

A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA COMO ELEMENTO FORMADOR DA IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA SÓCIO-ESPACIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

AFRO-BRAZILIAN MUSIC AS A FORMATIVE ELEMENT OF IDENTITY AND SOCIO-SPATIAL CONSCIOUSNESS IN GEOGRAPHY EDUCATION

Luana Gonçalves da Silva¹

Angela Fagna Gomes de Souza²

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de sequência didática que utiliza o Rap como estratégia pedagógica para abordar a fragmentação espacial no ensino de Geografia. A escolha dessa temática está alinhada à habilidade EM13CHS103 prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo principal é discutir a importância e as possibilidades de utilização do Rap como ferramenta pedagógica nas aulas de Geografia, buscando contribuir para o desenvolvimento da consciência sócio-espacial dos estudantes. A escolha do tema se justifica pela necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas no ensino de Geografia, bem como pela importância de promover a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, por meio da leitura de livros, artigos e dissertações, além da consulta a sites de música.

¹ Licenciada em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduanda no curso de bacharelado em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: luana.goncalves@ufu.br

² Professora adjunta do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia IG/UFU. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora do Laboratório de Geografia Cultural e Turismo da UFU (Lagecult/UFU). E-mail: angelafagna@ufu.br

PALAVRAS-CHAVE: Rap; Sócio-espacial; Identidade; Música Afro-Brasileira; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for a teaching sequence that uses Rap as a pedagogical strategy to address spatial fragmentation in high school Geography education. The choice of this topic aligns with competency EM13CHS103 outlined in the National Common Curricular Base (BNCC). The primary objective is to discuss the importance and potential of using Rap as a pedagogical tool in Geography classes, aiming to foster the development of students' socio-spatial awareness. This theme was selected due to the need to diversify pedagogical strategies in Geography education and the importance of promoting the implementation of Law No. 10.639/2003 – which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture – while also contributing to the appreciation of Rap within an educational context. The methodology employed was a literature review involving the study of books, articles, and dissertations, as well as consultations with music websites.

KEYWORDS: Rap; socio-spatial; identity; Afro-Brazilian music; geography education.

INTRODUÇÃO

A música afro-brasileira representa um elemento fundamental na formação da identidade cultural e social da sociedade brasileira. Historicamente marcada por processos de resistência e afirmação cultural, ela expressa experiências coletivas que emergem das trajetórias da população negra no país. Entre os diversos gêneros que a compõem, o Rap se destaca como uma manifestação cultural amplamente difundida entre jovens, especialmente aqueles residentes nas periferias urbanas brasileiras. Portanto, o Rap pode ser um recurso pedagógico relevante para o ensino de Geografia no ensino médio, na medida em que possibilita estabelecer conexões significativas entre o cotidiano dos estudantes e os conteúdos escolares, além de contribuir para processos de construção identitária.

Partindo dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância e as possibilidades de utilização do Rap como ferramenta pedagógica nas aulas de Geografia, buscando contribuir para o desenvolvimento da consciência sócio-espacial dos estudantes. Assim, como objetivos específicos, buscou-se: (1) explorar as origens do Rap e sua relevância cultural; (2) analisar de que maneira esse gênero musical contribui para a construção de identidade e para o desenvolvimento da

consciência sócio-espacial; e (3) elaborar uma proposta didática voltada ao ensino médio, que integre a música como recurso no processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem pretende favorecer a compreensão do sujeito acerca de sua posição no mundo, estimulando processos de abstração espacial nos quais suas vivências, experiências e conhecimentos prévios adquirem significado no processo de aprendizagem. No mais, essa proposta também visa fortalecer a valorização da identidade negra no ambiente escolar, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639, de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

MÚSICA AFRO - BRASILEIRA: RAÍZES E HERANÇAS

Ao revisitarmos a história e olharmos para o processo de formação territorial do Brasil, torna-se evidente a centralidade do trabalho dos negros africanos na consolidação e formação do território brasileiro, bem como as marcas da colonização no país. Conforme exposto por Moura (1989, p. 07) os negros africanos foram trazidos como imigrantes forçados e, mais do que isso, feitos de escravos, desempenhando um papel essencial na dinamização do trabalho ao longo de quase quatro séculos de escravidão. Em todas as regiões do país, foram responsáveis por edificar as bases da economia em desenvolvimento, contudo, foram sumariamente excluídos da divisão da riqueza gerada nesse processo. Nesse sentido, Barbosa (2023, p. 21) aponta que:

A colonização, portanto, não é um dado histórico, mas uma condição real originária dos processos genocidas contra os povos africanos, americanos, asiáticos e oceânicos. O colonialismo é a violência contínua que afeta a vida dos povos colonizados e os mantém presos a uma estrutura escravocrata e que não possibilita aos mesmos avançarem, isto é, o colonialismo retira da classe trabalhadora dos países colonizados, com a ajuda da classe dominante local, o seu direito de promover um futuro que apodere a classe trabalhadora como construtora de sua própria nação.

Essa conjuntura histórica evidencia não apenas a exploração à qual a população negra foi submetida, mas também a perpetuação de desigualdades estruturais que persistem no Brasil contemporâneo, assim como em outros países que estiveram sob a dominação europeia. Principalmente ao levarmos em conta que, após a abolição da escravatura, o negro, agora ex escravo, foi atirado como sobra na periferia do sistema de trabalho livre, o racismo foi manipulado com vista a criação de mecanismos de barragem para o negro em todos os níveis da sociedade, e o modelo de capitalismo dependente foi implementado de maneira que perdurasse até os dias atuais (Moura,

1989, p. 62). Dias estes, em que grande parcela da população vive em condições de extrema pobreza e reside em áreas periféricas, afastadas dos centros, subjugados por uma infraestrutura precária que continua sendo composta predominantemente por negros, que ainda lutam pelos mesmos direitos fundamentais que lhe foram historicamente negados desde a época da colonização, incluindo o acesso à subsistência, à dignidade e à equidade social. Bem como aponta Gonzalez (2020, p. 186-302):

Um dos legados concretos da escravidão diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é, à sua localização em relação às regiões e setores econômicos hegemônicos. Em outras palavras, a maior concentração da população negra ocorre exatamente no chamado país subdesenvolvido, nas regiões em que predominam as formas pré-capitalistas de produção com sua autonomia relativa.

A população negra brasileira se encontra numa situação que não é muito diferente de há noventa anos atrás, pois as formas de dominação e exploração não acabaram com a falsa abolição, mas simplesmente se modificaram. Continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde e a moradia decente.

Ainda sob a perspectiva de Gonzalez (2020), a autora argumenta que a ideologia racial predominante no Brasil possui caráter hierárquico, estruturando as relações sociais a partir de mecanismos de controle e dominação. Nesse caso, a população negra é historicamente posicionada nos níveis mais baixos da hierarquia social, ocupando o último lugar na pirâmide de importância social. Gonzalez (2020, p. 233) afirma que, no Brasil:

O esquema é exatamente hierárquico. Tanto no caso do indígena quanto no do negro percebemos que é o branco quem controla sempre as decisões a nosso respeito. No caso do negro especificamente, vamos perceber que desse vértice inferior, onde está o negro, até o vértice superior, onde está o branco, o famoso contínuo de cor vai mexer profundamente com a identidade do próprio negro na sociedade brasileira. É a história do mulato, dessas trezentas designações que temos para o neguinho no Brasil dizer qual é a cor que ele tem: vai desde o preto, preto ao branco, branco passando para o roxo, azul-marinho, roxinho etc. etc.

