

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

MIKELLY GAIGHER REGINI ANDRELINO

**AO SOM DO BATIDÃO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PRESENÇA DO
FUNK NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

VITÓRIA

2026

MIKELLY GAIGHER REGINI ANDRELINO

**AO SOM DO BATIDÃO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PRESENÇA DO
FUNK NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Professor Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

VITÓRIA

2026

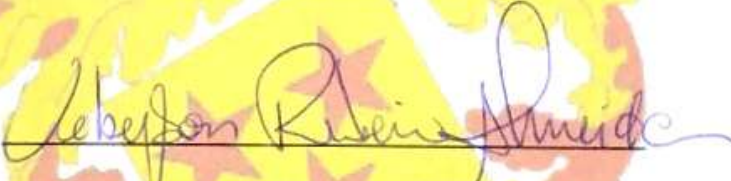
MIKELLY GAIGHER REGINI ANDRELINO

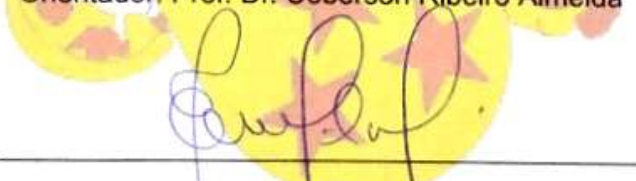
**AO SOM DO BATIDÃO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PRESENÇA
DO FUNK NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

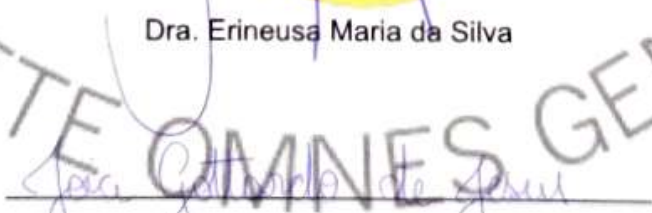
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Educação Física - Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Aprovada em 26 de Fevereiro de 2026

BANCA EXAMINADORA


Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida


Dra. Erineusa Maria da Silva


Me. Joice Gottardo de Jesus

AGRADECIMENTOS

“Se a benção vem a mim, reparto. Invado cela, sala, quarto. Rodei o globo, hoje to certo de que todo mundo é um. E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós” — Emicida

Quando falo em benção, acredito que foi isso que recebi ao chegar até aqui. Só Deus sabe o quanto eu lutei para essa conquista e hoje eu com certeza me sinto muito abençoada, então quero iniciar meus agradecimentos primeiramente a Ele, pois com a minha fé eu cheguei longe e pretendo muito mais.

Agradeço à minha família que me deu todo o apoio necessário para eu não deixar de me orgulhar de estar numa universidade federal. Tudo o que eu fiz foi pensando em vocês. Minha mãe, que mesmo depois de adulta me oferece o seu colo, onde eu sinto que posso desabar e onde sinto segurança, pois tudo que você faz por mim é como um colo e eu pretendo fazer o meu máximo para recompensá-la. Meu pai, que cobra para eu dar o meu melhor e está comigo em todos os momentos, mesmo que sejam difíceis, que não mede esforços para me proteger e desejar o meu sucesso. Às minhas tias, tios, primas e primos, que são tão acolhedores e me fazem tão feliz.

À minha madrinha que foi segunda mãe para mim e para meu pai, nunca esquecerei dos seus ensinamentos e seu esforço para manter toda a família bem e unida, que me ajudava nas minhas lições de casa e que me ensinou a ser gente.

A todas as amizades que eu fiz durante esse ciclo, pois sozinha eu não seria capaz: Taru, Juliana Pessanha, Julia B., Carol, Lucas T., Sara, Sarah, Sâmara, Ana Luiza, Emilly, Kimberly, Bianca, Victor Hugo, Guilherme, Luisa K., Núbia, Anderson, Felipe P., Daniel, Joice, João Vitor, Julia M., Ruan, Ester, Pamela, Esthela, Melissa, Gabriela R., Eloisa, Lucas M., Isadora, Juliana Paixão, Kevin, Luana, Amanda, Camila, Janayna, Glória, Manuela, Letícia, Madu e Bruna. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Ao Lorrano, que não se assustou e nem desistiu quando soube que eu era uma universitária que muitas vezes ficou exausta, desanimada, triste, ansiosa, aflita e nervosa. Agradeço por todo o apoio e por cuidar de mim.

Ao pessoal do PIBID pela parceria e ao professor Bruno, que foi crucial na minha decisão de entrar na UFES, sou grata por todo o aprendizado e faço de você uma das minhas principais referências como docente.

Às queridas e queridos alunas/os do Dança UFES que me ajudaram a buscar o melhor de mim para dar as aulas de dança e me permitiram ter tanta experiência nessa área que é a minha paixão.

Aos docentes do CEFD: Ana Claudia, por ter me dado toda a força nas matérias de SAC e TCC 1 nos momentos que eu estava desacreditada, Fábio, por ser tão solícito no que nós alunos precisamos, até quando um encontro no corredor resulta em uma ajuda para um artigo, Mauricio, que foi o primeiro a me acolher nos tempos de pandemia e por não medir esforços para nos ajudar, mesmo que seja de madrugada, Caparroz, por sempre atender às minhas necessidades de boa vontade, Erineusa, por ser tão inspiradora e por me dar oportunidades que nunca imaginaria ser capaz de fazer, Rosely, por ser tão acolhedora e me ajudar nos momentos que mais precisava com seus abraços, Rosianny, por ser tão paciente ao esperar as minhas demandas, Mariana, por confiar no meu potencial e me convidar para ser bolsista de um programa tão importante, Danilo, por estar disposto a me ajudar sempre que precisei e explicar todas as minhas dúvidas, Fernanda, por sempre ficar tão empolgada ao me encontrar e me ajudar com o coração aberto, Ana Carolina, que me acolheu e acreditou em mim, Otávio, que me pedia para não desistir quando me encontrava pelos corredores, José Francisco que chegou no final da minha graduação, mas que me ajudou a me reinventar na vida acadêmica e pessoal e se tornou um grande amigo.

À Adenilza, que coloca ordem em todo o centro e sempre se preocupa com o meu bem-estar. Sou muito grata pelas conversas e conselhos.

Por último, ao meu orientador, que não desistiu de mim, mesmo nas minhas dificuldades com o processo de escrita e que me fez superar as minhas capacidades, confiando no meu trabalho.

*Dedico este trabalho à todas as crianças
latino-americanas que estão envolvidas na
cultura que resiste em forma de arte.*

RESUMO

Este estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre a presença do funk nas escolas públicas brasileiras, abordando as tensões presentes nesses ambientes e mostrando quais os principais autores que apresentam esta temática. A pesquisa baseou-se em artigos publicados nas revistas de Educação e Educação Física no Brasil e questiona a produção no campo das manifestações culturais afro-brasileiras e o âmbito escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e a análise de conteúdo. A discussão é estruturada em três categorias principais: a Categoria 1 analisa como o currículo escolar frequentemente privilegia culturas eurocêntricas e marginaliza saberes periféricos e negros, perpetuando o racismo estrutural; a Categoria 2 detalha as tensões presentes no ambiente escolar, abordando conflitos de gênero, a hiperssexualização do corpo feminino e a resistência das escolas e famílias baseadas em preconceitos advindos de uma moralidade dominante; e a Categoria 3 foca na visão transformadora, propondo que o funk, ao ser sistematizado nas aulas de Educação Física, apoiado pela lei nº 10.639/03, permite aos/as estudantes validarem suas identidades e desenvolverem uma consciência crítica contra a homogeneização cultural.

Palavras-chave: Escola; Funk; Educação; Educação Física; Dança.

ABSTRACT

This study presents a bibliographic research on the presence of funk in Brazilian public schools, addressing the tensions present in these environments and showing the main authors who present this theme. The research was based on articles published in Education and Physical Education journals in Brazil and questions the production in the field of Afro-Brazilian cultural manifestations and the school environment. The methodology used was qualitative bibliographic research and content analysis. The discussion is structured in three main chapters: Chapter 1 analyzes how the school curriculum frequently privileges Eurocentric cultures and marginalizes peripheral and Black knowledge, perpetuating structural racism; Chapter 2 details the tensions present in the school environment, addressing gender conflicts, the hypersexualization of the female body, and the resistance of schools and families based on prejudices arising from a dominant morality; and Chapter 3 focuses on the transformative vision, proposing that funk, when systematized in Physical Education classes, supported by Law No. 10,639/03, allows students to validate their identities and develop a critical consciousness against cultural homogenization.

Keywords: School; Funk; Physical Education; Dance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
DA CRECHE À UNIVERSIDADE: UMA HISTÓRIA COM A DANÇA.....	8
METODOLOGIA.....	14
CATEGORIA 1: A HOMOGENEIZAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO CULTURAL NO CURRÍCULO.....	19
1.1 A VALORIZAÇÃO DOS GRUPOS DOMINANTES NA ESCOLA.....	19
1.2 O RACISMO E SUA RELAÇÃO COM O FUNK NA ESCOLA.....	24
CATEGORIA 2: FUNK - TENSÕES ENTRE A CULTURA DAS PERIFERIAS E AS CULTURAS ESCOLARES.....	31
2.1 TENSÕES QUE ENVOLVEM GÊNERO, SEXUALIDADE E OBJETIFICAÇÃO DA MULHER.....	32
2.2 TENSÕES QUE ENVOLVEM O PRECONCEITO DA ESCOLA, FAMÍLIA E ESTUDANTES.....	36
CATEGORIA 3: LUTA CONTRA-HEGEMONIA E VISÃO EMANCIPADORA DA CULTURA NEGRA.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57

INTRODUÇÃO

DA CRECHE À UNIVERSIDADE: UMA HISTÓRIA COM A DANÇA

Em todos os meus anos escolares, desde a educação infantil, eu fui uma aluna ativa e empenhada, principalmente quando se tratava de participações em atividades extracurriculares ou a criação de algo que envolvesse a turma ou a escola. Participava de interpretações teatrais, leituras em público, corais, confecção de maquetes, cartazes ou quaisquer outras coisas e, principalmente, de apresentações de dança.

A dança, tanto na minha vida escolar quanto pessoal, é um dos principais elementos da minha formação cultural já que, como diz Brasileiro (2010), ela é uma manifestação cultural presente na história da humanidade. Sendo da cidade de São Mateus, aos 9 anos minha mãe me colocou numa escola de dança para fazer aulas de balé, porém, na época não tinha turma para a minha idade e então tive meu primeiro contato com o *jazz funk*, que foi muito importante para mim, pois adquiri consciência corporal e amadurecimento nas diversas instâncias da minha vida. Desde então não parei, participando de diversos eventos competitivos dentro e fora do estado, apresentações em teatros e até mesmo dando aulas, o que vou expor com mais detalhes ao decorrer do relato.

Quero destacar que dançar dentro e fora da escola tem muitas diferenças e eu acho importante citá-las. Primeiramente, a dança no meu contexto escolar foi aquela que aparecia em datas comemorativas ou como atividade extracurricular, dentre essas, festas juninas, dia da consciência negra e apresentação em feira literária, no qual todos/as os/as alunos/as participavam, ou quem tinha maior interesse. Nossas preferências costumavam ser *funk*, dado o contexto em que estávamos inseridos (Oliveira, 2015). Éramos crianças de periferia, estudantes de escola pública, em sua maioria negros/as e essa era nossa preferência porque fazia parte da nossa cultura, estava presente em nossa realidade e por isso despertava interesse. Geralmente nós alunos/as tínhamos autonomia para realizar nossas coreografias respeitando as “regras da escola”. Essas “regras” se resumiam a uma frase genérica: “Nada de *funk* na escola”, ou “Escolham outro tipo de música ou não irão dançar!”. As frases me fazem refletir sobre o motivo de só o *funk* ser malquisto no ambiente escolar. Levanto

esse questionamento, pois acho importante abordar isso na instituição, já que faz parte da cultura das periferias. Nesse sentido, Soares, Peres e Cassimiro (2016) dizem:

Dá para entender a resistência. Muitas letras são fortes e fazem referência à violência e à sexualização precoce. Os movimentos da dança transitam entre a sensualização excessiva e a transformação do corpo em objeto. De fato, causa assombro pensar nos seus alunos descendo até o chão ao som do funk sensual. Mas é o que muitos deles fazem. É a realidade (p. 1).

É compreensível que em muitas de suas músicas está presente a temática das drogas, sexualização e objetificação de corpos, criminalização e violência, como aponta Novaes (2021) dizendo que

As categorias “proibido” e “proibidão” são frequentemente acionadas para fazer referência aos funks que abordam a temática da sexualidade de forma explícita – funk putaria – ou aos que produzem narrativas sobre o universo da criminalidade, tangenciando o cotidiano e as sociabilidades ligadas à noção de bandido (Novaes, 2021, p. 309).

Porém, existem outras músicas de diferentes estilos musicais que também carregam essas temáticas, como parte atual da música sertaneja, e não são tratadas com tanto preconceito como *funk* é. Isso fica evidente quando são analisadas algumas reportagens que falam sobre a proibição do gênero nas escolas, por exemplo:

O prefeito de Carmo do Rio Claro (MG), Filipe Carielo (PSD), publicou um decreto na segunda-feira (6), proibindo a reprodução de funks em escolas da cidade de cerca de 21.000 habitantes. Segundo o documento, “fica proibida a execução de músicas do estilo funk nas escolas da rede pública municipal de ensino e em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação” (Shroeder, 2025, p. 1).

Nessa manchete é possível perceber o preconceito por parte do prefeito de direita a respeito do *funk* quando ele decide generalizar o estilo musical no decreto, suprimindo toda a sua história e seu contexto cultural, além de não respeitar seus outros subgêneros, como bem diz Marcos Neira em entrevista para a plataforma digital Nova Escola (2016, p. 1). Ele fala que o *funk* “é um complexo movimento cultural. Rejeitá-lo como um todo por causa de algumas de suas características é desconhecimento e preconceito”. O *funk* tem uma história, é uma construção social de pessoas periféricas que retratam em suas músicas a sua realidade, é uma forma de expressão e também é arte.

O *funk* brasileiro, segundo Vianna (1988), teve sua influência do *soul* dos EUA, originado dos negros que misturaram o *blues* com o *gospel*, criando esse ritmo musical que se tornou um marco da cultura preta e dos movimentos para os direitos do negro estadunidense. Se estabeleceu no Brasil durante os anos 70 através das rádios e dos bailes que aconteciam inicialmente na zona sul do Rio de Janeiro, mas com o tempo foi perdendo o espaço para a entrada da MPB e do rock. Foi se consolidando nos subúrbios da zona norte carioca e ganhando mais identidade brasileira, principalmente com a inclusão dos tambores para enriquecer suas batidas, até se tornar um dos ritmos mais escutados do país e, atualmente, reverberando pelo mundo por artistas funkeiros/as.

Essa manifestação cultural possui diversas vertentes que surgem da sua expansão pelas regiões do país e algumas delas são: o *funk* carioca, o mais popular e é caracterizado por batidas fortes, geralmente em 150 bpm, o proibidão, que aborda em suas letras temáticas como sexualidade, crime e drogas, o consciente, que busca mostrar a realidade com mensagens que convidam à reflexão e até motivacionais, o ostentação, mais comum em São Paulo e busca falar de vida de luxo utilizando roupas de grife, carros luxuosos e muitas joias, o brega funk, de origem nordestina, mais especificamente em Pernambuco e possui uma característica mais marcante em relação aos outros, o pop, mais voltado à internet, shows e performances e que é mais conhecido pelo mundo, o mandelão, caracterizado por suas batidas mais eletrônicas e que é muito comum nos bailes de São Paulo e o melody, que traz batidas mais calmas e letras de caráter mais romântico.

