CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

“FOI NA FESTA DA ESCOLA QUE TUDO COMEÇOU”: FUNK CARIOCA, DIVERSIDADE E (IN)VISIBILIDADE(S) NA LICENCIATURA EM MÚSICA

Renan Ribeiro Moutinho

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador:

Roberto Carlos da Silva Borges, Dr.

Rio de Janeiro

Agosto de 2015

“FOI NA FESTA DA ESCOLA QUE TUDO COMEÇOU”: FUNK CARIOCA, DIVERSIDADE E (IN)VISIBILIDADE(S) NA LICENCIATURA EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Renan Ribeiro Moutinho

Aprovada por:

_____

Presidente, Profº. Roberto Carlos da Silva Borges, D. Sc. (Orientador)

_____

Profº. Álvaro de Oliveira Senra, D. Sc.

_____

Profª. Pamella Santos dos Passos, D. Sc. (IFRJ)

Rio de Janeiro

Agosto de 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M934 Moutinho, Renan Ribeiro
"Foi na festa da escola que tudo começou": funk carioca, diversidade e (in)visibilidade(s) na licenciatura de música /Renan Ribeiro Moutinho.—2015
xi, 126f. + anexos ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca ,2015.
Bibliografia : f. 109-126
Orientador : Roberto Carlos da Silva Borges

1. Negros – Identidade racial – Brasil. 2. Funk (música). 3. Negros – Identidade cultural. 4. Arte. I. Borges, Roberto Carlos da Silva (Orient.). II. Título.

CDD 305.896

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam que o caminho da verdadeira revolução social é por intermédio da promoção da equidade racial e de classe neste país. A Cultura Negra precisa ser valorizada e alçada ao lugar que lhe é de direito: o topo.

Agradecimentos

Inicio os agradecimentos deste trabalho com uma saudação a todos os meus ancestrais. Apesar de toda a solidão referente às horas de desenvolvimento da dissertação, nunca me senti desamparado espiritualmente. Portanto, é com a certeza de que eu jamais estarei só e desamparado que saúdo todos aqueles que pisaram nesta Terra antes de mim e contribuíram para que eu estivesse aqui neste momento! Em breve estaremos juntos e espero não decepcioná-los nesta minha jornada terrena.

A minha família: minha mãe **Sueli;** meu pai **Ronaldo**; a irmã mais linda do mundo, **Roseli** e ao irmão mais serelepe do universo, **Joãozinho Pedro**. Ao meu núcleo irradiador de amor, energia e dedicação: **Amo vocês!** Obrigado por me aturarem de mau humor pois não deve ter sido fácil.

Ao meu orientador, **Roberto Carlos da Silva Borges**, nenhuma palavra ou expressão seria suficiente para reunir toda a admiração, o carinho e a magnitude de nossa amizade. Iniciamos uma relação de aluno/professor; felizmente evoluímos para uma relação de amigo/amigo e, agora, concluímos uma relação de orientando/orientador da melhor forma possível. No que se refere a esta última relação, agradeço pela sua dedicação, ética, profissionalismo e amor por tudo aquilo que você acredita. Você é uma inspiração não só pra mim mas para todos aqueles que acreditam que vale a pena dedicar uma vida por causas nobres, como é o caso da luta por mais equidade racial, de gênero e de classe. Betão, você é o cara!

Neste percurso, tenho plena consciência de que eu nada seria sem todas as pessoas que cruzaram o meu caminho ou que, se já nele, fizeram toda a diferença. Dessa forma, gostaria de enfatizar o meu agradecimento aos meus amigos de longa data, a saber: **Raquel**, **Igor**, **Felipe, Jorge, Fábio, Flávio, Ricardo Ventura, Talita Oliveira, Andréa Barros, Francine Brivio e Mariana Motta.** Felizmente, concluo essa dissertação com a consciência de que entrei com a turma mais linda e unida da história deste mestrado com aquelas e aqueles que agora são minhas irmãs, amigos e zamigas: **Joyce, Luara,**

Rosilene, Paulinho, Carine, Michela, Demetrius, Marcinha, Patrícia (Novinha), Luiza Mandela e Henrique. Meu povo do **Coletivo Negro do CEFET-RJ**, um salve para a nossa luta que está apenas começando!

No que se refere a instituições, não poderia deixar de agradecer ao **Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER/CEFET-RJ)**, pelas temáticas abordadas nas disciplinas e em suas produções discentes e docentes. Todo este processo foi bastante enriquecedor e tenho dúvidas se o meu engrandecimento como ser humano, especialmente no que se refere ao pensamento racial, seria o que é hoje sem as trocas nas salas-de-aula e nos corredores. Agradeço também à **Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),** especialmente ao chefe mais humano que eu já tive: **Bruno Marson.** Como eu costumo dizer, levarei uma vida para agradecer por todas as vezes que você entendeu e me motivou a estar em sala-de-aula ou em eventos acadêmicos essenciais para a minha formação como pesquisador. Obrigado de coração!

Além de todos que foram citados, gostaria de agradecer a pessoas que me ajudaram direta ou indiretamente para que eu ingressasse e persistisse no Mestrado: **Rachel Colacique e Ednardo Monti.** Muito obrigado pelas dicas e pelos encontros!

O caminho é longo mas não se compara ao que meus antepassados negros, seres-humanos que foram escravizados, resistiram e resistem até hoje através de pessoas como eu. A luta está só começando! Fé na luta.

Epígrafe

“(...) Na praça da play-boy ou em Niterói
Na fazenda Chumbada ou no Coez
Quitungo, Guaporé, nos locais do jacaré
Taquara, Furna e Faz-quem-quer
Barata, Cidade de Deus, Borel e a Gambá
Marechal, Urucânia, Irajá
Cosmorana, Guadalupe, Sangue-areia e Pombal
Vigário Geral, Rocinha e Vidigal
Coronel, Mutuapira, Itaguaí e Sacy
Andaraí, Iriri, Salgueiro, Catiri
Engenho Novo, Gramacho, Méier, Inhaúma, Arará
Vila Aliança, Mineira, Mangueira and Vintém
In Posse and Madureira, Nilópolis, Xerém
Ou em qualquer lugar: eu vou te admirar”

Claudinho & Buchecha (Nosso sonho, 1996).

RESUMO

“FOI NA FESTA DA ESCOLA QUE TUDO COMEÇOU”: FUNK CARIOCA, DIVERSIDADE E (IN)VISIBILIDADE(S) NA LICENCIATURA EM MÚSICA

Renan Ribeiro Moutinho

Orientador:

Prof. Roberto Carlos da Silva Borges, D. Sc.

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do titulo de mestre em relações etnicorraciais.

Na esteira da promulgação das Leis nº 10.639/03, a qual torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino e a Lei nº 11.769/08, a qual versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, a presente dissertação discute a presença (ou não) da diversidade de manifestações da cultura popular, com ênfase para o funk carioca, na formação de futuros professores de música. Neste esteio, propõe-se um diálogo entre autores como BAKHTIN (1993), HALL (1981) e CANCLINI (2000) no sentido de discutir cultura e cultura popular a partir da hipótese da existência de um binarismo que hierarquiza manifestações culturais entre “alta cultura”, ou cultura erudita e “baixa cultura”. Em seguida, segue-se à historicização do funk carioca com o objetivo de localizá-la como manifestação cultural do subúrbio do Rio de Janeiro diretamente ligada à trajetória de protagonismo do povo negro para a cultura brasileira. A formação de futuros docentes em música, por sua vez, ocorreu a partir de análise crítica acerca de como a diversidade de manifestações culturais é (ou não) discutida em uma instituição acadêmica que se propõe a formar novos educadores musicais, caso do Curso de Licenciatura em Música da UFRJ.

Palavras-chave: Diversidade; Funk carioca; Licenciatura em Música.

Rio de Janeiro

Agosto de 2015

ABSTRACT

EVERYTHING STARTED AT THE SCHOOL PARTY: CARIOCA'S FUNK, DIVERSITY AND (IN)VISIBILITY(IES) IN MUSIC DEGREE

Renan Ribeiro Moutinho

Supervisor:

Prof. Roberto Carlos da Silva Borges, D. Sc.

Abstract of the master's dissertation presented to the post graduate program in race and ethnic relations of the Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as part of the requirements needed to obtain the master's degree in race and ethnic relations.

Taking into consideration the laws number 10.693/03, which obliges the inclusion of the thematic History and Afro Brazilian culture in the official curriculum of teaching and the one 11.769/08, which studies the teaching obligation of music in the basic education, the present dissertation discusses the presence (or not) of the diversity of popular culture manifestations, emphasizing the carioca's funk, in the formation of prospective music teachers. Thus, it is proposed a dialog among authors such as BAKHTIN (1993), HALL (1981) and CANCLINI (2000) to discuss culture and popular culture from the hypothesis that there is one binarism which hierarchises the cultural manifestations between "high culture", or erudite culture and low culture. Then, it follows the historicization of Carioca's funk with the objective of localizing it as a suburban cultural manifestation of Rio de Janeiro directly linked to the trajectory of the black people's protagonism for Braizilian culture.The formation of prospective teachers in music degree, in this case, occurred based on the critical analysis as how the diversity of cultural manifestations is (or not) discussed at an academic institution which proposes to form new music educators, taking into account the course of Music degree at UFRJ.

Keywords: Diversity; Carioca's Funk; Music degree

Sumário

Introdução 1

I Tensões, diálogos e conflitos 10

I.1 – Cultura 10

I.2 – Estudos Culturais 11

I.2.1 Estudos Culturais: origens pós-coloniais a nível mundial 16

I.3 – Cultura popular: a quem interessa? 19

I.3.1. Folclore 20

I.3.2 – Cultura(s) Popular(es) e Culturas Populares: um diálogo entre Bakhtin e os Estudos Culturais 25

I.4 – Cultura Negra 30

I.4.1. Negro ou afro-brasileiro: do que estamos falando? 31

I.4.2. Cultura negra e Currículo 34

II "Mostra o que é amor pra essa rapaziada, DJ:" o funk e o subúrbio da cidade do Rio de Janeiro 37

II.1 – Pesquisa Exploratória (Plataformas SCIELO; CAPES) 39

II.2 – Pesquisa Exploratória (Obras de referência) 39

II.3 – Música popular brasileira: ritmos, gêneros, estilos e manifestações 40

II.4. O caso do samba e do funk: trânsito entre baixa e alta cultura 43

II.4.1 Música nacional: uma proposta de afirmação do gosto das elites? 44

II.5 – Funk carioca 47

II.5.1 Século XIX, início do Século XX: o blues e o negro spiritual 52

II.5.2 Soul: a trilha sonora do orgulho negro 56

II.5.3 O funk carioca: primeiro ciclo (Década de 60 a 80) 57

II.5.4 Gang funk: década de 80 61

II.5.5 Terceira fase do funk: New funk 63

II.5.6 Quarta fase: o funk nos dias atuais 65

II.6 Por que incluir a diversidade de manifestações musicais na escola? 68

III Reflexões sobre a Legislação Educacional e a Formação de Professores de Música 72

III.1. Educação musical 72

III.2. Constituição Federal 76

III.3 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o caso dos artigos 26 e 26-A (Lei 10.639/03 e Lei 11.769/08) 79

III.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica 82
III.3.2. Artigo 26 83
III.3.2.1. A lei 11.769/08 – Luta histórica 84
III.3.2.2. - Documentos Gerais da Formação Docente em Música 86
III.3.2.2.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música 86
III.3.2.2.2 - Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica 86
III.3.3 – Artigo 26-A 89
III.3.3.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 91
III.3.4 – Documentos para a formação docente especificamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro 94
III.3.4.1 – A UFRJ: breve história 94
III.3.4.2. – Projeto Político-pedagógico 95
III.3.4.3. – Matriz Curricular 98
III.3.4.4. – Ementas de disciplinas: formação de professores, cultura e cultura popular 101
III.3.5 – Considerações acerca dos documentos gerais e dos pertinentes à formação de professores em música da EMU/ UFRJ 104

Considerações Finais 106
Referências 109

Apêndice I – Resultados (Pesquisa Exploratória) 127
Tabela nº 1 – Palavras-chave (Funk; Funk Carioca; Funk e Rio de Janeiro) 127
Apêndice II – Ementas do Curso de Licenciatura em Música (Tabelas nº 2 e nº 3)
Tabela nº 02 (Disciplinas obrigatórias) 130
Tabela nº 03 (Disciplinas optativas de escolha restrita ou condicionada) 131
Anexo I – Projeto Pedagógico (UFRJ, 2008)
Anexo II – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Música (UFRJ, 2009)

Introdução

A promulgação da Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, é resultado, dentre outros fatores, de uma luta política histórica dos Movimentos Negros do Brasil frente à "demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação" (BRASIL, 2004). A esta luta soma-se o estabelecimento de um compromisso político de reconstrução dos conteúdos escolares ao fomentar a "percepção correta de que não somos todos iguais, nem tratados como iguais" (GUIMARÃES, 2009, p.196). A partir do acréscimo do artigo 26A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), - lei nº 9.394/96 -, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, nos estabelecimentos de ensino básico e médio, oficiais e particulares, em especial nas disciplinas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

No ano de 2008, a partir de intenso debate entre educadores musicais, classe artística, sociedade civil e integrantes do Ministério da Educação[1] ocorreu a promulgação da Lei nº 11.769 de 2008. A partir de alteração do Artigo 26 da LDB, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica e contemplou-se uma antiga demanda da comunidade de educação musical no resgate da disciplina Música com o objetivo de afastá-la do caráter generalista da Educação Artística, contemplando-na especificamente nos sistemas de ensino.

Apesar das legislações supracitadas influenciarem diretamente na Educação Básica, observamos que as mesmas só poderão ser efetivamente aplicadas no dia-a-dia das salas-de-aula através dos professores; o que inclui, consequentemente, refletir sobre como se daria a formação dos mesmos. A preocupação com esta formação é um dos motivos para que no ano seguinte à promulgação da Lei nº 10.639/03, 2004, o Conselho de Educação Básica, ligado ao Ministério da Educação, formulasse iniciativas como o Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, com o objetivo de orientar a formação dos professores face à Lei nº 10.639/03 bem como de dividir responsabilidades, entre as Secretarias de Educação (Municipais e Estaduais), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), por exemplo, no que se refere à atualização dos docentes que já exercem sua atividade profissional (BRASIL, 2009). Uma iniciativa importante foi a criação do Programa de Ações Afirmativas para a População negra nas instituições federais e estaduais de Educação Superior (UNEAFRO) que formou centenas de professores por todo o território brasileiro[2].

Por sua vez, observamos empiricamente que a Lei nº 11.769/08 foi consideravelmente discutida no âmbito de minha formação no curso de licenciatura em Música na Universidade

[1] A partir da promulgação da Lei 11.769/08, a linguagem artística Música torna-se a única linguagem claramente discriminada dentre os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.
[2] Para mais informações sobre este programa, acessar: portal.mec.gov.br

Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), possivelmente por se tratar de demanda cara aos docentes do Departamento de Música do Centro de Letras e Artes do Instituto Villa-Lobos (CLA/IVL-UNIRIO). As determinações da Lei nº 11.769/08, diferentemente do que aconteceu com a Lei nº 10.639/03, foram amplamente difundidas nas disciplinas do curso. Acreditamos oportuno ressaltar que o debate mais aprofundado sobre como ocorreria a implementação desta obrigatoriedade no currículo básico e a articulação com conteúdos interdisciplinares ainda não havia sido e ainda não foi plenamente finalizado, apesar de o documento Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013) já ter sido concluído e incluído em nossa análise, embora ainda esteja aguardando homologação.

Sobre esta questão, pude observar empiricamente que, apesar de cursar a licenciatura em Música em um período bastante posterior à implementação da Lei nº 10.639/2003 (entre 2007 e 2011), ela não era discutida em disciplinas especificamente ligadas à minha futura formação profissional de docente em Música, como História da Música e Estágio Curricular Supervisionado. Quando esta discussão ocorria, o era de forma bastante generalista em disciplinas associadas à minha formação geral, como aquelas ligadas à Faculdade de Pedagogia (por vezes, optativas), como Didática e Psicologia da Educação.

Ainda neste ponto, a observação empírica de disciplinas que se propunham a discutir cultura e cultura brasileira, por exemplo, revelou uma tendência dos docentes em escolher conteúdos da música brasileira mais ligados à tradição europeia, como a obra de Heitor Villa-Lobos, as óperas de Carlos Gomes e os seus critérios técnico-composicionais baseados em uma estética eurocentrada, em detrimento do estudo da música propriamente desenvolvida e corrente nos subúrbios do Rio de Janeiro, como o charme, o funk e o pagode. Nas disciplinas de minha graduação, também me deparei com uma literatura sobre cultura popular que usualmente “folclorizava” as manifestações artísticas ligadas à cultura africana, afro-brasileira e indígena, relegando-as ao exótico. Por acreditar que a cultura brasileira e a cultura popular são constituídas indissociavelmente pela influência de diferentes fontes, procurei buscar e desenvolver nesta pesquisa outros referenciais teóricos, como, por exemplo, a abordagem de Nilma Lino Gomes (2003) que estimula a inclusão, no âmbito da sala-de-aula, de práticas curriculares que favoreçam a percepção da identidade negra e étnico-racial dos discentes.

A abordagem sugerida por Nilma Lino Gomes (idem) subsidiou, à época de cumprir a exigência dos estágios curriculares supervisionados nos últimos anos de minha graduação, uma observação empírica a partir da articulação teórico-prática entre o que eu vinha aprendendo em sala de aula e os anseios de meus alunos no estágio curricular realizado em uma escola municipal – cujo público era, em sua maioria, composta por pessoas negras. Nesta prática, foi possível observar que havia algum interesse por parte das crianças nas atividades pedagógicas propostas, como a utilização da flauta doce e no estudo sistemático do

pentagrama musical; porém, o entusiasmo dos discentes com outros estilos musicais, como o funk e o pagode, suscitavam uma constante demanda de reinvenção das atividades que eram propostas, o que invariavelmente me fazia refletir sobre o que eu vinha aprendendo sobre cultura popular e diversidade de manifestações culturais nas carteiras da universidade e sobre aquilo que o era para eles.

Deste diálogo, notei que alguns conteúdos notoriamente ligados a uma origem popular, como o chorinho, o samba e o maracatu, estavam presentes nas disciplinas que eu realizava na universidade e as outras manifestações supracitadas e desejadas pelos meus alunos, não estavam.

Neste momento, surge uma questão desta pesquisa: por que algumas manifestações musicais da cultura popular são contempladas nos conteúdos programáticos de música e outras não?

Partimos do pressuposto de que as manifestações populares ligadas diretamente ao universo das classes de menor prestígio, como o funk e o pagode, são associadas a uma espécie de “baixa cultura” e, por este motivo, não consideradas nos conteúdos programáticos da licenciatura em Música. Por sua vez, outras manifestações, como o chorinho, o maracatu e o samba estão incorporados a estes mesmos conteúdos programáticos por associarem-se a uma espécie de “alta cultura” ou “cultura erudita”.

Tendo em vista que o âmbito de análise escolhido para esta pesquisa está diretamente ligado ao institucional-acadêmico, acreditamos oportuno também refletir sobre a formação de professores a nível superior com a seguinte questão: após a aprovação das leis nº 10.639/03 e 11.769/08, houve alguma alteração nos conteúdos referentes à formação dos professores nas licenciaturas em música, com ênfase para a cultura popular? Partimos da hipótese de que o curso de Licenciatura em Música persiste orientando hegemonicamente suas práticas pedagógicas sob o prisma eurocêntrico com pouco ou nenhum espaço a conteúdos não europeus. De forma complementar ao que discute Munanga (2008), ao analisar os conteúdos sugeridos para a educação escolar, coadunamos com o pressuposto de que a universidade, a escola e os diversos ambientes de ensino, em geral, dificultam a valorização, o sentimento de pertencimento à denominada identidade negra à medida que mantém práticas pedagógicas estruturalmente alinhadas a uma conduta das classes historicamente privilegiadas, antes identificadas na figura do europeu branco com suas ideologias de hegemonia e agora manifestadas através de outras práticas que ainda notabilizam-se por excluir negros, pobres e aqueles que não pertencem às classes supracitadas.

Ainda neste contexto, os professores da educação básica vêm se deparando com a necessidade de incluir as obrigatoriedades destas duas legislações, além de outras que seriam promulgadas, a partir de então, em suas práticas pedagógicas. Novamente, a partir de observação empírica, tive dificuldade e pude observar igual dificuldade entre meus colegas

para incorporar e atualizar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo-as com as prerrogativas das novas legislações.

É nesta circunstância que ocorre a relevância desta pesquisa: a análise dos documentos legislativos, bem como daqueles que embasam a formação docente no âmbito da licenciatura em Música, pode oferecer pistas para a compreensão de uma articulação da temática das relações étnico-raciais, com ênfase para a discussão e inclusão de manifestações populares não-européias, no desenvolvimento das demandas das Leis nº 10.639 /03 e nº 11.769/08.

Partimos do pressuposto de que esta articulação não é efetivada, apesar de as disciplinas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira serem citadas especialmente na letra da lei nº 10.639/03 para que os conteúdos da temática Histórica e Cultura Afro-brasileira sejam desenvolvidos e aplicados (BRASIL, 2003). Acreditamos que aproveitar esta sinalização na Lei nº 10.639/03 pode estabelecer um importante diálogo com a Lei nº 11.769/08 no que se refere à construção de práticas pedagógicas que harmonizem as duas temáticas.

As reflexões supracitadas não foram amplamente discutidas no âmbito de minha graduação possivelmente pelos motivos apresentados e, também, por eu não ter tido conhecimento de nenhum docente que desenvolvesse pesquisa que relacionasse a manifestação musical da cultura popular selecionada (funk carioca) com uma discussão sobre a temática racial. De forma a ampliar esta discussão que já havia começado em minha graduação, procurei expandi-la com a realização de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro universitário, CBM-CEU[3] logo após o término de meu curso de licenciatura. Diante desta possibilidade, houve a oportunidade de realização de quatro cursos que se relacionaram com minha formação reflexiva sobre cultura, cultura brasileira, cultura africana e afro-brasileira; educação e relações étnico-raciais; os quais fundamentaram esta pesquisa de pós-graduação stricto sensu[4].

No transcurso das disciplinas, procurei analisar alguns desafios pedagógicos relacionados com a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.769/08. Esta análise relacionou-se com participações em eventos internacionais, como o II Simpósio Brasileiro de Pós Graduandos em Música – SIMPPOM (UNIRIO, 2012); o IV Encontro Internacional de Música (USP, 2013) e o I Seminário Internacional - Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares (2013). Nos dois últimos, foram produzidos artigos científicos que

[3] . Este trabalho promoveu também a participação em eventos no campo da Educação, tais como: a XVI Semana de Educação da UERJ, em outubro de 2011 e o IV Encontro Internacional de Música, na FFCLRP-USP, no primeiro semestre de 2013.

[4] A carga horária total do curso realizado foi de 360 horas e ofertado em módulos de livre escolha dentro do universo temático da educação musical. Dentre elas, destacamos a formação nos cursos de Música/Sistema de Crenças - Indígenas e Africanos (realizado em janeiro de 2012); Abordagem Etnomusicológica da Música Africana (realizado em julho de 2012); Música Coral/Vocal da África Ocidental, com o Profº Drº Kofi Gbolonyo e A diversidade cultural na sala de aula (realizado em julho de 2013), com a Profª Mstª Adriana Rodrigues Didier.

abordavam tanto a situação de campo das duas leis no âmbito do sistema educacional, como reflexões sobre a aplicação de ambas em práticas pedagógicas.

O trabalho de conclusão para obtenção do título de especialista em educação musical pela referida instituição foi um artigo denominado “Raça e música: os desafios das leis 10.639/03 e 11.769/08 sob um recorte étnico-racial” no qual procurei expandir as discussões que já vinha desenvolvendo nas disciplinas do curso e analisar a forma pela qual as duas leis estavam sendo discutidas e pensadas no âmbito do Rio de Janeiro.

O título do presente trabalho, ““FOI NA FESTA DA ESCOLA QUE TUDO COMEÇOU”: funk carioca, diversidade e (in)visibilidade(s) na Licenciatura em Música” reflete dois momentos distintos deste trabalho que se complementam a fim de convidar o leitor a refletir sobre as temáticas desenvolvidas nesta dissertação ao passo que restringe o campo de atuação desta pesquisa. O primeiro momento do título, o qual faz referência à canção “Rap da Estrada da Posse”, da dupla Coiote e Raposão, busca caracterizar o que motivou a elaboração deste trabalho: o entusiasmo dos alunos em cantar funk na sala-de-aula e nos principais momentos de recreação que eu observava, como os momentos de recreio ou de aniversário. O segundo momento, por sua vez, objetiva especificar as principais categorias de análise desse trabalho (funk carioca, diversidade e (in) visibilidades) no processo de formação de professores de música, o qual ocorre em cursos específicos de Licenciatura em Música.

Feitas estas considerações iniciais, prosseguiremos no próximo subcapítulo a tratar especificamente da metodologia selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa com ênfase para as ferramentas que foram utilizadas bem como para os critérios que as orientaram.

Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa partiu de uma orientação filosófica dialética[5]. Ao tratar do objeto a ser pesquisado, por intermédio de uma pesquisa de caráter qualitativo, concordamos com a possibilidade que esta orientação oferece ao pesquisador de buscar uma relação dinâmica com os detalhes de uma realidade social (CHIZZOTI, 2000; MINAYO, 1994).

Em diálogo com Gatti (2002), Lüdke & André (1986), sobre a importância das escolhas metodológicas justificadas em função do objeto a ser apurado, a presente pesquisa está estruturada de forma a possibilitar uma análise do objeto sob diferentes perspectivas, desejando fugir do chamado monoteísmo metodológico (BOURDIEU, 1989). Os procedimentos metodológicos selecionados para a pesquisa foram a revisão de literatura, o levantamento bibliográfico, a pesquisa exploratória e a análise documental.

[5] Compreendida neste trabalho como a abordagem que “se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo de significados (...) Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam"(MINAYO, 1994, p. 24-25)

A revisão de literatura[6] buscou um aprofundamento e atualização nos conceitos que possibilitem um diálogo com o que vem sendo discutido sobre relações raciais, étnico-raciais, cultura (com ênfase em cultura popular e em cultura negra) nas Ciências Sociais, pois acreditamos que "é a familiaridade com o estado do conhecimento da área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que o seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento" (ALVES-MAZZOTTI, 1992: 55). Nesse sentido, a revisão de literatura contribuiu para maior clareza na definição do problema de pesquisa a partir do tema escolhido e do direcionamento das próximas etapas do trabalho (TRENTINI, M.; PAIM, L, 1999).

O levantamento bibliográfico[7] ocorreu de forma paralela à revisão de literatura, com atualização a bem da necessidade, de forma a garantir que o conhecimento se realizasse em um processo "contínuo, que se desenvolve com base na atualização periódica" (ALVES-MAZZOTTI, 1992: 54).

A opção pela pesquisa exploratória coaduna com o que assinala Martins (2000: p. 30) de que esta é uma estratégia de "abordagem adotada para a busca de maiores informações sobre determinado assunto. Possui um planejamento flexível e é indicada quando se tem pouco conhecimento do assunto". Segundo Júnior (2012: p. 461), a "pesquisa exploratória, através do levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos, pode levantar um novo problema que será esclarecido através de uma pesquisa mais consistente". Por sua vez, Gil (1999) acrescenta que pesquisas exploratórias são habitualmente realizadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática de sua pesquisa.

O propósito de utilizar a análise documental nesta pesquisa é a possibilidade que esta ferramenta metodológica proporciona a fim de que sejam feitas inferências sobre valores, intenções e ideologias das fontes ou dos autores dos documentos (LÜDKE E ANDRÉ: 1986). Ademais, esse tipo de análise pode levantar pistas e problemas, como a justificativa para a predileção por determinados conteúdos e a ausência de outros. Desta forma, acreditamos ser importante nos aprofundarmos em documentos que subsidiam e norteiam a formação de nível superior na modalidade licenciatura de graduação plena em Música no Rio de Janeiro.

A instituição selecionada para esta pesquisa se encontra dentro da delimitação geográfica da cidade do Rio de Janeiro. Esta delimitação se deve ao contexto segundo o qual a experiência empírica narrada neste trabalho bem como a atividade profissional atual deste autor foram realizadas. Em análise inicial aos dados administrativos gerais e em outros dados das Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação, em portal virtual mantido e atualizado pelo mesmo Ministério, denominado E-MEC[8], o município do Rio de

[6] Compreendida neste trabalho como um levantamento do que já foi publicado sobre um tópico específico, segundo Taylor e Procter (2001).
[7] Segundo Galvão (2010: 377), a importância em realizar o levantamento bibliográfico está em "potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além".
[8] O portal E-MEC pode ser visualizado no seguinte link: http://emec.mec.gov.br/

Janeiro possui quatro cursos de licenciatura em música nas seguintes instituições: Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (CBM/CEU), Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesta pesquisa estabelecemos como critério analisar apenas um curso de licenciatura em Música que já possua regulamentação definitiva, comprovada segundo ato de reconhecimento oficial de curso. Invariavelmente, este pré-requisito exclui o curso oferecido pela Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT), o qual apresenta processo de Reconhecimento de Curso inconcluso junto ao MEC.

A escolha da análise dos documentos referentes a Escola de Música ligada a Universidade Federal do Rio de Janeiro ocorreu após a realização de banca de Qualificação, em dezembro de 2014. Neste momento do trabalho, a Banca propôs que a presente dissertação se restringisse à análise de somente uma universidade, ao contrário do planejamento inicial de três instituições. A justificativa para esta sugestão reside no fato de que a banca considerou suficiente a amostragem de uma universidade para que a análise documental pudesse ser realizada com a maior profundidade possível. Além disso, a banca considerou que o prazo para a análise e crítica da considerável quantidade de documentos que o planejamento inicial de três universidades demandaria seria exíguo, se a meta estipulada se estruturasse em uma análise qualitativa e não quantitativa.

Após as devidas considerações, a UFRJ foi a escolhida por dois motivos principais: o primeiro reside no fato de que esta instituição da cidade do Rio de Janeiro é a única em que o presente autor não possuiu nenhum vínculo em sua trajetória acadêmica. O segundo motivo parte da empiria entre a comunidade de instrumentistas do Rio de Janeiro, a fim de verificar uma premissa comum de que a UFRJ é uma instituição que prioriza conteúdos eurocêntricos na formação de instrumentistas e futuros educadores de música, ao contrário das outras duas instituições.

Ainda neste esteio, os documentos a serem analisados foram obtidos por intermédio de pesquisa exploratória e de levantamento bibliográfico realizados entre os meses de julho e outubro de 2014. A maior parte destes documentos foi obtida em meio físico e digital junto à instituição selecionada, bem como junto ao MEC. Após esta fase, os documentos foram divididos em três eixos: 1) Legislação Educacional (Leis nº 9.394/96, 10.639/03 e 11.769/08) e DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 2) Documentos para a formação docente na disciplina Música (Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música e Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica) e 3) Documentos para a formação docente especificamente da instituição selecionada (dados gerais do curso, projeto político-pedagógico e ementas).

Os documentos dos eixos 1 e eixo 2 foram plenamente obtidos em material digital a partir dos princípios de publicidade e transparência que norteiam a atividade legislativa e administrativa pública. No caso dos documentos do eixo 3, a pesquisa exploratória partiu da obtenção dos dados gerais, do projeto político-pedagógico, da matriz curricular e ocorreu até o nível das ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Música. Inicialmente, o planejamento inicial incluía a possibilidade de análise das Atas de reuniões do Colegiado destas instituições, assim como da bibliografia específica das ementas de cada disciplina selecionada a fim de analisar informações complementares que pudessem ajudar aos propósitos desta pesquisa. Porém, a deflagração da greve dos servidores técnico-administrativos em Educação da UFRJ, em 29 de maio de 2015, a qual consideramos legítima e necessária no que se refere a valorização dos profissionais da Educação com melhores condições profissionais e salariais, impediu que tivéssemos acesso a documentos que pudessem complementar e enriquecer esta pesquisa.

A estrutura geral desta pesquisa foi desenvolvida com uma introdução/apresentação, três capítulos e uma conclusão.

O primeiro capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre cultura (BAUMAN, 2012; CANEDO, 2008; CHAUÍ, 1995; CUCHE, 1999; GEERTZ, 1989; LARAIA, 1986) sob o prisma dos Estudos Culturais (HALL, 1980, 1981, 1992, 1997, 1998); cultura popular (ABREU, 2003; BAKHTIN, 1993; CHAUÍ, 1986; DOMINGUES, 2011; HALL, 1981) e cultura negra (GOMES, 2003; MUNANGA, 2000; HALL, 2003) em diálogo com as concepções de raça e de racismo (GUIMARÃES, 2009; MUNANGA, 2004; PEREIRA, 2011) a fim de que possamos investigar os critérios segundo os quais algumas manifestações da cultura popular são incorporadas no âmbito da licenciatura em música e outras possivelmente não.

O segundo capítulo inicia-se com uma pesquisa exploratória sobre a temática do funk carioca em bancos de dados como a CAPES e o ScIELO, baseada em adaptação do modelo utilizado por Rodrigues e Azevedo (2009), de forma a considerarmos o estado da arte das pesquisas relacionadas à esta temática até então[9]. Em seguida, procedemos à historicização da manifestação cultural funk carioca com o objetivo de localizar o funk no âmbito da cultura popular do subúrbio da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro e fazê-lo dialogar com outras manifestações culturais a partir da análise de uma possível invisibilidade (ou não) de manifestações culturais do subúrbio nos conteúdos programáticos da Licenciatura em Música. O critério para utilizar o recorte do subúrbio da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro também reside na possibilidade em articular o âmbito de trabalho profissional do pesquisador bem como da unidade escolar em que a observação empírica foi realizada.

[9] Realizada no mês de outubro de 2014, as palavras-chave escolhidas foram, respectivamente: simples (funk) e compostas (funk carioca; funk e Rio de Janeiro). As referidas palavras foram selecionadas a fim de proporcionar uma visão ampla dos trabalhos que discutam esta manifestação cultural no âmbito do Rio de Janeiro e foram organizadas em tabelas anexas desprezando-se os resultados obtidos em duplicidade.

No terceiro e último capítulo, apresentamos uma análise documental dos marcos regulatórios que subsidiam a formação do professor de música na Escola de Música da UFRJ a fim de verificar a forma pela qual estes documentos orientam a discussão sobre a temática da diversidade, da cultura popular e da formação de professores no que se refere ao manejo destas temáticas em suas práticas pedagógicas.

Em um primeiro momento, buscou-se conhecer o estado da arte da documentação sugerida para a formação profissional em licenciatura em Música pelo Ministério da Educação, novamente por intermédio de pesquisa exploratória, de forma a realizar uma triagem e seleção final bem como uma análise estrutural dos documentos. O segundo momento relacionou-se com a evolução teórica que se deu durante o cumprimento das disciplinas do mestrado, o que possibilitou uma análise mais criteriosa e em diálogo com a revisão de literatura em andamento. Esta pesquisa exploratória foi feita no âmbito da instituição selecionada, entre fontes físicas, como livros, teses, artigos e conteúdo digital a partir da orientação no transcurso das disciplinas realizadas no curso de Mestrado assim como no diálogo com os debates nas orientações individuais.

O subcapítulo Legislação Educacional propõe-se a contextualizar os artigos 26 e 26-A da Lei 9.394/96 (LDB), seguindo ao processo histórico da Lei nº 11.769/08 a fim de verificarmos a possibilidade de que essas duas leis sejam costuradas no sentido de contribuir para uma melhor reflexão sobre o fazer pedagógico da temática estudada nesta pesquisa.

Nos subcapítulos seguintes, pretende-se analisar as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dos documentos para a formação docente especificamente na disciplina Música, propõe-se analisar as Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica com a temática deste trabalho. Por fim, dos documentos para a formação docente especificamente da universidade selecionada, nos debruçamos sobre os dados gerais do curso, seu projeto político-pedagógico e suas ementas, tendo em vista a oportunidade de analisar o processo de formação dos professores a partir desta documentação que o subsidia.

Capítulo I: tensões, diálogos e negociações sociais

I.1 Cultura

> *"Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural" (HALL, 1997, p.97).*

A recente Constituição Federal Brasileira (CFRB) de 1988 destaca sua seção II (Da Cultura)[10] a fim de assegurar garantias jurídicas a um suposto direito cultural de caráter nacional. Adiante, associa as "manifestações das culturas populares" aos indígenas e afro-brasileiros, incluindo-os junto aos "participantes do processo civilizatório nacional" (BRASIL, 1988). Em uma análise superficial, apesar de a Carta Magna garantir direitos às manifestações das culturas populares, esta não especifica tais manifestações em sua redação. Porém, acreditamos importante citar que a análise do disposto no artigo 215[11] da CFRB sinaliza para uma progressiva preocupação com a questão cultural na sociedade brasileira, expressa de forma incisiva nos documentos legislativos produzidos entre as últimas décadas.

Neste trabalho, para além do objetivo de apresentar definições fechadas e inflexíveis sobre o que seja cultura, pretendemos dialogar com reflexões acerca deste conceito, pois instigados pela premissa de Marilena Chauí de que "(...) todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais" (1995, p.81), consideramos a transversalidade do conceito de cultura que perpassa as muitas áreas do saber, sua pluralidade semântica, assim como sua relação direta com a atividade social humana.

Historicamente, a utilização do termo cultura não foi privilégio do ambiente acadêmico. Na década de 50 do século passado, os pesquisadores Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn listaram mais de uma centena de definições diferentes para o conceito de cultura[12], revelando a enorme falta de consenso em sua definição. Devido a curiosos processos de ressignificação, este conceito transita hoje desde a Antropologia até projetos de marketing, ora mantendo significados sinônimos, ora significados deliberadamente antagônicos. A utilização de expressões como "Cultura popular", "Cultura de mercado", "Cultura de massa", por exemplo, são bastante comuns e corriqueiras em nossa sociedade.

