

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

ELAINE PATRICIA DUARTE FORNI

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

Em questão, o funk

BAURU – SP
2024

F727e Forni, Elaine Patricia Duarte
Educação e Educação Física escolar : em questão, o funk /
Elaine Patricia Duarte Forni. -- Bauru, 2024
104 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

1. Cultura funk. 2. Educação básica. 3. Educação Física
escolar. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Sequência pedagógica.

I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELAINE PATRICIA DUARTE FORNI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 18 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 16:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELAINE PATRICIA DUARTE FORNI, intitulada **“Educação e Educação Física Escolar: Em questão o funk”**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus Bauru, PROFESSOR DOUTOR SERGIO ROBERTO SILVEIRA (Participação Virtual) do(a) Pedagogia do Movimento do Corpo Humano / Universidade de São Paulo, Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual) do(a) Instituto de Educação e Pesquisas em Práticas Pedagógicas / Universidade Estadual Paulista. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA _ _ _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER



Documento assinado digitalmente

DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANCA HUNGER

Data: 18/10/2024 19:26:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ao meu amado pai, Antonio Forni (*in memoriam*), que me inspirou a ser otimista.

À minha amada e guerreira mãe, Maria Leitão Duarte, que lutou
para que eu concluísse meus estudos.

Às minhas irmãs, Aparecida e Zilda,
e aos meus cunhados, Ayrton e Azarias (*in memoriam*),
que sempre me apoiaram e cuidaram de mim.

Gratidão eterna!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, por toda paciência, disponibilidade e pelos ensinamentos. Foi um privilégio construir esta pesquisa sob sua orientação!

À banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e pelo Prof. Dr. Willer Maffei, que, mesmo sem estar presente na banca de defesa, contribuiu significativamente com a construção da pesquisa.

À banca de defesa, composta pela Prof.^a Dr.^a Maria Candida Soares Del Masso e pelo Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira, que somou, contribuiu e engrandeceu este trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos suplentes das bancas, Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior, Prof.^a Dr.^a Juliana Martins Pereira (qualificação) e Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, pelas observações e sugestões dadas à pesquisa.

A todos os(as) professores(as) das disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), por compartilharem saberes e experiências.

A todos os colegas cursistas da segunda turma do PROEF, pela colaboração, pelo compartilhamento e pela aprendizagem.

Ao grupo gestor, em nome da diretora Prof.^a Lucimar dos Santos Molina, ao corpo docente de PEB II e à inspetora do CEM Prof. Orozimbo Furtado Filho, pela participação. Vocês foram essenciais!

Aos estudantes do 6º ano A, pela participação e pelo comprometimento nas entrevistas, bem como aos seus pais, pela confiança depositada no meu trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Votuporanga, em nome do secretário municipal de Educação, Prof. Ederson Marcelo Batista, que, ao aceitar que esta pesquisa adentrasse a escola, colaborou com o processo de formação professoral.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus Bauru, pela oportunidade de crescimento intelectual. É gratificante se tornar mestre em Educação Física por uma instituição tão competente e responsável como a UNESP.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

FORNI, Elaine Patricia Duarte. **Educação e Educação Física escolar: em questão, o funk.** Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2024. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

RESUMO

A Educação Física escolar, por intermédio de seu patrimônio denominado de cultura corporal de movimento, busca trazer, para o espaço do saber, uma gama de conhecimentos educacionais, uma vez que se insere em muitas instâncias da vida dos jovens. Nesta pesquisa, o objetivo geral referiu-se à análise do funk na Educação e na Educação Física escolar sob a ótica da literatura acadêmica e de evidências orais de um grupo social representativo de estudantes, professores, pesquisadores e profissionais da educação básica, com fins de ressignificação didática de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Inicialmente, fez-se a revisão de literatura para abordar a trajetória da dança, seus principais teóricos, assim como a origem e trajetória do funk no mundo e no Brasil. O universo da pesquisa deu-se em uma instituição educacional de Ensino Fundamental I e II, localizada em um município no interior do estado de São Paulo. Os instrumentos de coleta de dados foram análise de documentos, roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas abertas para obter informação real e relevante à investigação. Para a análise e discussão, o método adotado foi a análise de conteúdo. Constatou-se: a) significados e sentidos do funk sob a ótica estudantil: as letras suscitam formas de identidade, enquanto a batida vincula os sentidos às sensações corporais e estimula os estudantes a se movimentarem; b) as práticas pedagógicas do funk na escola: tensões, limites e possibilidades: utilizar os elementos do funk modifica a relação com crianças e jovens, e transforma os modos de fazer a educação escolar; c) a cultura funk na escola: efeitos diante dos cenários preconceituosos: debater as questões culturais que envolvem o funk ajuda a repensar a sociedade brasileira como um todo, com seus fundamentos desiguais, descomedidos e racistas. Concluiu-se que, apesar da cultura funk ser reconhecida legalmente, enfrenta preconceitos de raça e classe que precisam ser discutidos na escola pública. Para isso, é necessário investir na formação contínua dos profissionais da Educação, para que desenvolvam outras maneiras de pensar a cultura dessa população e, assim, enfrentem e compreendam os preconceitos silenciados nas relações de ensino-aprendizagem em aulas da Educação Física e na educação escolar.

Palavras-chave: Cultura funk; Educação básica; Educação Física escolar; Ensino e aprendizagem; Sequência pedagógica

FORNI, Elaine Patricia Duarte. **Educação e Educação Física escolar: em questão, o funk.** Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2024. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

ABSTRACT

School Physical Education, through its patrimony named body movement culture, seeks to bring to the space of knowledge, a series of educational skills, as it is inserted into many instances of childrens' lives. The main objective of this research was to analyze funk in Education and in School Physical Education under the optic of academic interpretation and of oral evidence of a social group which represents students, teachers, researchers, and basic education professionals, aiming to didactically resignify the teaching-learning process. It is a research of qualitative approach, performed through bibliographical research and case study. Initially, we revised the literature to discuss the origin of the dance, its main theorists, as well as the origin and trajectory of funk in the world and in Brazil. The universe of the research took place at an educational institution of Elementary education I and II, located in a town in the interior of the state of São Paulo. The instruments for data collection were document analysis, the scripts of semi structured interviews with open questions to obtain real and relevant information for the investigation. For the analysis and discussion, the method adopted was content analysis. The following results were found: a) meanings and senses of funk from the student perspective: the lyrics evoke forms of identity, while the beat links the senses to bodily sensations and encourages students to move; b) pedagogical practices of funk in schools: tensions, limits and possibilities: using funk elements changes the relationship with children and young people, and transforms the ways of providing school education; c) funk culture in schools: effects in the face of prejudiced scenarios: discussing the cultural issues surrounding funk helps to rethink Brazilian society as a whole, with its unequal, excessive and racist foundations. The conclusion was that, despite funk culture being legally recognized, it faces racial and class prejudices that need to be discussed in public schools. To achieve this, it is necessary to invest in the ongoing training of education professionals, so that they can develop other ways of thinking about the culture of this population, in addition to confronting and understanding the prejudices that are silenced in teaching-learning relationships in Physical Education classes and in school education.

Keywords: Funk culture; Basic education; School Physical Education; Teaching and learning; Pedagogical sequence

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EUA	Estados Unidos da América
MC	Mestre de cerimônia
MPB	Música popular brasileira
PEB	Professor de Educação Básica
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SET	Soluções Educacionais Transformadoras
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 OBJETIVOS.....	15
1.1 Objetivo geral.....	15
1.2 Objetivos específicos.....	15
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	16
2.1 Tipo de estudo.....	16
2.2 Universo da pesquisa.....	16
2.3 Participantes da pesquisa.....	17
2.4 Instrumentos.....	18
2.5 Trajetória da Análise de Conteúdo.....	18
3 CONCEITUALIZAÇÃO DE DANÇA E FUNK.....	20
3.1 A dança.....	20
3.2 Os teóricos da dança.....	21
3.3 O funk.....	23
3.4 O funk no Brasil.....	25
3.5 Ritmos e vertentes.....	28
3.6 O funk na escola: o que dizem os(as) pesquisadores(as).....	30
4 CONCEITUALIZAÇÃO DE CULTURA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	33
4.1 Cultura.....	33
4.2 Cultura popular.....	36
4.3 A cultura de massa.....	37
4.4 Alta e baixa cultura.....	39
4.5 A cultura na visão dos intelectuais da Educação Física.....	40
4.6 Cultura corporal de movimento.....	43
4.7 Currículo cultural.....	44
4.8 O Currículo Paulista, a Educação Física e o funk.....	45
4.9 Proposta didático-pedagógica da SET Brasil para a Educação Física escolar.....	49
5 A VOZ DE TODOS(AS).....	51

5.1 Significados e sentidos do funk sob a ótica estudantis.....	51
<i>5.1.1 A palavra dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.....</i>	<i>51</i>
5.2 As práticas pedagógicas do funk na escola: tensões, limites e possibilidades.....	57
<i>5.2.1 Vozes pedagógicas.....</i>	<i>57</i>
5.3 A cultura funk na escola: efeitos diante dos cenários preconceituosos.....	64
<i>5.3.1 Um caminho para explorar e evoluir.....</i>	<i>64</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
7 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: VAMOS APRENDER FUNK?.....	74
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES.....	86
APÊNDICE A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Estudantes.....	86
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou responsáveis.....	88
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Inspetora.....	91
APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores(as).....	93
APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenador(a).....	95
APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor(a).....	97
APÊNDICE G: Carta de apresentação e anuência.....	99
APÊNDICE H: Roteiro de entrevista – Estudantes.....	101
APÊNDICE I: Roteiro de entrevista – Professores(as).....	102
APÊNDICE J: Roteiro de entrevista – Inspetora.....	103
APÊNDICE K: Roteiro de entrevista – Coordenador(a) e diretor(a).....	104

APRESENTAÇÃO

Ingressar no mestrado profissional era uma das estratégias para melhorar e atualizar minha prática educativa como professora de Educação Física de escolas públicas. Por meio de um projeto de pesquisa, percebi que poderia buscar novas formas de aprender e produzir conhecimentos, para estar à altura dos desafios encontrados na escola.

Toda essa “viagem” acadêmica me possibilitou desfrutar da oportunidade de realizar a real interação entre a Educação Física e sua aplicabilidade na profissão. Por meio de um material diversificado e com a assistência de professores(as) e tutores(as), foram pesquisados e discutidos métodos de ensino que apontaram para diversas soluções de enfrentamento dos problemas da Educação.

Na primeira disciplina concluída, Problemáticas da Educação Física, já como estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), foram identificadas as problemáticas que nós, professores(as), enfrentamos no cotidiano da escola e que nos instigam em direção ao pensamento crítico e reflexivo relacionado ao processo acadêmico. A troca de experiências entre mestrandos(as), professores(as) e tutores(as) auxiliou com soluções para os problemas apresentados e para a avaliação de suas vantagens e desvantagens, com foco na comunicação entre todos(as).

No decorrer do estudo, a segunda disciplina cursada foi Seminário de Pesquisa em Educação Física. A aprendizagem se desenvolveu por meio da construção do projeto de pesquisa, de discussão com o grupo de trabalho, estudo, pesquisa e feedbacks do professor tutor e do orientador, o que aumentou nosso engajamento para os estudos posteriores.

Por meio da disciplina Escola, Educação Física e Planejamento, reconheci a importância do planejamento no currículo escolar, assim como da utilização de estratégias para a construção de planos de intervenção adequados, que possam atender às necessidades de uma educação de qualidade.

A atividade desenvolvida na disciplina Metodologia do Ensino da Educação Física foi uma experiência muito prazerosa. A aprendizagem se desenvolveu por meio do fórum do grupo, com explanação e interpretação de pontos de vista de cada

estudante diante do que estava sendo exposto pelo tutor e em comparação com a realidade encontrada na escola pública.

No decorrer dos estudos, cito a atividade desafiadora que me inspirou profundamente ao realizá-la no âmbito da disciplina Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, componente da minha linha de pesquisa. Com base nas experiências de aprendizagem, foi possível construir um portfólio que evidenciou as competências, os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no mestrado.

Outra experiência marcante no meu aprendizado foi a disciplina Escola, Educação Física e Inclusão, que proporcionou um momento rico, de conhecimento, aproximação e solidariedade, porque trabalhar as diferenças e potencialidades individuais dos estudantes é, hoje, tarefa que se impõe aos profissionais da Educação.

As disciplinas eletivas asseguraram momentos de aprendizagem essenciais em termos de cognição, conteúdo e estrutura de conhecimento. Os(As) professores(as) promoveram atividades participativas e dinâmicas por meio da utilização adequada de métodos, atitudes e relacionamentos expressados.

Ao acoplar a experiência aos conteúdos abordados nas disciplinas do curso, pude perceber, com clareza, meu progresso como educadora, ao atuar com livre arbítrio e autocontrole, e ao reconstruir o interesse pela disciplina que leciono. Isso me ajudou a refletir criticamente sobre ensinar e aprender de forma apropriada nas diferentes situações.

Concluir esta pesquisa, intitulada *Educação e Educação Física escolar: em questão, o funk*, foi uma oportunidade para reconsiderar e discutir a necessidade de conscientização de estudantes, professores(as), gestores(as) e comunidade a respeito desse ritmo tão apreciado no ambiente escolar e ainda tão pouco conhecido e refletido por esses grupos.

INTRODUÇÃO

O funk é um gênero musical muito presente entre crianças, jovens e adolescentes nas escolas, mas se encontra rodeado de preconceitos. Segundo Alvim e Paim (2010), apesar de suas transformações, as representações negativas sobre ele ainda permanecem e têm, como base, um discurso moral que o condena, principalmente pelas letras da música de cunho pornográfico e por suas coreografias dançantes.

É importante salientar que a dança sempre esteve presente em todos os tempos e lugares como forma de manifestação, expressão, reverência, conquista, ou seja, de existência. Na pré-História, há registros de que o homem primitivo já executava danças coletivas por meio de um conjunto de gestos, que evoluíram para uma sequência de movimentos e constituíram a primeira técnica de dança desenvolvida pelo ser humano.

Na Antiguidade, a dança predominou como um elemento constituinte da formação educativa e do caráter. Na Idade Média, ela foi considerada indesejada, com sentido direcionado apenas à religião, mas voltou a ganhar representatividade no Renascimento. Na Idade Moderna, recebeu normas, se diversificou e chegou, aos dias atuais, com usos nunca antes sonhados (Diniz, 2009).

Grandes teóricos deixaram um legado precioso de conhecimento no estudo da dança, entre eles, Delsarte, que sistematizou os gestos; Dalcroze, que utilizou elementos da estrutura musical para trabalhar a coordenação dos estudantes; e Laban, que uniu técnica e teoria para codificar e classificar os princípios gerais do movimento, e explorar seus níveis de espaço e movimento (Caminada, 1999). Anjos e Ferraro (2018) afirmam que a dança educativa criada por Laban, permite aos estudantes realizarem movimentos conhecidos, porém de forma diferente, assim como descobrir e experimentar movimentos contemporâneos.

Nesse sentido, Cunha (1992) ressalta que o ensino da dança deve começar na escola, com um trabalho consciente que melhore as possibilidades corporais e expressivas dos sujeitos nela inseridos. De acordo com Neira (2010), à medida que os(as) estudantes estudam as danças com as quais interagem e que cultuam, vão descortinando sua identidade cultural e descobrindo quem são e de onde vieram.

Para a Base Nacional Comum Curricular ([BNCC], 2018), o movimento humano não deve se limitar apenas a um deslocamento espaço-temporal do corpo, visto que o mesmo se insere também no universo da cultura. Nesse contexto, o ensino do funk não deve ser compreendido como algo ruim dentro da escola e, segundo Lopes (2011), necessita ser tratado como cultura e linguagem, pois sua representação se formou numa arena construída historicamente de sentidos e significados importantes, que se acumularam e cristalizaram ao longo do tempo. Negá-lo é desconsiderar a gama de conhecimentos que ele pode trazer para o espaço do saber.

Assim, este trabalho oferece a possibilidade de abrir caminhos para que escola e sociedade reconheçam o funk como um elemento constitutivo da identidade cultural de um povo, compreendendo sua trajetória histórica, social e cultural, de modo a superar e ressignificar as representações preconceituosas atribuídas a ele.

Para Freire (2020, p. 19), “todo o amanhã se cria num ontem, através de um hoje. Temos que saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos”.

1 OBJETIVOS

1.1 Objetivo geral

Analisar o funk na educação e Educação Física escolar sob a ótica da literatura acadêmica e de evidências orais de um grupo social representativo de estudantes, professores(as), pesquisadores(as) e profissionais da educação básica, com fins de ressignificação didática de ensino-aprendizagem.

1.2 Objetivos específicos

- Sistematizar o movimento funk nos seus aspectos históricos, sociais e culturais, assim como as variáveis que perpassam esse movimento;
- Identificar as evidências científicas e educacionais sobre o ensino do funk na escola;
- Elaborar um recurso educacional, considerando as práticas da cultura do funk, para contribuir para as práticas educativas de professores(as) e pesquisadores(as).

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1 Tipo de estudo

Este estudo envolveu pesquisa bibliográfica e estudo de caso, e teve um enfoque qualitativo. Segundo Gil (2006), a pesquisa bibliográfica permite investigar um fenômeno de forma ampla, principalmente quando se buscam dados dispersos pelo espaço e na história, o que possibilita, ao(à) pesquisador(a), utilizar as contribuições de diversos(as) autores(as) sobre o objeto estudado. Com relação ao estudo de caso, André (1984) afirma que ele permite apresentar os diferentes e conflitantes pontos de vista dos(as) participantes da pesquisa diante das problemáticas presentes numa situação social.

Na busca de respostas e indagações no processo de desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, visto que possibilita responder questões peculiares, pois, segundo Minayo (2015, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ao analisar os inúmeros textos, o(a) pesquisador(a) deve interpretá-los de forma singular e argumentada (Minayo, 2016).

A busca da literatura acadêmica foi realizada na base de dados do Google Acadêmico e do Scientific Electronic Library Online (SciELO), teve como fontes artigos científicos, leis, dissertações, teses, anais e livros, com realização de uma leitura sistematizada do objeto pesquisado. Para evidenciarmos o ensino do funk na escola, realizamos uma revisão de literatura especificamente na base de dados SciELO, na qual agrupamos as palavras-chaves “funk” e “ensino”, com corte temporal de 2010 a 2021, e selecionamos artigos completos, em língua portuguesa, que abordavam a temática proposta. Os artigos não condizentes com o tema foram excluídos da seleção.

2.2 Universo da pesquisa

O presente estudo foi realizado em uma instituição educacional, localizada em um município do interior do estado de São Paulo, que oferece o Ensino Fundamental I e II. A instituição tem estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento

educacional dos(as) estudantes e possui internet banda larga, laboratório de informática, biblioteca, pátio coberto, quadra esportiva coberta, sala de professores(as) e alimentação. Possui, ainda, um acervo de materiais didáticos de Educação Física para auxiliar o(a) professor(a) na aplicação das aulas.

A escola conta com uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, inspetora, secretário, quadro de professores(as) dos anos iniciais de Professor de Educação Básica (PEB) I, com especialistas em Inglês, Arte e Educação Física, e PEB II, com professores formados em suas respectivas disciplinas.

A instituição visa proporcionar uma educação de qualidade e oferecer, aos(às) estudantes, aulas de reforço, oficina de música, de esportes e robótica para que possam exercer uma cidadania digna, com condições de progredir na escolaridade e no trabalho. Acredita nas potencialidades dos(as) educandos(as) e busca sempre encontrar formas de lidar com suas dificuldades de escrita e comunicação. Os encontros familiares também fazem parte do processo educativo da escola.

2.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 22 estudantes de ambos os sexos, matriculados no 6º ano A do Ensino Fundamental, do período matutino, com idades entre 11 e 12 anos. A maioria estuda na instituição desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A diretora, duas coordenadoras, uma inspetora e oito professores das disciplinas de PEB II também participaram do trabalho empírico.

Para a realização desta investigação, pais e participantes receberam as informações necessárias e autorizaram colaborar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que estão salvos em arquivo digital próprio da autora, com garantia de sigilo (Apêndices A a F).