A outra instância da dança na minha vida foi um estúdio que ensinava balé clássico, *jazz funk* e ritmos¹ e, assim como quase todas as escolas de danças clássicas, essa era elitizada, levando em consideração o histórico desses estilos de dança. Eu fazia aula com filhas de médicos, empresários, advogados e engenheiros e em sua grande maioria, elas eram meninas brancas com status social elevado. Vale destacar que inicialmente, eu fui uma aluna pagante, porém no decorrer dos anos, recebi descontos e uma bolsa para dançar *jazz* e balé. Então basicamente eu e, às vezes, uma ou duas garotas, éramos as únicas pretas, pobres, da periferia fazendo aulas de danças elitizadas numa turma que tinha pessoas com boas condições financeiras.

¹ Dança aeróbica que combina vários estilos musicais.

Anos mais tarde, me mudei de São Mateus para a cidade grande - Serra - e meu contato com a dança se estendeu. Tive a oportunidade de ser bolsista numa escola de balé clássico e permaneci lá por 5 anos até entrar na universidade, pois precisava dedicar um tempo maior ao curso. Para além, também fui bolsista numa escola privada de educação básica, que era o SESI e lá, conheci pessoas que também tinham uma história com a dança, o que nos ajudou a ter algumas oportunidades bacanas de fazer trabalhos dentro da escola e da rede, como participações na abertura dos jogos escolares e nas feiras de empreendedorismo que a mesma proporcionava todos os anos. Também participei de festas culturais que nos permitiam criar coreografias em grupo e elaborar performances muito interessantes para estudantes adolescentes. Ressalto que o *funk* fez parte da minha vida, mas de forma quase clandestina no modo de dizer, pois os adultos da minha família não gostam do gênero e também tive um número muito pequeno de apresentações que envolvessem o ritmo musical. Algumas delas foram nas performances dessa escola que pela primeira vez dancei *funk* para um público, onde haviam muitos alunos, professores, responsáveis e até mesmo, o presidente do sistema de ensino. Foi um trabalho lindo feito em conjunto e que foi muito aplaudido pelas pessoas presentes e em nenhum momento levamos letras e danças que feriam a integridade de alguém.

A trajetória com a dança me ajudou na escolha do curso de Educação Física e durante a minha formação, tive a oportunidade de estar à frente do projeto “Dança UFES” com o apoio do PET CEFD², onde fui bolsista durante grande parte da graduação. No projeto, pude dar aulas de vários estilos de dança e fazer atividades com o público que envolviam apresentações em eventos comemorativos ou encerramento de período. As aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de 1h, no período noturno, pois tínhamos aula da graduação durante o dia. Elas tinham uma estrutura que consistia em iniciar com aquecimento e alongamento, em sequência trabalhar a proposta para a aula e finalizar com uma volta à calma. As apresentações tinham a presença de coreografias de *funk*, pois estas eram muito trabalhadas, visto que a adesão e, por vezes, os pedidos das/os alunas/os para dançá-las eram constantes.

² Programa de Educação Tutorial de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

Por isso, em um dos períodos de aulas, eu, junto com três outras bolsistas que também ministravam o projeto, ensinamos várias coreografias de *funk* feitas por diferentes coreógrafos/as e incluímos gravações de vídeos para as redes sociais, o que foi um momento de grande repercussão tanto nas mídias, quanto na quantidade de alunos que aumentou significativamente durante o processo (o que é uma justificativa da influência do *funk* na “cultura pop brasileira”). Dentre essas coreografias, tiveram as das músicas “Vermelho” da Gloria Groove e “Ai preto” do L7nnon e Biel do Furduncinho, *funks* que eram considerados *hits* na época e foram criadas pela Flávia Lima e pelo Alisson Jordan, respectivamente, ambos especializados em danças urbanas.

Além disso, participei de um projeto do laboratório Fordan/UFES de enfrentamento às violências, que consistia em dar aulas de balé para meninas da comunidade de São Pedro, no município de Vitória e foi uma experiência muito gratificante, pois eu pude perceber a importância dos projetos sociais dentro de bairros periféricos e como isso pode se tornar uma oportunidade para as crianças e jovens pertencentes ao local. Nós dávamos aulas aos sábados pela manhã para duas turmas de, em média, 7 meninas que tinham entre 5 e 12 anos e ao final do semestre, preparávamos apresentações de encerramento no CEFD. Também tinham os desafios, como o tempo de deslocamento de casa até o local, o espaço que não era próprio para as aulas, mas a coordenadora do projeto fazia de tudo para dar certo e não deixar essas crianças abandonadas.

Perceber a necessidade da dança e outras práticas corporais como projeto social me lembrou da minha cidade, no meu bairro, quando abriu uma escola de dança para a comunidade chamada Belas Artes. O coordenador do projeto realizou uma proposta de dar aulas para as crianças e adolescentes do bairro que não tiveram a mesma oportunidade que eu. Eram aulas de *jazz*, balé e *hip-hop* e misturavam com o *funk*, logo passaram a realizar apresentações pela cidade, o que fez com que o projeto ganhasse visibilidade, algo primordial para o crescimento do mesmo, que atualmente atende inúmeros/as alunos/as de diferentes bairros também periféricos, além de viagens pelo estado para mais apresentações.

Em determinado momento do curso de Licenciatura em Educação Física (EF), entre o 6º e 7º períodos, fiz não só os estágios obrigatórios no ensino fundamental, como

também o estágio da prefeitura de Vitória, ambos em escolas públicas e tive muito contato com os/as estudantes, o que me fez lembrar minha época e pude concluir que os tempos são diferentes, mas os costumes são os mesmos. Os/as alunos/as gostam de escutar músicas presentes na cultura urbana brasileira e essas incluem o *rap*, o *trap* e o *funk*, porém essas escolhas são deles próprios e não têm vínculo algum com a escola. Mesmo eu vivendo como colegial e também atuando como professora em formação, presenciei a mesma situação, isso me fez refletir do porquê de algumas instituições educacionais não estarem trabalhando a cultura urbana de forma pedagógica, principalmente no âmbito das danças urbanas, já que constitucionalmente, elas precisam ser vistas e citadas nesses ambientes.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é verificar a existência de publicações relacionadas ao *funk* nas principais revistas científicas da educação física e da educação no Brasil, por meio de uma pesquisa bibliográfica envolvendo artigos publicados com essa temática e mostrar através dessas publicações como o *funk* se manifesta e é interpretado dentro do ambiente escolar. Para tal empreitada, os objetivos específicos são: a) Entender as tensões que envolvem o *funk* na escola; b) Entender a relação entre a cultura periférica e as escolas; c) Compreender como o *funk* está presente nas principais revistas científicas da Educação Física brasileira e quais principais autores vêm se dedicando ao seu estudo; d) Analisar com base na bibliografia, como os professores trabalham com o *funk* na escola, quais são as maiores dificuldades, possibilidades e conflitos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo (Gil, 2002), (Gerhardt; Silveira, 2009), a qual realizei a leitura, fichamento e reflexão de cada artigo para alcançar as categorias que organizam o texto através dos tópicos que serão apresentados, em correlação com os objetivos específicos. Elas foram alcançadas pela leitura dos textos sobre a qual pude organizar o material, separar em categorias que deram origem às categorias e analisar os dados, conversando com outros referenciais. A primeira fase da busca consistiu em uma pesquisa nas principais revistas científicas da Educação Física no Brasil, sendo elas: Cadernos de formação da RBCE, Pensar a prática, Movimento, Motrivivência, Motriz e Corpoconsciência. Em todas elas eu procurei pelos seguintes descritores: “*funk*”, “*funk* educação”, “*funk* educação física” e “*funk* escola”, mas infelizmente encontrei apenas na Pensar a prática o artigo intitulado “A relação do *funk* com a cultura escolar: entre dilemas e tensões” de Machado, Almeida e Gomes (2018).

Em um segundo momento, optei pela pesquisa no Google Acadêmico, onde inseri os descritores “*funk* educação física”, “*funk* educação física escolar”, “*funk* escola”, “*funk* currículo cultural escolar”, “*funk* currículo escolar” e “*funk* currículo cultural”. Com tais pesquisas, a bibliografia foi mais extensa, variando os veículos onde se encontravam os artigos, mas para organizar e limitar os trabalhos a serem analisados, foram definidos alguns critérios de exclusão, dando origem a três quadros e o primeiro deles encontra-se a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no Google Acadêmico

título	autor	data	veículo	descritores
Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública	Bocchini, D.; Maldonado, D. T.	2014	Cadernos de Formação RBCE	funk educação física
Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola	Sousa, C. A.; Maldonado, D. T.; Neira, M. G.	2018	Kinesis	funk educação física
Por favor deixa eu passar: funk na educação física escolar	Gomes, I. V.; Moreira, E. V.	2020	livro Formação na prática	funk educação física
Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk	Gomes, C. A. O.	2021	GPEF USP	funk educação física
Funk na escola: corpo, cultura e movimento juvenil em pauta	Bianchetti, M.; Isse, S. F.	2018	Kinesis	funk educação física

Poder me orgulhar: Funk na Educação Física escolar na Educação para as relações étnico-raciais	Gomes, I. V.	2018	COPENE/ dype	funk educação física
Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física	Carvalho, V.P. de; Figueiredo, E. T. M.	2020	GPEF USP	funk educação física
Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública	Maldonado, D. T.; Bocchini, D.	2014	Conexões UniCamp	funk educação física
Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros	Torres, A. C.; Quaresma, F. N.	2020	GPEF USP	funk educação física
A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões	Machado, F. X.; Almeida, F. Q. de; Gomes, I. M.	2018	Pensar a Prática	funk educação física
Os corpos das danças no currículo cultural de educação física	Gehres, A. F.; Bonetto, P. X. R.; Neira, M.G.	2020	Educação em revista/scielo	funk educação física
Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música	Muniz, B.; Silva, M. A. B da	2022	EccoS revista científica	funk educação física
Desvelando o funk nas aulas de Educação Física	Bocchini, D.	2013	GPEF USP	funk educação física escolar
"Professor, bota brega funk!": os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física	Santana, D. B.; Costa, E. M. B.; Souza, F. M de	2023	Revista Cocar	funk educação física escolar
"Porque eu gosto principalmente de funk, mas a professora não permite": uma análise da percepção de alunos/as em relação a dança na educação física escolar	Rosa, M. V. <i>et al</i>	2020	Educação Online PUC Rio	funk educação física escolar
O funk no Ensino Médio: entre os desafios e as possibilidades	Fiorotti, T. R.; Stieg, R.	2018	congresso RBCE	funk educação física escolar
O bonde do 5º A, funk e "passinho dos maloka": o currículo pós-crítico em quatro atos	Bonetto, P. X. R.	2021	congresso RBCE	funk educação física escolar
Dança funk e eletrônica: qual seria a mais organizada	Lopes, F. C. O.	2021	GPEF USP	funk educação física escolar
Experiência metodológica com a dança e suas manifestações culturais no PIBID Educação Física em Catalão - GO	Ribeiro, J. P. C. <i>et al.</i>	2017	UEG	funk educação física escolar
Tematizando o funk nas aulas de Educação Física escolar	Neves, M. R.	2011	GPEF USP	funk educação física escolar
Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe	Mariano, H. R.; Schroeder, J. L.	2024	Diversidade e educação	funk escola
Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio	Gonçalves, J. C.; Araújo, R. K. de	2017	Aurora: revista de arte, mídia e política PUC SP	funk escola
Cultura juvenil e escola: o funk como ferramenta pedagógica e de identidade da juventude negra carioca	Ribeiro, C. Martins, C. H. S.	2018	ABPN revista	funk escola
O funk na escola: Apontando estratégias de ensino nas aulas de dança	Barbalho, A. L. C.	2024	UFRN	funk escola
Samba, funk: um olhar sobre possíveis diálogos dançantes na escola	Oliveira, A. J. de	2018	UFMG	funk escola
Pode funk? O corpo cênico em ação: um ensaio sobre a dança na escola	Carvalho, I. F. S.	2020	UNESP	funk escola
No fluxo da batida: a cultura juvenil do funk circulando em uma escola pública de Santa Maria/RS	Ávila, F. S.	2016	UFSM	funk escola

No balanço do funk: as tensões que envolvem o ritmo dentro do ambiente escolar	Machado, F. X.	2015	UFES	funk escola
Vamos falar sobre funk? A presença do ritmo no ambiente escolar	Machado, F. X.	2017	congresso RBCE	funk escola
A cultura do funk no espaço escolar: análise das apologias de gênero em sala de aula	Nascimento, T. O.	2021	UEPB	funk escola
Professor, eu sei que vou para o inferno! O mal-estar diante da tensão entre a moralidade dominante e a marginal em duas escolas da periferia paulistana	Grützmann, L. F.	2023	Revista Brasileira de Educação	funk escola
Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física	Müller, A.; Neira, M. G.	2021	Estudos em Avaliação Educacional	funk currículo cultural escolar
Danças midiáticas no contexto escolar: uma ação pedagógica para refletir sobre a figura da mulher no funk	Santos, D. S.	2023	UFS monografia	funk currículo escolar
O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes	Neves, M. R.; Neira, M. G.	2020	Motrivivência	funk currículo cultural
Funk, o demônio do currículo	Quaresma, F. N.; Neves, M. R.	2016	GPEF USP	funk currículo cultural

O resultado possibilitou trabalhos diversos que tinham ou não a ver com a temática. Dentre eles se destacaram artigos, anais, relatos de experiência, livros teses, monografias, trabalhos de conclusão de curso e dissertações. Cada trabalho tinha conteúdos interessantes e com importância para a discussão, contudo, eram documentos grandes para fazer a análise, logo optamos por definir o primeiro critério de exclusão que foi a retirada de livros, teses, dissertações e monografias que são arquivos maiores, mas que ainda podiam ser utilizados como referências para o presente estudo. Também li os resumos de cada arquivo analisando se eles eram consoantes com a principal temática que era a relação da escola com o *funk*, obtendo assim, o segundo quadro:

Quadro 2 - Artigos selecionados após o primeiro critério de exclusão

título	autor	data	veículo	descritores
Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública	Bocchini, D.; Maldonado, D. T.	2014	Cadernos de Formação RBCE	funk educação física
Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola	Sousa, C. A.; Maldonado, D. T.; Neira, M. G.	2018	Kinesis	funk educação física
Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk	Gomes, C. A. O.	2021	GPEF USP	funk educação física
Funk na escola: corpo, cultura e movimento juvenil em pauta	Bianchetti, M.; Isse, S. F.	2018	Kinesis	funk educação física