De todo modo, GOMES (2003) destaca a progressiva popularidade deste termo nos trabalhos no âmbito da Educação, assinalando os positivos avanços em relacionar a cultura,

[10] Seção II (Da Cultura): Art. 215, CF 1988.
[11] "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988)
[12] Kroeber, A. L. and C. Kluckhohn, 1952. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.

seja ela local, regional, popular, nos processos educativos. Nas últimas décadas, são numerosos os trabalhos desenvolvidos sob este prima apesar da enorme variedade epistemológica do termo.

No âmbito das Ciências Sociais, a dificuldade em sua definição é amplamente ressaltada (CANEDO, 2009; HALL, 2003). Em diálogo com outras áreas do saber, por intermédio de sua análise semântica, as origens da palavra cultura remontam a uma derivação da raiz *colére*, da qual originaria o termo latino moderno de *cultura* (WILLIAMS, 2007, p.117). Um outro estudo refere-se à significação do termo cultura como “trabalhar a terra”, remetendo diretamente ao campo da produção humana (ROCHA, VIANA, 2011).

De todo modo, consideramos uma mudança de concepção deste termo a partir do século XVI, ressaltada por CANEDO (2009, p. 97), quando passa a se destacar o seu uso figurado:

> *“Tanto Denys Cuche, na obra A Noção de Cultura nas Ciências Sociais (2002), quanto Raymond Williams, em Palavras Chaves: um vocabulário de cultura e sociedade (2007) apontam os séculos XVIII e XIX como o período de consolidação do uso figurado de cultura nos meios intelectuais e artísticos. Expressões como “cultura das artes”, “cultura das letras” e “cultura das ciências” demonstram que o termo era, então, utilizado seguido de um complemento, no sentido de explicitar o assunto que estava sendo cultivado” (CANEDO, 2009, p. 38).*

A partir do século XVIII, o termo cultura inicia uma articulação com outros termos: o de Civilização e o de História (CHAUÍ, 1986; WILLIAMS, 2007). Por um lado, e a partir de um resgate da relação entre estes termos, Marilena Chauí (1986) remonta à Ilustração e a autores como Rousseau, Voltaire e Kant a fim de apontar a relação entre as interpretações destes e a forma como compreendiam a sociedade:

> *“Numa direção, refere-se ao processo interior dos indivíduos que, para usarmos a expressão de Kant, passam da minoridade intelectual à maioridade racional, graças à educação pelas Luzes. Nessa direção, a Cultura irá, pouco a pouco, designando os indivíduos educados intelectual e artisticamente, constituindo as “humanidades”. (...) Na outra direção, marcada pelas relações com a História, a Cultura se torna o conjunto articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada, concebida ora como trabalho do Espírito Mundial (como em Hegel), ora como relação material determinada dos sujeitos sociais com as condições dadas ou produzidas e reproduzidas por ele (como em Marx)” (CHAUÍ, 1986, p.15).*

Ao analisar esses autores, Marilena Chauí (1986) sinaliza para uma bifurcação histórica na qual ambas as abordagens, embora contrastantes, enfatizam o caráter de dinamicidade da cultura dentro de uma sociedade. Se, por um lado, o caráter da educação pelas Luzes relaciona-se à cultura ao ressaltar o seu poder de diferenciação entre indivíduos, por outro, sugere que cultura está intimamente ligada às relações produzidas socialmente. De forma

implícita, estas aproximações retratam paradigmas da época que se expandiram para as mais diversas áreas, inclusive para a formulação de teorias raciais como as que foram disseminadas no Brasil.

O pensamento iluminista francês, por sua vez, considerava a cultura como a "soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história" (CUCHE, 1999, p.21). Porém, de forma bastante particular, articulou-se progressivamente com o conceito de civilização a partir da atribuição dos hábitos, costumes e práticas da nobreza. Esta aproximação fora tão expressiva que, por vezes, o conceito de cultura substituía o conceito de civilização (CANEDO, 2009).

Por outro lado, é na Alemanha que o conceito de *Kultur* é cunhado em oposição ao conceito francês, como sublinha Martha Abreu:

> *"Herder, na futura Alemanha, no final do século XVIII, foi quem pela primeira (vez) teria utilizado o conceito de cultura popular (Kultur des Volkes) sem o sentido valorativo dos iluministas e com o sentido de alteridade. Segundo Norbert Elias, a criação do conceito de "Kultur" (Cultura), opondo-se ao conceito iluminista francês de Civilização, correspondia a um desejo de ascensão de pequenos burgueses que iriam cultuar a sinceridade, a natureza, os modos simples. Ligava-se à construção das bases da identidade cultural alemã, em oposição às outras potências europeias" (ABREU, 2003, p. 86).*

Em outras palavras, os embates entre a concepção iluminista francesa e a concepção alemã deram origem a inflexões sobre as sociedades, aos elementos que a ela atribuem particularidades e aos indivíduos que a compõe.

A elaboração do termo em inglês "*culture*", por Edward Tylor (1832-1971), revela a primeira abordagem etnográfica para o conceito de cultura ao aglutinar as concepções francesa e alemã (LARAIA, 1986; ROCHA, 2007). Como discute ROCHA & VIANA (2011), Tylor, em seu livro Primitive Culture (1871) é um autor que não atribui diferenciação entre o conceito de cultura e de civilização, relacionando-os como "todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade" (ibid, apud PINO, 2005, p. 71).

É também com Tylor que ocorre, pela primeira vez, o desenvolvimento da concepção de evolucionismo[13] no âmbito da cultura. Este autor propõe uma hierarquização em estágios entre o que considerava "cultura desenvolvida" e "cultura primitiva", seguindo-se a uma "escala de desenvolvimento", com critérios históricos e sociais. Segundo esta abordagem, os estágios de desenvolvimento cultural estariam consequentemente ligados às nações mais desenvolvidas, o que implicitamente convergiria para as nações hegemonicamente dominantes:

[13] Neste trabalho, compreendemos este conceito como a "noção segundo a qual todas as sociedades humanas percorrem, em seu desenvolvimento, uma única estrada, que parte de formas mais simples de organização e "avança" em direção à crescente complexidade das formas de organização social, das técnicas materiais e da vida cultural. O ponto de partida desse percurso seria um "estado de natureza" e, o de chegada, a "civilização"" (FIGUEIREDO, 2011, p.11).

> *"(...) predominava, então, a ideia de que a cultura desenvolve-se de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas "sociedades mais avançadas". Desta maneira era fácil estabelecer uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas europeias. Etnocentrismo e ciência marchavam então de mãos juntas" (LARAIA, 1986, p. 34).*

O contexto segundo o qual Tylor desenvolveu a perspectiva supracitada está diretamente ligado à influência na Ciência da publicação da *Origem das Espécies*, de Charles Darwin, em meados do século XIX (LARAIA, 1986). Esta obra, publicada em 1859, foi um marco para além das ciências biológicas, influenciando diretamente campos científicos estabelecidos e aqueles em início de desenvolvimento, como era o caso da Antropologia e da Sociologia. Portanto, o método utilizado por Darwin para sistematizar a capacidade de adaptação e, consequentemente, da capacidade de adaptação progressiva das espécies, era agora utilizado para compreender as diferenças culturais entre os povos (SCHWARZ, 1993). LARAIA (1986) destaca Franz Boas (1858 – 1949) como um dos mais contundentes pensadores contrários à concepção evolucionista cultural de Tylor, atribuindo justamente à diversidade[14] cultural, de caráter multilinear, a unidade de nossa espécie humana até os dias de hoje.

COSTA, SILVEIRA, SOMMER (2003) incluem a influência da obra de Mathew Arnold como marco da hierarquização da cultura no âmbito das relações sociais. A tradição denominada "arnoldiana" inicia-se com a publicação de sua obra *"Culture and Anarchy"* (1867) e procura definir aquela que viria a ser a "verdadeira cultura", diretamente ligada às práticas das classes mais abastadas, entendidas como "a máxima expressão do espírito humano" (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 37) em contraponto ao que o autor considerava como manifestações desconexas e notadamente inferiores das classes sociais menos abastadas.

Portanto, a concepção evolucionista cultural de Tylor está diretamente ligada à tradição arnoldiana. Se, por um lado, o primeiro autor definira uma escala hierárquica, era com o segundo que obtinha legitimidade. O reflexo da concepção arnoldiana no Brasil pode ser observado pela importância da cultura europeia como referencial teórico em boa parte dos trabalhos desenvolvidos em âmbito acadêmico. Esta inclinação pode ser compreendida por intermédio da histórica apropriação do ideário advindo majoritariamente do continente

[14] Compreendemos neste trabalho que o conceito de diversidade é proveniente do latim *diversitate* e está ligado a dissimilitude, dessemelhança e a diferença (FERREIRA, 1999). A expressão "diversidade cultural", por sua vez, diz respeito "a superação tanto da negação das diferenças, efetuada pela homogeneidade, como do relativismo praticado pela absolutização das diferenças. A superação dessas visões dicotômicas deve-se fazer por meio de políticas que valorizem a interação e comunicação entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, sem homogeneizar, excluir ou guetificar as culturas" (CANDAU; KOFF, 2006 apud JUNQUEIRA, p. 282)

europeu[15], denominado eurocentrismo[16], como as teorias racistas europeias, difundidas entre os séculos XVIII e XIX.

O caso brasileiro envolve um contexto histórico particular de troca entre diferentes culturas por intermédio de uma relação longe de ser pacífica. O conceito de cultura parece estar umbilicalmente ligado às dinâmicas que orientam as relações sociais. Um dos conceitos desenvolvidos para explicitar essa dinâmica é o de aculturação, cunhado pela antropologia anglo-saxônica em finais do século XIX:

> *"[...] para designar os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença" (Panoff & Perrin, 1973, p. 13).*

Este movimento é comentado pelo sociólogo Denys Cuche em sua obra *"A noção de cultura nas Ciências Sociais" (1999)*, a qual traça um panorama crítico-histórico acerca das diferentes concepções para cultura, ressaltando um "processo de atualização tanto no plano intelectual, quanto no plano político" (apud GOMES, 2003, p. 1), o qual sublinha:

> *"O estudo atento do encontro das culturas revela que ele se realiza segundo modalidades muito variadas e leva a resultados extremamente contrastados segundo as situações de contato. As pesquisas sobre a "aculturação" permitiram ultrapassar várias ideias preconcebidas sobre as propriedades da cultura e renovar profundamente o conceito de cultura" (CUCHE, 1999, p.13).*

Em especial com o advento do pós-Guerra, a teoria cultural sofre novas contribuições teóricas a partir das movimentações pós-coloniais e pela reorganização da hegemonia das principais potências globais. Para SANTOS & BAERRETTO (2006, p. 246), conceitos como os "hibridismos (BHABHA, 1998), processos de hibridação e culturas de fronteiras (CANCLINI, 2003) e Terceiras Culturas (FEATHERSTONE, 1990)" procuram interagir com novas dinâmicas a nível mundial, como as imigrações e novas trocas culturais. Sobre este assunto, COSTA, SILVEIRA, SOMMER (2003) discutem a forma segundo a qual o conceito de cultura é agora concebido:

> *"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*

[15] Através de um processo de "apropriação tardia", estas ideias influenciaram amplamente as recentes Instituições criadas em meados do século XIX assim como o pensamento dos cientistas sociais da época ligados à estas Instituições. A difusão das teorias de degenerescência poligênicas europeias e americanas do século XVIII influenciaram diretamente o pensamento de intelectuais brasileiros sobre a questão racial, desenvolvidos em instituições científicas recém-fundadas, como no desejo em tornar o Brasil uma "nova Europa" à sua imagem em semelhança (SCHWARCZ, 1993).

[16] Entendido neste trabalho como "perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: 1) a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa; 2) outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo" (QUIJANO, 2005: p. 232).

> *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" (ibid, p.36).*

Em virtude desta reflexão, partimos neste trabalho de uma concepção de cultura que respeite as "vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social" (GOMES, 2003: p. 75), além da multiplicidade da diversidade cultural o qual é objeto de disputas políticas e sociais.

É no bojo destas discussões que surgem os Estudos Culturais (EC) neste trabalho, os quais abordaremos mais profundamente no próximo subcapítulo, por acreditarmos que estes possam nos oferecer subsídios para uma análise cultural sob diferentes e múltiplas perspectivas.

I.2 Estudos Culturais

Os Estudos culturais (EC) são, hoje, um campo de discussão comprometido com a abertura a diferentes abordagens teóricas. Invariavelmente, é composto por áreas interdisciplinares como, por exemplo, a antropologia, a sociologia, a comunicação social, a pedagogia, a psicologia social e a engenharia de produção, o que pode configurá-la como ferramenta metodológica transversal à discussão acerca da teoria cultural junto aos mais diferentes objetos de estudo (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003). Na América Latina, "através de perspectivas diferenciadas, mas partindo do conceito gramsciano de hegemonia e de uma visão ampla de cultura" (COSER, 2010, p. 299), os EC configuram-se como mecanismo para reflexões sobre o atual panorama multicultural.

Como procuramos demonstrar no subcapítulo anterior, a discussão sobre cultura perpassa por diferentes linhas teóricas, é extensa, complexa e possui profundas ligações com arenas político-sociais na pós-modernidade[17]. Nesta seara de diferentes concepções para as manifestações artísticas das classes de menor prestígio, dialogamos com os EC por configurarem-se enquanto:

> *"(...) espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas 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 (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 37)".*

[17] Neste trabalho, compreendemos o conceito de pós-modernidade como aquele utilizado por "teóricos que avaliam a última geração (de meados do século XX aos primeiros anos do século XXI) como um período de significativa mudança cultural e social. Tais transformações são grandes o suficiente para que essa época seja considerada um novo período da história. Outras vertentes no interior dos Estudos Culturais não concordam com tal afirmação e não utilizam o termo pós-modernidade, por compreenderem a contemporaneidade como uma extensão do período moderno (início do século XV às quatro primeiras décadas do século XX)". (BRITTO, 2008, p. 10)

A afirmação acima vem ao encontro de nossa hipótese de que há uma "hierarquização cultural" historicamente desenvolvida pelos setores hegemônicos de nossa sociedade. Na sociedade brasileira, consideramos o formato social particular de estratificação racial o qual aloca, julga e avalia manifestações artístico-culturais entre seus membros por intermédio de um juízo de valor. Portanto, os EC nos parecem ser a opção mais adequada para esta discussão pelo perfil político-social e compromisso com a valorização daqueles grupos historicamente marginalizados, em refletir sobre suas manifestações artísticas bem como com as temáticas desenvolvidas por e em interação com estes.

Uma das características que mais nos interessa neste trabalho dos EC, como já foi ressaltado, é seu caráter interdisciplinar. A este vórtice soma-se a busca pela fuga de interpretações teóricas dogmáticas, o que revela diferentes e flexíveis abordagens a partir do contexto de cada objeto. Cientes desta problemática, partimos à breve historicização dos EC de forma que possamos localizar a abordagem que utilizaremos neste trabalho.

I.2.1 Estudos Culturais: origens pós-coloniais a nível mundial

As fronteiras que definem a origem histórico-social e geográfica dos EC são controversas. Por muito tempo acreditou-se que os principais responsáveis pela fundação do campo estivessem ligados tão somente aos trabalhos desenvolvidos no âmbito da teoria cultural na Inglaterra a partir de movimentos pós-coloniais e pós Segunda Guerra Mundial. Não se pode discutir que os trabalhos desenvolvidos no campo dos EC de forma organizada na década de sessenta, por cinco ou seis anos no *Center for Contemporary Cultural Studies* da Escola de Birminghan (Inglaterra) são, hoje, referências para o campo. Quanto a estes, existe certo consenso em considerar pensadores como Raymond Williams (1921-1988); Richard Hoggart (1918-2014) e, posteriormente, Stuart Hall (1932-2014), denominados *founding fathers*, como os precursores dos EC britânicos[18] (ESCOSTEGUY, 2010).

Segundo ESCOSTEGUY (ibid, p. 31), embora estes três pesquisadores supracitados não apresentassem "uma intervenção coordenada entre si, revelam um leque comum de preocupações que abrangem as relações entre cultura, história e sociedade":

> *"O que os une é uma abordagem que insiste em afirmar que através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de idéias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a "atividade humana", a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo" (STOREY, 1997, p. 46 apud ESCOSTEGUY: 2010, p.32)".*

[18] DALMONTE (2000) utiliza esta expressão para referir-se ao que denomina de pensadores de formação marxista, os quais acreditavam que "todos, inclusive a classe operária, desprovida de "tudo", eram geradores de cultura" (ibid, p.1).

Em outras palavras, podemos inferir que mesmo diante de diferentes perspectivas teóricas, os três pesquisadores enfatizavam a reflexão da sociedade por intermédio da análise cultural. Ainda sobre este pluralismo ideológico dos EC, HALL (1996) acrescenta que este não deve ser confundido com uma espécie de vale-tudismo metodológico. RESTREPO (2014) desenvolve este assunto ao apontar para a importância na discussão das particularidades do campo dos EC, incluindo a pluralidade teórica do campo assim como as diferenças dos EC para os estudos sobre cultura:

> *"Aunque los estudios culturales se han considerado como un campo plural en el que múltiples vertientes y disputas son constitutivas del mismo, esto no significa que no pueda establecerse una especificidad del campo. Su apuesta por la pluralidad, las tensiones y disputas como criterio de vitalidad intelectual no significa que todo cabe dentro de los estudios culturales. La pluralidad no es lo mismo que ausencia de criterio sobre su propia especificidad. Tampoco es falta de perfilamiento de un proyecto intelectual que, por amplio que sea, no puede ni pretende incluirlo todo. (...)Asumir que cualquier estudio de la cultura es automáticamente estúdios culturales sería subordinar a los estudios culturales una serie de tradiciones disciplinarias o campos interdisciplinarios que tienden a tener su especificidady genealogías diferenciables (IBID, p. 2-3)"*[19].

Desta forma, consideramos que os EC possuem o potencial de submeter o objeto da pesquisa a vertentes teóricas múltiplas e plurais. A fim de maximizar a discussão, SARDAR e VAN LOON (1998) contribuem com cinco características essenciais inerentes à compreensão da proposta dos Estudos Culturais, o que pode localizar ainda mais este campo de discussão:

> *"O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política (ibid, apud* COSTA, SILVEIRA, SOMMER*, 2003, p. 43)".*

Cientes destes pontos determinantes de atuação dos EC, somos instigados, neste trabalho, a refletir sobre a produção de alguns intelectuais na América Latina. PINTO (2012) convoca pesquisadores latino-americanos a refletir sobre "o lugar de onde se fala a fim de produzir um pensamento" (ibid, p.357) articulado com as experiências sociais desenvolvidas

[19] Em tradução livre: ""Embora os Estudos Culturais vem sendo considerados com um campo plural em diferentes perspectivas e disputas o constituem, isto não significa que uma especificidade de campo não possa ser estabelecida. Seu compromisso com a pluralidade, com tensões e disputas como critério de vitalidade intelectual não significa que tudo pode se encaixar dentro dos Estudos Culturais. A pluralidade não é o mesmo que falta de critério acerca de sua própria especificidade. Também não significa a falta de alinhamento a um projeto intelectual que, em virtude de sua perspectiva ampla, não pode e não se destina a contemplar tudo. (...) Assumir que qualquer estudo da cultura é automaticamente um estudo cultural significa subordinar uma série de tradições disciplinares e campos interdisciplinares que tendem a ter suas genealogias e especificidades próprias".

em nossa terra bem como na “eterna discussão de nossas particularidades em relação aos Outros” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 18). Destas premissas, concordamos que:

> *“Nesse vasto e problemático laboratório sócio-cultural e político-econômico que tem sido e continua a ser a América Latina, germinam-se situações e condições, impasses e frustrações, realidades e ilusões, com os quais florescem as ciências sociais e as artes, fertilizando inclusive inquietações filosóficas (IANNI, 2002: p. 31)”.*

A esta discussão, soma-se o trabalho realizado por COSTA, SILVEIRA, SOMMER (2003) e ESCOSTEGUY (2010) acerca do desenvolvimento dos Estudos Culturais em outros territórios por intermédio do trabalho de outros pesquisadores de forma paralela ou mesmo anterior àquela desenvolvida na Inglaterra.

Neste sentido, ESCOSTEGUY (2010) desenvolve extenso trabalho no que se refere à discussão dos Estudos Culturais a nível Mundial e na América Latina embora reconheça que “o debate em torno de suas origens é de importância periférica” à problemática central dos Estudos Culturais. COSTA, SILVEIRA, SOMMER (2003), por sua vez, apresentam estudos que demonstram que a influência do pós-colonialismo a nível mundial bem como o contexto de diversas outras movimentações que se propunham a discutir os novos espaços ocupados pela cultura no âmbito social ocorreram, igualmente e simultaneamente, em outros países do mundo, como por exemplo a América Latina.

No entanto, as autoras supracitadas apontam fatores que contribuem para a dificuldade de integração dos trabalhos desenvolvidos em EC na América Latina. Dentre eles, citam a dificuldade em obter bibliografia atualizada em livrarias e espaços acadêmicos com a mesma celeridade que bibliografias publicadas em inglês e o isolamento do Brasil no continente sul-americano em virtude deste ser o único falante da língua portuguesa. De todo modo, estas autoras sinalizam para uma progressiva aproximação entre importantes teóricos de nosso continente como Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Renato Ortiz, Tomaz Tadeu Silva e Roque Laraia. Este último, sublinha:

> *“Num mundo cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de se esperar que a ideia central dos Estudos Culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo” (LARAIA, 1986: 137).*

Arrolados ao referencial teórico dos estudos culturais, seguimos à discussão histórica e político-social do conceito que atualmente denominamos por cultura popular, o qual é o objeto central deste estudo, de forma que possamos entender suas origens para entender o lugar que ocupa atualmente em instituições sociais como a Universidade e a Escola.

I.3 Cultura popular: a quem interessa?

> *"De sua perspectiva, a arte popular não é uma coleção de objetos, nem a ideologia subalterna um sistema de ideias, nem os costumes repertórios fixos de práticas: todos são dramatizações dinâmicas da experiência coletiva (CANCLINI, 2000, p. 219)".*

A experiência coletiva, segundo podemos inferir do autor supracitado, pode ser compreendida como fruto de uma permuta cultural entre diferentes personagens sociais. Em outras palavras, podemos considerar que a discussão sobre cultura popular é historicamente transversal ao desdobramento, negação ou ampliação de outros termos, como os de cultura, folclore, popular, nação e povo e diretamente ligada às dinâmicas político-sociais, lutas de poder, conflitos e negociações entre as classes hegemônicas e subalternas. Embora não nos proponhamos a emitir um parecer final sobre os limites entre folclore e cultura popular ou nação e povo, acreditamos que conhecer os antecedentes históricos e as discussões atuais acerca destes conceitos podem nos ajudar a compreender a construção do conceito de cultura popular que discutiremos neste trabalho precisamente no âmbito geográfico que pretendemos.

Nos dois primeiros subcapítulos, foi-nos revelado que as origens da concepção de cultura remontam à influência europeia a partir da segunda metade do Século XVIII. FRADE[20] remonta ao período medieval para comentar a ausência de divisão entre as manifestações e práticas artísticas da nobreza e dos considerados não-nobres, revelando uma curiosa dinâmica social a partir destas movimentações.

Se por um lado o conceito iluminista para cultura referia-se às práticas de uma elite cultural letrada; por outro, o conceito alemão referia-se às práticas dos habitantes da considerada zona rural, a qual viria a subsidiar as bases de um discurso nacionalista e a busca por aquela considerada a "cultura primitiva" (DOMINGUES, 2011: 402). De todo modo, concordamos com a premissa de GEERTZ (1989) de que o conceito de cultura:

> *"denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida", imputando à cultura um caráter público e compartilhado (ibid, 1989, p. 66)".*

Este caráter público e compartilhado do conceito de cultura popular pode explicar o seu uso indiscriminado desde o âmbito acadêmico, em diferentes perspectivas teóricas; pelo senso comum, para simbolizar manifestações artísticas reivindicadas por diferentes grupos sociais como é o caso da "MPB" (música popular brasileira) por jovens de classe média do Rio de

[20] O referido trabalho pode ser obtido em http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_aspectos.pdf, acessado em 03/02/2015, às 08:43.

Janeiro e o Samba, pela comunidade baiana instalada na região conhecida atualmente como Pequena África; até se confundir com conceitos como cultura de massa[21], cultura marginal[22] e cultura suburbana[23]. À polissemia do termo popular, portanto, merecem ser tomados os devidos cuidados (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

A partir de estrita discussão acerca da posição da cultura popular na sociedade moderna, CANCLINI (2000) aponta para a necessidade de compreensão da construção da cultura folk[24] a fim de que possamos localizar a posição do povo enquanto "legitimador da hegemonia burguesa" embora sua presença não deixe de incomodar as elites por ocupar "o lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta" (ibid, p. 208). O autor demonstra certo otimismo a partir das novas movimentações e discussões no âmbito do popular, reconhecendo as limitações dos estudos sobre folclore, embora apontando para uma tendência neste campo de estudo que permita "entender de outro modo o lugar do folclore na modernidade. É possível construir uma nova perspectiva de análise do tradicional-popular levando em conta suas interações com a cultura de elite e com as indústrias culturais (ibid, p. 214)". É a partir da premissa deste autor que seguimos à discussão no próximo subcapítulo.

I.3.1. Folclore

Em um primeiro momento, acreditamos que convém ressaltar a origem histórica do termo "folclore"[25]. Este ocorrera duas décadas antes do conceito de cultura por Edward Tylor (FRADE, p. 2)[26]. A importância do folclore para as ciências sociais pode ser mensurada por intermédio da quantidade de estudos, congressos e discussões a nível mundial sobre esta temática realizados nos últimos dois séculos (ABREU, 2003).

Iniciaremos o debate deste conceito a partir de fins do século XIX, com fatos históricos que consideramos importantes desde o início da atuação dos folcloristas em 1846, a fim de que

[21] Compreendida neste trabalho como aquela que "começou sendo uma cultura que não era apenas dirigida às massas, mas na qual elas encontravam retomadas, desde a música até as novelas de rádio e ao cinema, algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo e expressá-lo" (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 227). Uma outra abordagem possível é aquela que "pode ser compreendida enquanto industria cultural, constituiu-se após o fim da guerra fria, principalmente pelo desenvolvimento da tecnologia e a transformação dos meios de produção na segunda revolução industrial. Estudiosos deste período, como Benjamin, Adorno e Horkheimer, discutiram a sua influência no cotidiano da sociedade industrial, apontando para seu caráter dominador e ideológico, principalmente pela criação de mecanismos de difusão em massa, como é o caso do rádio, da fotografia, cinema e televisão" (ALMEIDA, GUTIERREZ, 2004, p. 53)

[22] Segundo FERREIRA (2009), cultura marginal pode significar contracultura ou cultura de protesto. Originado em finais da década de 60, é definida como a "(...) cultura de jovens universitários a lutarem contra os velhos, criadores de uma sociedade tecnocrática, científica, totalitária. (ibid, p. 10)".

[23] Ver Capítulo II. SOTO (2008) sublinha que "subúrbio na sua definição corrente, isto é geográfica, refere-se às áreas que circundam as áreas centrais dos aglomerados urbanos. Derivada da palavra inglesa suburb, que literalmente significa "subcidade" (ibid, p.110). Mais adiante, comenta sobre as aproximações entre este conceito e o de periferia, segundo o qual "o conceito de subúrbio, talvez pela falta de atenção dos cientistas sociais, foi substituído, confundido com a noção de periferia. Mais que um conceito científico, a noção de periferia é um produto da ideologia populista. Nesse sentido, a noção de periferia, alimentada pelo próprio subúrbio, permitiu identificar na periferia um lugar distinto, o extremo da urbanização degradada, isto é, das habitações precárias, inacabadas, provisórias, da falta de infraestrutura que surgiu nos anos 1960 (ibid, p.115)".

[24] "Os fenômenos culturais folk ou tradicionais são hoje o produto multideterminado de agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais. Por extensão, é possível que o popular é construído por processos híbridos e complexos, usando como signos de identificação elementos procedentes de diversas classes e nações" (CANCLINI, 2000, p. 220).

[25] "(...) um neologismo criado pelo arqueólogo William John Thoms em 1846" (FRADE, 1994, p. 2).

[26] O presente trabalho pode ser obtido em http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_aspectos.pdf, acessado em 05/02/2015, às 13:43

possamos situar a discussão deste conceito no contexto da materialização ideológica das teorias raciais no Brasil sob forte inspiração de um nacionalismo de meados do Século XIX.

A partir de forte inspiração do Romantismo no Brasil e posteriormente intermediados por forte influência da UNESCO no âmbito do pós-Guerra, esta temática vem sendo debatida, atualizada e defendida até os dias de hoje por inúmeros grupos que se denominam folcloristas[27]. A década de cinquenta do último século assistiu à mobilização brasileira, em vínculo com a UNESCO, um órgão internacional ligado à Organização das Nações Unidas (ONU) e empenhado em se debruçar sobre novas questões a partir do Pós-Guerra, a propor diversas consultas públicas a fim de compor um documento oficial que contemplasse as discussões sobre as diferenças, aproximações e problemáticas acerca da temática cultura popular e folclore tomadas, por vezes, como sinônimos[28].

Para DOMINGUES (2011), a palavra folclore indicava o "saber do povo", a qual ABREU (2003) desmembrou em ""folk" (que além de povo expressava a idéia de nação) e "lore" (que significava saber, mas denotava também seriedade, pois incluía os conceitos de educação e erudição) (ABREU, 2003, p. 86). Já para a Comissão Nacional de Folclore, este último e cultura popular poderiam ser tomados como sinônimos, como fora dito:

> *"Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos" (CNF, 1995, grifos nossos).*

A definição supracitada, embora busque nortear a questão sobre a dificuldade em diferenciar conceitos tão próximos, pode pecar por não incluir a profundidade das discussões do campo até os dias de hoje. De caráter notadamente documentista, os folcloristas estabeleceram-se e consolidaram socialmente como pesquisadores reconhecidos no ambiente científico em virtude do seu trabalho de preservação das manifestações "primitivas", as quais, para muitos, vinham perdendo sua essência e seu caráter de pureza material e imaterial (CANCLINI, 1998).

De antemão, a dificuldade crítico-social dos folcloristas é ressaltada por ORTIZ (2012), o qual comenta a assimilação da cultura popular enquanto mera tradição, ressaltando a problemática deste fenômeno em dissolver os dois termos, inclinando-se para o conservadorismo. Ademais, pontua que "a construção de uma pretensa "ciência do folclore" aparece desta forma, como a contrapartida das teorias evolucionistas de Spencer, Darwin,

[27] Podemos citar a "Companhia Folclórica do Rio - UFRJ", fundada em 1987 e diversas associações folclóricas ou ligadas a esta temática no Brasil.
[28] Sobre este tema, ler as obras de CANCLINI (1997), CNF (1995).

Augusto Comte pois delimita para si uma esfera que bem poderia ser considerada a da perpetuidade dos fenômenos sociais (ORTIZ, 2012, p. 70). Sobre este ponto, CANCLINI (2000) sublinha:

> *"A principal ausência nos trabalhos de folclore é não questionar sobre o que ocorre com as culturas populares quando a sociedade se massifica. O folclore, que surgiu na Europa e na América como reação frente à cequeira aristocrática para com o popular e como réplica à primeira industrialização da cultura, é quase sempre uma tentativa melancólica de subtrair o popular à reorganização massiva, fixa-lo nas formas artesanais de produção e comunicação, custodiá-lo como reserva imaginária de discursos nacionalistas" (ibid, p. 213).*

Em outras palavras, os estudos sobre o folclore estiveram diretamente ligados ao debate sobre uma cultura de caráter nacional, fato este que ratifica o acúmulo do conhecimento provindo das manifestações artísticas classificadas como folclore, entremeadas pelo paradigma do mestiço, conceito este desenvolvido a partir das já mencionadas teorias raciais amplamente difundidas no Brasil do Século XIX:

> *"Em países tão díspares como Argentina, Brasil, Peru e México, os textos folclóricos produziram desde o final do século XIX um amplo conhecimento empírico sobre os grupos étnicos e suas expressões culturais: a religiosidade, os rituais, a medicina, as festas e o artesanato. Em muitos trabalhos, vê-se uma identificação profunda com o mundo indígena e mestiço, o esforço para lhe dar um lugar dentro da cultura nacional" (CANCLINI: 2000, p. 213).*

Apesar deste conhecimento empírico produzido e ressaltado pelo excerto acima, acreditamos que a inclusão deste indígena e mestiço não está ausente de uma seletividade social no projeto de uma cultura nacional. Portanto, consideramos prudente ressaltar que esta concepção de povo divulgada pelos folcloristas ressaltava "não os setores marginalizados das cidades, e sim os habitantes das zonas rurais" (DOMINGUES, 2011, p. 402). Este fato já indicava uma predileção na escolha dos conteúdos estudados e catalogados desde aquela época, de forma "*desinteressada* dos reais problemas sociais do campesinato e dos trabalhadores das cidades" (ABREU, 2003, p. 86), o que viria a sofrer influências posteriores de pensadores marxistas:

> *"Por fim, os limites e sentidos semânticos da palavra povo e a inserção da idéia de sociedade de classes, implícita no conceito de folclore, atrairia para a discussão intelectuais marxistas, com análises, posições, ideias e teorias próprias, em geral divergentes do que se havia estabelecido, aumentando a controvérsia (BENJAMIN, p.1)[29]".*

No caso específico do Brasil de meados do Século XIX, o trânsito na definição do conceito de povo e de popular no âmbito nacional, assim como no mundo artístico, viria a se

[29] O presente trabalho pode ser consultado em http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf, acessado em 15/02/2015, às 19:22.

configurar a partir de sistemáticas e sucessivas tentativas em transitar por dois pólos. De um lado, por aquilo que vinha sendo produzido a partir de uma continuação da influência cultural europeia, entremeada pelo desejo de uma elite em tornar o Brasil uma extensão do Velho Continente e, por outro, do que era produzido nas ruas, nas esquinas e nos mais variados lugares a partir daquele grupo associado à figura do mestiço, materialização do mito das três raças.

ORTIZ (1985, p. 127) nos lembra que "a relação entre a temática do popular e do nacional é uma constante na história da cultura brasileira". Mais adiante, nos idos do governo de Getúlio Vargas, sua política cultural caminhou para um movimento de ressignificação de símbolos nacionais, como os da cultura provinda da diáspora africana, elencando-os ao rótulo de símbolos nacionais puramente a fim de cumprir com os objetivos de sua política populista (ORTIZ, 2012)[30].

No campo artístico, o Movimento Modernista e a Escola Nacionalista seriam um dos mais importantes marcos históricos para as discussões acerca da concepção de uma identidade nacional. ORTIZ (2012) nos lembra que Mário de Andrade buscou instituir um departamento cultural com o objetivo claro de orientar, de forma normatizada, aquilo que vinha sendo estudado e catalogado sobre folclore. Os objetivos da *Escola Nacionalista,* esta que foi fundada como um desenvolvimento artístico do trabalho de Alberto Nepomuceno e sua "Série Brasileira" de finais do Século XIX, impulsionou incursões pelo interior do Brasil de notáveis pensadores da sociedade brasileira à época em busca de catalogar e incluir aquilo que consideravam como manifestações musicais genuinamente brasileiras em seus processos composicionais[31]:

> *"O impulso decisivo no sentido de se formular uma base estética nacional a partir da criação musical e da pesquisa foi dado pelo poeta, escritor, pesquisador e pensador da arte brasileira Mário de Andrade quando reúne e transcreve em partitura uma grande coleção de temas musicais das tradições populares, coletados ao longo de repetidas viagens pelo Brasil, para serem utilizados pelos criadores daquela escola nacional nascente. Compositores como Villa-Lobos, criador da "Alma Brasileira", Camargo Guarnieri, Francisco Mignone, Guerra-Peixe e outros basearam seu trabalho composicional em gêneros, instrumentação e procedimentos melódicos e rítmicos da música popular tradicional, como na Europa faziam Stravinsky, Bartók e Kodály, seja harmonizando seus temas, seja criando peças originais inspiradas no nacional-popular (MONTEIRO & DIAS, 2010, p. 349)".*

Portanto, estas reflexões sobre folclore corroboram a discussão no Brasil sobre cultura popular, povo brasileiro e mostram como suas manifestações por vezes se entrelaçam. A reflexão simplista sobre o que seria o popular, aquilo provindo, empiricamente, de um povo, esconde a complexidade intrínseca a este tema (GONÇALVES, 2008). Para sintetizar a

[30] Esta temática será mais aprofundada no Ítem I.4.3 (Cultura Negra).
[31] Sobre estas relações, ver os trabalhos de CARLINI (1994); CONTIER (1988); SANDRONI (1997); SOARES (1983); WISNINK & SQUEFF(1982).

questão, HALL (2003) nos lembra que "o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a 'cultura popular' em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante" (ibid, p. 255), um alerta para que não nos esqueçamos das tensas relações que contrapõem a cultura dominante e a cultura daqueles que são dominados.

