARÃES, 2015). Desenvolver um raciocínio geográfico escolar enegrecido através do uso do Funk como ferramenta didática na prática docente envolve corpos, sentidos, experiências, vivências, memórias negras de docentes e discentes dentro e fora do espaço escolar. É fazer do Funk uma “territorialidade elementar” (FERREIRA, 2014a, p. 83) na Geografia Escolar.

O presente artigo tem como objetivo investigar as formas pelas quais o Funk pode servir como ferramenta didática no Ensino de Geografia e está dividido nas seguintes partes: o primeiro capítulo é denominado **Currículo e Ensino em Geografia: a importância dos Movimentos Negros para a Educação Antirracista** no qual é exposto um panorama histórico sobre a influência dos currículos no ensino de Geografia e dos movimentos negros na produção de currículos escolares. O segundo capítulo, **Geografias Negras e o Raciocínio Geográfico Escolar Enegrecido**, aborda como este Campo de estudos endossa a aplicação da Lei 10639/03 e possibilita o uso do Funk como ferramenta didática na Geografia Escolar para desenvolver o *raciocínio geográfico escolar enegrecido*. O terceiro capítulo, **O Funk e o Ensino de Geografia**, tem propostas de como o Funk pode ser aplicado na sala de aula através da associação de elementos da Cultura e Movimento Funk e conceitos geográficos.

2 CURRÍCULO E ENSINO EM GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS NEGROS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na Escola, os conteúdos ensinados são validados por documentos desenvolvidos por profissionais da Educação bem como grandes órgãos gestores, secretarias dentre outros

grupos ligados à Educação que influenciam no processo de prescrições curriculares através de documentos. Nestes registros constam os saberes científicos e escolares que serão referências para as atividades nas instituições de ensino. Os currículos podem ter duas características: normativa, é lei e deve ser posta em prática, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018) ou; consultiva com orientações para adaptações curriculares e são divididos por disciplinas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998). O Currículo na forma documental assegura através da legitimidade acadêmica as abordagens culturais que podem ser trabalhadas na Escola a fim de perpetuar culturas próprias na construção da memória cultural coletiva, ou seja, “toda espécie de delimitação, quer ela seja material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder” (FORQUIN, 1992, p. 38). O que é ensinado na escola tem o poder de construir formas de pensamento e moldes para a sociedade. Se o currículo segue uma base elitista e europeia, propor diferentes abordagens senão esta, é perceber recusas na seleção de conteúdos para o Ensino em instituições de Educação Básica. São notórias as relações de poder em disputa na formação de currículos escolares. Na Escola há diferentes territorialidades, ou seja, “campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade” (SOUZA, 1995, p. 86) que desenvolvem currículos próprios e que estão em disputa diariamente e são percebidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Tal seleção de saberes tem o poder

(...) de influenciar o conjunto de práticas culturais e os modos de pensamento que tem curso num país num momento dado. Chervel sublinha assim a que ponto a cultura das elites europeias pôde ser modelada durante séculos pela imagem particular da civilização greco-latina imposta pelos colégios (FORQUIN, 1992, p. 36).

Dentre as culturas perpetuadas pelas escolas ao longo da história do Brasil, algumas não foram selecionadas. Por quê?

Desde a década de 1930, quando a Geografia se institucionalizou no Brasil até a Geografia Crítica, em 1970, foram muitos anos de manutenção de uma memória cultural escolar conservadora, focada em uma perspectiva pedagógica tecnicista. Todo esse universo escolar desenvolvido e reafirmado há anos molda o Ensino e a Prática Docente. Delgado de Carvalho, antes mesmo da Geografia ser institucionalizada no Colégio Pedro II, propõe maior relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica, adota uma abordagem regional nos livros didáticos e, por fim, critica as práticas dos professores de Geografia alegando que apesar das mudanças nas abordagens sobre o território propostas por ele, existiam resistências contra o novo e a permanência de ações daquilo que já era considerado tradicional e enraizado na Prática Docente. Isto é, por mais que a Geografia Crítica exprima o pensamento de uma corrente que se contrapõe à abordagem mais conservadora, na Prática Docente pode prevalecer até a atualidade o modelo conservador e tecnicista por se tratar da estrutura na qual a Educação e a Geografia Escolar estiveram inseridas na maior parte do tempo de sua existência. A partir do conhecimento da organização estrutural das escolas e das respectivas concepções pedagógicas, a memória política inspira às inovações, para não só buscar e criar estratégias, mas fortalecer redes para que essas novas abordagens para a Geografia Escolar sejam alcançadas e praticadas pelos professores de Geografia.

A concepção na Geografia Clássica de que o professor é mero instrumento para transmitir conhecimento produzido por outras pessoas delimita ao docente o papel de exercer a transposição didática, ou seja, passagem do conhecimento científico para estudantes. Esse saber produzido em sala de aula até se distingue da forma exata como é concebido em sua origem na perspectiva científica, porém não tem significado reduzido ou adulterado, apesar

de se construir a partir de uma lógica própria. Ana Maria Monteiro (2001, p. 122) aponta os impactos que esse entendimento causa no Ensino e na Prática Docente:

Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Para a autora, essa é uma forma de negar a subjetividade da prática docente, o que denomina de “saber docente”. Conhecimento ou saber docente é o conhecimento científico que a professora ou o professor domina, é mediadora/mediador, mas não só: também é criador de saberes práticos construídos na sala de aula. Ao planejar uma aula, não é garantido que se cumpra exatamente o roteiro do que foi programado uma vez que podem ocorrer imprevistos ao decorrer da exposição do conteúdo através de intervenções com dúvidas feitas pela turma, por exemplo. A capacidade de responder à turma nessas circunstâncias e a partir disso desenvolver uma linha de raciocínio que possa agregar ainda mais para a aula e para o conteúdo geográfico é o que Albuquerque (2011) descreve sobre Delgado de Carvalho (1925) ressaltar quanto ao não resistir às novas abordagens acerca de um determinado assunto e a valorizar o saber docente e a criatividade da atividade docente afirmada por Monteiro (2001). Não adianta a professora ou o professor assimilar os conhecimentos científicos, se não possui competência no ensino escolar. Competências segundo Perrenoud (1996) seriam as capacidades de ação, o estabelecimento de relações entre saberes teóricos e a criticidade na prática docente. As competências realçam o potencial de análise sobre o saber docente que não é dependente do conhecimento científico, mas se propõe a estabelecer uma dialética com a prática de ensino.