Poder me orgulhar: Funk na Educação Física escolar na Educação para as relações étnico-raciais	Gomes, I. V.	2018	COPENE/ dype	funk educação física
Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física	Carvalho, V.P. de; Figueiredo, E. T. M.	2020	GPEF USP	funk educação física
Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública	Maldonado, D. T.; Bocchini, D.	2014	Conexões UniCamp	funk educação física
A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões	Machado, F. X.; Almeida, F. Q. de; Gomes, I. M.	2018	Pensar a Prática	funk educação física
Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música	Muniz, B.; Silva, M. A. B. da	2022	EccoS revista científica	funk educação física
Desvelando o funk nas aulas de Educação Física	Bocchini, D.	2013	GPEF USP	funk educação física escolar
"Professor, bota brega funk!": os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física	Santana, D. B.; Costa, E. M. B.; Souza, F. M. de	2023	Revista Cocar	funk educação física escolar
"Porque eu gosto principalmente de funk, mas a professora não permite": uma análise da percepção de alunos/as em relação a dança na educação física escolar	Rosa, M. V. <i>et al.</i>	2020	Educação Online PUC Rio	funk educação física escolar
O funk no Ensino Médio: entre os desafios e as possibilidades	Fiorotti, T. R.; Stieg, R.	2018	congresso RBCE	funk educação física escolar
O bonde do 5º A, funk e "passinho dos maloka": o currículo pós-crítico em quatro atos	Bonetto, P. X. R.	2021	congresso RBCE	funk educação física escolar
Dança funk e eletrônica: qual seria a mais organizada	Lopes, F. C. O.	2021	GPEF USP	funk educação física escolar
Experiência metodológica com a dança e suas manifestações culturais no PIBID Educação Física em Catalão - GO	Ribeiro, J. P. C. <i>et al.</i>	2017	UEG	funk educação física escolar
Tematizando o funk nas aulas de Educação Física escolar	Neves, M. R.	2011	GPEF USP	funk educação física escolar
Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe	Mariano, H. R.; Schroeder, J. L.	2024	Diversidade e educação	funk escola
Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio	Gonçalves, J. C.; Araújo, R. K. de	2017	Aurora: revista de arte, mídia e política PUC SP	funk escola
Cultura juvenil e escola: o funk como ferramenta pedagógica e de identidade da juventude negra carioca	Ribeiro, C.; Martins, C. H. S.	2018	ABPN revista	funk escola
Vamos falar sobre funk? A presença do ritmo no ambiente escolar	Machado, F. X.	2017	congresso RBCE	funk escola
Professor, eu sei que vou para o inferno! O mal-estar diante da tensão entre a moralidade dominante e a marginal em duas escolas da periferia paulistana	Grützmann, L. F.	2023	Revista Brasileira de Educação	funk escola

Optei por fazer um levantamento e estudar os artigos de revistas científicas, dessa forma o segundo critério de exclusão foi a retirada de trabalhos publicados em anais de congressos e grupos de estudos, mais especificamente o GPEF USP, para finalmente chegar ao terceiro quadro que será a base do estudo. Dito isso, a seleção final das fontes a serem estudadas nesta pesquisa está presente no quadro abaixo:

Quadro 3 - Artigos selecionados para a análise da pesquisa bibliográfica

título	autor	data	veículo	descritores
Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública	Bocchini, D.; Maldonado, D. T.	2014	Cadernos de Formação RBCE	funk educação física
Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola	Sousa, C. A.; Maldonado, D. T.; Neira, M. G.	2018	Kinesis	funk educação física
Funk na escola: corpo, cultura e movimento juvenil em pauta	Bianchetti, M.; Isse, S. F.	2018	Kinesis	funk educação física
Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública	Maldonado, D. T.; Bocchini, D.	2014	Conexões Unicamp	funk educação física
A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões	Machado, F. X.; Almeida, F. Q. de; Gomes, I. M.	2018	Pensar a Prática	funk educação física
Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música	Muniz, B.; Silva, M. A. B. da	2022	EccoS revista científica	funk educação física
"Professor, bota brega funk!": os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física	Santana, D. B.; Costa, E. M. B.; Souza, F. M. de	2023	Revista Cocar	funk educação física escolar
Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe	Mariano, H. R.; Schroeder, J. L.	2024	Diversidade e educação	funk escola
Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio	Gonçalves, J. C.; Araújo, R. K. de	2017	Aurora: revista de arte, mídia e política PUC SP	funk escola
Cultura juvenil e escola: o funk como ferramenta pedagógica e de identidade da juventude negra carioca	Ribeiro, C.; Martins, C. H. S.	2018	ABPN revista	funk escola
Professor, eu sei que vou para o inferno! O mal-estar diante da tensão entre a moralidade dominante e a marginal em duas escolas da periferia paulistana	Grützmann, L. F.	2023	Revista Brasileira de Educação	funk escola

CATEGORIA 1: A HOMOGENEIZAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO CULTURAL NO CURRÍCULO

1.1 A VALORIZAÇÃO DOS GRUPOS DOMINANTES NA ESCOLA

Neste tópico abordaremos o conflito de diferentes identidades que se relacionam dentro da escola e como isso afeta o olhar pedagógico para as manifestações culturais ditas marginalizadas, que se encontram discriminadas pela homogeneização a partir dos valores das culturas dominantes. É necessário o aprofundamento dessa discussão, pois o *funk* geralmente está neste lugar marginalizado, atingido pelo preconceito que é formado por discursos que, por muitas vezes, buscam apagar suas ricas possibilidades de aprendizagens. Esses discursos podem ser resumidos em racismo, silenciamento das manifestações pertencentes aos jovens, moral religiosa e maior atenção ao estilo europeu, o que se mostra presente na prática pedagógica da EF escolar.

Alguns/as autores e autoras explicitaram sobre o conflito de identidades e a homogeneização dos grupos dominantes e como essa característica é refletida no contexto escolar. Essa questão foi tematizada por Bocchini e Maldonado (2014), Gonçalves e Araújo (2017), Grützmänn (2023), Machado, Almeida e Gomes (2018), Mariano e Shroeder (2024), Muniz e Silva (2022), Ribeiro e Martins (2018), Santana, Costa e Souza (2023) e Sousa, Maldonado e Neira (2018). Tais estudos encontram-se mais bem apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 - trabalhos que apresentaram a homogeneização e o contexto escolar

Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública	Daniel Bocchini, Daniel Teixeira Maldonado	2014
Performances funk na escola: com a palavra, estudantes do ensino médio	Jean Carlos Gonçalves, Reinaldo Kovalski de Araújo	2017
Professor, eu sei que vou para o inferno! O mal-estar diante da tensão entre a moralidade dominante e a marginal em duas escolas da periferia paulistana	Lidiane Fatima Grützmänn	2023
A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões	Fernanda Xavier Machado, Felipe Quintão de Almeida, Ivan Marcelo Gomes	2018
Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens	Hugo Romano Mariano, Jorge	2024

na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe	Luiz Shroeder	
Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música	Bruno Muniz, Marcos Antônio Batista da Silva	2022
Cultura juvenil e escola: o funk como ferramenta pedagógica e de identidade da juventude negra carioca	Claudia Ribeiro, Carlos Henrique dos Santos Martins	2018
“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física	Daniel Batista Santana, Eliane Melo de Brito Costa, Fábio Marques de Souza	2023
Círculo de Cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola	Claudio Aparecido de Sousa, Daniel Teixeira Maldonado, Marcos Garcia Neira	2018

Assim, caminhando nessa ideia, iniciaremos apontando os dados que eles/as trazem em seus trabalhos para entender depois como isso se relaciona com a luta contra-hegemônica e a presença do *funk* na escola.

Quando se fala no encontro de diferentes identidades culturais em um ambiente social, por muitas vezes aquele é marcado pelo surgimento de relações conflituosas que são explicadas pela necessidade das identidades “[...] se constituírem como um único caminho a ser valorizado” (Bocchini; Maldonado, 2014, p. 33). Os autores relatam que, em resumo, existe uma certa identidade que terá mais privilégios que as outras dentro da configuração social:

[...] branca, letrada, masculina, heterossexual e cristã, que está arraigado e estabelecido no imaginário social e naturalizada no convívio cotidiano entre os indivíduos. Grupos fora desse padrão, os chamados grupos minoritários, terminam por serem marcados pela discriminação, exclusão e preconceito (p. 34).

Para tanto, Grützmann (2023) também conversa com esse fato quando demonstra a preocupação sobre como a abertura da escola aos saberes ancestrais a transforma em um complexo campo de tensões entre a moralidade dominante e a marginal. O artigo, baseado nas ideias de Kabengele Munanga (2015), critica o monoculturalismo eurocêntrico, também chamado de moralidade dominante da escola, que negligencia as raízes indígenas e africanas do povo brasileiro. Isso remete às ideias de Nietzsche (2001, 1998) nas suas obras “O crepúsculo dos ídolos” e “Genealogia da moral”, onde ele fala sobre como o abuso da autoridade e o perigo da escravidão dos fracos, além das noções de moral e força desses ditos fortes, são subsídios para orquestrar os

saberes e as moralidades marginais, que visa a conservação da vida em seu caráter de luta permanente. Ela analisa que “O autor via que a crença na razão ocidental era cega, cruel e alienante” (Grützmann, 2023, p. 7), portanto, a moral dos fracos ou escravizados se manifesta no sujeito que se acomoda na posição de dominado, se mantém humilde, tem vergonha de suas potências e ainda não se questiona sobre o lugar social que se encontra, onde foi designado.

Essas consequências são a prova de uma falha no reconhecimento social (Bauman, 2010), uma vez que significa a aceitação que as outras pessoas têm sobre o indivíduo, se baseando na vida que ele leva que vai ditar se ele merece o respeito e a dignidade. A falha quer dizer a não dignidade e conseqüentemente, a humilhação. De acordo com este autor, aceitar a inferioridade dessas identidades, “[...] destrói a auto estima - nega o reconhecimento, recusa o respeito e aplica a exclusão -, substitui a exploração e assume a discriminação como explicação mais comumente usada para justificar o rancor do indivíduo em relação à sociedade” (Bauman, 2010, p. 78).

Dessa forma, o texto de Ribeiro e Martins (2018) apreende o *funk* como representação da cultura juvenil, pois quem consome são majoritariamente jovens das classes populares, sendo suas performances um efeito de problemas sociais como a instabilidade econômica, condições precárias e a negação do direito ao lazer. Essas análises reiteram que a mídia exerce grande influência sobre o *funk*, pois por um lado, há a mercantilização das performances e por outro, “o acúmulo de estereótipos de vulgaridade” (Ribeiro; Martins, 2018, p. 101), o que leva à criminalização e à exclusão das pessoas que consomem o estilo musical. A fala da MC Tati Quebra Barraco aponta para a potencialização dessa relação, ao reivindicar o respeito ao *funk* e denunciar que o problema é outro:

Não é por que eu não gosto de um estilo musical, que devo chamar de "lixo", e achar que ele deve acabar. Cultura não é só aquilo que eu gosto! Para de caô e fala logo, que o problema de vocês, é ver favelado se dando bem na vida! Saímos da favela e conquistamos o mundo e vamos além. Respeita nossa história! Respeita o Funk! (Barraco *apud* Ribeiro; Martins, 2018, p. 102).

No espaço escolar há uma necessidade de luta para fazer com que algumas ações, costumes e gostos tenham mais valor que outros e a organização do currículo, juntamente com as práticas pedagógicas aumentam essa segregação. Limitar os

conteúdos não dá a oportunidade de analisá-los criticamente, tendo uma visão limitada sem poder generalizar, aumentando a hegemonia e perpetuando preconceitos. Com essa visão, Mariano e Shroeder (2024), Sousa, Maldonado e Neira (2018) e Santana, Costa e Souza (2023) discorrem em seus trabalhos sobre as tensões entre as moralidades dominante e marginal através de propostas de aulas e da tematização do *funk*, apontando desafios diante de suas práticas pedagógicas.

Os autores Mariano e Shroeder (2024) apresentaram um trabalho baseado em uma vivência docente de um deles que foi fazer intervenção numa escola pública, que consistia na montagem de um coral, o qual surgiu da ideia da professora de inglês. Ela queria que os/as alunos/as cantassem uma música típica das igrejas presbiterianas estadunidenses. O professor (na época bolsista de um programa de docência em sua universidade) notou o desconforto e a falta de afinidade dos jovens com a música, vista como “antiga e careta” por falar de religião. A partir desse ocorrido, a reflexão mostrou que música na escola é um objeto de disputa entre apropriações eruditas e populares, que se reitera na polarização entre música boa e música ruim, um viés excludente e classista. Nesse sentido, o discurso da escola sobre o *rap*, o *funk* e o *pop* - os ritmos mais falados pelos/as alunos/as na aula diagnóstica - é marcado por disputas, estigmas e uma desconexão entre o que eles/as consomem e o que a instituição considera apropriado, principalmente quando os ritmos se cruzam com as discussões de gênero, raça e classe. Esses gêneros musicais são frequentemente alvos de proibição e estigmatização pela instituição, que os considera inapropriados por estarem ligados a essas discussões transversais. Dessa forma, voltamos à notícia apresentada na introdução deste trabalho, sobre a qual o prefeito da cidade mineira Carmo do Rio Claro em 2025 decretou uma lei que proíbe o *funk* nas escolas com a justificativa de que as letras interferem de maneira negativa na moral das crianças e adolescentes, negando totalmente suas potencialidades.

Sousa, Maldonado e Neira (2018) falam sobre a colonização das práticas escolares que desconsideram a aprendizagem popular e a cultura dos menos favorecidos. Os autores citam Bourdieu e Passeron (1975) que criticaram os elementos mercadológicos e reprodutores presentes nas escolas francesas, tornando esses lugares, ambientes de reprodução de desigualdades sociais, mostrando que há uma semelhança nos

modelos de educação ocidentais que buscam priorizar as classes dominantes e desvalorizar as marginalizadas.

Sobre os menos favorecidos, pode-se dizer que o apagamento de expressões culturais que possuem uma forte presença dos jovens também se encaixa neste contexto. Santana, Costa e Souza (2023) explicitam isso em seu artigo, pois a pesquisa analisa o desencontro entre a escola e a comunidade, que é provocado pelo silenciamento dos corpos dos/as aprendentes. A partir disso, os autores reforçam que a crítica conservadora é contra o "prazer do corpo", considerado como profano e se ele é visto como fonte de pecado, então a sua dança também é considerada profana. As expressões culturais presentes na identidade jovem não são aceitas pela gestão escolar e fora dela. Pelo contrário, são negadas as suas potencialidades e vistas como impróprias para seu público, dificultando as possibilidades de trabalho emancipador que pode ser desenvolvido com elas. Esses mecanismos de silenciamento que disseminam a invisibilidade de práticas que não seguem os cotidianos escolares institucionalizados e não dão abertura para as práticas dos jovens provém de uma resistência de grande parte dos/as professores/as em inserir em suas aulas os elementos da história, da religiosidade afro-brasileira e das manifestações culturais juvenis como o *funk*, em detrimento dos valores e saberes eurocêtricos. Desse modo, apresento abaixo uma tirinha que representa essa discussão.

Figura 1: tirinha música e escola



Fonte: Savron - imagem da internet

Na imagem, é possível observar os/as estudantes expressando uma vontade de estarem mais ativos com relação às decisões da escola e em um certo momento, a figura destacada como autoridade concorda com eles, mesmo limitando o poder de escolha dos/as mesmos/as, porém coloca impedimentos preconceituosos quando diz “sem essas porcarias de sertanejo, funk, pagode”, sem pelo menos escutar as vontades dos/as estudantes ou o que eles/as têm para compartilhar de conhecimentos, caindo na mesma situação que foi questionada no início da tirinha. Essa fala carregada por uma moral dominante expressa o preconceito enraizado que é movido por uma única visão que não se abre a novos conhecimentos. O questionamento que atribuo é: por que outros ritmos também não são considerados “porcarias”? É justo apenas as expressões culturais consumidas majoritariamente pelos jovens negros de periferias receberem rótulos de culturas “não apropriadas”? A participação ativa desejada pelos/as estudantes por muitas das vezes é apagada pela gestão escolar por uma série de fatores influenciáveis que buscam “justificar” tais argumentos.

Vale destacar que essa característica de controle no ambiente escolar é uma longa construção baseada em diferentes momentos históricos de modelo social, onde o corpo é o principal instrumento de molde, pois o controle do corpo é sinônimo do controle humano e, por isso, passou por diversas formas de necessidades: produtivas, higienistas/sanitárias, morais e de adaptação/contenção (Bracht, 1999). É através da educação e criação de instituições sociais voltadas para ela que os sistemas conseguem realizar em massa o controle social necessário para manter sua posição de poder, pois é nela que as pessoas podem ser moldadas para atender aos seus ideais, à sua moralidade, à sua ética, à sua cultura, à sua política, etc. Isso abre espaço para as formas de opressão contra culturas que se diferem dos modelos padrões, opressões essas como a marginalidade social, a negação de gênero, segregação de PcD's e práticas racistas, como será desenvolvido a seguir.