Esse quadro impacta diretamente na construção da identidade da população negra brasileira, sobretudo no processo de reconhecimento e afirmação de si enquanto sujeito negro. Nesse sistema hierárquico, a ideologia do branqueamento exerce forte influência sobre a população negra, atuando como um mecanismo de negação da identidade racial. Conforme destaca Gonzalez (2020, p. 234), “a ideologia do

branqueamento tem uma força muito grande no que diz respeito à comunidade negra brasileira”. A partir disso, torna-se importante o reencontro com as referências históricas e culturais afro e o reconhecimento da própria identidade negra como parte de um processo de afirmação e resistência.

Partindo desse pressuposto, ao longo da história, a população negra tem desenvolvido diversas estratégias de resistência diante das opressões impostas pelo sistema colonial e como uma forma de afirmação étnica. Um dos exemplos mais emblemáticos desse processo foi a formação dos quilombos durante o período escravista, que, conforme argumenta Moura (1989, p. 23):

O quilombo aparece, assim, como aquele módulo de resistência mais representativo (quer pela sua quantidade, quer pela sua continuidade histórica) que existiu. Estabelecia uma fronteira social, cultural e militar contra o sistema que oprimia o escravo, e se constituía numa unidade permanente e mais ou menos estável na proporção em que as forças repressivas agiam menos ou mais ativamente contra ele. Dessa forma, o quilombo é o centro organizacional da quilombagem, embora outros tipos de manifestação de rebeldia também se apresentassem, como guerrilhas e diversas outras formas de protesto individuais ou coletivas. Entendemos, portanto, por quilombagem uma constelação de movimentos de protesto do escravo, tendo como centro organizacional o quilombo, do qual partiam ou para ele convergiam e se alinhavam às demais formas de rebeldia.

Essas expressões de resistência não se restringiram apenas ao campo da luta armada, mas também se consolidaram por meio de manifestações culturais, como a música, a culinária e as práticas religiosas de matriz africana. Esse entendimento é reforçado por Moura (1989, p. 35):

[...] durante a escravidão o negro transformou não apenas a sua religião, mas todos os padrões das suas culturas em uma cultura de resistência social. Essa cultura de resistência, que parece se amalgamar no seio da cultura dominante, no entanto desempenhou durante a escravidão (como desempenha até hoje) um papel de resistência social que muitas vezes escapa aos seus próprios agentes, uma função de resguardo contra a cultura dos opressores.

Logo, novas expressões culturais vem emergindo ao decorrer do tempo, como importantes instrumentos de resistência, desempenhando um papel fundamental na afirmação identitária e na luta contra as desigualdades no país, marcando o papel ativo da cultura na produção do espaço geográfico. Dentre essas expressões, a música assume um papel proeminente, com destaque para o Rap, gênero musical de origem afro-brasileira, que é o objetivo principal de análise neste artigo.

A FORMAÇÃO DO RAP NO CENÁRIO NORTE-AMERICANO E SUA DIFUSÃO NO BRASIL

Visando realizar um levantamento histórico acerca do surgimento do Rap, apontamos às contribuições do cientista social Marco Aurélio Paz Tella e do cientista social Ricardo Teperman, a fim de contextualizar tanto sua emergência no cenário norte-americano quanto sua subsequente apropriação pela juventude periférica brasileira, predominantemente negra, tornando uma poderosa forma de denúncia das desigualdades socioeconômicas, das violências e das dificuldades enfrentadas nas periferias urbanas, desempenhando um papel essencial na construção das identidades negras e no fortalecimento da consciência espacial dessa população, uma vez que, confere ampla visibilidade às suas narrativas e reivindicações.

De acordo com Tella (2000), a música negra dos povos africanos ocidentais remonta à uma organização social fortemente marcada pela oralidade, centrada na transmissão verbal dos saberes, valores e práticas culturais entre gerações, constituindo o principal meio de preservação da memória coletiva. Assim, a música operava como um instrumento de manutenção e transmissão de mitos e tradições, constituindo-se como recurso identitário, espiritual e afetivo, Tella (2000, p.22) ainda reforça:

Um outro fator a ser ressaltado é a não separação entre a arte e a vida, entre a música e o cotidiano de suas culturas de origem. Nessas sociedades africanas todos participavam das atividades artísticas e religiosas, não existindo a diferenciação ou separação entre o público e o artista, entre a música e a linguagem. Não encaravam a música como uma manifestação isolada da arte, mas, usavam-na como um veículo de expressão comunitária, um instrumento de organização do cotidiano das sociedades da África Ocidental. Portanto, a música era usada como um instrumento funcional por homens e mulheres, no qual acompanhava momentos alegres, tristes, de luto, de trabalho, nas orações [...] Estes elementos característicos da música africana se mantiveram na construção da música afro-americana, destacando o caráter da oralidade, embora sofrendo variações, em toda a construção da música popular negra norte-americana, como também a música negra brasileira.

Dessa forma, a música tornava-se um elemento funcional no cotidiano das populações escravizadas, acompanhando diferentes momentos do cotidiano como celebrações, rituais de luto, trabalho, práticas religiosas e manifestações de afeto. Sendo, portanto, “um instrumento funcional por homens e mulheres, no qual acompanhava momentos alegres, tristes, de luto, de trabalho, nas orações” (Tella, 2000, p. 22).

Tella (2000), evidencia o “grito” como uma das principais características da música negra, compreendendo-o como uma metáfora que traduz o uso da voz como primeira forma de expressão diante da dor e da ruptura forçada com a terra de origem, uma vez que, os negros africanos não detinham instrumentos musicais materiais. Esse som vocal era, portanto, um recurso fundamental para externalizar as experiências de violência, bem como as condições desumanas de trabalho impostas às populações escravizadas. Posteriormente, tais vocalizações foram incorporadas às canções de trabalho (work songs), nas quais “ironias, reclamações e referências à condição de escravo eram manifestadas, transformando-se numa forma de transcender momentaneamente sua realidade” (Tella, 2000, p. 24). Essas canções de trabalho resistiram ao período escravocrata e continuaram a ser empregadas no contexto do trabalho livre, passando a refletir novas expressões de sofrimento social. Nesse novo cenário, a música passou a expressar “a solidão de homens que passavam de emprego em emprego, sua amarga e assustada preocupação com xerifes e prisões. Para esses antigos, a canção tornou-se uma forma de lamento de sua condição social pós-abolição” (Tella, 2000, p. 24-25).

A música negra também foi influenciada pelos cânticos religiosos, desenvolvidos no contexto da catequização dos escravizados, que eram impedidos de praticar suas manifestações religiosas de origem. Diante dessa imposição, muitos encontraram no cristianismo um meio possível de expressar sua espiritualidade. Foi nesse cenário que muitos negros foram convertidos, sobretudo, à Igreja Batista, dando origem ao Spiritual, categoria musical construída a partir de ensinamentos bíblicos e que, progressivamente, adquiriu um caráter de protesto contra a escravidão (Tella, 2000, p. 26).

Sob uma perspectiva individualista, o grito, as canções de trabalho e os cânticos religiosos postos como manifestações coletivas, exerceram influência decisiva no surgimento do Blues, gênero musical que passa a se orientar para o íntimo do indivíduo, e não mais para o coletivo. Embora continuasse a refletir as marcas deixadas pelo período pós-abolição, sua ênfase se desloca para as angústias e experiências particulares do cotidiano. O Blues inaugura, assim, uma nova forma de expressão na musicalidade negra, caracterizada por uma interiorização do sofrimento e pela elaboração subjetiva das vivências sociais. Como afirma Tella (2000, p. 27), “o blues é a manifestação musical negra que pela primeira vez não se dirige, prioritariamente, ao

coletivo: ele instaura, antes de tudo, uma reflexão do bluesman consigo mesmo, um monólogo interior a respeito de sua condição humana”.