Este estudo faz parte do subprojeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências, Campus Bauru, com o número de parecer 2.650.194.

2.4 Instrumentos

Como forma de auxiliar a coleta de dados da pesquisa, o instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndices H a K) elaborado com perguntas abertas, a fim de obter informações reais e relevantes à investigação.

Segundo Manzini (2012), esse tipo de entrevista permite estudar um fenômeno com uma população específica, como um grupo de estudantes e professores(as). Por sua vez, Minayo (2010, p. 189) argumenta que, na entrevista, é necessário elaborar “uma lista de temas que desdobram os indicadores qualitativos de uma investigação. [...] o roteiro deve apresentar-se na simplicidade de alguns tópicos que guiam uma conversa com finalidade”.

A realização das entrevistas proporcionou a criação de três eixos temáticos, que serão aprofundados no capítulo 5 desta pesquisa.

2.5 Trajetória da Análise de Conteúdo

A trajetória da Análise de Conteúdo se deu a partir da proposta de Bardin (1977), por meio de pré-análise, exploração do material e, ao final, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No olhar de Bardin (2007), esse conjunto de técnicas busca analisar e descrever, a partir de falas ou textos, o conteúdo emitido no processo de comunicação e conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Nesta pesquisa, a fase da pré-análise envolveu técnicas de leitura flutuante em materiais teóricos e nas transcrições das entrevistas realizadas, em que foram selecionados dados para ajudar na compreensão do objeto pesquisado.

Como forma de manter uma vigilância crítica sobre esses dados, foram cumpridas todas as etapas que constituíram o corpus da pesquisa, com utilização das regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Ao concluir a leitura flutuante, foi possível definir os objetivos da pesquisa, assim como retirar e enumerar as partes fragmentadas das falas dos(as) entrevistados(a) para fundamentar a interpretação final da pesquisa. Por meio da preparação formal dos materiais, foi possível avançar na exploração do material.

Para tratar os dados coletados das entrevistas, foi realizado o reagrupamento de pontos importantes das opiniões emitidas pelos(as) entrevistados(as), em um movimento de confluência e divergência, para trazer respostas à questão norteadora da pesquisa e chegar aos eixos temáticos.

Vale ressaltar que, no tratamento de resultados, os dados brutos devem ser trabalhados para se tornarem significativos e válidos, pois, segundo Bardin (1977, p. 101), o(a) pesquisador(a), ao ter à sua disposição resultados significativos, pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam a respeito de outras descobertas inesperadas”.

A partir da produção e tratamento dos dados coletados, foi possível construir três eixos temáticos para responder ao problema de pesquisa. São eles:

- 1) Significados e sentidos do funk sob a ótica estudantil;
- 2) As práticas pedagógicas do funk na escola: tensões, limites e possibilidades;
- 3) A cultura funk na escola: efeitos diante dos cenários preconceituosos.

No capítulo 5, seguindo os eixos elaborados e à luz da literatura e do referencial teórico, foram realizadas análises e discussões dos dados coletados nas entrevistas.

3 CONCEITUALIZAÇÃO DE DANÇA E FUNK

3.1 A dança

A dança nasceu com a humanidade e se manteve viva em todos os tempos e lugares. Seu trajeto, segundo Faro (2004), se deu desde os templos, aldeias, salões e palcos. Ela fez parte dos acontecimentos da vida do homem: nascimento, adolescência, casamento, fertilidade, doenças, cerimônias, colheitas, entre outros.

Segundo Nanni (1995), a história da dança e da humanidade sempre esteve ligada, pois, em todas as épocas e civilizações, ela representava as manifestações e os estados de espírito dos povos, que buscaram dar sentido e significado para sua existência.

Tavares (2005, p. 93) comenta que todos os povos “dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim viver!”. Compreende-se, com isso, que a dança era “um modo de vida, de existir” (Garaudy, 1989, p. 7).

Segundo Hannelore Fahlbusch (1990), as pinturas e esculturas registradas nas paredes das cavernas são os primeiros documentos sobre a origem dos passos de dança. Essas “pinturas rupestres levam-nos a crer que o homem primitivo executava danças coletivas nas quais predominavam os movimentos convulsivos e desordenados (Ribas, 1959, p. 26).

Pode-se dizer que a repetição natural desse conjunto de gestos evoluiu para uma sequência de movimentos, que se constituiu na primeira técnica de dança desenvolvida pelo homem (Caminada, 1999).

De acordo com Bourcier (2001) e Tadra (2009), há indícios de que, na Antiguidade, a dança foi um elemento constituinte da formação educativa e do caráter, conforme registros encontrados na cultura grega, em que imagens de expressividade formadas por movimentos vivos estão representadas em vasos (fonte principal de documentação).

Ao chegar à Idade Média, a dança foi considerada indesejada, devido à influência religiosa que predominava na sociedade, conforme relata Tadra (2009, p. 23):

a dança na Idade Média era proibida pela Igreja, pois toda manifestação corporal, segundo o cristianismo, era pecado, assim como seus registros. Porém, os camponeses, de forma oculta, continuavam executando suas danças que saudavam suas crenças e manifestações populares. Depois de várias tentativas de proibição, a Igreja sentiu a necessidade de tolerar essas danças e, por não conseguir extingui-las, deu um ar de misticismo nas manifestações pagãs.

Garaudy (1980) afirma que, nesse período, a expressão dos sentimentos e das emoções se tornou menos intensa, com seu sentido voltado apenas para a religião.

No Renascimento, período que precedeu a Era Moderna, a técnica voltou a predominar com grande representatividade na existência da dança. De acordo com Santos (2003), nessa época, ela deixou de representar uma atividade de divertimento e adquiriu uma forma mais disciplinada, com movimentos mais estilizados.

Ao chegar à Idade Moderna, a dança recebeu normas e se diversificou. Segundo Portinari (1989, p. 69), “os mestres já não se limitam a ensinar à nobreza. Lecionam em academia abertas a alunos das mais diferentes origens sociais. O apuro técnico que lhes é exigido assinala a alvorada do profissionalismo”.

Nos dias atuais, a dança tem usos nunca antes sonhados e, de acordo com Faro (1986, p. 130), hoje tudo pode ser considerado dança:

é dança o que de bom se fez no passado, o que de bom se faz agora e o que de bom se fará no futuro, e será dança aquilo que contribuir efetivamente, aquilo que se somar positivamente às experiências vividas por gerações de artistas que dedicaram suas existências ao plantio e cultivo de uma arte cujos frutos surgem agora, não apenas nos nossos palcos, mas nas telas dos nossos cinemas e das nossas televisões, deixando de ser algo cultivado por uma pequena elite para se transformar num meio de entretenimento dos mais populares nas últimas décadas.

3.2 Os teóricos da dança

A dança é uma linguagem corporal poderosa e expressiva, com força educacional capaz de promover uma formação diferenciada e transformadora.

Para Trevisan, Moraes e Schwartz (2008), ela transcende o poder das palavras, ou seja, possibilita às pessoas se comunicarem e serem compreendidas por meio de gestos e movimentos significativos. Também “permite o conhecimento

das possibilidades e capacidades tanto físicas como expressivas do corpo” (Pereira; Hunger, 2006, s.p.).

Grandes teóricos que estudaram o movimento corporal deixaram um legado precioso de conhecimento. Segundo Caminada (1999), entre eles, está Delsarte (1811-1871), pesquisador de grande importância que sistematizou os gestos em concêntricos, excêntricos e normais, e estabeleceu três áreas de expressão: cabeça, corpo e membros. Ele também foi o precursor da teoria da contração e relaxamento, como possibilidade de manifestar as emoções.

Outro teórico, segundo a autora, foi Dalcroze (1865-1950), que rejeitou a improvisação e os movimentos instintivos. Ao perceber a dificuldade de coordenação nos estudantes, isolou elementos da estrutura musical e os ensinou por meio do movimento rítmico de origem muscular. Seu método tinha, como princípios, aprimorar o senso musical, despertar o instinto motor e desenvolver a imaginação por meio da mudança e da união do movimento corporal e do pensamento (Caminada, 1999).

Além deles, Laban (1879-1958) foi outro estudioso da dança que ofereceu um ensino mais amplo, que enfatizava a técnica aliada a um estudo teórico com sentido de desenvolver, no indivíduo, o que denominou de “a pessoa íntegra e viva” (Caminada, 1999).

Laban (1978) investigou as formas como o corpo pode explorar o espaço, assim como expressar a integração entre o movimento e a realidade que nos cerca. Segundo Scialom (2017, p. 8), “uma das maiores contribuições de Laban é a da experiência prática como fonte de conhecimento e integração. Mais especificamente, a prática da Arte do Movimento é a base do aprendizado na/para a vida”.

Sobre a Arte do Movimento, Laban (1990, p. 48) nos diz:

a arte do movimento é o meio mais simples de estimular o cultivo do bom gosto artístico. No entanto, as danças jamais se deverão originar no desejo de criar notáveis obras de arte. Estaremos todos muito contentes se alguma vez ocorrer tal milagre, mas nas escolas, não deveremos procurar produzir um êxito exterior quando interessa o êxito interior, expressivo-criativo.

Nesse sentido, Cunha (1992, p. 13) assinala que “acreditamos que somente a escola, através do emprego de um trabalho consciente de dança, terá condições de fazer emergir e formar um indivíduo com conhecimento de suas verdadeiras possibilidades corporais-expressivas”.

Seguindo seus estudos sobre o movimento humano, Laban (1978) codificou e classificou os princípios gerais do movimento em quatro fatores: fluência (aspecto da personalidade que envolve a emoção); espaço (aspecto intelectual da personalidade, associado à atenção e à comunicação); peso (aspecto mais físico da personalidade que informa a sensação do movimento); e tempo (aspecto intuitivo da personalidade que auxilia na operacionalidade). Também explorou as possibilidades dos níveis de espaço (baixo, médio e alto) e os níveis do movimento (frente, lado e trás).

Posto isto, Anjos e Ferraro (2018) afirmam que a dança educativa criada por Laban permite que os participantes realizem movimentos conhecidos de forma diferente, descubram e experimentem movimentos contemporâneos, que levam o(a) estudante a reconhecer os próprios limites e a melhorar sua relação interpessoal. Para Pinto (2018), ao se deslocarem no espaço em diversos ritmos, velocidades e direções, ela proporciona às crianças e aos(as) adolescentes a possibilidade de experimentarem habilidades práticas e cinéticas de seus corpos.

Por isso, Marques (2010) considera que a dança ensinada de forma mecânica e acrítica pouco contribui para a educação dos(as) nossos(as) estudantes. Ou seja, é importante que, no processo de ensino-aprendizagem, ela seja compreendida como linguagem para que os(as) estudantes se tornem capazes de agir sobre o mundo de forma consciente, crítica e ética, pois “conhecendo os elementos da linguagem, crianças, jovens e adultos serão capazes de criar suas próprias danças, tornando-se leitores autores, protagonistas dos processos educacionais” (Marques, 2012, p. 21).

3.3 O funk

De acordo com Vianna (1987), o funk é um gênero musical, fruto da música negra estadunidense, que teve seu início a partir das décadas de 1930 e 1940, quando a população negra migrou das fazendas da região sul para os grandes centros urbanos no norte dos Estados Unidos da América (EUA). Nesse período, o blues era considerado como música rural e, com novos arranjos eletrônicos, deu origem ao *Rythm and blues* do qual surgiu o rock.

Para se distinguir da sonoridade do rock, muitos músicos buscaram novas experiências musicais. Uniu-se, então, o *Rythm and blues* ao gospel (música cristã) e surgiu o soul, um estilo dançante e animado, que teve como destaque os cantores Ray Charles, Sam Cooke e James Brown. Segundo Medeiros (2006), este último ficou conhecido como *godfather of soul* (padrinho do soul). Como destaca Ribeiro (2018, p. 44), a James Brown também “é atribuída a invenção do funky norte-americano, ao trazer ritmos mais marcados (com mudança da acentuação dos tempos 2 e 4 para o 1 e 3) e arranjos mais ‘agressivos’”.

De acordo com Vianna (1987), na década de 1960, o soul se destacava como trilha sonora de movimento de direitos civis e conscientização dos negros, mas, com o passar do tempo, perdeu suas características revolucionárias e passou a ser visto como sinônimo de música preta (*black music*) que, para alguns músicos negros, era mais um rótulo comercial.

Nesse momento, segundo Ribeiro (2018, p. 44) surgiu “um movimento de reação, dito de ‘autenticidade’ black: o funky, radicalizando o soul, com ritmos mais marcados e arranjos mais agressivos”.

Foi nessa época que a gíria “funky” (segundo o Webster Dictionary, “foulsmelling; offensive”) [Tradução do autor: mal cheiroso, ofensivo] deixou de ter um significado pejorativo, quase o de um palavrão, e começou a ser um símbolo de orgulho de negro. Tudo pode ser funky: Uma roupa, um bairro da cidade, um jeito de andar e uma forma de tocar música que ficou conhecida como funk. (Vianna, 2014, p. 16).

No final dos anos 1960, outra manifestação cultural de autenticidade *black* começou a surgir nas ruas de Bronx, na cidade de New York, que, segundo Silva (2020), foi chamada de hip hop. Segundo o autor, essa manifestação foi iniciada com uma técnica musical trazida por um DJ jamaicano que usava aparelhos musicais para criar e mixar músicas. Além disso, microfones eram entregues aos dançarinos para improvisarem discursos no ritmo das músicas, o que resultou na criação do rap (ritmo e poesia) e do MC (mestre de cerimônia). Outros elementos também foram se agregando ao hip hop, como a dança break, o grafite e o estilo b.boy.

De acordo com Ribeiro (2018), nos anos seguintes, surgiram grandes nomes do rap, mas o estouro veio com Afrika Bambaattaa que, sob influência do soul, do funk, do rock e do pop eletrônico, foi um dos responsáveis por um novo estilo, o

Miami Bass, que conquistaria o Rio de Janeiro-RJ nos anos 1980 e 1990 (Moreira, 2016).

Vianna (1988, p. 29) descreve o ritmo da seguinte forma: “o Miami Bass se destaca pelo seu andamento rápido e pelo bumbo frenético, e por um conteúdo lírico controverso, sexualmente explícito”.

3.4 O funk no Brasil

De acordo com Vianna (2008), os bailes que aconteciam na década de 1970, no Rio de Janeiro-RJ, tinham como referência a música soul, principalmente o som de James Brown. Conhecidos como Baile da Pesada, Moreira (2016) descreve o discotecário Ademir Lemos e o locutor de rádio Newton Duarte, o Big Boy, como responsáveis pela promoção dessas festas ao som de toca-discos e iluminação, que aconteciam no palco do Canecão. Posteriormente, o local foi transformado em palco da música popular brasileira (MPB) e tiveram de migrar para a periferia, que, segundo Essinger (2005), recebeu eles e os corpos dispostos a dançar.

De forma itinerante, esses bailes ocorriam em diversos bairros, conforme conta Vianna (1987, p. 51): “uma legião fiel de dançarinos ia a todos os lugares”. Segundo o autor, esses bailes também chegaram a outras cidades, inclusive até Brasília-DF, em 1974.

Vale ressaltar que a música soul influenciou grandes músicos no Brasil, como Toni Tornado, Gerson King e Tim Maia, que, após terem contato com a música produzida nos EUA, tiveram seus nomes consagrados dentro do cenário *black* brasileiro.

Com a mudança da localização dos bailes da pesada para a periferia do Rio de Janeiro-RJ, muitos apreciadores montaram sua própria equipe de som para animarem outros bailes, dentre elas, a Soul Grand Prix, que surgiu da experiência de um grupo cultural que atuava no Clube Renascença e despontou rapidamente, com uma pretensão didática¹, ao fazer surgir uma nova etapa do funk carioca, apelidada, pela imprensa, de Black Rio.

Segundo Moreira (2016), em 17 de julho de 1976, uma matéria veiculada no *Jornal Brasil*, mostrava o cenário *black* que movimentava os bailes cariocas, o que

¹ Iniciada pela Noite do Shaft, da Soul Grand Prix, em que passavam cenas de filmes e mensagens que exaltavam o orgulho negro.

gerou grande discussão e conscientização do movimento negro no Rio de Janeiro, assim como em outros estados do país, como São Paulo, Bahia e Minas Gerais.

De acordo com Ribeiro (2018, p. 51), nessa mesma matéria, havia diversas entrevistas de frequentadores e organizadores que citaram o “baile soul de preto e pobre, e o rock como baile de branco”. Nesse contexto, Vianna (1987, p. 59) ressaltou: “o soul, no Brasil, é considerado importante para dar início a um processo onde deixa de ser soul, deixa de ser moda. A diversão só tem cabimento se transformar em conscientização”.

O autor observa que a indústria fonográfica, ao perceber que a diversão poderia gerar lucro, não perdeu essa oportunidade e usou a estratégia de lançar coletâneas de sucessos das equipes famosas que tocavam em bailes, como a Furacão 2000. Também criou e lançou um soul nacional, com bandas, como a União Black, e cantores, como Gerson King Combo, além de artistas mais antigos, como Tony Tornado e Tim Maia (Vianna, 1987).

No entanto, essas tentativas foram infrutíferas e as gravadoras deixaram o Black Rio de lado, ao argumentarem que, “se existe um bom público de funk no Brasil, ele não tem ‘poder aquisitivo’ suficiente para comprar discos” (Vianna, 1987, p. 60).

Nos anos 1980, novos procedimentos foram adotados pelos(as) frequentadores(as) dos bailes no Rio de Janeiro-RJ. Segundo Pedro (2015), a música tocada em inglês foi sendo traduzida, com uso de elementos cômicos, brincadeiras com palavrões e sexualidade, e criação de refrãos. O autor considera esse procedimento a base para o surgimento do funk nacional:

são diversos os casos de traduções e adaptação, que apontam na verdade para uma apropriação, reinterpretação e portanto, a criação de uma nova música, diferentes, mas similares à anterior. Como já era de se esperar, esse som vindo de outro país adquire, em solo brasileiro, novos significados pelo público (Pedro, 2015, p. 40).

Para Herschmann (2005), essa adaptação criativa ficou conhecida como “melô”. Em setembro de 1989, o DJ Marlboro, considerado um habilidoso na prática, lançou o primeiro disco *Funk Brasil* e nacionalizou, a partir desse momento, o funk nacional. Segundo Ribeiro (2018), o disco tinha faixas com melôs e raps. Marlboro fez uma importante observação quanto à nomenclatura atribuída ao som eletrônico que gravou:

[...] a gente chamava aquilo de funk porque nós vínhamos dos bailes funk, que tocavam funk mesmo. Aí veio aquela música eletrônica, que chamávamos de funk porque não havia outra denominação. [...] passou ali no meio daqueles funks naquele momento e a gente começou a chamar de funk (Essinger, 2005, p. 92).

De acordo com Pedro (2015), é importante considerar outro disco, o *Super Quente*, do DJ Grandmaster Raphael, lançado no mesmo ano de Marlboro e produzido com batidas do Miami Bass, que também eram tocadas e faziam sucesso nos bailes. Grandmaster foi o responsável pela produção dos Festival de Galeras². Segundo o autor, esse festival possibilitou

o surgimento de diversos novos MCs, que subiam no palco para mostrar suas músicas, na maioria das vezes cantavam em cima de uma base instrumental do *Volt Mix*, numa batida específica que foi a que mais foi difundida no Brasil. Ela vai ser a base do que vai consolidar a batida funk dos anos 1990 (Pedro, 2015, p. 43).

No final dos anos 1990, uma nova batida tomou conta do funk, o Tamborzão, que, segundo Ribeiro (2018, p. 55), incorporou “à sua sonoridade os tambores de escola de samba, atabaques e outros sons percussivos acústicos que eram gravados e reproduzidos eletronicamente”.

As batidas do tamborzão tomaram conta do funk dos anos 2000, e colocaram em foco novos grupos com essa sonoridade, entre eles, a equipe Furacão 2000, que lançou o disco *Tornado Muito Nervos II*, que tinha como umas de suas músicas “Tapinha” (“Dói, uma tapinha não dói”), cantada por MC Beth, e “Cerol na mão” (“Quer dançar, quer dançar? O tigrão vai te ensinar”), do grupo Bonde do Tigrão (Pedro, 2015).