1.2 O RACISMO E SUA RELAÇÃO COM O *FUNK* NA ESCOLA

Franz Fanon (2008) é introduzido no texto de Grützmann (2023) para explicar a associação estrutural do negro com a "sujeira moral", onde o preto simboliza o pecado, o mal, a sombra e as trevas na tradição religiosa judaico-cristã da Europa, enquanto as coisas boas são retratadas pela claridade, luz, pomba branca da paz, o paraíso. Essa

depreciação estrutural se manifesta na escola pelo mal-estar diante da cultura afro dos/as estudantes negros que, em parte, são cristãos/protestantes. O estranhamento que as gestualidades dessas expressões culturais (*capoeira, hip hop, funk*) causam na escola é explicado pelo fato de que a instituição foi historicamente pensada para preparar um corpo industrial e não para acolher a expressão do corpo libertado. Em ambas as moralidades, dominante ou marginal, o objeto principal é o corpo, mas a moralidade dominante o considera de forma sagrada, no qual é necessário fazer sacrifícios, ou seja, deixar as suas potencialidades e criatividade para se alcançar a vida eterna e legítima.

Ribeiro e Martins (2018) destacam que o Brasil mantém uma forma peculiar de racismo que é um grande obstáculo à democracia. Esse racismo (estrutural), que impede o acesso da população negra a direitos como saúde e educação, foi ratificado por um relatório da ONU e é constantemente criticado pelos Movimentos Negros, que além de denunciarem o racismo presente nos diversos setores da sociedade, também buscam a igualdade de privilégios que a branquitude possui através da luta, conquistando políticas públicas de direitos iguais.

A persistência desse racismo é sustentada pelo mito da democracia racial, forjado pelas elites brancas e sistematizado por Gilberto Freyre (1933) em seu livro “Casa Grande & Senzala”, que apregoava relações harmoniosas entre brancos e negros. Esse mito se expressa na figura do mulato como ideal de branquitude, que ao negar sua ancestralidade africana, atenua os conflitos, o que divide ideologicamente negros e mestiços e aliena o processo identitário de ambos. É dito que “[...] a persistência do mito da democracia racial no imaginário nacional e seu uso político para desabonar as ações afirmativas e leis direcionadas à população negra” (Ribeiro; Martins, 2018, p. 93). Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 é criada para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana nas escolas, contudo, a sua efetiva implementação está longe de se consolidar devido a diversos fatores, como:

a permanência do mito da democracia racial no imaginário docente; desconhecimento da mesma pela maioria do corpo docente, formação universitária inicial precária e de cunho eurocêntrico com quase ausência de disciplinas obrigatórias que contemplem os conteúdos de que trata a referida lei; ausência de incentivos governamentais para a formação continuada; precarização do trabalho docente; escassez de materiais pedagógicos que abordem esta temática (Ribeiro; Martins, 2018, p. 94).

Quando se fala nas práticas discriminatórias presentes na escola, o racismo também entra nessa questão, pois o apagamento das culturas negras contribui para essa visão preconceituosa. Essa ideia ajuda a explicar por que uma cultura como o *funk* enfrenta tanta resistência e preconceito dentro das escolas, mostrando que o problema não é o ritmo em si, mas a estrutura racista da instituição. Dessa forma, Ribeiro e Martins (2018) mostram que as práticas sociais discriminatórias na escola negligenciam a ambiguidade do racismo brasileiro, “intrinsecamente articulado ao preconceito de classe” (p. 97), por conta da visão monocultural e padronizante da instituição. Desse modo, embora a escola seja um espaço de encontro de diversas culturas (crítica, acadêmica, social, institucional e experiencial), transforma-se em força hegemônica na divulgação de saberes consolidados com a cultura do aluno, o que se acirra para o aluno negro devido ao apagamento dos conteúdos que privilegiem as culturas de matriz africana e afrodescendentes.

Muniz e Silva (2022) fazem em seu texto um resgate histórico sobre os primeiros gêneros musicais brasileiros reconhecidos surgidos a partir do século XVIII, que são a modinha (cultura portuguesa/ópera italiana) e o lundu (cultura angolana/congolesa), ambos envolvendo música e dança de galanteio e sensualidade. A modinha era mais aceita porque era sentimental, enquanto o lundu sofreu resistência na época de controle dos corpos e da cultura dos escravizados. Essa dança simulava o ato carnal, o ritual de amor, acompanhado dos batuques. Vale salientar que a perseguição pela dança negra acontece ainda hoje e é exemplificada pelo trabalho, observando que essas nuances históricas ajudam a entender os efeitos que ainda reverberam em danças e músicas populares afro-centradas, que são adjetivadas pela branquitude. A seguir, há um exemplo de como esse preconceito surge, mostrando o *funk* como exemplo:

O meio midiático por muitos anos detonou a cultura funk, relacionando sempre a pontos negativos, deteriorando os ambientes em que aconteciam os bailes e também propagando opiniões preconceituosas em relação ao público alvo desse gênero. Decerto, muitas questões que rodeiam esse assunto são questionáveis ao ponto de ser “certo” ou “errado”; muitos relatam que as letras presentes nas músicas se resumem apenas a objetificar os corpos femininos e expressar mensagens de cunho sexual, então como poderíamos usar algo tão negativo dentro de uma sala de aula? (Barbalho, 2024, p. 29)

Pode-se dizer que o *funk* está intensamente presente em parte do espaço escolar, embora de forma polida, pois suas ações ainda são mostradas como não condizentes com a escolarização e a produção do conhecimento. Assim, o não acolhimento do *funk* como manifestação popular, mas pensado por um parâmetro de erudição, o renega à massificação, impedindo “uma discussão mais aprofundada de sua construção sociológica e discursivo-perfomática” (Gonçalves; Araújo, 2017, p. 87). Consequentemente, expressões culturais afro-brasileiras e regionais, como o *funk*, “[...] são desvalorizados e submetidos a constantes estratégias de inferiorização e desqualificação de seu potencial aglutinador e identitário” (Ribeiro; Martins, 2018, p. 98).

O *funk* é um “som de preto, de favelado”, nasceu nos EUA pelos negros e se consolidou no Brasil dentro do subúrbio carioca e atualmente está presente na vida de grande parte dos brasileiros. O ritmo musical se tornou um fenômeno de massa, sendo consumido nos diferentes espaços pelas pessoas, independente de sua classe social, cor, gênero ou idade, mas é na periferia que ele vai se estabelecer e ser aceito. Isso porque é dela que ele nasce.

Inicia com a migração da população negra estadunidense das fazendas para os centros urbanos com a união do *blues* com o gospel, surgindo assim, o *soul*. Esse estilo vai se perpetuar pelo mundo todo, sendo conhecido como “Black Music”, termo que ganhou muita influência das lutas da população negra pelos direitos humanos. No início dos anos 1970 o estilo chegava ao Brasil, primeiramente em bailes situados na zona sul do Rio de Janeiro e mais tarde migrou para as quadras e clubes do subúrbio carioca, onde ganhou identidade e notoriedade, principalmente por dançarinos/as que frequentavam pelas músicas agitadas (Vianna, 1988).

Com o passar dos anos as músicas e os bailes tinham como foco o tema “*black is beautiful*” (preto é lindo) com o objetivo de enaltecer o jeito, o cabelo, as vestimentas e as próprias pessoas. Em meio a tanta opressão durante o período da ditadura militar, onde nomes importantes da chamada “Black Rio” eram presos e a imprensa demonizava os movimentos, a música negra se tornou um símbolo de resistência, sempre tentando denunciar o autoritarismo e a violência preconceituosa e exaltar a beleza e cultura negra. No entanto, apesar da redemocratização no país, Isso ocorre

ainda nos dias atuais (André, 2020, 2023, 2024). Em uma apresentação de palco no ano de 1971, Elis Regina cantou uma música que tocou um homem negro chamado Tony Tornado e a partir desse momento, a história da música preta brasileira ficaria marcada, pois foi ao final da canção "*Black is beautiful*" cantada em forma de protesto, que este homem sobe ao palco com o punho cerrado em referência aos Panteras Negras³ e logo depois é levado preso, censurado por uma polícia opressora daquele ano.

Black Is Beautiful

Hoje cedo, na rua do Ouvidor
Quantos brancos horríveis eu vi
Eu quero um homem de cor
Um Deus negro do Congo ou daqui
Que se integre no meu sangue europeu

Black is beautiful, black is beautiful
Black beauty so peaceful
I wanna a black I wanna a beautiful

Hoje a noite amante negro eu vou
Enfeitar o meu corpo no teu
Eu quero este homem de cor
Um Deus negro do Congo ou daqui
Que se integre no meu sangue europeu

Black is beautiful, black is beautiful
Black beauty so peaceful
I wanna a black I wanna a beautiful

Elis Regina (1971)

Vale lembrar que o processo de estigmatização e criminalização do gênero começou após os eventos conhecidos como "arrastões" em 1993. O termo "funkeiro" substituiu o "pivete" e a mídia disseminou um clima de pânico e histeria, embora o tom racista não estivesse tão explícito. A campanha de criminalização, que associava o *funk* ao tráfico de drogas, contribuiu para a interdição definitiva dos bailes por incursões policiais e leis restritivas (Ribeiro; Martins, 2018).

³ O Partido Panteras Negras foi um movimento estadunidense de base marxista que buscou, através da luta de diversas formas, conquistar direitos que não eram permitidos aos negros norte americanos. O simbolismo do punho cerrado e erguido tem o significado de luta, resistência, apoio e orgulho das causas de conflitos sociais, principalmente o racismo (Chaves, 2015).

Um outro exemplo dessas restrições é mostrado por Facina (2010), que analisou sob uma perspectiva marxista a perseguição aos ritmos negros, citando o exemplo do samba, que foi aceito de forma subalternizada e utilizado pela elite para alavancar o projeto do mito da democracia racial. Já o *funk*, surge em um contexto neoliberal que refuta os anseios de inclusão social pelo mercado de trabalho e a democracia racial, tornando a repressão uma prioridade, seja pelo extermínio institucionalizado ou pela criminalização de suas expressões culturais. A escola, estruturada em uma concepção eurocêntrica forjada na modernidade e alinhada ao neoliberalismo, contribui para a ausência de culturas e conteúdos de matrizes africanas e falha em visibilizar suas contradições e a vivência juvenil, negando o direito à diferença.

Por isso, é importante considerar questões que estimulem os/as estudantes a uma visão emancipatória de sua realidade. Nessa ideia, Machado, Almeida e Gomes (2018) abordam o currículo oculto e outras estratégias que formam a cultura escolar da instituição escolhida para a pesquisa e que esta se configura “[...] como um conjunto de códigos próprios pertencentes a uma escola, transportados e reelaborados pelos seus principais atores [...]” (p. 545). Durante as entrevistas realizadas na pesquisa, surgiu um relato: uma professora afirmou que a proposta pedagógica da escola não aborda a realidade de violência e risco social do bairro, seguindo um modelo padrão feito pelo Estado que não se adapta aos/às alunos/as, negando as possibilidades de trabalhos que podem ser realizados quando há uma escuta ativa dos/sa mesmos/s.

Dessa forma, foi possível observar qual a relação entre o *funk* e a cultura escolar, identificando como a homogeneização afeta de forma negativa para a sistematização da cultura periférica nas instituições de ensino. Pode-se perceber o surgimento de relações conflituosas entre as manifestações consumidas pelos/as estudantes e o que a escola vê como algo adequado para eles, criando assim, diferentes tensões que podem trazer discussões profundas e até mesmo necessárias para as aulas. Identifica-se também o envolvimento dos/as autores/as com essa temática, buscando inclusive, ferramentas para trabalharem o *funk* em seus espaços de ensino e a preocupação que eles/as têm sobre seu próprio conhecimento com relação a essa cultura que limita as possibilidades de um trato pedagógico com ela.

Essa síntese inicial buscou entender como os trabalhos de Bocchini e Maldonado (2014), Gonçalves e Araújo (2017), Grützmänn (2023), Machado, Almeida e Gomes (2018), Mariano e Shroeder (2024), Muniz e Silva (2022), Ribeiro e Martins (2018), Santana, Costa e Souza (2023) e Sousa, Maldonado e Neira (2018) buscaram ampliar as discussões presentes na cultura do *funk* como a importância mal dividida que o ambiente escolar dá entre a cultura eurocentrada e a cultura marginalizada, a quebra do tradicionalismo da EF na escola, o racismo presente nos discursos limitadores da gestão escolar e em contrapartida, o entendimento de mostrar o *funk* como possibilidade da educação para as relações étnico-raciais.

Por último, percebemos que nas revistas científicas de EF há uma escassa produção que discute o *funk* na escola, sendo encontrados trabalhos apenas na Pensar a prática, Cadernos de formação RBCE, Conexões UniCamp e na Kinesis, porém notamos um número um pouco maior de publicações nas revistas de educação, como a EcooS, Cocar, Diversidade e educação, Aurora e a Revista brasileira de educação e isso foi o que ajudou na continuação deste trabalho.

CATEGORIA 2: *FUNK* - TENSÕES ENTRE A CULTURA DAS PERIFERIAS E AS CULTURAS ESCOLARES

Como já apresentado, o ambiente escolar carrega diversas tensões que são existentes por conta das diferentes culturas que nele se encontram, podendo haver conflitos de interesse no modo de ser e ver o mundo, que são atribuídos aos valores que cada um carrega no seu viver social. Neste trabalho o que está sendo abordado é o que a cultura periférica pode carregar e como é a relação entre ela e a cultura escolar, tendo o *funk* como principal objeto de discussão, além do que ele pode proporcionar gerando tensões nas diferentes visões sociais, principalmente quando essa relação é marcada pela gestão escolar, professores e estudantes.

Dessa forma, os dados retirados dos artigos em estudo permitiram uma análise dividida nas relações de gênero e étnico-raciais, o preconceito das pessoas envolvendo essa manifestação cultural e o conhecimento dos/as docentes atribuído às práticas consumidas e reinventadas pelos jovens. Abrindo tais discussões, apresento no quadro abaixo os trabalhos que fizeram intervenções em escolas públicas com o objetivo de mostrar os perfis dessas escolas e os lugares a que pertenciam.

Quadro 5 - perfil das escolas citadas nos artigos

Título	Autoria	Perfil	Local
Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública	Bocchini; Maldonado, 2014	Escola municipal	São Paulo
Círculo de Cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola	Sousa; Maldonado; Neira, 2018	Escola municipal	São Paulo
Educação física escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública	Maldonado; Bocchini, 2014	Escola municipal	São Paulo
Funk na escola: corpo, cultura e movimento juvenil em pauta	Bianchetti; Isse, 2018	Escola estadual	Rio Grande do Sul
A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões	Machado; Almeida; Gomes, 2018	Escola municipal	Espírito Santo
“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física	Santana; Costa; Souza, 2023	Escola de ensino fundamental*	Paraíba

Pop, funk e rap como conteúdos musicais para jovens escolares: reflexões sobre gênero, raça e classe	Mariano; Schroeder, 2024	Escola de ensino fundamental*	São Paulo
Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio	Gonçalves; Araújo, 2017	Escola pública, Ensino Médio**	Paraná
Professor, eu sei que vou para o inferno! O mal-estar diante da tensão entre a moralidade dominante e a marginal em duas escolas da periferia paulistana	Grützmann, 2023	Escolas municipais	São Paulo

*Autores não especificaram se a escola era municipal, estadual ou federal

**Autores não especificaram se a escola era de Ensino Médio, apenas o perfil dos alunos

Dessa forma, pode-se perceber que as escolas são todas públicas e em grande maioria, de ensino fundamental. Também pode ser observado que as regiões de onde os/as autores/as pensaram seus projetos são a Sudeste, Sul e Nordeste, sendo a maior parte concentrada no Sudeste, mais especificamente no estado de São Paulo, o que gera a reflexão sobre a produção com base nessa temática: há o trabalho e a sistematização do *funk* em outras regiões do país? Por que os professores e professoras publicam pouco seus trabalhos nas revistas científicas? Será que há conhecimento suficiente para o trato pedagógico das danças e das manifestações de origem negra? Acredito que alguns desses questionamentos podem ajudar em pesquisas mais aprofundadas dentro do campo acadêmico e profissional. No mais, abrimos as análises que ajudam a entender os dilemas entre as culturas periféricas e escolares.