A improvisação presente nas rodas de Rap contemporâneas estabelece um vínculo histórico com o Blues. Essa relação se explica pelo fato de que, naquele período, músicos negros passaram a incorporar instrumentos de tradição europeia em decorrência do contato com os Crioulos (filhos de mulheres escravizadas e homens franceses ou espanhóis). A introdução de instrumentos de cordas, madeiras e metais conferiu ao Blues uma sonoridade particular, que favoreceu a criação de letras e melodias improvisadas sobre bases rítmicas estabelecidas, consolidando um estilo marcado pela expressividade subjetiva e pela criatividade musical (Tella, 2000, p. 28).

A interação entre Crioulos e negros, somada às características musicais emergentes desse processo, exerceu influência decisiva na formação do Jazz. Embora reconhecido como um dos gêneros mais importantes dos Estados Unidos e uma referência para a população negra, o Jazz foi em um primeiro momento, estigmatizado pela elite branca, que o associava ao “submundo do crime, da prostituição e aos segmentos mais pobres da cidade” (Tella, 2000, p. 33). Porém, de forma contraditória, essa mesma elite passou a imitar os músicos negros, se apropriando do gênero, produzindo novas bandas e transformando o Jazz em cultura de massa. Esse processo resultou em sua comercialização e descaracterização do gênero, convertendo-o em um produto voltado sobretudo ao entretenimento e à dança (Tella, 2000, p. 36).

Apenas uma pequena parcela dos músicos negros de Jazz resistiu ao processo de massificação do gênero musical. Esses artistas, solistas, praticavam disputas musicais (battles), utilizando instrumentos como trompete, saxofone, piano, baixo e bateria. Essa prática contribuiu para o surgimento do Jazz moderno, o Bebop. Nesse contexto, os músicos negros passaram a adotar um estilo próprio, utilizando roupas largas, boinas decoradas, óculos escuros e um vocabulário marcado por gírias, constituindo uma estética de resistência e protesto diante do apagamento da identidade negra. Elementos estes que, posteriormente, seriam também apropriados pelo Rap. Em paralelo à isso, ocorria o movimento Black Power, e o bebop assumiu um papel político ainda mais evidente. Embora o Jazz já expressasse formas de contestação anteriormente, esse período intensificou sua função como instrumento de resistência sociopolítica, tal como coloca Hobsbawm (1990, p. 281).

[...] o jazz deve ao menos isso a suas origens e ligações com os negros, o fato de não ser apenas música de pessoas comuns, mas música de pessoas comuns

em seu nível mais concentrado e emocionalmente mais poderoso. Pois o fato de os negros serem e terem sempre sido pessoas oprimidas, mesmo entre os pobres e destituídos de poder, tornou seus gritos de protesto mais comoventes e esmagadores, seus gritos de esperança mais poderosos do que os de outros povos, e fez com que encontrassem, mesmo em palavras, a mais irresponsável das expressões: "Ninguém sabe dos problemas por que passei", "Às vezes eu me sinto como uma criança órfã", "Bom dia, blues, blues, como vai você?" [...] Além disso, por suas origens musicais, ele usou o mais forte dos dispositivos musicais de indução de emoções físicas poderosas, o ritmo, como nenhuma outra música conhecida em nossa sociedade. Ele não é apenas uma voz de protesto: é um alto-falante natural

Entre os tantos movimentos musicais aqui citados que emergiram ao longo do desenvolvimento da música negra, destaca-se o surgimento do rock na década de 50, fenômeno que contribuiu para a gradativa perda de centralidade do jazz no cenário cultural hegemônico. Esse deslocamento se deu, primordialmente, no âmbito do mercado cultural, que passou a identificar e explorar um novo segmento social, a juventude. O rock consolidou-se como expressão musical fortemente vinculada aos jovens, sendo progressivamente apropriado pela indústria cultural e pela cultura de massa, que passaram a moldar comportamentos, estilos de vida e formas de consumo a partir desse público emergente (Tella, 2000, p. 41). Paralelamente, à medida que o rock se consolidava e ampliava sua influência, o soul também ganhava projeção, se configurando como um movimento protagonizado por músicos negros com o objetivo de reafirmar e valorizar suas raízes musicais e culturais. O soul expressava, portanto, um posicionamento identitário e político frente aos processos de apropriação e marginalização cultural. Com o passar do tempo, o termo soul foi gradualmente perdendo centralidade, sendo substituído pelo conceito de funk (Tella, 2000, p. 43), que passou a designar novas sonoridades e práticas culturais derivadas dessas matrizes afro-americanas. Esse movimento foi fundamental para a posterior emergência do Hip Hop, muito em razão da globalização e o subsequente desenvolvimento dos meios de comunicação em massa.

Autores como Tella (2000) e Teperman (2015) situam o surgimento do movimento Hip Hop na cidade de Nova York, na década de 1970, em um contexto marcado por intensas transformações decorrentes da industrialização, da modernização urbana e da reestruturação econômica. Essas mudanças promoveram processos de segregação que aprofundaram as desigualdades socioespaciais, afetando sobretudo a população pobre, negra e imigrante que passou a enfrentar o agravamento do desemprego, a precarização das condições de moradia, a negligência de políticas

públicas, o aumento da violência urbana e consequentemente, o crescimento do consumo e do tráfico de drogas.

É nesse cenário que o Hip Hop emerge no Bronx, um dos bairros mais pobres e majoritariamente negros da cidade, difundindo-se posteriormente pelos guetos nua-iorquinos como forma de expressão ;cultural e resistência simbólica frente às condições de marginalização vivenciadas pela população negra. O movimento é também resultado de um longo processo histórico de diásporas africanas, vinculadas ao regime escravocrata nas Américas e das imigrações provenientes das ilhas do Caribe. Conforme destaca Teperman 2015, p. 8), desde o período colonial, africanos e seus descendentes, hoje reconhecidos como afro-americanos, protagonizaram sucessivas revoluções musicais, contribuindo decisivamente para a formação de gêneros como blues, jazz, rock, soul, reggae, funk, disco e o Rap.

Nesse sentido, o Hip Hop desponta como uma importante fonte de construção de identidade e de reconhecimento social para jovens das periferias urbanas, sendo a apropriação tecnológica, como por exemplo, o uso de toca-discos, mixers e sistemas de som elementos fundamentais para a expansão dessa cultura (Tella, 2000, p. 53). Cabe destacar, ainda, a distinção entre Hip Hop e Rap. O Hip Hop constitui um movimento cultural mais amplo, que engloba diferentes expressões artísticas e práticas sociais, como a dança (break), o grafite e a música. Já o Rap refere-se especificamente à manifestação musical desse movimento. Conforme aponta Tella (2000, p. 57):

O Hip-Hop realmente trata de temas universais como injustiças e desigualdades sociais e étnicas, a opressão do Estado, a dominação cultural das elites, às vezes defendendo lutas sociais e étnicas de outros países. No entanto, o Rap possui um orgulho de se constituir uma “música de gueto”, “música de periferia” ou “música de favela”, adotando como temática suas raízes culturais e seu compromisso com áreas que a população negra habita.