Seguindo essa linha de análise, professoras e professores entram em evidência. Nessa linha tênue entre conhecimento científico e escolar, professores e estudantes estão envolvidos, conscientes ou não, no desenvolvimento da Geografia Escolar. Há muitas publicações sobre processos de ensino-aprendizagem, as quais quando abordam sobre o ato de aprender, logo remetem ao ensinar, mas os holofotes pairam sobre os estudantes e como eles reagem aos conteúdos abordados. E a professora? E o professor? O que é possível aprofundar a respeito do saber docente? Cavalcanti (2013) enfatiza a relevância da pesquisa no Ensino de Geografia para proporcionar modelos que reflitam e estruturam uma sociedade em defesa da igualdade social, pela democracia e para a criação de um raciocínio geográfico que se atente na apreensão da realidade a partir das espacialidades, compreender a importância do espaço nas práticas sociais e delas mesmas na própria configuração do espaço. Será que o saber docente está atento a essas questões durante o cotidiano escolar?

A existência de um olhar social, não necessariamente alcança outras categorias de análise, como por exemplo as identidades étnico-raciais, Santos (2011) afirma a importância da implementação da Lei 10639/03, vitória do Movimento Negro, que garante a legitimidade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas e convida professores-pesquisadores de Geografia a se aprofundarem na investigação das relações étnico-raciais criando um cronograma, uma agenda de pesquisa-ação divididas em diferentes vertentes dentre as quais este artigo se limita à gestão das relações raciais no cotidiano escolar. Há de saber que o processo de construção dessa Lei 10639/03 foi “longo e complexo” e:

(...) graças às articulações estabelecidas, especialmente a partir dos anos 1980, entre setores do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil. (...) Esse processo no período contemporâneo [nos leva a pensar], quando o movimento negro – um movimento social muito diverso e plural, como todos os movimentos sociais – passa a apoiar majoritariamente e a adotar como estratégia política a luta por ações afirmativas para negros no Brasil (PEREIRA, 2017, p. 15-16).

A implementação dessa lei é uma das possibilidades de ações afirmativas, tal como a cota para pessoas negras e indígenas para as universidades. A Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi quem redigiu o documento oficial da lei e a primeira pessoa negra a fazer parte do Conselho Nacional de Educação: ela foi indicada pelos movimentos negros como representante do diálogo entre movimento social e Estado. A luta longa e complexa, caracterizada por Pereira (2017), se dá desde os tempos da escravidão no Brasil através dos quilombos, por exemplo. Dentre os diversos movimentos existentes na luta contra o racismo vale destacar a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro, Grupo Palmares e o Movimento Negro Unificado (MNU) os quais foram fundamentais no processo de implementação da Lei 10639/03.

Os movimentos negros foram e são imprescindíveis para a introdução e permanência do debate racial dentro das escolas. Gomes (2003) destaca que a formação de professores se dá em espaços educativos escolares e não-escolares como também através da articulação entre cultura, identidade negra e educação para uma Prática Docente atenta às questões raciais. Em 2014, surge o Coletivo de Mulheres Negras Claudia Silva, fundado por estudantes de licenciatura da UERJ em São Gonçalo, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A partir desse coletivo, várias integrantes tiveram maior acesso aos estudos sobre questões étnico-raciais, promoveram oficinas e palestras em escolas públicas denunciando o racismo, o machismo e enaltecendo as africanidades para (re)construir a identidade negra entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. A temática deste artigo foi escolhida, estando a autora que vos escreve comprometida com uma educação antirracista em virtude da sua participação nesse coletivo. Isto reforça a importância dos movimentos sociais na formação de professoras e professores com qualificação em denunciar o racismo através dos conceitos e temáticas geográficas e desenvolver a memória cultural da população negra no Brasil por meio da sua ancestralidade africana⁵.

3 GEOGRAFIAS NEGRAS E A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO ESCOLAR ENEGRECIDO

Por um lado, produções acadêmicas e manuais escolares que registram a concepção eurocêntrica de mundo e a sua respectiva trajetória enquanto sociedade. De outro, as lacunas sobre a memória cultural de indígenas e povos afro-brasileiros nestes mesmos materiais. Por onde estiveram as abordagens que dão protagonismo aos saberes e práticas de diversos grupos étnico-raciais e que destacam a relevância para a formação da identidade individual e coletiva de pessoas negras?

Cirqueira (2010) resgata a trajetória socioespacial de Milton Santos, destacando a relação entre corpo, teoria e as relações étnico-raciais. Quando um conhecimento não é amplamente anunciado, a rede de alcance dessa informação fica restrita. Atualmente, o que traz a sensação do surgimento de produções acadêmicas com a temática étnico-racial na verdade é apenas o aumento de debates sobre esse assunto nas últimas décadas e o avanço

⁵ Ancestralidade é o legado dos antepassados. Ancestralidade africana é a herança das culturas africanas.

no acesso às informações que através do desenvolvimento da tecnologia na comunicação possibilita o registro e o acesso aos trabalhos acadêmicos em Geografia sobre a questão socio-étnico-racial e a dimensão espacial. Em Cirqueira e Corrêa (2014) foi comprovado o aumento significativo de produções acadêmicas em pós-graduações em Geografia pelo Brasil abordando a questão étnico-racial. E dentro dessa efervescência não há só estudos que pautam a questão racial, mas pesquisadoras(es) negras(os) que produzem com uma abordagem geográfica a partir dessa temática. Cientista e objeto se atravessam, trazendo a necessidade de um sistema epistemológico que dialogue com a experiência espacial negra: eis que surge o campo de estudos denominado Geografias Negras.

Quando Guimarães (2015) sugere que o ponto de partida das pesquisas acadêmicas seja “desde-dentro”, simboliza trazer “possibilidades de construções significativas dentro do campo das relações raciais afirmativas e antirracistas na Geografia, logo, pensar o espaço por meio de um conjunto epistemológico ‘que nos sirva’” (GUIMARÃES, 2020, p. 305), isto é, que seja relevante para a população negra.