2.1 TENSÕES QUE ENVOLVEM GÊNERO, SEXUALIDADE E OBJETIFICAÇÃO DA MULHER

As primeiras discussões foram desenvolvidas pelos/as seguintes autores/as: Bianchetti e Isse (2018), Gonçalves e Araújo (2017), Machado, Almeida e Gomes (2018), Maldonado e Bocchini (2014) e Mariano e Schroeder (2024); elas abordaram as tensões que envolvem gênero, sexualidade e objetificação da mulher.

Em um dos trabalhos, após o questionamento dos/as alunos/as sobre o limite entre a valorização e a vulgarização do corpo da mulher, as autoras Bianchetti e Isse (2018) falaram sobre as culturas feminina e masculina terem diferentes modos de viver, agir, gesticular e ser e que tudo isso depende do tempo, espaço, costumes e valores das

pessoas. Elas fizeram um exercício comparativo das épocas do ritmo e chegaram à relação entre MC Anitta e Fernanda Abreu, pensando na diferença “às roupas, às gestualidades, à postura diante das câmeras e ao apelo erótico” (p. 79). Ainda nesse exercício, falaram sobre como é diferente a exposição dos corpos em cada época e como isso se relaciona à qualidade das músicas, mostrando que o sucesso está mais atribuído à sexualidade das cantoras do que à produção da sua arte, colocando o próprio corpo como objeto de consumo, principalmente ao olhar masculino. As autoras ainda citam a moralidade histórica das relações de gênero, mostrando “o valor do recato e do controle das sensações e manifestações da sexualidade feminina” (p. 81), como também o consumo dos corpos, gerando uma relação ambígua entre o julgamento da exposição feminina e a necessidade de apreciar de forma sexualizada.

Para trabalhar as letras, sentido e poética, levaram a paródia como possibilidade de questionamento e criação. Esse processo permitiu aos/as alunos/as uma análise aprofundada das letras que retratavam a objetificação do corpo da mulher e uma criação crítica das letras que transformaram o olhar com a leitura.

No trabalho de Gonçalves e Araújo (2017) a questão da sexualidade e prostituição foi levantada por alguns estudantes durante as intervenções do projeto que deu forma a esse artigo e isso fez os autores refletirem sobre como a trajetória das mulheres no funk é marcada por um limite tênue entre "bandida", "tchutchuca" e "poderosa". Os autores trazem um termo chamado de corpo puto funkeiro feminino e esse corpo é visto como sinônimo de resistência ao participar abertamente da carnavalização, apropriando-se de discursos que o classificam como vulgar para inverter e mostrar sua representatividade. Mas, a esfera de circulação do corpo puto feminino levanta contradições: se de um lado é visto como ato político de resistência, de outro, pode ser interpretado como um corpo para agradar o masculino. Além disso, nenhum estudante abordou o corpo puto masculino, enquanto o feminino foi citado diretamente cinco vezes, sendo quatro vezes como ridicularização e uma vez como empoderamento, mostrando que esse é, pela maior parte das vezes, o maior alvo de julgamento. Há uma politização maior nas performances de funkeiras, que são vistas como vulgares e ofensivas, mas o corpo puto masculino se entrega mais prontamente à carnavalização. Outra problemática analisada foi que o público alvo das funkeiras são majoritariamente a comunidade LGBTQIAPN+ e mulheres e isso foi percebido após os MC's citados

pelos/as alunos/as serem majoritariamente do sexo masculino e as poucas MC's citadas foram apenas por estudantes do sexo feminino, indicando uma divisão de gênero na audiência e consumo.

Para Maldonado e Bocchini (2014) a dificuldade maior foi realizar o debate sobre as relações de gênero e orientação sexual das pessoas que praticam alguma dança, pois os meninos ficavam dizendo que era coisa de homossexuais. Os autores perceberam que mesmo após as intervenções, alguns alunos continuaram com preconceitos e concluíram “que esse comportamento era normal para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental” (p. 191) e eles não queriam mudar o comportamento e sim, apresentar uma forma de compreensão das relações de gênero e as danças para que os/as alunos/as formassem suas próprias opiniões sobre os temas propostos.

É possível perceber que o “ser” feminino e masculino carregam diferentes identidades para além do que lhes é atribuído socialmente e que dialogar sobre isso na escola pode dar abertura a questionamentos necessários para se pensar os preconceitos atribuídos a partir desse pensamento solidificado. É o que Goellner (2007) diz:

Como ferramenta analítica, o termo “gênero” possibilitou desconstruir a representação naturalizada de que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam determinadas desigualdades, atribuem funções sociais, determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo (p. 183).

A construção social que permite que homens cis e heteronormativos se vejam como superiores aos demais gêneros está atrelada à definição de poder dentro de determinada sociedade, que é bastante discutida no campo das ciências humanas. Ao se tratar de alguns tipos de dança, é perceptível o baixo interesse por parte dos meninos, relacionado também à construção social de que “dança é para meninas e homossexuais”, como mostram Oliveira e Wenzel (2023), ao realizarem uma pesquisa sobre as masculinidades dentro do balé clássico capixaba. As autoras afirmam que há uma separação binária que determina as masculinidades e feminilidades dentro não somente desta prática, como também da realidade social, gerando certas expectativas que refletem em seus comportamentos, “[...] expectativas estas que tendem a apresentar a sexualidade hétero como principal maneira de afirmar sua masculinidade e feminilidade” (p. 241). Dentro desse contexto, a dança é designada como uma prática de graciosidade, delicadeza e sensibilidade, sendo assim atribuída às mulheres e

quando um homem, independente de sua orientação sexual se identifica com tal prática, a ele é associada a homossexualidade, porém há uma definição ambígua e contraditória nesse sentido, pois mesmo que seja uma pessoa homossexual, ele sempre irá desempenhar performances héterossexuais ao fazerem pares com bailarinas que também interpretam o mesmo papel, comprovando a expectativa social que não respeita as subjetividades presentes nestes contextos.

O trabalho com o *funk* na escola não se diferencia do balé clássico e também carrega tabus difíceis de se desfazerem, justamente por serem construções sociais de muito tempo que foram naturalizadas com o passar das épocas. Existem diversas linhas tênues que circundam essa manifestação e carregam diferentes preconceitos, como a relação ambígua entre julgar o comportamento das funkeiras em suas músicas, videocliques e performances e a de apreciar seu conteúdo, contanto que ele seja agradável à visão masculina hiperssexualizada. Assim como há a linha tênue da própria artista a buscar visibilidade na cena se dividindo entre ser “puta” e ser “poderosa”, ou seja, a mulher se vê na necessidade de conseguir lugar no mundo *funk* da mesma forma que os funkeiros para ganhar reconhecimento e representatividade, porém os julgamentos contra ela são mais fortes e ganham mais notoriedade da população hétero hegemônica.

Isso se reflete na sala de aula também pelos/as próprios/as professores/as que carregam consigo os preconceitos baseados em seus valores sociais, o que os impede, muitas vezes de fazer discussões pertinentes com seus/suas alunos/as no que diz respeito às discussões de gênero e, conseqüentemente, a falta de conhecimento faz com que também evitem falar sobre o *funk* que se faz presente dentro do contexto dos/as estudantes.

Mesmo com todas as adversidades para se pensar na sistematização do *funk* atrelado ao debate sobre gênero na escola, principalmente quando se é falado sobre a sexualização do corpo feminino, é possível perceber uma crescente produção focada no empoderamento das mulheres e de artistas LGBTQUIAPN+ que cada vez mais estão conquistando as massas com suas letras que representam conquistas e ambições. Para essa reflexão cito o *funk* a seguir:

44

Tem desconfiança no que eu faço
 Duvido que faz o que eu faço
 Perguntou se escrevo o que eu canto
 Acha que mulher não pode tanto? [...]

Eu não to aqui pra alimentar seu ego fraco
 Volta pra sua casa e vai pensar na sua fala
 Tu quer ter razão por isso tá falando alto
 Não to aqui pra educar maior de idade
 Vou falar o óbvio porque você não sabe [...]

Depois eu saio como a louca da história
 Eu que avancei né?
 Eu que gritei né?
 Falando coisas que eu nunca falei
 Pra se crescer né?
 Pra aparecer né?

MC Luanna, Marcos Beatman, Mello Santana (2022)

2.2 TENSÕES QUE ENVOLVEM O PRECONCEITO DA ESCOLA, FAMÍLIA E ESTUDANTES

Dando continuidade às discussões a respeito das tensões que envolvem a cultura periférica e a cultura escolar, buscaremos mostrar que os artigos analisados na revisão bibliográfica falam sobre o preconceito por parte dos atores e atrizes que compõem as instituições sociais família e educação com relação ao *funk*, envolvendo a religião, o medo do julgamento dos corpos, as relações de poder dentro do ambiente escolar e a influência midiática. As/os principais autoras/es que discutiram tais temáticas no recorte bibliográfico que adotamos foram: Bianchetti e Isse (2018), Bocchini e Maldonado (2014), Gonçalves e Araújo (2017), Grützmann (2023), Machado, Almeida e Gomes (2018), Mariano e Schroeder (2024), Santana, Costa e Souza (2023) e Sousa, Maldonado e Neira (2018).

Para Bocchini e Maldonado (2014) a escolha do conteúdo trouxe reflexão e angústia por parte dos autores pela necessidade de tirarem seus próprios preconceitos para consolidarem a proposta da tematização. A partir disso, na primeira aula fizeram a apresentação da proposta e nesse momento, os/as alunos/as não entenderam como um estilo musical com letras polêmicas poderia ser abordado numa escola. Havia um

certo preconceito e discriminação por conta deles mesmos com o estilo musical, surgindo falas como: “só os bandidos, traficantes e vagabundos” (p. 38) escutavam e que as músicas só se tratavam de drogas, sexo e criminalidade. Seguindo, na segunda aula foram levadas músicas pelos/as próprios/as estudantes e ainda teve resistência por medo de serem punidos e de que a coordenadora chegasse, mostrando que a escola é entendida como não sendo espaço para certas práticas e discussões.

Outra etapa do projeto mostrou a pesquisa de reportagens sobre o funk para saber como a mídia compreende e divulga (TV Globo e TV Record) e essa etapa gerou uma discussão, pois foi percebido que ela possuía uma visão muito preconceituosa, mencionando que apenas nos bailes morriam pessoas, havia prostituição, uso de drogas etc. Porém, chegaram à conclusão de que outros meios de comunicação também o fazem, mas não são tão mal vistos como o funk.

No artigo de Gonçalves e Araújo (2017), um dos motivos que levou a realização do trabalho de fazer uma performance teatral de funk na escola foi um jogo de concentração em uma aula de Ensino Médio, sob o qual quem fosse eliminado por se desconcentrar, cumpriria uma tarefa teatral proposta pelos ganhadores. Esses escolheram uma representação de um baile funk, mas a proposta gerou reações intensas: “não vou fazer essa bosta”, “que viadagem”, “coisa de preto”, “que favela”, além de um pedido de dispensa por motivos religiosos e também medo e resistência, pois eles questionaram se teriam que dançar funk. Essa reação é atribuída à tendência da escola de simplificar processos criativos e ao medo do olhar avaliativo do outro, com o pensamento de “pagar mico”.

Machado, Almeida e Gomes (2018) disseram que apesar da presença forte do funk na escola, os/as alunos/as percebem a falta de um diálogo formal sobre o tema por parte dos/sa professores/as. Há a percepção de que os/as professores/as não gostam do ritmo, ou que lidam com ele de forma informal (“brincando”), sem um trabalho pedagógico sério. Assim, a pesquisa indica a necessidade de desconstruir os posicionamentos preconceituosos de alguns docentes em relação ao ritmo. A Aluna 14 relata que os coordenadores retiraram músicas de funk durante um evento escolar, com a justificativa de que “tinha muita gente dançando” e afirma que existe um preconceito, “[...] porque eles não curtem, eles só querem saber dessas coisas de rico,

de descer para boate” (Aluna 14) (p. 546). Além disso, existe a proibição específica do ritmo, mas a permissão de outros como pagode, hip-hop, valsa e samba.

No artigo de Sousa, Maldonado e Neira (2018), eles mostram que no Brasil, o funk sofre preconceito por parte da comunidade escolar. Isso mostra a carência de entendimento das questões sociais e educacionais por parte de alguns professores e da escola de um modo geral. Ao pensarem em realizar um projeto envolvendo o funk na escola, estavam cientes de questionamentos que poderiam acontecer por parte de professores, pais e alunos. Nessa ideia, a religião foi um fator desafiador para os professores, pois alguns/as alunos/as não puderam participar dos ensaios por serem evangélicos/as, dizendo que isso não é coisa de Deus. Eles explicaram às crianças que as atividades de EF não envolvem nenhuma religião, porém, uma aluna disse que os pais a proibem de escutar qualquer tipo de música que não seja gospel. Essa situação deu abertura a uma reunião proposta pelos professores para os pais. Na reunião foi explicado “que se tratava de um projeto de dança, que não envolveria e nem atrapalharia a religião e crença particular de cada família, e relatamos que o ritmo musical a ser trabalhado seria o funk” (p. 123). Mesmo com todas as falas, 5 responsáveis pediram para que os/as filhos/as apenas observassem as aulas e a decisão foi respeitada.

É possível perceber ao decorrer das leituras que há uma necessidade de controle das escolas com relação aos comportamentos de seus/as estudantes e isso tem relação direta com o poder exercido de forma hierárquica que é explicado por Michel Foucault em suas obras. Em seu trabalho, Pacheco (2006) explica o motivo da dança ser um conteúdo pouco abordado na escola, citando como o controle social, que está diretamente atrelado ao controle dos corpos, impede a realização de trabalhos com ela por diversos fatores que chegam a esta mesma relação. Ele mostra que:

O artigo da Revista Brasileira de Ciência e Movimento (1988) busca explicação para o 'esquecimento' da dança num processo mais amplo de objetivação do corpo', fruto de práticas racionais excessivas. Práticas estas acompanhadas de uma “visão comportamentalista”, fracionada, que tende aos interesses da ideologia capitalista (Pacheco, 2006, p. 7).

Como observado, o apagamento da dança como consequência do controle dos corpos gera nos/as alunos/as o medo do julgamento do outro, provocando uma timidez que muitas das vezes se transforma em piadas com quem se expressa por ela, assim,

discursar sobre funk na escola frequentemente se esgota em juízos de valor e discussões estéticas que o desqualificam. Barbalho (2024) faz uma reflexão mostrando que:

Infelizmente, ao longo do seu desenvolvimento e até mesmo nos dias atuais, as pessoas que consomem e vivem essa cultura são discriminadas e desvalorizadas. Segundo Pierre Bourdieu (2008), o problema é que nem toda cultura é entendida como legítima, assim se torna evidente a forma como essa manifestação cultural, que a posteriori tornou-se quase totalmente brasileira, é extremamente marginalizada por uma população que possui ideais enraizados de uma hierarquização cultural e social (p. 33).