É inegável a forte relação entre o Rap e as lutas do movimento negro, uma vez que esse gênero musical se estrutura a partir da problematização de temas como racismo, violência, segregação racial e sócio-espacial, assassinatos, perseguição policial e seus impactos na vida cotidiana das populações negras e periféricas (Teperman, 2015). O Rap, portanto, consolida-se como um instrumento de denúncia social e de elaboração crítica da realidade. Nesse sentido, os grupos de Rap assumem como objetivo central a construção de consciência crítica, especialmente no que se refere às questões raciais e étnicas. No contexto brasileiro, essa perspectiva está diretamente vinculada à afirmação de uma identidade nacional, buscando

reconhecimento histórico, cultural e político diante das desigualdades estruturais que marcam a sociedade.

No Brasil, o Rap foi apropriado pela juventude negra e periférica em meio ao avanço do capitalismo e da globalização, processos que intensificaram a circulação de bens simbólicos e culturais em escala mundial. A chamada “integração” global tornou-se possível, sobretudo, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e pela expansão da indústria fonográfica. Assim, produções que anteriormente circulavam de forma clandestina passaram a alcançar maior difusão por meio de amplificadores, estúdios, rádios, televisão e, posteriormente, da internet, ampliando o alcance e o impacto político e cultural do gênero.

Dessa forma, o Rap contribui para a constituição de uma representação política transnacional, fortalecendo um senso coletivo de resistência ao racismo e às múltiplas formas de desigualdade. A cidade, nesse contexto, faz-se um espaço privilegiado de expressão e contestação, sendo um “palco” dos grandes questionamentos, revoltas, greves e manifestações, onde se explicitam as lutas contra determinadas condições sociais e se reafirma o direito à voz e à existência das populações historicamente marginalizadas. (Tella, 2000, p. 64).

A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CULTURA NEGRA NO ENSINO MÉDIO

Desde 2017, o ensino de geografia no Ensino Médio tem se tornado progressivamente mais enxuto, grande parte em decorrência da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que estabelece um conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais para o ensino básico das escolas públicas de todo o território brasileiro. A reforma instituída pela Lei nº 13.415 de 2017, conhecida como Novo Ensino Médio, também intensifica tais transformações ao alterar a estrutura dessa etapa da educação básica.

Com a reforma do Novo Ensino Médio, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram as únicas mantidas obrigatórias na carga horária, as outras foram consideradas “itinerários formativos”. Ainda no quesito de carga horária, a formação geral básica possui 60% da carga horária total (1800 horas, somados os 3 anos), e os outros 40% ficam dedicados à formação diversificada (1200 horas, somados os 3 anos), “[...] enxugam-se disciplinas historicamente relevantes para a formação dos estudantes

em prol da formação técnica, a qual pode ser realizada na escola em parceria com outras instituições” (Luz Neto, 2021, p.372).

Essa reestruturação curricular, ao priorizar a organização por áreas do conhecimento e a flexibilização dos percursos formativos, tende a limitar o aprofundamento teórico-conceitual próprio da disciplina, impactando de maneira significativa a profundidade e a abrangência dos conteúdos trabalhados, comprometendo, dessa forma, a consolidação de categorias fundamentais à análise geográfica, como território, espaço, paisagem e lugar, enfraquecendo a capacidade dos estudantes de desenvolver uma leitura crítica da realidade sócio-espacial.

Consequentemente, essa reorganização pode dificultar a formação dos alunos enquanto sujeitos sociais conscientes, capazes de compreender as contradições e desigualdades que estruturam a sociedade. Ao restringir o espaço da geografia no currículo, limita-se também seu potencial formativo no que se refere à problematização das relações de poder, dos processos de dominação e das múltiplas formas de subalternização, reduzindo as possibilidades de construção de uma consciência crítica orientada para a transformação social. Luz Neto (2021, p.372) retrata esse processo de apagamento da Geografia escolar pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio:

A lei nº 13.415 e a BNCC trazem como concepção a ideia de competências e habilidades focadas em perspectiva de tendência pedagógica tecnicista, que se volta para a formação técnica em detrimento da perspectiva de formação integral – intelectual, afetiva e social. Para isso, o Ensino Médio passa a ser direcionado para o desenvolvimento da perspectiva formativa de competências, excluindo conteúdos e espaços das disciplinas escolares, como o da Geografia, por exemplo.

Nesse sentido, devemos nos apoiar em Saviani (1995, p.11), na medida que ele aponta que o trabalho educativo consiste em um processo intencional por meio do qual se produz, em cada indivíduo singular, a humanidade construída histórica e coletivamente pela sociedade. Nessa perspectiva, a educação tem como objeto tanto a identificação dos elementos culturais que devem ser apropriados pelos indivíduos, quanto a definição das formas pedagógicas mais adequadas para viabilizar essa apropriação. De maneira semelhante, Saviani (2011, p.13), argumenta que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo

Sendo assim, a utilização da música nas aulas de geografia no Ensino Médio representa uma estratégia pedagógica capaz de estimular o interesse dos estudantes e favorecer sua formação enquanto sujeitos sociais. Ao incorporar músicas no processo de ensino-aprendizagem, torna-se possível problematizar práticas e saberes espaciais presentes no cotidiano dos mesmos, transformando experiências vividas em pensamento crítico. As aulas passam a atribuir significado aos conteúdos escolares, articulando-os tanto às vivências dos estudantes quanto aos processos espaciais e sociais que estruturam o mundo globalizado.

Partindo de uma visão alinhada à pedagogia histórico-crítica, o professor assume o papel de mediador entre a prática social que o estudante já vivencia antes de ingressar na escola e aquela que passará a experienciar após sua formação escolar, com o professor partindo de uma “síntese precária” da realidade dos estudantes e, concomitantemente, os alunos partindo de um conhecimento de “caráter sincrético” fortemente alinhado à sua experiência de vida. Espera-se que no fim do processo de ensino-aprendizagem, o aluno e o professor estejam em posições parecidas frente ao conhecimento que foi ensinado em sala de aula, com o aluno indo da síncrese à síntese dos conteúdos geográficos agora reelaborada à luz dos conhecimentos sistematizados e das práticas cotidianas ressignificadas. Essa visão trazida pela pedagogia histórico-crítica é elaborada por Saviani (2012, p. 56-57):

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam

Abordando esse pensamento no ensino de Geografia, deve-se pensar que o cotidiano que os estudantes vivenciam ocorre justamente no espaço, que é o objeto de

estudo desta ciência, “[...] a geografia é uma forma de saber que goza de muita popularidade. Isto decorre da presença dos mapas, do contato com as paisagens, e das práticas espaciais” (Couto, 2010, p. 111), e dessas práticas espaciais que o ensino de Geografia se aproxima da realidade concreta dos alunos e pode levá-los a compreender as abstrações conceituais em sala de aula, à partir da problematização dessa prática social cotidiana e da prática espacial, assim como afirma Couto (2010, p. 115-116):

[...] a problematização se inicia com a prática social e não com os problemas lógicos, epistemológicos, propostos a partir da lógica da ciência ou do conteúdo das disciplinas escolares. A aprendizagem de novos conceitos e conteúdos serve a reflexão dos problemas oriundos das práticas sociais/espaciais dos alunos no contexto da produção capitalista do espaço, da unificação e fragmentação dos lugares, do processo de urbanização da vida, da desterritorialização/reterritorialização, enfim dos problemas da universalização perversa. Desta forma, o conteúdo das práticas de ensino da geografia se aproxima das práticas espaciais reais e se desenvolve a partir dos percursos dos alunos, sem distorcer o objeto de estudo a ser ensinado [...] Ou seja, pensar a geografia (globalização) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais.

