

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

**O FUNK NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UNIRIO E SEU USO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO
DO RIO DE JANEIRO**

RALPHEN ROCCA

RIO DE JANEIRO, 2013

**O FUNK NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UNIRIO E SEU USO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO
DO RIO DE JANEIRO**

por

Ralphen Rocca

Monografia apresentada para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música, do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (*UNIRIO*), sob a orientação da Prof. Dra. Claudia Miranda e co-orientação do Prof. Ms. Alexei Michailowsky.

Rio de Janeiro, 2013

ROCCA, Ralphen. *O funk no currículo do curso de licenciatura em música da Unirio e seu uso nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. 2013. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta monografia, que se apresenta no campo dos Estudos Culturais (EC), procura diagnosticar, dialogando com o multiculturalismo e as teorias do campo do Currículo, motivações curriculares que levariam à valorização e possivelmente a inclusão de um estudo significativo sobre o *funk* carioca dentro do curso de licenciatura em música da *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)*, e visa a diagnosticar aspectos relevantes quanto ao uso desse gênero musical nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, como parte da proposta pedagógica. A música erudita europeia, com seus modelos e padrões, constitui a maior parte do currículo do curso e, apesar de constatar-se certa abertura da instituição para com a música popular, o *funk* e outros gêneros populares de cultura de massa sequer são mencionados na grande maioria das matérias oferecidas. Essa hierarquia/hegemonia curricular pode deixar uma lacuna na formação do futuro professor. Para muitos alunos de licenciatura em música o campo teórico de formação fica um pouco distante do campo prático. Este estudo procura diagnosticar como a penetração do *funk* motivaria a população do Rio de Janeiro a estudar música e como o aprendizado musical poderia ocorrer a partir do contato com o *funk*.

Palavras-chave: Funk – Currículo - Escolas Públicas – Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1. EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS.....	9
2. O <i>FUNK</i> COMO EXPRESSÃO CULTURAL LEGÍTIMA NA PROPOSTA POLITICO PEDAGÓGICA	13
2.1 Analisando a Proposta de Alteração Curricular de 2006	
2.2 As teorias de Currículo e algumas percepções sobre o Projeto Politico Pedagógico atual do curso de licenciatura em Música da <i>Unirio</i>	15
3. A ORIGEM DO FUNK E SUA IMPORTÂNCIA NO RIO DE JANEIRO.....	18
3.1 O <i>funk</i> legitimizado por uma questão de justiça racial.....	20
4. O FUNK COMO PARTE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA OPINIÃO DE ALUNOS E EX-ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA <i>UNIRIO</i>	23
5. ALGUMAS CONCLUSÕES.....	27
6. REFERÊNCIAS.....	30

INTRODUÇÃO

Para fazer entender o ponto de vista desta pesquisa, que está localizada no campo dos Estudos Culturais (EC), é preciso que se explique, minimamente, a trajetória do narrador. Nascido em 1985, cresci na zona norte do Rio de Janeiro, no bairro de São Cristóvão onde moro até hoje. Guardo remotamente a lembrança de minha família cantando, tocando violões e percussões no quintal da minha casa. Meu tio avô Edgard Rocca, apelidado como “Bituca”, foi um reconhecido baterista e professor de música, e mesmo tendo ele falecido quando eu ainda era criança, sua escolha de ter a música como profissão influenciou minha família, para que aceitasse de bom grado o caminho profissional que eu anos depois viria a escolher.

Na casa de dois quartos onde morava com meus avós, mãe, irmãos e tios, minhas influências musicais eram principalmente a MPB, o rock e a música pop. Aos finais de semana, quando ia para a casa do meu pai, uma lembrança marcante era a imensa estante de CDs de rock que cobria quase toda a parede da sala. No início da adolescência, o que mais me chamava a atenção na música brasileira eram as letras de Gabriel o Pensador, Chico Science, ou de bandas como *Legião Urbana* e *Mutantes*. No âmbito internacional, o que eu mais gostava era *Pink Floyd*, *Led Zeppelin* e outras bandas de rock. A música europeia clássica, erudita ou de concerto praticamente inexistia para mim até o ingresso nesta universidade.

Fora de casa, na rua e na escola municipal onde eu estudava o que mais se ouvia era o *Rap Brasil*, álbum de 1995, com o início do hoje chamado “*funk carioca*”. Nas tardes de domingo a música baiana ganhava destaque na rede nacional de televisão, com a figura quase desnuda de Carla Perez, que com sua dança hipnotizou boa parte da minha geração.

Comecei a estudar música aos onze anos de idade. Tive aulas de violão, harmonia funcional e teoria musical, e logo cedo tinha adquirido um “capital cultural” que mudaria os cursos da minha vida. Por fazer parte da equipe de louvor da igreja presbiteriana de que na época era membro, pude tocar em público em diversas igrejas e eventos e desenvolvi uma grande empatia com o fato de me apresentar ao vivo. Mas apesar de minha paixão pela música, achava que até o terceiro ano do ensino médio e a chegada da pressão para o vestibular meu caminho profissional seria algo ligado a desenho ou matemática. Anos antes

eu tinha feito prova para o *Colégio Naval*, e por um triz (e ainda bem) não fui aprovado. Definitivamente, a música não era a minha opção profissional naquele tempo. No *Colégio Pedro II*, onde estudei desde a antiga 5ª. série do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, achava as aulas de música extremamente tediosas. Mas eis que no ano do vestibular entrei para o coral de alunos e o regente, professor Marcos Ferreira, logo me chamou para o selete *Coro de Câmara*, formado por alguns alunos do coral e outros ex-alunos. A minha experiência em canto coral era nula, mas mesmo assim ele resolveu apostar em mim e nesse coro tive contato com alguns ex-alunos que já eram profissionais e estudantes universitários de música. A partir daí, prestar vestibular para música começou a ser uma possibilidade. O referido professor, além disso, abriu uma matéria eletiva preparatória para o teste de habilidade específica de música, facilitando muito o acesso à universidade para mim e outros colegas que também prestariam o mesmo vestibular. E agora que estou para me formar como professor de música, é óbvio pensar no quanto o meu querido professor Marcos Ferreira influenciou na minha vida e na vida de muitos outros e em como eu irei influenciar os meus futuros alunos.