Uma possível explicação ao fato de existir uma demonização dessa expressão cultural é o fato de estar associada a uma origem negra e pobre, pois como dito, a legitimação de algumas manifestações culturais não se consolida por ter uma hierarquização cultural que molda o imaginário, disseminando crenças e ideais discriminatórias que desvalorizam outras culturas, tornando-as marginalizadas dentro da configuração social. A autora ainda indaga que “O meio midiático por muitos anos detonou a cultura funk, relacionando sempre a pontos negativos, deteriorando os ambientes em que aconteciam os bailes e também propagando opiniões preconceituosas em relação ao público alvo desse gênero” (Barbalho, 2024, p. 29).

Nos documentários sobre o *funk* (“Funk no Rio-1994”⁴, “Eu só quero é ser feliz-uma breve história do funk carioca”⁵, “The beat diáspora”⁶, “Negritude! a casa do funk”⁷, “Sou feia mas to na moda”⁸) é possível perceber uma dicotomia, onde os canais televisivos disseminam uma visão de terror, atribuindo as narrativas sobre o uso de drogas, apologias ao crime e ao sexo e o uso da violência sem limites pelo público que frequenta os bailes, enquanto os/as artistas, defendem que é o seu trabalho, que a vertente “proibidão” nasceu por influência de outros estilos de música que também falavam de sexo e drogas. Eles queriam visibilidade para fazer dar certo e mais especificamente as funkeiras, viram na música uma oportunidade de crescer e ganhar respeito. Não defendo que o *funk* é puro dentro de uma certa moralidade, mas o que muitos/as MC's cantam é a pura e escancarada realidade das favelas e é o que vende, o que é mais consumido. Além disso, muitos outros estilos musicais e veículos de

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=349OLoSMBAc&t=2384s>

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=sZ8h_C4ArhY

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=sWGE8ab0wuA&t=1519s>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=KxhSDaDYAPo&t=1237s>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=NG8J8VkPsFI>

comunicação fazem exatamente o mesmo e são menos criticados, mostrando que os debates vão muito além da contrariedade de valores, é uma relação de poder, onde uma moralidade tem dominação sobre a outra, de tal forma que

A despeito de toda a sua diversidade, o funk é também movimento de tensões dialéticas. De um lado valoriza a periferia, permite a ascensão social de muitos/as artistas, gera renda para as mais diversas comunidades, possui letras carregadas de críticas sociais semelhantes ao RAP e supre uma das muitas ausências do estado nas periferias: o direito constitucional ao Lazer. Do outro lado reproduz as diversas opressões estruturais, principalmente o machismo, tal qual outras instituições como o poder legislativo, judiciário e executivo majoritariamente representados por homens brancos que fazem cumprir a manutenção dessas desigualdades, ou mesmo como instituições como a Polícia Militar ou nossas escolas (Gomes; Moreira, 2020, p. 37).

Por fim, a discriminação do gênero por parte da cultura dominante também está diretamente atrelada à questão étnico-racial e também é apontada nos artigos analisados de forma a compreender que as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras são massivamente negadas pelo racismo presente na sociedade brasileira criado pelo imaginário da branquitude. Baco Exu do Blues manifesta essa conduta num trecho de sua música:

Bluesman

A partir de agora considero tudo blues
 O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues
 O funk é blues, o soul é blues
 Eu sou Exu do blues
 Tudo que quando era preto era do demônio
 E depois virou branco e foi aceito eu vou chamar de blues

Baco Exu do Blues (2018)

Além disso, há também a relação entre o conhecimento docente e o trato pedagógico das manifestações afro-brasileiras, de modo que muitos/as professores/as relataram sobre seus próprios sentimentos dentro de seus trabalhos. Os/as autores/as que falaram sobre foram: Bianchetti e Isse (2018), Grützmann (2023), Machado, Almeida e Gomes (2018), Maldonado e Bocchini (2014) e Santana, Costa e Souza (2023).

Grützmann (2023) mostra que os/as professores/as que fizeram parte do grupo de pesquisa que foi a base deste artigo, reconhecem as dificuldades na formação docente, argumentando que o conteúdo sobre a História e Cultura da África ainda é

incipiente e prevalece de forma caricata, alienada pela mídia e o estudo, quando existe, foca apenas no período colonial. Além disso, a precariedade da formação superior dos/as docentes contribui para a dificuldade em lidar com o tema, fazendo com que “os saberes da ancestralidade africana continuassem aparecendo nas escolas como folclore ou mero apêndice de um aporte curricular estereotipado e caricaturizado, mantendo a grandeza do continente africano reduzido às mazelas da escravidão” (p. 18). O artigo destaca a importância dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), como pólos que disseminam uma formação política contra o racismo, promovem ações afirmativas e valorizam a epistemologia decolonial e os saberes tradicionais. Deram o exemplo de uma professora que começou a pensar melhor sobre as questões étnico-raciais após uma parceria entre a universidade e a escola por meio destes núcleos. Com isso, o relatório final evidenciou a importância da formação docente para a desconstrução de estereótipos e para que o/a professor/a problematize e questione sobre os valores da moralidade dominante que marginaliza a cultura negra.

Santana, Costa e Sousa (2023) deram um exemplo que embora a princípio a intervenção na aula não tenha escolhido este gênero (*funk*), o pedido se tornou um convite para o/a professor/a repensar sobre a não presença de danças consideradas inapropriadas na escola, reformular a sua proposta, replanejar e integrar a dança comunitária na escola, a partir da aula de Educação Física. O estudo argumenta que a inclusão do brega funk não deve ser ingênua, valorizando um sistema social opressor. Ele defende que o/a professor/a deve atuar de forma a buscar e valorizar o que potencializa e humaniza os/as alunos/as, em vez de reproduzir a opressão.

Após as análises dos artigos é possível perceber que muitos/as docentes admitem não saber como tratar o *funk* de forma sistematizada, porém alguns autores mostram que dá para o/a professor/a, mesmo diante da falta de domínio, construir o conhecimento com o/a aluno/a quebrando a hierarquia tradicional do detentor do saber e transformando a sala de aula em um espaço de co-criação. Há também as lacunas da formação inicial que falha ao não preparar o docente para lidar com temas sensíveis, como sexualidade e moralidade. O resultado é o medo ou o constrangimento que impede debates que por vezes são necessários. E mais especificamente nos currículos dos cursos de Educação Física, poucos são

encontrados os estudos sobre as danças e as manifestações afro-brasileiras e africanas. Dentro de uma visão mais crítica sobre o estilo musical,

[...] no comodismo de uma crítica rasa e racista, a sociedade entende ser preferível menosprezar o Funk apenas por esses fatores, sem se dar ao trabalho de conhecer toda sua riqueza e diversidade rítmica, de composições e estéticas. É fato a se considerar, também, que essa estrutura de opressão recai sobre diversos outros estilos musicais que não sofrem, entretanto, a mesma repulsa social destinada ao Funk. Diferente de outros estilos que também reproduzem essa estrutura de opressão, o Funk incomoda porque é cultura de resistência, é periférico e é negro e, assim como aconteceu com o Samba ou com a Capoeira, será criminalizado em um país que carrega um passado escravocrata (Gomes, 2018, p. 8).

Isso justifica a resistência por parte dos/as professores/as, pois em todo local, os discursos morais contra essas manifestações são disseminados, sem dar abertura para o reconhecimento da cultura como possibilidade artística e de transformação. Entender o *funk* como precursor do debate para a educação antirracista também se faz importante, pois é a partir dos questionamentos e estudos nas aulas que se pode aumentar a visão decolonial do currículo escolar e, assim, acabar com a visão eurocentrada e homogênea que marginaliza a cultura afro-brasileira e periférica.

Em suma, foi possível compreender como são localizadas as tensões que envolvem o *funk* na escola, além de comprovar que há uma relação conflituosa entre a cultura periférica e a cultura escolar de forma que é possível perceber o relato dos autores e autoras sobre os principais desafios e também possibilidades que permeiam a sistematização do ritmo no ambiente escolar.

CATEGORIA 3: LUTA CONTRA-HEGEMONIA E VISÃO EMANCIPADORA DA CULTURA NEGRA

Esse trabalho procura saber e apresentar as possibilidades de construção crítica sobre a cultura negra e mais especificamente o *funk* dentro do ambiente escolar, logo alguns autores e autoras mostraram isso em seus trabalhos de modo que conseguiram, para além das intervenções, dialogar com teóricos que questionam tais pontos há tempos. Dessa forma, Gonçalves e Araújo (2017) ressaltam o crescimento da manifestação cultural e como ela pode se tornar uma prática diversificada. De acordo com o artigo, atualmente o *funk* se popularizou para além da periferia e das vias discursivas de barbárie, aparecendo em novelas, propagandas e em variações como o *funk* gospel. Foram chamadas de “práticas enunciativas”, que são “reverberações cujas enunciações se mostram férteis a provocar deslocamentos, escapes e subversões de qualquer tentativa moral de enquadramento em detrimento de limites temporais, totalitários, dicotômicos ou lineares” (Gonçalves; Araújo, 2017, p. 77), ou seja, o *funk* já deixou de ser exclusivo da favela e é consumido por qualquer pessoa, não importa qual seja sua cor, idade, gênero ou classe social. Portanto, a representação desse fato é mostrada no trecho da música a seguir:

Som de Preto

É som de preto
De favelado
Mas quando toca
Ninguém fica parado

O nosso som não tem idade
Não tem raça e nem tem cor
Mas a sociedade
Pra gente não dá valor

Só querem nos criticar
Pensam que somos animais
Se existia o lado ruim
Hoje não existe mais

Porque o funkeiro de hoje em dia
Caiu na real
Essa história de porrada
Isso é coisa banal

Agora pare e pense

Se liga na resposta
Se ontem foi a tempestade
Hoje vira a bonança.

Amilcka, Chocolate e DJ Marlboro (-)

Como observado, a letra funciona como um manifesto de resistência e afirmação de identidade, transformando estigmas sociais em símbolos de orgulho ao reivindicar a origem periférica e racial do *funk*, além de carregar uma mensagem de esperança quando mostra uma transformação da tempestade em bonança. O texto expõe a hipocrisia de uma sociedade que consome o ritmo, mas marginaliza toda a cultura, chegando a desumanizá-la sob o peso do preconceito, ou seja, existe um consumo da cultura periférica por todas as classes, mesmo que o reconhecimento não venha junto.

Nesse sentido, Muniz e Silva (2022) concluem que a visão mais rica sobre o *funk* é aquela que considera sua intervenção estética nos debates sociais. De acordo com os autores, a música é uma tecnologia que pode ser usada para a transformação de si e dos outros, para promover a saúde, o lazer ou, como o texto sugere, para a conscientização, indo de encontro ao que ela pode oferecer e não somente ao que causa (Muniz; Silva, 2022). Portanto, essa abordagem evita os extremos de vê-lo como algo totalmente submisso às estruturas sociais, o que tiraria seu poder de intervenção, ou como algo totalmente determinado a resistir, o que ignoraria suas contradições. Em vez disso, o *funk* é um elemento que já desafia o sistema por sua simples presença e mobilização e assim, promove a mudança. Acrescenta-se o fato de que abordar temas como classismo, racismo, homofobia e sexismo o posiciona como uma intervenção estética complexa e política. Ele não se limita apenas à razão, mas também aos afetos e às disposições para criar um tipo de ação política que desafia o ideal tradicional e puramente racional. No âmbito educacional não é diferente e trazer o debate para os/as estudantes possibilita a abrangência de uma visão emancipadora e contra-hegemônica de suas realidades, questionando as hierarquias existentes e forçando a instituição a confrontar uma cultura que ela tradicionalmente exclui, como é falado no artigo de Muniz e Silva, a saber:

A análise da música funk realizada neste artigo evidencia um caminho estético para a educação e para a ação política. Sociólogos, como Bourdieu, parecem fechar esse caminho, uma vez que se supõe que os que estão no topo da hierarquia social e econômica criam as regras para os que estão na base,

incluindo os critérios estéticos que regem o alto ou o baixo. No entanto, a teoria também pode internalizar e reificar as diferenças existentes e torna-se muito difícil entender como mudar esse sistema de posições que reforça seus próprios critérios de julgamento e práticas educacionais. Neste sentido, ao trazer debates e questionamento às práticas educacionais a mobilização do funk no campo da educação já desempenha um papel contra-hegemônico, independente dos funkeiros assumirem ou não práticas contra-hegemônicas quando considerados individualmente (Muniz; Silva, 2022, p. 14-15).

Dessa forma, a educação dentro da instituição escolar tem como papel trazer ao sujeito a compreensão de sua própria realidade e mesmo numa sociedade contemporânea que tem seus valores culturais e políticos, ela não deixa de ser “[...] uma instituição educativa, a serviço de todos, igualmente” (Tozoni-Reis, p. 4), pois apesar do grupo social dominante, existem outros que possuem diferentes interesses e convivem nas mesmas instituições sociais:

Assim, os estudos da sociologia da educação apontam para a ideia de que a educação escolarizada nestas sociedades tem, em geral, algumas funções. Pode ter o objetivo “redentor” de salvar a sociedade da situação em que se encontra, como pode ter como objetivo “reproduzir” a sociedade na sua forma de organização, ou ainda, mediar a busca de entendimento da vida e da sociedade, contribuindo assim para “transformá-la” (Tozoni-Reis, p. 4)

Com base nas análises da autora, busco neste trabalho pensar a educação sob a perspectiva transformadora, mostrando trabalhos que conversem com essa função, apresentando o *funk* como possibilidade de conteúdo transformador e emancipador, principalmente no campo da Educação Física escolar. Nesse sentido, o que caracteriza a educação transformadora é disponibilizar mecanismos culturais necessários para que o sujeito se aproprie e a partir disso, possam transformar a sociedade.

Isso significa dizer que a escola, como instituição social, tem o papel de garantir aos sujeitos com oportunidades contraditoriamente desiguais a apropriação de conhecimentos, a formação de valores sociais e culturais, a preparação para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento da prática social (Tozini-Reis, p. 10).

Faz-se necessário que a escola pública contribua na formação plena – crítica – dos sujeitos sociais. Para tanto, sua “tarefa” filosófico-política é a de assegurar a cultura clássica, em cujo bojo se encontra o que há de mais universal e permanente das produções humanas e que, considerada as condições de desigualdade de nossas sociedades modernas, somente essa escola é capaz de garantir para o conjunto da população (p. 14-15).

Em Ribeiro e Martins (2018) é abordado o conceito de diferença que está intimamente ligado à identidade e ambos são indissociáveis. A diferença exige um tratamento que se opõe aos processos de homogeneização reunidos na categoria “aluno”. Desse

modo, a construção das práticas pedagógicas democráticas e não preconceituosas exige o reconhecimento à diferença e à concepção que os/as estudantes têm de serem sujeitos juvenis, produtores e consumidores de cultura.

No mais, Grützmann (2023) mostra que para mudar o pensamento de pessoas dóceis que não questionam sua realidade, acredita-se na necessidade de que o sucesso da educação está no seu potencial emancipador, partindo principalmente do/a professor/a. Essa análise reforça que a inclusão das culturas juvenis no currículo não é apenas uma questão de diversidade, mas um movimento político e pedagógico essencialmente emancipador que confronta diretamente as estruturas históricas de silenciamento. Logo, a aproximação dos/as pesquisadores/as e o uso das preferências estéticas dos/as estudantes como a base para um aprendizado transformador e emancipador proporcionaram aos jovens da pesquisa uma nova percepção sobre o valor e a potência de suas existências (Grützmann, 2023).

Diante desses dados, os/as autores/as dialogam entre seus textos, de forma que quase todos mostram visões semelhantes. Bianchetti e Isse (2018), Bocchini e Maldonado (2014) e Grützmann (2023) mostram como seus objetivos são parecidos:

É dever da escola falar de corpo, de cultura, de juventude. E, sendo o funk elemento da cultura corporal juvenil contemporânea, é dever da escola lidar com seus desassossegos, temores e limitações e encontrar caminhos para falar e viver o funk em suas múltiplas formas de manifestação (Bianchetti; Isse, p. 87).