No caso do Brasil, observamos que estas relações vêm se configurando como verdadeiras arenas políticas, "em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo" (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 37). ORTIZ (2012) nos aponta para que uma definição pouco cuidadosa sobre cultura popular pode ratificar desigualdades estruturais, colaborando para o já histórico processo de diferenciação entre as classes sociais:

> *"(...) definir a cultura popular como o saber tradicional das classes subalternas das nações civilizadas, como o faz Thoms, implicaria imediatamente assimilá-lo à dimensão de "atraso", de "retardatário". Tal concepção legitimaria a existência de uma dicotomia estrutural da sociedade; por um lado teríamos uma elite que se consolidaria como fonte e promulgadora de "progresso"; por outro, as classes subalternas, que representariam a permanência de formas culturais que arqueologicamente se acumulariam enquanto legado de um passado longínquo (ORTIZ, 2012, p. 70)".*

Ainda neste sentido, CANCLINI (2000) comenta sobre a necessidade de atualização intermitente e periódica no que se refere à discussão sobre cultura popular de forma a considerar o contexto social segundo o qual o conceito de povo é abordado, resguardando-se os devidos cuidados para que este não seja conhecido superficialmente:

> *"Ao decidir que a especificidade da cultura popular reside em sua fidelidade ao passado rural, tornam-se cegos às mudanças que a redefiniam nas sociedades industriais e urbanas. Ao atribuir-lhe uma autonomia imaginada suprimem a possibilidade de explicar o popular pelas interações que tem com a nova cultura hegemônica. O povo é "resgatado", mas não conhecido (ibid, p. 210)".*

BAKHTIN (1987, p. 10) assinala que "o povo não se exclui do mundo em evolução. Também ele se sente incompleto; também ele renasce e se renova com a morte". Concordamos, portanto com DOMINGUES (2011, p.402) de que se torna simplista considerar povo apenas "como o conjunto dos cidadãos de um país, excetuando-se os dirigentes e os membros da elite socioeconômica". Esta acepção está longe de ser conclusiva pois não discute a dificuldade em estabelecer os limites largamente hibridizados [32] entre os cidadãos hierarquizados em classes raciais e sociais.

[32] "Um termo que tem sido cada vez mais usado para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas dessas comunidades é "hibridismo". Contudo, seu sentido tem sido comumente mal-interpretado. Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da tradução. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial. [...] Ela define a lógica cultural composta e irregular pela qual a chamada "modernidade" ocidental tem afetado o resto do mundo desde o início do projeto globalizante da Europa" (HALL, 2008, p. 71).

GONÇALVES (2008, p. 10), ao dissertar sobre estes limites, ressalta o pensamento de que “o popular não é definido em si pela hierarquização em classes sociais, mas pela sua lógica própria (ou arte) de fazer o cotidiano dentro de um ambiente social no qual os marginalizados constituem a maioria”. Incluir estas construções culturais dialógicas com a sociedade é dar voz àqueles que são postos a margem pelas classes de maior prestígio.

Ao dar prosseguimento à discussão da cultura popular com conceitos que lhe são transversais, DUTRA (2008) adensa o debate entre cultura de massa, “cultura culta” e “cultura popular” nas obras de Edgar Morin e Néstor García Canclini. De forma a problematizar a afirmação do primeiro, de que o capitalismo viria a homogeneizar, por intermédio de uma cultura meramente voltada para o consumo, aquelas consideradas manifestações culturais genuinamente dos grupos sociais constituintes de um país, apresenta o contraponto trazido por Canclini o qual maximiza a discussão dentro da teoria cultural. Ele afirma que surgiriam culturas (no plural) híbridas de caráter eminentemente indissociáveis das interações culturais apresentadas por Morin. Portanto, a interação destas “culturas” estaria diretamente ligada a uma permanente discussão política e social entremeada pelas diretrizes socioeconômicas de cada país.

Ainda sobre este ponto, BARBERO (2006, p. 114) pontua que:

> *“(...) nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não o é de resistência, e que nem tudo que vem “de cima” são valores da classe dominante, pois há coisas que, vindo de lá, respondem a outras lógicas que não são as da dominação”.*

BARBERO (2006) discute as dinâmicas de interação entre as classes por intermédio da abordagem da hegemonia entre subalternos e dominados. Porém, urge alguns questionamentos: de que forma essas interações aconteceriam ou acontecem? Existem resistências? Como ocorre a assimilação das manifestações artísticas das classes subalternas no seio da sociedade? Desde quando isso ocorre? Sempre foi assim?

I.3.2 – Cultura(s) Popular(es) e Culturas Populares: um diálogo entre Bakhtin e os Estudos Culturais

A sistematização do estudo da cultura popular como categoria científica ligada diretamente à discussão do popular no bojo de uma teoria consistentemente social é “um problema recente no pensamento moderno”, segundo CANCLINI (2000, p. 208). Para este autor, Mikhail Bakhtin é um dos precursores na discussão do popular, por intermédio do riso carnavalesco e de outros ritos populares, o qual o próprio problematiza:

> *“(...) A concepção estreita do caráter popular e do folclore, nascida na época pré-romântica e concluída essencialmente por Herder e os românticos, exclui*

> *quase totalmente a cultura específica da praça pública e também o humor popular em toda a riqueza das suas manifestações. Nem mesmo posteriormente os especialistas do folclore e da história literária consideraram o humor do povo na praça pública como um objeto digno de estudo do ponto de vista cultural, histórico, folclórico ou literário (BAKHTIN, 1987: 5)".*

BAKHTIN (1987) discute a obra de François Rabelais a partir da praça pública. Este fato inovador, pela opção em desenvolver sua investigação através de elementos populares, foge ao dogmatismo literário de seus pares do século XV. Sua discussão localiza-se naquela que viria a se tornar uma de suas maiores obras primas a nível mundial, sua tese de doutorado intitulada "A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais", finalizada em 1940 e somente defendida em 1946 por motivos alheios à sua vontade. Nesta obra, interessava à Bakhtin discorrer sobre "a *grande* linha principal da luta de duas culturas, a cultura popular e a cultura oficial medieval (ibid, p. 385)" por intermédio da análise da linguagem:

> *"A língua popular, ao englobar todas as esferas da ideologia e ao expulsar desse domínio o latim, veiculava os pontos de vista novos, as formas novas de pensamento (mesma ambivalência), as apreciações novas. Pois essa língua era a da vida, do trabalho material e do cotidiano, a língua dos gêneros "inferiores" (fabliaux, farsas, "pregões de Paris", etc., na sua maioria cômicos); ela era enfim a língua da linguagem livre da praça pública..." (ibid, p. 411).*

Neste trabalho, acreditamos que o aprofundamento no termo bakhtiniano de "carnavalesco" para referir-se às dimensões atuais da cultura popular (HALL, 2003) pode nos indicar um caminho para a compreensão das motivações de poder por detrás das hierarquizações culturais no bojo da teoria cultural. HALL (2003) adensa esta discussão e complementa:

> *"No 'carnaval' de Bakhtin, é precisamente a pureza dessa distinção binária que é transgredida. O baixo invade o alto, ofuscando a imposição da ordem hierárquica; criando, não simplesmente o triunfo de uma estética sobre a outra, mas aquelas formas impuras e híbridas do 'grotesco'; revelando a interdependência do baixo com o alto e vice versa, a natureza inextricavelmente mista e ambivalente de toda vida cultural, a reversibilidade das formas, símbolos, linguagens e significados culturais; expondo o arbitrário do poder cultural, da simplificação e da exclusão, que são os mecanismos pelos quais se funda a construção de cada limite, tradição ou formação canônica, e o funcionamento de cada princípio hierárquico de clausura cultural (ibid, p.226)".*

O referido termo cunhado por Bakhtin está diretamente relacionado às manifestações culturais ligadas às festividades cômicas populares, as quais ocorriam por ocasião das festas do Carnaval, magistralmente narradas na literatura de Rabelais, autor que BAKHTIN (1987) intitula como o "porta-voz do riso carnavalesco popular na literatura mundial" (ibid, p. 11). Segundo BAKHTIN (ibid, p. 7), "o carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida *festiva".*

Estas festividades estavam para além do período que conhecemos como pré-Quaresma e incluíam ritos e espetáculos que se contrapunham à seriedade oficial do Estado Medieval, os quais serviam apenas para "consagrar, sancionar o regime em vigor, para fortificá-lo" (ibid, p. 8). As festividades do Carnaval, pelo contrário, representavam uma abolição das relações hierárquicas mesmo que temporárias:

> *"Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação, apontava para um futuro ainda incompleto" (ibid, p. 8-9).*

BAKHTIN (1987) prossegue explicitando a importância da observação deste fenômeno fomentado no bojo de manifestações festivas ligadas majoritariamente ao popular, o que referendava uma oportunidade única de observação da comunicação entre os indivíduos das mais diversas classes sociais sem suas simbólicas distinções sociais:

> *"(...) essa eliminação provisória, ao mesmo tempo ideal e efetiva, das relações hierárquicas entre os indivíduos, criava na praça pública um tipo particular de comunicação, inconcebível em situações normais. Elaboravam-se formas especiais do vocabulário e do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes da etiqueta e da decência. Isso produziu o aparecimento de uma linguagem carnavalesca típica, da qual encontraremos numerosas amostras em Rabelais" (ibid, p. 9).*

De forma complementar, SCHAEFER (2011) comenta a importância da análise do fenômeno do Carnaval nas relações sociais, o que ratifica a premissa de BAKHTIN (1987, p.6) de que "o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. (...) O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo.":

> *"O carnaval, como fenômeno popular-social, concretiza a contestação e a irreverência através de vários modos: ridicularização dos poderes constituídos, eliminação de distâncias sociais, inversão de mundos, profanação do sagrado, ocupação desordenada dos espaços públicos, dando vazão a várias formas de indecência, relativizando o que tenta se impor como absoluto, deslocando o curso habitual da vida etc. - tudo isso como espetáculo alegre, onde o riso tem a função catártica de fazer esquecer o mal-estar que os homens se impuseram para conviver socialmente e de forma civilizada" (SCHAEFER: 2011, p 200).*

A aproximação de Bakhtin com conceitos como hibridação ocorre justamente neste terreno de conflitos, lutas e negociações no campo da linguagem na arena do popular. COSER (2010) define o que denomina como "hibridação" em Bakhtin como:

> *"(...) a mistura ou encontro de duas linguagens sociais diversas dentro do mesmo enunciado. Pode ser usada intencionalmente numa forma artística como o romance, cujo terreno discursivo mostraria uma duplicidade de vozes,*

> *sotaques, linguagens, consciências e épocas que ali colidem, negociam e proliferam (ibid, p. 173)".*

São estes estudos, os quais promovem um olhar pormenorizado na possibilidade de deslocamento promovido entre o erudito [33], associado a uma suposta "Alta Cultura", ocasionalmente denominada por "cultura erudita" e o popular, à denominada "Baixa Cultura", que podem nos dar subsídios para a reflexão sobre os lugares ocupados por determinadas manifestações culturais em nossa sociedade brasileira, bem como para os mecanismos que as alocaram e dividiram-nas entre alta e baixa cultura.

Esta localização das manifestações entre alta e baixa cultura, a qual nos propomos debater, pode ser compreendida sob diferentes vertentes e pelo viés de conceitos como o de hibridação cultural, o qual já mencionamos sua ligação com os estudos culturais. ESCOSTEGUY (2010) sublinha que os EC são, hoje, "uma tendência importante da crítica cultural que questiona o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, estabelecidas a partir de oposições como cultura "alta" ou "superior" e "baixa" ou "inferior" (ibid, p. 19).

A fim de que possamos citar um exemplo desta hierarquização cultural no Brasil, nos recordamos que nos anos iniciais do Século XXI, notadamente a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008) e Dilma Rousseff (2009 – Atual), numerosas políticas públicas de valorização, promoção e reflexão sobre o âmbito cultural vêm sendo amplamente discutidas com a sociedade civil e entidades que contribuem, a sua maneira, com a discussão da diversidade cultural de nosso país. A Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, a qual institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, em seu capítulo I, apresenta o objetivo central de proteger e promover a diversidade cultural:

> *"reconhecendo a complexidade e abrangência das atividades e valores culturais em todos os territórios, ambientes e contextos populacionais, buscando dissolver a hierarquização entre alta e baixa cultura, cultura erudita, popular ou de massa, primitiva e civilizada, e demais discriminações ou preconceitos (BRASIL, 2010)".*

O excerto supracitado demonstra claramente a consciência, por parte do poder público (o qual norteia seus documentos e políticas públicas a partir dos anseios da sociedade, de seus interesses e dos assuntos que lhe são caros) de que não só existe uma hierarquização cultural no Brasil, como também é dever do Estado que o explicite de forma a combater suas consequências a nível social. Em pesquisa realizada no banco de dados de legislação da Casa Civil do Palácio do Planalto, assim como em documentos divulgados pelo Ministério da Cultura

[33] Neste trabalho consideramos que o conceito de erudito, também confundido com "música clássica" (que na verdade designa o Período Clássico, - aproximadamente entre meados do século XVIII e Século XIX, um período histórico da História da Música) não é consistente enquanto categoria de análise por se apresentar subjetivo. De todo modo, o associaremos à concepção de "alta cultura" embora concordemos com BURKE (1995) de que "a fronteira entre as várias culturas do povo e as culturas das elites (e estas tão variadas quanto aquelas) é vaga (ibid, p.17)", motivo este que nos estimula ao debruçar na interação entre elas.

(MINC), os quais normatizam a política cultural no país, não foi localizada nenhuma lei, decreto ou portaria que apresentasse definições para os termos apresentados.

Observamos, nos últimos subcapítulos, que a discussão sobre cultura e cultura popular está diretamente ligada aos interesses de uma classe hegemônica, que, por intermédio de sistemáticas apropriações e rotulações do conjunto de criações artísticas que classificam como melhor ou superior, objetivam sempre estruturar distinções, estratégia que busca perpetuar sua hegemonia. Sobre isto, MARTINS & SÉRVIO (2012) comentam:

> *"(...) a distinção entre alta e baixa cultura não deve ser avaliada apenas tomando como critério e referência características materiais das obras, mas, esta distinção deve ser vista como uma estratégia de poder que busca ativamente legitimar as classes altas e depreciar as classes baixas. Ou seja, não é o que a elite consome que é melhor, mas, porque a elite consome, e a massa não, tais artefatos passam a ser legitimados como melhores, superiores, como símbolo de distinção (ibid, p. 137)".*

Em outras palavras, o processo que aloca manifestações culturais entre alta e baixa cultura pode ser compreendido como uma ferramenta de diferenciação das elites frente às classes menos abastadas, legitimando as estruturas raciais e sociais também no campo cultural. A empiria nos leva a afirmar que as manifestações da diversidade cultural que estão historicamente ligadas aos indígenas, aos negros e aos menos abastados são adjetivadas, em sua maioria, por "baixa cultura", "cultura menor" ou "primitivas" em virtude justamente de mecanismos racistas de nossa sociedade. As manifestações culturais populares que são aceitas pelos grupos hegemônicos e denominadas por "eruditas", como o samba e o maracatu, trilham um percurso específico de ressignificações e de apropriações da cultura popular, a qual possuem variáveis que perpassam desde interesses políticos a históricos.

Neste momento do trabalho, restringiremos nossa discussão ao funk carioca, manifestação da cultura popular ligada a cultura negra. Esta análise ocorrerá por intermédio de "uma compreensão crítica do popular urbano que não o caracterize como infantil, inocente, totalmente vulnerável à alienação e à manipulação, nem tampouco o oposto" (ibid, p. 144). Segundo Hall (2003), "a cultura popular negra é um espaço contraditório" (IBID, p. 323), que "não há como escapar de políticas de representação" (IBID, p. 327). A cultura popular negra possui voz ativa por intermédio de suas próprias manifestações artísticas, sendo palco de reflexões e inflexões que incluem as lutas travadas diariamente pelos negros nos mais diversos ambientes de sua vida social apesar das inúmeras e históricas tentativas de silenciamento social. Mas de que cultura estamos falando? O que é cultura negra?

I.4 Cultura negra

O reconhecimento da mistura umbilical entre componentes do que é hoje a música brasileira e a sua herança musical provinda da diáspora africana é um dos principais aspectos que podem ser trabalhados e pensados no âmbito das relações sociais, com ênfase para as instituições escolares. Porém, devido a intensos e históricos processos de invisibilização, a valorização da cultura negra brasileira vem ganhando novos capítulos somente a partir das últimas décadas. A famigerada premissa da democracia racial, incipiente a nível sociológico, mas ainda vigente nas relações sociais no Brasil, está diretamente ligada a estes processos de ocultação:

> *"As relações étnico-raciais em nosso país são marcadas, historicamente, por profundas desigualdades sócio-econômicas, haja vista a perpetuação do racismo no seio social, realimentado ao longo do tempo por diversas facetas e dissimulações como, por exemplo, o mito da democracia racial e o eurocentrismo curricular. Emerge, daí, a sua propagação e desdobramentos no espaço escolar, nas relações sociais, na mídia, nas artes e na literatura" (OLIVEIRA, 2008, p.01.)*

Nos pontos anteriores, refletimos brevemente a respeito de como as discussões sobre a cultura brasileira serviram aos objetivos do Estado Novo, que por intermédio da aproximação com manifestações populares com que a nação se identificava, vislumbrava uma maior adesão e contato com o povo.

No mesmo sentido, observamos que elementos notadamente ligados aos negros que foram escravizados e traficados para esta terra, como a capoeira, a feijoada e o samba[34], foram alçados a elementos genuinamente brasileiros sem que fossem tomados os devidos cuidados em ressaltar claramente o seu pertencimento, "como se a cultura brasileira como um todo, ao se apropriar deles, tivesse apagado as fontes" (PRANDI, 2000, p. 59). Sobre este ponto, o autor exemplifica:

> *"(...) os ritmos e estruturas melódicas de origem africana sobreviveram na medida em que passaram a interessar os compositores brancos ou consumidores da cultura branca. Assim, o lundu negro abria caminho para o choro branco; a música dos candomblés dos negros pobres fornecia a matriz para o samba nacional das classes médias. Em outras palavras, a preservação daquilo que é africano requeria apagar ou disfarçar exatamente a origem e a marca negra, num processo de branqueamento que atingiu todas as áreas (...)" (ibid, p.59).*

O excerto supracitado ratifica, como discutimos no subcapítulo anterior, os mecanismos segundo os quais os grupos hegemônicos ressignificam manifestações culturais da cultura

[34] Esta discussão será melhor aprofundada no Capítulo II.

popular em toda a sua riqueza a partir do momento que ocorre a atribuição de novos nomes, códigos sociais e, em um movimento posterior, uma nova posição na hierarquização de manifestações culturais ao mesmo passo que ocorre a invisibilização da verdadeira origem social daquela prática.

Como já foi dito na introdução, a promulgação da Lei nº 10.639, em janeiro do ano de 2003, soma-se ao estabelecimento de um compromisso político de reconstrução dos conteúdos escolares que visibilizem e recuperem historicamente o protagonismo cultural dos negros para a cultura brasileira e que fomentem a "percepção correta de que não somos todos iguais, nem tratados como iguais" (GUIMARÃES, 2009, p.196) a nível social e cultural, apesar de verdadeiras políticas de Estado que buscaram propagar o contrário desde finais do século XIX.

O texto da lei supracitada enfatiza a necessidade de inclusão da "História e Cultura Afro-brasileira" no âmbito das instituições de educação básica, em especial nas disciplinas de História e Educação Artística. Isto implica necessariamente o desafio de promover uma profunda e ampla revisão dos conteúdos programáticos das disciplinas escolares, bem como na formação dos professores no que se refere à cultura negra brasileira e aos elementos que historicamente compões sua particularidade. Porém, acreditamos necessário partir de algumas questões iniciais: O que foi e é ser negro no Brasil? Negro e afro-brasileiro são termos sinônimos?

I.4.1. Negro ou afro-brasileiro: do que estamos falando?

Consideramos a discussão no âmbito das Relações Étnico-raciais de que o termo "negro" está diretamente relacionado à noção sociológica de raça. Desta forma, "se os negros considerarem que as raças não existem, acabarão também por achar que eles não existem integralmente como pessoas, posto que é assim que são, em parte, percebidos e classificados por outros" (GUIMARÃES, 2009: 67).

Ainda neste sentido, importa-nos descrever o conceito de afro-brasileiro e recorreremos à territorialidade para isto:

> *"O território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma como os negros brasileiros singularizam o território nacional. O espaço físico reterritorializado é um espaço símbolo-cultural" (OLIVEIRA, 2003, p.83).*

As ferramentas que culminaram na diluição da cultura negra em uma suposta cultura nacional (brasileira) podem estar diretamente ligadas à evolução do pensamento racial em nosso país. Esta trajetória será feita brevemente a partir da análise histórica da colonização

brasileira, permeadas pelas noções de racialismo[35] e de racismo que ainda permeiam o senso comum em nosso país (GUIMARÃES, 2009).

No Brasil, as teorias racistas europeias, através de um processo de "apropriação tardia"[36] influenciaram amplamente as recentes instituições criadas em meados do século XIX assim como o pensamento dos cientistas sociais da época ligados a estas instituições (ORTIZ, 2012; SCHWARZ, 1993). Assim como foi dito, a difusão das teorias de degenerescência poligênicas americanas e origem europeia do século XVIII influenciaram diretamente o pensamento de intelectuais brasileiros sobre a questão racial, desenvolvidos em instituições científicas recém-fundadas.

Invariavelmente, pensar o futuro da nação brasileira perpassava por elaborar teorias e hipóteses que fundamentassem os argumentos para a concepção de um povo brasileiro e dos rumos a seguir para a constituição de uma nação:

> *(...) a problemática da miscigenação se apresenta aos intelectuais do período como um dilema. Se por um lado é urgente a elaboração de uma cultura brasileira, por outro se observa que esta se revela como inconsistente. Vimos que a crença no determinismo provocado pelo meio ambiente desemboca numa perspectiva pessimista em relação às possibilidades brasileiras; as considerações a partir das teorias raciais vigentes vão agravar este quadro ainda mais" (ORTIZ, 2012: p. 21).*

Influenciados pelas teorias raciais poligênicas de diferenciação racial, alguns intelectuais da época debruçaram-se a pensar sobre a "composição racial" da sociedade brasileira pós-escravista (SKIDMORE 1974; VENTURA 1991; GUIMARÃES, 2011). Dentre estes, podemos ressaltar os pensadores Nina Rodrigues (1862-1906), e Silvio Romero (1851-1914), respectivamente da Faculdade de Medicina da Bahia e da Escola de Direito de Recife. As consequências das teorias destes pensadores tornaram-se verdadeiras políticas de Estado no início do Século XX através de práticas sociais eugênicas orientadas para um embranquecimento da população (GUIMARÃES, 2011).

No contexto da época, os pensadores supracitados, de notável referência, foram exemplos de teóricos que não se furtavam a deixar claras suas dificuldades em conceber a possibilidade de progresso para uma sociedade constituída por mestiços[37] (GUIMARÃES, 2009). Segundo ORTIZ (1985, p. 20), "o mestiço é, para os pensadores do século XIX, mais do que uma realidade concreta, ele representa uma categoria através da qual se exprime uma necessidade social – a elaboração de uma identidade nacional".

---

[35] Compreendida neste trabalho como crença na existência de características hereditárias que permitiriam dividir a espécie humana em um pequeno grupo de raças, cujos membros de cada uma compartilhariam entre si certos traços e tendências exclusivos. (NASCIMENTO, 2008, p.6)

[36] Segundo SCHWARZ (1993), apesar das teorias poligênicas apresentarem progressivo declínio na Europa no início do século XX, estas continuaram apresentando forte influência dentre a intelectualidade brasileira.

[37] As consequências das teorias destes pensadores[37] tornaram-se verdadeiras políticas de Estado no início do Século XX através de práticas sociais eugênicas[37] orientadas para um embranquecimento da população (SCHWARCZ, 1993; GUIMARÃES, 2011).

Em 1933, é publicado o livro Casa Grande & Senzala por Gilberto Freyre, ressaltando a figura do mestiço na sociedade brasileira. Os anos decorrentes da influência de Gilberto Freyre ficaram conhecidos e caracterizados por uma teórica democracia racial brasileira, bandeira abraçada pelo Governo de Getúlio Vargas e defendida por pensadores como Donald Pierson, Charles Wagley, Marvin Harris e Pierre van den Berghe, os quais negaram o preconceito e as raças no Brasil (GUIMARÃES, 2009).

Tamanha a influência e projeção desta obra na configuração do mundo do pós-guerra, que diversos pesquisadores de nacionalidades distintas viriam a se debruçar em estudar o "caso brasileiro". A primeira geração seria composta por Gilberto Freyre, Charles Wagley, Donald Pierson e Roger Bastide, a segunda geração por Thales de Azevedo, Costa Pinto, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, René Ribeiro, Guerreiro Ramos, Pierre van den Berghe e Marvin Harris; já a terceira Geração, por Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni (idem, 2009).

A crítica enfática à democracia racial brasileira viria com Florestan Fernandes junto ao Departamento de Sociologia ligada à Universidade de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1960. Atualmente, a crítica enfática da "Escola de São Paulo" é sob a falsa concepção de igualdade defendida a partir do pós-guerra, segundo a qual a discriminação racial no Brasil ocorre por meio de mecanismos muito peculiares, sendo representada pela "legitimidade de diversas formas de violência e de discriminação, que são práticas generalizadas de interação para parcelas significativas da população" (ibid, p. 70).

Segundo CARVALHO (2005, p. 179) a "invisibilidade promovida pela sociedade englobante não se dá apenas no nível das representações, mas também das relações sociais e da apropriação do espaço nos meios rurais e urbanos". CUTI (2010, p. 37) nos lembra que "o silenciamento da identidade negra perpassou os séculos e atingiu o século XXI de várias formas; uma delas é apresentar negros como detalhes de uma suposta generalidade branca".

BENTES (1993) nos lembra sobre como "a discriminação "cultural" vem a reboque do físico, pois os racistas acham que "tudo que vem de negro, de Preto" ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábito)" (1993: 16). Portanto, a análise das representações sociais da cultura negra, diluídas em uma suposta cultura brasileira e notadamente invisibilizadas em nossa sociedade, são fundamentais para desvelar o atual lugar que esta ocupa e que nos permitam o aprofundamento em ferramentas que visibilizem e elenquem a cultura negra ao lugar de destaque que lhe é merecida.

Neste momento, partimos da concepção de Nilma Lino Gomes (2003) para cultura negra por acreditarmos que esta dialoga com os conceitos de negro e de afro-brasileiro, assumindo uma posição de valoração do protagonismo daqueles que foram escravizados para a cultura deste país:

> *"A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população" (GOMES, 2003, p. 77).*

Ainda sobre esta necessidade, GONÇALVES e WANZELER (2009) pontuam sobre a importância de discutirmos, nas mais diversas instituições sociais, sobre a urgência em não só respeitar as diferenças como em promover aquelas culturas historicamente colocadas em terceiro, quarto ou quinto plano em nossa sociedade.

A importância cultural desta raça não deve ser, portanto, encarada como uma mera contribuição alocada em uma posição coadjuvante na constituição de nossa sociedade. Pelo contrário, podemos ressaltar o caráter de protagonismo da cultura negra para os pilares do que chamamos hoje de cultura brasileira no que se refere a, por exemplo, nossas expressões artísticas nas mais diferentes linguagens. Complementarmente, acreditamos que o currículo pode colaborar para o reforço do sentimento de pertencimento às crianças, jovens e adultos de pele negra a partir da elaboração de práticas pedagógicas que possuam a cultura negra em seu cerne.

I.4.2. Cultura negra e currículo

> *"Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências etnicorraciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco" (MUNANGA, 2005, p. 16).*

A afirmação de MUNANGA (2005) retrata a importância em desenvolver um olhar de pertencimento e de equidade no âmbito escolar. Em um debate sobre as origens humanas, FOLEY (2003) nos lembra que o continente africano é o berço de toda a humanidade. Este sentimento de pertença, tão primário se considerarmos os povos que foram as bases do Homem Moderno, pode refletir o desconhecimento de nossa própria História e da história daqueles historicamente excluídos[38]. Quanto a isso, GOMES (2003) comenta:

> *"Embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como "negra", o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros" (ibid, p. 78).*

[38] Neste trabalho, consideramos excluídos enquanto os "grupos que estamos considerando como os não-brancos, numa sociedade regida por um paradigma branco, na qual os grupos citados vêm sendo marginalizados e narrados como *os outros* em um processo de construção de identidade (ou de sua negação) (OLIVEIRA e MIRANDA, 2004, p. 71).

Ao retomar brevemente a discussão sobre Cultura, VEIGA-NETO (2003) traça extenso trabalho sobre a influência desta no âmbito da Educação desde meados do Século XIX. Ao citar o filósofo e pensador Emmanuel Kant (1724-1804), descreve o que este autor imaginava como último estágio do desenvolvimento linear humanista baseado na acumulação do conhecimento entre os povos "civilizados"[39] com ênfase para uma "ideologia monoculturalista":

> *"Kant vai detalhar como deverá ser a educação escolarizada, de modo que se torne eficiente para a construção de uma nova germanidade. E, sob o manto de um pretenso humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico" (VEIGA-NETO, 2003, p.10).*

Em outras palavras, podemos inferir que o autor discorre acerca de uma espécie de escala, a qual poderíamos denominar por "evolucionismo escolar", que possuísse a cultura europeia como objetivo final, assim como o fez Edward Tylor com sua teoria cultural.

É no caminho inverso a esta iniciativa que a escolha de conteúdos ligados à cultura negra na Educação pode se apresentar como opção política em busca de representatividade e por valorização real da diversidade étnico-racial em toda a sua pluralidade no processo escolar. Segundo afirmam OLIVEIRA e MIRANDA (2004):

> *"Os materiais didáticos, com suas formas tradicionais de estereótipos atribuídos aos não-brancos, por exemplo, ajudaram a reforçar o desejo de não identificação com a cultura negra. Aí estão incluídos crianças e jovens que rejeitam seus traços da herança étnica, ressaltando apenas as outras características de sua suposta herança branca (Oliveira, 1994). Consequentemente, essa representação negativa perpassa as relações intra-escolares" (ibid, p.68).*

Portanto, o conhecimento da história, das manifestações culturais, da trajetória e da participação indissociável da raça negra para o que é o Brasil de hoje pode significar um desvelar que aproxime os discentes de sua afirmação e identidade racial. Neste esteio, MOREIRA & CANDAU (2003: 24) sublinham que a instituição escolar, compreendida enquanto microuniverso social, "por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola". A partir desta premissa, acreditamos que a Escola pode ser *lócus* privilegiado para a desconstrução de discursos equivocados sobre o protagonismo da raça negra para o Brasil na medida em que privilegiem práticas pedagógicas que possuam o seu cerne na diversidade étnico-racial de nosso país. Desta forma, os educadores:

> *"(...) se deparam com um grande desafio que decorre da necessidade de se desfazer os equívocos que deturparam as culturas de origem africana nas*

[39] Para maior aprofundamento sobre este assunto, ver as obras de VEIGA (2002) e VEIGA-NETO (2003).

> *áreas onde se desenvolveram relações de trabalho escravo. O desafio decorre, ainda, da urgência de se analisar os esquemas de violência que perpassam as relações entre os diferentes grupos da sociedade brasileira, de se estudar e de se vivenciar as culturas africanas e afro-descendentes como realidades dialéticas, dispostas no jogo social, permeadas por contradições e em constante processo de reinterpretação de si mesmas" (GONÇALVES & WANZELER, 2009, p. 10).*

Compreendemos, portanto, que repensar os conteúdos programáticos de forma contemplativa está diretamente ligado às tentativas de superação das desigualdades sociais em nosso país, especialmente à dívida histórica desta Nação com o povo negro.

No que se refere às manifestações populares urbanas, discorreremos no próximo capítulo sobre uma das manifestações musicais desenvolvidas no subúrbio do Rio de Janeiro, o funk carioca, por acreditarmos que esta discussão pode nos revelar uma amostra de como uma das manifestações populares do povo negro é discutida no âmbito social e racial. Para isto, pretendemos aprofundar sua origem histórica, política e social de forma a buscar estabelecer laços que possam agregar esta manifestação da cultura popular suburbana a um sentimento de pertencimento e de orgulho da cultura negra.

CAPÍTULO II: "Mostra o que é amor pra essa rapaziada, DJ:" o funk e o subúrbio da cidade do Rio de Janeiro

> *"o mínimo que se pode dizer da música popular brasileira é que ela, desde as origens mais antigas, é uma arena absolutamente privilegiada de discussão dos problemas do Brasil. O estado e os governos, como os costumes - envolvendo questões de classe e estilos de vida, étnicas e raciais, de gênero e familiares –, são alguns de seus assuntos preferidos (Menezes Bastos, 1996a)" (MENEZES BASTOS, 2008, p. 3).*

O presente capítulo se inicia com uma pesquisa exploratória em alguns dos principais bancos de dados acadêmico-científicos do país e em obras de referência sobre a manifestação musical escolhida com o objetivo de conhecer o estado da arte da temática. Em seguida, alguns termos que consideramos fundamentais para a compreensão da terminologia utilizada neste trabalho serão explicitados. A partir deste momento, procuraremos discutir os projetos de uma musicalidade nacional, os trânsitos entre samba, funk e alta ou baixa cultura e possibilidades (ou impossibilidades) de diálogo deste último com a cultura escolar.

O recorte geográfico escolhido para esta pesquisa é o subúrbio carioca. Porém, acreditamos importante tecer alguns comentários iniciais sobre este conceito a fim de lhe atribuir especificidades e características próprias face a um conceito que por vezes lhe é tomado como sinônimo, que é o de periferia. Esta dificuldade terminológica aparece, por exemplo, em VIANNA (1987), o qual se refere ao *funk* como "música produzida na periferia dos grandes centros urbanos e consumida também por jovens urbanos" (ibid. p. 33); já BATISTA (2005) refere-se à mesma manifestação como "uma realidade no cotidiano dos subúrbios cariocas" (ibid, p.23). Compreendemos que a complexidade intrínseca à discussão destes dois conceitos perpassa pela questão geográfica e amplia-se quando tratada como categoria fundamental de análise no que se refere aos elementos que contribuem para uma construção subjetiva, revelando as formas pelas quais os sujeitos apropriam-se de conceitos como "suburbano", "periférico", "favelado" e "morador de comunidade"[40] para a construção de suas identidades.

O pesquisador Tiarajú Pablo D´Andrea, em tese intitulada "A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo" (USP, 2013), apresenta o conceito de sujeito periférico como "o morador da periferia que passa a atuar politicamente a partir de sua condição e orgulhoso dela". A partir de investigações sobre a polissemia deste termo, aponta para diferenciações entre o termo periférico e suburbano, concluindo que "assim como periférico, suburbano é uma categoria que expressa uma posição geográfica na cidade e, de alguma maneira, um modo de vida" (D´ANDREA, 2013, p. 142). MARTINS (2008), por sua vez,

[40] Para maior aprofundamento neste tema, ver BIRMAN (2008); DIAS (2009) e FREIRE (2008).

aponta para uma diferenciação entre estes dois conceitos a partir análise de fatores como a industrialização da região e dos interesses imobiliários que influenciam seu povoamento.

Neste trabalho, porém, concordamos que a origem histórica do conceito de subúrbio está relacionada com o conceito de favela·, em que pese os diferentes estigmas sociais atribuídos a cada um destes conceitos (OLIVEIRA, 2011). As origens da palavra subúrbio[41] estariam ligados a um projeto de higienização social promovido desde a Reforma Pereira Passos, o qual possuía ênfase em legitimar uma estruturação de classes e raças por intermédio da distribuição espacial e urbana pelo Rio de Janeiro, iniciada por intermédio de:

> *"(...) um processo de expulsão das classes populares do centro do Rio de Janeiro e a consolidação de uma dicotomia entre centro histórico/zona sul x zona norte/oeste, entre "cidade e subúrbio" no sentido que conhecemos ainda hoje. Segundo Nelson da Nóbrega Fernandes, a palavra subúrbio foi "raptada ideologicamente". Subúrbio deixou de representar todos os espaços circunvizinhos ao centro, e se fixou no norte e oeste servido pelas ferrovias - visto como lugar do proletariado. A representação expressava o desejo de "controle sobre as classes populares" e a utopia de uma cidade segregada, com lugares definidos para cada - classe social" (ibid, p. 197).*

Portanto, compreendemos neste trabalho que o conceito de subúrbio carioca se afasta do conceito de periferia em virtude do primeiro possuir relação direta com o processo de planejamento urbano da cidade do Rio de Janeiro ao contrário do segundo, o que lhe confere especificidades históricas e sociais com o espaço geográfico carioca. Ainda nesta seara de terminologias, acreditamos empiricamente que o conceito de subúrbio está ligado a diferentes variáveis que perpassam o caráter financeiro e imobiliário até o sentimento de pertencimento identitário de determinado sujeito ao espaço em que vive. Portanto, concordamos com o autor supracitado de que o subúrbio carioca pode ser compreendido geograficamente entre os bairros da zona norte e da zona oeste apesar de que também consideramos que as manifestações de sua diversidade cultural transitam e se projetam por toda a extensão territorial do Rio de Janeiro.

É precisamente neste espaço que a manifestação cultural escolhida para ser investigada neste trabalho, denominada funk carioca ou apenas funk, possui um histórico diretamente ligado ao seu cotidiano.

A definição de funk utilizada neste trabalho é a de manifestação musical que engloba as composições de jovens e de veteranos MCs[42] com toda a diversidade temática e criativa daqueles que reproduzem o cotidiano do subúrbio da Zona Norte e da cidade do Rio de Janeiro; sua realidade social bem como os seus anseios, desejos, conflitos de vida e de seus pares em suas canções. Neste bojo, enfatizamos que o objeto deste trabalho perpassa por

[41] Segundo OLIVEIRA (2011, p. 197), "a palavra 'subúrbio', em português, bem como sua correspondente francesa *banlieue*, trazem sempre consigo um sentido pejorativo. Em português, o sufixo 'sub' implica subalternidade que as aglomerações que compõe o entorno da cidade."

[42] Segundo Mizrahi (2007, p. 141), MC é "abreviação para master of cerimony, mestre de cerimônia, terminologia que designa os rappers cantores de funk e hip hop.

considerar também como funk carioca aquelas composições consideradas hipersexualizadas, obscenas assim como as que deliberadamente apresentam uma apologia a determinadas facções locais e regionais de nosso recorte geográfico. Pois, como sublinha FORNACIARI (2011):

> *"seja por alegação de apologia ao crime ou pela proibição de realização de bailes; pela criminalização da atividade do profissional funqueiro ou pela inexistência de proteção legal adequada; pela difícil inserção no mercado fonográfico por determinados estilos de funk e a constante evidência, por parte da mídia, de uma ligação entre funk e criminalidade nas favelas, tudo indica que o funk inevitavelmente ocupa, de uma forma ou de outra, um lugar estritamente relacionado com o "excluído", o "marginal" e o "ilícito" na cultura brasileira" (ibid, p. 67).*

Em seguida, procederemos a discorrer sobre os dados obtidos em pesquisa exploratória realizada no mês de outubro de 2014 a fim de que pudéssemos obter o estado da arte da pesquisa sobre a temática do funk.