Conforme destacado pelos autores anteriores, o ponto de partida do ensino de Geografia deve ser a realidade do aluno, seus conhecimentos prévios amparados na prática social e espacial no qual está inserido cotidianamente e, para tal meio, a música pode ser uma enorme ferramenta metodológica importante para auxiliar na problematização da realidade, dos saberes e do conteúdo escolar, tendo em vista a prática espacial no contexto da produção capitalista deste espaço.

Como afirma Juliaz (2019, p.18) a “[...] utilização da música é sempre bem receptiva e cercada de expectativa e ansiedade. O fato é que a música trabalha com sensibilização, memória do texto e de experiências de forma simultânea e ao mesmo tempo permite a imaginação”, ao trabalhar sensibilização, experiências e imaginação, a linguagem musical é poderosa ao trabalhar temas sociais relevantes à Geografia escolar. Dando enfoque na música afro-brasileira, é essencial que os alunos apreendam esse espaço como uma construção que envolve questões raciais, na busca de evidenciar aos alunos que Raça é um conceito geográfico que orienta a organização e hierarquização do espaço. Dos Santos (2010, p.144 e 145) aborda isso ao retratar que inserido no espaço estão:

As relações raciais, o racismo e, evidentemente, as lutas contra este são, portanto, grafadas no espaço e, no mesmo movimento em que nele se constituem, também condicionadas por ele. Podemos falar, portanto, de “expressões espaciais das relações raciais, do racismo e das lutas anti-racismo

Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da idéia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Assim, raça deixa de ser um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em “identidades geoculturais”, identidades baseadas em referenciais espaciais

Então, partindo de um pressuposto que a música afro-brasileira aliada ao ensino de Geografia pode oferecer alternativas poderosas para o entendimento das relações que estruturam a prática espacial, ela ainda pode ser utilizada como um forte reafirmador de identidades, a “[...] música incorpora ainda elementos pedagógicos de ampliação do universo sociocultural e simultaneamente reafirmação identitária. Como no caso do Rap, elemento do movimento Hip Hop, constantemente presente nas aulas de Geografia, tendo em vista este processo de formação identitária de jovens na periferia.” (Juliaz, 2019, p.18-19).

No entanto, embora constitua um bom recurso pedagógico, a música não deve ser compreendida como o elemento central do ensino, mas sim como um meio para potencializar a construção do conhecimento sobre determinado conteúdo. Para que essa abordagem seja positiva, é essencial que o ensino seja contextualizado e problematizado, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões significativas com os conteúdos abordados. Assim, evita-se a ideia equivocada de que a aprendizagem tem que ocorrer de maneira isolada, apenas a partir da música, sem a necessária mediação docente e sem um vínculo claro com os conceitos que se pretende desenvolver. (Sousa; Araújo, 2014. p. 121)

As letras de Rap representam uma boa alternativa metodológica para o ensino de geografia, na medida em que o gênero se constitui como uma expressiva forma de denúncia das desigualdades socioeconômicas, do racismo estrutural e dos múltiplos preconceitos vivenciados nas periferias urbanas. Ao tematizar experiências cotidianas marcadas pela segregação espacial, pela precarização das condições de vida e pela ausência de políticas públicas efetivas, o Rap possibilita a problematização de categorias e temas centrais da análise geográfica, como território, espaço urbano, desigualdade e poder. Por ser amplamente consumido por jovens, especialmente aqueles oriundos de escolas públicas, o Rap favorece uma maior identificação dos estudantes com os conteúdos trabalhados, potencializando a participação, o diálogo e o engajamento nas aulas, ao introduzir uma linguagem diferente das abordagens consideradas tradicionais da disciplina.

Além disso, o gênero contribui para a construção da consciência crítica, particularmente no que se refere às questões raciais e étnicas no contexto brasileiro, ao problematizar estruturas históricas de opressão e exclusão sócio-espacial, dialogando com as diretrizes estabelecidas pela lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas. Incluindo “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil”(Lei 10.639/2003). Apesar de sua relevância, a lei ainda é negligenciada, o que reforça a pertinência de práticas pedagógicas que incorporem essas dimensões às aulas de geografia.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Tendo em vista as discussões desenvolvidas ao longo deste artigo e a intenção de se utilizar músicas afro-brasileiras, tomando o Rap como eixo principal e utilizando-o como recurso didático nas aulas de geografia, a proposta aqui apresentada se fundamenta na produção de uma sequência didática para estudantes do Ensino Médio, podendo ser adaptada à qualquer turma ou região. De acordo com Juliaz (2019 p. 16-17), a sequência didática:

[...] se refere à construção objetiva do trabalho e a forma como o aluno-professor desenvolve os conhecimentos pedagógicos, ou seja, como concebe o caminho (pedagogia) que irá propor ao aluno na escola. Consolida-se uma clareza teleológica do processo de conhecimento. A sequência didática não corresponde ao planejamento abstrato do processo de trabalho docente, ao contrário, se refere ao processo concreto de elaboração, de interação, de seu papel dialógico no ensino e desenvolvimento de um determinado conteúdo e seu significado. A tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento é estruturante na elaboração das atividades concatenadas na sequência didática, sendo uma exigência apresentada aos alunos: o desenvolvimento do conteúdo por meio dos elementos de sequenciação tais como tradução didática, maquetes, música/poesia, jogos e avaliação.

Dado esse contexto, a sequência didática terá como elemento a utilização de trechos de três músicas, sendo elas: “Você pra Mim É Lucro” e “A Cosmologia Corporativista do Senhor Arthur Jansen” do álbum “Assaltos e Batidas”, do Rapper mineiro FBC (Fabrício Soares Teixeira) e a música “O Mundo é Nosso”, do também

Rapper mineiro Djonga (Gustavo Pereira Marques), do álbum “Heresia”, articulando-as a um conteúdo da disciplina e possibilitando sua utilização em sala de aula. A escolha dos artistas se justifica pela relevância no cenário musical atual, especialmente entre o público jovem, cuja produção artística dialoga diretamente com o universo cultural dos estudantes do Ensino Médio, favorecendo o engajamento e participação nas aulas. Além disso, as três músicas escolhidas apresentam importantes elementos que podem ser incorporados no desenvolvimento das aulas de determinados conteúdos de geografia, ao abordarem temas como neoliberalismo, exploração econômica, desigualdade social, relações de trabalho, consumo e questões raciais.

Partindo para a interpretação das letras das músicas escolhidas, a música “Você Pra Mim é Lucro”, se debruça na exploração econômica e nas condições de trabalho, ao afirmar que o “capitalismo é um veneno letal”, enraizado no continente americano e estruturante das relações sociais e produtivas. A música evidencia o capitalismo como sistema dominante que organiza o espaço e molda as relações de trabalho.

Ao dizer que “a jornada seis por um é mortal”, FBC faz uma crítica a intensificação do trabalho e ao desgaste físico e psicológico frutos de uma lógica produtiva que prioriza a acumulação de capital em detrimento da qualidade de vida do trabalhador. Além disso, a letra remete ao processo de conversão do trabalhador em consumidor, elemento central para a reprodução do capitalismo.

Ao mesmo tempo em que vende sua força de trabalho, o indivíduo é estimulado ao consumo, o que amplia a demanda por bens e serviços e, consequentemente, intensifica os ritmos de produção. Ou seja, quanto maior o consumo, maior a necessidade de produção, e quanto maior a produção, maior a exploração da força de trabalho. Por exemplo, no trecho “veja, ouça, ajoelhe e reze pros comerciais”, a música faz críticas à sociedade do consumo e as transformações provocadas pelo capitalismo, ao evidenciar o papel da publicidade e dos meios de comunicação na construção de comportamentos sociais orientados para o consumo, induzindo necessidades e promovendo a efemeridade, o espetáculo, novos padrões, valores culturais e formas de vida. A frase “não somos mais produtivos” e “é tudo automatizado” remete às transformações nas relações de trabalho decorrentes da tecnologia, onde o número de trabalhadores diminui e ao mesmo tempo o sistema econômico continua dependendo da circulação de mercadorias, transformando o trabalhador também em consumidor.