Pensar método e metodologias de pesquisa pelas Geografias Negras é algo complexo, pois existe a resistência do modelo acadêmico de produção e a rejeição de vozes que não são reconhecidas como sujeitos protagonistas em suas práticas sociais e espaciais. Como estratégia antirracista, Guimarães (2020) demarca duas ações para serem usadas nas pesquisas. A primeira são as “Escritas Geográficas Enegrecidas” as quais referem-se aos teóricos negros que repensam a historiografia e as teorias da Geografia a partir de construções geográficas negras e, a segunda, o “Fazer Geográfico Enegrecido”, cujo objeto de estudo sejam as(os) negras(os) e sobre as relações étnico-raciais.

A partir dessas concepções, é possível desenvolver métodos e metodologias que racializam o discurso geográfico apoiados no protagonismo das histórias, culturas e práticas espaciais das(os) negras(os) africanas(os) e em diáspora nas aulas de Geografia, ou seja, desenvolver o *raciocínio geográfico escolar enegrecido* centrado nas práticas culturais e experiências negras incluindo das(os) próprias(os) professoras(es) e estudantes negras(os) inseridos dentro e fora do espaço escolar. Como exemplo nas aulas, é possível obter informações acerca de suas práticas culturais através dos relatos orais ou pelas suas “escrevivências”. Este termo foi criado pela escritora brasileira Conceição Evaristo (2017) e significa a aliança entre as palavras “escrever”, “viver” e “se ver”. A autora afirma que é uma proposta de escrita que não se limita ao campo literário e consiste no registro de memórias e cotidianos de histórias silenciadas, sobretudo as narradas por mulheres negras. É uma escrita que contém denúncia, seja de cunho pessoal ou coletivo das vivências de pessoas negras que historicamente, desde a escravidão, o racismo destituiu as suas narrativas e, geograficamente, quando essas pessoas ocupam espaços opacos⁶.

Na Geografia Escolar, o Funk como movimento cultural afro-brasileiro pode ser instrumento para tornar possível a apreensão articulada das espacialidades a partir das conexões entre culturas negras diaspóricas e cotidiano periférico, uma vez que no Brasil, segundo o IBGE (2012), a maior parte da população negra do país é constituída de pessoas pobres. As conexões multiescalares constroem redes que fortalecem as *africanidades* e reafirmam a memória e a identidade negra entre professores e estudantes negros e contribui para que pessoas não-negras compreendam a importância da consciência antirracista (OLIVEIRA, 2016).

Diante dos impactos do racismo estrutural em moldar profissionais da educação e estudantes a invisibilizarem e/ou inferiorizarem a questão racial no dia a dia escolar, Gomes (2003, p. 172-173) pensa sobre a identidade negra e a formação de professores e faz uma pertinente provocação, um convite à reflexão: “Como os professores lidam com as diferenças

⁶ Isto é, estão em áreas periféricas onde não há grande concentração de infraestrutura de serviços sendo ofertadas chamadas zonas periféricas (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 264).

étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos?”. Qual a relação entre corpo, diferenças étnico-raciais e racismo na escola?

As instituições de ensino também são representações de ações normatizadoras e constroem ideias estereotipadas sobre o outro, partindo de um olhar universal, cujo caráter universalista ocidental:

(...) é homogeneizador das experiências humanas, pois parte da centralidade do Senhor do Ocidente, para categorizar todas as experiências de Ser e Estar no mundo. Consequentemente, ao se colocar como centro, desloca o Outro para a periferia, fazendo com que a compreensão da Outridade seja estabelecida a partir de critérios alheios às escrituras deles próprios que, além de destituídos de [direito ao] lugar de fala (RIBEIRO, 2019), veem negados os seus conjuntos de crenças e valores civilizatórios (NJERI, 2020, p. 175-176).

Se o outro é visto e colocado em um lugar de subalternidade, como Njeri (2020) afirma há pouco, como é percebida a pessoa negra? Qual o significado dado ao corpo negro? O corpo é considerado texto que pode ser lido e interpretado (HALL, 2013b, p. 6) que expressa linguagens adquiridas pelos sistemas de representações construídos pela cultura. Um corpo negro, se enxergado através da lente colonizadora, é visto por aspectos hostis ou sobrecarregados por exotismo (SILVA, 2014). Milton Santos corrobora a relação entre a geografia das corporeidades e das diferenças conforme foi destacado em estudo de análise de sua obra: a sobreposição à individualidade ocorre quando se generaliza estereótipos e elementos aos comportamentos acerca da população negra (SOUZA; SOUSA; RATTS, 2020, p. 43). A partir dessa concepção, trabalhar as culturas negras no espaço escolar não diz respeito apenas ao conteúdo falado, mas também às corporeidades negras, de estudantes e professores negros, inscritas como territorialidades nas instituições de ensino. A ideia de corporeidade trazida por Milton Santos envolve o corpo em sua materialidade e que essa dimensão

(...) dá conta da forma com que eu me apresento e me vejo, que dá conta também das minhas virtualidades de educação, de riqueza, da minha capacidade de mobilidade, da minha localidade, da minha lugaridade (SOUZA; SOUSA; RATTS, 2020, p. 42-43).

Inferiorizar o Funk, pela música, pelo ritmo, pela dança, pelas roupas, pelo jeito de falar e pelos lugares onde a massa funkeira se origina, não é só desprezar um movimento cultural, mas também menosprezar os envolvidos nesse movimento: é sobre as suas existências. Renunciar as corporeidades negras às esferas intelectuais, as destituindo de conhecimento e relevância, é uma das estratégias do racismo para perpetuar o modelo universalista ocidental.