II.1 Pesquisa Exploratória (Plataformas SCIELO; CAPES)

A pesquisa exploratória, baseada em adaptação do modelo utilizado por RODRIGUES & AZEVEDO (2009), objetivou apresentar um levantamento de artigos, dissertações e teses na plataforma SCIELO e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Realizada no mês de outubro de 2014, as palavras-chave escolhidas foram, respectivamente: simples (funk) e compostas (funk carioca; funk e Rio de Janeiro) e estão reunidas na Tabela nº 1[43]. As referidas palavras foram selecionadas a fim de proporcionar uma visão ampla dos trabalhos que discutam os estilos musicais no âmbito do Rio de Janeiro, foram organizadas em tabelas anexas desprezando-se os resultados obtidos em duplicidade.

Nesta tabela, houve um total de vinte e seis (26) resultados. Na plataforma SCIELO, a busca com a palavra simples "funk" retornou vinte e seis (11) resultados e com as palavras compostas "funk carioca" e "funk e rio de janeiro", três (3) e três (3), respectivamente.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o estudo realizado com a palavra simples "funk" retornou quinze (15) resultados. As palavras compostas "funk carioca" e "funk e Rio de Janeiro" retomaram cinco (5) e nove (9) resultados, respectivamente.

II.1.2. Pesquisa Exploratória (Obras de referência)

De uma forma geral, observamos a presença de autores de áreas diversas nos resultados obtidos. Em um primeiro momento, embora a temática esteja associada ao universo

[43] Ver Apêndice I.

musical, a pesquisa exploratória revelou o interesse também de áreas afins, como Educação, Antropologia e Sociologia.

Finalizada esta pesquisa exploratória, e tendo em vista as limitações de alcance da plataforma SCIELO e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES no que se refere à catalogação da produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil, optamos por ampliar a busca por referenciais teóricos para outros meios, como a indicação de bibliografia por professores de notório saber na temática da Cultura Popular, bem como empreendemos uma busca diretamente nos programas de Pós-Graduação em Comunicação, Sociologia, Antropologia e Música.

De forma transversal, por tratar-se de uma temática inerente ao campo da Música, este trabalho perpassa também por obras da História da Música Popular Brasileira, como as desenvolvidas por TINHORÃO (2010; 2012; 2013), VIANNA (2012); manuais, como os trabalhos de BARRAUD (2005) e COPLAND (1974); dicionários, como o "The Grove Dictionary of Music and Musicians" (SADIE, 1994) e referentes ao subúrbio (LOPES, 2012) e aos afro-brasileiros LOPES (2006).

Sobre a temática do funk, foram selecionados outros trabalhos, como BORGES (UFF, 2007) e aquelas citadas por PALOMBINI (2006, p. 139), referências enquanto historiografia do funk e das manifestações que lhe deram origem:

> *"Hermano Vianna publicou O mundo funk carioca pela Zahar em 1988, quando a cena estava para gerar a música. Desde então, além de artigos em coletâneas, periódicos e revistas, apareceram os livros DJ Marlboro por ele mesmo: o funk no Brasil, de Fernando Mattos da Matta e Luzia Salles (Rio de Janeiro: Mauad, 1996); O funk e o hip-hop invadem a cena, de Micael Herschmann (Rio de Janeiro: UFRJ, 2000); DJ Marlboro na terra do funk, de Suzana Macedo (Rio de Janeiro: Dantes, 2003); A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude, de Juarez Dayrell (Belo Horizonte: UFMG, 2005); e Batidão: uma história do funk, de Silvio Essinger" (Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2005)".*

A análise desta manifestação e da abordagem da música enquanto manifestação artística perpassa por esclarecermos e diferenciarmos algumas terminologias básicas que utilizaremos em diante.

II.3 Música popular brasileira: ritmos, gêneros, estilos e manifestações

Segundo o violonista Almir Chediak (1950-2003), músico e pesquisador que se debruçou sobre o estudo da música (e, em especial a popular) no Brasil, o conceito de música pode ser considerado como a arte dos sons. Acreditamos que a associação entre este conceito e o de arte, de igual ou maior complexidade, apenas amplifica a dificuldade e desloca ainda mais sua compreensão. Neste sentido, enquanto categoria de análise, consideramos a música

"como prática social" (BRASIL: 2010, p. 89) e, portanto, podendo ser compreendida a partir da associação com a história das sociedades e de suas culturas:

> *"A música, em sua história, é uma longa conversa entre o som e o ruído. Som e ruído não se opõem absolutamente na natureza: trata-se de um continuum, uma passagem gradativa que as culturas irão administrar, definindo no interior de cada uma qual a margem de separação entre as duas" (WISNIK, 1989: p. 30).*

Concordamos com excerto acima de que são nas arenas culturais, as quais são permeadas por forças ideológicas que objetivam legitimar e diferenciar as classes hegemônicas, que ocorre a determinação sobre o que é ou não é música. Ao passo em que temos conhecimento de muitas críticas que alegam que o funk "não é música, é barulho", podemos compreender que a construção deste argumento está permeada de racismo e de preconceito no que se refere à música do outro e, em especial, à música das classes menos abastadas. Em contraponto, existem outras manifestações que poderiam ser consideradas como barulho, por exemplo, aquelas ligadas à música eletrônica (techno, electro, house, dentre outras) que são apreciadas por uma dita classe média letrada, argumento que não se aplica efetivamente a nenhuma dessas manifestações culturais se considerarmos elementos técnico-musicais.

Neste momento da pesquisa, consideramos importante tecer alguns comentários acerca de termos bastante utilizados para designar o que neste trabalho denominamos por manifestações musicais. TROTTA (2011) sublinha que é a partir de "determinado conjunto de elementos, por sua recorrência no repertório musical, [que] se torna característico de sua prática e passa a habitar as memórias musicais individuais e coletivas da população, categorizado enquanto tal" (ibid, p. 43). Comumente, a literatura especializada exterior ao âmbito da Música costuma apresentar estes elementos de forma bastante genérica tomando conceitos como ritmo, gênero, estilo e manifestação musical, por vezes como sinônimos. A fim de elucidar possíveis dúvidas, prosseguimos à breve análise dos termos correspondentes de forma a ampliar nosso espectro de análise.

Dentre os pesquisadores de música, existe certo consenso em considerar que os elementos essenciais da música são o ritmo, a melodia a harmonia e o timbre (COPLAND, 1974; CUNHA & VOLPI, 2008). Polêmicas à parte, o conceito de ritmo é considerado uma das categorias de maior dificuldade de definição a ponto de alguns estudiosos considerarem a opção por simplesmente não defini-lo[44]. De todo modo, partimos neste trabalho da concepção do "The Grove Dictionary of Music and Musicians" de que o ritmo é "a subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis; o grupamento de sons musicais, principalmente por duração e ênfase" (SADIE, 1994: p. 788).

[44] Sobre definições para ritmo, KIEFER (1973) afirma que "o fato de existirem centenas, muitas dos melhores autores, levanta a suspeita de que este fenômeno, em última análise, é indefinível" (ibid, p. 24).

O termo estilo, por sua vez, refere-se a "individualidade pela qual o movimento do espírito se torna visível na escolha das palavras, das imagens, na construção das frases e dos períodos, fundamentando a construção caprichosa, com que o pensamento traça seu curso" (LALANDE, 1985, p.407 apud SANTOS, 2012, p. 13). Em outras palavras, o estilo musical está diretamente relacionado à forma como o intérprete (seja ele um cantor ou um instrumentista) utiliza-se de seu conhecimento histórico-cultural para dar vida, ou fazer soar, determinada obra musical.

CONSTANTINO (2011, p. 22) afirma que o conceito de gênero é um "campo vasto e exaustivo" e, portanto, ainda mais abrangente que o de estilo. Além deste, o conceito de gênero reúne o ritmo e outros elementos, como a instrumentação utilizada e até a indumentária performática, a fim de compor "as principais categorias classificatórias que organizam o universo musical" (TROTTA: 2011, p. 55). No que se refere especificamente à discussão sobre gêneros musicais no universo da música popular, este mesmo autor complementa que:

> *"(...) as classificações dos gêneros musicais são feitas observando-se determinados estilos de voz, combinações de instrumentos, levadas, acompanhamentos, temáticas das letras, relação melodia-letra-harmonia, clichês, e mais uma grande diversidade de fatores que colaboram para a caracterização de um determinado gênero musical. Dentre todos esses elementos, podemos afirmar que dois são facilmente identificáveis na classificação de um gênero: a sonoridade e o ritmo" (ibid, p.63).*

No mesmo esteio, BRACKETT (2002) demonstra a articulação do conceito de gênero com o de estilo, bem como com a cadeia produtiva que envolve a articulação entre estes. Segundo o autor:

> *"Gêneros […] consistem em meios de caracterizar a música popular e criar uma conexão entre estilos musicais, produtores, músicos e consumidores, incluindo categorias como 'pop', 'rock', 'R&B','country', 'hip-hop', 'alternativo', 'techno', etc. [...] Trazem consigo conotações sobre a música e a sua identificação com qualidades afetivas específicas, como 'conformidade' ou 'rebeldia' (ibid, p.66 apud CONSTANTINO, p. 18)".*

No ano de 2010, um ano após a promulgação da Lei nº 5.543/2009 (a qual estabelece o funk como movimento cultural e promove "garantias culturais" a esta manifestação), a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) promove uma enquete em seu blog com a seguinte pergunta: "Você vê o funk como um movimento cultural no Rio de Janeiro ou como apenas um gênero musical?"[45]. Esta mobilização pode nos relevar a importância social e a preocupação do poder público em determinar uma manifestação que, por vezes, é supostamente tratada como "assunto periférico" ou de menor importância social.

[45] A matéria da enquete pode ser acessada no seguinte link: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_corpo.asp?num=36675, acessado em 02/04/2015, às 15:22.

Neste trabalho, acreditamos que a concepção de gênero é bastante ampla, mas insuficientemente complexa no que pese considerar o contexto cultural específico de origem e de desenvolvimento de determinado gênero, o que para nós é de vital importância. Neste esteio, acreditamos que este trabalho sinalize para uma confluência a uma concepção de etnomusicologia [46] que investigue "a manifestação musical considerando o seu contexto cultural, admitindo-o como componente fundamental das definições estruturais e sociais" (BASTOS: 2010, p. 916). Portanto, ao ampliar o conceito de gênero musical para manifestação cultural, pretendemos ampliar os elementos de análise para além da estrutura estético-musical, de forma a desvelar tensões, diálogos, atitudes políticas, arenas de luta e de resistência.

Esta concepção de música enquanto manifestação artística também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo este documento, "considerar e compreender em que contexto as músicas são criadas, praticadas e consumidas torna-se extremamente relevante em uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade da produção humana" (BRASIL, 2006, p. 195). Ainda neste sentido, a "heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens, incluindo também músicas de outras culturas, bem como as decorrentes de processos de erudição" (BRASIL, 2000: p. 51) são ressaltadas como de fundamental importância no que se refere à preocupação com a escolha dos conteúdos a serem utilizados em sala de aula.

No subcapítulo seguinte, procuraremos fundamentos que nos auxiliem a investigação dos mecanismos históricos que alocam manifestações musicais que apresentam origens sociais semelhantes em espectros culturais diametralmente opostos.

II.4. O caso do samba e do funk: trânsito entre baixa e alta cultura

> *"As classes altas aprenderam muito cedo a separar a demanda das massas - com sua carga de periculosidade política e também seu potencial de estimulação econômica - da oferta massiva de bens materiais e culturais "sem estilo", pelos quais não poderia sentir senão desprezo. Para as classes médias, pequeno-burguesas, aquelas que, por mais que desejassem, não podiam distanciar-se, a massificação foi especialmente dolorosa, "porque atacava aquela ânsia de interioridade que caracterizava seus membros, zelosos de sua individualidade e de sua condição de pessoas diferenciadas". Para as classes populares, por outro lado, embora fossem as mais indefesas diante das novas condições e situações, a massificação trouxe mais ganhos do que perdas. Não só estava nela sua possibilidade de sobrevivência física, como também sua possibilidade de acesso e ascensão cultural. A nova cultura, a cultura de massa, começou sendo uma cultura que não era apenas dirigida às massas, mas na qual elas encontravam retomadas, desde a música até as novelas de rádio e ao cinema, algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo e expressá-lo" (BARBERO, 1997, p. 235).*

[46] O conceito de etnomusicologia utilizado como referência neste trabalho é precisamente aquele presente em (PEREIRA: 2011, p. 14) o qual "consiste em considerar tanto o som quanto o contexto em que ele é produzido". A fim de um maior aprofundamento, ver BLACKING (1973), HIKIJI (2005). NETHEL (1983) e SEEGER (1992).

O excerto acima ratifica, em outras palavras, a importância das manifestações alocadas em cultura de massa como lócus de legitimação e visibilidade das classes menos abastadas, os mecanismos dinâmicos de diferenciação e distinção desenvolvidos frente a estas manifestações pelos outros componentes do espectro social.

No Brasil, segundo ROCHA (2013, p. 47), “a diferenciação entre cultura das elites e culturas populares ganhou forma decisiva a partir da segunda metade do século XVIII” no desenvolvimento das primeiras ideias sobre a formação de uma “literatura brasileira”. Como procuraremos discutir, este dualismo entre cultura das elites e cultura popular está diretamente relacionado ao sentimento de superioridade de um grupo social sobre o outro no caso brasileiro assim como ocorreu no desenvolvimento histórico de outras nações, como as da América Andina.

Apesar da música brasileira apresentar uma enorme riqueza cultural, expressa em inúmeras manifestações com ligações diretas à diversidade étnico-racial de seu povo, ideais para além da apreciação estética influenciaram a dinâmica destas manifestações neste país. MENEZES BASTOS (2008) destaca a forma segundo a qual a “fábula das três raças”, a qual procurava explicar a composição étnico-racial do país, também pode servir para analisar uma possível hierarquização de manifestações culturais que estejam associadas à raças de menor prestígio, como é o caso da raça negra e indígena.

A fim de que possamos analisar esta afirmativa, destacamos o caso do samba e do funk. Ambos possuem a mesma origem social enquanto manifestações provindas de camadas populares, porém ocupam lugares díspares no espectro musical. Segundo a empiria, o primeiro possui trânsito entre a alta cultura, é considerado manifestação musical autêntica do povo brasileiro a ponto de ser elencado a símbolo nacional. O segundo, como veremos mais adiante, carrega o peso da discriminação social nos dias de hoje. A empiria nos leva a não desconsiderar a variante “tempo” no que se refere à “promoção” do samba como manifestação da cultura popular aceita (com ressalvas) pelos ocupantes das classes mais abastadas. Portanto, uma análise da ideologia construída no Brasil fundamentalmente em meados da década de 1930, mas com origens ainda no século XIX, pode ser útil a fim de que possamos, a partir de um breve viés histórico, buscar compreender estes procedimentos instituídos pela elite acerca de manifestações musicais de origem popular em detrimento de outras.

II.4.1 Música nacional: uma proposta de afirmação do gosto das elites?

Segundo CIPRIANO (2011), os primeiros indícios de uma motivação para a construção de uma “música nacional” ocorrem em meados do século XIX através de compositores como

Carlos Gomes[47]. Porém, é nas primeiras décadas do século XX que o projeto ganha maior impulso e relevância na esteira das discussões sobre uma identidade nacional.

CRUZ (2006, p. 7) afirma, de forma genérica, que os "sons que deveriam dar o ritmo da nação vão estar na pauta de intelectuais como Mário de Andrade e Villa-Lobos, nos seus movimentos de construção de uma música "genuinamente nacional". O projeto de uma música nacional é fundamentalmente gerido e impulsionado por membros de uma elite de intelectuais ligados a pensar os "rumos da nação" e isto inclui seu principal formulador teórico, Mário de Andrade (EGG, 2004):

> *"A função social que Mário de Andrade preconizava para a criação artística no Brasil era a da formação de uma nação através da alta cultura. Ao contrário dos países europeus, que Mário de Andrade considerava avançados culturalmente, o Brasil ainda não havia desenvolvido sua arte culta de caráter nacional".*

O livro *Ensaio sobre a Música Brasileira,* lançado em 1928, é considerado um marco deste projeto (EGG, 2004). Segundo CONTIER (2013), debater o nacional na cultura e nas artes inseria-se "numa conjuntura específica: o final da Primeira Guerra Mundial (1918) e a intensificação do interesse dos intelectuais europeus pela busca de identidades culturais calcadas no espírito nacionalista" (ibid, p. 112):

> *"O critério de música brasileira pra atualidade deve existir em relação à atualidade. A atualidade brasileira se aplica aferradamente a nacionalisar a nossa manifestação. Coisa que pode ser feita sem nenhuma xenofobia nem imperialismo. O critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou individuo nacionalisado, reflete as características musicais da raça. Onde que estas estão? Na música popular" (ANDRADE, 1972, p. 20).*

Apesar da aparente abertura e aceitação nacionalista às manifestações da música popular, as manifestações que possuíam este rótulo também eram definidas e selecionadas pela elite. EGG (2004) afirma, por exemplo, que "Mário de Andrade não considerava a cultura popular urbana – que chamava de popularesca ou semi-cultura – como válida para utilização pelos compositores nacionais". CONTIER (2013) sublinha que "a inspiração na temática folclórica, e, de outro, o emprego de técnicas compatíveis implicou na procura dos traços fundamentais para elaborar o "retrato" sonoro do Brasil" (ibid, 114). Em outras palavras, o objetivo deste projeto era utilizar "o estudo do folclore musical como base para a construção de uma música erudita nacional" (EGG, 2004: p. 3).

As recomendações de Mário de Andrade aos compositores de música erudita que se propusessem aos objetivos modernistas e nacionais reverberariam em uma música culta a partir do folclore oriundo do povo. TRAVASSOS (1997) complementa que:

[47] A fim de maior aprofundamento sobre esse assunto, ver FREITAS SILVA (2011).

> *"A música culta seria, então, a "apoteose" da música popular, sua elevação ao olimpo das artes. (...) Nesse estágio, o bastão da tradição teria sido entregue pelo camponês ao artista, como a tradição popular germânica o fora, aos Grandes, nos séculos anteriores. A baldeação nos arquivos sonoros e coletâneas teria sido cumprida; e as espécies selvagens transplantadas para os jardins. O que propunham era uma espécie de aculturação voluntária que somaria as forças complementares do popular e da erudição" (ibid, p. 207).*

Neste sentido, "caberia aos intelectuais descobrir e direcionar a energia criativa deste povo, visto como um ser infantilizado, que precisava ser protegido da influência destruidora da modernidade do mundo urbano" (EGG, 2004, p. 20). Esta postura paternalista encontraria respaldo parcialmente nos objetivos do Estado Novo com suas ideologias de construção de uma identidade nacional (CRUZ, 2006) através de Heitor Villa-Lobos, o seu representante musical.

Por outro lado, é também neste período que "o samba deixa de ser um "ritmo maldito" para ser valorizado por vários intelectuais e principalmente pelo Estado como símbolo da nação". À luz da exaltação pelos nacionalistas de elementos genuinamente de raiz popular, o samba surge no bojo da "ação de "mediadores culturais" que teriam levado fragmentos da "cultura popular" a uma "cultura de elite" que desconhecia em boa parte os elementos desta "cultura popular". Em outras palavras, trata-se do "coroamento de uma tradição secular de contatos entre vários grupos sociais na tentativa de inventar a identidade e a cultura popular brasileiras" (VIANNA, 1995: p. 34). MEIRELLES (2012) ratifica esta afirmação:

> *"De ritmo genuinamente negro, mal visto pelos órgãos oficiais e pela elite em geral, o samba passou a se configurar como gênero musical símbolo de brasilidade, inclusive contando com a anuência da elite intelectual e o incentivo do Estado, interessados na construção de uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que se configurava como o gênero predileto do carnaval popular" (ibid, p. 3).*

A política estado-novista soube associar, ao invés de polarizar como uma inevitável contradição, uma manifestação estritamente ligada à cultura popular e o projeto de intelectuais ligados à música erudita. A estes últimos, distribuiu cargos de expressão na política cultural, como o de Villa-Lobos à frente da implementação do canto orfeônico obrigatório. CRUZ (2006) sintetiza que "Vargas soube acolher as expectativas de compositores eruditos como Villa-Lobos, e transformá-las em ações práticas, sem, contudo, desprezar outras possibilidades de diálogo com a cultura popular, feita e consumida pelo povo". esta harmonia entre estes supostos diferentes universos, no entanto, não tenha durado muito tempo: insatisfeito com a política de Getúlio Vargas, Mário de Andrade se afastou progressivamente do governo e acabou, nos anos seguintes, criticando o próprio movimento nacionalista. O samba, porém, já fora alçado como símbolo genuinamente nacional oriundo de uma manifestação espontânea do povo. Além disto, "O Estado Novo procurou adaptar o samba a seu ideário e assim buscou

domesticá-lo, apartá-lo daquilo que era tido como dissonante – sua associação com a malandragem e o hedonismo".

Dessa forma, o samba passa ocupar outra posição na hierarquia de manifestações musicais brasileiras. Seu exemplo pode nos indicar que as mediações culturais são fundamentais para que determinadas manifestações possuam aceitação nos grupos sociais e outras não. Ocorre que estas mediações não são isentas de mecanismos de afirmação de uma classe frente à outra, como nos ensina SODRÉ (1998):

> *"Seria um grande erro conceber o movimento do samba como um destino irrecorrível, resultante de um poder absoluto e sem alternativas. Setores ponderáveis do pensamento contemporâneo, como Michel Foucault, têm-se dado conta de que nenhum poder se exerce sem que haja resistência. Talvez seja melhor dizer resistências: os incontáveis lugares que rompam as opacidades sociais e individuais instituídas pelo poder. Embora essas resistências – táticas, funcionamentos, matrizes de sentido – possam estar no interior do campo de poder, deste não são dedutíveis à maneira de uma contrapartida lógica, de uma classe negativamente complementar" (ibid, p. 55).*

O caso do samba nos faz refletir acerca da legitimação de procedimentos históricos que alocam *o funk* enquanto manifestação popular discriminada, ligada às camadas mais pobres e, consequentemente, ligada à denominada "baixa cultura". A fim de que possamos buscar compreender a trajetória desta manifestação cultura e a importância desta para o sentimento de pertencimento negro dos membros do subúrbio carioca, procederemos a sua análise no próximo subcapítulo.

II.5 Funk Carioca

A manifestação cultural conhecida como funk carioca está longe de ser uma unanimidade entre críticos e pesquisadores dos mais variados campos do saber. Apesar disso, as últimas décadas assistiram a uma progressiva ampliação na compreensão deste e de outras manifestações musicais como fenômenos culturais e sociais ligados ao espectro social dos menos abastados.

O funk carioca está presente de forma consistente na sociedade carioca e esta manifestação promove uma grande arena de tensões, conflitos declarados e também de diálogos. Neste trabalho, consideramos que o funk carioca é uma manifestação cultural legítima da cultura popular e que sua potencialidade vem sendo subaproveitada pelas armadilhas promovidas por um olhar que só descreve um lado de uma história. A associação da imagem do funk à violência em finais da década de 80 assim como a suposta hiperssexualidade de suas letras foram e são argumentos largamente utilizados para a sua reprovação como manifestação cultural. Porém acreditamos que estas sejam apenas algumas das facetas do funk carioca que, em virtude de sua intensa e declarada interação com a sociedade, explicita uma realidade social de forma incisiva e, por vezes, nua e crua:

> *"O que sabemos é que esse movimento, tão criticado pela classe média, espelha valores já enraizados na cidade, como a objetificação sexual, a fricção de gêneros, a segregação urbana, a violência, a capitalização dos desejos… E o funk os potencializa, os torna visíveis, destacados - talvez por isso mesmo o funk seja tão "duro de engolir" (FORNACIARI: 2014, p. 1).*

No universo jurídico e de políticas públicas do Rio de Janeiro, como veremos mais adiante, sucessivos projetos de lei foram desenvolvidos, votados e promulgados nas respectivas casas legislativas, - e comemorados com louvor por determinados grupos sociais -, os quais claramente se opunham à realização de bailes funk nas favelas e nos subúrbios deste Estado. Este fato corrobora a presença e o incômodo social que esta manifestação promove em determinados setores de nossa sociedade, sinalizando para a validade de sua análise pormenorizada.

Neste sentido, sem a pretensão de finalizar uma possível histografia do funk carioca, iniciamos uma análise a partir do consenso no âmbito de diversos autores acerca das origens norte-americanas desta manifestação, ao menos como ponto de partida daquela que conhecemos atualmente (BATISTA, 2005; MEDEIROS, 2006; VIANNA, 1987; VIANA, 2010). PALOMBINI (2009) complementa que "o funk carioca coloca a cultura musical do Rio de Janeiro em relação com a música negra norte-americana, numa combinação única, de reverberações transcontinentais" (ibid, p.39).

Segundo trabalho de MEDEIROS (2006 apud VIANA, 2010), o termo funk tem sua origem na expressão norte-americana "*funky".* Em uma adaptação literal, "tratava-se de uma

gíria dos negros americanos para designar o odor do corpo durante as relações sexuais" (ibid, p. 13). Segundo VIANNA (1987), é em finais da década de sessenta que a não bem quista gíria funky adquire uma concepção totalmente nova:

> *"(...) foi nessa época que a gíria funky (segundo o Webster Dictionary - "foul-smelling; offensive") 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" (ibid, p.45).*

Ainda sobre a concepção do termo funk, BATISTA (2005) afirma que o termo se originou em meados da década de 70, quando o "pianista norte americano Horace Silver uniu o Jazz com a Soul Music e começou a difundir a expressão "Funk Style" (ibid, p. 15). Polêmicas *à parte,* consideramos que as duas concepções convergem para um mesmo lugar no que se refere à origem desta manifestação na cultura negra. Neste sentido, acreditamos importante reconhecer a influência de diversas manifestações musicais também de origem norte-americana até chegarmos à estrutura do funk como o conhecemos hoje. Uma tentativa de sistematização ocorreu em LOPES (2012), o qual objetiva também analisar alguns aspectos históricos desta manifestação:

> *"Denominação de uma modalidade musical variante do funk, surgida no Rio de Janeiro, na região focalizada nesta obra, e popularizada a partir da década de 1990, principalmente nas favelas de toda a cidade. A base rítmica de suas gravações – ao que consta, oriunda do estilo drum & bass (bateria e baixo) dos músicos latinos da Florida, e por isso também conhecida como "batidão" – situa a modalidade mais próxima da antiga marchinha carnavalesca do que propriamente do funk ou do rap" (ibid, p. 160).*

O excerto acima é ratificado por PALOMBINI (2009), o qual acrescenta que "a música que hoje conhecemos como funk carioca não deriva diretamente do funk norte-americano" (ibid, p. 37). PAULA (2006), por sua vez, também sintetiza um breve panorama histórico da manifestação musical funk:

> *"(...) tipo muito específico de música, que descende dos lamentos negros e rurais do blues, do posterior rhythm 'n blues (quando o blues chega aos grandes centros e ganha marcação rítmica mais vigorosa) e da evolução do rhythm 'n blues, o soul (quando o estilo ganha apuro melódico, emprestado das igrejas batistas, e esmero instrumental, tornando-se um lucrativo negócio para as gravadoras. Do soul, estilo representado por cantores como Sam Cooke, Otis Redding, Smokey Robinson, Marvin Gaye e Aretha Franklin, chegamos ao funk, redução do soul à sua percussividade mais básica" (ibid, p. 4).*

Assim, como procuramos demonstrar nos subcapítulos iniciais, a definição de uma manifestação musical e de seus desdobramentos, seja ela do funk, maracatu, samba ou

qualquer outra, não é tarefa simples e envolve a percepção de elementos como a sonoridade e o ritmo. Porém, de uma forma geral, o funk possui uma instrumentação eletrônica básica, embora variável em função do período histórico de seu desenvolvimento. Se no início do denominado "funk carioca genuíno", a bateria eletrônica e o canto vocal solo eram a base de toda a instrumentação, a complexidade instrumental e harmônica evoluiu à medida que novos artistas são assessorados e literalmente produzidos por equipe profissionais ou semiprofissionais.

Nesta seara de possibilidades de caracterização desta manifestação cultural, PALOMBINI (2009) sugere uma sistematização desta em sete categorias, a saber:

> *"(...) Além do proibidão, também conhecido como funk proibido, rap de contexto ou funk de facção, os subgêneros musicais incluem o funk sensual (ou putaria), funk consciente, funk melody, funk de raiz, gospel funk e montagem (explorando a repetição rítmica de fragmentos vocais, como no início da house)" (ibid, p.52).*

As categorias apontadas acima por PALOMBINI (2009) podem rechaçar um dos principais argumentos daqueles que são contrários ao funk carioca, pois, segundo este autor, a categoria *funk sensual* só representaria um dos tipos do funk. No senso comum, observamos que o funk é comumente associado somente à hiperssexualização, o que acreditamos se tratar de um argumento falacioso e que pode se propor a deslegitimar toda uma manifestação musical a partir de sua associação com uma temática ainda pouco discutida claramente especialmente entre os jovens, o que é o caso da sexualidade . Segundo o pesquisador Silvio ESSINGER (2011 apud FORNACIARI, 2011):

> *"embora haja uma predominância do funk pornográfico ou funk putaria - predominância essa que se dá por uma série de razões, entre elas a mencionada ditadura do mercado - diversos estilos convivem, muitas vezes em um mesmo contexto. O estilo romântico, o gospel, a apropriação feita pelo pessoal do Rock, da música eletrônica, do samba, e muitos outros convivem; alguns com mais, outros com menos espaço na mídia" (ibid, p. 27).*

A fim de que possamos ampliar nosso espectro de análise, citamos alguns exemplos das categorias idealizadas por PALOMBINI (2009). Da categoria proibidão, existe certo consenso em associá-los à presença de determinadas facções no seu lugar geográfico. Segundo COUTINHO (20 p. 13), as letras exaltam "as façanhas de determinada facção criminosa: Comando Vermelho (CV), Terceiro Comando ou Amigo dos Amigos (ADA)". RUSSANO (2006) destaca a importância em analisar esta categoria enquanto manifestação de uma condição social:

> *"o Funk Proibido é um elemento dentro de um panorama em que a violência – e o combate a ela – tem lugar de destaque na agenda social. Ele retrata muito bem todo esse momento histórico, confundindo em suas letras a verdade e a fantasia, da mesma forma que existem duas cidades do Rio de Janeiro: a real e*

> *a oficial. E resta qual o destino dessa música que nasce e vive entre dois mundos" (ibid, p. 107).*

O funk sensual (ou de putaria) surge também no final da década de 1990 e "ganhou espaço dentro e fora das comunidades, trazendo à tona temas relacionados à mulher, sensualidade e sexualidade" (GOMES, 2010, p. 8). FORNACIARI (2011) complementa que esta categoria também é tratada por "funk erótico" e "pornofunk", a partir de "letras que falam mais ou menos explicitamente de questões relacionadas à pratica de atos sexuais" (ibid, p. 68). FORNACIARI (2011) comenta acerca de possíveis motivos para sua alta receptividade junto ao público jovem:

> *"estudiosos têm percebido que esse jovens de classe baixa, garotos e garotas, na maioria das vezes receberam uma formação afetiva e sexual baseada na coibição e na repressão, e não no diálogo aberto, seja na escola ou em casa, através da informação e da educação acerca dessa formação. Então o baile funk representa, de alguma forma, uma oportunidade na qual esses jovens altamente reprimidos podem expressar suas libidos, celebrar o prazer e a festa do corpo" (ibid, p. 71).*

No excerto acima, inferimos que a autora enfatiza que os jovens não possuem um debate consciente acerca da exposição sexual a que são submetidas desde muito cedo, o que pode se traduzir em uma dinâmica de hiperssexualização nos ambientes que transitam, por um lado e na "explosão de uma libido encurralada pela moral cristã" (VIANNA, 2005, p. 1), do outro.

Sobre o *funk consciente,* RUSSANO (2006) referenda-se em uma definição de MC Mr. Catra que se refere a "um tipo de rap baseado em tramas populares compostas por personagens que povoam o imaginário popular da favela, como o traficante, o bandido, o viciado, o policial, o trabalhador e outros tantos". DAYRELL (2001) afirma que o surgimento desta categoria está na intenção de "se contrapor à campanha de criminalização a que estava sujeito, estimulando os MCs a cantar temas sociais e criticar a violência" (ibid, p. 163). VAZ (2013), por sua vez, o define como um movimento surgido no início deste século:

> *"Já nos anos 2000 acontece o trabalho de renovação, feita por um grupo de compositores que criou um movimento chamado Funk de Raiz ou Funk Consciente. Este movimento procura se distanciar de grupos que compõem músicas que fazem apologia ao uso de drogas, porte de armas, aos chefes do trafico ou ao erotismo (de cunho mais vulgarizado), nos estilos chamados Proibidão e Funk Putaria. Também foram criadas formas organizadas para o movimento, como associações que buscam ajudar os profissionais da área (ibid, p. 22).*

O funk melody não possui a mesma origem do funk carioca porém é agrupado como uma subdivisão do funk carioca por possuir elementos do R&B e do Freestyle[48]. Para DAYRELL (2001, p.183), esta categoria caracteriza-se por "um som mais pop e melodioso do

[48] Ver Wikipédia (USA). Link: http://en.wikipedia.org/wiki/Funky_Melody, acessado em 03/04/2015, às 11:33.

que o "pancadão", o estilo agressivo original do funk". SOUZA & LEITE (2009) ressaltam que, de forma geral, “o funk melody tem uma batida com samplers e vocalizações do funk carioca” (ibid, p. 6).

O gospel funk é uma ressignificação do funk, onde se mantém uma das bases básicas do *funk* com letras de temática religiosa. Segundo MENDONÇA (2009), “a sacralização do funk decorre, assim, do evangelismo dedicado às massas jovens e da glamourização midiática do funk”. Ademais, a mesma autora amplia a discussão para uma problemática acerca da obra de artistas de referência e do uso do funk para a evangelização:

> *“Os modos de refuncionalização do funk estão evidenciados nas canções e performances dos cantores Adriano Gospel Funk e Cláudia Mel, muito embora esse processo pareça discutível. Ou seja, a coloquialidade das letras e a manutenção de gírias e jargões do funk secular geram uma banalidade no tratamento dos temas mais sérios da mensagem cristã e, ainda, a conservação estilística de arranjos instrumentais e vocais do funk popular tende a obliterar uma dissociação mais ampla dos funks mais dançantes e de duplo sentido” (ibid p. 140).*

No percurso das origens desta manifestação no Rio de Janeiro com todas as categorias apresentadas, consideramos importante o estabelecimento de uma linha cronológica imaginária, a qual inclua momentos fundamentais para a compreensão do seu desenvolvimento até então e que ressalte aspectos relevantes do contexto histórico nos Estados Unidos, no Brasil e a nível global que foram fundamentais para sua formação.

II.5.1 Século XIX, início do Século XX: o blues e o negro spiritual

Apesar da virtual abolição do tráfico negreiro nos Estados Unidos ter ocorrido em 1808, a situação dos negros norte-americanos descendentes diretos de negros africanos traficados pelo Atlântico ainda era de ausência de direitos civis básicos em finais do século XIX e início do Século XX. Segundo ALVES (2011, p. 60), “características como segregação, linchamentos, violência policial e discriminação no emprego, na educação e nos serviços públicos ainda marcavam a vida dos negros estadunidenses” após o final da Segunda Guerra Mundial. De um modo geral, PALOMBINI (2009) ressalta que “a cultura africana norte-americana, da invenção do fonógrafo ao apogeu do soul, desenvolve-se sob o signo do “separados, mas iguais” (ibid, p. 40).

Na porção sul deste país, os resquícios da escravidão norte-americana eram ainda mais notáveis junto à população negra, desvelando forte segregação racial e relegando a estes especialmente o trabalho rural, apesar do início de uma forte migração dos negros “das fazendas do sul para os grandes centros urbanos do norte dos EUA” (VIANNA, 1987, p. 44).

Neste contexto, em virtude de sintetizarem o produto de uma realidade social imposta com práticas diretamente ligadas à cultura negra remanescente do passado de escravidão, três manifestações musicais são marcantes[49], a saber: o *blues*[50], os spirituals e o *R&B (rhythm and blues)*[51]. Sobre o primeiro, ALVES (2011) o define como uma "catarse", ao passo que CARRIJO (2014) explicita:

> *"O blues é um gênero musical nascido no Sul dos EUA. O momento exato de sua origem não é preciso, mas sabe-se que os primeiros contornos estéticos que o definiriam surgiram por volta de 1890 e se consolidaram mais fortemente durante as décadas de 1920 e 1930, período de atuação de grandes intérpretes como Charley Patton, Son House, Tommy Johnson e Robert Johnson. (...)O grande sucesso experimentado durante o pós-guerra se deu em parte graças à consonância de fatores: a industrialização do Norte aliada à mecanização das plantações do Sul levaram milhares de indivíduos negros a migrarem para polos industriais como Chicago em busca de trabalho e melhores condições de vida (ibid, p. 24)".*

Por sua vez, a manifestação *spiritual* (também conhecido como *negro spiritual)* é a raiz do que hoje conhecemos como o *gospel*[52], manifestação diretamente ligado à "música protestante negra" (VIANNA, 1987). Junto às *work songs*[53] *e as field hollers*[54], alguns autores apontam para a confluência destas manifestações a partir de suas influências no canto do blues e como base inicial para diversas outras (CARRIJO, 2014).