Depois de três tentativas, entre 2003 e 2006, enfim passei no vestibular para licenciatura em música. Pude escolher entre a *Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (UFRJ)* e a *UNIRIO*, e escolhi a última por saber que o *campus* do *Centro de Letras e Artes (CLA)* está localizado num lindo jardim, que a aceitação e a oferta de disciplinas no campo da música popular é maior do que no currículo da *UFRJ* e pela possibilidade de ter relações interdisciplinares em especial com alunos/as de teatro e cenografia. Mas na verdade não sabia muito bem o que era fazer uma faculdade e cursar o Ensino Superior, na verdade sabia apenas o começo (o vestibular) e o que me esperaria no fim (o diploma e a nomenclatura da formação); licenciado em música, mas não sabia qual seria a parte do meio, que eu compreendo hoje como o “cursar cotidiano do currículo” e portanto o projeto político-pedagógico aplicado na vida prática cotidiana de um aluno. Por exemplo, no curso de licenciatura em música a oferta de disciplinas se divide entre os turnos da manhã, tarde e noite. Isso pressupõe que um aluno licenciando em música, ou já trabalha de alguma forma que tenha o horário flexível, ou será sustentado por alguém até o fim da faculdade. Essa é uma mera ilustração de como o currículo e o plano pedagógico podem influenciar positivamente ou não na vida de qualquer estudante.

No meu caso, precisei trabalhar desde que ingressei na faculdade, e nem sempre com música. Por três vezes fui obrigado a trancar meu curso, e por muitas outras tive que abandonar algumas disciplinas por conta de algum trabalho do qual eu não poderia abrir mão. Nisso, se passaram sete anos. Um lado bom desses adiamentos da conclusão de meu curso foi ter conhecido muitas pessoas. Graças ao contato com os alunos de teatro tive a grande felicidade de começar a trabalhar com a contação de histórias, que sustenta financeiramente minha vida neste final de faculdade e me permite trabalhar pouco e ganhar o suficiente para, no último e presente período, vir a *UNIRIO* todos os dias, quase como num curso de período integral.

Não posso deixar de ressaltar a importância das disciplinas do *Centro de Ciências Humanas (CCH)*, as discussões teóricas em especial da disciplina Currículo, que era para mim apenas uma matéria possível dentro do eixo de optativas, num horário que eu poderia frequentar, e que virou a grande motivação desta pesquisa, por despertar uma possibilidade de tema de monografia, antes por mim desconhecida.

Então, pelo compromisso ético com a formação acadêmica e com a história construída nos últimos anos como estudante, pesquisador e profissional no campo da música, apresento uma pesquisa que se localiza na confluência possível entre questões sobre a formação humana, a linguagem, a música e as práticas pedagógicas. Pretendo saber, segundo a opinião dos alunos de licenciatura em música do *Instituto Villa Lobos (IVL)*, como seria vista por eles uma proposta pedagógica para a rede pública de ensino no Rio de Janeiro incluindo o *funk*. Esta pesquisa visa diagnosticar algumas das políticas curriculares do *IVL* relacionadas ao *funk*. Nessa oportunidade, experimento a arte de pesquisar tendo ciência de que apresento neste trabalho um ponto de vista pertinente para a comunidade aqui envolvida. A partir dos diálogos travados com professores(as) da música e investigadores(as) com trabalhos de grande expressão nos diferentes gêneros musicais de cultura de massa, entendo ser esse um tema de grande destaque no debate sobre políticas curriculares e especificamente o currículo de licenciatura em música.

Ao longo de minha carreira acadêmica o *insight* foi uma referência no ensino de música, por conta da experiência como profissional e estudante do *IVL*. Com essa inserção, pude localizar as oportunidades para a pesquisa que aqui apresento. O plano político-pedagógico chama a atenção e suas contradições orientam as proposições privilegiadas.

O currículo do curso de licenciatura em música do *IVL* é baseado nos modelos tradicionais de currículo? Como isso influencia na vida cotidiana dos músicos/alunos? O currículo privilegia uma determinada cultura? Qual? Qual seria a posição da academia e de seus alunos em relação ao uso do *funk* como uma possível proposta pedagógica nas escolas da rede pública? Parto dessas questões de estudo, dialogando com as teorias críticas de currículo, e de uma pesquisa de campo baseada em entrevistas com estudantes/professores ainda em formação e professores atuantes no mercado. São questões para uma melhor visão crítica de currículo e do ensino de música.

Até aqui, não tinha visto na academia essa possibilidade de pesquisa, porque até pouco tempo atrás o curso acadêmico era para mim sem lógica com o funcionamento do "mundo lá fora", e ainda um tanto quanto tedioso me ver inserido naquele modelo antiquado de ensino. O principal motivador para esta pesquisa foi justamente a injustiça curricular, que tanto me incomodou no decorrer do meu curso. Mas pelo visto muitas mudanças ocorrerão, e espero que esta pesquisa contribua positivamente para o pensamento curricular da *UNIRIO*.

Enfim, no contato com as questões sobre as teorizações do campo do Currículo, pude ampliar minhas análises sobre o lugar de importância da seleção de saberes curriculares. Assim, acompanhamos, ao longo do último ano, disciplinas pedagógicas fundamentais que ganharam centralidade e que penetram nossas apreensões sobre ser atuante nesse eixo–ensino de música.

1. EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS

Segundo Marisa Vorraber Costa, as maiores preocupações dos Estudos Culturais (EC) são as “problematizações da cultura, agora entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular” (COSTA, 2004, p. 1). A autora ainda chama a atenção para “a revolução [...] operada pelos Estudos Culturais na teoria cultural concentrou-se neste terreno [...] eivado de preconceitos em que se cruzam duas noções ou concepções extremamente complexas e matizadas como *cultura* e *popular*” (COSTA, 2004, p. 1, grifo da autora).

Os Estudos Culturais (EC) surgem:

[...] em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (Idem, p. 2).

Mas antes que possamos relacionar o campo da educação com os EC é preciso analisarmos os significantes da palavra “cultura”. O senso comum pode deixar esse conceito estático, mas no fundo ele é amplo e difícil de ser conceituado. Neste mundo de tamanha pluralidade cultural, atualmente o termo tem sido revisto e resignificado, ainda segundo Costa:

[...] *cultura* transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural - *culturas* - e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (Idem, p. 1, grifo da autora)

Pensar no termo “culturas” e não “cultura”, é notavelmente mais bem apropriado para a diversidade cultural de um país de dimensões continentais como o Brasil. Mas nesta pesquisa analisaremos especificamente a relação da *UNIRIO* com o *funk* carioca.