Na primeira metade da década de 2010, Mr. Catra incorporou uma nova sonoridade na maneira de fazer o funk, com o *beatbox*, que complementou e se sobrepôs ao Tamborzão, em 2010, e, assim, conquistou novas formas de pensar e compor o funk.

² Grupo de jovens funkeiros organizados em torno de suas comunidades de origem, como a galera do Mutuapira e a galera do Vigário.

3.5 Ritmos e vertentes

Herdado da cultura negra estadunidense, o funk chegou ao Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Se instalou nos bailes cariocas e se consolidou como forma de entretenimento de muitos(as) jovens moradores(as), especialmente dos subúrbios.

Segundo Rangel (2013), à medida que esse movimento se expandiu para a periferia, os(as) jovens absorveram seus elementos identitários, como o linguajar, a vestimenta, a postura, o ritmo e a dança.

Ao se apropriarem desses elementos, novos estilos de cantar e dançar foram surgindo, com um linguajar multifacetado que Laignier (2012, p. 210) descreveu como dois lados opostos: “um positivo, romântico, leve e até mesmo pragmático, de luta por motivos trabalhistas e questões sociais; e outro negativo, de extrema pornografia”.

De acordo com Essinger (2005), inicialmente, o funk tinha, em suas letras, o tom brincalhão dos melôs, que narravam o cotidiano dos(as) moradores(as) das periferias cariocas. Com a introdução de novos arranjos musicais, o ritmo se abrazeou e ganhou novos espaços, com projeções na mídia, e passou a atrair outros públicos para os bailes, que se apropriaram desse ritmo.

Como forma de denunciar os assuntos que interferiam na trajetória do ritmo na comunidade, entrou em cena o “funk consciente”, que, segundo Facina (2009, p. 4), contava com “a poesia da favela, feita por aqueles que curtiam o ritmo e se identificavam com seus estilos de vida”.

Vários acontecimentos relacionados a práticas ilegais marcaram e limitaram a realização dos bailes nas favelas cariocas, o que gerou “dificuldades econômicas para seus artistas e o desaparecimento de grande parte das centenas de equipes de som que balançavam os *funkeiros* em todos os cantos da cidade” (Facina, 2009, p. 5).

Segundo Facina (2009), como forma de desafiar as autoridades e as facções rivais, surgiu o “funk proibidão”, entoado por homens que retratavam a vida louca (criminalidade) e expressavam um *ethos* guerreiro e viril.

Seguidamente, desponta outra versão, chamada de funk-putaria que descreve as relações afetivas sem nenhum romantismo e firma a posição das

mulheres como cantoras de funk (Machado, 2015). Com um linguajar sensual e agressivo, os funks proibidão e putaria se tornaram alvos de críticas midiáticas e passaram a conviver com um processo de estigmatização e, ao mesmo tempo, de glamourização. Segundo Lopes (2011, p. 49), “o mesmo discurso que criminaliza é aquele que exalta”.

O funk se reinventou e se espalhou para outros estados, onde apareceram outros estilos, entre eles, o funk ostentação, cujas canções se pautavam em um mundo luxuoso que não integrava a realidade dos(as) jovens da periferia.

Além de ganhar vários lugares, o funk ocupou outros espaços com seus ritmos, como nas instituições religiosas. Surgiu, então, o funk gospel, com uma vertente estritamente evangélica. A esse respeito, Laignier (2013, p. 109) comentou: “não se ouve funk de louvor em um baile comum de funk e nem nos principais programas de rádio referentes ao gênero. Os CDs relativos a esta vertente são mais ligados ao mercado evangélico do que ao mercado do funk propriamente”.

O funk também se inseriu na esfera da vida coletiva dos(as) jovens da favela, ao articular a luta política no Rio de Janeiro-RJ em defesa do reconhecimento desse movimento. Lopes (2011, p. 68) descreveu:

naquela manhã, muitos jovens, em sua grande maioria habitantes de inúmeras favelas, entravam pela primeira vez na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro-Alerj. [...] não entendiam as funções e as obrigações daquela casa, mas sabiam exatamente o que iriam fazer ali: defender o funk.

Assim, como resposta à pressão popular, em 22 de setembro de 2009, o governo do estado do Rio de Janeiro sancionou a Lei n.º 5.543, que reconhece o funk como movimento cultural e proíbe qualquer tipo de discriminação ou preconceito de ordem, racial, social, cultural ou administrativa contra o movimento.

Para Lopes (2010, p. 110) essa lei vai além da garantia de direitos, pois “é um ato de fala legítimo que quebra e nega as marcas estigmatizantes associadas ao funk, instaurando uma nova representação para essa prática musical e, conseqüentemente, abrindo para o funk um novo e indeterminado futuro”.

3.6 O funk na escola: o que dizem os(as) pesquisadores(as)

Esta seção apresenta evidências científicas que discutem o ensino do funk na escola. Para isso, vários(as) autores(as) colaboraram com essa construção, como Sposito (2010), Amaral (2011), Lopes (2011), Teixeira Junior (2015), Jacomini (2016), Gonçalves e Araújo (2017), Silva e Borba (2018), Brilhante *et al.* (2019), Soares (2019) e Silva (2021).

De acordo com Teixeira Junior (2015), os conteúdos e as metodologias que o sistema educacional tem implantado nas escolas brasileiras tornam professores(as) e estudantes meros instrumentos de reprodução de competências e habilidades. Ignora-se, com isso, outras questões que atravessam o cotidiano escolar, como a presença de um segmento das massas afrodiáspórico, o funk.

Infelizmente, o procedimento disciplinar de caráter racializado que surge na escola tem desqualificado abertamente os pertencimentos da diáspora negra nesse ambiente, em que “nem mesmo expressar-se tem sido permitido” (Teixeira Junior, 2015, p. 30). O autor ressalta que as práticas musicais do funk têm sido rotuladas pela coletividade escolar como pejorativas e discriminatórias, em um enquadramento dos seus discursos musicais com sentido de violência e pornografia.

Entretanto, Lopes (2011, p. 142) alerta que se tratam de “[...] atos de fala que retratam os mais diversos aspectos do cotidiano [...]: as dificuldades do trabalhador, [a sexualidade] a violência policial e o chamado tráfico de drogas [...]”.

Em relação aos gestos produzidos e experimentados pelos(as) estudantes nessas práticas musicais, Teixeira Junior (2015) assinala que estão imersos na “cultura do funk”, com uma série de elementos da cultura que dialogam entre si e com a sociedade, como a música e a dança.

Segundo Amaral (2011), o verdadeiro encanto que acompanha as danças do ritmo funk lembram a sensualidade das danças afro-americanas tanto sob o ritmo do blues e soul, como do samba no Brasil. Por meio das letras, da música e dos movimentos dos quadris, os(as) jovens expressam suas angústias e seus anseios com apurada potência crítica, o que faz emergir os elementos da cultura que, segundo a autora, foram expurgados há muito tempo da razão ordenadora da escola.

Para que seja possível reorganizar as ações coletivas dos(as) jovens em outros tempos e espaços, Sposito (2010) argumenta que as práticas cotidianas que circulam a vida dos(as) adolescentes devem ser analisadas em uma dimensão transversal, que contemple escola, trabalho, lazer e sociabilidade. Isso inclui os modos de vida e de viver desses(as) jovens, como seu local de moradia, a conexão com o mundo do trabalho e as variadas relações sociais.

Nesse sentido, Silva e Borba (2018) afirmam que a escola é um território que permite a aproximação dos elementos que circulam nos diversos territórios juvenis. Nela se constroem as diferenças nos corpos, nas brincadeiras, nas atitudes e nos conflitos cotidianos, entretanto, os ordenamentos, as classificações e as hierarquizações que ocorrem nesse ambiente têm separado esses(as) jovens dos seus pertencimentos.

O funk como movimento cultural permite compreender a juventude e suas territorialidades, uma vez que, nesses territórios, circulam representações generificadas que se materializam em relações de gênero e modos de viver a sensualidade, seja pela dança, nas letras da música, na vestimenta e nos corpos (Silva; Borba, 2018).

Brilhante *et al.* (2019) afirmam que discutir a violência expressa e o potencial de dano contido em grande parte das letras e performances do funk contribui para que as relações de gênero sejam menos conflituosas. Questionar não o funk em si, mas determinadas práticas contidas em suas letras, é crucial no enfrentamento de determinadas culturas.

Para Jacomini (2016), formas culturais, como a dança funk, dificilmente estão presentes no processo educativo da escola ou legitimadas como cultura pelos(as) professores(as). Contudo, quando se aprende a diferenciar as danças do funk e analisar as consequências da exposição corporal sem nenhum pudor, assimila-se conhecimentos historicamente importantes, o que contribui com o crescimento da cultura corporal e identidade dos(as) estudantes (Jacomini, 2016).

Por isso, Soares (2019) defende que é preciso enfrentar a exclusão da escola em relação ao funk, pois, muitas vezes, ela utiliza seus preconceitos direcionados ao ritmo, à letra e à sensualidade para justificar suas práticas “educativas”, sem perceber essa manifestação como algo a se pensar e contextualizar.

Gonçalves e Araújo (2017) constataram que o funk é intenso no espaço escolar, mas de forma muito velada, pois suas performances são tidas como incompatíveis com a escolarização e produção do conhecimento. As reverberações do funk acontecem tipicamente nas aulas que trabalham com práticas corporais de forma lúdica e sequencial, como dança e teatro, em que são performadas de forma aceitável pelos agentes escolares.

De acordo com Silva (2021), a falta de conhecimento por parte de alguns(mas) docentes nas escolas faz com que o funk sofra múltiplos preconceitos em relação às canções que os(as) estudantes gostam de ouvir, o que aumenta os rótulos persecutórios sobre o gosto pessoal desses(as) jovens. Essas opiniões pré-formadas mostram bastante desconhecimento dos(as) professores(as) sobre o funk, que acaba se estendendo à pessoa do(a) estudante, como se tivesse um defeito e precisasse de reparo. Segundo a autora, este não é o caminho prudente, uma vez que é preciso levar em conta a idade, o gosto individual, o conhecimento musical e a realidade vivida por esses(as) adolescentes dentro das regiões periféricas e favelas brasileiras. Em vez de um ambiente repressor, a escola deve utilizar e incorporar, em suas práticas pedagógicas, a manifestação cultural dos(as) estudantes como uma “ponte” para o aprendizado e tornar o espaço escolar favorável ao ensino (Silva, 2021).

4 CONCEITUALIZAÇÃO DE CULTURA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

4.1 Cultura

Esta seção apresenta interpretações clássicas importantes que o termo “cultura” adquiriu ao longo de sua trajetória, desde seus primeiros usos até algumas variações culturais. Segundo Williams (1979), para avançar no estudo da cultura, é fundamental analisá-la com uma consciência histórica.

De acordo com Thompson (2002), a cultura, em todos os seus primeiros usos, se referia ao cuidado com as colheitas ou os animais. A partir do século XVI, esse sentido original se expandiu da esfera agrícola para o desenvolvimento humano, ou seja, do cultivo de grãos para o cultivo da mente.

Até o fim do século XVIII, o uso do substantivo “cultura”, que não era comum, apareceu, em um primeiro momento, como termo independente na França e Inglaterra, e, em seguida, se incorporou ao alemão, onde foi grafado, primeiramente, como *cultur* e, mais tarde, como *kultur*. No início do século XIX, a palavra “cultura” passou a ser usada nos dois países como sinônimo da palavra “civilização”, ambas empregadas para descrever um processo geral de desenvolvimento humano, de se tornar “culto” ou “civilizado”.

Na língua alemã, essas palavras se contrastaram e adquiriram uma conotação negativa e positiva, conforme relatou Thompson (2002, p. 168): “a palavra ‘Zivilisation’ foi associada com polidez e refinamento das maneiras, enquanto ‘Kultur’ era usada mais para se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas”.

Para esse autor, a mudança do conceito de cultura aconteceu no fim do século XIX e passou a não estar ligado ao enobrecimento da mente e do espírito, mas à elucidação de costumes, práticas e crenças de outras sociedades (Thompson, 2002).

Como forma de distinguir as características de cada grupo, nações e períodos históricos, o filósofo alemão Herder (1744-1803) introduziu uma mudança no uso da palavra “cultura”, como descreveu Williams (2007, p. 120):

argumentava que era necessário, no que consistia uma inovação decisiva, falar de “culturas” no plural: culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos no interior de uma nação.

Segundo Cuche (2002), o debate franco-alemão contribuiu para a evolução do significado de cultura, o que marcou a origem de algumas concepções. O entendimento francês originou o conceito universalista da cultura, sintetizado por Tylor (1832-1917), que escreveu a primeira definição etnológica de cultura ao romper com as definições individualistas:

cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Tylor, 1871, p. 1).

Cuche (2002) ressaltou que Tylor acreditava que a cultura independia de uma transmissão genética, ou seja, ela evolui com o ser humano.

Na interpretação alemã, cultura é “um conjunto de características artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade” (Cuche, 2002, p. 28). Essa ideia origina o conceito particularista da cultura.

Para buscar compreender as particularidades das “culturas”, Frans Boas (1930) se preocupou em entender o conjunto de manifestações de hábitos sociais que compõem uma comunidade, conforme descreveu Cuche (1999, p. 45), em outro estudo:

cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos.

Cuche (1999) ressaltou que Frans Boas (1930) demonstrou que, em uma mesma comunidade, é possível existir grande diversidade cultural, com cada cultura seguindo seus próprios caminhos.

No início do século XX, apoiado em uma visão funcionalista, o antropólogo Malinowski (1944) defendeu uma “teoria científica da cultura”, na qual a análise dos fenômenos culturais pode considerar a satisfação das necessidades humanas. A grande contribuição desse pensador foi fundamentar que a cultura não pode ser

estudada apenas por meio de uma análise do exterior, muito menos à distância, como sintetizou Cuche (1999, p. 71-72):

[...] qualquer cultura deve ser analisada em uma perspectiva sincrônica, a partir unicamente da observação de seus dados contemporâneos. Contra o evolucionismo voltado para o futuro, [...] Malinowski propõe então o funcionalismo centrado no presente, único intervalo de tempo em que o antropólogo pode estudar objetivamente as sociedades humanas (Cuche, 1999, p. 71-72).

Para Thompson (2002, p. 173), a visão desses pensadores resume que

a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade; e o estudo da cultura envolve, pelo menos em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos.

Distanciada da abordagem particularista e contraposta à compreensão funcionalista hegemônica, a visão estruturalista de Lévi-Strauss (1950) se dedicou ao conhecimento das variações culturais e se ocupou em analisar as invariabilidades da cultura. Para ele, a cultura pode ser compreendida do seguinte modo:

toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas, colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos esses sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que esses dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros (Lévi-Strauss, 1950, p. XIX *apud* Cuche, 1999, p. 95).

Outro teórico que se dedicou aos estudos da cultura foi Raymond Williams, que definiu o sentido moderno do termo como “todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual” (Williams, 1969, p. 58).

Rocha e Santos (2013) afirmaram que Thompson e Williams acreditavam que, ao analisar uma cultura, deve-se abranger todas as classes sociais, com suas práticas e significações do cotidiano, ou seja, as expressões culturais devem ser analisadas nos contextos sociais das instituições.

Segundo Mizrahi (2020), os clássicos mostram que a cultura não é estática, mas um processo em permanente movimento e transformação, que permite objetivar certas características de uma coletividade e seus cotidianos. Nesse sentido, o funk,

como um fenômeno complexo, possibilita discutir a cultura e seus significados. Segundo a autora, esse ritmo marca sua presença em vários espaços, com seu modo de cantar, dançar e se adornar, daí a necessidade de construir um debate em torno desse movimento, principalmente no espaço escolar.

No que diz respeito ao tema, objeto de estudo da presente pesquisa, o funk significa cultura, pois, de acordo com Lopes (2011), essa manifestação é um sistema de significação que se constituiu por meio das práticas sociais dos sujeitos, com suas representações e identidades formadas em uma arena de significados historicamente repetidos e cristalizados, e que, nesse novo milênio, está reconhecido pela Lei n.º 5.543/2009 como um movimento cultural musical de caráter popular.

Ao afirmar que o funk é cultura, nega-se também que ele é crime, “coisa de bandido”, e se rompe com uma cadeia significativa que coloca os termos “favela”, “favelado”, “traficante” e “funkeiro” nesse mesmo eixo paradigmático (Lopes, 2011).

4.2 Cultura popular

De acordo com Cucho (1999), o debate em torno da “cultura popular” ocorreu na França, no início do século XIX, quando o termo “popular” era restrito à literatura dos mascates e, em seguida, foi expandido pelos folcloristas, que se interessaram pelas tradições camponesas. Desde sua origem, o debate entre esses dois termos era bastante difícil. Na análise de Cucho (1999), é preciso evitar concepções de culturas populares percebidas como cópias de má qualidade da cultura legítima, ou seja, que consideram a cultura das elites sociais como a única “verdadeira cultura”, enquanto as culturas populares seriam seus subprodutos inacabados. Também ressalta que defender as culturas populares como autênticas, autônomas e reconhecê-las como iguais e, até mesmo, superiores à criatividade das elites cria uma realidade mítica da cultura popular.

Diante dessa análise, segundo Cucho (1999, p. 148), é possível inferir que as culturas populares se revelam “nem inteiramente dependentes, nem inteiramente autônomas, nem pura imitação, nem pura criação”. Por definição, elas são

[...] culturas de grupos sociais subalternos. Elas são construídas então em uma situação de dominação. [...] os dominados reagem à imposição cultural

pela ironia, pela provocação, pelo “mau gosto” mostrado voluntariamente. [...] as culturas populares são culturas de contestação (Cuche, 1999, p. 149).

Entretanto, não devemos cair em uma dimensão “reativa”, ao evitar correr o risco de negar qualquer autonomia criativa das culturas populares, pois, segundo Cuche (1999, p. 150), “nem toda a alteridade popular se encontra na contestação”, ou seja, essas culturas não estão mobilizadas apenas em uma atitude de defesa militante, mas também funcionam “em repouso”. Nesse posicionamento, Grignon e Passeron (1989 *apud* Cuche, 1999, p. 157) concluem que:

[...] a aptidão para a alteridade cultural dos mais fracos é talvez mais produtiva simbolicamente quando eles estão “à distância” dos mais fortes, escapando assim ao confronto. O isolamento, mesmo quando ele representa marginalização, pode ser fonte de autonomia (relativa) e de criatividade cultural.

De fato, segundo Cuche (1999), é o esquecimento da dominação social e simbólica que torna possíveis as atividades culturais autônomas para os grupos populares, ou seja, os lugares e os momentos em que esses grupos se encontram a sós.

Nesse sentido, no que concerne ao funk, Lopes *et al.* (2014) mostram que as práticas musicais presentes nas favelas cariocas são uma expressão da cultura popular na qual os(as) jovens, por meio da dança, da música e do estilo, constituem suas identidades como autores(as) textuais, ao estruturarem e fornecerem significados para si próprios(as) e para o mundo funk.

Além disso, Coelho (2018) complementa ao afirmar que as práticas culturais produzidas no universo dessas culturas jovens marginalizadas carregam heranças simbólicas acumuladas, como é o caso dos objetos de uso produzidos por eles. Diante disso, sugere que é significativo cavar o inventário desses objetos, pois eles resgatam indícios de seu papel em outras culturas populares. É possível encontrar, nesses artefatos, simbolismos e mitologias que fundamentam as culturas populares.

4.3 A cultura de massa

Segundo Morin (2011), a cultura de massa se desenvolveu nos EUA, na década de 1930, a partir da Segunda Guerra Mundial, época em que as massas

populares urbanas passaram a ter acesso a novos padrões de vida que, até então, eram acessíveis apenas às classes burguesas. Essa modificação das condições de vida caracterizou um novo grau de individualização da existência humana.

No final do século XIX e no início do século XX, surgiram as indústrias de entretenimento e houve uma padronização e racionalização das formas culturais, que, segundo Thompson (2002), atrofiaram a capacidade de o indivíduo pensar e agir com criticidade e autonomia.