No dilema existente sobre “Funk é cultura?”, Alvarez, Dagnino e Escobar (2000, p. 11) afirmam que muitos movimentos sociais atuam na “interface entre cultura e política”. No caso dos “movimentos afro-culturais”, como afirma Ana Claudia Cruz da Silva (2009), os Movimentos Negros são percebidos quando estes exercem a cultura como ferramenta para a conscientização racial e a serviço do dever político. A autora ainda anuncia que grande parte das literaturas acadêmicas utiliza destes princípios para deslegitimar a classificação de movimentos de origem africana ou afro-brasileira como cultura. No entanto, a cultura não pode ser compreendida como um fim em si mesma, ela é um dos objetivos, afirma a autora. Há movimentos em que se faz política para poder continuar a fazer cultura. No caso do Funk, ele é definido como cultura e movimento quando:

(...) apesar das diferenças de concepções, têm em comum o privilégio da produção cultural como forma de produzir territórios existenciais. Esses grupos podem, então, ser chamados de movimentos a partir da produção de territórios de singularização, de diferença a partir da idéia de cultura que possuem, frente às tentativas do mesmo, que tenta anular suas subjetividades. Por isso são resistências. Essa, também se pode dizer, é a sua política (SILVA, 2009, p. 171).

A partir deste momento, Cultura e Movimento Funk serão escritas com as letras iniciais em maiúsculo, para dar o devido protagonismo, particularizando-o dentro das culturas e movimentos afro-brasileiros.

As práticas racistas podem aparecer no cotidiano da escola, apesar de caber a toda comunidade escolar o compromisso com uma Geografia antirracista, desenvolvendo docentes baseados na defesa da igualdade racial. Oliveira (2019) reforça a ideia de criar instrumentos para se reconhecer e combater o racismo sendo a escola um espaço inscrito nessas circunstâncias. O autor ainda destaca dimensões metodológicas que podem ser adotadas pela Geografia na luta por “memórias, inscrições, projetos e heranças” a fim de resultar em políticas afirmativas que reparem os danos históricos e geográficos sofridos pela população negra no Brasil.

De que forma o saber docente pode ser configurado para que essas dimensões sejam contempladas e praticadas?

A partir das leituras do campo de estudos das Geografias Negras, é necessário pesquisar, na Geografia Escolar, o que se avançou sobre o conhecimento docente e isso repassa a formação de professores. A escolha do Funk como ferramenta didática envolve principalmente a notória popularidade desta cultura no Brasil. Bragança (2020) discorre sobre as dificuldades em achar produções acadêmicas em sua área de conhecimento, História, que se relacionem com o Funk na sala de aula. Na Geografia não é diferente: há trabalhos que envolvem o Funk (FERREIRA, 2014a; FERREIRA, 2014b), destacam o preconceito que esta cultura sofre, mas não há necessariamente o compromisso de usar elementos dessa cultura, além da música, para aflorar africanidades, resgatar ancestralidades, dar visibilidade e protagonismo à população negra e principalmente denunciar o racismo que existe através do epistemicídio das contribuições da população negra na construção da cultura do país, tanto no passado como atualmente. Usar o Funk como ferramenta didática no Ensino de Geografia é uma das estratégias antirracistas para se desenvolver o raciocínio geográfico escolar enegrecido.

4 O FUNK E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O uso do Funk como ferramenta didática no ensino, para quem lê, pode soar como o uso da música Funk, apenas. A música como instrumento na prática docente é bem conhecida no ramo dos métodos e metodologias pedagógicas. Coutinho (2014) ressalta como a música pode servir no processo de ensino-aprendizagem através dos aspectos da motivação, para despertar e manter o interesse pela disciplina lecionada, bem como o aspecto da afetividade que instiga estudantes no processo de construção do conhecimento. Por isso, afirma que é necessário “conhecer o estudante, suas perspectivas, o que deseja e como é sua realidade e, então, usar esses elementos relacionando-os ao uso das tecnologias na elaboração de estratégia metodológica” (COUTINHO, 2014, p. 29).

A resistência contra o Funk, fruto do racismo estrutural abordado anteriormente, não se limita apenas à letra da música, mas ao ritmo, à harmonia, à melodia, às equipes de som, aos DJ's, aos MC's, às danças, às coreografias, às dançarinas e dançarinos, às formas de se vestir, aos penteados, aos próprios funkeiros e funkeiras e aos locais onde convergem todos esses itens como nos bailes Funk, por exemplo. Apesar das contínuas tentativas de

depreciação desses elementos e da descrença do Funk ser cultura, o Funk é reconhecido como manifestação cultural pelos estados do Rio de Janeiro⁷, São Paulo⁸, Espírito Santo⁹, pela Câmara dos Deputados¹⁰ e está sendo encaminhado para o Senado em 2021 o projeto de lei que define o Dia Nacional da Cultura e Movimento Funk¹¹. Por isso, usar Funk em sala de aula pode até ser usado como recurso de atração para estudantes, mas não deve se reduzir a isso.

A construção social das identidades no Funk, além da música, também se dá pela dança e pelas corporeidades inscritas na Cultura e Movimento Funk. Segundo Taísa Machado, idealizadora do projeto Afrofunk, em entrevista, afirma que “a maneira como o povo preto entende a dança é muito diferente. A gente aprende a dançar experimentando a dança. É muito diferente da branquitude e do pensamento nórdico de entender a dança” (FAUSTINI, 2020, p. 61). Se o Funk é visto a partir de uma perspectiva que não seja a de dentro do Funk, o que ocorre é a reprodução de ideias cristalizadas sobre o Outro devido a construção do imaginário racista da sociedade brasileira que reduz, minimiza, inferioriza a cultura negra de forma geral, a fim de criminalizar a Cultura e o Movimento Funk. A Cultura Funk, como já abordado aqui, compreende os diversos elementos como o ritmo, as danças, os trajes, os penteados, entre outros e o Movimento Funk, se articula nas vertentes social, econômica e política. A juventude predominantemente negra e periférica organiza uma rede de desenvolvimento técnico e de conexão que influencia direta e indiretamente na economia de forma multiescalar, ajudando a impulsionar não só a economia local, como também a nacional. O Funk Carioca, por exemplo, movimenta 10 milhões de reais por mês apenas no Rio de Janeiro segundo estudos da Fundação Getúlio Vargas (2008). No ramo político-social, projetos como a Liga do Funk em São Paulo usam a música para politizar e conscientizar a juventude, bem como a Rede Funk Social que durante 19 anos ocupou uma escola pública abandonada em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, para promover aulas de canto, dança, discotecagem, radio, horta comunitária, entre outras atividades para crianças e adolescentes. Ou seja, várias possibilidades se abrem, na Cultura e no Movimento Funk, para o Ensino de Geografia.