Desde quando surgiram, os EC procuravam configurar alternativas de atuação para fazer frente às tradições das elites que “persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*”. Nessa hierarquia, “ao primeiro termo corresponderia sempre *a cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano; [...] o melhor que se pensou e disse no mundo” (idem, p. 2) (grifo da autora). E ao segundo termo, seriam correspondentes:

[...] *as [outras] culturas*, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX. Harmonia e beleza eram prerrogativas da *cultura*, que deveria ser cultivada para fazer frente à barbárie dos grupos populares, cuja vida se caracterizaria pela indigência estética e pela desordem social e política. Só a harmonia suscitada pela ‘verdadeira cultura’ poderia apaziguar os ânimos, aplacar a ignorância e suprimir a anarquia da classe trabalhadora parcamente instruída. (ibidem)

Os EC então contribuem para a fomentação da complexa atividade dos debates atuais sobre educação. Nesse palco, as pesquisas a seu respeito trazem à tona questões que convergem ainda mais para o diagnóstico de que o campo da educação é uma arena de embates políticos e ideológicos onde a escola se constitui na personificação institucionalizada desta arena, que é o campo educacional. Porém, essas preocupações já existiam nos pensamentos dos teóricos muito antes dos debates sobre multiculturalismo,. Como ressaltou Tomaz Tadeu Silva sobre o ensaio filosófico do francês Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, a “escola constitui-se num aparelho ideológico central, porque afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” (ALTHUSSER *apud* SILVA, 1999, p. 31).

Seguindo por essa perspectiva (palavra derivada do verbo latino *perspicere* = ver com clareza), os Estudos Culturais abordam:

[...] questões de metodologia e política na escolarização dos vários níveis, discussões sobre relações de poder no currículo e na sala de aula, bem como contribuições aos debates sobre infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade, a cultura do "outro", raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação, o combate à contínua colonização dos saberes e das relações sociais nas escolas. (COSTA, op. cit, p.18).

Gostaríamos de destacar a questão do combate a esta “colonização dos saberes”. Pensando com Claudia Miranda (2013b, p. 4):

Os muros da instituição escolar são interpretados, portanto, como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas ‘*desaprendizagens*’ que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas por orientações eurocêntricas. (grifo da autora)

A partir desse pressuposto não há como pensar, em termos de música, em algo mais colonizador, do que a música europeia de concerto no contexto cultural em que o Brasil foi criado. Afinal o Brasil é fruto de uma colônia e mesmo sendo, atualmente, um país de reconhecida miscigenação, os modelos curriculares do curso de licenciatura em música da *UNIRIO* ainda são em boa parte baseados nos modelos europeus e não privilegiam essa diversidade cultural. Talvez falte um diálogo maior entre os corpos docente e discente, a fim de encontrar um caminho curricular que atenda às expectativas de um curso de formação de professores, por ambas as partes. Obviamente, a imposição de determinados conteúdos não produz um diálogo que contribua para as mudanças necessárias requeridas pela demanda atual do *IVL*, e o currículo deve atender às necessidades do alunado.

Assim, podemos observar que os EC estão, de alguma forma, ligados ao campo da educação e que tais estudos ajudam a diagnosticar uma questão muito importante: o quanto o currículo de uma universidade vai influenciar positiva ou negativamente na formação dos futuros docentes, e no quanto isso estará direta ou indiretamente ligado à vida e formação dos alunos que eles terão. Portanto, se o currículo privilegia “a cultura” e não “as culturas”, ele está sendo incoerente com o propósito para o qual foi criado.

Por fim, as perguntas que surgem a partir desse ponto de vista apresentado são: a educação hoje está a serviço de quem? O alunado está condicionado e subjugado ao sistema educacional vigente? O corpo docente está a serviço do corpo discente? Elas assumiriam posições reveladoras para nossas reflexões sobre a missão da universidade e de seus atores.

2. O *FUNK* COMO EXPRESSÃO CULTURAL LEGÍTIMA NA PROPOSTA POLITICO PEDAGÓGICA

2.1 ANALISANDO A PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DE 2006

Após a homologação das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior* (Licenciaturas), aprovadas em fevereiro de 2002, e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música* (Bacharelado), aprovadas em março de 2004, o Instituto Villa-Lobos sentiu a necessidade de realizar uma Proposta de Alteração Curricular (PAC), que foi aprovada em 2006, para o curso de licenciatura em música.

Segundo essa PAC, o maior desafio à definição curricular de um curso formador de docentes de música seria o de não perder a excelência nem da formação pedagógica, nem da formação musical. A instituição formadora precisa se dividir entre essas duas partes sem perder a qualidade de ensino. Um futuro professor de música precisa tanto ter domínio tanto da linguagem musical e suas práticas, quanto de competências pedagógicas gerais, para ter um rendimento de excelência na hora de transpor didaticamente os conteúdos para as salas de aula. Destacamos o seguinte fragmento:

[...] não pode um professor de Música descurar dos conhecimentos, competências e habilidades específicos do Músico, nem pode o Músico descurar de sua responsabilidade social perante as escolas de Educação Básica e de Educação Profissional, na formação musical, seja em nível básico, seja em nível técnico. (UNIRIO, 2006, p. 4).

Esses dois largos conteúdos musicais e pedagógicos, que “parecem ‘disputar’ a carga horária dos cursos de formação, arrastando os currículos à condição de enormidades quase inexecutáveis” (ibidem), explicam o porquê da média de tempo de conclusão para o curso de licenciatura em música ser maior do que os oito períodos previstos. Até a realização dessa PAC, a média era de doze períodos.

Para evitar as “armadilhas do círculo vicioso – professores mal-formados que formam mal os estudantes da escola básica que chegam à Universidade mal-formados” (ibidem), o IVL optou por investir na formação de qualidade para trazer à Universidade novos estudantes de música com maior nível de preparação musical. Em meio a todas essas

dificuldades, ainda assim, nas Diretrizes para o Curso de Graduação em Música, artigo 4º, inciso IV, ficou determinado que o curso deveria possibilitar e instrumentalizar o formando à possibilidade de “atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música”. (p. 2).