Para se referir à mercantilização dessas formas culturais, os filósofos da escola de Frankfurt, Horkheimer e Adorno, usaram o termo “indústria cultural” para analisar e discutir os bens culturais produzidos por essas indústrias e suas possíveis consequências. Argumentaram que “os bens produzidos pela indústria cultural não são determinados por suas características intrínsecas como uma forma artística, mas pela lógica corporativa da produção de mercadorias e pela troca” (Thompson, 2002, p. 132).

Segundo Morin (2011), neste século, embora a cultura de massa não seja única, ela é verdadeiramente uma corrente maciça que possui relação com a indústria cultural. Nesse universo capitalista, ela depende da indústria e do comércio, que tomam emprestadas certas características do produto vendável, seguindo a lei do mercado, da oferta e da procura.

Como forma de obter lucro, busca atingir a maior parte dos públicos pela iniciativa privada que quer agradar o consumidor e que, por sua vez, “fará de tudo para recrear, divertir, dentro dos limites da censura” (Morin, 1997, p. 23).

Em contrapartida, esse consumo é realizado pelo que Morin (1970) intitula de “homem imaginário”, aquele que busca acesso ao divertimento para preencher o tempo livre, ao jogo que o lança na batalha, à curiosidade a satisfazer, ao mito e ao conto para nutrir o imaginário. Assim, a cultura de massa se constitui em “um corpo de símbolos, mitos, e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginárias, um sistema de projeções e identificações específicas” (Morin, 2011, p. 6).

Inserindo a concepção de Morin (1997) de que a cultura de massa visa à obtenção de lucro, o baile funk pode ser operado pela iniciativa privada como um produto da indústria cultural. De acordo com Vianna (1990, p. 1), o público consumidor desses bailes gira em torno de 1 milhão de pessoas:

estes números colocam o baile funk como uma das diversões mais “populares” da cidade. [...] Aparentemente, tal fenômeno poderia ser interpretado como mais uma “imposição” da indústria cultural, aqui representada pelas multinacionais do disco, na sua tentativa maquiavélica de homogeneizar toda a cultura do planeta, destruindo aquilo que ainda resta de autêntico e “diferente” nas populações “dominadas”.

4.4 Alta e baixa cultura

Segundo Rocha (2013), a partir do século XVIII, um mercado cultural voltado ao grande público floresceu no campo da produção erudita, o que estabelece e legitima a alta e baixa cultura em um grau sem precedentes. No decorrer do século XIX, a “alta cultura” distinguiu os burgueses das classes médias e distanciou os tipos de produção cultural entre eles.

A esse respeito, Martins e Sérgio (2012, p. 137) comentaram:

[...] a distinção entre alta e baixa cultura não deve ser avaliada apenas tomando como critério e referência características materiais das obras, mas, esta distinção deve ser vista como uma estratégia de poder que busca ativamente legitimar as classes altas e depreciar as classes baixas. Ou seja, não é o que a elite consome que é melhor, mas, porque a elite consome, e a massa não, tais artefatos passam a ser legitimados como melhores, superiores, como símbolo de distinção.

Sobre desprezar a existência de outras produções e de outros gostos, Martin-Barbero (2006, p. 120) assinalou:

uma classe se afirma negando à outra sua existência na cultura, desvalorizando pura e simplesmente qualquer outra estética, isto é, qualquer outra sensibilidade, que é o que em grego quer dizer estética. Afirmada na distinção, a cultura legítima rechaça antes de tudo uma estética que não sabe distinguir as formas, os estilos e sobretudo que não distinguem a arte da vida.

Nesse sentido, Moreira e Barreto (2015) ressaltaram que, na atualidade, mesmo com todos os esforços em se criar uma cultura hegemônica e democrática, ainda se perpetua, nos *mass media*, a ideia de que uma alta cultura superior prevalece sobre as demais, como acontece em nosso país com a cultura funk, que sofre com discriminação e preconceito. Os autores ainda observaram que, a partir do momento em que esse ritmo ganhou espaço nos meios de comunicação, despertou-se o interesse da indústria fonográfica, que passou a explorar a cultura do morro, o que contribuiu para a criação de estereótipos dessa população.

Além disso, como afirmaram Lopes e Facina (2012, p. 195), argumentos preconceituosos e moralistas associam essa cultura aos “de baixo” e dizem que o “funk é caso de polícia”. Mesmo assim, os funkeiros têm enfrentado a resistência e sua cultura tem descido o morro e invadido as cidades.

4.5 A cultura na visão dos intelectuais da Educação Física

A Educação Física é uma disciplina que, segundo Soares (1996), proporciona uma adorável e benéfica discussão na escola por meio de suas especificidades, que impulsionam voos audaciosos na busca por soluções inovadoras para a restauração e criação de uma nova ordem na instituição escolar, seja para brincar, adequar, criar e reconstruir. Consolidados como elementos da cultura, seus conteúdos clássicos têm permanecido ao longo do tempo, por meio de atividades físicas tematizadas, que comunicam sentidos e significados da passagem do ser humano pelo mundo.

Segundo Bracht (1999, p. 16), a educação física é uma “[...] prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento”, mas ressalva que não se trata de qualquer movimento:

é o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da educação física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança etc. (Bracht, 1992, p. 16).

Para o autor, esse mover-se de sentido e significado mediado simbolicamente coloca o movimento humano no plano da cultura (Bracht, 1999). Entretanto, Daólio (2004) afirma que, na Educação Física, ainda se vê muita confusão no uso da expressão “cultura”, pois muitos a confundem com conhecimento formal e, dessa forma, ela é usada de maneira preconceituosa para mensurar o grau de cultura, com afirmações do tipo “cultura refinada ou desqualificada”.

Go Tani (1988), ao discutir o processo de desenvolvimento motor, cita que as habilidades específicas e a comunicação não verbal são aprendidas e influenciadas pela cultura e que, na escolarização básica, esses níveis devem ser desenvolvidos nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, especificamente trabalhadas as atividades da cultura.

Galahue (2001) também afirma a influência cultural no ciclo de vida humano a partir dos 12 anos. Para Daólio (2004), esses dois autores consideram a dimensão cultural como posterior e secundária aos componentes biológicos, por oferecerem oportunidades de práticas das atividades de ginástica, esporte e dança, que são específicas da cultura apenas nesse estágio de desenvolvimento. O autor observa que a compreensão de cultura apresentada por Go Tani (1988) se aproxima do pensamento evolucionista do século XIX, que considera a cultura como secundária e complementar em relação às atividades cerebrais do ser humano, o que a torna restrita como produção, classificação e quantificação das produções culturais dos indivíduos.

Freire (1989) propõe que a cultura deve partir do universo infantil, e seus elementos não devem ser tomados como patrimônio cultural, mas como estimuladores e facilitadores de desenvolvimento. Entretanto, Daólio (2004) assinala que a cultura é pública e deve ser gerada e sistematicamente atualizada nos ambientes onde se realiza. Assim, as várias manifestações corporais humanas trabalhadas pela Educação Física devem ser vistas como construções históricas da humanidade.

O coletivo de autores (1992) considera a cultura como produção humana externo ao homem, sem avançar na ideia de que esses conhecimentos produzidos se ressignificam e se atualizam na dinâmica cotidiana de suas vidas. Nesse sentido, Daólio (2004) afirma que a cultura discutida por esses autores se faz refém do evolucionismo típico do século XIX, que não contempla a reflexão sobre os seres humanos. Tomar a cultura apenas como produção do ser humano permite classificar os vários grupos espalhados pelo mundo conforme suas produções culturais. Para o autor, é preciso considerar o processo de manipulação simbólica que os homens empreendem o tempo todo. Essa consideração simbólica de cultura permite compreender a Educação Física como prática cultural e

qualquer abordagem de Educação Física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar (Daólio, 2005, p. 224).

Ao tratar do conceito de cultura e ser humano, Kunz (1994) destaca a inter-relação entre homem/mundo sobre o movimento humano, uma vez que este deve

partir do universo vivido pelo sujeito, composto por movimentos provindos de suas culturas. Para ele, é preciso buscar uma atuação simultânea e significativa em termos pessoais e sociais. Nesse sentido, Daólio (2018, p. 35) afirma que “o ser humano que vive, percebe e sente, é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade”.

Para Bracht (1999), os conceitos de corpo e movimento se apresentam desculturalizados, uma vez que o sentido e o significado atribuídos ao mover-se são o que qualifica o movimento como humano. Também defende que deve haver uma junção entre movimento e pensamento. Nesse sentido, Vago (2005) comenta que é inadmissível reduzir as práticas corporais apenas a um comportamento motor, pois estão envolvidas em circunstâncias culturais, ou seja, seres humanos criam, partilham, se expressam e concretizam intencionalidades. Com isso, o uso da referência cultural permite que a Educação Física não se baseie apenas nos estudos da aprendizagem motora e do desenvolvimento humano, mas, como aponta Bracht (1997), nos pressupostos sociofilosóficos da educação crítica.

Betti (1994), ao tratar do conceito de cultura, defende a integração da personalidade do sujeito na esfera da cultura como forma de resgatar a unidade do ser humano. Para ele, a personalidade é produzida no contexto social do sujeito, construída pelas relações sociais e mediadas pelas suas atividades na prática social e sobre a natureza. Dessa forma, a Educação Física pode contribuir com a formação da personalidade do(a) estudante à medida que puder “oferecer-lhe ‘motivos geradores de sentido’ a partir das atividades da cultura corporal de movimento, de modo que motivos-fins ligados à cultura corporal ocupem um lugar na hierarquia de atividades e motivos” (Betti, 1994, p. 39).

Apoiados nos Estudos Culturais, Neira e Nunes (2008) destacam que cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa, quanto para quem observa. Assim, toda prática social constrói um universo de significados autênticos, com marcas culturais próprias.

Para os Estudos Culturais, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, que têm um dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno de significação social (Neira; Nunes, 2008, p. 41-42).

Nesse sentido, Nunes e Neira (2015) afirmam que as ações didáticas pautadas na perspectiva cultural devem considerar a dimensão social em que essa prática corporal ocorre para que seja, então, compreendida, ressignificada e valorizada. Em outro estudo, Neira (2016, p. 92) observa que a ressignificação permite reconstruir um produto em algo novo, pois “ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural”. Segundo ele, essa reconstrução possibilita uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural.

4.6 Cultura corporal de movimento

Segundo Souza Junior (2011), o conceito de “cultura corporal” começou a ser usado na década de 1980, como forma de crítica à esportivização da Educação Física brasileira.

Para Escobar (1995), o termo foi construído como forma de privilegiar valores, afirmar compromisso com a solidariedade e o respeito humanos, e ampliar a prática pedagógica da disciplina. A “cultura corporal” amplia o campo da cultura, ao mostrar sua produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas, manifestadas pela expressão corporal (Escobar, 1995).

Bracht (2007, p. 45) cita que toda cultura é corporal, mas tem sua preferência pela expressão “cultura corporal de movimento”, e explica essa inter-relação:

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura.

O autor também afirma que a palavra “corporal” por si só não contempla a especificidade da Educação Física, assim como a expressão “movimento”, que, sem uma reflexão aprofundada, gera a ideia de um objeto mecanicista e descontextualizado. Além disso, se tratadas isoladamente, não definem com clareza

sua vinculação com a cultura. Ressalta ainda que esse conceito representa um avanço, pois “[...] é ele o que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto e que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (Bracht, 2006, p. 97).

Betti (2005) afirma que a cultura corporal de movimento não é um discurso da Educação Física, mas uma transformação, constituída por uma ação pedagógica que ocorre simultaneamente com ela. Nesse sentido, Betti (2005, p. 187) define a cultura corporal de movimento como “aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente produzindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana”. Também em outros estudos, concebe a Educação Física como:

[...] área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos (Betti, 2003, p. 150).

Nesse sentido, Betti e Zuliani (2002, p. 75) afirmam que à Educação Física são dadas novas responsabilidades, diante das novas expressões da cultura corporal de movimento, como de “formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento”, e também de assumir a tarefa de “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la”.

4.7 Currículo cultural

Segundo Neira (2018), o currículo cultural nasceu nos primeiros anos do século XXI, especialmente como promoção de uma prática pedagógica comprometida em considerar a dignidade humana, as lutas pelos direitos de todas as pessoas e a satisfação de suas necessidades vitais, sociais e históricas.

Canen e Oliveira (2002) afirmam que o currículo cultural coloca em discussão a construção das diferenças e, por conseguinte, os estereótipos e preconceitos atribuídos aos indivíduos que vivem no seio de sociedades desiguais e excludentes.

Neira (2016) argumenta que ele possibilita uma leitura dos grupos hierarquizados pelos sistemas hegemônicos que os diferenciam pelas suas atitudes

e interesses, ao procurar identificar a opressão e a subalternização dessas culturas e desses sujeitos em todo o seu processo de formação. O autor ressalta que debater questões culturais, entre outras, contribui para a formação de cidadãos para viverem em uma sociedade menos desigual. Um currículo desvinculado das mudanças culturais corrobora a discriminação e o conflito entre culturas, o que dificulta a construção de particularidades mais abertas ao trato da diversidade (Neira, 2016).

Ignorar as questões culturais, segundo Candau (2008, p. 16), contribui para que a “escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”. Assim, Neira (2019) afirma que os docentes que colocam em ação o currículo cultural enfrentam os padrões da escolarização moderna, quando reconhecem e incorporam os saberes da comunidade ao currículo, ou quando propõem situações didáticas para desconstruir os discursos negativos que avassalam as escolas. O autor observa que incorporar esses conhecimentos ao currículo promove um ambiente coletivo solidário e com propósito comum, o que contribui com a construção de um futuro melhor para todos(as). Assim, Neira (2019, p. 97) conclui: “[...] há que se promover a interação e interdependência entre os saberes de todos os tipos (hegemônicos, contra-hegemônicos, legitimados, marginalizados) para que o conhecimento seja compreendido como intervenção, e não como representação”.

4.8 O Currículo Paulista, a Educação Física e o funk

Considerado como um referencial para todas as redes e escolas do estado de São Paulo, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) propõe que o ensino da Educação Física escolar deve ir além de suas vivências. O documento mostra que é preciso compreender o sujeito em suas diferentes realidades culturais e evidenciar sentidos, significados e intencionalidades produzidos pelas práticas corporais nos seus diversos contextos, pois corpo, movimento e intencionalidades são indissociáveis. Isso faz com que o currículo esteja comprometido com a visão de cidadão(ã) que se pretende formar, assim como os elementos que correspondem à essa formação (São Paulo, 2019).

Dialogando com os fundamentos pedagógicos definidos pela BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) propõe ampliar o debate para os

mecanismos que validam a cultura, as identidades e as práticas corporais. É necessário reconhecer os(as) estudantes como sujeitos históricos, promotores(as) das vivências e produtores(as) de sentido nos contextos existenciais (São Paulo, 2019).

Além de conhecimentos sobre os temas tratados, o currículo prevê que a cultura corporal de movimento deve promover a reflexão presente nas práticas corporais, de forma humanista e intencional, ao reconhecer as significações advindas da vivência dessa prática reflexiva. Além disso, uma vez que se quer proporcionar ao(à) estudante uma formação integral, é preciso assegurar conhecimentos e vivências que lhes permitam autoria e protagonismo (São Paulo, 2019).

Para organizar as aprendizagens, a construção das habilidades presentes no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) se vincula a oito dimensões do conhecimento que se articulam na construção do conhecimento em Educação Física escolar. Essa articulação, sob o olhar da BNCC, nos diz que “é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (Brasil, 2018, p. 222).

No Currículo Paulista (São Paulo, 2019), essas oito dimensões se agrupam em três categorias: aprender sobre, aprender a fazer, aprender a ser e conviver. A primeira categoria se refere à reflexão sobre a ação, à análise e à compreensão das práticas corporais; a segunda amplia a compreensão sobre elas, por meio da experimentação, do uso e da apropriação, e também da fruição gerada nessas vivências; a última categoria reporta à construção e à aprendizagem de valores e normas, e ao protagonismo comunitário como conhecimento necessário para que os(as) estudantes participem de decisões e realizem intervenções orientadas, para facilitar e democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais.

Amparado nesses pressupostos, o componente curricular de Educação Física define 10 competências específicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental. O compromisso com o desenvolvimento dessas competências é enfatizado na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que expõem claramente que as decisões pedagógicas nos sistemas de ensino devem orientar e promover o desenvolvimento de competências a favor da formação global dos(as) estudantes.

Assim, à luz desse olhar para as competências é que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) procura assegurar o percurso contínuo de aprendizagens na escolarização da educação básica. Com nove anos de duração, o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da educação básica e, nesse período, os(as) estudantes experimentam mudanças decorrentes de transformações próprias dessa fase da vida. Isso impõe desafios ao desenvolvimento do currículo, como a superação da ruptura entre as duas etapas do Ensino Fundamental, e potencializa a aprendizagem “como um ato de aprender e continuar aprendendo” (São Paulo, 2019, p. 59).

Marcado por transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, a transição do(a) estudante dos anos iniciais para os anos finais requer, dos atores sociais da escola, a compreensão do(a) adolescente como sujeito em desenvolvimento, com o reconhecimento de suas singularidades e diversidades.

Nesse sentido, para que o processo de aprendizagem não seja fragilizado nessa transição, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) sugere que os(as) professores(as) estabeleçam uma relação compromissada com os(as) estudantes, ao estimulá-los(as) para que se percebam como cocriadores(as) de suas aprendizagens e reconhecendo as potencialidades e os desafios a enfrentar na sua formação.

Organizado dentro da área de Linguagens como um componente curricular, a Educação Física está inserida nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com sete unidades temáticas. Nos anos iniciais, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) prevê que sejam consideradas as expectativas dos(as) estudantes no aprofundamento das práticas da cultura corporal de movimento, pois, nessa fase, além de ocorrer a ampliação da autonomia intelectual, aumentam os interesses pela vida social, o que “possibilita aos estudantes lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (Brasil, 2018, p. 61). Nos anos finais, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) afirma que os(as) estudantes encontram desafios mais complexos, o que demanda uma investigação a respeito de como as práticas corporais são permeadas pela cultura. A preocupação com os anos finais também é abordada na BNCC (Brasil, 2018), que assinala que, nessa fase, os(as) estudantes possuem maior capacidade de abstração, então, é

importante lhes oferecer “condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2018, p. 62). Isso permite “aos estudantes maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola” (Brasil, 2018, p. 231).

Em relação às unidades temáticas da Educação Física, as mesmas estão distribuídas no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, com um conjunto de objetos de conhecimento reunidos em uma mesma temática, porém, em cada etapa, o(a) estudante se relaciona com diferentes objetos de conhecimento e habilidades que nele devem ser desenvolvidos pelo(a) professor(a).

Essas unidades temáticas em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) são divididas em: brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura, e corpo, movimento e saúde. Nessa organização, o currículo prevê que as práticas corporais levem em consideração o repertório de conhecimentos que(as) os estudantes possuem sobre essas manifestações corporais.

No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, o funk, ele é tratado na unidade temática Danças, no 6º e 7º anos, por meio da abordagem do objeto de conhecimento das danças urbanas. Constituídas historicamente com codificações particulares, as danças permitem explorar “o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2018, p. 218).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019), ao tratar deste objeto de conhecimento, prevê sua ampliação e sugere a incorporação de estilos de danças urbanas de outros contextos, como mostra a habilidade “(EF07EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais” (São Paulo, 2019, p. 199).

Assim, o estudo deste objeto torna possível, aos(às) estudantes, “conhecer as práticas corporais que surgiram em periferias de bairros e/ou cidades, em conflitos de ideias e choque cultural de grupos, a partir de lutas e protestos” (São Paulo, 2021, p. 117).

4.9 Proposta didático-pedagógica da SET Brasil para a Educação Física escolar

A Soluções Educacionais Transformadoras (SET Brasil) é um sistema de ensino da Editora Moderna, que oferece conteúdos às redes públicas em todas as etapas escolares. Implantada em 2022, nas escolas municipais de Votuporanga-SP, o projeto de Educação Física da SET Brasil, por meio de propostas didático-pedagógicas, busca auxiliar os professores dessa disciplina na construção de suas práticas pedagógicas.

Composto por livros didáticos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), a proposta apresenta cada prática separadamente, com fundamentação sócio-histórica, teórica e técnica, além de outras sugestões.