O Funk possibilita diferentes combinações de recursos como os áudios e os visuais através da construção de paisagens sonoras, da música, das dramatizações, das danças e pela cartografia escolar de acordo com as concepções de Duarte (2017, p. 201) sobre articular o pensamento espacial com conceitos geográficos. A variedade de estratégias que podem ser adotadas através do Funk, pode servir como referência para professoras e professores desenvolverem uma prática docente atenta ao desenvolvimento de um raciocínio geográfico escolar enegrecido.

4.1 O Funk como ferramenta didática no Ensino de Geografia

Com o intuito de propor sugestões para aplicar o Funk como ferramenta didática nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental II e Médio, cabe especificar que as instruções estão de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) e de acordo com a proposta do Novo Ensino Médio no qual os conteúdos e habilidades específicas de cada área do conhecimento não são indicadas por disciplina. Para exemplificar de forma concreta a aplicação do Funk como ferramenta didática no Ensino Médio, também será usado como referência a coletânea

⁷ LEI nº 1671/2008 – Define o Funk como Movimento Cultural e Musical de caráter popular no Rio de Janeiro.

⁸ Lei nº 16.310 / 2016 – Institui o Dia Estadual do Funk de São Paulo

⁹ Lei nº 10.616/ES – Declara o Dia Estadual do Funk no Espírito Santo.

¹⁰ PL 4124/08 – Reconhece o Funk como manifestação cultural popular digna do cuidado e proteção do Poder Público.

¹¹ PL n.2229/2021 – Define o dia 12 de julho como o Dia Nacional da Cultura e do Movimento Funk.

“Diálogos em Ciências Humanas” de Vicentino, Campos e Sene (2021), disponibilizado no Plano Nacional do Livro Didático 2021, destacando-se onde são encontrados conceitos e conteúdos que desenvolvem o raciocínio geográfico escolar enegrecido e a possibilidade de uso do Funk como ferramenta didática. Desse modo, as propostas aqui recomendadas serão desenvolvidas a partir das conjunturas políticas explicitadas ao longo deste artigo e projetadas com olhar crítico para os anos que seguirão conforme o novo modelo normativo para os anos finais da Educação Básica. Além da breve explicação sobre o uso do Funk como ferramenta didática, foi organizada uma tabela com as correspondentes associações entre Ano – Unidades Temáticas – Objetos de Conhecimento – Habilidades – Ferramenta Didática que estão nos apêndices A e B.

No 6º ano do Ensino Fundamental II, o conceito de paisagem pode ser trabalhado através de outros sentidos além da visão. É possível por meio do raciocínio geográfico projetar causas e consequências para a produção social do espaço expressa na paisagem. A exibição do videoclipe do Funk “A distância está maltratando”¹² cantadas por MC G15 e MC Bruninho como ferramenta didática, mostra a história de uma família em que o pai (encenado por MC G15) migra para São Paulo em busca de trabalho e está em diálogo com o seu filho (encenado por MC Bruninho) no Rio Grande do Norte. Ao chamar a atenção no refrão “Você no Norte e eu no Sul/Um céu é cinza e outro azul/Mas a saudade é exatamente igual/Dói São Paulo, dói Natal” o objetivo é construir a paisagem a partir das informações abordadas neste trecho e exemplificadas no videoclipe, criando hipóteses sobre o porquê de um céu ser dito “azul” e o outro “cinza” através da produção do espaço. No vídeo, é visível que a maioria dos trabalhadores que emigraram do Nordeste são homens negros e que relatam condições precárias de vida ao chegar na nova região. São Paulo, por ser mais urbanizado, o céu cinza pode corresponder à concentração industrial e populacional que possibilita o aumento da poluição atmosférica, ou seja, o desenvolvimento econômico se dá através da exploração da mão de obra barata além do grande impacto no meio ambiente por meio da emissão de gases poluentes das indústrias e automóveis. Já o céu azul associado a Natal, possui menor índice de industrialização e de densidade demográfica, sendo o Nordeste uma região de grande emigração de pessoas negras. Inclusive, o ritmo em bregafunk¹³ da música correlaciona o Nordeste e o Sudeste, conectando o sentido do fluxo de pessoas entre essas regiões através da cultura.

No 7º ano do Ensino Fundamental II, a Formação do Povo e do Território Brasileiro são oportunidades para, a partir da Lei 10639/03, aprofundar a respeito das africanidades expressas no Brasil. A ferramenta didática que pode ser utilizada é a exibição do videoclipe “No passinho do vai que vai!”¹⁴ dos cantores e dançarinos “Os 22 do passinho” e em seguida o videoclipe do “Masaka Kids Africana” dançando “Viva África”¹⁵. Caso a professora/ o professor saiba que a turma tenha estudantes funkeiros e que dançam, ao invés de mostrar o primeiro clipe, pode sugerir que dançam ao som de algum Funk escolhido previamente e em seguida, exibir o filme das crianças dançarinas africanas. O objetivo do uso destas ferramentas é comparar as semelhanças entre os movimentos dançados entre Brasil e Uganda, destacando o ritmo Kuduro, oriundo de Angola e um dos países de maior fluxo de pessoas sequestradas por colonizadores europeus para serem escravizadas no Brasil. Paul Gilroy (2001) em “O Atlântico Negro” expressa como as fronteiras são imprecisas ao analisar as

¹² Videoclipe “A distância tá maltratando”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BXTpedYsjyI&ab_channel=GR6EXPLODE.

¹³ Modalidade do Funk Brasileiro em que se mistura as batidas do Funk Carioca com o Brega Nordestino.

¹⁴ Videoclipe “No passinho tu vai que vai!”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n1zrMvGdX1g&ab_channel=Os22DoPassinho.