Em trabalho desenvolvido sob uma perspectiva histórica dos *spirituals* dos negros afro-descendentes, GORDON PERSHEY (2000) sublinha a importância desta manifestação na identidade norte-americana[55]. A partir de viagem aos Estados Unidos em fins do século XIX, o compositor checo de música instrumental, Antonín Dvořák (1841 – 1904), inspira-se em um tema baseado em um negro spiritual para representar a América em uma de suas composições. Em 1893, é lançada uma de suas obras mais conhecidas: a Sinfonia número nove em Mi Menor para grande orquestra, também conhecida como *Sinfonia do Novo Mundo*, a qual imortalizaria os spirituals como elementos estritamente ligados à identidade norte-

[49] Para um estudo mais aprofundado sobre outros gêneros de tradição oral africana e de outros gêneros musicais norte-ameircanos do século XIX e inícios do Século XX, como *o folk*, o *blues rural, o ragtime* e o *jazz,* ver (ANNANIAS, 2008; HOSBSBAWN, 1990; LOMAX, 1993; TANNER, 1984).

[50] Segundo uma concepção informal análoga à uma tradução não-literal, ANNANIAS (2008, p. 41) sublinha que "o blues é um estado de espírito, não necessariamente tristeza, embora na maioria das vezes se apresente dessa forma".

[51] A grafia deste termo também pode ser rhythm n' blues (PAULA, 2007).

[52] No Brasil, a manifestação gospel apresenta diversos desdobramentos, em especial ligados à comunidade protestante pentecostal e neopentecostal, o que pode revelar uma importante fonte de dados sobre religião, identidade e sociedade. Sobre este assunto, ver (BRAGA, 1961; CÂMARA, 2003; CUNHA, 2007; PINHEIRO, 1997; 2006)

[53] Segundo ANNANIAS (2008, p.40), "(...) mesmo com todas as restrições culturais, os escravos enquanto trabalhavam nas plantações, ou na construção das estradas de ferro, criavam e cantavam canções dotadas de ritmo, sem o acompanhamento de instrumentos musicais e dotadas de melodias improvisadas".

[54] Músicas e canções dos negros norte-americanos "que tinham como finalidade a comunicação durante o trabalho" (ANNANIAS, 2008, p.42).

[55] "In 1893, the influence of American black music was dignified when innovative composer Antonin Dvorak chose spiritual music to represent America in his Symphony From the New World". Em tradução livre: "No ano de 1983, a influência da música negra americana pode ser estimada a partir da escolha, por parte do inovador compositor Antonin Dvorak escolheu uma melodia de um spiritual para representar a América em sua Sinfonia para o Novo Mundo". (GORDON PERSHEY, 2000, p. 27).

americana[56]. Ainda sobre a história desta manifestação musical, PIRES (2008) remonta a manifestação *ring shout*[57] e pontua:

> *"Os primeiros spirituals remontam do século XVII e passou por diversas transformações a partir de um gênero chamado ring shout, que era uma dança de caráter religioso originária dos rituais africanos de dança em círculos. Este tipo de dança religiosa pode ser considerada um dos grandes veículos de disseminação do cristianismo entre os afro-descendentes norte americanos. Nos Estados Unidos, este tipo de dança, assim como o uso 'de tambores, foi considerado pela Igreja Batista como prática profana" (ibid, p.56).*

Segundo VIANNA (1987), a eletrificação[58] das manifestações *spiritual* e do *blues* daria origem a, respectivamente, o *gospel* e o R&B. Em uma segunda versão sobre esta última manifestação, em reportagem realizada pelo jornal estadunidense *The New York Times* sobre o livro "The soul of Jerry Wexler" (em tradução literal: "A alma de Jerry Wexler"), o jornalista Leo Sacks afirma que a origem do termo referente a esta manifestação é referendada a Jerri Wexler, notável produtor da Revista *Billboard*. O termo teria sido cunhado para substituir o termo "*race music"* como um termo generalista para a música popular negra da época.[59] Esta história é ampliada por ALVES (2011) o qual complementa com detalhes da manifestação R&B:

> *"Após a Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se em Nova Orleans um estilo de blues profundamente original, o "rhythm and blues", termo criado pela revista Bilboard para substituir a designação "race music". Herzhaft argumenta que esse estilo se caracteriza pela predominância de peças rápidas (advindas do "boogie-woogie") e de baladas sentimentais, com um mínimo de blues lentos. O piano, instrumento dominante, uniu-se a outros, como a guitarra elétrica e o contrabaixo" (ALVES, 2011, p. 59).*

Nesta época, uma série de tensões e conflitos promovidos por movimentações sociais em torno de direitos para os negros norte-americanos estavam em vias de atingir o seu auge[60].

---

[56] Este fato é ratificado por (REYES, 2013), canções populares religiosas criadas e cantadas pelos afro-americanos na época da escravidão (tais como "Swing Low, Sweet Chariot", "Joshua Fit the Battle of Jericho", "Sometimes I Feel Like a Motherless Child", "Go Down, Moses", "Steal Away to Jesus", "Didn't My Lord Deliver Daniel?" e "Wade in the Water"), eram a primeira contribuição autêntica da América para a cultura mundial, e inspirou compositores clássicos a estudarem essas canções populares para criarem suas sinfonias

[57] Segundo ANNANIAS (2008, p. 57), "o ring shout consiste em coesas coreografias que envolvem todo o corpo de seus participantes onde o principal objetivo é criar um som percussivo através de palmas e batido de pés onde todos os participantes também em coro respondem aos clamores de um cantor (shouting). Acredita-se que o círculo do ring shout deriva da herança muçulmana que se refere à volta no sentido horário que os fiéis do Islã fazem em torno da Kaaba. O ring shout desenvolveu-se em South Carolina, Texas, Georgia e Louisiana sendo praticado até no século XXI nestas mesmas regiões. Em resumo, o ring shout é uma clara herança das raízes africanas presentes em seus descendentes norte-americanos que direcionaram elementos como a oralidade, o ritmo, a dança direcionados ao louvor a Deus (anteriormente na cultura Yorubá era designado sob o nome de "Elegba"). Muitas vezes esta dança leva a certo tipo de êxtase muito semelhante aos encantamentos e possessões espirituais de origem africana".

[58] Esta evolução tecnológica permitiu também o desenvolvimento de novos instrumentos musicais, de decisivos avanços na música desenvolvida por dispositivos eletromagnéticos e eletrônicos em meados do século XX assim como impulsionou a projeção de novos gêneros à nível global em virtude de novas técnicas de gravação, o que possibilitaria novas formas de divulgação dos mesmos.

[59] "As a writer for Billboard magazine in the late 1940's, Mr. Wexler coined the phrase "rhythm-and-blues" to replace "race music" as the generic label for black popular music". Esta material pode ser acessada em: http://www.nytimes.com/1993/08/29/books/the-soul-of-jerry-wexler.html. Acessado em 30/03/2015, às 16:43

[60] Segundo comenta WESCHENFELDER (2013), estas movimentações não aconteciam somente nos Estados Unidos, sublinhando "um período histórico compreendido entre 1954 e 1980, marcado por rebeliões populares e convulsões na sociedade civil de

Segundo WESCHENFELDER (2013) “embora a Constituição Americana garantisse direitos fundamentais a todos os cidadãos desde 1787, os negros tinham prerrogativas legais negadas por legislações estaduais, com base no princípio dos direitos dos estados” (ibid, p. 68), direito este assegurado pela décima emenda à constituição, promulgada ainda em 1971. A posterior décima terceira emenda à Constituição, de 1865, abolira oficialmente a escravatura em solo norte-americano, porém a igualdade racial estava longe de ser uma realidade factível.

A luta negra norte-americana pelo direito ao voto atingiu grande projeção internacional em meados da década de 1950 e 1960. Este direito já era garantido pela décima quinta emenda à Constituição, de 1870, porém diversos mecanismos e manobras legislativas (como a necessidade de pagamento de um imposto eleitoral) restringiam, na prática, aqueles que efetivamente podiam exercer o direito ao voto.

As agitações políticas desta época atingiram projeções globais, inclusive para as discussões antirracistas no Brasil[61]. Destas agitações, podemos destacar: 1) a decisão da Suprema Corte Norte-Americana no caso da segregação escolar, conhecido como caso Brown V. Board of Education (1954); 2) o boicote aos ônibus de Montgomery em virtude da segregação racial em transportes públicos pela ativista negra Rosa Parks (1955), 3) os discursos contra a discriminação e segregação racial dos ativistas negros Malcom X (1963) e do reverendo partidário da não-violência, Martin Luther King Jr. (1963); 4) as marchas de Selma à Montgomery em pressão ao governo e ao Congresso pela promulgação de leis de universalização efetiva do voto (1965); 5) a fundação do *Black Panther Party* (em tradução literal: Partido das Panteras negras), em 1966 sublinham a quantidade e a diversidade de formas e manifestações a favor dos direitos civis neste período.

No âmbito cultural, a importância da luta por direitos civis também pode ser observada nas manifestações artísticas. Segundo REYES (2013), “o Movimento dos Direitos Civis, o Black Theater Movement e o Black Arts Movement” procuraram fomentar a melhoria das condições de vida dos afro-americanos”. Neste sentido, podemos destacar obras de intelectuais negros como Ralph Ellison (1914-1994), Ntozake Shange (1948); que se propunham a retratar em suas obras a dura realidade social da época. No campo da música, como veremos a seguir, o *soul* participou ativamente deste momento histórico.

---

diversos países. Estes movimentos pediam a igualdade perante a lei, direitos iguais para toda camada da população independente de cor, raça ou religião (ibid, p. 68).

[61]Sobre isto, GUIMARÃES (1995b), afirma que "as perspectivas começaram a mudar apenas quando a segregação racial foi desmantelada nos Estados Unidos em consequência do movimento dos direitos civis. Somente então as desigualdades raciais passaram a ser claramente atribuídas à operação de mecanismos sociais mais sutis - a educação escolar, a seletividade no mercado de trabalho, a pobreza, a organização familiar; etc. A mudança de percepção da discriminação racial nos Estados Unidos alterou tanto a percepção do Brasil pelos anglo-americanos quanto o programa político anti-racismo. Desde então a denúncia das desigualdades raciais mascaradas em termos de classe social ou de status passaram a ser um item importante na pauta antiracista. Os racismos brasileiro e norte americano tinham se tornado mais parecidos entre si." (Guimarães, 1995b, p.29)

II.5.2. – Soul: a trilha sonora do orgulho negro

Segundo VIANNA (1987), a manifestação conhecida como *soul* é oriunda direta da confluência entre as manifestações *gospel* e R&B. PESSOA (2000) ratifica esta premissa, indicando a mistura do "rhythm & blues com o gospel, gerando o soul que deu origem à linhagem *funk" (ibid. p. 73)*. Em entrevista à ESSINGER (2005), Oséas Moura dos Santos, ou Mr Funky Santos, o DJ/MC também afirma que:

> *"se hoje tem pagode — vê o visual e o linguajar dos caras —, se hoje tem funk — por mais medíocre que ele seja —, se hoje tem rap — mas um rap bonito, como o dos Racionais MCs — a culpa toda é do soul" (ibid, p. 48)*

A influência da luta antirracista norte-americana em nações como o Brasil, Jamaica, África do Sul (GUIMARÃES, 2009) é amplamente reconhecida e reverbera até os dias de hoje. A trilha sonora do "movimento de direitos civis o foi também para a "conscientização" dos negros norte-americanos" (VIANNA, 1987, p. 45) na medida em que influenciou atitudes políticas nas mais diversas áreas. No bojo destas manifestações, surgem os movimentos Black Power [62], impulsionados pelo descontentamento com recentes acontecimentos, como os assassinatos de Malcolm X (1965), de Martin Luther King Jr. (1968) e com os rumos da política internacional norte-americana intervencionista em plena Guerra do Vietnã:

> *"Movimentos 'black power' (poder negro) emergiram na segunda metade da década no encalço de Malcolm X, combinando 'nacionalismo cultural' (que valorizava tradições afro-americanas) e luta militante contra a discriminação racial. O Partido dos Panteras Negras, fundado por universitários negros na Califórnia em 1968, apelou para a 'autodefesa armada' contra policiais racistas e fez alianças com progressistas brancos contra a guerra, a exploração e a opressão social de todo o tipo. (KARNAL et al., 2007, p. 248 apud RIBEIRO, 2008, p. 92)".*

Os movimentos Black Power são relacionados como movimentos de contracultura [63] (CAPELLARI, 2007; CARMO, 2001) devido a sua importância histórica e aos seus desdobramentos na comunidade negra. Convém destacar que estes movimentos contribuíram não só para conscientização de negros e negras para a questão racial como abriu portas para novos parâmetros de beleza, orgulho e pertença para o povo negro. Sobre esta premissa, BARROS (2003) pontua que:

---

[62] COUTINHO (2011) afirma que "O movimento Black Power surgiu na década de 1960, caracterizado pelo uso dos cabelos sem intervenção química ou física para "alisar", o que foi definido como "natural", por jovens negros; juntamente com este movimento, surgiu o slogan "Black is beautiful" defendendo a afirmação de que "ser negro é lindo".

[63] Segundo CAPELLARI (2007 p. 7), podemos "definir a contracultura como a representação dada a um conjunto de manifestações de repúdio ao modus vivendi predominante no Ocidente, por parte da juventude dos anos 60 e 70 do século passado, das quais resultaram algumas transformações sócio-culturais, ainda que nem sempre as defendidas por seus teóricos e apologistas".

> *"(...) os movimentos da contracultura instauraram a onda do black is beautiful" (preto é bonito), o negro finalmente pôde ter orgulho de suas características físicas. Os cabelos alisados deram lugar aos crespos naturais e o corte black-power virou moda. Os traços faciais passaram a ser destacados em maquiagens coloridas e os tecidos étnicos ganharam as ruas. O fato de valorizar a beleza dava ao negro um poder de reivindicar espaço" (ibid, p. 5).*

Nesta época, esta forma de *orgulho negro* chegaria ao Brasil e influenciaria músicos, escritores, intelectuais e a juventude. Segundo afirma SANTOS (2000), as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo seriam "dois centros irradiadores da influência norte-americana" (ibid, p. 55), ao passo que FAUSTINO (1997) comenta:

> *"O Brasil do final dos anos 60 vivia a ditadura militar, com censura, prisões, exílio e tudo mais por isso, o que chegou à população afro-brasileira do movimento norte americano foi só a estética Black Power os cabelos, a soul music, as roupas, boinas e a ginga tornaram-se moda. Artistas como Tim Maia, Tony Tornado e Trio Ternura reproduziam o que James Brown, a banda Paliamment, os Jackson Five e tantos outros faziam nos palcos americanos, fortalecendo a auto estima dos negros. Gravações mais explicitas foram feitas por Wilson Simonal, com Tributo a Martin Luther King e por Elis Regina com Black is Beautiful" (ibid, p. 106).*

VIANNA (1987) sublinha que, por volta de 1968, o *soul* "já tinha se transformado em um termo vago, sinônimo de "black music"" (ibid, p. 45). Embora a presença do soul no Brasil tenha sido (ou fora) marcante nesta fase, acreditamos que convém sublinhar como a manifestação *funk* chegou ao Brasil. Esta diferenciação se torna necessária tendo em vista que "a música que conhecemos como funk carioca não deriva diretamente do funk norte americano" (BURNIM e MAULTSBY, 2006, p. 293–314, apud PALOMBINI, 2009, p. 37), a qual seria, na verdade, um desdobramento de outra manifestação musical, o *Miami bass*. Portanto, o funk norte-americano desta época surge com características específicas, "empregando ritmos mais marcados ('pesados") e arranjos mais agressivos" (VIANNA, 1987, p. 46).

II.5.3. O funk carioca: primeiro ciclo (Década de 60 a 80)

> *"Black Rio, Black São Paulo, Black Porto e até Black Uai! Primeiro a descoberta da beleza negra. O entusiasmo de também poder ser black. A vontade de lutar como o negro norte-americano, em busca da libertação do espírito negro, através do Soul. As roupas coloridas, as investidas na imprensa branca junto com a polícia comum... Num segundo momento uma consciência incipiente começa a surgir. O trabalho, as condições de vida, a igualdade racial começam a receber destaque" (Versus, maio/junho de 1978:42 apud ibid, p. 58).*

Segundo PAULA (2007), a História do Funk no Rio de Janeiro refere-se a três ciclos, a saber: 1º) B*lack power* ou *soul-funk*; 2º) *Gang funk* e 3º) *New funk* (PAULA, *2007)*. Destes ciclos, adicionaremos um quarto, o qual denominaremos de *4º) Dias atuais*. Segundo a autora, o primeiro ciclo estaria compreendido entre as décadas de 60 e 80 e não estaria restrito somente à manifestação musical do soul, mas também ao rock, ao pop e o soul. O funk como

conhecemos atualmente tem sua origem a partir do segundo ciclo, porém acreditamos importante ressaltar todas as fases da cena black no Rio de Janeiro a fim de que possamos compreender os caminhos que possibilitaram que o funk carioca se desenvolvesse como manifestação majoritária das classes menos abastadas, em especial junto ao público negro.

Existe certo consenso em admitir que os bailes que tocavam a manifestação soul, funk e outras manifestações surgiram no Canecão, Zona Sul de classe média alta do Rio de Janeiro (PALOMBINI, 2009; VIANNA, 1987) por intermédio de personagens célebres da cena cultural jovem da época, como Ademir Lemos e Big Boy (VIANNA, 1987). O bairro de Botafogo, portanto, recebia semanalmente um público de cinco mil dançarinos de todos os lugares do Rio de Janeiro para, aos domingos, se deleitar com as festas intituladas “Bailes da Pesada” (ibid).

O final dos Bailes da Pesada viria pouco tempo depois, entremeados por aquilo que Ademir Lemos chamaria de “intelectualização do Canecão” embora, como afirma TINHORÃO (2013), a música de Roberto Carlos e companhia estava longe de ser considerada como exemplo de intelectualidade à época e se mantinha diametralmente em oposição às manifestações conhecidas como bossa nova e à música de protesto (ibid). É ainda sobre o fim dos bailes que Ademir comenta:

> *“As coisas estavam indo muito bem por lá. Os resultados financeiros estavam correspondendo à expectativa. Porém, começou a haver falta de liberdade do pessoal que frequentava. Os diretores começaram a pichar tudo, a pôr restrição em tudo. Mas nós íamos levando até que pintou a idéia da direção do Canecão de fazer um show com Roberto Carlos. Era a oportunidade deles para intelectualizar a casa e eles não iam perde-la, por isso fomos convidados pela direção a acabar com o baile” (Jornal de Música, nº 30, Fevereiro de 1977: 5 apud VIANNA, 1987, p. 52)*

Podemos supor que a motivação para “empurrar” os bailes para outra localidade poderia ter outras justificativas. Uma delas pode se fundamentar a partir de uma motivação de separação entre pessoas de raças e classes sociais diferentes ocupando um espaço destinado (ou imaginado) a classes abastadas. As técnicas deste processo, denominado de higienização social, são descritas por PESAVENTO (2001):

> *“A cidade que se estrutura e se constrói não o faz somente pela materialidade de suas construções e pela execução de seus serviços públicos, intervindo nos espaços. Há um processo concomitante de construção de personagens, com estereotipia fixada por imagens e palavras que lhe dão sentido preciso. Os chamados indesejáveis, perigosos, turbulentos, marginais podem ser rechaçados e combatidos como inimigos internos, ou pelo contrário, podem se tornar invisíveis socialmente, uma vez que sobre eles se silencia e se nega presença” (ibid, p. 12-13).*

De todo modo, após o término do Baile da Pesada, Ademir e Big Boy se separam e criam novas equipes de som para festas menores em diferentes lugares da cidade. Sobre esta mudança, HERSCHMANN (1997) assinala a sempre presente influência norte-americana:

> *"Quando a administração do Canecão passou a privilegiar a MPB, os bailes da pesada foram levados para a zona Norte, onde a maior parte dos freqüentadores residiam. Para manter os grandes bailes, que algumas vezes chegavam a reunir mais de dez mil jovens num mesmo clube, algumas empresas colocavam individualmente um sistema de som gigantesco. As "equipes" conseguiam reunir em um único baile cerca de cem alto-falantes empilhados, formando enormes paredes. Essas "equipes" tinham nomes como "Revolução da Mente", inspirado no "Revolution of Mind" de James Brown, ou "Soul Grand Prix" e "Black Power" (Herschmann, 1997: 40).*

O deslocamento destes bailes da Zona Sul para o subúrbio do Rio de Janeiro promoveria uma mudança na dinâmica desta região, propiciando desde uma maior oferta de bailes, ao início da atividade de frequentá-los em agremiações de bairros como Madureira e Cascadura, bairros notáveis pelas ligações históricas com o universo do samba, do pagode e do jongo.

O soul passa a exercer certa supremacia nos pick-ups[64] dos DJ's ao passo que um sistemático processo de obtenção dos discos no exterior e o surgimento de bandas nacionais com forte influência norte-americana é verificada nas pistas de dança. Segundo VIANNA (1987), "os anos 74/75/76 foram momentos de glória para os bailes", os quais lotavam suas quadras com programações diárias.

É neste período que uma das novas equipes, a *Soul Grand Prix*, inicia aquele que é considerado o herdeiro direto do movimento Black Power: o movimento Black Soul[65]. Segundo LOPES (2012), trata-se de:

> *"Movimento sociocultural que eclodiu nos subúrbios do Rio de Janeiro na década de 1970. Surgiu no rastro dos movimentos de afirmação dos negros norte-americanos e a partir da moda da soul music, tendo sido contestado como imitação colonizada; depois, estruturou-se como aglutinador da juventude negra e serviu como base para a politização e a conscientização que se seguiram" (ibid, p. 49).*

RIBEIRO (2008) sublinha que "o Black Panther Party of Self Defense foi o que mais se destacou e influenciou, principalmente nas questões voltadas para o orgulho negro, jovens nos Estados Unidos, chegando até o Brasil" (ibid, p. 92). Iniciada por volta de 1972, no Clube do Renascença, Asfilófilo de Oliveira Filho, o Dom Filó, explica a conotação política que o movimento passa a obter:

---

[64] Também conhecidos como toca-discos de vinil (MORENO, 2007).
[65] O *black soul* também é denominado como cena por PALOMBINI (2009).

> *"Por que a coisa começa a ser definida politicamente? Porque eu antes de ser, de entrar no contexto do Black Rio do Renascença, nós freqüentávamos as discussões políticas. Não existia o movimento negro, nenhuma entidade que representava o movimento negro naquela época, mas os artistas se reuniam discutindo a questão racial e alguns setores se reuniam independentes, na época, na universidade Cândido Mendes. Na Cândido Mendes eles se reuniam aqui no centro Afro-Asiático discutindo a necessidade de ter uma representatividade, ter uma instituição. E paralelo, na zona sul, onde tinha a Siqueira Campos, onde existia o teatro Opinião, ali era o celeiro do samba de raiz na zona sul, todas as segundas-feiras em frente à Adega Pérola se reuniam os artistas para discutir a questão racial e isso fez com que houvesse um sincronismo e todos foram para a universidade discutir. Mas só que alguns como eu, éramos muito elétricos. Nós não gostávamos muito da discussão. Desse papo a gente já estava cansado. Nosso negócio era outro. Então se definiu no movimento negro duas vertentes: uma vertente é aquela apaixonada pela oratória e aquela outra era apaixonada pelas armas. Eu era pelas armas. Não necessariamente armas contundentes, outras armas. Por exemplo, como é que se definia isso: você tinha um grupo que era a favor da luta dos povos, luta da libertação dos povos africanos que seguiam Samora Machel, Agostinho Neto, Amílcar Cabral. Por outro lado tinha outro grupo que era a favor dos Black Panters, direitos civis americanos que seguiam Malcolm X, Martin Luther King" (Entrevisa de Dom Filó em 03 de julho de 2007 apud ibid: 2008, p. 118).*

A entrevista de Dom Filó ratifica o lugar ocupado pelo movimento negro [66] a época. Caracterizado pelo "dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira" (DOMINGUES, 2007, p. 122), o silenciamento do movimento negro poderia ter ocorrido em virtude da repressão dos anos de ditadura. Ainda neste sentido, a reivindicação política de negros como Dom Filó fora encarada como alienação e aproximação com ideais comunistas, o que rendeu a este e a membros desta cena, a perseguição política pelo governo militar.

Se por um lado a cena Black Rio ampliaria as discussões e os desdobramentos acerca do orgulho negro em outras localidades[67], acabaria por divulgar ainda mais o circuito do funk carioca (VIANNA, 1987). Este período também conviveria com os lançamentos de discos "de equipe", novos arranjos nacionais para o soul e para o funk norte-americano, originando uma maior atenção da indústria fonográfica nacional.

As expectativas de sucesso, porém, não se sustentariam por muito tempo. A invasão mundial da manifestação musical *disco* e os fracassos de venda dos discos contribuiriam para este declínio. VIANNA (1987) comenta que "Zona Sul volta a namorar o rock" ao passo que "a

[66] Neste trabalho, partimos da concepção de movimento negro como aquela atribuída por Joel Rufino dos Santos (1994, p. 157 apud (...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

[67] VIANNA (1987) cita as projeções dessa agitação em Salvador.

Zona Norte continuava fiel à *black music* norte-americana, dançando aquilo que hoje é conhecido como charme[68»69].

Os bailes black demorariam a ter o público de antes. Embora o sucesso fosse retomado em meados década de 80, o ressurgimento ocorreria com novas influências e sonoridades, como o electro e o Miami Bass (PALOMBINI, 2009) compondo a segunda fase do funk carioca, denominada de *gang funk* por PAULA (2007).

II.5.4. Gang funk: década de 80

> *"A relação entre os bailes black dos anos setenta e os bailes funk dos anos oitenta não foi elucidada ainda. Em seu notável estudo do Renascença Clube, onde, de 1972 a 1975, Asfilófio de Oliveira Filho, o Dom Filó, organizou a Noite do Shaft, um dos bailes mais importantes dos anos setenta, Sonia Giacomini recorre a entrevistas com antigos frequentadores para sublinhar rupturas entre as duas cenas (vide GIACOMINI, 2006, p. 189–256)" (PALOMBINI, 2008, p.63).*

O termo *gang funk* tem origem na indumentária utilizada pelo público feminino, as calças *gang*, nos bailes de black music da década de 80. VIANNA (1987) comenta que uma grande diferença entre os bailes desta época e os bailes da década de 70 reside no "desaparecimento quase completo da temática do orgulho negro" (ibid, p. 62). PAULA (2007), por sua vez, sublinha que esta fase se caracteriza "pela crítica social, pela denúncia e pela violência".

Segundo VIANNA (1987), em meados da década de 80 ocorre uma mudança nas manifestações musicais tocadas nos bailes e em rádios FM de grande projeção no Rio de Janeiro da época, como a Tropical: o charme dá lugar, gradualmente, a preponderância do *hip hop*.

A definição da manifestação hip hop[70] não é simples tendo em vista que esta aglutina a "inconformidade e resistência diante do racismo e preconceito sofridos pela comunidade" dos arredores da cidade de Nova York (BARBOSA: 2005, p. 40). Dentre suas expressões, convém destacar a dança break; a expressão de arte plástica em locais públicos e urbanos, conhecida como *grafite;* indumentária específica[71], conhecida como estilo b-boy e "um estilo próprio de narrativa" (ibid, p. 40), que é o caso do *rap (Rhythm and Poetry)*. Segundo VIANNA, (1987):

---

[68] Segundo LOPES (2012), o charme (*charm)* trata de "estilo de baile popular surgido em meio à juventude negra e de classe média baixa dos subúrbios cariocas, no começo da década de 80. Irradiado principalmente de clubes nas regiões de Méier e Madureira, tem como sustentáculo de seu repertório de canções românticas nos gêneros *soul* e *rhythm'n'blues*, em oposição à agressividade do funk e seus derivados, preferidos pela juventude das áreas mais carentes. O nome, segundo o jornalista João Sette Câmara (2009) teria sido cunhado pelo programador cultural conhecido como DJ CORELLO, em referência à elegância dos trajes e à expressão corporal dos dançarinos dessa modalidade" (ibid, p. 92).

[69] Convém destacar que a programação das rádios também possui forte influência neste período.

[70] A origem deste termo, segundo LINCK (2007), tem origem nas palavras Hip (quadril) e Hop (saltar). Logo, a expressão Hip Hop (saltar balançando o quadril) se refere ao break, a dança mais popular da época.

[71] No que se refere especificamente ao funk carioca, convém destacar a indumentária denominada por *surf wear*.

> *"Todas essas manifestações culturais passaram a ser chamadas por um único nome: hip hop. O rap é a música hip hop, o break é a dança hip hop e assim por diante. (...) O hip hop mixa todos os estilos da black music norte-americana, mas o fundamental é o funk mais pesado reduzido ao mínimo: bateria, scratch e voz" (ibid, p. 47).*

Neste momento histórico, acreditamos que convém destacar que o hip hop no Rio de Janeiro e, em especial, o *rap*, seguiriam caminhos de formação distintos do funk que conhecemos hoje. Estes caminhos, embora imbricados de forma complexa e seguidos em paralelo até a meados da década de 1990, são comentados por VIANNA (1990), o qual também analisa a indústria cultural da década de 80 e a problemática de interpretação no caso em que dados estatísticos forem interpretados de forma equivocada:

> *"Um marciano que pousasse com seu disco voador no Rio de Janeiro e tivesse acesso aos boletins do Ibope que divulgam 'os índices de audiências das emissoras de rádio cometeria um erro ao generalizar esses dados afirmando, ao voltar ao seu planeta, que "a música preferida pelos cariocas é o hip hop". O sucesso do programa do DJ Marlboro não deve ser interpretado como o sinal de uma aceitação mais ampla do funk. Nosso marciano teria que ter uma imaginação antropológica mais sutil para desconfiar dos dados estatísticos e penetrar nos becos culturais da cidade maravilhosa" (ibid, 249).*

PAULA (2007) acrescenta que "o funk carioca é uma espécie de primo debochado e desaforado do rap" (ibid, p. 5), o que pode sublinhar uma trajetória paralela destas duas manifestações a partir de uma mesma "família". Suas características comuns são a proliferação da aparelhagem dos *sound systems*[72], da técnica do *scratch*[73] e a inspiração em temas do cotidiano social para a elaboração das narrativas das letras das canções.

Em termos técnicos, estas manifestações musicais também prezam pelo minimalismo composicional utilizando temas com base rítmica eletrônica pré-gravada em dispositivos como o *sampler, o sequenciador* e o *sintetizador*[74]. Estes dispositivos, acompanhando uma evolução da música eletrônica digital em todo o mundo, seriam a base para o surgimento do funk carioca com base nos discos de *Miami Bass*. Sobre a influência destes últimos no funk carioca, nos explica CÁCERES, et all (2014):

---

[72] VIANNA (1987) nos conta que "No final dos anos 60, um disk-jockey chamado Kool Herc trouxe da Jamaica para o Bronx a técnica dos famosos "sound systems" de Kingston, organizando festas nas praças do bairro. Herc não se limitava a tocar os discos, mas usava o aparelho de mixagem para construir novas músicas (ibid, p. 46).

[73] Segundo VIANNA (1987), trata-se da "utilização da agulha do toca-discos, arranhando o vinil em sentido anti-horário,como instrumento musical" (ibid, p. 46).

[74]Segundo CARBONI (2003), ao citar Pierre Lévi (1996), explica que "o Sampler permite gravar qualquer timbre e reproduzi-lo em todas as alturas e em todos os ritmos desejados. Assim, o som característico de um instrumento ou de um cantor pode ser usado para tocar um trecho que o instrumentista ou cantor nunca interpretou 'realmente'" [...] "Lévy ressalta que o seqüenciador é uma espécie de processador de texto musical, que permite ao músico "manipular e gravar uma série de códigos digitais que poderão controlar a execução de várias seqüências sonoras sincronizadas, em um ou mais sintetizadores", e acrescenta que isso só se tornou possível graças à tecnologia MIDI, [...] que permite passar informações detalhadas de uma partitura musical e qual instrumento a executará [...] "O Sintetizador, [...] permite o controle total do som, bem diverso daquele que permitiam os instrumentos materiais. Pode-se, por exemplo passar de forma contínua do som de uma harpa para o de um tambor. É possível programar independentemente timbre, altura, intensidade e duração dos sons, já que estamos lidando com códigos digitais, e não mais com vibrações de um ou mais instrumentos materiais". E conclui: "a conexão do seqüenciador, do sintetizador e do sampler no novo estúdio digital permite reunir em uma só todas as funções musicais: composição, execução e processamento em estúdio multicanal. (ibid, p. 111-20 apud NEGREIROS, 2006: p. 102-103)

> *"A música funk carioca começa a tomar corpo nos anos 1990 quando as faixas instrumentais desses discos passam a ser usadas como base para raps ou melôs locais nos chamados festivais ou concursos de galera. Boa parte dessas criações, entre elas algumas das mais conhecidas – os Raps "do Silva" (MC Bob Rum), "da felicidade" (MCs Cidinho e Doca), "do Salgueiro" (MCs Claudinho e Buchecha), "das armas" (MCs Cidinho e Doca)–, utiliza como base a faixa "808 Beatapella Mix", do single 8 Volt Mix79. Esse disco, talvez a gravação mais influente da fase de formação do novo gênero, não vem da Flórida, mas de Los Angeles" (ibid, p. 182).*

O DJ Marlboro[75], figura proeminente nesta fase, é presenteado com uma bateria eletrônica Roland TR-808, a qual reunia sequenciadores, samplers e um regulador de velocidade de rotação (*pitch control)*. Este fato mudaria a história do funk carioca, originando elementos novos, embora não somente, utilizados como base de experimentações para cinco lançamentos de uma posterior coletânea, a *Funk Brasil,* pelo próprio DJ Marlboro.

O LP Funk Brasil Vol. I, lançado em 1989, foi promovido com inovações para a cena da música black até então. Além de apresentar canções compostas e gravadas totalmente em português, a bateria eletrônica, "teclados com sampler e (...) elementos musicais originários do samba, como o atabaque e o tamborim" (GUEDES: 2007: p. 45) foram introduzidos e serviram como referências para posteriores composições e para a terceira fase do funk carioca, a qual veremos a seguir

II.5.5. Terceira fase do funk: New funk

Segundo PAULA (2007, p. 70), "o terceiro ciclo, denominado "new funk", instaura-se entre 90 e 2000, a violência diminui e o espaço fica aberto à liberação do sexo, da pornografia e da promiscuidade". Apesar da referência à diminuição da temática da violência, é precisamente neste momento histórico que o funk e os funkeiros, por paralelismo, passam a estar diretamente associados à violência. Ao comentar a notícia de 18 de outubro de 1992, sobre um arrastão na famosa praia do Arpoador no Rio de janeiro, VIANNA (1988) comenta esta associação equivocada:

> *"Muitos jornalistas entenderam tudo errado: em vez de dizer 'não houve arrastão, houve briga, comum em baile funk', divulgaram que o pessoal do funk fez o arrastão. Foi assim que o baile funk passou a figurar no imaginário carioca como um dos principais problemas da cidade, que deveria ser combatido com todos os meios e muitos editoriais de jornal. É preciso explicar que as brigas dentro dos bailes não são consequência do funk, mas sim de rivalidades – muitas vezes anteriores à chegada do funk no Rio de Janeiro nos anos 1970 – entre favelas cariocas. Essas rivalidades podem gerar brigas tanto no baile, como na praia, quanto no ônibus. O baile é apenas um dos espaços. Além disso, os bailes não formam galeras. Elas já chegam formadas, e o funk é*

[75] Segundo a Wikipedia, DJ Marlboro é o codinome de Fernando Luiz Mattos da Matta, nascido em 3 de janeiro de 1963 na cidade do Rio de Janeiro.

> *apenas uma entre suas atividades de lazer. O funk é apenas um elemento (....) da cultura da juventude das favelas do Rio" (ibid, apud PAULA, 2007, p.87).*

A "fama" negativa promovida por esta associação perdura até os dias de hoje. Porém, os fatores que levam determinados atores sociais a deflagrarem situações de violência não podem ser relacionados à mera fruição de manifestações artísticas em alguns locais de interação social. Estas situações de violência estão associadas a problemas sociais estruturados na ausência de políticas públicas de Estado, no que se refere a elementos básicos como a garantia efetiva de direitos sociais fundamentados por uma educação libertadora, do diálogo cultural, da saúde, do saneamento básico e de segurança pública.

RODRIGUEZ et all (2011) nos conta que a trajetória do *funk* com a segurança pública começou em 1995, quando este foi objeto de investigação em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) por suas supostas relações com o tráfico de drogas. O desdobramento dessas investigações ocorreu por intermédio de duas legislações específicas. A primeira, de autoria do então deputado Sérgio Cabral Filho, é a Lei nº 3.410 para dispor "sobre a realização de bailes tipo funk no território do estado do Rio de Janeiro". Em seus termos, determinava expressamente a necessidade da "presença de policiais militares, do início ao encerramento do evento" (art. 3º), autorização para sua realização (art. 4º), a instalação de detectores de metal em suas portarias (art. 1º), dentre outras medidas. Oito anos depois, a segunda lei revogaria esta última ao passo que ampliaria os dispositivos de controle do Estado na realização dos bailes funk. De autoria do deputado, hoje cassado, Álvaro Lins, a Lei 5.265/2008 determinava comunicação prévia de 30 dias para a realização dos bailes (Art. 3º); estipulava expressamente a duração dos bailes (Art. 4º); obrigava que os bailes fossem filmados e a gravação guardada por um período de seis meses após o evento (art. 6º), além de outras medidas. O resultado prático de ambas as leis foi a redução dos bailes funk e a exponencial ampliação da associação do *funk* com a violência[76].