A PAC ressalta que o sumo dessa reforma no sistema educacional brasileiro geral, na época em que foi feita, apontava para “a adoção de outra concepção de aprendizagem, centrada na construção da autonomia intelectual dos estudantes como finalidade compatível com a nova ordem democrática do país” (idem, p. 5). Dando relevância às grandes transformações de cunho social, econômico e cultural da organização social nos dias de hoje, as Diretrizes apontavam para uma nova concepção curricular onde haveria mais flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, sendo estas as propostas para um currículo fixado em

outra concepção do processo de trabalho nas escolas, caracterizada pela convocação a uma maior participação coletiva nas tomadas de decisão e elaboração de seu projeto pedagógico. O desafio que o novo aparato legal propõe aos sistemas educacionais e às escolas é o de que sejam desenvolvidos perfis e trajetos curriculares inovadores quanto à proposição de soluções para os problemas educacionais específicos identificados por cada comunidade acadêmica. (ibidem)

Segundo as Diretrizes, cada comunidade acadêmica pode e deve procurar enxergar especificidades da comunidade dicente que atenderá e ter trajetos curriculares inovadores. No caso do *IVL*, cuja maior parte dos formandos deverá atuar no Rio de Janeiro, o *funk* não deveria ser descartado pela comunidade acadêmica como manifestação cultural representativa da vivência musical dos cariocas, principalmente aqueles oriundos das camadas mais populares da sociedade. Logo, esse gênero representa uma parte significativa dos estudantes das redes públicas de ensino na cidade.

2.2 AS TEORIAS DE CURRÍCULO E ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ATUAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIRIO

Conforme dito por Tomaz Tadeu Silva (op. cit), as teorias de currículo estão no fundo ligadas a questões de identidade e subjetividade: “se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, op. cit, p. 15). O autor ainda ressalta que:

o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, [...], envolvido naquilo que somos, naquilo que nos formamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Portanto, a partir disso podemos perceber que nesta “corrida/disputa” curricular em que se formam identidades, a hegemonia de um determinado saber curricular, delineará/inculcará um determinado perfil de identidade e subjetividade no futuro professor. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 1999, p. 15).

Apesar de constatar-se certa abertura do *IVL* para com a música popular, o *funk* e outros gêneros populares de cultura de massa sequer são mencionados na grande maioria das matérias oferecidas. Essa hegemonia curricular pode criar uma lacuna na formação do futuro professor e, talvez, mesmo no currículo atual, após a PAC, o campo de formação ainda fique um pouco distante do campo prático.

Conforme apontado por Tomaz Silva (op. cit), para Bourdieu e Passeron (dois autores das teorizações críticas), a perpetuação do sistema de funcionamento do mundo atual, da reprodução social estabelecida, está centrada na reprodução cultural. Na medida em que uma minoria numérica, que constitui a classe dominante, detém os meios de produção e comunicação, o sistema geral de educação e a organização social, os valores que são difundidos por essa minoria influenciam na vida de todas as camadas da sociedade. As classes dominadas, constituídas por maioria numérica, sofrem uma inculcação de valores simbólicos e subjetivos dos costumes, valores, hábitos e crenças das classes dominantes, através da publicidade dominada pelas últimas. Assim, os dominados internalizam e desejam o capital cultural, ou seja, o valor simbólico dado à cultura materna das classes dominantes através do senso comum, sendo essa valorização da cultura dos

dominantes reproduzida pelos “aparelhos ideológicos do Estado”. Ainda ressaltando as ideias principais dos dois autores, Tomaz Silva destaca que os autores atribuem a essa dominação cultural uma *dupla violência* (grifo do autor): a primeira seria a imposição de uma cultura, e a segunda, que está contida na primeira, a naturalidade mascarada em que essa imposição ocorre para que seja bem aceita. No caso desta pesquisa, podemos perceber que há uma força motivacional curricular dentro do curso referido que privilegia a cultura musical mais “refinada”, ou seja, as músicas de tradição europeia em detrimento das manifestações mais “populares”.

No diálogo intenso dos licenciandos em música com a Escola de Educação, mais notavelmente nas disciplinas de Currículo e Didática, e principalmente após a Lei nº 11.769/2008, que institui nas escolas a Música como conteúdo obrigatório na Educação básica (Fundamental e Média), os debates, especificamente sobre o currículo, vêm à tona com muita força. Como destacou Cláudia Miranda (op. cit, p. 3), esses debates nascem:

[...] quando graduandos/as iniciam sua formação pedagógica e são motivados/as a pensar sobre suas opções como docentes. Ou seja, nesse ir e vir entre a Escola de Música e a Escola de Educação, licenciandos/as se misturam ao *corpus* acadêmico como educadores/as em diálogo transversalmente concebido sobre mediações didáticas, práticas pedagógicas e sobre os conteúdos que passam a fazer parte do ‘currículo prescrito’, ‘formal’. Mas que também, por outra parte, figuram nos ‘currículos ocultos’.

Esses “currículos ocultos” configuram justamente todos os conteúdos subjetivos que, mesmo sem serem ditos ou explícitos curricularmente, contribuem largamente para a formação acadêmica. Portanto, pode haver na prática uma inculcação de valores estéticos e conceituais, os quais, mesmo sem fazer parte da grade curricular, construirão essa “subjetividade estética” fazendo uma grande distinção entre o que é bom ou ruim em música. Em diálogo com o que afirma Silva (op. cit, p. 30), que esclarece que as teorias de currículo desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais., e sendo esta pesquisa pautada nas teorias do campo do Currículo podemos, por ora, pensar que enquanto o currículo do IVL privilegiar a música de tradição europeia e a cultura musical de massa no Rio de Janeiro se distanciar cada vez mais desses conteúdos, a formação do docente de música sempre poderá ter uma lacuna entre a *praxis* e a teoria.

Para a formação do professor, sobretudo do professor que irá atuar na Educação Fundamental e no Ensino Médio, a atenção para o contexto e a realidade do mercado de trabalho é essencial. Isso é muito importante para que o futuro docente não se descuide de um elemento “mágico”: a motivação do aluno para aprender. Alunos motivados certamente terão um rendimento melhor. Então, pensando nessa pedagogia “motivacional”, podemos pensar que um professor instrumentalizado para usar o *funk* em sala de aula poderia ter, no contexto das escolas públicas do Rio de Janeiro, no mínimo uma vantagem: a de falar a língua dos alunos.