¹⁵ Videoclipe “Masaka Kids Africana dancing Viva Africa”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h9-r8We8xvw&ab_channel=EddyKenzo.

trocas culturais entre os continentes africano e americano, uma vez que o tráfico de pessoas negras para serem escravizadas tornou os seus próprios corpos em territórios, carregados de memória, símbolos de suas respectivas culturas e que através de suas corporeidades e da oralidade influenciou na formação das culturas afro-brasileiras como o Funk no Brasil.

No 8º ano do Ensino Fundamental II será trabalhado o conceito de rede através das manifestações culturais afro-brasileiras como Rodas de Samba, Baile Charme e Baile Funk. Em geral, esses eventos acontecem em espaços (públicos ou não) os quais não necessariamente possuem como função primária a atividade cultural a saber as praças com Rodas de Samba, embaixo de viadutos com o Baile Charme e a rua com Bailes Funk. A ferramenta didática sugerida é o mapeamento dos equipamentos culturais, dividindo a turma em três grupos e mapear os Bailes Funk (a escala do mapeamento vai depender de onde a atividade estiver sendo aplicada) através de informações coletadas do conhecimento prévio da turma ou de pesquisas na internet, mapear os equipamentos culturais considerados edificadas e as rotas de transporte. Traçar a distância e o perfil dos frequentadores dos estabelecimentos segundo a idade, cor, classe e as formas de mobilidade espacial para frequentar esses espaços. O objetivo é investigar se próximo aos locais dos Bailes Funk há oferta de equipamentos culturais acessíveis para a população e problematizar o resultado a partir da concepção do direito à cidade.

A Globalização é uma das temáticas abordadas durante os anos finais do segundo segmento do Ensino Fundamental e no 9º ano também é abordado o conceito de escala. Segundo Lacoste (1988) uma das formas de aproximar a Geografia das práticas espaciais, é utilizando a visão ampla da totalidade através da multiescalaridade. A Geografia enquanto saber estratégico, pode utilizar como ferramenta didática o Funk no Brasil e a relação do “morro” com o “asfalto”, o Hip Hop nos Estados Unidos e o elo entre os “guetos” e os “subúrbios” estadunidenses e, o Kuduro sobre o vínculo entre “asfalto” com os musseques¹⁶ em Angola. Dessa maneira, é possível identificar diferentes manifestações culturais de minorias políticas em diferentes escalas a fim de não só propor o respeito às diferenças, como destaca a BNCC (BRASIL, 2018), como também evidenciar de que forma essas culturas servem para denunciar os descasos que sofrem com as ausências de serviços básicos que impedem o acesso a um modo de vida digno e a semelhança quanto a crítica ao racismo, afinal é uma estrutura que se organiza de forma ampla e velada, mas que na escala local são evidentes e denunciadas.

Para o 1º ano do Ensino Médio, o conceito meio técnico-científico-informacional aparece no Volume 1 “Compreender o Mundo” no capítulo três “A Revolução Técnico-Científica no Espaço” no qual é trabalhado o avanço da tecnologia no transporte e na comunicação e os impactos nas relações sociais e no meio ambiente. Como ferramenta didática é possível utilizar a música “Funk da Antiga”¹⁷ do MC Marcinho que relata desde o surgimento do Funk no Rio de Janeiro e como a sua forma de reprodução foi mudando ao longo do tempo com o avanço da tecnologia no trecho:

Mas o tempo passou/tanta coisa mudou/várias relíquias que existiam hoje se acabou (...) até o meu vinil hoje virou CD/ mas o meu Funk continua abalando/ e cada dia que passa vai se modernizando (...) (MC MARCINHO, 2001).

É possível problematizar que o acesso aos meios de comunicação influencia também na produção e divulgação de culturas locais-globais. É interessante convidar a turma para

¹⁶ “Expressão utilizada em Angola, como referência aos bairros periféricos aonde não chegam infra-estrutura de asfalto, de saneamento, e oficialmente água ou luz. As casas são construídas com materiais improvisados. Expressão que no Brasil equivaleria à favela. (TOMÁS; MARCON, 2012, p. 140).

¹⁷ Música “Funk da Antiga”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8ETHOJrhJTY&ab_channel=MCMarcinho-Topic.

relatar de que forma acessam as músicas que escutam atualmente a fim de trazer a reflexão sobre a desigualdade do acesso à internet, apesar dos significativos avanços do alcance da Cultura Funk atualmente.

Para o 2º ano do Ensino Médio, no Volume 3 “Consciência Ambiental” no final do segundo capítulo há um quadro denominado “Cultura no mundo contemporâneo” e nele há uma proposta de projeto prático “Funk: dos bailes ao estrelato”. Este projeto inicia com o texto (VICENTINO; CAMPOS; SENE, 2021) em que reapresenta os conceitos de território e Indústria Cultural, usando como exemplo o Funk e como esta cultura foi ocupando cada vez mais espaço pela sua popularização, mas em contrapartida também é criminalizada e associada diretamente ao crime organizado, sendo pauta da Comissão Parlamentar de Inquérito no Rio de Janeiro e alvo de proibição dos bailes no mesmo município. Essa proposta de atividade tem por objetivo investigar as transformações sociais e de consumo potenciais entre os álbuns Rap Brasil – Volume 1, do DJ Marlboro, e Bang!, de Anitta, a fim de comparar como as grandes agências musicais influenciam na produção musical do Funk.

No 3º ano do Ensino Médio as redes ilícitas de comércio, uma das temáticas encontradas no volume 5 “Convívio Democrático” no segundo capítulo “Sociedades e Violência”. O narcotráfico é associado ao Funk Proibidão¹⁸ pelas músicas que relatam experiências em conflitos territoriais em áreas urbanas periféricas. A ferramenta didática que pode ser aplicada é a música “Na faixa de Gaza” do MC Orelha, a qual faz comparações entre locais de conflito civil Brasil-Oriente Médio, uma vez que a música foi lançada nos anos 2000 em um dos momentos em que os conflitos entre palestinos e israelenses estavam acirrados na região de Gaza. Além disso, no trecho “não somos fora da lei/porque a lei quem faz é nós” demonstra a ausência do Estado na prestação de serviço em segurança pública e em como as facções criminosas criam territorialidades descontínuas (SOUZA, 2001) através de regras e princípios que constroem a identidade de pessoas à organização, como no trecho “Por isso eu vou mandar/Por isso eu vou mandar assim/Comando Vermelho RL até o fim/é vermelhão desde pequeninim/só menor bolado nas favelas do Baixim” onde o uso da cor vermelha está associada à facção Comando Vermelho. Criminalizar o Funk Proibidão sem problematizar a conjuntura e a estrutura nas quais as pessoas pobres e negras então inseridas no contexto das músicas, é reforçar estereótipos racistas acerca da população negra. Antes de utilizar esta ferramenta é necessário investigar se a escola está localizada em área de controle e/ou influência da mesma facção criminosa citada na música.