Segundo GOMES (2015), com "a proibição dos bailes funk, as festas foram "empurradas" para a clandestinidade, ficando restritos a algumas favelas e alguns bairros do subúrbio" (ibid, p.31). Consideramos que, assim como os *Bailes da Pesada* foram "convidados a se retirar" da Zona Sul carioca, a legislação proibitiva desta época compunha mais um episódio na trajetória de higienização social das manifestações ligadas diretamente à juventude negra e de classes menos abastadas no Rio de Janeiro. No mais, concordamos com FORNACIARI (2011, p. 67), a qual afirma que seja qual for o "subgênero, do "funk romântico" ao "funk putaria", do "funk de contexto" ao "funk proibidão", em geral pode-se afirmar que esse movimento musical e social é permeado por instâncias da representação do marginal, criminoso ou proibido". Acreditamos que estas representações podem sem compreendidas no bojo do racismo que ainda vigora nas estruturas de nossa sociedade no que se refere a

[76] A fim de maior aprofundamento sobre esse assunto, ver GUEDES (2007) e VIANNA (1996).

caracterização de manifestações do povo negro como inferiores e colocadas a margem na Arte e na Cultura brasileira.

Em continuidade ao panorama histórico desta manifestação cultural, a década de 90 também seria palco para uma ampliação do sucesso comercial da cena funk carioca. Apesar do DJ Marlboro ter lançado o álbum que é considerado a base do *funk carioca* por trazer elementos novos à cena, o *rap* também continuava a ser utilizado enquanto material sonoro para novas composições. Uma delas, a música "Feira de Acari", do MC Batata, obteve projeção a ponto de ter "espaço na trilha sonora da novela Barriga de Aluguel da Rede Globo"[77].

Deste período, em virtude de sua importância histórica para a trajetória do funk na década de 1990, convém destacar também os concursos de *funk* e de *rap;* as equipes Furacão 2000 e Big Mix; as duplas Cidinho e Doca e Claudinho e Bochecha; a inclusão da célula rítmica recorrente do funk carioca na bateria da Escola de Samba Viradouro; o Bonde do Tigrão; as casas de espetáculo Castelo das Pedras, RioSampa, ViaShow, Olimpo, para citar apenas algumas das mais famosas no subúrbio carioca; mc's: Marcinho, Tati Quebra Barraco, Dodô, Frank, Catra, Colibri, Smith, Menor do Chapa, Créu e muitos outros artistas. No que se refere ao início do século XX, convém destacar a projeção alcançada pelas denominadas "mulheres fruta"[78] bem como a ampliação da discussão afirmativa desta manifestação para além do universo masculino[79].

II.5.6. Quarta fase: o funk nos dias atuais

Nos dias de hoje, reconhecemos empiricamente que o funk faz parte da cultura do Rio de Janeiro. O subúrbio, em especial, convive nos finais-de-semana e em dias semanais específicos com o funk e com outras manifestações musicais apreciadas largamente pelas famílias deste local. Em associação com o pagode, formando as festas denominadas por *pagofunk*, esta manifestação compõe a trilha sonora básica das festividades da hinterlândia carioca.

A cadeia produtiva do funk carioca continua com a tradição de englobar novas técnicas e ferramentas. Se antes maquinários analógicos, horas de trabalho de equipes numerosas e meses de trabalho eram necessários para a produção de uma faixa de áudio, aplicativos para dispositivos portáteis de diversas plataformas como *iMashine, Music Maker Jam, Remiix: Plastikman* e Carl Cox: Music Mixer colocam verdadeiras estações de trabalho na ponta dos dedos:

[77] Consideramos este fato como especialmente relevante tendo em vista que os critérios de seleção de músicas pelos produtores musicais que escolhem as trilhas sonoras de novelas não são claros e eventualmente variam conforme a capacidade e o alcance comercial destas

[78] As mulheres-fruta surgiram no trabalho inicial do MC Créu através da denominação de Andressa Soares, apelidada de Mulher Melancia. As mulheres-fruta multiplicaram-se depois da aparição desta última e foram incluídas por MC's em trabalhos posteriores.

[79] Sobre este assunto, ver BARROS (2014) e BORGES (2007).

> *"O barateamento e a conseqüente popularização de equipamentos de produção musical – proporcionados pela tecnologia digital do final do século XX – somados à disseminação do conhecimento acumulado sobre técnicas de gravação tornaram essa atividade acessível a um número exponencial de indivíduos, muitos praticando-a como um hobby" (OLIVEIRA, 2010, p. 100).*

A utilização de computadores pessoais, os denominados "Home Studios", em associação com a divulgação em sites populares como o Youtube e o Facebook, promoveram novas formas de desenvolvimento desta manifestação e de sua popularização. Como vimos, uma das características do funk carioca é a criatividade de jovens adultos que se enveredam em múltiplas possibilidades de manipulação do som. Em trabalho desenvolvido sobre o público jovem e sua relação com a produção musical no universo funk, DAYRELL (2001) comenta:

> *"Muitos deles deixam de ser simples fruidores da música e passam também a ser produtores, formando grupos musicais das mais diversas tendências, compondo músicas e letras, apresentando-se em festas e eventos, criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado" (ibid, p. 1).*

O processo de produção fonográfica industrial [80] vem sendo estudada desde os primórdios da indústria fonográfica por diversos autores (BENJAMIN, 1985; LOPES, 1992; TANKEL, 1990). Inúmeros artistas são auxiliados e literalmente conduzidos por pessoas que orientam os rumos de suas carreiras musicais. Nos dias de hoje, o que pode se reduzir a uma estação de trabalho localizada em uma residência, entremeada pela atividade descompromissada de jovens e adultos que tenham acesso a programas específicos para a produção musical.

A empiria nos inspira a observar a cadeia produtiva de um artista que almeja o sucesso na indústria cultural. Para este fim, o processo passa, necessariamente, por produtores experientes que cuidam de levar um conteúdo "caseiro" ou um "sucesso da internet", em páginas como o Facebook ou o Youtube para gravadoras de maior projeção. A função do produtor neste momento passa a ser a de manipulador do material sonoro a fim de moldá-lo para a prática comercial.

Desde o início do século, a observação da classificação das manifestações musicais promovidas por grandes produtoras e revistas, como a Billboard, pode nos revelar a importância destes mecanismos para o universo musical e para a indústria cultural. Neste sentido, ao observarmos artistas que conseguiram relativo sucesso no universo comercial, como é o caso de Latino, Perlla, Anitta, MC Naldo e MC Ludmilla, podemos perceber empiricamente uma preocupação destes em não mais se denominarem como, ou somente

[80] Segundo NASCIMENTO (2004, p. 3), este processo "constitui uma atuação em que a condição autoral não está exclusivamente no compositor. Há em todo o processo várias etapas produtivas que não estão a cargo do poeta primo, como a captação do áudio, sua mixagem e masterização, o direcionamento da produção e distribuição, tudo isso interferindo no resultado e alcance de um fonograma".

como, “funkeiros” e sim uma ampliação para um universo ligado à novas referências pop, baseado em indefinição proposital.

A relação de compositores com os produtores de funk, no entanto, está longe de ser pacífica. GOMES (2010) discorre sobre diversos casos de apropriação indevida, coação, irregularidades autorais e procedimentos ilícitos promovidos por aqueles que agenciam a vida comercial destes artistas:

> *“[...] apesar da indústria do funk movimentar grandes cifras e atingir milhões de pessoas, seus artistas e trabalhadores passam por uma série de dificuldades para reivindicarem seus direitos. São superexplorados, submetidos a contratos abusivos e, muitas vezes, roubados”. (Manifesto do Movimento Funk é Cultura, aprovado em 26/07/2008 apud GOMES, 2010).*

A fim de que se pudesse estruturar uma defesa contra as arbitrariedades apresentadas acima, artistas ligados ao funk fundaram, em 2008, a entidade APAFUNK, com assessoria jurídica de estudantes de Direito da UERJ ligados ao DPQ - Direito para quem? (FORNACIARI, 2011). Segundo matéria da Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro, a APAFUNK tem por objetivos “defender os direitos dos funkeiros e lutar contra o preconceito e a criminalização da cultura funk”[81].

Atualmente, o funk é definido como “um movimento cultural e musical de caráter popular” por força de lei a partir de iniciativa dos parlamentares Marcelo Freixo e Wagner Montes. O projeto de lei nº 1671/2009 foi aprovado e promulgado como a lei nº 5.543 em 22 de setembro de 2009 no governo de Sérgio Cabral; o que acabaria por revogar a Lei 5.265/2008. Na defesa pela proposição desta lei, o relator valeu-se de elementos do manifesto “Funk é cultura”, redigido pela APAFUNK (FORNACIARI, 2010). Este manifesto representa a voz de um grupo incontável de pessoas que convive diariamente com a manifestação do funk em suas vidas e que reconhece o funk enquanto manifestação cultural intrinsecamente ligado às suas histórias de vida.

É com base na trajetória do funk carioca, permeada por resistência, riqueza em sua diversidade de manifestações e especificidades no que se refere a identificação da história e da cultura do povo negro presentes de forma indissociável como cultura de nosso país, que acreditamos possível ocorrer o diálogo com práticas pedagógicas no âmbito da Escola que ressaltem e legitimem este sentimento de pertencimento. As classes menos abastadas possuem voz sim e as arenas culturais são um dos lugares em que suas inquietudes, suas tensões, seu diálogo com outras e sua representatividade social, dentre outras dinâmicas, são efetivamente visibilizadas.

[81] A matéria pode ser acessada através do link: http://www.cultura.rj.gov.br/imprime-colaboracao/bem-alem-do-batidao . Acesso em 07/04/2015, às 13:34.

Desta forma, acreditamos que a educação é um direito e sua "efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades" (JAMIL, 2002, p. 261). Para isso, torna-se necessário um repensar nos conteúdos que são desenvolvidos na sala-de-aula e, por paralelismo, nos cursos de formação de professores, a fim de que a inclusão da diversidade cultural de nosso país nos conteúdos escolares não seja vista como recomendação genérica e sim como instrumento capaz de fomentar que manifestações culturais como o funk carioca estejam representadas na Escola em sua plenitude.

Neste sentido, discorreremos no próximo subcapítulo sobre argumentos acerca da presença do funk, e de outras manifestações artísticas, na formação dos professores e em suas práticas pedagógicas.

II.6 Por que incluir a diversidade de manifestações musicais na escola?

> *"Ainda me sinto perdido. Escolho os temas por várias razões, mas decidi, no ano que vem trabalhar somente com diferentes gêneros musicais brasileiros e estrangeiros. Esses alunos têm que saber que existem outros tipos de música que não seja Funk e Pagode Romântico" (AMARAL, 2011, p.645).*

No subcapítulo I.3 Cultura popular, procuramos verificar os mecanismos que contribuem para prevalecer em nosso país uma hierarquia entre manifestações musicais de origem popular a partir de referenciais socialmente constituídos, o que indica uma tensão cultural "diante de julgamentos de valor sobre as produções tidas como eruditas, populares ou massivas" (CATÃO, 2010: p. 119). No subcapítulo anterior, por sua vez, procuramos verificar a forma como a preferência e aceitação pelas elites é fator preponderante para a classificação de determinada manifestação entre alta ou baixa cultura.

GOMES & SILVA (2006) apontam que "ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas" (ibid, p.13). Acreditamos que "o diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca e experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos" (PENNA, 2010, p. 94), assim como na valorização de sua própria cultura, por vezes invisibilizada e discriminada no cotidiano escolar. Este processo, desenvolvido pelas classes hegemônicas a fim de manter os seus privilégios, deve ser discutido e repensado a fim de que ocorra a superação desta matriz eurocêntrica para novas propostas e práticas pedagógicas.

Neste sentido, nos questionamos acerca de como ocorreriam iniciativas que se propusessem a superar estas barreiras, possibilitando um aprofundamento em manifestações musicais presentes nas localidades ou nas regiões de vivência dos estudantes e não somente aqueles importados ou impostos como verdades superiores e únicas, como pode ser o caso da música erudita de contornos eurocêntricos (ibid, 2010), a qual pode ser encarada com uma

postura paternalista de doutrinar cultural outros grupos sociais. SOBREIRA (2012), ao discutir os conteúdos em educação musical privilegiados junto a jovens na disciplina de educação musical, comenta:

> *"Os jovens têm determinadas preferências e suas escolhas não podem ser consideradas como distorcidas apenas por não terem equivalência com modelos musicais historicamente privilegiados como legítimos. Não existe mais a ilusão de uma classe dominada, sem cultura, devendo ser provida de algo que lhe teria sido negado. O professor de hoje se vê diante de alunos que conhecem profundamente um determinado gênero musical às vezes inacessível a ele. Isso gera uma distorção na fórmula tradicional onde o professor detém um saber que será repassado aos alunos" (ibid, p. 111).*

CONSTANTINO (2011) acrescenta que "o conhecimento musical passa pelo interesse pela música de sua própria cultura e de culturas alheias" (ibid, p. 12), o que pode indicar que elementos da cultura dos alunos podem ser utilizados a partir de uma proposta de educação musical que dialogue com este conhecimento objetivando ampliá-lo e analisá-lo criticamente. Em pesquisa intitulada "A música midiática e o gosto das crianças", Maria José Dozza Subtil (2006) busca discorrer sobre a relação entre a cultura que as crianças trazem de suas vivências e a escola:

> *"(...) as crianças enfocadas usufruem da cultura escolar e midiática, mesmo as de baixas condições sociais. Assim, não estão à margem da sociedade, são potencialmente detentoras das condições mentais de existência (ainda que precárias) para o usufruto dos bens simbólicos, particularmente a música, e estão incluídas no mercado dos bens culturais pelo acesso à mídia radiofônica" (ibid, p. 27).*

O diálogo entre a educação musical, a cultura midiática (por vezes tomada como sinônimo de cultura das massas ou meramente comercial) não é um tema simples para a educação musical (DUARTE, 2004). Porém, acreditamos lembrar o que discutimos anteriormente de que "é preciso considerar que nem tudo que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim e, historicamente, as relações entre as esferas de produção ditas "eruditas" e "populares" são intrincadas" (PENNA, 2010, p. 92). Desta forma, é preciso encarar que a lógica de produção cultural capitalista, a qual envolve também tratar a música enquanto artefato comercial, permeia a realidade dos alunos podendo tornar-se ponto de intersecção da cultura destes com a cultura escolar:

> *"Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo. O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida dos nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano" (ibid, p. 90).*

Em outras palavras, podemos inferir que a autora ratifica a necessidade de inclusão do conteúdo musical que os alunos já trazem de suas vidas em práticas pedagógicas visibilizantes e não excludentes. Esta prática, a qual envolve a apreciação artística destas manifestações enquanto práticas socioculturais efetivas de seu cotidiano pode convergir para assuntos que estão relacionados ao dia-a-dia dos discentes, contribuindo para que a Escola seja um lugar de efetiva discussão de temáticas que sejam caras para a formação dos discentes.

Em trabalho realizado em uma escola de ensino médio de São Paulo junto a jovens que iniciaram um conjunto de atividades em sala-de-aula que incluíam o diálogo e a expressão destes com e através de manifestações como o rap e o hip hop, AMARAL (2011) sublinha as condições da cultura escolar que vivenciou:

> *"Uma cultura escolar que, ao renunciar à sua autonomia, ficava à mercê das "novidades" político-pedagógicas impostas pelo Estado e cada vez mais distanciadas dos reais interesses e necessidades dos jovens pobres, moradores das comunidades adjacentes aos polos de concentração da riqueza da metrópole de São Paulo" (ibid, p. 296).*

O descompasso entre o que os alunos trazem de conhecimento musical e a realidade das práticas pedagógicas em Música que são desenvolvidos na sala-de-aula já foram objeto de diversos trabalhos. SWANWICK (2003) comenta que, nas ocasiões em que a música do universo dos discentes é sugerida e trabalhada em sala-aula, ocorrem adaptações que acabam por descaracterizar seus componentes:

> *"[...] em uma tentativa de reconhecer a realidade da Música "lá de fora", elementos da música popular entraram em cena na educação formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, a música popular tem que ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. Durante esse processo redutivo, a atividade frequentemente torna-se o que Ross chama 'pseudomúsica'" (ibid, p. 52).*

Desta forma, acreditamos que a inclusão de determinadas manifestações musicais está diretamente associada a concepção de música e de educação musical dos profissionais que irão conduzir atividades junto aos discentes e a isto se inclui a valorização dos conteúdos e como estes o trazem de suas vidas. Neste ponto, concordamos com CONSTANTINO (2011), o qual afirma que

> *"defendemos uma educação musical que contribuísse para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural dos alunos, de modo que adotassem uma posição ampla sobre música e arte que, suplantando as oposições entre o popular e o erudito, o elitizado e o massificado, pudessem apreender todas as manifestações musicais como significativas evitando, portanto, "deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão" (PENNA, p.91, 2008)" (ibid, p. 76).*

Como procuramos demonstrar, diversos trabalhos foram desenvolvidos acerca das possibilidades de articulação da diversidade cultural, e em especial a manifestações como o funk carioca na Escola, revelando que é possível a integração e a ampliação constante não só do espectro musical dos estudantes como sua capacidade crítico-analítico no que se refere ao material sonoro que chega aos seus ouvidos.

No próximo capítulo, procuraremos discorrer sobre o processo de formação de um professor de música a partir da documentação normativa nacional para estes futuros profissionais. O objetivo é verificar de que forma estes documentos discutem a presença da diversidade cultural na formação do futuro docente a partir de análise documental crítica e confrontá-los com a estrutura de uma instituição escolhida para amostragem e que efetivamente forma novos licenciados, caso da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO III - Análise documental e Formação de professores de Educação Musical

A formação de futuros educadores musicais pode ser vista a partir de diferentes perspectivas. Não se pode negar que o aspirante a professor já carrega um conhecimento de mundo que envolve vivências particulares, como sua prática de músico, o seu próprio aprendizado como instrumentista e a sua apreciação de diferentes manifestações musicais. Em um constante diálogo com diferentes instituições sociais como a universidade, a escola, o lugar em que se vive ou nas relações interpessoais, não podemos ter a pretensão de esgotar esse tema. Por considerarmos que estas subjetividades são de difícil mensuração, localizaremos esta discussão na perspectiva dos documentos que fundamentam a capacitação de futuros docentes em música a fim de que possamos verificar como estes textos legais determinam e orientam a formação em temas como a diversidade cultural e a cultura popular. Ainda cientes deste limite, restringiremos a análise documental nos documentos descritos no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro e em documentos que tangenciam a formação de qualquer docente, independentemente de sua área, por acreditarmos que esta instituição poderá servir como amostragem para que possamos traçar um panorama da formação educacional no Rio de Janeiro.

Destarte, propomos realizar uma análise reflexiva e crítica, a fim de perceber quais as propostas destes documentos e do curso de música, quais os princípios que os permeiam; como estão organizados e a forma pelo qual se articulam entre si com base na temática desta pesquisa. Após procedermos a uma breve discussão sobre os sentidos da educação musical, iniciaremos uma imersão propriamente dita nos documentos legais.

III.1. Educação musical

COSER (2010) sublinha que “a produção crítica, artística e literária resultante dos cruzamentos étnicos, raciais e culturais ocorridos nas últimas décadas vêm contaminando a academia e a cultura de modo geral e provocando dissonância e polêmica (ibid, p. 171)”. Esta “contaminação” não é um processo isolado, tampouco despercebido por uma classe hegemônica que objetiva manter seus privilégios, tendência que, como veremos a seguir, não é recente e é explicitada na pedagogia musical brasileira.

O referido nicho da Pedagogia possui um vasto legado de metodologias e tendências no tocante à prática da educação musical. PAZ (2013) lista mais de vinte métodos de educação musical que transitam entre diferentes momentos da prática educativa, como as fases de pré-musicalização e musicalização em diferentes idades, prática instrumental, o desenvolvimento de competências específicas técnico-musicais, além de outras possibilidades da prática musical. Segundo esta autora, o estudo sistematizado das “doutrinas pedagógico-musicais”

remonta ao início do século XX[82] e foram marcados pelas possibilidades de novas apreciações estéticas, da inclusão da diversidade e a abertura a uma reinvenção das próprias atividades. Ainda sobre esta problemática, a mesma autora traça paralelos com o passado para apresentar críticas e problemas acerca da atual formação do docente:

> *"(...) Como podemos observar, as mutações na pedagogia musical eclodiram rapidamente, implicando o repensar e a revisão de toda uma prática musical até então desenvolvida. Não é possível reformular a prática sem conhecer bem as novas descobertas e aquisições. Em música, poderíamos dizer que não há reformulação sem uma grande vivência e experiência do novo, sem um sério questionamento das ideias. Infelizmente, não é o que vem acontecendo; basta observarmos os currículos de Licenciatura em Música para se verificar o descompasso em que as coisas se dão. (...) Não vai aqui critica a nenhum estabelecimento de ensino em particular e, sim, à situação como um todo, que não atende às necessidades do mercado e às mutações da vida real" (ibid, p. 11-12).*

Em outras palavras, podemos inferir da fala da autora no excerto acima que pode existir um descompasso entre o conteúdo aprendido nos cursos de formação de professores em Música e a real demanda dos alunos em sala-de-aula. BRITO (2011) apresenta uma crítica aos processos pedagógico-musicais que não enfatizem a necessidade de atualização constante da formação tanto do educador, quanto do educando[83], ressaltando a "necessidade de reformular programas de ensino nos cursos de formação de profissionais para o ensino de música" (BRITO, 2011, p. 7), proposta que pode estimular a inclusão de conteúdos que dialoguem de forma mais próxima com a realidade da comunidade escolar.

Neste bojo, acreditamos importante destacar dois fatores que atualmente vem provocando "uma grande efervescência na comunidade musical, resultando em questionamentos saudáveis acerca dos destinos desse ensino, passando do que ensinar pelo como ensinar e que materiais utilizar" (PAZ, 2013, p. 12). O primeiro, o qual podemos considerar de grande peso e relevância política educacional em virtude de intensa mobilização da comunidade musical e de artistas consagrados pela mídia para a sua aprovação, foi a promulgação da lei 11.769/08, diploma legal que incluiu a obrigatoriedade da Música na Educação Básica. O segundo fator é o papel de associações como a Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) na promoção de constantes e regulares fóruns de discussão sobre o atual panorama da formação e prática em educação musical.

Os dois fatores abordados acima estão associados diretamente ao fim simbólico da concepção do professor polivalente de Educação Artística, tema que iremos aprofundar mais adiante e que extinguiu a prática de formar educadores musicais em diferentes linguagens

[82] Apesar desta proposição, podemos incluir o ensino musical praticado nos Conservatórios e instituições religiosas como uma prática recorrente desde, pelo menos, a vinda da Corte Imperial Portuguesa para o Brasil em 1808.
[83] Ver BRITO (2011), MOUTINHO (2012; 2014).

artísticas. Alguns pesquisadores enfatizam o momento pós-promulgação da lei de obrigatoriedade de música nas escolas como uma fase de transição (PENNA, 2010) em que novas perspectivas e desafios curriculares podem ser colocados em pauta, como a inclusão de novos referenciais teóricos para a prática da educação musical e a articulação com a legislação já existente. Estaríamos nos dias de hoje, portanto, com desafios que fomentam a reflexão e a defesa acerca da importância do ensino de música no âmbito educacional.

PENNA (2008), em trabalho desenvolvido sobre a função do ensino de música no ambiente educacional, ressalta o seu papel de promoção e superação das barreiras que podem incidir sobre a formação dos discentes, a qual pode englobar a diversidade musical presente e construída historicamente. A formação do professor não deveria possuir amarras ou pré-julgamentos que o afastassem do objetivo discutido pela autora, muito pelo contrário, deveria se pautar na prática constante de discussão crítica destas manifestações:

> *"(...) a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura" (PENNA,2008, p. 27).*

Em outras palavras, o ensino de música pode fomentar a discussão de temáticas que tangenciam qualquer disciplina, como a defesa dos valores sociais e a construção de cidadãos conscientes de sua importância para a sua comunidade. Acreditamos que a educação musical é lócus privilegiado para a inclusão da diversidade artística e também do debate ideológico fundamentado e positivo no que se refere à valorização da História, da Cultura e do sentimento de pertencimento étnico-racial de cada indivíduo.

Em trabalho realizado junto a professores da rede de ensino público da Paraíba, Maura Penna (2002) reforça a importância deste repensar constante acerca da formação daqueles que irão atuar na Educação Básica, com ênfase para a formação cidadã:

> *"(...) seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos" (ibid, p. 18).*

Em outras palavras, podemos inferir segundo esta autora, que a valorização da Educação Musical no âmbito da Educação Básica poderia ocorrer em frentes diretamente inter-relacionadas, como: 1) Buscar novas formas de atuar na escola; 2) Construir propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto e 3) Repensar a formação do

professor. De formas particulares, acreditamos que todas as frentes descritas se justapõem e possuem importância equivalente.

Devido à complexidade inerente à prática final do docente em suas salas de aula, optamos por discutir somente o último ponto destacado anteriormente: a formação dos professores. Neste sentido, concordamos que buscar a compreensão das diversas formas de manifestações culturais de maneira que estas possam ser utilizadas em sala de aula pode colaborar para uma concepção de música não-restritiva que dialogue com o conteúdo de mundo trazido naturalmente pelos discentes:

> *"(...) defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão" (PENNA, 2005, p. 10).*

A Escola pode ser, portanto, um ambiente que parta da missão de incluir e dialogar constantemente com a diversidade. A fim de que possamos desenvolver este tema, consideramos importante refletir acerca de como ocorre a formação dos docentes que irão atuar na Educação Básica dentro do âmbito da instituição de ensino superior escolhida de forma a analisarmos como os conteúdos do curso se articulam com a legislação selecionada. Assim, agruparemos os documentos da seguinte maneira: 1) Formação comum a todos os futuros docentes independentemente de sua habilitação; 2) Formação específica do docente em música e, por fim, 3) Formação do licenciado em uma instituição escolhida para a formação a nível de ensino superior em Música, caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Sobre o primeiro grupo, acreditamos que convém realizar uma breve análise da Constituição Federal de 1988, em virtude desta ser o diploma legal mais importante para o âmbito jurídico brasileiro, com enfoque especial para os dispositivos que tratam da Educação e da Cultura. Ainda neste subcapítulo, localizaremos nossa análise na responsabilidade institucional do Estado Brasileiro no que se refere à promoção de práticas que valorizem a diversidade cultural dos grupos historicamente marginalizados.

Passaremos à análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em especial nos artigos que tratam de elementos especificamente constituintes da formação de professores, caso da lei 11.769/08 que, como ressaltamos acima, obriga a inclusão da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

No segundo grupo, os documentos analisados foram as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, de Licenciatura Plena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música e os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, com ênfase para o parecer que trata das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

Sobre o último grupo, analisaremos o projeto pedagógico do curso de música e sua matriz curricular. Por fim, procederemos à análise do ementário das disciplinas que possuam a proposição de discutir a diversidade, a cultura e a cultura popular dentro da UFRJ bem como o diálogo destas com disciplinas que se proponham à formação de professores.

III.2. Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988 é o documento-base do ordenamento jurídico nacional. Elaborada durante um contexto histórico de profundas mudanças na sociedade brasileira, o qual inclui um período conturbado de redemocratização do país após um longo período de ditadura militar. A Assembleia Constituinte, que promulgou a atual Constituição Federal, foi instalada no Congresso Nacional em 1987 e encerrou seus trabalhos em 1988, quando ocorreu a promulgação do texto constitucional.

O poder do povo, delegado aos mais de quinhentos deputados constituintes nas eleições gerais de 1986, apresentava objetivos grandiosos, reunia o compromisso com numerosos tratados internacionais[84] e buscava projetar novas perspectivas para o Direito Brasileiro, como assinala a jurista Carmen Lúcia Antunes Rocha:

> *"A Constituição Brasileira de 1988 tem, no seu Preâmbulo, uma declaração que apresenta um momento novo no constitucionalismo pátrio: a idéia de que não se tem a democracia social, a justiça social, mas que o Direito foi ali elaborado para que se chegue a tê-los. (...) O princípio da igualdade resplandece sobre quase todos os outros acolhidos como pilastras do edifício normativo fundamental alicerçado" (ROCHA, 1996, p. 288).*

Em outras palavras, a Carta Magna inauguraria um novo momento para os direitos sociais, projetando para o futuro que direitos como moradia para todos, equidade social e liberdade religiosa pudessem ser efetivamente praticados nos limites jurídicos deste documento. GARCIA (2004) nos lembra que só devemos tratar de um direito subjetivo "havendo o correspondente dever jurídico, e somente poderemos falar em dever caso seja detectada a existência de um poder de coerção apto a alcançar o resultado almejado em não sendo ele espontaneamente observado" (ibid, p. 1). Porém, observamos empiricamente que, apesar do avanço na disposição de garantias jurídicas como as que tratam dos princípios, dos direitos e das garantias fundamentais[85], além de artigos que imputam responsabilidades

[84] No que se refere aos tratados sobre Educação e Cultura, podemos citar: a) dos primeiros, Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948: art. XXVI); Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (Bogotá, 1948: art. XII); Carta Internacional Americana de Garantias Sociais, (Bogotá, 1948: art. 4º); Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959, princípio 7º); Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (ONU, 1960); Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, (ONU, 1966, art. 13); b) sobre Cultura, tratados sobre direito autoral (Convenção de Berna para a Proteção das Obras Literárias e Artísticas, 1886; Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948: art. XXVII e Convenção Universal sobre Direito de Autor, UNESCO, 1952); dentre outros.

[85] Art. 5º: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)" (BRASIL, 1988).

objetivas ao Estado no que se refere à superação das desigualdades raciais e sociais, as equivalentes políticas públicas ainda não estão plenamente efetivadas.

O aprofundamento nesta questão pode nos remeter à BOURDIEU (1989), o qual nos ensina que "os textos jurídicos invocados para justificar ou inspirar as decisões dos agentes são adequados aos interesses, valores e visão de mundo dos dominantes", também reconhecidos enquanto grupos de prestígio e diametralmente opostos ao conjunto de populações historicamente discriminadas[86], em especial aos negros e pobres. Neste sentido, RODRIGUES (2005) corrobora a proposição de que, apesar dos avanços na inclusão de dispositivos que supostamente garantem direitos para todos, o Direito brasileiro traduz uma assimilação da discriminação racial em suas estruturas. Ao incidir naquilo que pode ser conhecido como racismo institucional, esta prática se desdobra em diferentes instituições e práticas que compõe nossa sociedade, revelando a ideologia racista que ainda persiste em nossa sociedade. Segundo SANTOS (2013), combater esta prática de violência institucional pode desvelar sua invisibilidade:

> *(...) A negação do racismo institucional impossibilita o seu enfrentamento e a sua erradicação. Consequentemente, impede o acesso de grande parte da população a direitos e garantias constitucionais e restringe o pleno exercício da cidadania" (ibid, p.3).*

Em outras palavras, a efetivação dos dispostos no texto constitucional perpassa também pelo empoderamento do cidadão em não aceitar que uma estrutura que reproduza as estruturas sociais e raciais, com objetivos claros em manter a invisibilidade de negros, quilombolas, indígenas e pobres e indígenas, se perpetue indeterminadamente em nossa sociedade.

Ao voltarmos à análise deste documento no que se refere propriamente a temática deste trabalho, passamos à análise do disposto sobre a Educação e da Cultura, com ênfase para a diversidade cultural e cultura popular de forma a observar o tratamento dado pelos legisladores a estes dois conceitos.

A temática da Educação é abordada em diferentes artigos na Constituição Federal e desenvolvida desde sua declaração como um direito social (Art. 6º) e como atribuição de cada ente federativo no que se refere à sua implementação (Art. 22; 23, 24; 30). De todo modo, reservou-se do artigo 205 ao 214 para o desenvolvimento específico desta matéria, o que nos leva neste trabalho ao enfoque nos artigos que tratam especificamente da diversidade e da

[86] Esta afirmativa é corroborada na dissertação desenvolvida pelo advogado e presidente do Olodum, João Jorge Santos Rodrigues, intitulada "Direito e Ação Afirmativa: As políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros" (UNB, 2005), trabalho no qual o autor se debruça pelos textos constitucionais a fim de discutir a constitucionalidade das cotas raciais no acesso ao ensino superior. Neste trabalho, o autor parte da afirmativa de que "os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são definidos em termos de obrigações transformadoras do quadro social e político, retratado pelo constituinte quando da elaboração do texto constitucional", para ressaltar a importância e aplicabilidade de dispositivos desenvolvidos para a correção de históricas desigualdades.

cultura popular dentro desta temática, o que encontramos reunido na Seção I (Da Educação) do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto).

Inicialmente, convém ressaltar que o legislador aglutina a Educação junto à Cultura e ao Desporto. A justificativa para este ato não é clara, mas nos parece que esta pode ser uma tentativa de desenvolver estas temáticas de forma harmoniosa e indissociável, conferindo às três um caráter de diálogo.

A Cultura, na Seção temática sobre a Educação, é tratada de forma direta apenas no dispositivo que estabelece conteúdos mínimos para a base comum do ensino fundamental[87], embora uma discussão sobre o que seriam "valores culturais e artísticos" fique pendente. O mesmo ocorre no tratamento dado para um dos princípios do ensino[88], o qual orienta a liberdade artística sem aprofundar o que viria a ser arte.

Mais adiante, na Seção que trata especificamente sobre Cultura, são estabelecidas categorias plurais dentro do que poderíamos chamar de "direito cultural", como: direitos culturais, cultura nacional, manifestações culturais (Art. 215); manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (ibid, § 1º); desenvolvimento cultural do País (ibid, § 3º), bens culturais (ibid, inciso II), gestão da cultura (ibid, inciso III) e manifestações artístico-culturais (Art. 216, inciso IV). Percebe-se um esforço do legislador em reconhecer categorias culturais (como nacional e populares, étnico-raciais) e procedimentos para o manejo destas categorias (ao se referir a sua gestão), o que pode indicar um avanço na discussão sobre a diversidade cultural.

No que se refere à promoção das manifestações culturais dos grupos historicamente colocados à margem, o documento os cita a partir de uma inclusão, sem especificação, em "grupos categoricamente participantes do processo civilizatório nacional". Neste trabalho, acreditamos importante enfatizar nominalmente as raças e os grupos socioculturais que são responsáveis diretamente pela constituição deste país, como é o caso da população negra advinda de seres humanos que foram traficados para esta nação. Porém, reconhecemos que o texto constitucional promove um avanço ao destacar estes grupos na formação de nossa identidade nacional.

Neste bojo, ARAÚJO (2001) reflete sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro como mantenedor de políticas jurídicas que, até então, não só não exaltavam e reconheciam a importância desta diversidade racial e social como apresentavam políticas claras contrárias a esta prática:

---

[87] Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[88] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

> *"Desde a proclamação da República em 1889 até o advento da Constituição de 1988, o Estado brasileiro negou-se a reconhecer um contencioso social e cultural resultante da escravidão, ao impor uma versão oficial e imperativa pela qual o Brasil vivia uma democracia racial, sendo, pois subversão e anti-patriotismo levantar a questão da discriminação sofrida pelos descendentes de africanos no Brasil. Assim reprimiu-se a Frente Negra, as manifestações culturais negras, o operário negro da Petrobrás, o movimento negro, as associações culturais negras de Salvador. Entendemos, pois, que o estado brasileiro é responsável, por ação e por omissão continuadas, pela sobrevivência e atualização dos mecanismos de formação da subalternidade e da discriminação dos descendentes dos africanos no Brasil" (ibid, p. 26).*

O excerto supracitado responsabiliza a máquina do Estado pela invisibilidade de determinadas manifestações culturais especificamente negras, mas acreditamos que seria factível estender esta percepção para outros grupos marginalizados, como os indígenas e os quilombolas.

Neste momento, acreditamos oportuno tecer alguns comentários a partir do disposto sobre a temática deste trabalho na Constituição Federal. Apesar da diversidade cultural e racial não possuir um debate profundo neste diploma legal que promova um arcabouço teórico que reconheça a dívida histórica com a invisibilização da cultura de povos constituintes desta nação, acreditamos que exista previsão legal para que o tema da diversidade seja discutido de forma privilegiada no âmbito da Educação por intermédio da valorização das manifestações da cultura e da cultura popular, para citar apenas os temas que nos são caros. Os avanços e aprimoramentos poderão vir a partir da ocupação destes espaços por legisladores e cidadãos que reconheçam a importância desta discussão para a nossa sociedade.

Por considerarmos que o âmbito da Educação pode ser um *lócus* privilegiado para que repensemos e reconstruamos alternativas para este quadro, prosseguimos à imersão em dispositivos essenciais para a formação docente de forma a continuarmos analisando a forma pela qual a temática da cultura e da diversidade são desenvolvidas.

III.3 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o caso dos artigos 26 e 26-A (Lei 10.639/03 e Lei 11.769/08)

As diretrizes e bases da educação nacional são prerrogativas legislativas da União asseguradas pela Constituição Federal, como vimos anteriormente[89]. A regulamentação direta deste princípio constitucional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, esta lei "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional" (BRASIL, 1996) representando, em sua matéria, dispositivos normativos fundamentais em diferentes pontos e fases da educação escolar brasileira. De

[89] CF 1988: Art. 22, Inciso XXIV.

proposição do Poder Executivo, à época representado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC[90]), teve o Senador Darcy Ribeiro como seu relator.

A íntegra deste diploma legal está organizado em nove títulos, os quais se agrupam em um total de mais de noventa artigos. Como nos interessa a análise da presença (ou não) de parágrafos sobre a diversidade cultural e as manifestações culturais neste diploma legal, ressaltamos as tentativas do legislador em operacionalizar artigos que tratem tanto da formação geral de um docente em qualquer que seja sua área de formação (art. 11, 12, 13, 14 e 43), aos artigos que podem versar a respeito da formação específica do futuro docente em música (art. 26 e 26-A). Acreditamos que proceder a esta análise pode nos revelar visibilidades e invisibilidades de conteúdo para além de objetivos mais gerais, como servir de matrizes curriculares gerais para a fundamentação dos sistemas avaliativos[91].