O *IVL* deveria preparar seus alunos de licenciatura para atuar igualmente em todos os espaços, tanto no contexto das escolas particulares quanto das públicas, e a grade curricular do curso referido irá ou executar essa preparação ou não. Mas, ainda que dentro das Diretrizes haja a flexibilidade curricular, a enormidade do currículo de licenciatura em música da *UNIRIO* somada à hegemonia de um determinado saber curricular (como por exemplo, os quatro períodos obrigatórios de análise de música europeia de concerto, adicionados às muitas matérias pedagógicas cursadas na Escola de Educação) dificulta muito na prática a entrada de novas matérias relacionadas a outras culturas musicais, que não tenham pelo menos sua raiz na chamada música erudita.

3. A ORIGEM DO *FUNK* E SUA IMPORTÂNCIA NO RIO DE JANEIRO

Para entendermos melhor a importância atual do *funk* no cenário cultural carioca, é necessário percorrer minimamente seus caminhos de origem. Com base nas análises feitas por Vianna (1987) e Palombini (2013), surgiu nos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial um estilo musical dançante feito por negros: o *rhythm and blues*, que associava alguns elementos do *blues* e do *swing jazz*. Na década de 1950, a grande quantidade de traços da música *gospel* no *rhythm and blues* começa a definir um novo gênero musical: a *soul music*, cuja trajetória se associará às lutas pelos direitos civis dos afro norte-americanos. Duas vertentes surgem nos anos 1960: o *soul* telúrico do sul dos Estados Unidos, destacando-se as gravações realizadas pela *Stax Records* de Memphis, e o *soul* sofisticado do norte personificado sobretudo pelos artistas da *Motown Records* de Detroit. Em 1968, após o assassinato de Martin Luther King, diversas transformações ocorreram no cenário musical. Vianna (op. cit, p. 45) destaca que:

em 68, o soul já tinha se transformado em um termo vago, sinônimo de “black music”, e perdia a pureza “revolucionária” dos primeiros anos da década, passando a ser encarado por alguns músicos negros como mais um rótulo comercial. Foi nessa época que a gíria funky [...] deixou de ter um significado pejorativo, quase um palavrão, e começou a ser um símbolo do orgulho negro. Tudo pode ser funky: uma roupa, um bairro da cidade, o jeito de andar e uma maneira de tocar música, que ficou conhecida como funk. Se o soul já agradava aos ouvidos da ‘maioria’ branca, o funk radicalizava suas propostas iniciais, empregando ritmos mais marcados (‘pesados’) e arranjos mais agressivos.

A vertente do sul toma o rumo do *funk* com James Brown e a vertente do norte cede espaço ao *soul* da Filadélfia, e esta a música disco. O rap (*rhythm and poetry*), expressão musical da cultura *hip-hop* originária da região nova-iorquina do Bronx, toma forma no começo dos anos 1970 através de combinações de *breaks* de *funk*, procedimentos do *dub* jamaicano e ainda algumas técnicas de discotecagem dos DJs da *disco music*.

No início dos anos 1970, os “bailes da pesada” organizados inicialmente em Botafogo pelos DJs Big Boy e Ademir Lemos são alimentados por discos de rock progressivo e *soul* norte-americanos. Palombini (op cit., p. 650) destaca que:

A historiografia do samba carioca realça figuras de miscigenação: a senzala e a casa grande, [...] o asfalto e o morro, a sala de visitas e a sala de jantar. A história da música *funk* carioca reitera tropos de exclusão. O espaço compartilhado dos “bailes da pesada” é delimitado por paisagens sonoras alternadas: o *rock* progressivo para a Zona Sul escutar, *soul* e *funk* norte-americanos pra a Zona Norte dançar. Roberto Carlos requisita o Canecão em 1973, e os bailes prosseguem no Catumbi e no Andaraí.

Logo, no Andaraí e no Catumbi, Mister Funky Santos e Dom Filó montam os bailes *black*. Nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980, o *funk* cede lugar ao *hip-hop* como expressão musical negra e no Brasil os bailes *black* dão espaço aos bailes *funk*, e o *funk* norte-americano cede lugar ao *hip-hop* e ao *Latin freestyle*.

Mas apesar de ser uma música eletrônica dançante, o movimento *rap* brasileiro denuncia as diversas injustiças cometidas nas periferias das grandes áreas urbanas desde os anos 80. As letras de suas produções falam sobre a violência policial, a completa crueldade da prática do sistema penitenciário, a segregação racial dos negros no Brasil, dicotomizando a suposta democracia brasileira. De um modo geral, ele traz à tona a realidade segregacionista em que vivem os cidadãos, em sua maioria negros, dos subúrbios das grandes cidades (GARCIA, 2013).

Podemos perceber então que o *funk* e o *rap* estão intrinsecamente ligados a questões de justiça racial e de democracia. Sendo um movimento legítimo do povo para o povo, independe da grande mídia para reverberar no cenário musical do país. A identificação da linguagem e dos signos faz com que o *funk* seja simplesmente aceito, assimilado e legitimizado por quem vive a realidade cantada nos versos. “A música *funk* carioca é uma fala cantada ou um canto falado sobre uma base rítmica. Essa fala é das camadas mais pobres da juventude das áreas sub-urbanizadas do estado do Rio de Janeiro” (PALOMBINI, 2013b, p. 19). Então essa fala, logo é aceita por um ouvinte que compreende aquilo, porque “vive na pele” a dura realidade exposta nesse tipo de música.

O fato de ser o *funk* um gênero musical muito importante na cidade do Rio de Janeiro não vem de hoje, desde 1987, já era considerado “sem dúvida nenhuma, um fenômeno de massa” (VIANNA, op cit, p. 7).

Hermano Vianna afirma:

Em todos os fins de semana, no Grande Rio, são realizados cerca de 700 bailes (o número é uma média das várias informações que eu consegui obter), onde se ouve música funk. Segundo seus próprios organizadores, um baile com 500 pessoas é considerado um fracasso. Cada uma dessas festas atrai, também em média, 1000 dançarinos. Pelo menos uma centena de bailes reúne um público superior a 2000 pessoas. Alguns deles costumam ter 6000 a 10000 dançarinos. Fazendo as contas, por baixo, é possível afirmar que 1 milhão de jovens cariocas frequentam esses bailes todos os sábados e domingos. Um número por si só impressionante: nenhuma outra atividade de lazer reúne tantas pessoas, com tanta frequência. (idem, p. 6).