Essas foram algumas das possibilidades sugeridas para se usar o Funk em seus diferentes aspectos como ferramenta didática no ensino de Geografia. São propostas em que a/o docente deverá adaptar à realidade da escola, da turma e de si mesmo, escolhendo a modalidade dentro da Cultura Funk na qual tenha o domínio para aplicar as propostas sugeridas neste artigo, ressaltando a questão racial como quesito importante para o desenvolvimento do raciocínio geográfico escolar enegrecido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem, quando se é a professora nesse contexto, consiste em se reinventar a cada sala de aula em que se entra, é aprender com cada colega de profissão que se conversa, é sair da zona de conforto logo quando um desafio surge na nossa prática, pois lecionar significa estar em movimento. A decisão de usar o Funk como ferramenta didática iniciou como algo que esta autora pensou em contribuir com sugestões para a educação antirracista no Ensino de Geografia, mas que o processo de escrita desenvolveu mais do que isso.

¹⁸ Funk Proibidão é a vertente do Funk, segundo Bragança (2020) que relatam o contexto de violência urbana encontrados em áreas de baixo poder aquisitivo dominados por facções criminosas.

Em 2020, a pandemia do novo coronavírus pôs em prova a capacidade de adaptação de professoras e professores para se reinventarem em meio ao ensino remoto. Para esta autora, o Funk foi a estratégia que remontou uma memória de afeto que já acontecia nas aulas presenciais. O que motivou a aplicação desta ferramenta foi o conhecimento prévio que já tinha sido coletado da turma, mesmo com tão pouco tempo de aula, afinal, as aulas que se iniciaram em fevereiro, no mês seguinte foram interrompidas por conta do alastramento do Covid-19. A relação professora-turma foi reconstruída através da Cultura e do Movimento Funk, por perceber durante aulas presenciais um aluno cantando Funk enquanto fazia a cópia do quadro para o caderno, uma aluna que dançava de forma contida uma coreografia de Funk, um aluno que chegava na sala avisando aos colegas sobre o lançamento da música de um MC de Funk que gosta... a professora, também funkeira, se viu em sua turma. Observar os detalhes das corporeidades da turma é uma forma de enxergar potencialidades para planejar ferramentas didáticas que possam atrair a atenção da turma para o conhecimento geográfico. Saber o que eles escutam, sobre suas vivências e associar isso à Geografia é um movimento para que eles percebam os conceitos e conteúdos geográficos em suas práticas espaciais.

Quando uma aluna chega na sala de aula e relata para a professora que lembrou do assunto de uma aula anterior sobre segregação socioespacial quando ouviu um Funk cujo trecho é “que eu moro na favela e ela na zona sul (...) eu vou levar enquadrado quando eu for lá” e reconhece que se trata de desigualdade socioeconômica e até de racismo, por saber que a maioria das pessoas que moram em favelas são negras, é porque o raciocínio geográfico escolar enegrecido foi desenvolvido. Essa é uma das razões pelas quais é possível perceber a Geografia na Cultura e Movimento Funk.

Alguns debates que já foram superados dentro dos movimentos negros como “O racismo existe no Brasil?” ou “Funk é cultura?” neste artigo tiveram que ser explanados de forma minuciosa para que não se tenha dúvidas da relevância do uso do Funk como ferramenta didática para a produção do raciocínio geográfico escolar enegrecido, conceito este que não coube aprofundar como havia sido planejado, mas que as reflexões atuais me impulsionaram para dar prosseguimento aos estudos acerca do raciocínio geográfico preocupado com as questões raciais.

A defesa por uma educação antirracista é um convite, ao som de batidas e passinhos de Funk, para que a cultura afro-brasileira não seja consumida apenas para o lazer, mas que seja usada também como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, bem como de luta pelo fim do racismo e pela reafirmação de identidades negras dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

A VERDADEIRA Historia de Maculele. [S. l.: s. n.], 2001. 1 vídeo (15min). Publicado pelo canal Tatu Capoeira Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/dmC-YiUbfzo>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAGANÇA, J. S. **Preso na gaiola: a criminalização do funk carioca nas páginas do jornal do Brasil (1990-1999)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

CARVALHO, C. M. D. **Methodologia do Ensino geographico** - Introdução aos estudos de Geografia Moderna. 1. ed. Petrópolis: Typographia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CIRQUEIRA, D. M. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória de Milton Santos**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1857/1/dis%20diogo%20m%20cirqueira%202010.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CIRQUEIRA, D. M.; CORRÊA, G. S. Questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 10, n. 13, p. 29-58, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6476/3455>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CIRQUEIRA, D. M.; GUIMARÃES, G. F.; SOUZA, L. F. Introdução do Caderno Temático “Geografias Negras”. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 12, ed. especial, p. 3-11, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/851?fbclid=IwAR2cyWTN9HpwBBu a83A8fUkN6wUYdaWudzFL2ZHaM6IKbMny99hJB7E858c>. Acesso em: 30 nov. 2021.

COUTINHO, L. R. **Integrando música e química: uma proposta de ensino e aprendizagem**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1270>. Acesso em: 01 dez. 2021.