Bocchini e Maldonado (2014) afirmam que seu objetivo “[...] “é intervir na construção de novos significados e valores mais democráticos” (p. 36), ou seja, poder impedir a homogeneização cultural de grupos privilegiados e trazer mais conhecimento dos grupos minoritários, além de trazer uma educação pautada na racionalidade contra-hegemônica para a constituição de um espaço democrático e a criação/desenvolvimento de um aluno crítico. Buscaram também contribuir para a desmistificação do *funk* tentando aproximá-lo do *status* social de outros ritmos. Bem como Grützmann (2023), que discute as potências da moralidade marginal com as expressões culturais afro-brasileiras e periféricas, como *funk* e *rap*, como uma força da educação de resistência dentro do ambiente escolar, em contraposição à moralidade dominante eurocêntrica e colonial. Essas manifestações são entendidas como parte de uma educação de resistência porque permitem aos jovens periféricos elaborar novos

significados para suas existências, corpos, cultura, identidade e territorialidade, subvertendo o sistema colonial. Logo, quando elas são introduzidas em sala de aula, geram curiosidade, envolvimento e entusiasmo nos/as estudantes, que acessam esses saberes em um ritmo oposto ao do conhecimento escolar tradicional, que é visto como desenraizado e cheio de ordem e discurso.

Mariano e Schroeder (2024) mostram que há uma reivindicação quanto a necessidade de a escola reconhecer, analisar criticamente e incluir gêneros musicais como o *pop*, o *funk* e *rap* como conteúdos curriculares válidos, entendendo-os como formas de empoderamento, resistência e agência dos jovens, em vez de causas de degradação social. Assim, o processo de educação musical deve ser dialógico, já que todos possuem alguma forma de conhecimento musical, tendo a possibilidade de um exercício mais investigativo, buscando escutar os/as alunos/as e apreciar o que eles/elas ouvem. Essa foi a proposta que um dos autores fez à escola durante a sua vivência, na qual rompeu com a configuração tradicional da sala de aula e realizou uma escuta ativa com os/as estudantes, que falaram sobre seus interesses musicais. Ele então buscou a coordenação para propor que o repertório fosse alterado e que a apresentação fosse substituída por um ensaio aberto para evitar a exposição e o constrangimento dos/as estudantes, porém a ideia foi rejeitada sob a alegação de que *funk* e *rap* eram proibidos na escola.

Como o ensino da dança, Santana, Costa e Souza (2023) fizeram um trabalho cujo o objetivo central era discutir a relação entre a dança na escola e a cultura da comunidade, explorando como a cultura dos/as alunos/as pode ser integrada de forma crítica e reflexiva ao contexto escolar. Os autores se baseiam em Marques (2010) que propõe perguntas geradoras - "quem dança?", "onde dança?", "por que se move?" - para estimular a leitura crítica dos (con)textos da dança, permitindo que os/as aprendentes ressignifiquem sua experiência estética. O encontro da escola com a comunidade ocorre quando a instituição dá voz e visibilidade aos corpos dos/as aprendentes e um exemplo que foi mostrado, foi de uma interação entre balé e brega funk por parte deles. O artigo mostrou que "Essa interação desestabiliza estereótipos empregados injustamente à dança e, principalmente aos corpos que dançam" (Santana; Costa; Souza, 2023, p. 9) e mostra uma equidade valorativa entre as danças.

No contexto da Educação Física escolar, o encaminhamento das ideias não foi diferente. Sousa, Maldonado e Neira (2018), por exemplo, buscaram como objetivo do relato tentar romper com o tradicionalismo da EF na escola, onde só é abordado o esporte:

Em nosso entendimento, a EF precisa adotar princípios reflexivos e formativos para que os professores possam superar a visão de colonização defendida pelos setores tradicionais e conservadores utilizados nas aulas pela “descolonização das mentes”, contribuindo sobremaneira para uma educação emancipadora e revolucionária para efetivarmos a liberdade dos oprimidos no interior da escola (Sousa; Maldonado; Neira, 2018, p. 118).

Eles consideram de extrema importância abordar, dialogar, estudar e vivenciar as atividades curriculares que tenham relação com a realidade social em que os/as alunos/as estão inseridos/as e, por isso, a tematização surgiu de pedidos feitos pelos/as próprios/as estudantes. Os autores quiseram desenvolver um projeto que tivesse relação com o PPP da escola de forma dialógica e democrática, mostrando que a voz e os interesses dos/as alunos/as podem ser valorizados e não apenas as ideias do/a professor/a. Isso foi contestado durante os Círculos de Cultura que aconteceram nos momentos iniciais e finais das aulas. Vale destacar também o interesse da comunidade, ao qual as pessoas que passavam perto da instituição, paravam para observar o que estava sendo desenvolvido por escutarem as músicas trabalhadas.

A ideia do Círculo de Cultura, criado por Paulo Freire durante a década de 1960, surgiu também como uma proposta de tematização e reflexão crítica das práticas corporais a partir dos/as educandos/as para desenvolverem seus olhares de transformação social da realidade social e é um pouco mais explicado a seguir:

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a escola, autoritária por estrutura e tradição (Freire, 2006, p. 13).

Os autores dizem que “[...] a visão estereotipada será substituída pela visão de conectividade” (Sousa; Maldonado; Neira, 2018, p. 127), ou seja, traz ao/a professor/a a possibilidade de uma prática pedagógica mais humanista. A partir dessas ideias e construindo uma prática pedagógica tematizando o *funk* na aula de EF, foi possível reconhecer o objetivo cumprido através das falas das crianças:

Samara: Eu pensava que funk não se estudava e nem pesquisava.

Vinicius: Sou da igreja e nunca imaginei que o funk surgiu nela.

Natasha: Achei boa a participação de meninos e meninas no funk.

Vitor: Gostei de estudar o funk e ensinar o que eu sabia.

(Sousa; Maldonado; Neira, 2018, p. 128)

Foi concluído então que com a busca por metodologias que se aproximam da realidade dos/as alunos/as, é possível tratar qualquer conteúdo da EF de forma crítica e emancipadora para todos/as eles/as, independente de cor, gênero, religião, posição social, deficiência e etc. Ainda nesse contexto, os autores Maldonado e Bocchini (2014) trazem, com base no movimento renovador da Educação Física brasileira e tendo por influência os Parâmetros Curriculares Nacionais, as estratégias para uma prática pedagógica da EF que passam a serem pensadas de forma integral, abordando, não somente o "fazer pelo fazer" (que ensina apenas os fundamentos e técnicas), como também um componente curricular que colabora para a formação de "[...] pessoas com consciência crítica para agir com autonomia em relação às manifestações da cultura corporal de movimento e munir o sujeito de possibilidades de se tornar um cidadão" (Maldonado; Bocchini, 2014, p. 184). Para além, também dizem:

Nesse sentido, descreveremos nossa experiência de tematizar um dos conteúdos da cultura de corporal de movimento (danças), se preocupando em possibilitar vivências das diferentes danças realizadas no Brasil, debater sobre as principais características dessas danças e refletir sobre as diferenças de gênero e etnias das pessoas que praticam essas danças ao redor do país, com a intenção de tornar os nossos alunos do 6º ano do ensino fundamental, sujeitos que possam atuar como cidadãos críticos e participativos na sociedade contemporânea (p. 184).

Em perspectiva similar, um dos artigos ao informar a pesquisa sobre a presença do ritmo como conteúdo pedagógico em uma escola de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Serra ES, mostrou que a proposta do trabalho foi promover uma reflexão pedagógica sobre os elementos da Cultura Corporal do Movimento e suas produções históricas e culturais dentro das aulas de Educação Física, "uma vez que a sua ausência impede que o homem e sua realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade" (Machado; Almeida; Gomes, 2018, p. 543). A partir disso, percebeu-se um interesse dos/as alunos/as pelo *funk* e isso possibilita o trabalho com outros

elementos da cultura negra, como jongo, samba e capoeira (Machado; Almeida; Gomes, 2018).

Os autores desenvolveram o trabalho tendo como referência as abordagens crítico-progressistas da EF brasileira (Bracht, 1999), sendo essas: a crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992) e a crítico-emancipatória (Kunz, 1994). Ambas pensadas dentro do aspecto histórico-cultural do movimento humano, sobre a qual é possível abordar a tematização das práticas corporais, proporcionando ao estudante “[...] um esclarecimento crítico a seu respeito (a cultura corporal ou de movimento) desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal [...]” (Bracht, 1999, p. 81).

Por sua vez, Bianchetti e Isse (2018) perceberam que, durante o diagnóstico realizado com a turma, os/as alunos/as “se posicionavam criticamente em relação aos conteúdos curriculares” (p. 76) e isso motivou as autoras a trabalharem dentro da abordagem crítico-emancipatória (Kunz, 1994), para que pudessem provocá-los/as à tomada de decisão e a terem autonomia em relação ao posicionamento sobre os assuntos abordados nas aulas e também sempre manter um diálogo com as ideias deles. Kunz (1994) ao falar desse caráter crítico na EF escolar, mostra a necessidade de fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de analisar e problematizar as práticas corporais, além de “tecer as respectivas relações com as diferentes realidades presentes no contexto escolar” (Bianchetti; Isse, 2018, p. 76). Com tais dados, é possível perceber uma vontade de transformação social dentro das aulas de EF dos trabalhos analisados. Dessa forma, é possível concordar com (Bracht, 1999) que: “Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos” (p. 81).

Em seus trabalhos, os/as autores/as apresentaram possibilidades do trato pedagógico com o *funk* nas escolas, portanto, mostrarei algumas propostas e os resultados obtidos como elas. Dentro do encontro realizado no artigo de Santana, Costa e Souza (2023), os professores fizeram uma intervenção mostrando o documentário “O Brega Funk Vai Dominar o Mundo” (2019) e as perguntas de Marques (2010) - “Quem dança?”; “Onde dança?”; “O que se move ao dançar?”; “ Como se move?”; “Por que se move quem

dança?” e; “O que move essa dança?” - esses foram usados como ferramentas para a reflexão sobre o tema e permitiram problematizar os sujeitos e os contextos que atravessam o brega funk.

Maldonado e Bocchini (2014) utilizaram como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que daria ênfase ao “protagonismo juvenil, o trabalho com as diferenças” (p. 186) e o reforço da leitura e escrita dos/as alunos/as e isso colaborou para a escolha do conteúdo da disciplina, que se resume em:

vivenciar algumas danças de diferentes regiões do país; compreender a cultura que cada uma das danças regionais estão inseridas; debater sobre a quantidade de danças existentes no Brasil e os motivos dessa diversidade cultural; e refletir sobre a participação de homens e mulheres, negros, brancos e pessoas com diversas opções sexuais nas danças em diferentes regiões do país, discutindo enfaticamente o preconceito existente nessa prática corporal (Maldonado; Bocchini, 2014, p. 186).

Com essa temática, os/as alunos/as assistiram a um filme “No balanço do Amor” e precisaram responder se existiam mesmo danças para pessoas de diferentes cores. As respostas dos/as estudantes giraram em torno de, “culturalmente, existir sim”, mas que é necessário respeitar as escolhas dos outros. Os professores também explicaram que algumas práticas corporais são mais praticadas por pessoas de diferentes “etnias”. Além disso, todas as reflexões realizadas durante as aulas geraram um poema feito por uma aluna da turma:

O Brasil

De que adianta você trabalhar duro
Se você sabe que o homem ganha mais que a mulher
Se não lutar agora, esse será o futuro
Porque ainda não acabou o machismo

Não existem muitos negros ricos
Sendo que em bairro de pobre não tem nada
Álcool e as drogas já tomaram conta
Se bobear já estamos fritos

Já li em revistas o que dizem sobre os homossexuais
Já disseram que querem dominar o mundo
Ou que isso é doença
Por que não acabou o preconceito?

Se você ficou doente vai ter que esperar
Mas se for rico vai ter o melhor atendimento

Esse é o Brasil
Por que não acabou a diferença?

Não querem ajudar
Eles só vão piorar
Não feche os olhos e finja que não viu
Lute agora e mude o Brasil

Desse modo, não somente o poema foi uma consequência do trabalho realizado pelos/as professores/as, como também a apropriação que os/as estudantes fizeram ao compreenderem que no Brasil há uma grande diversidade rítmica e que existem preconceitos contra alguns desses ritmos, além de ressignificarem as danças aprendidas em suas próprias experiências. Nessa discussão, alguns textos também construíram o debate sobre a questão racial que rodeia esse tema, como bem mostra Muniz e Silva (2022) quando dizem que a educação antirracista vai além dos aspectos culturais. Ela também questiona os aspectos sociais em torno das problemáticas que tratam desse assunto. Essa definição ajuda na pesquisa, pois ela legitima a análise do *funk* não apenas como uma dança ou música, mas como uma expressão que pode ser usada para debater raça, racismo e antirracismo na escola.

Portanto, pensar a música em ação como uma prática antirracista exige a compreensão da história da raça, do racismo e dos movimentos antirracistas, exigindo também uma compreensão que ao partir de uma abstração, como a noção de identidade, seja possível chegar ao concreto, que são as relações que constituem e possibilitam a menção ao abstrato. As relações que constituem a identidade, como apropriada e utilizada pelo estado, são constituídas pelo racismo institucional e pelas reações a este estado de coisas através dos movimentos antirracistas e estratégias educativas inclusivas (Muniz; Silva, 2022, p. 5).

Essa perspectiva é vital para o trabalho, pois ela evita que a análise do *funk* se prenda apenas à identidade individual. Em vez disso, ela a conecta às raízes históricas e políticas do racismo institucional e aos movimentos de resistência, mostrando que a identificação dos jovens com o *funk* é uma resposta concreta a essas relações de poder. Além disso, Ribeiro e Martins (2018) também mostram o debate sobre as relações étnico-raciais brasileiras que ganhou destaque, especialmente após a Lei nº 10.639/03 e o aumento da produção acadêmica se concentra nas Ações Afirmativas, que envolvem cotas raciais e remoção de barreiras institucionais para negros, que se tornam um campo de disputa acirrado. Nesse sentido, as Políticas Públicas visam diminuir as desigualdades sociais e colaborar com o aprofundamento dos estudos étnico-raciais, cruciais para a construção de uma sociedade antirracista.

A escola é um espaço privilegiado para esse debate, pois com a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a instituição tem um aparato legal e a utiliza como um instrumento de impacto para visibilizar a população negra, problematizar o eurocentrismo e acabar com o mito da democracia racial. O artigo busca então construir novas práticas pedagógicas e conceitos epistemológicos juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para a efetivação da Lei nº 10.639/03.

Também há o debate sobre como a utilização do *funk* na sala de aula pode ser uma prática pedagógica que contribui para a implementação da Lei nº 10.639/03 e um importante instrumento de pertencimento dos jovens, já que a cultura é um demarcador simbólico de identidade. As representações das culturas juvenis são vistas como essenciais para a construção de uma identidade positiva, elevando a autoestima e engendrando uma identidade negra e o reconhecimento dos jovens como sujeitos de ação no mundo através da cultura (Ribeiro; Martins, 2018).