Sem ser considerada uma fonte única de informação, ou mesmo um paradigma metodológico, a SET Brasil (2020) busca promover a Educação Física no ambiente escolar, ao expressar sua importância para o desenvolvimento humano, ou seja, ao evidenciar a relevância desse componente curricular para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Alinhada à BNCC (2018), as atividades estão organizadas em seis unidades temáticas e por tipo de conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal). Essa organização, segundo a SET Brasil (2020), possibilita ao(a) professor(a) elaborar, implementar e avaliar conteúdos temáticos de forma crítica, reconhecendo as diferenças individuais e estimulando o(a) estudante a ser protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Seguindo as trilhas desenvolvimentistas, a proposta ressalta a importância de considerar a experiência dos(as) estudantes, a dimensão lúdica e a aprendizagem crítico-significativa no momento de colocar em prática as atividades.

Em relação às unidades temáticas propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, são estabelecidas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Composto por nove objetos de conhecimento, cada um deles traz uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas, adaptadas e retomadas de acordo com as necessidades das turmas. Revisitar as diferentes práticas corporais em momentos variados da vida escolar engrandece a cultura corporal de movimento dos(as) estudantes, ou seja, possibilita a

aprendizagem de outras dimensões do conhecimento dessas práticas (SET Brasil, 2020).

Os objetos de conhecimentos propostos no *Livro do Professor* da SET Brasil (2020) para os anos finais são abordados por meio de fundamentação teórica, roteiro de atividades e sugestões de avaliações.

No que concerne à fundamentação teórica, o livro oferece ao(à) professor(a) subsídios conceituais e teóricos sobre as práticas corporais e expõe, de forma crítica, seus aspectos históricos, socioculturais, artísticos e estéticos. Em relação às atividades de cada prática corporal, cada uma é agrupada entre as categorias conceitual, procedimental e atitudinal, e é possível escolher a atividade que se pretende trabalhar tanto pelos objetivos de aprendizagem como pelo tipo de competência que se deseja desenvolver no(a) estudante. A avaliação está centrada em três ferramentas: registro, etnografia e portfólio.

Em relação à unidade temática dança, ela é explorada do 6º ao 9º ano, por meio do objeto de conhecimento das danças urbanas. Contemplando as habilidades da BNCC (2018), a SET Brasil (2020) apresenta algumas perspectivas teóricas com sugestões de atividades práticas para que os(as) estudantes explorem diferentes experiências do corpo em movimento, e orienta professores(as) a despertarem a criatividade desses(as) estudantes por meio de conceitos e técnicas.

5 A VOZ DE TODOS(AS)

As análises subsequentes foram construídas para responder à questão e aos objetivos da pesquisa. Baseados na revisão de literatura e em relatos orais de estudantes, docentes, inspetora e gestores, foi possível apontar para uma gama de sentidos e significados educacionais sobre o funk na escola, assim como compreender a interrelação entre funk, escola e práticas professorais.

5.1 Significados e sentidos do funk sob a ótica estudantis

Este eixo tem como objetivo compreender as percepções dos(as) estudantes em relação ao funk e sua identificação com o ritmo.

5.1.1 A palavra dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

De acordo com os relatos orais dos(as) estudantes, o funk é conhecido por todos(as), porém a forma como elaboram suas percepções indica que elas acontecem pelo consumo do ritmo pela família, internet e amigos(as), conforme podemos observar nas afirmações a seguir:

Você conhece o funk? E, quanto à história do funk, sabe? Os significados, suas origens, precursores, motivos etc. (Professora-pesquisadora).

Sim, eu conheço, porque meu pai ouve funk. Não (Estudante, 8).

Sim, da minha família, eles escutam, aí eu aprendi a escutar. Não (Estudante, 10).

Sim, de várias plataformas, do YouTube. Não (Estudante, 11).

Sim, alguns amigos escutam e minha tia também. Não (Estudante, 13).

De acordo com os estudos de Sposito (2010; 2018), as percepções que os(as) estudantes constroem em sua convivência familiar e em outras instâncias possibilitam uma abertura para novas formas de conhecimento e práticas no interior da escola. Esse entendimento se coaduna com Santos (2007, p. 16), que afirma que “a vivência da escuta musical, alimentada por outros canais que não a escola, deve ser objeto de análise no ambiente escolar”.

Apesar de consumirem o funk, os(as) estudantes apresentam um desconhecimento sobre seus aspectos históricos, sociais e culturais, o que requer da escola a promoção de ações didáticas que validem essa manifestação.

Para Facina (2009), projetar a história do funk demanda conhecer as etapas pelas quais essa música negra passou, antes de chegar ao Brasil, e se incorporar aos ritmos que já pulsavam na formação cultural da sociedade brasileira. Silva (2021) salienta que conhecer a história do funk amplia as visões sobre as estruturas sociais, econômicas, ideológicas e jurídicas que permeiam a sociedade, o que ajuda a pensar em estratégias para lidar com esse acontecimento contemporâneo.

Mesmo consumindo os diferentes estilos de funk, os(as) estudantes apresentavam dificuldades em identificá-los:

Qual estilo de funk você conhece ou ouve? Fale sobre ele? Sabe diferenciar um estilo do outro? (Professora-pesquisadora).

Estilo? Como assim? Ah! Eu conheço, não sei diferenciar (Estudante, 11).

Aqueles estilos, sabe, aqueles menino que usam boné, que usam aqueles óculos, esses estilos de funk que eles ficam falando lá, parece uns carro atrás (Estudante, 8).

O pesado, ele é mais intenso, mais o mais leve é mais suave (Estudante, 9).

Um é ele, pode ser mais avançado, mais esculhambadinho e outros pode ser mais leve (Estudante, 17).

Mais pesado, mais palavrão, ele tem uma batida forte, barulhenta (Estudante, 19).

Percebe-se que, ao descreverem os estilos de funk, os(as) estudantes identificavam suas diferenças como “leve” e “pesado”. Vale ressaltar que, no meio social, o funk “mais pesado” é entendido como “funk putaria”, “proibidão”. Araújo (2021) destaca que, dentro de uma sociedade elitista, esses são os predicados que se estabelecem para negar a existência de uma expressão artística. No passado, outras expressões culturais brasileiras sofreram com esse transtorno, como a capoeira, o maxixe e o samba (Facina, 2013).

Outra forma com a qual os estudantes identificam os estilos de funk se dá por meio de produtos e objetos referenciados nas músicas, como roupas, carros e acessórios, o que cria, muitas vezes, necessidades que não são reais, possibilitadas pelo dinheiro.

Ainda sobre o estilo de funk, Mizrahi (2010; 2013) afirma que ele não reside no conteúdo das letras, mas no ritmo e na melodia. A letra constitui apenas uma narrativa, ou seja, conta uma história, com temas entranhados que podem levar o(a) estudante a suscitar formas de identidade, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Em relação à letra do funk, ela te diz alguma coisa? O quê? [...] (Professora-pesquisadora).

Conta a minha história em alguns funks (Estudante, 5).

Ela informa bastante sobre o não uso de drogas (Estudante, 11).

Tem uns funk que eu escuto que fala da vida, que você tem que ir atrás das suas decisões, vai atrás dos seus sonhos (Estudante, 12).

Tipo, pra nunca desistir dos seus sonhos, correr atrás (Estudante, 14).

Tem umas músicas que têm significado pra vida. Tem uma música de “amor de verdade” e ela tem um significado muito bom, tipo cê ama uma pessoa de verdade, tem várias músicas dessa, aí eu penso (Estudante, 16).

Também possibilita refletir sobre outras situações:

Algumas falam palavrão e eu não gosto (Estudante, 2).

As letra tem umas palavra que eles que dize que é uma palavra, mas que ensina outra, umas palavra que elas fala um negócio, mas ela tem outro sentido que dá pro se entende outra coisa (Estudante, 19).

Essas reflexões, segundo Laigner (2013), indicam que o funk pode até não educar, mas ele participa pedagogicamente da vida daqueles(as) que o ouvem e ensina, de modo atraente ou não, determinadas lógicas de vida.

Diante disso, a escola, especialmente a sala de aula, é o espaço onde se devem materializar os sentidos causados pelas representações que as letras do funk manifestam nos(as) estudantes, pois, segundo Dayrell (2002), a pedagogia, ao dar condições para que o indivíduo pense por si mesmo e tire suas próprias conclusões, está preparando-o não apenas para a cultura da escola, mas também para a cultura da vida social.

Outra característica relevante apontada pelos(as) estudantes diz respeito à batida de suas músicas, como podemos ver nos relatos a seguir:

O que você considera mais marcante no funk: a letra, a dança (movimentos), a batida ou a vestimenta? Por quê? (Professora-pesquisadora).

A batida é mais emocionante. A gente dança, né (Estudante, 4).

É como que fosse mais alto do que a voz da pessoa, a batida (Estudante, 7).

Eu gosto mais da batida, porque é ela que faz cê se movimentar (Estudante, 10).

A batida, ela ajuda na música que é muito bom, pra gente dançar, cantar (Estudante, 16).

A gente fica bem alegre, a gente fica dançando lá de todo jeito, tipo a gente se solta muito (Estudante, 17).

Porque a batida muito grave, o movimento é mais forte, mais chamativo (Estudante, 18).

Se a batida for muito fraca, o funk fica meio ruim, meio chato (Estudante, 19).

Essas falas revelam o quanto o som causado pela batida do funk sobressai ao sentido da letra, indo ao encontro do que Laigner (2013) descreve sobre a alegria do funk, que não está em suas letras, mas na batida, pois é ela que vincula, por meio dos sentidos, sensações especialmente sobre o corpo. Para o autor, a síncopa eletrônica é o que convida o corpo a se movimentar, a dançar.

Assim, seja pela batida dançante ou pelas letras, o fato é que o funk afeta a sensibilidade dos(as) jovens,

O que você sente quando ouve, canta ou dança funk? Que sentimento ou sensação ele te proporciona? (Professora-pesquisadora).

Boa, vontade de dançar (Estudante, 3).

Ele me deixa livre, parece que eu tô num show (Estudante, 4).

Sentimento de uma coisa forte (Estudante, 6).

Uma sensação sabe, que ele tá falando no meu coração, a palavra entra no coração e fica lá cantando (Estudante, 8).

Minha sensação é de que eu tô feliz (Estudante, 12).

Experiência boa. Ah, eu danço bastante, eu danço muito bem, eu sou profissional na dança (Estudante, 16).

Quando eu fico triste, às vezes, eu escuto e me desperta mais, eu fico mais alegre (Estudante, 17).

Mais positividade, mais força pra enfrentar aquilo lá que vai vim pra frente, tipo algo ruim ou bom (Estudante, 18).

Reunindo esses relatos, constata-se que o funk proporciona, aos(às) jovens, uma sensação que descortina uma explosão de vida e de vontade, o que torna necessário aos(às) educadores(as) olharem para isso com afeto, uma vez que, segundo Silva (2021, p. 47), “somos um corpo capaz de aprender com experiências e sensações que perpassam a nossa volta”.

Ao indagar os(as) estudantes sobre os significados que atribuem à presença do funk nas suas vidas e outras instâncias, observamos a seguintes expressões:

E, para você, quais os significados e sentidos do funk na sua vida e familiares, amizades e escola? (Professora-pesquisadora).

O funk é um estilo de música, assim, pra quem gosta de dança bom [...] (Estudante, 1).

Pra mim, é bom, uma sensação legal de escutar funk, os ritmos é bom que a gente aprende as coisas (Estudante, 3).

É proibido tocar na escola funk, mas, de sexta-feira, o professor coloca às vezes, de Ciências, mas, se tiver coisa assim feia, ele tira (Estudante, 8).

Na escola, a professora [suprimido], ela pensa que funk é putaria, essas coisa, mas não é nada disso (Estudante, 15).

Amigos tem, é tipo sentido de amizade muito forte, de mais lealdade. [...] Tem alguns funk que ensina algo de aprendizagem, tipo fala assim, é alguma conta assim, tipo eu conto milha por milha todo dia assim, coisa assim (Estudante, 18).

Essas respostas mostram que o funk dá sentido às experiências que os(as) jovens vivenciam no seu cotidiano, como em uma identificação coletiva de amizade, no gosto por determinadas músicas de funk, nas opiniões pré-formadas, o que, na opinião de Dayrell (2002), é fundamental para a construção das identidades individuais e sociais juvenis. Nesse sentido, Silva (2021) reforça que a escola precisa encontrar maneiras de abordar essas experiências e significados trazidos pelos(as) estudantes, para que não haja a reprodução de discursos que desqualifiquem os gostos populares.

Outro elemento é a questão das manifestações opostas por parte dos familiares em relação ao funk. Apesar de muitas famílias consumirem o funk, há dilemas e tensões a serem discutidos:

Seus familiares: o que pensam do funk? (Professora-pesquisadora).

Tem funk que fala muito palavrão, eles [pais] proibem (Estudante, 3).

Eles não gostam muito, porque a gente é da religião (Estudante, 9).

Minha mãe dança às vezes, grava vídeo, dança em casa e, é, algumas vezes, algumas, ela já dançou em festa (Estudante, 11).

Pra eles [pais], são uma coisa muito inspiradora, e eles gostam de ouvi funk (Estudante, 17).

Música ruim, tipo música que não é de Deus (Estudante, 18).

Eles fala [família] que isso não é de Deus e que isso é muito barulhento e fala muito palavrão (Estudante, 19).

Algumas dessas falas mostram que a religião traz uma legitimidade moral forte em relação ao funk, pois muitos evangélicos, segundo Pinheiro e Farias (2020), tentam influenciar a opinião pública, ao categorizarem o funk como anticristão e demarcarem, assim, sua ilegitimidade. Quando se afirmam valores religiosos, coloca-se em risco a autonomia e as particularidades da trajetória juvenil, pois é a consciência dos fatos dessa trajetória que conduz os sujeitos a objetivos futuros (Pereira, 2014).

Mesmo com todas as adversidades, muitas famílias enxergam esse gênero musical como forma de diversão e inspiração, e consomem seu ritmo com muita ludicidade. Diante disso, Araújo (2021) ressalta que o funk está nas casas, nas festas, nas ruas, enfim, na sociedade. A melhor postura não é proibi-lo, mas chamá-lo para fazer parte da escola, das aulas, envolvido em uma metodologia didática e reflexiva, com possibilidade de ocupar lugar no currículo organizado.

A Educação Física escolar, por meio da cultura corporal de movimento, oferece uma série de possibilidades para enriquecer a formação de crianças, jovens e adultos(as) que frequentam a escola brasileira.

Entretanto, na sua intervenção, é preciso que as práticas corporais promovam um tipo de conhecimento particular e significativo, pois, segundo Neira (2018), um trabalho pedagógico realizado de forma descontextualizada pode comprometer seus sentidos e significados.

De acordo com Betti e Zuliani (2002) e Neira e Nunes (2022; 2023), ao integrar o(a) estudante na cultura corporal de movimento, é preciso reconhecer os diferentes sentimentos que aquecem o pensamento, a luta e o conhecimento, pois a

Educação Física escolar, em sua ação pedagógica, será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. Oliveira (2001) afirma que os(as) estudantes precisam pensar e sentir o que realizam, caso contrário, estaremos diante de uma “deseducação física”.

Diante disso, Neira e Nunes (2022; 2023) ressaltam que a Educação Física escolar, pautada em sua vertente cultural, traz, para as práticas corporais, significados que vão sendo somados, acrescidos, alterados, abandonados, e que resultam em outros significados. Para os autores, essa vivência proporciona aos(as) estudantes a experimentação da gestualidade para novas formas de ver e sentir as práticas corporais, o que resulta em abertura para discordar do que está determinado.

5.2 As práticas pedagógicas do funk na escola: tensões, limites e possibilidades

Neste eixo procuramos compreender as inter-relações entre funk, escola e práticas pedagógicas professorais. Para isso, procuramos dar voz a docentes, coordenadoras, diretora e inspetora, no sentido de verificar como essa cultura se apresenta no cotidiano da escola.

5.2.1 Vozes pedagógicas

Ao ouvir os relatos de docentes, gestores e funcionários(as) da escola sobre os ritmos musicais preferidos dos(as) estudantes, a maioria reconhece o funk como favorito no gosto musical deles(as):

Os alunos dessa escola gostam de ouvir música, cantar e dançar? Quais ritmos? (Professora-pesquisadora).

Uns 70%. [...] Eu vejo muito o funk, o rap que eles gostam mais (Docente, 2).

Quando a gente deixa escolher música, os funks, os MCs da vida e sertanejo também, seria os dois gêneros musicais que eles mais pedem (Docente, 5).

Quando eles têm que colocar música como alguma festa da escola, eles sempre colocam o funk (Docente, 6).

No entanto, se observa que:

Eles não gostam de nada muito demorado e o funk tem coreografias do TikTok que são fáceis e rápidas (Inspetora).

A parte do funk, balada, o que eles gostam de dançar é mais isso (Diretora).

De acordo com Teixeira Junior (2015), a ligação dos(as) estudantes com as práticas musicais do funk que acontecem dentro do ambiente escolar abrem possibilidades para orientar práticas educacionais emancipatórias. Entretanto, Silva (2021) salienta que a escola precisa promover e criar oportunidades e formas para que os(as) estudantes compreendam e valorizem esses saberes musicais e dançantes que apresentam e levam para dentro da instituição.

Como discutido, conteúdos e metodologias vêm transformando estudantes e professores(as) em meros reprodutores de competências e habilidades, mensuradas por avaliações externas, metas e premiações. Assim questões que atravessam o cotidiano escolar, como as práticas musicais afrodiáspóricas do funk, são posicionadas fora do seu próprio movimento de significação.

O poderoso procedimento disciplinar capilarizado presente não apenas no sistema educacional, mas também em diferentes cotidianos das cidades, tem desqualificado abertamente os significativos pertencimentos das práticas musicais do funk (Teixeira Junior, 2015). Vale lembrar que isso se deve ao processo de criminalização, iniciado na década de 1990 contra as práticas musicais do funk, sobretudo os chamados proibidões (Herschmann, 1997; 2000).

Nesse sentido, Silva (2021) sugere que um estudo aprofundado sobre o contexto histórico e social do funk, associado às práticas musicais e dançantes do ritmo, possibilita aos(às) estudantes entenderem assuntos associados à cultura que gostam, para além do que é imposto pelos espaços dominantes de poder.

Apesar de reconhecerem o funk como o ritmo preferido no gosto musical dos(as) estudantes, os(as) professores(as) que atuam com esses(as) jovens se mostram preocupados(as) com alguns estilos de funk consumidos por eles(as) dentro do ambiente escolar, principalmente com os conteúdos difundidos em suas letras:

Em algum momento, você já presenciou o funk circulando no espaço da escola ou nas suas aulas? Isso te incomodou de alguma forma? E você

acha que ele importuna as práticas escolares? Se sim, de que forma? (Professora-pesquisadora).

Eu vejo, às vezes, no intervalo, quando eles ouvem música no celular, só que é um funk mais sensualizado (Docente, 2).

Me incomoda pelos valores que são difundidos nas letras, os valores do materialismo, que só é feliz se você tiver corrente de ouro pendurado no pescoço, bebida cara, mulher, carrão (Docente, 4).

É importante frisar que o viés materialista ostentado em algumas letras do funk pode gerar, nos(as) jovens, segundo Resende (2017), algumas relações de inveja e imitação social, além do desejo de se igualarem, se sobreporem, com o objetivo de se diferenciarem daqueles(as) posicionados(as) mais “abaixo”.

Essa ostentação de riqueza e fama que se apresenta em canções e videoclipes do funk não integra a realidade dos(as) cantores(as), visto que fazem cópias de cédulas de dinheiro para exibirem, assim como empréstimos com amigos(as) e em lojas de carros e acessórios (Freire, 2012).

Os(As) docentes ainda fazem outros apontamentos em relação aos conteúdos contidos em suas letras:

O meu maior problema são, às vezes, as letras um pouco explícitas em relação a sexo, a drogas e até a, como que eu posso te dizer, facção criminosa, atitudes criminosas, porque, às vezes, eles estão escutando aquelas letras mais explícitas e eles não têm uma noção real do que significa aquilo (Docente, 7).

A única coisa que me incomoda é quando a letra tem, às vezes, conteúdo erótico, de dupla interpretação e eu vejo, às vezes, criancinhas cantando sem saber o que estão cantando, só isso que me incomoda (Docente, 8).