A quantidade expressiva de um milhão de jovens cariocas que já frequentavam esses bailes desde a década de 1960 demonstra claramente a importância do *funk* na cidade do Rio de Janeiro. Portanto a comunidade acadêmica deve ter olhos atentos para esse fenômeno pois muitos dos futuros alunos que os docentes de música terão compõem o corpo expressivo de “funkeiros” que atendem por uma subjetividade, uma identidade e uma musicalidade específicas, e como já dito anteriormente as questões curriculares são indissociáveis das questões ligadas a subjetividade e identidade.

3.1 O *FUNK* LEGITIMIZADO POR UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA RACIAL

A partir da análise feita por Lilian Gomes (2013), percebemos que a relação entre Justiça e raça deve ser discutida a partir do contexto de cada país. Não há como fazer uma definição genérica, pois a relação entre Justiça e raça só pode ser compreendida dentro de cada especificidade de contexto cultural, econômico, histórico e social.

Logo após a abolição da escravatura no Brasil, diversos problemas sociais emergem pela clara diferença de oportunidades e heranças entre brancos e não brancos. A simples convivência em espaços públicos já era um grande problema para as elites. Como afirma a autora,

Com a Abolição, figuras multifacetadas de diferentes etnias passaram a circular pelos espaços urbanos, nas ruas, nas praças públicas e nos mercados, ocupando as moradias coletivas e os cortiços [...]. Havia um mal-estar das elites com a presença dessas figuras sociais populares... (idem, p. 398).

O racismo, enraizado na sociedade brasileira desde o século XIX, legitimou por exemplo a prática da capoeiragem como crime em 1890. Não é preciso ter nenhuma referência bibliográfica para constatar que esse racismo reverbera até hoje na nossa sociedade. Destaco que a miscigenação fez parte do processo de formação do Brasil, para tal, grifo o seguinte fragmento:

Para a insatisfação das elites econômicas, políticas e intelectuais já não era possível, no final do século XIX, conter a miscigenação, uma vez que essa já estava integrada ao processo de formação nacional brasileiro. Sendo assim, era inviável a introdução de sistemas tais como o adotado nos Estados Unidos, com uma segregação estrita, que dividia as raças em linhas birraciais: “superior” e “inferior”. (idem, p. 399).

Durante todo o começo do século XX, essas discussões raciais foram levantadas e problematizadas. Mas principalmente a partir dos anos 1970, com a pressão de diversos movimentos sociais que, inclusive com o uso do *rap*, denunciavam as desigualdades que atingem os não brancos, houve por parte do Estado brasileiro o reconhecimento de que o racismo estava presente como prática no nosso país (GOMES, 2013, p. 397). Nessa época, o movimento negro “alcança o espaço público nacional e tematiza a necessidade da extensão dos direitos com cunho racial” (idem, p. 404). Importante destacar que a partir da

articulação de artistas, esportistas, atletas e estudantes negros, em junho de 1978 surge o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) e em julho do mesmo ano o movimento foi renomeado como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Em dezembro de 1979, no I Congresso realizado no Rio de Janeiro, o movimento passa a se chamar somente Movimento Negro Unificado (MNU). Esse parece ser um momento de suma importância no debate nacional das questões ligadas à igualdade étnico-racial.

Passados cem anos da abolição da escravatura, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso IX prevê que: “[...] é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação independente de censura ou licença”. Mas a Constituição não parece conseguir conter as desigualdades raciais subjetivas ainda presentes no Brasil de hoje. O *funk*, mesmo sem ser associado hoje com uma prática criminosa como um dia foi a capoeiragem, é visto com maus olhos pelo *status quo*. Lembrando que este foi praticamente todo construído pelas elites.

A medida que o *funk* se populariza e se desenvolve, surgem desígnios como:

[...] “funk de raiz” para os nomes mais conhecidos da fase inicial; “funk consciente” para as músicas que procuram conscientizar e mobilizar; “putaria” pra a sexualidade explícita e mirabolante; “melody” para as situações sentimentais; “montagem” para a manipulação valorizada de *samples*; “proibidão” para a cultura das facções.” (PALOMBINI, 2013^a, p. 549).

A diversidade de subgêneros pode fazer com que, visto por quem não conhece o estilo, o *funk* possa soar sempre de forma “proibida/marginal”. Um julgamento estético, político e moral negativo pode levar a um detrimento do gênero, e aqui defendo que o gênero pode, deve, e já está sendo usado em salas de aula. Passo a discorrer, no próximo capítulo, sobre opiniões de alguns professores atuantes em escolas públicas do Rio de Janeiro, e também das opiniões de alguns alunos de licenciatura em música da *UNIRIO* sobre a questão de usar ou não o *funk* em sala de aula como parte da proposta pedagógica.

4. O *FUNK* COMO PARTE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA OPINIÃO DOS ALUNOS E EX-ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Pude diagnosticar alguns pontos comuns entre as opiniões de alunos e ex-alunos ao conversar com eles sobre o currículo do curso de licenciatura em música da *UNIRIO*. Alguns, inclusive, já atuam como docentes na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Primeiramente, ficou perceptível que na totalidade das opiniões o curso privilegia o tonalismo, os padrões e as estruturas musicais europeias, mas não necessariamente esse “privilégio” é visto de forma negativa. A maioria concorda com a proposta desta pesquisa: a de que uma possível inclusão de um estudo significativo do *funk* e outros gêneros populares de música no currículo de licenciatura, poderia ser uma boa instrumentalização pedagógica para os licenciandos. Muitos acham que realmente há uma lacuna na formação do professor, por conta de uma hegemonia estilística e estética claramente europeia.

Surgiram, nessas conversas, algumas opiniões positivas quanto ao uso do *funk* nas salas de aula. Foram recorrentes opiniões que lidavam com a questão de usar o que os alunos já possuem e adotar suas bagagens musicais como ponto de partida para aulas de música. Assim, seria possível estabelecer um diálogo entre professor e alunos. Mas como pode-se motivar os alunos nas aulas de música usando o *funk*? Através de uma simples questão de linguagem, identificação, subjetividade e cultura.