DUARTE, R. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493/403>. Acesso em: 30 nov. 2021.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FAUSTINI, M. **Taísa Machado, o Afrofunk e a Ciência do Rebolado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

FERREIRA, L. C. Funk e Geografia: breves reflexões e relatos de experiências pedagógicas. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 81-89, 2014a. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/41/25>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FERREIRA, L. C. Baile funk geográfico: projeto e metodologia de ensino em Geografia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7, 2014b, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: CBG, 2014. p. 1-11. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404149152_ARQUIVO_Artigo_VII_CGB.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

FORQUIN, C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, [S. l.], v. 5, p. 28-49, 1992.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Configurações do Mercado do Funk no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: CPDOC FGV; FGV OPINIÃO, 2008. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/fgvopinioao/Configura%C3%A7%C3%B5es%20do%20mercado%20do%20funk%20no%20Rio%20de%20Janeiro%20-%20FGV%20Opini%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. 1. ed. Rio de Janeiro: 34/UCAM, 2001.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GUIMARÃES, G. F. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/42912766/Rio_Negro_de_Janeiro_olhares_geogr%C3%A1ficos_de_heran%C3%A7as_negras_e_o_racismo_no_processo-projeto_patrimonial?auto=download. Acesso em: 30 nov. 2021.

GUIMARÃES, G. F. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 12, ed. especial, p. 292-311, abr. 2020. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866?fbclid=IwAR2LYjOIRnm22YSVvzIHscPQbEQ6ExNaUPjF06YnAID6foR2JKcsZNddcEA>. Acesso em: 30 nov. 2021.

HALL, S. Que “Negro” é Esse na Cultura negra? *In*: SOVIK, Liv. (org.). **Da diáspora: identidades e mediações**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013a. p. 147-159.

HALL, S. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural**, ano VIII, n. 2, 2013b. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a Guerra. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M.S Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MASAKA Kids Africana Dancing Viva Africa. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (4min13s). Publicado pelo canal Eddy Kenzo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h9-r8We8xvw&ab_channel=EddyKenzo. Acesso em: 30 nov. 2021.

MC G15; MC BRUNINHO. A Distância ta Maltratando (GR6 Filmes) DJ DG e Batidão Stronda. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3min25s). Publicado pelo canal GR6 EXPLODE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BXTpedYsjyI&ab_channel=GR6EXPLODE. Acesso em: 30 nov. 2021.

MC MARCINHO. Funk da Antiga. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (4min3s). Publicado pelo canal Mc Marcinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ETHOJrhJTY>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRRYK6hw3wK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

NJERI, A. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Ítaca**, [S. l.], n. 36, ed. especial, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/31895/19770>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Africanidades. **Revista Cátedra Digital**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/2016/11/03/africanidades-goncalenses-com-revisao-sem-referencias/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Inscrição espacial do racismo e do antirracismo: a 'Pequena África' como forma espacial de descolonização da área central e portuária do Rio de Janeiro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM GEOGRAFIA, 12, 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ENANPEGE, 2019. p. 1-15. Disponível em:

http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562918726_ARQUIVO_INSCRICA_OESPACIALDORACISMOEDOANTIRRACISMO-DENILSONARAJOEOLIVEIRA.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **Por uma Geografia das Relações Raciais no Rio de Janeiro**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

OS 22 Do Passinho – NO PASSINHO TU VAI QUE VAI! [DJ 2F]. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2min24s). Publicado pelo canal Os22 Do Passinho. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=n1zrMvGdX1g&ab_channel=Os22DoPassinho.

Acesso em: 30 nov. 2021.

PEREIRA, A. A. O Movimento Negro brasileiro e a lei nº 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 13-30, ago./dez. 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>. Acesso em: 01 dez. 2021.

PERRENOUD, P. **Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude – Savoirs et compétences dans un métier complexe**. 2. ed. Paris: ESF, 1996.

SANTOS, R. E. A lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702/2995>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 19. ed. Rio de Janeiro: RECORD, 2001.

SILVA, A. C. C. Militância, cultura e política em movimentos afro-culturais. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo, v. 52, n. 1, 2009. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27334/29106>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SILVA, J. G. Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES*, 3, 2014, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UCSal, 2014. p. 263-275.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/322531117_CORPOREIDADE_E_IDENTIDAD_E_O_CORPO_NEGRO_COMO_ESPACO_DE_SIGNIFICACAO/link/5a5e9424a6fdcc68fa992d1b/download. Acesso em: 30 nov. 2021.

SOUZA, M. J. L. O Território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.

SOUZA, L. F.; SOUSA, P. A. P.; RATTIS, A. Uma geografia das corporeidades e das

diferenças. *In*: MATOS, P. F.; COSTA, C. L. (orgs.). **Uma Geografia do Século XXI: Temas e Tensões**. Curitiba: CRV, 2020. p. 41-61.

TOMÁS, C; MARCON, F. Kuduro, juventude e estilo de vida: estética da diferença e cenário de escassez. **TOMO**, n. 21, p. 137-167, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/899>. Acesso em: 30 nov. 2021.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VICENTINO, C.; CAMPOS, E.; SENE, E. **Diálogos em Ciências Humanas**. Livro Didático. São Paulo: Ática, 2021.

**APÊNDICE A – TABELA DE SUGESTÕES DE FUNK COMO FERRAMENTA
DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Ensino Fundamental II – (Anos)	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ferramenta didática
6º ano	Mundo do Trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Música e Videoclipe: “A Distância está maltratando” de MC G15 e Mc Bruninho
7º ano	Conexões e escalas	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Vídeo: Danças de Funk e Danças Africanas como o Kuduru
8º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	Mapeamento dos Bailes Funk, Equipamentos Culturais e Mobilidade Urbana
9º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	Comparar o Funk no Brasil, o Hip Hop nos Estados Unidos e o Kuduro em Angola

Fonte: A autora, 2021.

**APÊNDICE B – TABELA DE SUGESTÕES DE FUNK COMO FERRAMENTA
DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

Ensino Médio – (Anos)	Competência	Conceitos/Conteúdos	Habilidades	Ferramenta didática
1º ano	I - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	Rede, meio-técnico-científico-informacional	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Música "Funk da Antiga" do MC Marcinho
2º ano	I - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	Território, Indústria Cultural, Funk Carioca	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	Texto " O Funk: dos bailes ao estrelato" no livro VOL. 3 Consciência Ambiental da coletânea "Diálogos em Ciências Humanas"
3º ano	V- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	Região, redes, narcotráfico, territorialidades	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	Música "Na Faixa de Gaza" do Mc Orelha

Fonte: A autora, 2021.