Do ponto de vista de Teixeira Junior (2015), tensionar questões em torno da letra das músicas do funk contribui para que professores(as) e estudantes se (re)inventem como protagonistas de outros conhecimentos.

Desse modo, a escola deve fomentar reflexões a partir dos aspectos culturais do funk, ao relacionar questões que associam o ritmo à criminalidade, à ostentação e à sexualidade exacerbada, o que contribui para a construção de uma nova postura do(a) estudante perante sua identificação com o ritmo (Xavier *et al.*, 2018). Assim:

Eu não sei se ele importuna, ele desafia, porque ele faz você ter que ir atrás de algo que seja construtivo naquele ritmo (Docente, 4).

Outras inquietações apontadas pelos(as) docentes e por parte da gestão pedagógica da escola fazem referência à questão da sexualidade apresentada nas letras do funk, que, segundo eles(as), pode gerar diversos comportamentos nas crianças e nos(as) jovens:

Você acha que as letras da música funk incitam comportamentos perigosos nos alunos? Quais? E o ritmo, desperta para o movimento? Como? (Professora-pesquisadora).

Sim, principalmente questões de denegrir certas imagens, em tratar, por exemplo, a figura feminina de maneira incorreta, com certos palavreados, como se fosse algo que fosse um objeto material, como se eu pudesse usar e descartar em qualquer momento (Docente, 3).

Sim, eu acho que eles tratam a sexualidade de uma forma muito pejorativa, tratando tanto a mulher quanto o homem como um objeto, e a sexualidade ela interfere em tudo na vida da criança, então, principalmente na questão da sexualidade, eu acho que o funk tem umas letras que são ruins (Docente, 8).

Essas inquietações apresentadas pelos(as) docentes também preocupam a gestão da escola, principalmente quando:

Alguns alunos não levam a parte da sexualidade, por exemplo, para um lado bom, assim, eles fazem muitas brincadeiras no sentido ruim com a música do funk (Coordenadora, 2).

Fala muito da sexualidade, e eu tenho visto algumas que, na minha opinião, ela desmoraliza o sexo feminino, eu não sei se é “desmoraliza” a palavra, acho que coloca a mulher como um objeto sexual (Diretora).

Segundo Laignier (2011; 2012; 2015), há uma pluralidade de cenas musicais, com temáticas ligadas ao erotismo, circulando de modo informal e que precisa ser discutida no ambiente escolar. Para o autor, as músicas de funk de cunho sexual e erótico, sem sombra de dúvidas, se direcionam para adultos(as), entretanto, os conteúdos presentes em algumas delas podem servir como base para discussões éticas dos elementos negativos para a formação dos(as) estudantes. Apesar de incomodar parte significativa da população, o autor ressalta, ainda, que existem funks que tratam de diversas questões, como amor e desigualdade social, e que a sensualidade não é tão explícita em relação aos atos sexuais em si.

Segundo Silva (2021), a desvalorização da figura da mulher, tratada em algumas letras do funk, não é um problema apenas do funk, mas do machismo e da herança do patriarcado presentes culturalmente na nossa sociedade, situações que

só podem ser desconstruídas com as reflexões geradas por uma educação comprometida com a transformação social. O lugar da mulher, nesse estilo musical, ainda precisa ser desvelado (Gomes, 2013).

Vale destacar que, independentemente do que o funk diz como poesia falada, a maioria dos(as) entrevistados(as) vê, no ritmo, elementos sonoros favoráveis ao movimento dançante:

Tudo que é ritmo que envolve batidas, quantidade de batimentos por minuto da música, mais envolvente fica, então, a pessoa se anima mais e isso eu acho que a gente já traz de uma ancestralidade e que, no funk, está muito presente, a todo momento, essa batida ela é envolvente e te leva a se mexer, cada um do seu jeito (Docente, 3).

Eu acho que, por ser uma marcação de compasso, um andamento rápido assim, isso faz com que a pessoa tenha vontade de mexer do quadril pra baixo, tudo, mãos (Docente, 4).

É aquela coisa chiclete, né, uma batida de alto astral que te leva pra alegria, então, por exemplo, todo mundo hora que escuta a Anita cantando, já sai cantando, já sai dançando, então contagia e pro alto astral, então, eu acho isso muito importante (Docente, 8).

Assim, é pela batida que o funk altera o comportamento das pessoas e seduz o corpo a dançar e se movimentar:

Se a gente tá parado, não tá cantando, não tá tendo a letra, mas se tem um ritmo, nós já tá ali meio que balançando os ombrinhos, balança a perninha, porque ele induz a gente à dança (Inspetora).

O ritmo é maravilhoso pro movimento, você escuta, já dá vontade de dançar (Coordenadora, 1).

Segundo Silva (2021), essa sonoridade contribui para levar o(a) estudante a explorar as diversas partes do corpo e suas possibilidades de movimento, além do quadril. A batida forte e envolvente presente na música que acompanha a dança funk suprime as letras que fazem referência à violência, às drogas e à sexualidade explícita (Mizhari, 2015).

Assim, todas essas questões e situações apresentadas pelas letras e sonoridades do funk podem ser utilizadas em trabalhos de discussões sociais que permeiam o universo funk (Silva, 2021).

Em relação às ações realizadas pelos(as) docentes entre o ritmo e a disciplina, observam-se as seguintes práticas:

Você já usou o funk ou algum aspecto relacionado a ele para tematizar alguma de suas aulas? Acredita ser possível envolvê-lo na sua disciplina? Como? (Professora-pesquisadora).

Sim, foi sugestão do material que a gente tinha da música do Gabriel, o pensador, trabalhar no contexto, não sei se era questões urbanas, se era questões de periferia. Eles [estudantes] tinham que ouvir, cada um tinha a letra da música, depois a gente tinha que debater o assunto. Foi muito legal (Docente, 1).

Sim, recentemente, eu fiz um trabalho que eles tinham que falar do surgimento das comunidades das favelas, e lá coloquei algumas músicas que fala sobre favela, e duas delas eram funks (Docente, 6).

Eles escolhem como fundo musical da aula, mas assim, dizer que eu tenho algum aproveitamento pedagógico nisso, não (Docente, 7).

Reunindo esses relatos, percebe-se que o funk pode contribuir para a formação dos(as) estudantes, uma vez que, segundo Rocha Magalhães (2022), muitas de suas músicas se relacionam com alguns assuntos discutidos nas disciplinas, como a discussão das relações étnico-raciais proposta pela Lei n.º 10.639/2003, inserida nas escolas de todo o Brasil.

Entretanto, Bueno (2019) nos diz que o(a) professor(a), ao explorar e discutir os conteúdos em interação com os(as) estudantes com o apoio de um recurso musical, precisa refletir sobre como utilizar esse instrumento eficazmente para tornar suas aulas interessantes dentro das competências e habilidades. O autor ressalta que o recurso musical é uma ferramenta pedagógica que facilita, aos(às) estudantes, a fixação dos conteúdos trabalhados, conforme relatado por um dos docentes:

A gente faz umas rimas, assim, eu peço pro um aluno fazer o beat box, aí a gente vai falando sobre a matéria. Quando você grava uma estrofe, você aprende mais, você grava aquilo pro resto da vida (Docente, 8).

Outro aspecto fundamental citado em uma das falas dos(as) professores(as) é sobre a linguagem de gírias que esse gênero musical utiliza para falar com seu público, que pode servir de fonte de informação e conhecimento:

O funk é informal, é linguajar do dia a dia, então são expressões às vezes reduzidas, às vezes de baixo calão, então, você fazer esse comparativo não é desvalorizar, mas é você reconhecer e saber que tem momentos que vocês podem usar e outros momentos que se tornariam inadequados (Docente, 5).

Entretanto, Facina e Lopes (2012, p. 197) alertam que essa é uma questão que merece um olhar atento do(a) pesquisador(a), pois “as gírias são dinâmicas e transformam o sentido das palavras de acordo com o contexto em que os discursos são emitidos”. Entender como erros os elementos criados pelo funk fora da norma culta reduz processos de criação cultural (Facina, 2008).

Vale destacar que a linha de trajetória do funk enfrenta uma antítese representada pelos termos “funk antigo” e “funk atual”, que tem atravessado, consciente ou inconscientemente, o ambiente escolar, conforme observado no relato a seguir:

Mostrando que não existe só esse funk que eles conhecem, que o início [do funk] não tem nada a ver com que tá mostrando agora, então aí eles já abrem e você mostra pra eles onde surgiu, como surgiu, de que maneira era (Docente, 2).

De acordo com Coutinho e Rocha (2021), reduzir esse gênero musical a “funk antigo” e “funk atual” reforça preconceitos relacionados à distinção entre o que é válido ou não, ao imaginário social, cultural e do próprio mercado. Para o autor, as formas como ritmos e estilos musicais se transformam se vinculam aos sistemas culturais, muitas vezes, motivados por interesses mercadológicos.

No entanto, no campo educativo, esse conflito é uma oportunidade para compreender as diferentes visões que compõem o universo macro de sociedade, e também micro, da sala de aula, o que contribui para a construção das aprendizagens. A seguir, uma das professoras cita a experiência positiva de articular um dos elementos do funk à sua prática de ensino:

Já ensinei, pelo fato da batida do funk ser bem constante, até em séries iniciais, assim primeiro e segundo aninho, com música de alfabeto em inglês na versão meio de funk. Foi muito legal, porque eles aderiram pelo som, pela batida, então o funk tem essa porta de entrada, se você souber entrar (Docente, 4).

Ela também afirma:

Pegar a parte musical do funk é maravilhoso, a batida, o que ela manifesta no corpo de quem escuta, isso é motivação pura, e trabalhar o que, hoje em dia, a gente não consegue aproveitar, que é a letra, né (Docente, 4).

Assim, o(a) professor(a), ao envolver o funk em suas aulas, modifica a relação com crianças e jovens, e transforma os modos de fazer da educação escolar (Avila, 2016).

Como visto, ao apresentar a unidade temática Dança nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Física escolar, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) estabelece a abordagem do objeto de conhecimento das Danças Urbanas e sugere que se incorporem estilos dessas danças criadas em outros contextos.

Diante disso, ao ouvir o relato do professor de Educação Física, constata-se a possibilidade de envolver o funk na disciplina:

Pela cultura do funk, porque a gente tem as danças urbanas e acaba trabalhando o *breaking* em algumas outras modalidades, mas também incluir o funk como uma modalidade brasileira (Docente, 3).

O funk, apesar de ter se transformado em um movimento social, pode ser categorizado e ensinado como dança urbana, uma vez que, segundo Paulo (2021), foi por meio dos bailes funk, especialmente do funk carioca, que a dança urbana funk foi criada, o que torna possível aplicá-la como ferramenta didática.

Após ter tentado avançar na compreensão dos sentidos e significados do funk para os(as) estudantes e, conseqüentemente, de como se desenvolvem as práticas pedagógicas do funk no ambiente escolar, considero fundamental buscar entendimento a respeito do papel da cultura funk na escola.

5.3 A cultura funk na escola: efeitos diante dos cenários preconceituosos

A fim de captar elementos que possam contribuir com a análise dos efeitos da cultura funk diante dos cenários preconceituosos, apresenta-se, aqui, um caminho de discussões com os pensamentos de autores(as), pesquisadores(as), professores(as), gestores(as) e funcionários(as) da Educação.

5.3.1 Um caminho para explorar e evoluir

Como visto, ao longo de sua trajetória, o funk lutou por garantias legais que o reconhecessem como cultura. Mesmo instituído legalmente no âmbito cultural, ele

continua sendo alvo de preconceito racial e de classe, conforme reconhecem os atores escolares:

Você acha que o funk sofre preconceito? Qual(is)? (Professora-pesquisadora).

Sofre! Porque acabam carimbando ele como sendo um ritmo mais de periferia ligado à droga, a sexo etc. (Docente, 1).

Com certeza, porque ele tá muito associado a uma população de classe social inferior, que não teve sucesso e, dentro de uma sociedade capitalista, o sucesso é dinheiro, então talvez seja por isso que muitas letras de funk tentam ter essa questão de ostentação, de associar essa linguagem cultural periférica ao sucesso financeiro (Docente, 3).

Considerando esses relatos, é possível associá-los à Avila (2016), quando argumenta que um dos aspectos que legitima os preconceitos partilhados pela sociedade brasileira parte da origem periférica, principalmente no que concerne à população de pobres, negros(as) e favelados(as).

Sabe-se que a nação brasileira é alicerçada na suspeição da população negra, o que, na opinião de Karnal e Estevam (2023, p. 20), “cria um julgamento de superioridade de um grupo sobre o outro”. Preconceitos que se fundamentam em sentimentos de superioridade e inferioridade reforçam as desigualdades sociais e raciais (Ribeiro, 2018). Somam-se a essas representações também a seguinte compreensão:

Sofre, porque a razão de existir do funk é uma razão positiva, surgiu como resistência, só que quem lidera o movimento hoje lidera pra si só, pra enriquecimento próprio, pra se autovalorizar no que já conquistou de bens materiais, de mulher, de bebida, então, desvirtuou o movimento original. Se viesse ainda com a voz da resistência, a gente valorizaria dentro da escola atualmente (Docente, 4).

Como mencionado, o funk, em seu início, foi marcado por uma forma de contestação manifestada como resistência à marginalização da sociedade capitalista. Durante sua trajetória, a ação da indústria cultural alienou essa manifestação aos seus interesses comerciais e ideológicos, e alcançou seu maior intento: inibir o senso crítico.

Entretanto, mesmo com essa inibição, o funk conseguiu manter práticas tradicionais de sua originalidade, que o transformaram em um movimento cultural e político que foi inserido em um contexto amplo de luta contra o preconceito e a

discriminação dos pobres e dos marginalizados. Nesse sentido, a escola pública constitui-se locus privilegiado para discutir esse enfoque (Nascimento; Fonseca, 1997).

Para Mizhari (2020), não se deve considerar a indústria cultural como a única responsável pela expressão de comportamentos, valores e juízos sobre o funk. Vale ressaltar que a história do funk é uma continuação do preconceito instalado nas classes periféricas, fato afirmado no relato a seguir:

Sim, com certeza, por vim da onde vem, já tende ao preconceito ali, tá embutido, e ele vai passar o mesmo processo que o samba, quem andasse com violão ali, o sambista era perseguido, na capoeira também, se o cara andasse com berimbau na rua (Docente, 6).

Para Lopes e Facina (2012), perseguir e criminalizar os(as) pobres e suas expressões culturais é uma forma que os governos encontram para conter as classes subalternizadas, principalmente em uma sociedade desigual. Com isso, outras ações preconceituosas se generalizam:

Às vezes, a pessoa, por ela ouvir, cantar ou dançar o funk, ela é julgada, então eu acho que, nesse sentido, erroneamente é feito uma ação de preconceito muito grande, porque, na verdade, são pessoas que, às vezes, estão até pedindo ajuda através daquela canção, comunidades e tudo mais (Docente, 8).

Essa interpretação está em consonância com outro relato:

Tem aquele funk que tem uma denúncia, que tem aquela voz que quer ser ouvida, do dia a dia das pessoas pobres, da favela (Docente, 5).

Esses pontos de vista reafirmam os estudos de Lopes (2009; 2010), quando diz que as vozes dissonantes que ressoam do funk se direcionam principalmente às generalizações e aos silêncios do discurso hegemônico que constituem certos sujeitos como subalternizados. Para a autora, é preciso que a sociedade entenda que o funk se consolidou pela sua forma de cantar, de expressar, vivenciar e sentir o mundo, ao ir além de uma prática social.

Importante destacar que o funk é reconhecido como cultura em vários estados e instâncias legais do nosso país. Inclusive, passou a ser representada recentemente, no calendário nacional, a data de 12 de julho como “O Dia Nacional

do Funk”. Diante dessa institucionalização e da representação de brasilidade alcançada pelo funk, indagamos:

Você acha que, se os alunos aprenderem sobre a cultura funk, eles deixarão de ter menos preconceito? Por quê? (Professora-pesquisadora).

Sim, porque, se você vai trabalhar e contar a história, ensiná-los, abrir uma outra visão sobre o ritmo, pode contribuir para tirar esse selo que tem de coisa mais ligada à marginalidade (Docente, 1).

Acho importante esse estudo das origens, das raízes, porque, assim como a língua é um organismo vivo, que vai mudando, que a gente vai tendo novos vocábulos, novas expressões, novos sentidos, a música também é isso, o funk, enquanto gênero musical, é uma expressão, não deixa de ser (Docente, 5).

Acho interessante, porque eles estão inseridos na cultura e na musicalidade, mas eles não têm noção das origens, da contextualização histórico-social, então seria interessante eles entenderem o funk como uma forma de resistência popular, como uma forma de cultura da periferia, isso poderia ser uma forma de empoderamento das periferias (Docente, 7).

Para Facina (2009; 2013), conhecer a cultura funk não se restringe apenas a rememorar sua história, mas envolve debater questões que ajudem a repensar a sociedade brasileira como um todo, com seus fundamentos desiguais, descomedidos, racistas e afins. É por meio da cultura que se discute os embates sociais. Assim:

Conhecer a cultura que tá por trás de qualquer movimento cultural te faz conhecer, te faz tirar os seus conhecimentos anteriores, faz quebrar os pré-conceitos (Docente, 4).

A escola tem que levar cultura em todos os âmbitos, desde o sertanejo, que também é uma cultura, assim como o funk, assim como o pagode, assim como o samba, então tudo é importante. A cultura tem que estar na escola (Docente, 8).

Segundo Mizhari (2020), tomar a cultura como representação permite reificar certas características de uma coletividade em benefício do grupo. Seguindo esse raciocínio, a gestão escolar argumenta:

A cultura do funk, na verdade, vem das comunidades, das pessoas carentes, nesse ponto, sendo bem trabalhado, eu acredito que sim (Coordenadora, 1).

Além disso,

Tem que disseminar essa informação, os alunos têm que aprender na escola, mas eles têm que passar essa informação para os pais (Coordenadora, 2).

Às vezes, até em casa é muito massacrado essa questão do funk, e aí os pais se preocupam (Inspetora).

Assim,

Acho importante saber da história, o porquê, o fundamento, aprenderem essa questão mesmo do que ouvir, o que me faz bem. Eu também não posso ficar sempre ouvindo alguma coisa que contradiz com aquilo que eu sinto, que eu penso, que vai me levar, às vezes, para um outro lado, principalmente o adolescente (Diretora).

Sabe-se que, para acompanhar com maestria as mudanças pelas quais vem passando a educação, é importante investir na formação continuada dos(as) profissionais que atendem à comunidade escolar. Nesse sentido, perguntamos:

Você já teve alguma formação continuada que abordasse a temática do funk na escola? E acha importante receber essa formação ou esclarecimento sobre a cultura funk? Por quê? (Professora-pesquisadora).

Não, nunca, assim, a formação e esse conhecimento é importante, porque aí você pode ter outra abordagem, outra mentalidade, abrir outra visão, como diria, pode-se usar como nova formação pedagógica. A visão que eu tenho do funk é muito quadrada, de repente, com a formação, ela vai ficar mais aberta, mais clara, sem preconceito (Docente, 1).

Sim, por conta de que, se eu mesma não tivesse pesquisado e visto que era matéria do 6º ano, eu mesma teria o preconceito, porque o que a gente conhece hoje é esse que surgiu no Rio de Janeiro, nas favelas, no baile funk, então, o início em si a gente não tem conhecimento. Se a gente não estudar sobre, a gente não sabe (Docente, 2).

Sim, pra que a gente consiga melhorar nosso processo de ensino-aprendizagem, como lidar com os conteúdos e outra, é até uma maneira da gente promover conteúdos atitudinais, que, talvez, seja um aspecto relevante dentro dessa questão de entendimento da cultura, pra que esses alunos tenham menos preconceito (Docente, 3).