Para Clara Salim, licencianda, o uso de diversos gêneros musicais em sala de aula é fundamental. A aluna ainda afirma:

Não concordo com a faculdade deixar de lado estilos musicais, não só o *funk* como muitos outros, que por algum motivo não são vistos na nossa grade, e acho isso uma perda enorme para nós professores. Na escola teremos todo tipo de alunos e para formarmos cidadãos pensantes e informados musicalmente precisamos mostrar uma gama grande de estilos musicais. Além do fato de que o *funk*, assim como o *hip-hop*, o *pop*, enfim, outros estilos contemporâneos que também não fazem parte do nosso currículo estão mais presentes na vida da grande maioria dos nossos alunos, então é crucial que usemos esses exemplos em sala de aula.

Clara ressalta ainda que “nos recreios do CP2 era proibido tocar *funk*, mesmo que não fosse “putaria”.

Sabrina Lôbo, mestranda em Música na *UNIRIO* e atual professora da Rede Municipal, já usa o *funk* como parte da proposta pedagógica em salas de aula mas destaca que “o maior preconceito vem por parte dos educadores e direção da escola. Nas festinhas escolares é proibido tocar *funk!*”. Sobre o perfil dos alunos da escola municipal em que ela dá aulas, localizada no bairro da Penha, recorto o seguinte fragmento:

Os alunos são na maioria de baixa renda. Alguns moradores do bairro e outros vindos das comunidades em torno, como a Vila Cruzeiro. [...] A grande maioria gosta de *funk*. Os que dizem rejeitar, a principio fazem isto mais por uma questão de “status”. O *funk* está muito ligado a música de “favelado”. Na concepção das pessoas, o *funk* ainda carrega o rótulo de música ligada ao crime, a pornografia. Tento desmistificar isso, mostrando a história do *funk*...

Quanto ao perfil dessa escola, destaco este outro fragmento da entrevista, quando os alunos de Sabrina compuseram um *funk*:

...não peço pra eles comporem, mas eles fizeram, me pediram pra apresentar na sala. Ficaram orgulhosos, felizes com a façanha e me propus a gravar e mixar para eles guardarem de recordação. [...] gravei de forma precária. Mas não importa, é importante valorizar estes feitos do aluno. Bom, quando estava pronto, resolvi mostrar pros colegas de trabalho na sala dos professores. Os professores presentes se mostraram curiosos e abertos a escutar. Mas dois membros da direção saíram imediatamente da sala numa clara demonstração de repúdio, desaprovação. Tem mais, vai ter confraternização dos funcionários e a direção chegou a me sugerir que selecionasse algumas músicas para a festa, menos o tal *funk* da turma!

Mariana Guedes, licencianda, acredita que o uso do *funk* pode ser altamente proveitoso nas aulas de música. Ela já faz uso do *funk* como ferramenta pedagógica na *Casa de Marta e Maria*, um local de contra turno escolar, que oferece diversos tipos de atividades complementares para as crianças da comunidade. Destaco este fragmento:

Eu sou totalmente a favor da utilização do *funk* em sala de aula. Dou aula em comunidade e qualquer atividade que envolva improvisação dos alunos, a primeira coisa que vem na cabeça deles é o *funk*. Não tem como fugir da realidade que eles vivem, ou então as aulas serão sempre uma grande guerra! Eu utilizo o *funk*, também, para falar mais sobre a própria cultura deles. [...] acho importante preservar e partir da informação que o aluno já tem para poder acrescentar novos conhecimentos. E acho que a faculdade precisa entender essa realidade que temos em sala de aula, e proporcionar mais recursos para que possamos utilizar como professores.

[...] O que acontece em sala de aula, vai além da nossa cultura pessoal. Tem que “correr atrás” para poder tornar as aulas interessantes para os alunos e, sinceramente, em uma comunidade como a que eu trabalho, se chegar excluindo o que eles já tem, jamais conseguirei dar aula.

Mariana conta, que depois de alguns meses de aula, ela já conseguiu mostrar para seus alunos uma grande diversidade de gêneros, fez paralelos entre o *funk* e a história da música, da cidade, das comunidades em geral e com outros ritmos e gêneros que tenham pontos em comum.

Tito Vianna, formando, acha que o *funk* como gênero pode ser explorado pedagogicamente de forma rica, na sua opinião:

...o *funk* carioca pode ser observado por vários primas, no que tange à educação musical. Primeiro, por conservar dentro do seu *pattern* rítmico a pulsação do *funk* tradicional. E mais recentemente a inclusão de ritmos afro-brasileiros como o alujá (tamborzão) no seu contexto. Além do interesse musical, propriamente dito, tem a questão cultural do *funk*, que está embutido em diversas camadas da sociedade, o que faz com que sua assimilação seja mais fácil (apesar da complexidade rítmica que mistura o compasso quaternário com o ternário) por aqueles que vivem nos ambientes onde o *funk* permeia, ou seja, praticamente todo o território do Rio de Janeiro. *Funks* dos anos 80 são excelentes para trabalhar graus, já que a melodia é geralmente repetida nas estrofes seguintes. Também dão total força a sensação de frases precedentes e consequentes.

André Aragão, professor de Música em uma escola municipal localizada no Méier, subúrbio do Rio de Janeiro, usa o *funk* em suas aulas, para alunos de 11 a 17 anos. Segundo André, o *funk*, além do *rap* e do pagode, representa quase a única maneira de chegar até os alunos. Partindo da batida, que como ele diz, os alunos “pegam rápido”, as aulas fazem uma volta no tempo, para mostrar as raízes do *funk* atual e chegam em nomes como James Brown e Tim Maia.

Vika Barcellos, também professora de Música da Rede Municipal, disse que com o tempo e a convivência com seus alunos, passou a “discernir melhor uns *funks* de outros”, e se deu conta de que “quando deixo-os me mostrarem do que gostam, consigo um pouco mais de confiança deles, e aí posso introduzir, também, outras coisas”. Ela comenta que, assim, se deu conta da mão-dupla que existe na arte de lecionar, e concordou que poderíamos ter no currículo de licenciatura “algo que nos desse mais ferramentas para explorar a pedagogia usando o *funk*”.

Para Ayres D'Athayde, licenciado, os professores devem “partir do contexto cultural do aluno, seja *funk*, seja *rock*, seja *forró*”. Ele considera perfeita a proposta de usar o *funk* como parte da proposta pedagógica e concorda que a faculdade deveria instrumentalizar os licenciandos para usar outros gêneros populares pedagogicamente, e também, que a hierarquia e hegemonia da música europeia no nosso currículo pode deixar uma lacuna na formação do professor.