A dimensão espacial da música se mostra na expressão “adoece o indivíduo à margem do centro”. O trabalhador explorado é territorialmente situado na periferia,

espaço marcado pela precarização, pela ausência de infraestrutura adequada e pelo distanciamento dos polos de poder econômico e cultural. A “margem” simboliza, nesse caso, a exclusão sócio-espacial produzida pela dinâmica capitalista, na qual o centro concentra capital e oportunidades, enquanto a periferia abriga a população trabalhadora submetida a condições mais vulneráveis, reduzindo o trabalhador a lucro.

A música “A cosmologia corporativista do senhor Arthur Jansen” se inicia com falas do personagem Arthur Jansen, do filme *Network* (1976), onde o personagem discorre sobre o funcionamento do capitalismo e do poder das grandes corporações. Ao afirmar que “não existem nações, não existem povos”, o personagem sugere que no sistema econômico as fronteiras nacionais e as identidades políticas tradicionais se tornam secundárias diante da força do capital internacional.

Sugerindo ainda que as decisões que estruturam a economia mundial não são determinadas pelos Estados Nacionais, mas pelas grandes corporações e instituições financeiras globais. Os trechos “não existem povos, não existem nações, não existem russos, não existem árabes”, “terceiro mundo” ou “oeste” criticam a forma como o mundo é dividido, em que essas classificações ocultam a realidade marcada pela interdependência econômica, “um sistema holístico”, e pela centralidade do sistema financeiro global e, conseqüentemente, os investimentos, os fluxos de dinheiro possuem mais poder do que as estruturas políticas nacionais. Ao dizer que existe um “sistema internacional de câmbio que determina toda a vida nesse planeta”, é reforçada a ideia de que as dinâmicas do mercado exercem uma grande influência na organização da sociedade. A música ainda sugere que o sistema econômico global é apresentado como incontestável, ocultando as relações de poder e as desigualdades que o estruturam, colocando-o no lugar de uma “ordem natural das coisas”, ou as “forças primordiais da natureza”.

Caminhando para o fim, a música afirma que “o mundo é um colegiado de corporações”, estando a sociedade nas mãos das grandes empresas e conglomerados econômicos, capazes de influenciar governos, mercados e políticas públicas a partir das “leis imutáveis dos negócios”. Por fim, de uma maneira irônica, a música sugere um “mundo perfeito”, onde todas as necessidades seriam supridas por esse mesmo sistema econômico.

A música “O Mundo é Nosso”, do Rapper Djonga, estabelece uma relação com questões presentes no cotidiano das periferias urbanas brasileiras, evidenciando tanto as dificuldades estruturais desses espaços quanto a valorização da identidade e do

pertencimento étnico negro. Ao longo da música, Djonga menciona figuras históricas e culturais negras, como Abraham Lincoln, Barack Obama, Tupac Shakur e Afeni Shakur, fazendo uma conexão simbólica entre diferentes trajetórias de resistência e conquista dentro da história da população negra.

Além disso, a letra também remete à segregação sócio-espacial e às desigualdades que marcam a vida nas periferias. Expressões como “minha city fora do mapa” evidenciam o sentimento de invisibilidade social desses territórios, frequentemente negligenciados pelo poder público. Já o trecho “E o morro chora, desespero e ainda tem barro lá / Prefeito diz: Senhor é meu pastor, mas nada te asfaltar” denuncia a precariedade da infraestrutura urbana e a ausência de políticas públicas eficazes, revelando um contraste entre discursos políticos e a realidade vivida pelos moradores.

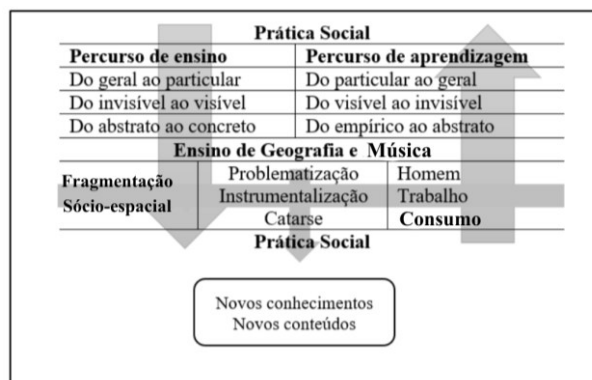
A partir da interpretação das músicas, o tema escolhido para a elaboração da sequência didática foi “fragmentação sócio-espacial”, definida por Spósito (2015, p. 125) como “[...] um processo mais complexo que o de segregação, embora aquele possa conter este. Ele inclui clivagens socioespaciais de várias naturezas, compreendendo os espaços de moradia e os de consumo.”

Para a elaboração, tomamos como base a habilidade EM13CHS103 prevista na BNCC. A habilidade é bem abrangente, propondo a elaboração de hipóteses, argumentos e interpretações acerca de diferentes fatores políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais e epistemológicos a partir de variadas linguagens, o que favorece a abordagem do tema proposto e a utilização de músicas. Conforme descrito na BNCC (p. 572):

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Logo, a sequência didática está estruturada em três aulas, em que serão abordados os seguintes assuntos: precarização do trabalho, segregação sócio-espacial e consumo e implicações na sociedade. Para por fim, atingir o tema da sequência: Fragmentação sócio-espacial. Conforme exemplificado pelo esquema (figura 04) abaixo, orientado a partir da pedagogia histórico-crítica.

Figura 04 - Percurso de ensino e aprendizagem do tema fragmentação sócio-espacial



Fonte: Souza (2021). Modificado pela autora.

Seguindo o modelo proposto por Juliaz (2019, p.21), a sequência didática ele está disposta da seguinte forma:

a) tema; b) objetivo-significado em sua aprendizagem (centrado no movimento abstrato negativo e concreto positivo; c) desenvolvimento (descrição das ações: texto da tradução didática, música, poesia, maquete, produção de texto, filmes, jogos, entre outros, constituindo o sentido pedagógico-geográfico de cada atividade); d) avaliação (constituente do conteúdo).

Portanto, com base nesse modelo, a sequência didática será apresentada e detalhada no tópico seguinte, no qual se descrevem seus objetivos, etapas de desenvolvimento e os procedimentos que orientam sua aplicação.

5.1 1º AULA - PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

I – Tema: Precarização do trabalho

II – Objetivos

Objetivo Geral: Compreender como a precarização do trabalho impacta a sociedade

Objetivos específicos

- 1.** Discutir: uberização, terceirização, contratação via pessoa jurídica e escala 6x1
- 2.** Utilizar imagens, reportagens e exemplos atuais
- 3.** Interpretar a música “Você Pra Mim é Lucro”

III – Metodologia

- Exposição teórica e dialogada

IV – Materiais e recursos

- Voz; Quadro e Giz/pincel para quadro branco; Projetor; Computador; Caixinha de som; Música impressa em folha sulfite; Folha sulfite para elaboração do mapa mental

Desenvolvimento da aula:

Etapa 01: Iniciar a aula a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo um diálogo inicial em sala. Nesse momento, o professor pode questionar os alunos sobre o que compreendem por precarização do trabalho, estimulando a participação e registrando no quadro as principais ideias apresentadas pela turma.