Esses fragmentos vão ao encontro dos estudos de Nóvoa (2002), que assinala que a formação contínua deve se articular com as tensões da escola, não apenas no sentido de intervir, mas de apoiar o desenvolvimento de outras maneiras de pensar e de viver a educação. Também deve estar atrelada às questões culturais, pois, segundo Candau (2008, p. 13), “não é possível conceber uma

experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

Outro ponto a destacar é o fenômeno da marginalização que segue se reproduzindo e que, na opinião de Santomé (2013), apenas uma formação adequada nesse âmbito pode garantir a valorização e integração dessas populações. Assim,

Tudo que vem de informação, se for para agregar e a gente conseguir utilizar de forma produtiva, vem a somar. O que nossa cultura, o que a gente desconhece e passa a conhecer contextualizadamente, vale (Docente, 5).

Acho que qualquer tipo de informação sobre alguma coisa, que seja marginalizada no momento, é importante a gente ter mais contextualização sobre isso (Docente, 6).

Santomé (1995, p. 172) afirma que uma pedagogia antimarginalização precisa chegar a níveis maiores de reflexão para que as culturas dessas populações estejam em “todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos”.

Em uma das falas também se identifica que:

Na minha opinião, não acho importante, porque a gente pode trabalhar preconceito, essa questão da etnia através de outras coisas, de outras formas, não necessariamente com o funk, através da história (Coordenadora, 1).

Como mencionado, a Lei n.º 10.639/2003 inseriu o ensino das relações étnico-raciais em todas as escolas brasileiras, onde mantém um diálogo direto com a disciplina de História. Nesse sentido, levar a cultura funk para as aulas de História é uma forma de debater e discutir as relações étnico-raciais, uma vez que, nessa cultura, estão integrados(as) vários(as) dos(as) marginalizados(as) da sociedade. Ao produzir um saber que dialogue com os problemas contemporâneos, por meio da história do funk, cumpre-se a função social do ensino de História (Ribeiro, 2018).

Vale destacar que a história do funk não diz respeito simplesmente a fatos, datas e eventos, mas também a lutas históricas em torno da etnia, da raça, da classe e várias outras contestações em relação à cultura. Desse modo,

Com certeza, só pelo fato de vir sendo apresentado como cultura funk já é interessante. Não é, tipo, vamos trabalhar música funk. Não! É cultura funk, é todo o conjunto que aquilo ali tá dentro (Docente, 4).

Eu acho pelo fato da cultura. A cultura é muito importante, nós temos tido formações sobre afro nos HTPCs [Horário de trabalho pedagógico coletivo], inclusive a professora passou uma musiquinha lá que, no momento oportuno, eu quero utilizar, porque o aluno, ele grava o inesperado, ele vem pra aula esperando aquele professor falar “vamos lá, fica quieto, escreve na lousa” e, na hora que você chega com uma ação inesperada pra ele, ele passa a interagir melhor na sua disciplina, passa a gostar e aprende, marca essa é a palavra (Docente, 8).

Dessa forma, “toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação” (Nóvoa, 2002, p. 65). Essa transformação é necessária para lidar com o trabalho escolar, uma vez que:

A gente trabalha com adolescente, então a todo momento é aquilo, né, na faculdade, a gente aprende isso, é você não falar que tá errado, mas mostrar o outro lado, outras possibilidades (Inspetora).

Se ela [cultura funk] faz parte da realidade do aluno, a gente tem que ser formado, se informar sobre isso e ter formações pra que a gente possa lidar com essa realidade na escola (Coordenadora, 2).

A escola ainda deixa passar despercebido algumas coisas que são bem importantes em relação aos adolescentes, e é por isso que a gente, às vezes, tem muito problema, porque a gente não trabalha a realidade deles (Coordenadora, 2).

Para Nóvoa (2007, p. 4), “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. Sendo assim,

Tudo que vá trazer para o ambiente escolar, tem que ser pensado e direcionado, não dá pra lançar uma coisa e deixar o aluno sem o direcionamento, então, tem que ser bem elaborado, que realmente se trabalhe para formação dele (Diretora).

Se você não tiver um planejamento e uma criticidade para se trabalhar, acaba sendo superficial e reproduzindo ainda mais os estereótipos e os preconceitos que já existem (Docente, 5).

Inserir a cultura funk na escola desafia-nos a pensar em ações educativas, sustentadas por políticas públicas que sejam capazes de garantir espaços e tempos de formação dos(as) estudantes em sua totalidade. Isso inclui articular os processos formativos escolares às experiências reais dos(as) estudantes, com seus modos de fazer, de sentir e pensar o mundo.

Entretanto, a escola não pode ficar sozinha nesse processo. É preciso que o poder público adote políticas consistentes de formação docente, com propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local, e introdução de mudanças, principalmente em questões que envolvam as lutas sociais.

Atualmente, há toda uma distorção preconceituosa na forma como a cultura funk vem sendo apresentada e que necessita ser discutida nos espaços escolares. Segundo Karnal e Estevam (2023), os preconceitos fazem parte da história e da cultura, desconstruí-los é uma tarefa longa, que envolve políticas públicas e educação, entre outras medidas. Apesar de construir realidades sólidas, o preconceito não resiste à análise objetiva (Karnal; Estevam, 2023).

Diante disso, a Lei n.º 10.639/2003 é um dos caminhos para dar um trato pedagógico e político nas questões que envolvem os preconceitos associados à cultura do funk. Ao passarem pela educação para as relações étnico-raciais, crianças, jovens e adolescentes poderão, por meio de uma discussão competente e séria, construir subjetividades inconformistas, rebeldes e democráticas (Candau, 2008).

Desse modo, tratar pedagogicamente a cultura funk na escola pode ser um caminho para desestabilizar atitudes preconceituosas, evoluir e construir juntos(as) uma escola justa, respeitosa e feliz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o funk na educação e na Educação Física escolar sob a ótica da literatura acadêmica e de evidências orais de um grupo social representativo de estudantes, professores(as), pesquisadores(as) e profissionais da educação básica, com fins de ressignificação didática de ensino-aprendizagem.

Além disso, buscou-se responder a cada objetivo específico, orientado pelo problema da pesquisa formulado da seguinte forma: como uma intervenção com o funk nas aulas de Educação Física escolar, situada no campo da cultura e linguagem, pode mobilizar aprendizagens científicas, pedagógicas e culturais?

Para isso, foi necessário construir a trajetória do ritmo, para sistematizar como se deu sua construção histórica, política, social e cultural, assim como os primeiros passos da dança, uma vez que ela é um elemento fundamental da cultura corporal de movimento e obrigatória no ensino das habilidades de linguagens, Arte e Educação Física nas escolas públicas.

Como foi mostrado no decorrer da investigação, a cultura funk engloba todo um conjunto de sentidos e significados que deve ser discutido no ambiente escolar. Com base nas análises realizadas, foi possível verificar que o funk se faz presente em todas as instâncias da vida dos(as) estudantes, porém a maioria não possui conhecimento sobre seus aspectos históricos, sociais e culturais, e não consegue identificar e diferenciar seus estilos.

Constatou-se também que os temas entranhados nas letras do funk são uma preocupação presente na escola e na família, uma vez que algumas dessas letras suscitam formas de identidade e comportamentos nos(as) estudantes, principalmente quando fazem referência à ostentação, à criminalidade e à sexualidade exacerbada.

Entretanto, ficou claro que a batida do funk, com sua sonoridade forte e envolvente, conecta, por meio dos sentidos, as sensações sobre o corpo e estimulam o sujeito a se movimentar, inclusive com a supressão das letras que fazem referência à violência, às drogas e à sexualidade explícita.

Outra evidência mostra que os valores religiosos trazem uma legitimidade moral muito forte em relação ao funk, o que coloca em risco a autonomia e as particularidades da trajetória dos(as) jovens.

Contudo, mesmo com as tensões e os limites que o funk gera dentro da escola, alguns(mas) professores(as) têm utilizado suas letras e batidas como ferramenta nas práticas pedagógicas.

No que tange à Educação Física escolar, a cultura corporal de movimento, por meio da Dança articulada ao currículo cultural, oferece uma série de possibilidades para enriquecer a formação de crianças, jovens e adolescentes sobre a cultura funk, uma vez que a dança possui elementos universais que ajudam a compreender essa cultura.

Por meio do objeto de conhecimento das Danças Urbanas, é possível elaborar e sistematizar o estudo do funk para que os(as) estudantes ressignifiquem os sentidos e significados atribuídos a ele.

Apesar da cultura funk ser reconhecida legalmente, constatou-se que ela enfrenta preconceitos de raça e classe que precisam ser melhor discutidos na escola pública, uma vez que o preconceito faz parte de projetos de poder para conter e catalisar as classes subalternizadas, principalmente os(as) pobres, os(as) negros(as) e os(as) favelados(as).

Para isso, é necessário que se invista na formação contínua dos(as) profissionais da Educação, para que desenvolvam outras maneiras de pensar a cultura dessa população e enfrentar os preconceitos silenciados nas relações de ensino-aprendizagem.

Por fim, esperamos que esta pesquisa venha a somar e contribuir com todos(as) os(as) estudiosos(as), escritores(as), pesquisadores(as) e professores(as), pois são eles(as) que dão sentidos e significados a uma situação ou a um problema de forma completa, como no caso da cultura funk.

7 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: VAMOS APRENDER FUNK?

É com grande entusiasmo que apresentamos este material didático intitulado “Educação e Educação Física escolar: vamos aprender funk?”. Este trabalho é resultado da pesquisa de mestrado *Educação e Educação Física escolar: em questão, o funk*. Nosso objetivo é inspirar e apoiar a construção de novas práticas educativas, ao oferecer, a professores(as) e pesquisadores(as), ferramentas eficazes para enriquecer suas abordagens pedagógicas.

A proposta deste material é promover uma reflexão sobre a importância do funk como uma expressão cultural significativa, que merece ser valorizada nas aulas de Educação Física. Com raízes profundas no movimento negro, o funk não apenas traz uma linguagem própria, mas também se torna uma oportunidade para os(as) professores(as) dialogarem com os(as) estudantes e conectá-los(as) às suas vivências e realidades.

Por meio das sequências pedagógicas aqui apresentadas, buscamos integrar o funk ao currículo escolar e contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, além de fomentar a criatividade e a expressão pessoal dos(as) estudantes. Essa abordagem fortalece a dança como um dos componentes fundamentais da cultura corporal de movimento, ao proporcionar uma experiência rica e diversificada para todos(as) os(as) envolvidos(as).

Esperamos que este material inspire novas formas de ensino-aprendizagem, ao promover um ambiente educativo, inclusivo e vibrante.

O referido Recurso Educacional tem em produção disponível acessando o Repositório Institucional UNESP.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, R; PAIM, E. A febre que nunca passa: o funk, a sensualidade e o “Baile do Prazer”. **Revista Diálogos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 39-62, 2010. DOI: 10.13115/2236-1499.2010v1n3p39
- AMARAL, M. O rap, o hip-hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Psicologia USP**, v. 22, p. 593-620, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.
- ANJOS, I.; FERRARO, A. A influência da dança educativa no desenvolvimento motor de crianças. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 337-344, jul./set. 2018.
- ARAÚJO, R. K. **Funk e escola: performance, teatralidade e discurso**. 2021. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- AVILA, F. S. **No fluxo da batida: a cultura juvenil do funk circulando em uma escola pública de Santa Maria/RS**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BETTI, M. **Educação Física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2002. 336f. Tese (Livre docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da Filosofia da Ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.
- BOAS, F. Anthropology. *In*: **Encyclopedia of the Social Sciences**. New York: Macmillan Publishers, 1930, v. 2, p. 73-110.
- BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 336p.
- BRACHT, V. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006, p. 97-105.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122p.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007. 160p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. (Acesso em: 10 set. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRILHANTE, A. V. M.; GIAXA, R. R. B.; BRANCO, J. G. O.; VIEIRA, L. J. E. S. Cultura do estupro e violência ostentação: uma análise a partir da artefactualidade do funk. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 23, p. 1-13, 2019.

BUENO, F. **A utilização da música no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática**. 2019. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999. 486p.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

CARVALHO DUARTE, L.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 282-300, 2020.

COELHO, G. Monstros, rojões, bambus, bolas e o fundão: encantarias em performances de uma juventude rueira. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, p. 197-218, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 211p.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. Lisboa: Fim de Século, 1999. 256p.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 255p.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2. ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992. 95p.

DAÓLIO, J. A educação física como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a prática**, v. 8, n. 2, p. 215-226, 2005.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. 88p.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 104p.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, Bauru, v. 28, p. 117-136, 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, 2003.

DINIZ, T. N.; SANTOS, G. F. L. História da dança: sempre. *In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS*, 7., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8, p. 91-100, 1995.

ESSINGER, S. **Batidão: uma história do funk**. Rio de Janeiro: Record, 2005. 292p.

FACINA, A. “Vou te dar um papo reto”: linguagem e questões metodológicas para uma etnografia do funk carioca. *In: I ENCONTRO NACIONAL DE LINGUAGEM E IDENTIDADE*, 1., 2008, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2008.

FACINA, A. “Não me bate doutor”: funk e criminalização da pobreza. *In: V ENECULT*, 5., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

FACINA, A.; MOTTA, L. P. O funk no contexto da criminalização da pobreza. **O Brasil de Fato**, São Paulo, p. 7-7, 2009

FACINA, A. Quem tem medo do “Proibidão”? *In: BATISTA, C. B. (Org.). Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, 2013, p. 51-71.

FAHLBUSCH, H. **Dança: moderna-contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990. 143p.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986. 184p.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 149p.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. 127p.

FONSECA, J. J. S. Apostila de metodologia da pesquisa científica. **Blog da Geografia**, 2022. Disponível em: https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila_-metodologia_da_pesquisa1.pdf. (Acesso em: 20 ago. 2022.)

FREIRE, L. S. Nem luxo, nem lixo: um olhar sobre o funk ostentação. *In: IX POSCOM*, 9., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 57p.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 188p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 176p.

GONÇALVES, J. C.; ARAÚJO, R. K. Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 10, n. 29, p. 71-88, 2017.

HERSCHMANN, M. (Ed.). **Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural**. São Paulo: Rocco, 1997. 280p.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 340p.

HERSCHMANN, M. **Funk e o hip-hop invadem a cena**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005. 304p.

KARNAL, L.; ESTEVAN, L. **Preconceito: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023. 384p.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978. 272p.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. 128p.

LAIGNIER, P. Funk carioca revisitado: alguns apontamentos para uma economia política do gênero. **Lumina**, v. 5, n. 1, 2011. DOI: 10.34019/1981-4070.2011.

LAIGNIER, P. C. Pedagogias do funk carioca: Deus e o Diabo na terra do som. **MATRIZES**, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 207-230, 2012.

LAIGNIER, P. **Do funk fluminense ao funk nacional: o grito comunicacional de favelas e subúrbios do Rio de Janeiro**. 2013. 391f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LAIGNIER, P. Por uma hermenêutica tradutora do comum. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 228-234, 2015.

LÉVI-STRAUSS, C. Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss. **Marcel Mauss: Sociologie et Anthropologie**. Paris: Presses Universitaire de France, 1950, p. 3-23.

LOPES, A. C. A favela tem nome próprio: a (re)significação do local na linguagem do funk carioca. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, p. 369-390, 2009.

LOPES, A. C. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca**. 2010. 176f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOPES, A. C. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bom Texto: FAPERJ, 2011. 224p.

LOPES, A. C.; FACINA, A. Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 193-206, 2012.

LOPES, A. C.; SILVA, D. N.; FACINA, A. Letramentos de ruptura: as escritas do funk carioca. *In: V COLÓQUIO LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA*, 5., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014, p. 1-9.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; CRUBELLATE, J. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-39, 2005.

MACHADO, X. F. **No balanço do funk: as tensões que envolvem o ritmo dentro do ambiente escolar**. 2015. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MALINOWSKI, B. **A scientific theory of culture and other essays**. Chapel Hill: University of North Carolina Press; London: Humphrey Milford, Oxford University Press, 1944. 228p.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. 1. ed. São Paulo: Digitexto, 2010. 239p.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. 356p.

MARTINS, R.; SÉRVIO, P. P. Polêmicas e indagações acerca de classificações da cultura: alta, baixa, folk, massa. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 129-149, jan./jun. 2012.

MEDEIROS, J. **Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer.** São Paulo: Terceiro Nome, 2006. 128p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010. 407p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015. 416p.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** São Paulo: Editora Vozes, 2011. 80p.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016. 95p.

MIZRAHI, M. Indumentária funk: a confrontação da alteridade colocando em diálogo o local e o cosmopolita. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 13, p. 231-262, 2007.

MIZRAHI, M. **A estética funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra.** 2010. 270f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MIZRAHI, M. A institucionalização do funk carioca e a invenção criativa da cultura. **Antíteses**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 855-864, 2013.

MIZRAHI, M. “É beat que dita”: criatividade e a não-proeminência da palavra na Estética Funk Carioca. **Revista Ensembles**, Buenos Aires, v. 2, p. 42-65, 2015.

MIZRAHI, M. Funk é cultura? Arte, racismo e nação na criminalização de um ritmo musical. **METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 40-59, 2020.

MOREIRA, I. O.; BARRETO, H. M. R. Mercantilização do subalterno: apropriação e espetacularização da cultura funk no programa Lucky Ladies. *In*: XXXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Intercom, 2015.

MOREIRA, R. H. M. **É som de preto, de favelado, mas quando toca ninguém fica parado: o Funk como canção.** 2016. 68f. Monografia (Bacharelado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, 2016.

MORIN, E. **Cultura de massa no século XX: neurose.** Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 208p.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: espírito do tempo I: neurose**. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 206p.

MOTA ROCHA, M. E. Notas sobre a dualidade entre “alta” e “baixa” culturas no campo cultural brasileiro. **Ideias**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 45-63, 2013.

NANNI, D. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995. 307p.

NANNI, D. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002. 289p.

NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 677-690, 2018. 10.22456/1982-8918.77157.

NASCIMENTO, M. A.; FONSECA, M. A. O funk e as aulas de Educação Física: uma proposta de resgate cultural em uma escola pública do Rio de Janeiro. **Lecturas: Educación Física e Deportes**, Buenos Aires, n. 8, p. 1-2, 1997.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 232p.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2015. 208p.

NEIRA, M. G. “Artistando” o currículo cultural da Educação Física. **Corpoconsciência**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 80-93, 2016.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2019. 116p.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. 176p.

NEIRA, M. G. **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023. 220p.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. São Paulo: Educa, 2002. 88p.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Comunicação apresentada na “Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning”, 27 a 29/09/2007. Lisbon, Portugal. Texto publicado em “Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a

qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida”. Portugal, 2007. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/687?mode=full>. (Acesso em: 10 set. 2023.)

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

OLIVEIRA COUTINHO, P. R.; ALMEIDA ROCHA, I. “Funk não é música”: faces da diferença, diversidade e discriminação. **OPUS**, Vitória, v. 27, n. 3, p. 13, 2021.

PAULO, C. J. P. **Danças urbanas e TIC na Educação Física escolar: possibilidades para o terceiro ciclo do ensino fundamental a partir da BNCC**. 2022. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

PEDRO, T. M. G. **Funk brasileiro: música, comunicação e cultura**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

PEREIRA, M.; HUNGER, D. Dança e Educação Física no Brasil: questões polêmicas. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 96, s.p., maio 2006.

PEREIRA, R. S. G. **Fé em Deus, DJ: funk e pentecostalismo entre jovens das camadas populares**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PINHEIRO, M. L.; FARIAS, C. L. O funk abençoado: apropriação musical, trajetória religiosa e carreira musical de MC Polliana Gospel Funk. **Religião & Sociedade**, São Paulo, v. 39, p. 34-57, 2020.

PINTO, Marta Sofia Rosa. **Atividades rítmicas e expressivas em contexto de enriquecimento curricular**. 2018. 100f. Tese (Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância) – Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2018.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 304p.

RANGEL, P. L. N. O funk no Rio de Janeiro: identidade étnica, cultural e social na Baixada Fluminense. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 113-130, 2013.

RESENDE, M. P. D. L. Identidade e consumo: expressões identitárias no “funk ostentação”. **Marketing & Tourism**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2017.

RIBAS, T. **Que é o ballet**. 3. ed. Lisboa: Coleção Arcádia, 1959. 250p. (Arte)

RIBEIRO, E. M. **História oral e história do funk na escola**. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei n.º 5.543**, de 22 de setembro de 2009. Define o funk como movimento cultural e musical de caráter

popular. Disponível em: <http://govrj.jusbrasil.com.br/legislacao/819271/lei-5543-09>. (Acesso em: 4 out. 2022.)