Um exemplo muito interessante do atual uso do *funk* nas salas de aula, aconteceu no estágio docente da *UNIRIO* na *Escola Municipal Francisco Alves*. O estagiário Iuri Nicolski, usando algumas bases prontas, apresentou aos alunos conceitos de leitura rítmica e de melodia, dentre outros. Mas, principalmente, o que gostaria de destacar é que fica claro, no vídeo gravado durante as aulas, o semblante de felicidade dos alunos, e como eles realmente prestam atenção e absorvem o conteúdo por essa “pedagogia motivacional” caracterizada pela utilização do *funk* nas salas de aula.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Enquanto o *IVL* continue focado na música europeia de concerto, com alguma permissividade para a MPB sobretudo através do samba e do choro, a cultura musical de massa no Rio de Janeiro se afasta cada vez mais de seus currículos. Ela se reflete mais claramente nas aulas da rede pública.

O *funk* é notadamente um gênero musical de grande importância na cidade do Rio de Janeiro, e uma instituição de ensino referência como a *UNIRIO* não pode deixar de lado o que acontece além dos muros de seus *campi*. Ela deve instrumentalizar, livre de discriminações e preconceitos estéticos e subjetivos, seus alunos para o “mundo lá fora”, já que, independente do currículo de licenciatura, o *funk* já está sendo usado na prática, com resultados positivos, em sala de aula. O ato de ignorá-lo pode ser então considerado uma profunda “ignorância”.

Afinal, qual seria o principal motivo de se usar o *funk* pedagogicamente nas escolas da rede pública? Ao que tudo indica, pelas pesquisas teóricas feitas e pelas entrevistas concedidas por meus colegas de profissão (professores e futuros professores de Música), o *funk* parece ser, principalmente, um elemento pedagógico motivador. E possivelmente uma das maiores dificuldades, não só em aulas de Música mas também em outras matérias escolares, seja a disposição do aluno para aprender e prestar atenção nas aulas. Isso acontece, talvez, por uma questão de defasagem de significados. Pontuo este recorte sobre a fenomenologia: “O ‘significado’, para a fenomenologia, não pode ser simplesmente determinado por seu valor ‘objetivo’ numa cadeia de oposições estruturais, como na semiologia. O significado é, ao invés disso, algo profundamente pessoal e subjetivo” (SILVA, op. cit., p. 39, 40). Talvez essa “guerra oculta” de subjetividades e significados tenha criado um abismo comunicacional, ao longo do tempo, entre as comunidades docente e discente. Sem diálogo fica ainda mais difícil, hoje em dia, conseguir motivar os alunos e falar a “língua” deles. Para que haja comunicação, temos que nos abrir para o que os alunos já trazem em sua bagagem de vida. Destaco este belo trecho de Paulo Freire (1970, p. 46), em defesa da educação dialógica e das culturas de todos os homens, sejam eruditas, sejam “de massa”:

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

A partir do momento em que, através do diálogo, o aluno “abre” os ouvidos e os olhos para o professor, cria-se uma brecha para a comunicação, e nessa brecha o encontro discente/docente pode ser enriquecido e se tornar uma via de mão dupla: tanto os alunos quanto os professores aprendem, de forma saudável. Mas, se ao contrário disso, o professor se vê como o dono do saber e apenas pretende “despejar conteúdo”, esse mecanismo pode se transformar numa via dupla de decepções, por parte dos alunos, e principalmente dos professores que tanto batalharam para se graduar e atuar profissionalmente no ensino de Música. Ainda pensando com Freire (1970, p. 48):

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação.

O *funk*, no contexto das escolas públicas do Rio de Janeiro, como gênero, pode ter lugar privilegiado no ensino de Música por conter em si essa porta para o diálogo. E tendo ela sido aberta, muitas outras áreas de abrangência do conhecimento musical poderão ser exploradas tendo o *funk* como ponto de partida: o ritmo, a melodia, a história da música, a história da cidade, as práticas de conjunto, a composição e a análise, dentre outras.

Portanto, o *IVL* deveria também “abrir os ouvidos” para seus alunos e repensar o papel da música europeia de concerto dentro dos seus currículos. E avaliar, também, como poderia incluir outros gêneros musicais de cultura de massa, já que a “cultura” não pode conter as “culturas”. Assim sendo, o ensino de Música na cidade do Rio de Janeiro pode vir a ser alavancado, para termos melhores gerações de músicos, professores e ouvintes.

Destaco mais este último fragmento:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1970, p. 48)

Por tudo isso, a verticalização qualitativa de um ensino de música de tradição europeia, tanto no contexto acadêmico quanto na escola básica, excluindo o *funk* e outros gêneros musicais de cultura de massa, pode ser considerada mais uma das diversas formas subjetivas de perpetuar o colonialismo e as injustiças raciais ainda cometidas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *Abolição e Justiça no Brasil*. In: AVRITZER, Leonardo. **Dimensões Políticas da Justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música. Resolução CNE/CES nº 2, de 08 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Estudos Culturais, Educação e Pedagogia*. Rev. Bras. Educ. n.23. Rio de Janeiro maio/ago. 2003.

FREIRE, Paulo, (1970). *Pedagogia do Oprimido*, 17º. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GARCIA, Walter. *Rap*. In: AVRITZER, Leonardo. **Dimensões Políticas da Justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GOMES, Lilian. *Direito e Questão Racial*. In: AVRITZER, Leonardo. **Dimensões Políticas da Justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MIRANDA, Claudia; MUSAUER, Ralphen; SOUZA, Rafael. *Curriculo, Parâmetros e Diretrizes para a Disciplina Escolar “Música”: O Que pensam os Musicistas da Universidade Federal do Estado do rio de Janeiro*. Seminário Vozes da Educação. FFP/UERJ, 2013.

MIRANDA, Claudia. *Curriculos de Colônias e Outras Cartografias Para a Educação das Relações Politico-Pedagógicas Frente a Lei nº 10639/2003*. ABPN, 2013b.

PALOMBINI, Carlos. *Funk Proibido*. In: AVRITZER, Leonardo. **Dimensões Políticas da Justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013a.

PALOMBINI, Carlos; CACERES, Guillermo; FERRARI, Lucas; *A Era Lula/Tamborzão: Política e Sonoridade*. 2013b.

SILVA, Tomaz T. da, (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

VIANNA, Hermano. *O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos*. UFRJ, 1987.