Etapa 02: O professor irá contextualizar o conteúdo, discutindo as transformações recentes no mundo do trabalho, especialmente aquelas que contribuem para processos de precarização e associando com as ideias apresentadas pela turma na etapa 1. Nesse momento, serão abordadas dinâmicas como a uberização do trabalho, a terceirização, a contratação via Pessoa Jurídica (PJ) e a escala de trabalho 6x1, evidenciando como determinadas mudanças nas relações trabalhistas podem transformar o trabalhador empreendedor de si mesmo, muitas vezes resultando em maior instabilidade e perda de direitos.

Etapa 03: Serão apresentadas imagens, reportagens e exemplos atuais que ilustrem essas formas de organização do trabalho (dê preferência à conteúdos atuais e notícias da própria região). A análise desses materiais permitirá aos estudantes relacionar o conteúdo discutido com situações concretas presentes na realidade social.

Etapa 04: Em seguida, ouvir e entregar em papel impresso a letra da música “Você pra mim é lucro” (tabela 01) e realizar uma leitura coletiva do 1º trecho com a turma. Durante a leitura, os alunos serão convidados a identificar partes que considerem relacionadas à precarização do trabalho. As observações levantadas serão anotadas no quadro. Depois, será reproduzido o segundo trecho da música, repetindo o mesmo procedimento de leitura e identificação de elementos que dialoguem com o conteúdo.

Etapa 05: Por fim, individualmente, os alunos elaborarão um mapa mental. A partir dos trechos da música previamente destacados no quadro, cada estudante deverá relacionar os trechos ao conteúdo trabalhado, explicando por que determinado trecho pode ser associado à precarização do trabalho.

Quadro 01 - Trechos da música “Você Pra Mim é Lucro” - FBC

Você pra mim é lucro - FBC (2025)	
1º- trecho	2º- trecho
A jornada seis por um é mortal Mais que qualquer outro distúrbio mental	Tá tudo ali, tudo ali Veja, ouça, ajoelhe e reze, pros comerciais

Adoece o indivíduo à margem do centro O capitalismo é um veneno letal Nas veias da América é fundamental Uma greve geral Bem unidos façamos desta luta final Uma terra sem amos, a internacional Máquina de louco Máquina de louco Você pra mim é lucro!	Nós não somos mais produtivos Eles não querem que façamos mais nada É tudo automatizado, porque estamos aqui? Porque somos consumidores, Jim! Claro, claro, compre muitas coisas, seja um bom cidadão Mas se não comprar coisas, se não comprar, o que você é? Porque eu pergunto, o quê que é? O quê é? Doente mental!
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

5.2 2º AULA - SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL

I – Tema: Segregação sócio-espacial

II – Objetivos

Objetivo Geral: Compreender a relação entre raça e segregação sócio-espacial

Objetivos específicos

1. Identificar os setores e bairros da cidade e localizá-los em relação ao centro e atividades de lazer e culturais
2. Problematicar a composição social das periferias urbanas
3. Ler e ouvir a música “O Mundo é Nosso”

III – Metodologia

- Exposição teórica e dialogada

IV – Materiais e recursos

- Voz; Quadro e Giz/pincel para quadro branco; Projetor; Computador; Música impressa em folha sulfite; Mapa da cidade com setores e bairros

Desenvolvimento da aula:

Etapas 01: Inicialmente será entregue em papel impresso trechos da música “O mundo é nosso”(tabela 02) e realizarão uma leitura coletiva dos trechos selecionados junto ao professor. Nesse momento, os alunos serão convidados a identificar e registrar no quadro partes que expressem desigualdades sociais, problemas urbanos ou situações relacionadas à vida nas periferias.

Etapas 02: Será apresentado um mapa da cidade, contendo a divisão dos bairros e setores urbanos, impresso em tamanho grande para visualização de toda a turma ou projetado em sala por meio de um projetor. A partir da análise conjunta do mapa, os alunos serão convidados a identificar e marcar, com a cor vermelha, a região central da cidade, geralmente associada à concentração de empregos, serviços e lugares culturais,

como cinemas, teatros e parques. Em seguida, com a cor azul, serão destacados os bairros periféricos e em verde os bairros de classe média.

Etapas 03: Em seguida, será proposto um diálogo com os estudantes acerca de suas experiências cotidianas na cidade. Aqueles que se sentirem confortáveis poderão mencionar o bairro em que residem ou relatar trajetos conhecidos, como o percurso realizado por familiares até o trabalho. A partir dessas informações, será utilizado o Google Maps para simular o deslocamento entre um bairro periférico e a região central da cidade, observando o tempo de deslocamento por diferentes meios de transporte, como ônibus, caminhada ou carro/moto. Depois, o mesmo procedimento será realizado considerando um bairro de classe média ou média alta, possibilitando a comparação entre os tempos de deslocamento e o acesso aos serviços urbanos.

Essa parte da aula será articulada com trechos da música trabalhada. O verso “minha city fora do mapa” pode ser associado à ideia de invisibilidade das periferias no planejamento urbano, evidenciando como determinados territórios são frequentemente marginalizados nas políticas públicas. Já o trecho “E o morro chora, desespero e ainda tem barro lá / Prefeito diz: Senhor é meu pastor, mas nada te asfaltar” possibilita discutir a ausência ou precariedade de infraestrutura urbana, como a falta de pavimentação e de investimentos públicos em áreas periféricas.

Etapas 04: Será promovida uma discussão coletiva sobre a realidade sócio-espacial das periferias urbanas. Nesse momento, será problematizada a composição social dessas áreas, destacando que grande parte da população que reside nesses territórios é historicamente marcada por processos de exclusão social e racial. Assim, será introduzido o debate sobre raça como uma categoria de análise geográfica, evidenciando como as desigualdades raciais também se expressam na organização do espaço urbano e na distribuição desigual de infraestrutura, serviços e oportunidades.

Atividade para casa: Os estudantes deverão formar grupos de três integrantes e escolher um bairro da cidade ou entrevistar um conhecido para compreender como é o trajeto cotidiano dessa pessoa até o trabalho ou estudo. Além disso, cada grupo deverá selecionar uma música de Rap que aborde questões relacionadas à segregação sócio-espacial e explicar por que a letra escolhida se relaciona com o tema discutido em sala, estabelecendo conexões com a questão racial e as desigualdades urbanas.

A atividade será entregue na aula seguinte. Nessa parte, os grupos irão compartilhar seus materiais com os colegas, promovendo uma troca de análises e experiências, seguida de uma discussão sobre as diferentes situações apresentadas.

Etapa 01: A aula será iniciada com perguntas norteadoras para promover uma breve discussão entre os estudantes: “O que é consumo?” e “Vocês costumam realizar compras pela internet?”.

Etapa 02: Após esse primeiro momento de discussão, será abordado como as inovações tecnológicas impulsionadas pelo processo de globalização possibilitaram a ampliação do intercâmbio de mercadorias para além das fronteiras políticas, culturais e étnicas, intensificando os fluxos de produtos e serviços em escala global. Em seguida, será discutido o ritmo acelerado da produção de mercadorias, destacando o papel de empresas nacionais e multinacionais nesse processo. Como recurso didático, será utilizada a música “A cosmologia corporativista do senhor Arthur Jansen”(tabela 03), a qual será ouvida e analisada juntamente com a turma, relacionando seus trechos com os conteúdos abordados ao decorrer da explicação.