Finalizo tais discussões com Grützmänn (2023) que apresenta como os estilos musicais periféricos remetem a uma ancestralidade de “força, luta e resistência” (p. 7) e ressignificam os ideais tradicionais de autoridade. Além disso, há outro efeito: “Ou seja, a entrada da arte periférica na escola acarreta outro tipo de mal-estar pelo choque que brota do impulso e da ação criadora e disruptiva, bem como diante das necessidades da ação obediente e conservadora [...]” (p. 13). A conclusão reforça que a escola só deixará de ser um espaço de reprodução quando toda a comunidade educativa (docentes e pesquisadores) tomar consciência dos padrões e mentalidades coloniais que reproduz e da violência que opera sobre os jovens que se encontram na moralidade marginal, que por sinal, é “o conjunto das práticas da cultura urbana periférica, como o *rap*, o *hip-hop* e o *funk* recriados a partir da ancestralidade africana” (Grützmänn 2023, p. 20). O texto afirma ainda que os saberes do corpo e a ancestralidade resistiram, cruzando o Atlântico e permanecendo na arte urbana periférica, logo, eles também resistem ao silenciamento presente na contemporaneidade.

Portanto, este tópico mostrou as possibilidades do trato pedagógico com o *funk* que alguns autores apresentaram em seus trabalhos e como esse movimento abre o

campo dos diversos debates presentes nesta cultura, além da riqueza de movimentos apresentada pelos/as próprios/as estudantes que em sua maioria demonstraram interesse em conhecer mais sobre uma prática que já é tão popular entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o *funk* sofre muito preconceito e é mal interpretado pela visão limitada que o reconhece apenas como imoral por fazer apologias ao sexo, drogas e crime, enquanto outros ritmos que também abordam tais temáticas e utilizam a mesma linguagem não são totalmente discriminados. Pelo contrário, são mais aceitos pela sociedade e isso descarta as suas possibilidades como dança, visto a riqueza de seus movimentos. Essa negação está relacionada ao racismo atribuído ao imaginário branco que vê o povo negro como dóceis, que aceitam seu lugar de minoria e não questionam o tratamento desigual, discriminatório e injusto que os é direcionado. Porém, é evidente que o *funk*, bem como as outras manifestações africanas e afro-brasileiras lutam por seu lugar, sua visibilidade e sua representatividade na sociedade brasileira, com conteúdos que denunciam o racismo travestido de oportunidades.

Todos os trabalhos apresentaram a relação da identidade dominante na configuração social e como o seu privilégio faz com que outras identidades que não se encaixam nesse padrão sejam marginalizadas, se encaixando em grupos minoritários. Dessa forma, surge então uma variedade de tensões entre esses grupos, podendo gerar conflitos como a discriminação, sobre a qual os marginalizados sofrerão por suas diferenças. No ambiente escolar a moralidade dominante (monoculturalismo eurocêntrico) busca excluir e apagar a moralidade marginal, composta por exemplo, das culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, femininas e LGBTQIAPN+. Dessa forma, as principais tensões descritas pelos autores e autoras que estudaram e publicaram sobre a presença do *funk* nas escolas foram a resistência das instituições por considerarem o ritmo musical como inapropriado para aquele ambiente, indo contra a conduta formulada para ser seguida, com base no currículo hegemônico que privilegia as culturas dominantes. Além disso, também tiveram a presença das discussões sobre raça e gênero que frequentemente aparecem quando se abrem os debates sobre o *funk*, o silenciamento de manifestações consumidas e reinventadas pelos jovens e a influência da moral religiosa que é totalmente contra e demoniza as outras culturas que não condizem com seus costumes e valores.

A relação dos/as estudantes com a cultura urbana se mostra muito forte, portanto, a dança e o *funk* assim como para mim, esteve e está presente na vida de muitas crianças e adolescentes brasileiras. São os jovens que colaboram para a ascensão do ritmo e como muito relatado, anseiam por uma sistematização pedagógica para estudarem e aprofundarem em algo de muito interesse. Essa cultura é um movimento que traz uma riqueza de possibilidades e que pode transformar a vida das pessoas, ou até mesmo de uma sociedade. Nas comunidades, o *funk* dá a oportunidade de trabalho e lazer, este que é tão escasso para pessoas pobres e marginalizadas, pois ele está diretamente ligado ao tempo e tempo é o que mais falta para o trabalhador. Não se pode ignorar a arte que se relaciona de maneira tão direta com as identidades que a consomem e reinventam subjetivamente e coletivamente, ao mesmo tempo. Da mesma forma que os jovens se identificam com determinada expressão artística, também questionam e problematizam, recriando novos saberes para ela, sem deixar de pensar no seu ponto de partida, que faz parte da sua ancestralidade, ou seja, tem uma história, um porquê de sua existência e entender isso, dá abertura para os diferentes diálogos que entrelaçam essa arte.

Pode-se perceber então que o currículo escolar limita ou até mesmo exclui práticas marginalizadas, aumentando os preconceitos contra elas e na EF o reforço da repetição de movimentos, que quer dizer a prática pela prática, impede de abordar os aspectos históricos e socioculturais de seus conteúdos. A ideia por exemplo da dança aparecer apenas em datas específicas com foco apenas nos seus gestos técnicos, sem explorar a sua riqueza histórica e sua importância cultural, social e até mesmo política, reforça essa afirmação. No entanto, é possível perceber nos artigos estudados que existem profissionais comprometidos/as em mudar esta visão, buscando formas de pedagogizar o ensino da dança em aulas de música, teatro, artes e educação física, indo contra o tradicionalismo presente nos currículos escolares.

Com relação à EF, nota-se a pouca existência de trabalhos publicados nos periódicos científicos sobre o *funk*, assim concluímos que ainda são necessários mais estudos desta temática na área, para que haja mais publicações que consequentemente darão maior visibilidade ao *funk*, para além dos estudos sociais. Argumentamos sobre a importância de trabalhos sistematizados pedagogicamente no componente curricular

EF, pois além de ser uma prática corporal pertencente ao conteúdo “danças” que faz parte da Cultura Corporal do Movimento, ou seja, o objeto de estudo da área, ele ainda é uma manifestação cultural afro-brasileira assegurada pela Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e africana, abordando seus aspectos históricos e sua importância social de luta, representatividade e resistência.

Refletir sobre as potencialidades do trato pedagógico com o *funk* pode possibilitar um maior interesse dos/as estudantes nos seus estudos, além de discussões aprofundadas sobre gênero e questões étnico-raciais que permitem o questionamento e a crítica ao ritmo e à sociedade, o que pode permiti-los/as terem uma visão emancipadora de sua própria realidade. Além disso, foi apontado que o *funk* não é consumido somente por pessoas pretas e periféricas, mas por quase toda a sociedade brasileira, independente de sua cor, idade, posição social e gênero, estando presente em festas, encontros em família e até mesmo nos campos esportivo, científico, político e acadêmico que vão desde apresentações de ginastas ao som do ritmo (Rebeca Andrade que foi campeã do solo) , apelo à população para vacinação contra a Covid-19 (música Bumbum tam tam, transformada em paródia com referência à Corona Vac, produzida pelo Instituto Butantã) e campanhas eleitorais feitas com a batida.

Por fim, trago uma citação encontrada em um dos artigos que compôs as fontes bibliográficas do estudo para fazer a minha reflexão sobre o ser professora:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (Calvino, 1990 *apud* Santana; Costa; Souza, p. 13).

Os/as autores/as relacionam essa metáfora com o fazer docente, no qual a professora pode optar por duas formas de passar pelo inferno: a primeira é aceitando e “colaborar para a sua manutenção e reprodução” (p. 13), entrando no esquecimento dos/as aprendentes, ou a segunda que é mais arriscada e consiste em “doar-se a seu ato responsável de não se negar enquanto ser único e singular, perante o evento irrepitível do ato de lecionar” (p. 13). Acreditamos que uma professora responsável

com sua prática, que tenha intencionalidade pedagógica é capaz de colaborar para a transformação de seus/as alunos/as e como apontado, esse comprometimento exige muito trabalho e estudo que a permita “desnaturalizar” a vida, a história, os preconceitos e racismos.

REFERÊNCIAS

44. Intérprete: MC Luanna. Compositora: MC Luanna. *in*: 44. MC Luanna. Faixa 4. 15 set. 2022. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=pj7l8GtMHns&list=RDpj7l8GtMHns&start_radio=1. Acesso em: 21 jan. 2026.

AI PRETO. Intérprete: L7NNON; BIEL DO FURDUNCINHO. Compositores: Biel do Furduncinho; L7NNON. Papatunes Records, 3 jun. 2022. Disponível em:
<https://youtu.be/NbB6qMA2lts>. Acesso em: 3 maio 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANDRÉ, Thiago. **Do funk ao funk carioca**. História Preta, *podcast*. 10 fev. 2020. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/5ubIRz4MX8WYbCp9GRMeSC?si=Don6hEBzSwCW6nTlgv5xIA>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ANDRÉ, Thiago. **Black Rio: 1 Baile da Pesada**. História Preta, *podcast*. 20 nov. 2023. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/4UCicHFZWqJ6UpHzmPVa8d?si=HxA-dWfMSPKGn3Ydxv5JWg>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ANDRÉ, Thiago. **Black Rio: 2 Black is Beautiful**. História Preta, *podcast*. 4 dez. 2023. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/595XO9v5yeMEVEQx6G7U7T?si=40TrbBmQSy6TnvY0s2j9aQ>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ANDRÉ, Thiago. **Black Rio: 4 Baile Vigiado**. História Preta, *podcast*. 22 jan. 2024. Disponível em:
https://open.spotify.com/episode/4A9fYKugnOvhvrxHUA15dK?si=iijbYVieRBCFH_9yPzHF_A. Acesso em: 16 nov. 2024.

ANDRÉ, Thiago. **Black Rio: 1B Tony Tornado**. História Preta, *podcast*. 4 mar. 2024. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/1cugkhNuKM GnD8YilTwpGb?si=ZbxEJcTfQT-SHfxPcvaOJQ>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BARBALHO, Ana Livia da Cruz. **O funk na escola**: reflexões sobre preconceito, mídia e práticas pedagógicas. 2024. Monografia (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/8da525c5-22c0-47f1-9c81-f1ac528a2f66/content>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHETTI, M.; ISSE, S. F. Funk na escola: corpo, cultura e movimento juvenil em pauta. **Kinesis**, RS, v. 36, n. 3, p. 75–90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/31320>. Acesso em: 6 nov. 2024

BLACK is beautiful. Intérprete: Elis Regina. Compositores: Paulo Sergio Valle; Marcos Valle. in: ELA. Elis Regina. Faixa 2. Rio de Janeiro: Universal Music, 1971. Disponível em: <https://youtu.be/25eYb6Pcah0?si=mnmdoYLz9wughrJR>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BLUESMAN. Intérprete: Baco Exu do Blues. Compositor: Baco Exu do Blues. in: BLUESMAN. Baco Exu do Blues. Faixa 1. São Paulo: EAEO Records, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=82pH37Y0qC8&list=PLpqZ-KXc3oe9GTZbDHmQcA3JOS1bfrPUV>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BOCCHINI, D.; MALDONADO, D. T. Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, n. 1, p. 33-44, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1989>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASILEIRO, Livia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Ch9QvNkbYvw5xNKZF9RdkPw/?lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2025.

CHAVES, Wanderson da Silva. O Partido dos Panteras Negras. **Topoi**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 30, p. 359-364, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/TvmkYWQHmtkPMGZWBZzgp9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2025.

DO FUNK AO FUNK CARIOCA. Thiago André. História Preta. Spotify, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5ubIRz4MX8WYbCp9GRMeSC?si=INILO1QwTQyaLT40tJqICQ>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Global, 1933.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/movimento/article/view/3554> Acesso em: 20 nov. 2025.

GOMES, Izaú Veras. PODER ME ORGULHAR: Funk e Educação Física escolar na Educação para as relações étnico-raciais. *In*: COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 10., 2018, Uberlândia, MG. **Anais eletrônicos**. Uberlândia, 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531696650_ARQUIVO_PODERMEORGULHAR-FunkeEducacaoFisicaescolarnaEducacaoparaasrelacoesetnico-raciais.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

GOMES, I. V.; MOREIRA, E. V. **Por favor deixa eu passar: funk na educação física escolar**. *in*: NICÁCIO, *et al.* Formação na prática, 2020. Disponível em: https://www.cp.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/10/Livro-FORMACAO-NA-PRATICA_compressed.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

GONÇALVES, J. C.; ARAÚJO, R. K. de. Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio. **Aurora**, São Paulo, SP, v. 10, n. 29, p. 71-88, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/33956>. Acesso em: 6 nov. 2024.

GRÜTZMANN, Lidiane. F. Professor, eu sei que vou para o inferno! O mal-estar diante da tensão entre a moralidade dominante e a marginal em duas escolas da periferia paulistana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280090, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SpFWs3rHM6gDpXQGdNG33cc/?lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 1994.

MACHADO, F. X.; ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M. A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 21, n. 3, p. 540-551, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/46910>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. Educação Física Escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública. **Conexões**, Campinas, SP, v. 12,

n. 1, p. 181–200, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2187>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MARIANO, H. R.; SCHROEDER, J. L. Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe. **Diversidade e Educação**, RS, v. 12, n. 1, p. 165–189, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17268>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MARTINS, C. H. S.; RIBEIRO, C. Cultura juvenil e escola: o funk como ferramenta pedagógica e de identidade da juventude negra carioca. **ABPN revista**, v. 10, p.91-108, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/414/494>.

Acesso em: 6 nov. 2024.

MUNIZ, B.; SILVA, M. A. B. da. Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música. **EccoS**, São Paulo, SP, p. 1-18, n. 61, e21819, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21819>. Acesso em: 6 nov. 2024.

NOVAES, Dennis. O Funk Proibidão e a polissemia do envolvimento. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 22, n. 58, p. 309–342, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/117993>. Acesso em: 17 fev. 2025.

OLIVEIRA, Carolina. Cultura da periferia ainda tem pouco espaço no conteúdo escolar. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)**, São Paulo, SP, n. 54, 22 jun. 2015. Disponível em:

<https://aunantigo.webhostusp.sti.usp.br/exibir?ed=1204&f=5&id=6922>. Acesso em: 3 mar. 2025.

OLIVEIRA, Taru; WENETZ, Ileana. Os homens no balé clássico profissional capixaba: O que podemos falar sobre?. **Diversidade e Educação**, v. 11, n. 2, p. 239–265, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16123>. Acesso em: 27 jan. 2026.

PACHECO, A. J. P. Educação Física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 156-171, 2006. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/148> Acesso em: 20 nov. 2025.

SANTANA, D. B.; COSTA, E. M. B.; SOUZA, F. M de. “Professor, bota brega funk!": os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física. **Revista Cocar**, Belém, PA, n. 22, p. 1-19, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7003>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, W.; PERES, P.; CASSIMIRO, P. Por que o funk é proibido na escola. **Nova Escola**, São Paulo, SP Edição 295, p. 28-31, 14 set. 2016. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/8678/por-que-o-funk-e-proibido-na-escola>. Acesso em:

SOM de preto. Intérpretes: Amilcka; Chocolate; DJ Marlboro. Compositores: Amilcka; Chocolate. Soul Grand Prix. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=gEYk9vwzkwg>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SOUSA, C. A. de; MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola. **Kinesis**, RS, v. 36, n. 1, p. 116-129, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/27299>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SCHROEDER, Lucas. Funk nas escolas: especialistas avaliam medida adotada por cidade em MG. **CNN Brasil**, São Paulo, SP, 9 jan. 2025. Disponível em:
<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/funk-nas-escolas-especialistas-avaliam-medida-adotada-por-cidade-em-mg/>. Acesso em: 18 fev 2025.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar**. Botucatu: UNESP, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/169>. Acesso em: 4 jan. 2026.

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

VERMELHO. Intérprete: Gloria Groove. Compositores: Daniel Garcia; Daniel Pellegrine; Pablo Bispo; Ruxell, MC Daleste. SB Music, 10 fev. 2022. Disponível em:
<https://youtu.be/QzIWd6-ryout>. Acesso em: 6 maio 2025.