De todo modo, os artigos supracitados tratam, de formas diferentes, sobre um mesmo assunto em particular: a composição curricular no âmbito da Educação Básica. Os conselheiros José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer, os quais procederam a relatoria do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação, ressaltam as novas atribuições remetidas pela Constituição Federal de 1988 às instituições de ensino:

> *"(...) A Constituição Federal de 1988, com indiscutíveis avanços, prescreveu, em seu art. 22, inciso XXIV, que a União editaria, como editou, em 20 de dezembro de l996, a nova LDB 9.394/96, além das normas gerais, nacionais, decorrentes do art. 24, §§ 1º a 4º, da referida Carta Magna, contemplando, na nova ordem jurídica, um desafio para a educação brasileira: as instituições assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade, na flexibilização com que a LDB marcou a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis" (BRASIL, 2003, p. 7).*

Inicialmente, é preciso ressaltar que as finalidades da Educação Básica envolvem: "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, art. 22, 1996). Estas proposições, de caráter generalista, serão desenvolvidos por profissionais formados em diferentes níveis escolares, como ressalta o artigo 62, da LDB:

> *"(...) Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)"*

[90] Segundo o portal Wikipédia, a sigla MEC foi instituída por intermédio da lei n.° 1.920, de 25 de julho de 1953. Neste momento histórico, "o governo federal criou o Ministério da Saúde e tira do Ministério da Educação e Saúde as responsabilidades de administração destinadas a ela. Em 15 de março de 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MinC) pelo decreto n.º 91.144. Curiosamente a sigla MEC continua, porém passa a se chamar **Ministério da Educação** - como é conhecido até hoje".

[91] Esta referência está no site do MEC, Portal dos professores.

Em virtude do excerto acima, convém destacarmos que o presente trabalho se limita a analisar o primeiro nível escolar supracitado: o nível superior, em virtude da abrangência deste curso para que o futuro profissional possa atuar em todas as modalidades da educação básica sem a necessidade de formação complementar. Historicamente, os cursos de graduação em música no Brasil são divididos em formação de professores (licenciatura) e em uma formação profissional teórico-prática (bacharelado) que aborde instrumentos musicais majoritariamente europeus[92]. Desta forma, optamos por analisar somente os conteúdos dos cursos que visem à formação de professores, caso da licenciatura.

Como enunciamos inicialmente, a formação do profissional licenciado perpassa pelo cumprimento de diferentes textos legais, como diretrizes e resoluções que regulamentam o que foi determinado na LDB, documento-base para a Educação nacional. Em comum, destacamos a necessidade de comprometimento das instituições superiores com a missão de:

> *"(...) preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional "preparado", mas o profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável" (BRASIL, 2003, p. 2).*

O autor do excerto supracitado enfatiza a importância das instituições superiores na medida em que estas podem determinar o caráter da formação do futuro docente e sua relação com a sua própria comunidade escolar. Responsáveis desde a elaboração do projeto político pedagógico até a seleção dos conteúdos das ementas, estas instituições não são isentas da influência de diferentes grupos que legitimam seus privilégios através da Educação. O ato de criticar estas instituições perpassa por um olhar que não desconsidere as influências exteriores no percurso de seu processo educacional.

Arrolados a esta premissa, seguiremos à análise específica da LDB no que se refere ao documento que orienta a formação deste tipo de profissional direcionado à flexibilidade em suas práticas pedagógicas. Em seguida, analisaremos os artigos 26 e 26-A, assim como as diretrizes que os operacionalizam, inserindo a discussão no que diz respeito a Educação para as Relações Étnico-Raciais, essência do programa *stricto sensu* à que este trabalho se destina e ao Ensino de Música obrigatório na escola.

[92] Nos últimos 10 anos, houve uma progressiva expansão no leque de opções instrumentais dentre os cursos de bacharelado em instrumento musical para instrumentos que, atualmente, são considerados "eruditos", como o bandolim e o saxofone (Vide UFRJ, 2008). Vale ressaltar também o curso de formação em música popular brasileira (MPB) da UNIRIO. Este, embora busque valorizar a música popular brasileira, sofre a crítica de ser um curso fundamentalmente voltado para o Arranjo com técnicas mais contemporâneas.

III.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica

A formação de professores sobre a qual pretendemos nos debruçar neste trabalho, como foi dito no subcapítulo anterior, diz respeito à Educação Básica que é composta pelas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996; 2001; 2002).

A Câmara de Educação Básica, ligada ao Conselho Nacional de Educação, promoveu diversos pareceres acerca de cada uma destas modalidades de ensino [93] e de grupos transversais (como os quilombolas e a educação rural, por exemplo), os quais apresentam princípios e orientações aos componentes do Sistema Nacional de Educação de forma que estes possam constituir seus programas de curso e seus projetos pedagógicos. Desta forma, acreditamos que as recomendações que tratam das especificidades de cada modalidade de ensino, sejam elas quaisquer das supracitadas, estão articuladas em um único documento, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, das quais procedemos a análise.

Segundo BRASIL (2013), aqueles que compõem a Educação Básica devem ser respeitados em sua singularidade, pois:

> *"(...) os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento" (ibid, p. 37).*

A Educação Básica, portanto, pode ser etapa privilegiada para reforçar a importância cultural e social dos diferentes sujeitos que participam deste processo como atores ativos e conscientes de seu protagonismo na Educação. A Resolução nº CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002, a qual deu origem a presente diretriz, foi elaborada com base nos termos dos Pareceres nº CNE/CP 9/2001 e 27/2001 com representantes de diferentes secretarias do então Governo Fernando Henrique Cardoso [94] . Na prática, o prezado documento trata da regulamentação dos artigos 11, 12, 13, 14 do Título V, Capítulo I (Da educação básica) da

[93] A fim de que se possa consultar a legislação específica do Ministério da Educação para cada modalidade de ensino, consultar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152, acessa do em 02 de junho de 2016, às 11:34.

[94] O grupo de trabalho designado para a elaboração dos dois pareceres foi composto basicamente pelos mesmos membros, os quais representavam as Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica, e Educação Superior. Com exceção da Profª Eunice Ribeiro Durham, a qual participou somente do primeiro parecer, os outros membros foram: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Guiomar Namo de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira e Silke Weber.

LDB, o qual versa sobre os princípios norteadores, os objetivos e a necessidade de participação da comunidade acadêmica na elaboração do projeto pedagógico, assim como outros assuntos inerentes à Educação Básica. De forma transversal, disserta também sobre o Capítulo IV, do mesmo Título, acerca da Educação Superior, especialmente ao cumprimento das finalidades desta modalidade de ensino (art. 43) bem como à capacidade de auto legislação no que se refere à criação ou extinções de cursos, elaboração de regimento interno ou a fixação de currículos de cursos e programas, desde que as diretrizes gerais elaboradas pelo MEC sejam consideradas. Portanto, este documento trata da "organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino" em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2002, art. 1º).

Neste sentido, ressaltamos recomendações inerentes à formação para a atividade docente, as quais devem abranger "o acolhimento e o trato da diversidade"; "o exercício de atividades de enriquecimento cultural" (ibid, Art. 2º); a simetria entre formação e exercício profissional específico (ibid, Art. 3º), para citar apenas os princípios que podem orientar a preparação do futuro docente para que enfatize sua prática pedagógica com um constante diálogo com a sua sociedade, o que inclui refletir sobre a diversidade de manifestações culturais que esta possui.

Acerca do projeto pedagógico de cada curso e de sua construção, são destacadas "as competências referentes à compreensão do papel social da escola" (Art. 6º, Inc. II) de forma a incluir a cultura geral e profissional (Inc. I); os "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas" dentro de um "debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência" (Art. 6º, § 3º).

O presente documento possui, portanto, recomendações incisivas acerca de como deve ser estruturado o projeto básico de um curso que se proponha a preparação de professores para atuar na Educação Básica. A ênfase na diversidade e no trato das múltiplas manifestações culturais deve ser a tônica para efetivar o papel inclusivo da Escola.

III.3.2. Artigo 26

O artigo 26, presente no texto original de 1996, foi alterado por oito vezes nos últimos 13 anos. A primeira alteração ocorreu em 2001 e a mais recente, em junho de 2014. A Lei nº 11.769 de agosto de 2008, a qual dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, diz respeito a uma destas alterações. Em 2010, nova alteração do artigo 26 dispôs especificamente sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte e na recomendação especial

de atenção às “expressões regionais” e à promoção do “desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010), embora sem ressaltar que isso deva ocorrer em uma linguagem artística específica.

Desta forma, por considerarmos importante analisar a trajetória histórica e política da disciplina música no âmbito da educação básica nacional de forma desassociada ao Ensino da Arte mas em diálogo com as diferentes linguagens artísticas, prosseguimos a sua análise histórica até a sua promulgação.

III.3.2.1. A lei 11.769/08 – Luta histórica

Fruto de intenso debate entre educadores musicais, classe artística, sociedade civil e integrantes do Ministério da Educação, a lei em contento contempla uma antiga demanda da comunidade de educação musical em resgatar a disciplina Música, afastando-a do caráter generalista da Educação Artística; inserindo-a especificamente nos sistemas de ensino[95], que, anteriormente, estava incluída junto com outras linguagens artísticas. Ao buscarmos um viés histórico, comprovamos relatos de uma tentativa de sistematização e inclusão da música nos currículos de educação desde os jesuítas. Os conteúdos musicais, notadamente orientados para a contemplação religiosa, não incluíam gêneros musicais contemporâneos à sociedade de então, como modinha e o lundu.

No Brasil Império, por intermédio do Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854, ocorre uma reforma no sistema de ensino da Corte. A regulamentação do ensino de música esteve presente nos artigos 47, 80 e 97; orientando o momento de desenvolvimento da disciplina no decorrer dos ciclos de ensino regulares assim como quais seriam os professores aptos a exercer a atividade de docência. Vale ressaltar que, neste período, não havia grande oferta de professores de música no Império: o ensino de Música era comumente realizado em cursos particulares e em residências por instrumentistas. É a partir do Decreto Imperial nº. 238, de 27 de novembro de 1841 que a então Sociedade de Música obtém autorização para formar oficialmente novos músicos e fundar o Conservatório de Música, embrião da atual Escola de Música da UFRJ.

Em meio aos outros marcos legislativos do ensino de Música, consideramos importante citar as consequências para o ensino de Música compreendidas entre o fim da República Velha e o início do Estado Novo. A Reforma Francisco Campos instituiu o ensino de música (com ênfase para o canto orfeônico) nas três primeiras séries do denominado Curso Fundamental[96], bem como notabilizou-se pela rígida fiscalização quanto à sua metodologia e aplicação.

---

[95] A partir da promulgação da Lei 11.769/08, a linguagem artística Música torna-se a única linguagem claramente discriminada dentre os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.

[96] De caráter pioneiro em âmbito nacional, a Reforma Francisco Campos fora regulamentada pelo Decreto nº 19.890 - de 18 de abril de 1931 e previa que o então Ensino Secundário seria formado por dois cursos seriados, a saber: o fundamental e o complementar (Art. 2º). O Curso Fundamental, desenvolvido em cinco anos, seria composto por cinco séries e incluiria a Música

As décadas de 1930 e 40, para a educação musical, ficaram estigmatizadas pela promoção intensa do canto orfeônico e pelo aparelhamento estrutural de um órgão ligado diretamente ao Governo e aos objetivos nacionalistas de Getúlio Vargas, o SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) – encabeçado pela mítica figura de Heitor Villa-Lobos. Este órgão não só orientava o desenvolvimento de atividades musicais como fiscalizava a sua atuação, revelando um curioso mecanismo de disseminação de um suposto civismo e nacionalismo em meio a canções e encontros marcados pela suntuosidade.

Seguindo adiante, ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), notável por promover a substituição do canto orfeônico como vinha sendo praticado pela educação musical. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/71) tornou-se significativa ao criar a licenciatura em educação artística, alterando a estrutura do currículo de educação musical para a formação de um docente polivalente nas diversas linguagens artísticas, como Música, Teatro e Artes Visuais. Por sua vez, a atual LDB (Lei nº 9.394/96) acaba por mudar a denominação dos cursos de Educação Artística para de Ensino de Arte, persistindo em alocar a música como uma linguagem artística, sem definir claramente uma formação específica.

Em 1997, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais que tentam orientar e suprir a defasagem na distribuição das linguagens dentro da composição curricular de Arte[97]. Esta orientação não é concluída com êxito, deixando margem para múltiplas interpretações:

> *"(...) não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula" (PENNA, 2001).*

No início do Século XXI, inicia-se um esforço nacional no âmbito das universidades para efetivar o encerramento dos cursos de educação artística polivalentes, substituindo-os por cursos específicos em cada linguagem artística. Porém, ainda hoje, prevalecem cursos de caráter polivalente nos moldes da extinta Educação Artística, revelando a ausência de um marco consensual sobre as denominações dos cursos que buscam a formação de docentes entre as diversas linguagens artísticas específicas.

Em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769 promoveu uma alteração no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, - lei nº 9.9394/96, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, além de especificar o prazo de três anos para a adaptação dos sistemas de ensino às novas exigências (BRASIL, 2008). Vale ressaltar que, para além de um marco legislativo, a Lei 11.769/08 caracteriza a linguagem artística música

(com designação do canto orfeônico na letra da lei) em suas séries iniciais (Art. 3º). Para maior aprofundamento, vide DALLABRIDA (2009) e MORAES (2000).

[97] A situação atual dos documentos que norteiam a prática do Ensino de Arte no Brasil será melhor aprofundada no tópico Análise Documental – Documentos Gerais da Formação Docente em Música.

como a única linguagem especificada no currículo do componente Artes dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O prazo para a adequação dos sistemas de ensino às exigências da lei (Art. 3º) findou-se no ano de 2011. O sentimento de apreensão geral vivenciado no ano de promulgação desta lei pelas instituições escolares quanto à necessidade, a curto prazo, de aumentar o efetivo de professores de música, o veto ministerial ao seu artigo segundo, - o qual exigia formação específica para professores que viessem a ministrar o ensino de música -, está associado a imprecisão no texto legislativo sobre em qual/quais momento(s) do processo educacional deveria ocorrer o ensino de música. Além disto, ocorreram sugestões para adaptações temporárias nas instituições escolares a fim de cumprir o disposto nesta legislação como a capacitação de pedagogos e em vagas para técnicos em música, o que consideramos insuficiente como capacitação profissional para lecionar na Educação Básica.

No subcapítulo seguinte, prosseguiremos à análise dos documentos que orientam a formação do docente especificamente de Música e, no fim desta seção, argumentaremos no sentido de refletirmos acerca de possibilidades de articulação entre a Lei 11.769/08 e a Lei 10.639/03.

III.3.2.2. - Documentos Gerais da Formação Docente em Música

III.3.2.2.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música

Atualmente, o processo de formação de professores de música no nível superior no Brasil é regulamentado por dois dispositivos legais[98] que resultam nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música (documento que reúne orientações também para outras três linguagens artísticas) e, como vimos, nas DCNs para a operacionalização da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

O primeiro documento referenciado foi editado pelo Conselho Nacional de Educação e objetivou normatizar de forma geral a estrutura dos cursos de graduação em música no Brasil assim como a de cursos de outras linguagens artísticas como Dança, Teatro e Design.

Inicialmente, para além de uma análise qualitativa das divisões da DCN para a graduação em Música, considera-se uma evolução que especialistas em diferentes especialidades tenham tido a oportunidade de realizar audiências públicas regionais e nacionais com Associações e Instituições diversas de pesquisa/extensão, assim como em constituírem um Conselho com o fim de elaborar orientações para o respectivo desenvolvimento de programas de curso dentro da disciplina Arte. A partir de sua promulgação em 2004, a presente diretriz reforça a recomendação de extinção do curso de Educação

[98] Parecer CNE/CES nº 195, de 5 de agosto de 2003 e Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004.

Artística a partir de reflexões direcionadas a um profissional especializado dentro de sua linguagem artística de formação.

Ademais, o relatório enfatiza a necessidade de ênfase em um perfil de formando que privilegie “as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais” (BRASIL, 2003, p. 2). Consideramos que esta afirmativa pode ir ao encontro de um profissional que insira e construa sua prática pedagógica em diálogo com a sociedade.

A metodologia utilizada pelos pareceristas indica uma divisão das recomendações entre diretrizes comuns aos cursos relatados e em diretrizes específicas para cada curso abrangido. No primeiro grupo, são realizadas recomendações referentes a concepção do curso de graduação em Música no que se refere ao Projeto Pedagógico, a Organização Curricular, os Estágios e Atividades Complementares, o Acompanhamento, a Avaliação e a Monografia das respectivas graduações.

Deste grupo, são realizadas recomendações de adequação dos futuros documentos dos cursos às prerrogativas do MEC a partir de temas como a disposição de disciplinas e da duração do curso, dentre outros. De todo modo, acreditamos importante destacar a recomendação geral para a estruturação do projeto pedagógico, o qual deve definir claramente “(...) os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, com suas peculiaridades e contextualização, o seu currículo pleno e sua adequada operacionalização, e coerente sistemática de avaliação” (ibid, p. 13). Esta recomendação nos parece importante em virtude da necessidade de fundamentação explícita (ou a máxima possível) quanto à ideologia daqueles que redigirão o documento bem como na articulação dos conteúdos descritos com atividades práticas.

As diretrizes específicas, por sua vez, ressaltam o perfil desejado do formando, o desenvolvimento de competências e habilidades e apresentam proposições quanto os conteúdos curriculares. No que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades, destacamos as que privilegiem ao futuro profissional “intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática”; “viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento”; “atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes” e “atuar nos diferenciados espaços culturais” (ibid, p. 4).

Acerca dos conteúdos curriculares, o documento orienta que estes sejam interligados dentre tópicos básicos, específicos e teórico-práticos. A cultura deve ser discutida no primeiro tópico de forma relacionada às ciências humanas e sociais, com ênfase para a antropologia. Acreditamos que os conteúdos específicos, por sua vez, possuem a ênfase em conteúdos usualmente utilizados na música europeia, como o destaque para o conhecimento instrumental, composicional e regência. Dos conteúdos teórico-práticos, podemos ressaltar a recomendação

de que os conteúdos teóricos sejam articulados ao seu posterior desenvolvimento prático no decorrer do exercício profissional (ibid).

No próximo subcapítulo, discorreremos sobre a operacionalização da Lei 11.769/08, a qual pode ensejar reflexões nos processos constituintes da formação de futuros docentes acerca do perfil do profissional, em sua atuação prática e na possibilidade em repensar junto à comunidade escolar os elementos que constituem sua formação pessoal, de sua comunidade e compõe suas identidades.

III.3.2.2.2 - Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica

No âmbito do Conselho Nacional de Educação, o segundo documento diz respeito ao Parecer CNE/CEB nº 12/2013 que está em processo final de homologação (ainda não apresenta a promulgação de sua Resolução) embora apresente as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, regulamentação direta da lei que acabamos de discorrer. Em um esforço para orientar o definido pela Lei nº 11.769/08 no âmbito de toda a estrutura da Educação Básica, este parecer define competências à Escola, às instituições de formação profissional e superior assim como para os órgãos de supervisão e aperfeiçoamento.

O documento citado foi elaborado por Comissão Específica composta pelas professoras Malvina Tuttman (Presidente), Nilma Lino Gomes, Luiz Roberto Alves, e Rita Gomes do Nascimento (Relatora). Este documento envolve longo debate dentre a comunidade de educação musical, a partir de simpósios, audiências públicas, correspondências, reuniões técnicas e fóruns realizados para a discussão desta temática. O resultado busca explicitar diferentes pontos-de-vista e possibilidades para a efetiva inclusão da música nos sistemas de ensino.

O documento é dividido em quatro partes, o qual ressaltamos o histórico do ensino de música no Brasil (Ponto nº 2), o qual apresenta os diferentes momentos e funções que a disciplina exerceu no âmbito da Educação com ênfase para os documentos jurídicos que a subsidiavam. No que se refere ao panorama de aprovação da presente lei, o documento ressalta a mobilização nacional da comunidade artística (Campanha “Quero Educação Musical na Escola”, entre 2006 e 2008 e pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música - GAP, composto por diferentes componentes da classe artística e política).

Importante ratificar que a legislação não é explícita no que se refere ao desenvolvimento do ensino de música especificamente por professores que possuam licenciatura, graduação plena, em música. O texto do parecer reconhece a escassez de professores de música, porém seu projeto de Resolução apresenta um texto que não é claro na

atribuição do ensino a profissionais formados a nível superior. O documento cita que as escolas devem "organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música" (ibid, § 1º, inciso IV) porém, mais adiante, cita "profissionais vocacionados à prática de ensino (de música)" (ibid, inciso IV), o que não coloca fim a questão. Mais adiante, no que se refere às atribuições das instituições formadoras de professores de música, reforça a inclusão "nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música", o que pode abrir perigoso precedente para uma formação rasa ou sem a profundidade como a do profissional formado em educação musical.

Ademais, o Parecer e a Resolução também não concluem de forma clara que os conteúdos musicais devam ser tratados especificamente na disciplina de Música. Ao invés disto, o projeto de Resolução orienta para que as Escolas criem "tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas" ou façam adequações para isto, o que pode culminar ao retorno de práticas desenvolvidas por profissionais formados na extinta Educação Artística.

Apesar das incompletudes, nos posicionamos no sentido de reconhecer que avanços foram realizados. Um exemplo disto é o reconhecimento, pelo documento, de que a Música "é importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, que abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se, dessa forma, em componente de cidadania". Esta afirmativa pode abrir precedente para uma importante valorização de manifestações artísticas que podem não estar sendo aproveitadas no âmbito da Educação em que se pese acreditarmos na premissa de que a estrutura educacional pode refletir mecanismos raciais e sociais excludentes que reforçam grupos hegemônicos e invisibilizam grupos menos abastados.

O mesmo documento cita que "a prática musical contribui para a interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma comunidade" (ibid, p. 6), o que, se for realizado efetivamente, pode convergir para o sentimento de pertencimento étnico-racial a partir do conhecimento da história e das trajetórias culturais das diversas manifestações culturais de nosso país.

Neste esteio, ressaltamos o artigo 26-A, o qual trata de manifestações culturais e da história de grupos que contribuíram, de forma indissociável, para a constituição desta nação.

III.3.3 – Artigo 26-A

O artigo 26-A[99] não constava no texto original da LDB e foi acrescido e alterado sete anos depois no transcurso dos dois primeiros mandatos do Governo Lula. O acréscimo do

[99] Apesar de não ser objeto deste estudo, acreditamos importante sublinhar a alteração promovida pela Lei 11.645/08, a qual alterou a redação do Art. 26-A, incluindo a "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

artigo ocorreu no ano de 2003, por intermédio da Lei 10.639, de janeiro de 2003 e, sua alteração ocorreu cinco anos depois, por intermédio da Lei 11.645, de março de 2008.

A primeira lei referenciada trata da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e sinaliza para uma luta política histórica do Movimento Negro frente à “demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação” (BRASIL, 2004). A segunda lei estende a obrigatoriedade para a valorização da História e da Cultura Indígena. O texto passa, por tanto a determinar a inclusão da obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

As múltiplas alterações nos artigos 26 e 26-A da LDB sugerem resistências entre grupos que podem estar se sentindo ameaçados no tocante aos conteúdos culturais e históricos que legitimam seus lugares de poder, como é o caso da estrutura eurocêntrica. A ampliação da participação popular e a pressão de diferentes movimentos sociais na proposição de projetos junto ao Congresso, especialmente a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, podem revelar tensões e disputas entre os grupos sociais que compõe nosso país.

De todo modo, acreditamos oportuno refletir acerca de um ponto em comum entre as leis 10.639/03 e 11.645/08 com a lei 11.769/08. No texto das duas primeiras leis, as quais obrigam que a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena sejam incluídas nos conteúdos da Educação Básica, destacamos que estes devem ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (§ 2º, Art. 26-A). Acreditamos, portanto, que exista a possibilidade de que a extinta Educação Artística, aqui representada pela Lei 11.769/08 e os conteúdos preconizados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 sejam costuradas no sentido de contribuir para novas perspectivas curriculares do fazer pedagógico nos cursos de formação de professores e nas salas-de-aula.

Dentre estas possibilidades de articulação, destacamos o desenvolvimento conjunto de práticas pedagógicas socialmente reflexivas que incluam a diversidade de manifestações musicais de nosso país como, por exemplo, a utilização do funk carioca para a reflexão acerca de visibilidades e invisibilidades no Rio de Janeiro. A discussão acerca das dificuldades de implementação e efetivação de políticas públicas de caráter legislativo em nosso país pode ressaltar os mecanismos e táticas das classes hegemônicas as quais, a fim de proteger seus privilégios, podem nos demonstrar a importância de políticas de ações afirmativas como mecanismos que sirvam para que a comunidade acadêmica repense e considere alternativas aos conteúdos já desenvolvidos assim como reflita sobre as estruturas raciais.

Ainda neste sentido, a lei 10.639/03 também ratifica a necessidade da escola brasileira em combater o racismo. MUNANGA (2004) enfatiza o caráter multicultural da educação, ressaltando a importância de formar inicialmente os educadores, expandindo-lhes a formação para conteúdos que não enfatizem somente o sofrimento dos negros como também para a crucial importância destes para o desenvolvimento do que é o Brasil hoje, tanto social quanto

culturalmente. Ademais, pontua os mecanismos pelos quais a escola perpetua o racismo, desde o âmbito familiar até as práticas efetivamente educacionais, instigando-nos a refletir sobre práticas que possam desconstruir estruturas racistas e que ressaltem, com a devida importância, a cultura africana proveniente da diáspora na constituição de nossa cultura brasileira.

No subcapítulo seguinte, discorreremos acerca do documento elaborado para a operacionalização do Art.26-A, especificamente da Lei 10.639/03 e procederemos à sua análise.

III.3.3.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana[100] colaboram para a orientação de diferentes perspectivas curriculares, a partir da inclusão de recomendações ao universo de atuação dos futuros docentes (Educação Básica) assim como quanto aos conteúdos que devem considerar em sua prática docente, possibilitando, inclusive, um repensar de suas próprias atividades.

As DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram elaboradas por intermédio de uma Comissão Especial Específica, diretamente ligada ao Conselho Nacional de Educação, composta pelos seguintes membros[101]: Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, responsável pela relatoria; Profª Mstª Francisca Novantino Pinto de Ângelo; Profº Drº Carlos Roberto Jamil Cury; e Profª Drª Marília Ancona-Lopez. A homologação desta diretriz ocorreu por intermédio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2014, a qual aprovou o Parecer nº CNE/CP 003/2014.

Consideramos importante destacar que o contexto histórico de elaboração desta regulamentação está diretamente ligado ao trabalho desenvolvido há décadas pelo Movimento Negro e concretizado por intermédio de uma agenda positiva de políticas de ações afirmativas, promulgadas principalmente a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003:

> *"Este conceito de políticas de inclusão para os afro-descendentes vem sendo estimulado na administração federal por setores do movimento negro nacional por intermédio da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e por meio do debate sobre a escola pública de nível superior e sobre a inclusão dos afro-brasileiros. Os destaques desta nova política, praticada pelo governo do*

[100] Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004.

[101] Consideramos importante ressaltar a presença de uma professora diretamente ligada ao Movimento Negro, com inúmeros artigos, trabalhos e orientações de pós-graduação realizados dentro da temática das relações étnico-raciais, caso da Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; e a presença da Profª Mstª Francisca Novantino Pinto de Ângelo, indígena do povo Paresi do Mato Grosso, em virtude da ausência expressiva de representantes das diferentes raças e etnias que compõe o Brasil em órgãos deliberativos como é o caso do Conselho Nacional de Educação.

> *Presidente Luis Inácio Lula da Silva, são a lei 10.639/2003 sobre a introdução da História da África nos currículos escolares, o Pró-Uni e a implantação de políticas de cotas para negros e índios (...)" (RODRIGUES, 2005, p. 137).*

Podemos destacar que ocorreram expressivos avanços legislativos no tocante a políticas que objetivam visibilizar e empoderar grupos historicamente excluídos, como é o caso dos negros. A efetiva implementação destas políticas de equidade social, por sua vez, estão projetadas em diferentes instituições sociais, como é o caso do âmbito escolar (BRASIL, 2004).

As oito partes do relatório desta diretriz não poderiam deixar de sublinhar a importância da efetiva reflexão, na área da Educação, das relações étnico-raciais no que se refere à necessidade de políticas de igualdade de direitos de todo o protagonismo de negros e negras traficados do continente africano e de seus descendentes para a constituição desta Nação. De caráter didático, a relatora Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva elucida conceitos como *raça*, *étnico*, *étnico-racial* e os elementos que caracterizam a i*dentidade negra* em nossa sociedade (BRASIL, 2004, p. 5) a fim de defender a importância no repensar da própria formação dos professores até os dias de hoje, deslocando seu núcleo da ênfase eurocêntrica:

> *"A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares" (ibid, p. 8-9).*

O documento implica, consequentemente, na construção do que podemos chamar de "postura curricular" a qual reconheça uma dívida histórica de dispositivos ligados às classes hegemônicas que historicamente invisibilizaram e se apropriaram da contribuição de outras culturas na constituição dos saberes. A tarefa de reconstrução dos currículos escolares com conteúdos que contemplem a diversidade cultural, que não reafirmem estereótipos, preconceitos e divisões de cunho racista é, portanto, de atribuição de todos os atores responsáveis pela prática educacional.

Os sistemas de ensino possuem a obrigatoriedade política de expandir os conteúdos curriculares para além do eixo etnocêntrico, "marcadamente de raiz europeia", o qual atualmente pauta a formação de professores (ibid, p. 8). Esta recomendação se torna particularmente importante em nosso trabalho em virtude de nossas observações empíricas acerca do caráter majoritariamente eurocêntrico das instituições que se propõe a formar novos educadores em música.

A fim de que se possa recorrer às recomendações desta DCN, o prezado documento propõe desde princípios que fundamentem a mudança do paradigma curricular estruturante; incluindo a defesa das políticas de ações afirmativas e reparativas no que se refere ao reconhecimento das contribuições destes grupos historicamente marginalizados, à necessidade de articulação, a nível nacional, de um processo de formação de professores que reconheça a diversidade e efetivamente cumpra os dispostos nas legislações pertinentes:

> *"(...) E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4°) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art.4°)" (BRASIL, 2003, p. 16).*

O PLANAPIR[102] é o instrumento jurídico que normatiza um comitê de articulação e monitoramento a fim de que as premissas descritas no excerto acima, assim como as desigualdades raciais que ainda assolam nossa sociedade, possam ser superadas por intermédio da efetivação das políticas públicas supracitadas e com o estabelecimento de objetivos e metas a serem elencadas, gerenciadas e alcançadas pelos órgãos competentes.

No próximo capítulo, discorreremos sobre os documentos de uma instituição de ensino superior que possui a formação de professores como um de seus objetivos. Esta análise ocorrerá de forma que nos possibilite a reflexão acerca da articulação dos documentos elaborados pela instituição com as determinações legislativas e com as orientações dos documentos-base para a formação de professores estipuladas pelo MEC.

[102] Segundo consta no site da SEPPIR (2009), "aprovado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) foi publicado no Diário Oficial da União em 5 de junho de 2009. Idealizado em 2005, com base nas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o PLANAPIR indica ao Estado as metas para superar as desigualdades raciais existentes no Brasil, por meio da adoção de políticas de ações afirmativas, associadas às políticas universais".

III.3.4 – Documentos para a formação docente especificamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro

III.3.4.1 – A UFRJ: breve história

A Escola de Música da UFRJ é internacionalmente reconhecida como a *alma mater* no desenvolvimento de alguns dos mais célebres músicos, dentre instrumentistas, compositores e regentes, na recente História da Música Brasileira. Destes, podemos destacar compositores de hinos da pátria, como Francisco Manuel da Silva (autor do Hino Nacional Brasileiro) e Francisco Braga (autor do Hino à Bandeira) assim como compositores internacionalmente reconhecidos como Antônio Carlos Gomes, todos eminentemente ligados à elite social da época.

A partir de forte inspiração europeia, a sua atual sede (fundada em 1922) possui estilo eclético, localizando-se no bairro boêmio da Lapa, centro do Rio de Janeiro. A história da atual Escola de Música da UFRJ [103]pode se confundir com a constituição da sociedade carioca e brasileira. Nesse trabalho não nos interessa mergulhar profundamente na história desta escola porém consideramos importante citar que, assim como diversas outras unidades de educação superior do país à época, esta Escola também servia a formar membros da alta sociedade de então, excluindo-se, por exemplo, negros e índios, além de sua história priorizar conteúdos musicais majoritariamente europeus (PEREIRA, 2003) e não o que era produzido, ressignificado e reapropriado por intermédio de diversos processos de hibridização entre "erudito" e "popular" nas ruas e vielas do Rio de Janeiro da década de 1920[104].

O curso de licenciatura em Música nesta Instituição Federal foi reconhecido inicialmente pelo Decreto nº 19.852, de 11/04/1931. Atualmente, apresenta autorização s/n/CEG/UFRJ/2003, com carga horária total de 3.150 horas divididas em disciplinas obrigatórias (1.540 horas) e em disciplinas optativas (1.610 horas)[105].

Atualmente, esta instituição estabelece o quantitativo mínimo de vinte e seis (26) vagas no seu edital de ingresso 2013-2014. Esse número de vagas pode variar por conveniência da administração a partir do ingresso por intermédio de transferências externas e internas; isenção de vestibular como forma de reingresso; além da escolha do curso por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De forma adicional e obrigatória, todos os candidatos às vagas no vestibular são submetidos a testes de habilidades específicas (THEs) para a prática musical dentro da área

[103] Consideramos importante citar que, a partir de 1930, o então Instituto Nacional de Música torna-se Escola Nacional de Música, passando a ser vinculada à Universidade do Brasil, embrião da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.
[104] Modinha e Lundu: vide História da Música Popular Brasileira, de José Ramos Tinhorão.
[105] FREIRE (2005) apresenta um dado divergente quanto à carga horária total do curso. Segundo esta autora, a qual também compôs a Comissão de Elaboração do Currículo à época, o currículo possui o total de 2.970 horas, divididas dentre 1070 obrigatórias, 1630 complementares e 270, livres). Em virtude do documento legal ressaltar a carga horária de 3.150 horas em negrito, procedemos a utilização deste dado.

almejada para estudo. Este teste, também comum a outras linguagens artísticas como teatro e artes visuais, possui o objetivo de avaliar o conhecimento prévio técnico-musical do aspirante a uma das vagas no certame.

Após a aprovação na seleção, a vida acadêmica do discente é balizada pelo denominado sistema de créditos. Cada crédito corresponde a 15 horas de aulas, a serem contabilizadas no quantitativo geral estipulado para a integralização do curso. A conclusão do curso se concretiza por intermédio de pesquisa monográfica e da realização, com o devido aproveitamento, das disciplinas concernentes aos estágios obrigatórios.

III.3.4.2. – Projeto Político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) da licenciatura em Música da UFRJ trata de uma reformulação do antigo projeto de curso de 2002, e que veio a ser aprovado em 2008, por ocasião de ampla reforma curricular realizada em seu âmbito. Em 2010, nova atualização do currículo foi aprovada pela Congregação da Escola de Música/UFRJ, sem alteração da carga horária total necessária para a colação de grau[106].

Inicialmente, acreditamos oportuno salientar para a previsão constitucional de autonomia universitária[107], o qual garante a prerrogativa de elaboração orgânica nas universidades, como os projetos de curso, projetos políticos pedagógicos, dentre outras resoluções das respectivas comunidades acadêmicas desde que sejam respeitadas as orientações gerais ligadas ao Ministério da Educação, contidas nos principais documentos que apresentamos nos subcapítulos anteriores. Acreditamos que essa possibilidade de interação, se efetivamente realizada, pode trazer benefício para uma formação docente que efetivamente interaja com sua comunidade acadêmica, com a pluralidade de ideias e, em especial, com a diversidade de manifestações culturais existente em nosso país.

O projeto político de curso aqui analisado trata especificamente do curso de licenciatura, não abrangendo o curso de bacharelado. Esta postura, baseada em sugestões da Comissão de Especialistas para as instituições que desejarem elaborar seus planos de curso, diz respeito à problemática em caracterizar o curso de licenciatura com as especificidades que este possui, evitando que este curso se torne um “curso acessório” do bacharelado (UFRJ, 2008, p. 4).

De uma forma geral, o PPP do curso de licenciatura busca ratificar sua proposta de reforma apresentando uma análise histórica do curso; os marcos que caracterizam o perfil do curso; sua concepção de currículo; o perfil do ingressante, assim como outros elementos que

[106] Segundo dados do SIGA, vale registrar que “a proposta da Escola de Música de reforma curricular do curso de Licenciatura em Música foi aprovada pelo CEG em 16/02/2009 (proc. 030274/2006-84). Em 15/10/2010 a Congregação/EM aprovou a atualização da matriz curricular 2009/2: redução de 60 h /3 créd do Grupo Harmonia e aumento de 60 h / 3 créd em Atividades Acadêmicas Obrigatórias, em função da mudança de categoria de MUC 171- Harmonia Funcional I, com manutenção dos totais exigidos para colação de grau (proc. 058227/2010-27).

[107] CF 1988: Art. 207.

buscam orientar a formação técnico-profissional do discente. O documento divide-se em oito capítulos, totalizando-se vinte e cinco páginas elaboradas por uma Comissão Especial Temporária designada para a relatoria deste projeto[108]. Assim como relata FREIRE (2005), o trabalho de elaboração durou dois anos e contou com ampla participação da comunidade acadêmica, dentre docentes e discentes, no transcorrer dos trabalhos.

FREIRE (2005) discorre também sobre a implantação do novo currículo da licenciatura em música da UFRJ após dois anos de sua efetiva implantação. Membro integrante da Comissão de Elaboração deste documento, juntamente com os professores Afonso Oliveira, Sara Cohen e Sheila Zagury, esta professora acompanhou a implementação deste currículo a partir de uma pesquisa qualitativa junto aos alunos da licenciatura transferidos da extinta educação artística bem como junto com aqueles discentes que já ingressaram na nova estrutura curricular. Em virtude do precoce falecimento da pesquisadora no presente ano[109], a pesquisa não foi concluída[110].