ROCHA, P. R. S.; SANTOS, G. F. C. A contribuição e o legado de Raymond Williams para a consolidação dos estudos culturais britânicos. **Revista Temática**, João Pessoa, v. 9, n. 1, s.p., jan. 2013.

ROCHA MAGALHÃES, Y. Solta a batida DJ: a utilização do funk no ensino de História. **Das Amazônias**, Manaus, v. 5, n. 2, p. 30-39, 2022.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 101-125.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 10. ed. São Paulo: São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. 91p. (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS, P. L. L. **Artes**. Curitiba: IESDE, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica **Currículo Paulista**. Organização da Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019. 400p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em ação: caderno do professor: Educação Física - Ensino Fundamental Anos Finais**. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/EFAF_1sem_professor_EDUCACAO-FISICA_web.pdf. (Acesso em: 2 out. 2023.)

SANTOS, C. **Preferências musicais de alunos de 5ª a 8ª série da rede municipal de ensino de Curitiba**. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SCIALOM, M. **Laban Plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil**. São Paulo: Summus, 2017. 192p.

SET Brasil. **Ensino Fundamental: Anos Finais: Educação Física: teoria e prática: livro do professor**. São Paulo: Moderna, 2020. 192p.

SILVA, C. G.; BORBA, P. L. O. Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, p. 1.134-1.146, 2018.

SILVA, M. N. **Um olhar sobre a dança funk presente nos corpos dos alunos da EMEI Monteiro Lobato**. 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOARES, D. S. **Os jovens e o funk na Educação de Jovens e Adultos:** (im)possibilidades de diálogo intercultural. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOSA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 391-411, 2011.

SPOSITO, M. P. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 95-106, 2010.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, 2018.

TADRA, D. S. A.; VIOL, R.; ORTOLAN, S. M.; MAÇANEIRO, S. M. **Metodologia do ensino de Artes:** linguagem da dança. Curitiba: Ibepe, 2009. 116p.

TAVARES, I. M. **Educação, corpo e arte.** Curitiba: IESDE 2005. 208p. Disponível em: http://www.nova-acropole.pt/a_isadora_ducan_religiao_danca.html. (Acesso em: 1 jul. 2022.)

TEIXEIRA JÚNIOR, J. C. A narrativa da montagem do funk carioca no cotidiano escolar. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 36, p. 517-532, 2015.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** Petrópolis: Vozes, 2002. 427p.

TREVISAN, P. R. T. C.; MORAES, F. A. U.; SCHWARTZ, G. Atividades lúdicas no contexto da dança. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 13, n. 127, s.p., dez. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd127/atividades-ludicas-no-contexto-da-danca.htm>. (Acesso em: 17 set. 2022.)

TYLOR, E. B. **La civilisation primitive.** [s.l.]: C. Reinwald, 1878. 597p.

VIANNA, C. **Movimento hip hop paulistano:** a produção artística dos Racionais MC's. 2008. 137f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

VIANNA, H. **O baile funk carioca:** festas e estilos de vida metropolitanos. 1987. 151f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. 124p.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca.** São Paulo: Zahar Edição Digital, 2014. 113p.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Liber Livro, 2007. 103p.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 355p.

WILLIAMS, R. **Politics and letters: interviews with New Left Review**. Londres: New Left Books, 1979. 444p.

WILLIAMS, R. Conceitos básicos: Cultura. *In*: WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 16-26.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução: Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007. 464p.

XAVIER, F.; ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões. **Pensar a Prática**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 540-551, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Estudantes

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa “O ensino do funk na escola: revisão e análise do estado da arte”³, conduzido pela professora-pesquisadora Elaine Patricia Duarte Forni, do Programa de Mestrado Profissional em Rede PROEF, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

O objetivo deste trabalho é defender o funk perante as representações preconceituosas que o circundam, ao trazer, para a escola, novos olhares científicos, pedagógicos e culturais, e para dar a ele uma significação na sua intervenção pedagógica na educação escolar.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e nenhum deles oferece riscos à sua dignidade, inclusive você poderá deixar de participar a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizarão você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Você também não terá nenhum custo e poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de eles poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá qualquer despesa, benefício ou direito financeiro sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

³ A troca do título da pesquisa foi realizada após aprofundamento nos estudos e em consonância com a orientadora, visando melhor refletir os objetivos e o escopo da pesquisa.

Este estudo é importante, porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada destinada aos(as) professores(as) de Educação Física.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____ Fone: _____

Votuporanga, ____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisadora responsável

Obs.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Pesquisadora: Elaine Patricia Duarte Forni	Cargo/função: Estudante
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	Cargo/função: Prof. ^a Assistente Doutora
Instituição: UNESP, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, 17033-360	
Telefone: (14)31036000 Fax: (14)31039606	
<p>Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer CEP n.º 2.650.194.</p> <p>Caso queira apresentar reclamações em relação à sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14)31039400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br</p>	

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016)

Seu(Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “O ensino do funk na escola: revisão e análise do estado da arte”⁴, conduzida pela professora-pesquisadora Elaine Patricia Duarte Forni, do Programa de Mestrado Profissional em Rede PROEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

O objetivo deste trabalho é defender o funk perante as representações preconceituosas que o circundam, ao trazer, para a escola, novos olhares científicos, pedagógicos e culturais, e para dar a ele uma significação na sua intervenção pedagógica na educação escolar.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e nenhum deles oferece riscos à dignidade do(a) seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), inclusive ele(a) poderá deixar de participar a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas.

Você será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de eles poderem mudar seu consentimento em autorizar seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer despesas, benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

⁴ A troca do título da pesquisa foi realizada após aprofundamento nos estudos e em consonância com a orientadora, visando melhor refletir os objetivos e o escopo da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada destinado aos(às) professores(as) de Educação Física.

Diante das explicações, se você concorda que seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ RG: _____

Responsável:

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____ Fone: _____

Votuporanga, ____ de _____ de 2023.

Responsável legal

Pesquisadora responsável

Obs.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Pesquisadora: Elaine Patricia Duarte Forni	Cargo/função: Estudante
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	Cargo/função: Prof. ^a Assistente Doutora
Instituição: UNESP, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, 17033-360	
Telefone: (14)31036000 Fax: (14)31039606	

Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer CEP n.º 2.650.194.

Caso queira apresentar reclamações em relação à sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru:

Fone: (14)31039400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Inspetora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “O ensino do funk na escola: revisão e análise do estado da arte”⁵, conduzido pela professora-pesquisadora Elaine Patricia Duarte Forni, do Programa de Mestrado Profissional em Rede PROEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

O objetivo deste trabalho é defender o funk perante as representações preconceituosas que o circundam, ao trazer, para a escola, novos olhares científicos, pedagógicos e culturais, e para dar a ele uma significação na sua intervenção pedagógica na educação escolar.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e nenhum deles oferece riscos à sua dignidade, inclusive você poderá deixar de participar a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Todas as informações fornecidas pelo(a) senhor(a), assim como os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas.

O(A) senhor(a) será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de eles poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. O(A) senhor(a) não terá qualquer despesa, benefício ou direito financeiro sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada destinado aos(às) professores de Educação Física.

Diante das explicações, se o(a) senhor(a) concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

⁵ A troca do título da pesquisa foi realizada após aprofundamento nos estudos e em consonância com a orientadora, visando melhor refletir os objetivos e o escopo da pesquisa.

Participante:

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____ Fone: _____

Votuporanga, ____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisadora responsável

Obs.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Pesquisadora: Elaine Patricia Duarte Forni	Cargo/função: Estudante
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	Cargo/função: Prof. ^a Assistente Doutora
Instituição: UNESP, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, 17033-360	
Telefone: (14)31036000 Fax: (14)31039606	
<p>Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer CEP n.º 2.650.194.</p> <p>Caso queira apresentar reclamações em relação à sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14)31039400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br</p>	

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores(as)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “O ensino do funk na escola: revisão e análise do estado da arte”⁶, conduzido pela professora-pesquisadora Elaine Patricia Duarte Forni, do Programa de Mestrado Profissional em Rede PROEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

O objetivo deste trabalho é defender o funk perante as representações preconceituosas que o circundam, ao trazer, para a escola, novos olhares científicos, pedagógicos e culturais, e para dar a ele uma significação na sua intervenção pedagógica na educação escolar.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e nenhum deles oferece riscos à sua dignidade, inclusive você poderá deixar de participar a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Todas as informações fornecidas pelo(a) senhor(a), assim como os resultados obtidos, serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas.

O(A) senhor(a) será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de eles poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. O(A) senhor(a) não terá qualquer despesa, benefício ou direito financeiro sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada destinado aos(às) professores(as) de Educação Física.

Diante das explicações, se o(a) senhor(a) concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

⁶ A troca do título da pesquisa foi realizada após aprofundamento nos estudos e em consonância com a orientadora, visando melhor refletir os objetivos e o escopo da pesquisa.

Participante:

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____ Fone: _____

Votuporanga, ____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisadora responsável

Obs.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Pesquisadora: Elaine Patricia Duarte Forni	Cargo/função: Estudante
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	Cargo/função: Prof. ^a Assistente Doutora
Instituição: UNESP, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, 17033-360	
Telefone: (14)31036000 Fax: (14)31039606	
<p>Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer CEP n.º 2.650.194.</p> <p>Caso queira apresentar reclamações em relação à sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14)31039400 E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br</p>	

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenador(a)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “O ensino do funk na escola: revisão e análise do estado da arte”⁷, conduzido pela professora-pesquisadora Elaine Patricia Duarte Forni, do Programa de Mestrado Profissional em Rede PROEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

O objetivo deste trabalho é defender o funk perante as representações preconceituosas que o circundam, ao trazer, para a escola, novos olhares científicos, pedagógicos e culturais, e para dar a ele uma significação na sua intervenção pedagógica na educação escolar.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e nenhum deles oferece riscos à sua dignidade, inclusive você poderá deixar de participar a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Todas as informações fornecidas pelo(a) senhor(a), assim como os resultados obtidos, serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas.

O(A) senhor(a) será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de eles poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. O(A) senhor(a) não terá qualquer despesa, benefício ou direito financeiro sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada destinado aos(às) professores(as) de Educação Física.

Diante das explicações, se o(a) senhor(a) concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

⁷ A troca do título da pesquisa foi realizada após aprofundamento nos estudos e em consonância com a orientadora, visando melhor refletir os objetivos e o escopo da pesquisa.

Participante:

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____ Fone: _____

Votuporanga, ____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisador(a) responsável

Obs.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Pesquisadora: Elaine Patricia Duarte Forni	Cargo/função: Estudante
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	Cargo/função: Prof. ^a Assistente Doutora
Instituição: UNESP, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, 17033-360	
Telefone: (14)31036000 Fax: (14)31039606	
<p>Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer CEP n.º 2.650.194.</p> <p>Caso queira apresentar reclamações em relação à sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14)31039400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br</p>	

APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor(a)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “O ensino do funk na escola: revisão e análise do estado da arte”⁸, conduzido pela professora-pesquisadora Elaine Patricia Duarte Forni, do Programa de Mestrado Profissional em Rede PROEF da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

O objetivo deste trabalho é defender o funk perante as representações preconceituosas que o circundam, ao trazer, para a escola, novos olhares científicos, pedagógicos e culturais, e para dar a ele uma significação na sua intervenção pedagógica na educação escolar.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e nenhum deles oferece riscos à sua dignidade, inclusive você poderá deixar de participar a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Todas as informações fornecidas pelo(a) senhor(a), assim como os resultados obtidos, serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas.

O(A) senhor(a) será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de eles poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. O(A) senhor(a) não terá qualquer despesa, benefício ou direito financeiro sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada destinado aos(às) professores(as) de Educação Física.

Diante das explicações, se o(a) senhor(a) concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

⁸ A troca do título da pesquisa foi realizada após aprofundamento nos estudos e em consonância com a orientadora, visando melhor refletir os objetivos e o escopo da pesquisa.

Participante:

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____ Fone: _____

Votuporanga, ____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisadora responsável

Obs.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Pesquisadora: Elaine Patricia Duarte Forni	Cargo/função: Estudante
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	Cargo/função: Prof. ^a Assistente Doutora
Instituição: UNESP, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, 17033-360	
Telefone: (14)31036000 Fax: (14)31039606	
<p>Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer CEP n.º 2.650.194.</p> <p>Caso queira apresentar reclamações em relação à sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14)31039400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br</p>	

APÊNDICE G: Carta de apresentação e anuência

Ilmo. Sr.(a)

Ederson Marcelo Batista

Secretário Municipal de Educação de Votuporanga,

Lucimar da S. S. Molina

Diretora do CEM “Prof. Orozimbo Furtado Filho”

O Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), por meio da orientadora Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, apresenta e solicita autorização para que a mestrand, Prof.^a Elaine Patricia Duarte Forni, realize o projeto de pesquisa “O ensino do funk na escola: revisão e análise do estado da arte”⁹, na unidade escolar CEM “Prof. Orozimbo Furtado Filho.

O objetivo deste trabalho é defender o funk perante as representações preconceituosas que o circundam, ao trazer, para a escola, novos olhares científicos, pedagógicos e culturais, e para dar a ele uma significação na sua intervenção pedagógica na educação escolar.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e nenhum deles oferece riscos à dignidade dos(as) estudantes. Caso surja algum tipo de conflito, de imediato, ele deverá ser mediado e controlado pela professora pesquisadora.

A importante cooperação de V.S.as, ao aceitá-la, demonstra, sem dúvida alguma, sua participação nesse trabalho fundamental ao processo de formação profissional da pesquisadora e também dos(as) integrantes da comunidade escolar.

Os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos.

Este estudo é importante, porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível

⁹ A troca do título da pesquisa foi realizada após aprofundamento nos estudos e em consonância com a orientadora, visando melhor refletir os objetivos e o escopo da pesquisa.

utilização em programas de formação continuada de professores(as) de Educação Física.

Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer CEP nº. 2.650.194.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com a docente responsável pela orientação desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger (dagmar.hunger@unesp.br), ou com a pesquisadora, Prof.^a Elaine Patricia Duarte Forni (elaine.forni@unesp.br).

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, orientadora

Elaine Patricia Duarte Forni, aluna do ProEF

Votuporanga, ____ de _____ de 2023.

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Lucimar da S. S. Molina

Diretora da escola

Ederson Marcelo Batista

Secretário Municipal de Educação

APÊNDICE H: Roteiro de entrevista – Estudantes

1. Você gosta de dançar? Qual(is) estilo(s)?
2. Já dançou na escola? Qual(is) ritmo(s)?
3. Você conhece o funk? E quanto à história do funk, sabe? Os significados, suas origens, precursores, motivos etc.
4. Qual estilo de funk você conhece? Fale sobre ele. Sabe diferenciar um estilo do outro?
5. Seus familiares: o que pensam do funk?
6. E, para você, quais os significados e sentidos do funk na sua vida e familiares, amizades e escola?
7. O que você considera mais marcante no funk: a letra, a dança (movimentos), a batida ou a vestimenta? Por quê?
8. Em relação à letra do funk, ela te diz alguma coisa? O quê?
9. Em relação à batida do funk, você acha que ela desperta para o movimento? Como?
10. O que você sente quando ouve, canta ou dança funk? Que sentimento ou sensação ele te proporciona?
11. Você já vivenciou, estudou ou teve alguma experiência escolar com o funk? O que achou?
12. Você acha que o funk sofre preconceito? Qual(is)?
13. Você já presenciou, na escola ou fora dela, algum preconceito em relação ao funk? Qual(is)?
14. Você tem vontade de aprender ou ampliar o conhecimento sobre a cultura funk nas aulas de Educação Física? Por quê? De que forma poderíamos trabalhar o funk nas aulas de Educação Física?
15. Você acha que, se os(as) estudantes aprenderem sobre a cultura funk, deixarão de ter menos preconceito? Como?
16. O que mais gostaria de falar?

Muito obrigada!

APÊNDICE I: Roteiro de entrevista – Professores(as)

1. Qual o seu nome, disciplina que leciona e sua formação profissional?
2. Há quanto tempo está lecionando nessa escola e em qual segmento ministra aula e para quais anos?
3. Você sente dificuldades em trabalhar com adolescentes? Qual(is)?
4. Os(As) estudantes desta escola gostam de ouvir música, cantar e dançar? Quais ritmos?
5. O que você conhece a respeito da história do funk, seus precursores, origens e motivos?
6. Em algum momento você já presenciou o funk circulando no espaço da escola ou nas suas aulas? Isso te incomodou de alguma forma? Você acha que ele importuna as práticas escolares? Se sim, de que forma?
7. Você acha que as letras da música funk incitam comportamentos perigosos nos(as) estudantes? Quais? E o ritmo, desperta para o movimento? Como?
8. Você acha que o funk sofre preconceito? Qual(is)?
9. Você já presenciou, na escola ou fora dela, algum preconceito em relação ao funk? Qual(is)?
10. Você acha que, se os(as) estudantes aprenderem sobre a cultura funk, eles(as) deixarão de ter menos preconceito? Por quê?
11. Você já usou o funk ou algum aspecto relacionado a ele para tematizar alguma de suas aulas? Acredita ser possível envolvê-lo na sua disciplina? Como?
12. Você já teve alguma formação continuada que abordasse a temática do funk na escola? Acha importante receber essa formação ou esclarecimento sobre a cultura funk? Por quê?
13. O que mais gostaria de falar?

Muito obrigada!

APÊNDICE J: Roteiro de entrevista – Inspetora

1. Qual o seu nome, sua função e há quanto tempo trabalha nessa escola?
2. Você sente dificuldades em trabalhar com adolescentes? Qual(is)?
3. Os(As) estudantes desta escola gostam de ouvir música, cantar e dançar, principalmente durante o intervalo? Quais ritmos?
4. O que você conhece a respeito da história do funk, seus precursores, origens e motivos?
5. Em algum momento você já presenciou o funk circulando no espaço da escola? Isso te incomodou de alguma forma? Você acha que ele importuna as práticas escolares? Como?
6. Você acha que as letras da música funk incitam comportamentos perigosos nos(as) estudantes? Quais? E o ritmo, desperta para o movimento? Como?
7. Você acha que o funk sofre preconceito? Qual(is)?
8. Você já presenciou, na escola ou fora dela, algum preconceito em relação ao funk? Qual(is)?
9. Você acha que, se os(as) estudantes aprenderem sobre a cultura funk, eles(as) deixarão de ter menos preconceito? Como?
10. Você já teve alguma formação ou orientação que abordasse a temática do funk na escola? Acha importante receber essa formação ou esclarecimento sobre a cultura funk? Por quê?
11. O que mais gostaria de falar?

Muito obrigada!

APÊNDICE K: Roteiro de entrevista – Coordenador(a) e diretor(a)

1. Qual o seu nome, sua formação inicial e há quanto tempo a senhora é diretora (coordenadora) desta escola?
2. A senhora sente dificuldades em trabalhar nessa escola, especialmente com adolescentes? Qual(is)?
3. Os(As) estudantes desta escola gostam de ouvir música, cantar e dançar? Quais ritmos?
4. O que a senhora conhece a respeito da história do funk, seus precursores, origens e motivos?
5. Em algum momento, a senhora já presenciou o funk circulando no espaço da escola ou em alguma aula? Isso a incomodou de alguma forma? A senhora acredita que ele importuna as práticas escolares? De que forma?
6. A senhora acredita que as letras da música funk incitam comportamentos perigosos nos(as) estudantes? Quais? E o ritmo, desperta para o movimento? Como?
7. A senhora acha que o funk sofre preconceito? Qual(is)?
8. A senhora já presenciou, na escola ou fora dela, algum preconceito em relação ao funk? Qual(is)?
9. A senhora acredita que, se os(as) estudantes aprenderem sobre a cultura funk, eles(as) deixarão de ter menos preconceito? Como?
10. A senhora já teve alguma formação continuada ou esclarecimento de como lidar com o funk na escola? Acha importante receber essa formação ou esclarecimento sobre a cultura funk? Por quê?
11. A escola tem autonomia para desenvolver um projeto envolvendo a cultura funk dentro da instituição? Fale mais sobre isso?
12. O que mais gostaria de falar?

Muito obrigada!