Etapa

03:

Posteriormente, será explicado que, nesse contexto de expansão produtiva e intensificação das relações econômicas globais, consolida-se a chamada sociedade de consumo, caracterizada pela ampla oferta e circulação de bens e mercadorias.

Etapa 04: Por fim, será realizada uma retomada dos conteúdos trabalhados em aulas anteriores, (precarização do trabalho e segregação sócio-espacial) estabelecendo relações com o conceito de fragmentação sócio-espacial. Será discutido como o espaço urbano passa a se organizar de forma fragmentada, evidenciando desigualdades sociais: enquanto indivíduos com maior renda possuem maior poder aquisitivo e acesso ao consumo e a determinadas áreas da cidade, aqueles com menor renda enfrentam limitações de acesso a bens, serviços e espaços urbanos.

Atividade para casa: Individualmente, cada estudante deverá produzir um texto, poema ou desenho que represente o que foi aprendido ao longo dessa sequência didática, realizando relações entre os conteúdos trabalhados: precarização do trabalho, segregação sócio-espacial, consumo e fragmentação sócio-espacial.

Quaadro 03 - Trecho da música “A Cosmologia Corporativista do Senhor Arthur Jansen” - FBC

A Cosmologia Corporativista do Senhor Arthur Jansen - FBC (2025)		
1º- trecho	2º- trecho	3º- trecho

O senhor se meteu com as forças primordiais da natureza, senhor Bill E eu não vou admitir, entendeu? O senhor é um velho que pensa em termos de nações e povos Não existem nações, não existem povos Não existem russos, não existem árabes Não existe um terceiro mundo, não existe oeste Não existe um terceiro mundo, não existe oeste	Existe apenas um sistema holístico com sistemas Um vasto e imenso, entrelaçado, intricado Multivariado, multinacional domínio de dólares Petrodólares, eletrodólares, multidólares Marcos, ienes, rublo, libras e shekels É um sistema internacional de câmbio Que determina toda a vida nesse planeta Esta é a ordem natural das coisas hoje Esta é a atômica, e subatômica e galáctica Estrutura das coisas nos dias de hoje E o senhor se meteu com as forças primordiais da natureza E o senhor vai pagar (lutem)	O mundo é um colegiado de corporações Inexoravelmente determinadas Pelas leis imutáveis dos negócios O mundo são negócios, senhor Bill E é assim desde que o homem rastejou para fora do lodo Nossos filhos vão viver, senhor Bill Para ver esse mundo perfeito No qual não há guerra, nem fome Nem opressão, nem violência Um vasto e ecumênico conglomerado de empresas Para qual toda a humanidade Poderá trabalhar e poderá servir E das quais todos os homens terão ações Todas as suas necessidades provisionadas Todas as ansiedades tranquilizadas Todos os tédios entretidos E eu escolhi o senhor, senhor Bill Para pregar esse evangelho
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou que a música pode ser considerada como um relevante recurso pedagógico para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à abordagem da cultura afro-brasileira por meio da utilização Rap. Tal escolha se justifica não apenas por seu caráter histórico de resistência racial, social e econômica, mas também por sua forte presença no cotidiano cultural dos estudantes do ensino médio. Portanto, o Rap apresenta potencial para contribuir com processos de reflexão acerca da formação da identidade étnico-racial e do desenvolvimento da consciência espacial dos estudantes. Mas, para que esse recurso seja efetivamente significativo, é fundamental que a seleção das músicas ocorra de maneira criteriosa e que essa seja mediada pelo professor e orientada por objetivos claros, problematizações e articulação com os conteúdos curriculares.

A proposta apresentada neste trabalho foi a elaboração de uma sequência didática cujo tema central é a fragmentação socioespacial. A partir desse eixo temático, foram trabalhados conteúdos que contribuem diretamente para a compreensão do mesmo, tais como a precarização do trabalho, a segregação socioespacial e o consumo.

O Rap, por sua natureza crítica, possibilita diversas interpretações e reflexões sobre a realidade. A escolha dos temas e das músicas partiu da interpretação das letras, que apresentam relações explícitas com os conteúdos abordados. Dessa forma, nota-se que o Rap pode ser utilizado para discutir diversos temas da Geografia, como globalização, industrialização, urbanização, desigualdade social, dinâmicas populacionais, geopolítica e questões raciais, dependendo da interpretação e da mediação realizada pelo professor.

Apesar de o presente trabalho apresentar uma proposta estruturada de sequência didática, seria interessante realizar sua aplicação prática em sala de aula, a fim de avaliar sua efetividade pedagógica e identificar possíveis ajustes, como tempo de execução, organização e a ordem das etapas propostas, bem como a adequação dos diferentes contextos escolares.

Ainda assim, este estudo é uma tentativa de contribuir para o fortalecimento do ensino de Geografia no Ensino Médio, etapa da educação básica que tem enfrentado recorrentes processos de precarização. No mais, buscou-se estimular a valorização do Rap enquanto manifestação cultural e gênero musical dotado de significativo potencial educativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Tulio. **Manual de anticolonialismo**: volume 1: A construção do anticolonialismo hoje.. Uberlândia, MG: Núcleo Teoria Anticolonial, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília. Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. **Lei número 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2003.

BRASIL. **Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2017.

BRASIL. **Lei número 14.945, de 31 de julho de 2024**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2024.

Campos Couto, M. A. Ensinar a Geografia ou Ensinar com Geografia? Das Práticas e dos Saberes Espaciais À Construção do Conhecimento Geográfico na Escola. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 34, 2015. Disponível em:

<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/313/296>. Acesso em:

DJONGA, **O mundo é nosso**. In: Letras.mus.br, 2025. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/djonga/o-mundo-e-nosso/> . Acesso em: 26 fev 2026.

DOS SANTOS, Renato Emerson. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei

10.639. Terra Livre, v. 1, n. 34, 2010.

FBC, **Você pra mim é lucro**. In: Letras.mus.br, 2025. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/fbc/voce-pra-mim-e-lucro/>. Acesso em: 26 fev 2026.

FBC, **A cosmologia corporativista do senhor Arthur Jansen**. In:

Letras.mus.br, 2025. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/fbc/a-cosmologia-corporativista-do-senhor-arthur-jansen/>. Acesso em: 26 fev 2026

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOBSBAWN, Eric J. **História social do jazz**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1990.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina; SOUZA, José Gilberto de. A atividade de estudo na formação de professores de geografia: a expressividade prático-teórica. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande-MT, v. 3, n. 6, p. 1-24, 2019. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/3924/3778>. Acesso em: 30 Jul. 2023.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370–397, 2022. DOI: 10.62516/terra_livre.2021.2205. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em:

MOURA, Clóvis. **A história do negro brasileiro**. São Paulo: Ática. S.A. , 1992.

SOUZA, Alex Cristiano de. Ensino de geografia e literatura: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano. 2021. 139f. **Tese (Doutorado em Geografia)** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.268>

SOUSA, Marcos Gomes de; ARAUJO, Alda Cristina de Ananias. Utilizando a música para explorar os temas transversais/contemporâneos na geografia escolar. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), [S. l.], v. 7, n. 2, p. 118–132, 2024. DOI: 10.51359/2594-9616.2024.262862. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/262862>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SPÓSITO, M. E. B. Metropolização do espaço: cidades médias, lógicas econômicas e consumo. In: FERREIRA, A.; RUA, J.; MATTOS, R. C. de. **Desafios da metropolização do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p.125-151.

TELLA, Marco Aurélio Paz. **Atitude, arte, cultura e autoconhecimento**: O Rap como voz da periferia. 2000. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18440> . Acesso em: 12 set. 2025.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**: As transformações do Rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.