Ao retomarmos a ideia central deste capítulo, a qual está fundamentada na oportunidade de analisar o processo de formação dos professores em música com prioridade para os documentos que orientam a discussão sobre a temática da diversidade de manifestações culturais, sublinhamos as formas que os conceitos de diversidade e de cultura são ressaltados no PPP.

No referido documento, o termo diversidade ocorre em duas ocasiões (UFRJ, 2008, p. 12 e p. 17) e em nenhuma destas ocorrências está relacionada ou se refere à cultura. A ausência desta discussão no PPP pode nos dar indícios acerca da importância em discutir a diversidade e nossas manifestações culturais, ou da falta dela, neste documento que norteia o curso de educação musical.

O conceito de cultura, por sua vez, é associado ao de sociedade em todas as suas referências. O documento cita “traços culturais” (ibid, p. 3), “âmbito da cultura”; e características socioculturais “ (ibid, p. 16). Porém, mantendo a tendência de outros documentos legais que vimos anteriormente como a CF e a LDB, não apresenta uma elaboração epistemológica para o conceito, tampouco para o conceito de cultura popular. Em contrapartida, sublinha uma preocupação no que se refere à formação do futuro docente:

> *“(...) Assim, visando à formação de professores efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura, estarão sendo abrangidas, ao longo do curso: diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (“populares” e “eruditos”, música escrita e de tradição oral, etc.)”* (ibid, p.16).

[108] Os professores Sara Cohen, Afonso Oliveira, Sheila Zagury e Vanda Bellard compuseram este grupo de trabalho (FREIRE, 2005).

[109] A moção de pesar em virtude do falecimento da Profª Vanda Bellard Freire, lotada na Escola de Música/UFRJ ocorreu na sessão do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CONSUNI), em 09 de abril de 2015. O documento pode ser visualizado em:
http://www.consuni.ufrj.br/images/Mocoes/Mo%C3%A7%C3%A3o_de_Pesar_-_Prof%C2%AA_Vanda_Bellard_Freire.pdf

[110] A fim de consultar os artigos e trabalhos publicados acerca com resultados parciais desta pesquisa, ver FREIRE (2003; 2005)

O excerto supracitado nos demonstra uma preocupação da Comissão de Elaboração em reconhecer a existência de binarismos entre os gêneros musicais. Sem explicitar quais seriam os gêneros musicais alocados na categoria “populares” e na categoria “eruditos”, a relatoria coloca estes termos entre aspas, o que pode nos indicar algum tipo de cuidado na discussão desta polarização. Este excerto também cita a “constituição plural da sociedade e da cultura” o que pode significar novamente a prática utilizada pelas classes hegemônicas em diluir a diversidade de manifestações musicais de nosso país sem que ocorra a caracterização dos protagonistas reais dessa história. De todo modo, para nós este é o único momento do PPP em que a temática da diversidade de manifestações culturais é, ao menos, tangenciada.

O perfil ressaltado no PPP para o futuro licenciado em Música diz respeito a “um profissional que além de educador seja também um artista” (UFRJ, 2008, p. 11), o que pode nos dar indícios do caráter da formação do futuro educador musical enfatizado por esta instituição. SOUZA (1997), por sua vez, ressalta o seguinte:

> *“Acredito que os problemas pedagógicos são solucionados a partir das competências específicas (domínio técnico através da prática de um instrumento musical), competência metodológica (metodologia do ensino da música) e competência social (conhecimento de fundamentos de Psicologia e Sociologia), sendo esta última, na minha opinião, a que melhor pode solucionar conflitos, resolver questões de disciplina, problemas de grupo, entre outros” (ibid, p. 16, apud UFRJ, 2008, p. 11).*

Em outras palavras, concordamos com o autor no excerto acima de que, dentre as competências de formação do futuro docente em música, é a última (competência social) que torna o educador apto a articular as tensões e conflitos desenvolvidos no decorrer de sua prática educativa. Portanto, acreditamos que o caráter artístico do educador é tão fundamental quanto sua capacidade em articular o seu conhecimento com a comunidade escolar em que este desenvolve o seu trabalho.

Desta forma, apesar do PPP discorrer acerca da preparação do futuro docente em diferentes perspectivas (UFRJ, 2008, p. 15-16), consideramos que o documento não é explícito no que se refere às orientações ao futuro educador musical sobre a importância em incluir a diversidade de manifestações musicais como um princípio básico de sua prática profissional.

No que se refere à composição curricular, os módulos também foram estruturados de forma a atender e refletir os pressupostos descritos nas diretrizes específicas elaboradas pelo Ministério da Educação e nas normas para a formulação de projetos pedagógicos e organização curricular dos cursos de graduação da UFRJ[111] (ibid, p. 9), como veremos no próximo subcapítulo.

[111] Resolução UFRJ/CEG nº 02/03.

III.3.4.3. – Matriz Curricular

Na pesquisa exploratória realizada antes da banca de qualificação, diferentes documentos apresentaram nomenclatura divergente para a referência do mesmo tipo de conteúdo. Ora "matriz curricular"[112] ou simplesmente "currículo dos cursos"[113]. O documento aprovado junto com o processo de reforma curricular do curso de licenciatura em música, o qual foi anexado de forma a projetar visualmente as disciplinas e que será analisado neste trabalho, é denominado de matriz curricular[114].

A estruturação da matriz curricular se baseia na projeção de realização e conclusão do curso em oito períodos, embora o prazo mínimo para a conclusão do curso seja de três anos. Neste documento, as disciplinas são elencadas de forma seriada, ressaltando a sua equivalência em créditos, carga horária total e requisitos expressos com ênfase nominal para àquelas disciplinas que são obrigatórias e as que possuem caráter optativo ou que possuem algum tipo de realização flexível. Estas últimas subdividem-se em 1) optativas de escolha restrita (quando a escolha da disciplina está condicionada a determinado grupo de disciplinas); 2) optativas de escolha condicionada (quando a escolha da disciplina está condicionada com a realização de uma disciplina específica); 3) atividades acadêmico-científico-culturais e de 4) atividades acadêmicas de livre escolha (escolhidas livremente pelo aluno em quaisquer cursos da UFRJ).

O fluxograma das disciplinas busca se sustentar em uma divisão básica dentre três módulos, subdivididos a partir da temática geral estabelecida para cada módulo. O primeiro módulo, denominado por "Música", é composto por 1.020 horas da carga horária total do curso, subdividindo-se em 1) Práticas Interpretativas, 2) Composição e 3) Regência . Este módulo relaciona disciplinas que atendam às prerrogativas da DCN para o curso de Música (ibid, p. 15):

> *"(...) Visando evitar a ênfase excessiva num ou noutro campo de conhecimento musical e assim estabelecer a desejável proporcionalidade, propõe-se um conjunto de disciplinas obrigatórias, no campo específico da música (Módulo I), que apontem tanto para a formação vocal-instrumental, quanto para a formação composicional e a formação em regência" (ibid, p. 12).*

O segundo módulo, Pedagogia, busca atender as prerrogativas das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura. Sua carga horária de 1170 horas é somada à 400 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o que objetiva "formar professores competentes musicalmente e pedagogicamente, o que inclui competências mais específicas"

[112] Para exemplo, ver Resolução n° 3.613, de 12 de abril de 2011.
[113] Para exemplo, ver Resolução nº 3.584, de 12 de abril de 2011.
[114] Ver Anexo I.

(ibid, p. 12) em articulação com a Faculdade de Educação e com o Colégio de Aplicação, ambos órgãos da UFRJ.

O terceiro módulo atende implicitamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica. Este módulo concentra disciplinas que enfatizam a necessidade de articulação dos componentes teóricos da formação do discente em Música no exercício de sua prática pedagógica, assim como em sua formação cidadã. Segundo o documento, este módulo "contempla conteúdos e práticas que enriquecem ou complementam os dois primeiros módulos, contribuindo para o alargamento da formação dos licenciandos" (ibid, p. 17).

Assim como foi dito no início deste trabalho, a empiria nos remete ao pressuposto de conceber que a estrutura curricular das instituições de ensino superior em música são baseadas na valorização da música europeia, fato que se projeta no conteúdo e nas ementas das disciplinas. De caráter quase dogmático, esta hegemonia da música praticada na Europa poderia diluir as recomendações da diversidade musical descritas nos documentos legislativos, imputando o *status* de "alta cultura" à denominada música erudita e restringindo o acesso de novas manifestações e práticas que não estivessem enquadradas neste padrão eurocêntrico. Outro fator de análise pode ser a própria justificativa do módulo I, com ênfase para a formação de um futuro licenciando em disciplinas usualmente associadas à prática de música erudita[115].

Neste sentido, a partir de trabalhos que objetivaram analisar os documentos que subsidiam a licenciatura em música no Brasil (DENARDI, 2006; MATEIRO, 2003; 2009; QUEIROZ & MARINHO, 2005), selecionamos um trabalho que pode nos ajudar no aprofundamento desta suposta percepção de um currículo de música que se estrutura a partir de uma égide eurocentrista.

PEREIRA (2013) analisa a ideologia que norteou a elaboração das diretrizes de formação de professores e os projetos pedagógicos de quatro diferentes instituições de ensino superior em música do Brasil, a partir de 2004. Neste trabalho, o autor parte da teoria crítica do currículo e da sociologia da cultura – em especial, dos trabalhos de Michael Apple e Pierre Bourdieu -, para elaborar um neologismo entre o conteúdo curricular que estruturava o Conservatório Imperial de Música desde o início do Século XIX[116] e o conceito bourdieuano de

[115] O Módulo I do PPP da UFRJ contempla três campos, a saber: Práticas Interpretativas, Composição e Regência. Estes campos dizem respeito a um conteúdo usualmente associado à música erudita (PEREIRA, 2013).

[116] Em artigo que discorre sobre a escolarização no ensino de música, VIEIRA (2004) disserta sobre as origens deste modelo: "a origem da instituição "conservatório" reporta ao século XVI da Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música, que mais tarde configurou-se como a única. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX. Chegou ao Brasil naquele mesmo século, com a criação das três primeiras escolas de música do País, hoje denominadas Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1848), Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1895) e Instituto Estadual Carfos Gomes (1895), localizado em Belém, Pará (SALLES, 1995).

habitus[117]*.* O resultado, segundo o autor, seria a presença na estruturação curricular de um *habitus conservatorial*, essencialmente construído a partir da valorização da música erudita:

> *"A noção de habitus ajuda-nos a explicar a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical nos currículos analisados, apesar de não haver uma prescrição disciplinar nas diretrizes curriculares nacionais. Ainda que existam pequenas variações nas diferentes propostas curriculares, poderíamos reconhecer o que Bourdieu chama de homologia das práticas, ou seja, uma diversidade na homogeneidade (BOURDIEU, 2009, p. 99). Nesta perspectiva, práticas curriculares orientadas por este habitus conservatorial selecionam a música erudita como conhecimento legítimo e como parâmetro da estruturação de disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa" (ibid, p. 120).*

A UFRJ foi uma das instituições selecionadas para a análise deste autor (ibid, p. 13). Na matriz curricular desta universidade, o autor selecionou disciplinas que mais se assemelhavam às dos Conservatórios de Música, especialmente no que se refere ao conteúdo tradicionalmente composto por temas que privilegiam a música desenvolvida em países europeus entre os séculos quinze e vinte. Suas conclusões ressaltam que as disciplinas da matriz curricular da UFRJ possuem semelhanças com as disciplinas usualmente utilizadas nos Conservatórios, alocadas com a grafia semelhante ou com pequenas modificações[118]. Além disso, a estrutura de ambos os currículos possuía a mesma estruturação básica no que se refere à formação técnico-profissional do discente. Por fim, conclui que o conteúdo das disciplinas selecionadas possuem conteúdos que remetem a referências técnico-musicais hegemonicamente europeias e usualmente estruturantes da formação de um aluno que vislumbra tornar-se um instrumentista concertista clássico, perfil tradicionalmente desenvolvido nas salas de aulas dos Conservatórios de Música e, posteriormente, em cursos de bacharelado.

Em virtude de análise da disposição das disciplinas dentro dos módulos previstos pelo PPP na matriz curricular, concordamos com os indícios apontados pelo autor acerca da premissa de que a estruturação do currículo atual da licenciatura em Música da UFRJ se baseia, em sua maioria, em conteúdos consolidados àquela denominada por "música erudita" de forte conotação eurocêntrica. Isto se deve a quantidade de disciplinas que, embora restritivas, dizem respeito ao mesmo conteúdo em que se estrutura o currículo dos

---

[117] "(...) História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo" (BOURDIEU, 2009, p. 93 apud PEREIRA, 2012, p. 120).

[118] As ementas das disciplinas analisadas foram: Harmonia e Morfologia de I a Vi; b) História da Música de I a IV; c) Das disciplinas de: Técnica Vocal (I e II), Introdução à Regência I e II; Regência de Corais Escolares I e II; Instrumentação e Arranjos Musicais I; Piano B, Órgão B, Cravo B, Violão B, Bandolim B, Violino B, Viola B, Violoncelo B, Contrabaixo B, Harpa B, Canto B, Flauta B, Oboé B, Clarineta B, Fagote B, Saxofone B, Trompa B, Trompete B, Trombone B, Tuba B (I e II); Oficina Instrumental (Teclado, Piano, Percussão, Violão, Canto e Flauta Doce) I a VI); Formação de Conjuntos Escolares; Instrumentação e Arranjos Musicais I e II; Canto Coral (I a IV) e (V a VI); Acústica e Biologia aplicadas à Música; Harmonia Vocal-Instrumental I a IV; Harmonia Funcional I a IV; Análise Harmônica I e II; História da Música I a IV; Música Brasileira I e II; Percepção Musical I a IV.

Conservatórios de Música, ainda nos dias de hoje, e que são apontados por PEREIRA (2013), como Harmonia Vocal-Instrumental, Harmonia Funcional e Análise Harmônica.

As disciplinas que podem tratar especificamente de manifestações culturais e de manifestações da cultura popular, por sua vez, são discutidas brevemente pelo autor supracitado, motivo que nos leva a considerar importante um maior aprofundamento na ementa destas bem como na articulação destas disciplinas com aquelas que tratem da formação profissional especificamente do futuro docente em música. Desta forma, prosseguiremos à análise das ementas das disciplinas no próximo subcapítulo.

III.3.4.4. – Ementas de disciplinas: formação de professores, cultura e cultura popular

As disciplinas que se propõe a capacitar o profissional para trabalhar com a temática da diversidade de manifestações culturais e sociais nas suas práticas pedagógicas (UFRJ, 2008, p. 16) e sua localização dentre os três módulos estabelecidos não nos parece explícita. Além disto, partimos da concepção de que esta temática poderia ser transversal a qualquer uma das disciplinas que compõe a formação de um futuro educador musical. Desta forma, não nos causaria estranheza que a ementa da disciplina Harmonia partisse de um estudo sistematizado das estruturas mais comumente utilizadas nas práticas artísticas do povo Ewe, de Gana ou que o mote da discussão acerca da disciplina História da Música possuísse a trajetória de Luiz Gonzaga e sua extensa obra musical para discutir o contexto histórico do Brasil à sua época.

Envoltos a esta problemática, recorreremos à análise de disciplinas que potencialmente possam tratar da temática que objetivamos discutir. A fonte de dados é o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA/UFRJ), ligado à Pró-Reitoria de Graduação (PR1/UFRJ) o qual publiciza o ementário das disciplinas dos cursos desta instituição[119] nos suportes físico e virtual. O ementário disponível foi criado e aprovado pelos respectivos departamentos da Escola de Música sem as referências bibliográficas, o que nos impossibilitou da análise destas ementas com as referências que as subsidiam, como foi citado na metodologia de pesquisa deste trabalho. Consideramos que este fato possa ser limitador assim como pode indicar uma orientação implícita de cada departamento para que os professores possuam liberdade dentro de certos conceitos de caráter geral.

De todo modo, selecionamos 21 disciplinas dentre obrigatórias (Tabela nº 2) e de escolha restrita e condicionada (Tabela nº 3), as quais foram listadas[120] com os respectivos códigos, nomes, carga horário e ementário.

O conjunto das disciplinas de caráter obrigatório pode nos revelar algumas premissas para análise. Das onze disciplinas selecionadas, duas indicam a possibilidade de discussão

[119] O banco de dados pode ser acessado pelo endereço: https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html, acessado em 14/06/2015, às 18:46.
[120] Vide Apêndice II.

dos componentes musicais que caracterizam a denominada Música Brasileira. As outras nove disciplinas tratam da capacitação do futuro docente em música com o enfoque em uma discussão pedagógica para a sua futura prática pedagógica.

As disciplinas acerca da Música Brasileira possuem os períodos históricos de nossa historiografia como balizadores. Tanto a primeira como a segunda disciplina se propõe à utilização de conceitos técnico-musicais, como a análise estética e estilística, à reflexão social e antropológica das "tradições musicais vigentes à época". Contudo, os parâmetros para a seleção destas tradições musicais não são imediatamente identificáveis, o que pode influenciar em uma concepção restritiva do que seria a "Música Brasileira" em diferentes momentos históricos. Além disto, a carga horária total, de sessenta horas, designada para a discussão de um tema com esta complexidade pode não ser suficiente para que as inúmeras manifestações culturais de nosso país sejam contempladas.

A disciplina de Didática, por sua vez, possui um desdobramento em outras duas disciplinas que podem especificar este campo. Inicialmente, as ementas das três disciplinas versam acerca dos componentes estruturantes da prática pedagógica, como o planejamento, a avaliação e a história destas práticas, ressaltando a construção de um compromisso didático que possua ênfase crítica-social e em sincronismo com a sua materialização em atividades práticas, organizadas ou não em metodologias específicas, objeto das disciplinas de fundamentos e metodologia do ensino de música. Consideramos importante ressaltar que as ementas das disciplinas de Didática ressaltam a reflexão didática com o "contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica" na Educação Básica, o que pode ser um lócus privilegiado para o desenvolvimento de atividades que incluam a diversidade de manifestações culturais presentes em nossa sociedade.

As disciplinas de fundamentos e de metodologia do ensino de Música se propõem a apresentar um panorama dos principais métodos de musicalização brasileiros e estrangeiros sob diferentes perspectivas. As cinco disciplinas, desenvolvidas em uma carga horária total de 270 horas, também se baseiam em uma perspectiva crítico-social assim como as disciplinas de Didática. Segundo as ementas, os fundamentos que norteiam as metodologias de ensino musical serão desenvolvidos em diferentes perspectivas, como sociais e culturais. Os critérios para a seleção destas metodologias não são descritas de forma clara, embora o documento descreva diferentes "ambientes culturais" e contextos "formais e informais". A última disciplina, porém, é a única que possui o enfoque específico na prática vocal, sugerindo uma articulação destes conteúdos com ênfase para técnicas de desenvolvimento vocal para diferentes faixas etárias.

A disciplina de prática de ensino de música apresenta a maior carga horária dentre o conjunto de disciplinas obrigatórias: 400 horas, o que pode ser justificado tendo em vista seu caráter eminentemente prático. Esta disciplina pode sugerir ao aluno a possibilidade de

convergência das discussões teóricas realizadas anteriormente em atividades efetivamente práticas. Destacamos a possibilidade de “desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos”, o que pode indicar a ampliação dos espaços de atuação do futuro docente, sugerindo uma interação com práticas pedagógicas que não se limitem ao ambiente formal da escola.

A segunda tabela reúne dez disciplinas com a mesma carga horária, de trinta horas. De caráter optativo, são nestas disciplinas que empiricamente projetamos uma maior ênfase nas temáticas que são objeto deste trabalho. Isto pode ocorrer em virtude da análise prévia da nomenclatura das disciplinas, como folclore, antropologia da música e História da Música, as quais tangenciam o que conceituamos neste trabalho por cultura e cultura popular.

As disciplinas Folclore Nacional Musical I e II podem sugerir uma posição ideológica da Comissão de Elaboração desta matriz curricular no que se refere à discussão da temática da cultura popular. Suas ementas reúnem conceitos como música popular brasileira, gêneros da música popular brasileira e cultura brasileira, relacionando-os à um processo de construção de uma “identidade nacional, multiculturalismo, mediação e resignação cultural”. A disciplina Música e Tradições Orais no Brasil está descrita, em sua íntegra, na Ementa de Folclore II. Este fato pode indicar uma ausência de clareza epistemológica no que se refere ao local de discussão de manifestações musicais que possuam as tradições orais como meio de profusão.

Deste segundo grupo, cinco disciplinas possuem o enfoque nominal na História da Música embora possamos inferir que as ementas de outras disciplinas do mesmo grupo também se baseiam em uma perspectiva histórica para estruturar seus conteúdos. De todo modo, consideramos que o enfoque das quatro disciplinas de História da Música (I a IV) seja a discussão de diferentes categorias de representação musical, como escritas, não-escritas, música enquanto objeto de um processo industrial e sua interação em um contexto sócio-histórico.

Parece-nos que a disciplina “História da Arte Integrada à Música” possui o seu enfoque nas Artes Visuais com o objetivo de traçar um paralelo entre as duas linguagens artísticas que, até poucas décadas atrás, estavam diluídas dentre a Educação Artística. Nos parece insuficiente tratar somente de uma linguagem artística em uma disciplina que se propõe a tratar da integração da História da Arte em integração à Música. Ademais, também consideramos que a carga horária de trinta horas pode não ser suficiente para contemplar itens como “a evolução das Artes visuais desde a origem até os nossos dias”, tampouco se esta trajetória realmente se propor a discorrer, mesmo que minimamente, acerca da contribuição cultural das diversas raças e etnias que formaram a humanidade.

A disciplina Música e Tradições Orais no Brasil está descrita, em sua íntegra, na ementa da disciplina Folclore II. Este fato pode indicar uma ausência de clareza epistemológica no que se refere ao local de discussão de manifestações musicais que possuam as tradições orais

como meio de profusão. Acreditamos que a falta de aprofundamento em um tema tão caro a diferentes grupos culturais em nosso país pode resultar na perda de um momento pedagógico estratégico para a discussão de diferentes processos de invisibilidade social assim como de visibilidade seletiva.

As disciplinas “Introdução à Antropologia da Música” e “Introdução às músicas do mundo” se propõe à ambiciosa tarefa de fomentar o estudo da etnomusicologia a partir da exposição de diferentes manifestações musicais pelo mundo. O termo diversidade é, enfim, citado de forma literal em uma ementa, embora nos pareça que sua utilização possua caráter genérico.

A análise que nos propusemos a realizar acerca dos documentos supracitados até o nível das ementas pode nos remeter a algumas considerações finais acerca do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que faremos no último subcapítulo.

III.3.5 – Considerações acerca dos documentos gerais e dos pertinentes à formação de professores em música da EMU/ UFRJ

Inicialmente, ratificamos que nos parece existir de forma explícita nos documentos de formação geral e específica em Música, tanto no que diz respeito aos diplomas legais quanto às diretrizes pertinentes à formação de futuros docentes em música regulamentados pelo MEC, a determinação de que o perfil dos futuros educadores musicais deve reunir o compromisso com a diversidade de manifestações culturais com ênfase para a redução das desigualdades em nosso país. Nenhum dos documentos analisados aloca a cultura em binômios que se contrapõe como “alta” e “baixa” cultura, ou “cultura popular” e “cultura erudita” mas sim buscam enfatizar a necessidade de visibilizar a pluralidade de contribuições de povos que constituíram esta nação, como os negros e os indígenas, com base no respeito às diferenças e na inclusão destas nos processos educativos.

No entanto, as ementas nos levam a supor que a articulação dos documentos do MEC com o que está disposto da formação de professores em música da EMU/UFRJ só ocorre para satisfazer as recomendações deste órgão regulador de forma genérica, a partir da adequação dos seus documentos com as respectivas DCNs e não no profundo debate, inclusive com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, acerca dos reais propósitos que nortearão o perfil do futuro licenciando e a sua prática como educador musical que é também parte de uma comunidade.

Ademais, a partir dos documentos analisados podemos inferir que a discussão de conceitos como cultura brasileira, música brasileira, cultura nacional, folclore nacional, dentre outros, não é fomentada a partir de uma discussão sobre ideologias e relações de poder que

podem intervir em nossa sociedade e nos próprios conteúdos estudados; e sim, designada em sua totalidade na afinidade ideológica de cada docente. Novamente, este fator pode indicar uma desassociação dos conteúdos estudados na sala-de-aula, reunidos unicamente em torno dos objetos de preferência do professor dos conteúdos que serão demandados, na realidade, das práticas pedagógicas em sala-de-aula. O perigo das ementas estarem desassociadas dos imperativos legais é que a escolha de conteúdos poderá ocorrer de forma isenta de suas ideologias sociais e raciais, o que pode convergir para uma manutenção de privilégios e não em um constante repensar das práticas pedagógicas.

As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram incluídas ou citadas em nenhum dos documentos analisados apesar de sua publicação ter sido anterior à aprovação da reformulação do projeto político-pedagógico, em junho de 2004. Este fato nos leva a questionar a formação de um professor que terá que cumprir, em sua prática profissional, a exigência legal de inclusão de história e cultura afro—brasileira e indígena em sua atividade didática. Esta temática, que poderia ser cara a um projeto pedagógico que possuísse a premissa de discutir a sociedade, a cultura brasileira e a história de nosso povo fundamentando-se na correção de injustiças históricas contra o povo negro e indígena poderá ser tratada de forma rasa e superficial pelos futuros docentes como mera necessidade de cumprimento da legislação e não em toda a sua capacidade de promover a identificação de crianças, jovens e adultos com a Cultura de seu povo.

Neste mesmo esteio, caso os dispositivos legais sejam incorporados, a obrigatoriedade de música nas escolas caminhará para um contraponto a um modelo de educação musical que continue pautando suas práticas pedagógicas em um modelo eurocêntrico e balizador de uma suposta “alta cultura”, a qual classifica manifestações culturais com o potencial sociocultural do funk carioca como “baixa cultura” ou sequer como música.

Considerações Finais

A motivação para a realização deste trabalho está diretamente ligada a uma reflexão sobre a própria atividade de ensinar Música no âmbito da Educação Básica. Manifestações culturais que constituem a nossa cultura brasileira, como é o caso do funk carioca, deveriam estar efetivamente incluídas no âmbito da Universidade e da Escola.

De todo modo, a fim de que pudéssemos desenvolver argumentos consistentes para sustentar esta afirmação, partimos da observação empírica do curso de licenciatura em música para a formulação de questionamentos e hipóteses preliminares. O primeiro destes questionamentos diz respeito à presença de algumas manifestações da cultura popular nos conteúdos programáticos de música e a ausência de outros. Para esta pergunta, partimos da hipótese da existência de binarismos que hierarquizariam manifestações culturais como “alta cultura” ou “cultura erudita” e “baixa cultura” ou “cultura popular”.

A fim de que pudéssemos tentar desenvolver esta questão, nos debruçamos no primeiro capítulo em uma revisão de literatura que nos subsidiasse um repensar no tocante aos conceitos de cultura e de cultura popular. Nesta seara epistemológica, localizamos no diálogo entre Bakhtin, Hall, Canclíni e BARBERO, autores que refletem sobre Cultura e Estudos Culturais, linhas teóricas que sublinharam a importância em compreendermos a cultura segundo o viés de suas próprias tensões, conflitos e intermediações. Para estes autores, é no bojo das inquietudes que as estruturas sociais e raciais se movimentam e desestabilizam as relações de poder entre as classes hegemônicas e menos abastadas. Portanto, consideramos que existe uma estratégia de poder das classes hegemônicas que, preocupadas em resguardar seus próprios privilégios, hierarquizam manifestações musicais como o funk carioca entre “alta e baixa cultura” para fins de distinção (MARTINS & SÉRVIO, 2012).

A presença de manifestações culturais nos conteúdos programáticos, como o samba, o maracatu e o funk carioca não foi identificada de forma explícita em nenhuma ementa. Para nós, essa ausência é uma projeção do modo pelo qual a diversidade cultural é discutida no próprio projeto político-pedagógico de curso e na matriz curricular: de forma genérica e sem a devida articulação sociocultural, o que pode originar práticas pedagógicas desconexas da realidade da comunidade escolar.

A segunda questão deste trabalho fundamentou-se em possíveis mudanças nos conteúdos programáticos da licenciatura em música após a aprovação das leis 10.639/03 e 11.769/08, com ênfase para manifestações da cultura popular. A hipótese preliminar, de que o curso de licenciatura em Música não promove o debate e ampliação para conteúdos fora do eixo eurocêntrico que o fundamenta, foi verificada parcialmente, pois como foi dito neste trabalho, consideramos que a matriz curricular do curso de licenciatura em Música da UFRJ é

majoritariamente eurocêntrico em virtude de sua estrutura estar pautada em disciplinas ligadas ao antigo currículo desenvolvido nos Conservatórios de Música. Porém, reconhecemos que exista a previsão no PPP da inclusão da “pluralidade” cultural da nossa sociedade, sejam elas “populares ou eruditas”, embora esta determinação não seja clara acerca do compromisso institucional com a inclusão efetiva da diversidade de manifestações culturais na formação e no âmbito da universidade.

No que se refere à inclusão de novos conteúdos, em especial aqueles ligados a manifestações da cultura popular provenientes da obrigatoriedade das leis, observamos que não existe nenhuma menção ou citação destas nos documentos da instituição que selecionamos. Além da problemática jurídica que este não-cumprimento acarreta, a Instituição e, consequentemente, a formação de futuros professores de música poderá ocorrer de forma deficiente e desassociada do amplo debate educacional promovido a partir das possibilidades de inclusão da diversidade de manifestações culturais e da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas.

Ainda neste sentido, consideramos que exista a possibilidade de interação entre as matérias das duas legislações no sentido de incluir a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como outro referencial para práticas musicais que efetivamente dialoguem com a diversidade cultural de nosso país. Além dos motivos apresentados no subcapítulo anterior, acreditamos que esta aproximação pode estar associada a um compromisso político incisivo de reconstrução dos currículos escolares ao passo que inclui conteúdos historicamente invisibilizados e subjugados historicamente como inferiores ou de menor importância.

Para nós, o funk carioca, no que se refere ao contexto desta pesquisa, pode suscitar embates para além de uma questão de classes e refletir-se ideologicamente na negação do grupo que o produz, visto como “iletrado” e “sem cultura”. Acreditamos que esta obrigatoriedade de não-identificação com o funk carioca pode ser entendida como uma necessidade de afastamento daquilo que é visto como “baixa cultura” e, portanto, sofre rejeição.

Além disto, o empoderamento promovido pelo funk carioca diz respeito a capacidade de transgressão que esta manifestação cultural promove às classes menos abastadas, em especial negros e pobres, no que se refere a exposição de suas narrativas, sejam prazeres, angústias e temáticas de seu próprio cotidiano, a partir de sua própria voz (GONÇALVES, 2008; MUNANGA, 2004). Este protagonismo pode indicar um sentimento de cidadania a partir da promoção do respeito às suas próprias tradições e raízes; a valorização de sua auto-estima e a legitimação deste sujeito como protagonista de sua prática cultural e social (GOMES, 2003). Os argumentos propagados por alguns veículos midiáticos e por outras instituições sociais em categorizar o funk carioca como hipersexualizado e violento são um subterfúgio raso que se fundamenta em deslegitimar este movimento cultural.

Consideramos, neste sentido, que existe uma interdição de que estas questões sejam discutidas e desenvolvidas no âmbito acadêmico assim como nas salas-de-aula. Esta interdição pode estar relacionada ao próprio conceito de cultura, se concebido a partir do prisma eurocêntrico e hegemônico de caráter evolucionista (LARAIA, 1986), em contato com uma manifestação cultural como o funk carioca, a qual promove tensões a esta cultura globalizante.

Para nós, o funk carioca é a transgressão da ordem cultural vigente ao romper com os paradigmas que historicamente impuseram uma escala monoculturalista dividida em níveis hierárquicos. Essa manifestação visibiliza narrativas próprias, rediscute o corpo, a estética e o sentimento de pertencimento de um grupo ao aglutinar vivências, prazeres, trajetórias, tensões, conflitos e componentes de sua identidade étnico-racial para o seu bojo sem intermediários.

Destacamos que o presente trabalho possuiu um caráter preliminar em virtude da vastidão do funk carioca enquanto amplificador de diferentes temáticas em diferentes âmbitos, como os artísticos, sociais e institucionais. Neste sentido, nos parece que este fato sugere a necessidade de um maior aprofundamento na dinâmica do funk carioca e o universo escolar, o que poderá ser contemplado, no futuro, em um projeto de pesquisa mais amplo e com maior duração.

De todo modo, desejamos humildemente que esta pesquisa possa contribuir para que as manifestações culturais de crianças, jovens e adultos, independentemente de sua pertença étnico-racial e de sua origem social sejam efetivamente consideradas enquanto elementos constituintes e fundamentais de nossa cultura brasileira. Por fim, esperamos que a História e Cultura negra seja respeitada, elencada e considerada em que pese o seu protagonismo para a História mundial.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez.1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) – Ensino Médio, Parte II (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias)**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena.** Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE nº 0146/2002**, 2002.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, Brasília/DF, 2004.

_____. 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.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" e dá outras providências.

_____. Lei nº 11769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**, 2009.

_____. Lei nº 12343, de 2 de dezembro de 2010. **Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências**, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 12/2013, aprovado em 4 de dezembro de 2013 (Aguardando homologação). **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**, 2013.

ABREU, M. **Cultura popular: um conceito e várias histórias**. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 83-102.

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** In: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1992.

ALVES, Amanda Palomo. Do Blues ao movimento pelos direitos civis: o surgimento da "black music" nos Estados Unidos. In: Revista de História, 3, 2011. Disponível em: http://www.revistahistoria.ufba.br/2011_1/a04pdf. Acesso em 15/06/2014.

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Subsídios teóricos do conceito de cultura para entender o Lazer e suas políticas públicas. Conexões, Campinas, v. 2, n.1, p. 48-62, 2004.

AMARAL, Maria Cecília Cortez C. de Souza, orgs. **Educação Pública nas metrópoles brasileiras: empasse e novos desenlaces/** Monica G.T do- Jundiaí, SP: Paco Editorial, São Paulo, Edusp 2011.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira.** São Paulo: Martins Ed., 3ª edição, 1972.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, U. C. . **Reparação moral, responsabilidade pública e direito a igualdade do cidadão negro no Brasil.** Anais de Seminários Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata., Brasília, v. 1, p. 315-324, 2001.

BAKHTIN, Mikhail**. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo – Brasília, Editora HUCITEC/Editora Universidade de Brasília, 1987.

_____**. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo – Brasília, EdUNB, 1993.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997

_____. **Dos meios às mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia**. 4ª Edição, Rio de Janeiro. Ed.UFRJ, 2006.

BARBOSA, Patrícia Oliveira. **Rap e Identidade Social: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2005.

BARRAUD, Henry. **Para Compreender as Músicas de Hoje**. Tradução J.J de Moraes. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARROS, M. **Beleza Negra**. Jornal A Tarde. Salvador, BA, 20 nov. 2003. Edição especial: Consciência Negra- 20 de Novembro, p 5, 2003.

BARROS, Marcos Alberto Xavier. **Performatividade, gênero e representação: a construção do feminino no funk midiático.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

BASTOS, Juliana Carla. **O Clube do choro da Paraíba: performance musical e relatos de aprendizado de campo.** In: Anais do I SIMPOM, n. 1, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BATISTA, Rachel de Aguiar. **Funk, cultura e Juventude carioca: Um estudo no morro da Mangueira**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Serviço Social) - UFF, Niterói, 2005.

BELEI, Renata A., O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]: 187-199, janeiro/junho 2008. Disponível em http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/resumos_ed30.htm

Benjamin. Walter (1985). **A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando.** Belém: Graphitte,1993.

BLACKING, Jonh. **How musical is man?**. Seattle: University of Washington Press, First Edition, 1995.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. **Sou Feia Mas Tô na Moda: Funk, Discurso e Descriminação (Análise Discursiva de Documentário)**. Tese de Doutorado em Letras. UFF. Niterói, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Introdução a uma nova sociologia reflexiva.** In: BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRACKETT, Keith. **Musical Meaning: genres, categories and crossover.** In: HESMONDHALDGH, David; NEGUS, Keith (Org.) Popular Music Studies. London: Arnold Publishers, p. 65-83, 2002.

BRITTO, Patrícia Duarte de. Mídia e a produção discursiva de novas identidades femininas na pós-modernidade. Maringá, 2008.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.

BURKE, P. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CACERES, Guillermo; FERRARI, Lucas; PALOMBINI, Carlos. **A Era Lula/Tamborzão política e sonoridade.** Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo , n. 58, p. 157-207, June 2014 . Available from . access on 30 June 2015. http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p157-207.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp, 1997

_____. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2ª, 3ª ed. e 4ª Ed. 1998, 2000 & 2011.

CANEDO, Daniele Pereira. **Artigo apresentado no V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 2009.

CANEN, A., ARBACHE, A. P., FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. Educação e Realidade, v. 26, nº 1, p. 161-181, 2001.

CAPELLARI, Marcos Alexandre. **O discurso da contracultura no Brasil: o underground através de Luiz Carlos Maciel (c. 1970).** Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARBONI, Guilherme C. **O Direito de Autor na Multimídia.** São Paulo: Editora Quartier Latin, 2003.

CARLINI, A. **Cante lá que gravam cá: Mário de Andrade e a Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1994.

CARMO, P. S. Culturas da rebeldia: a juventude em questão. São Paulo: Editora Senac, 2001.

CARRIJO, Daniel Dória Possolo. Cinema & Blues: representações audiovisuais do gênero no século XXI. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Paraná, 2014.

CARVALHO, A. P. C. . **O "Planeta": apontamentos sobre a invisibilidade dos negros no RS e seus reflexos no campo da cidadania.** Humanas (UFRGS), v. 26/27, p. 179-191, 2005.

CATÃO, V. M. **Música e escola: um estudo sócio-histórico sobre musicalização.** Revista UNIABEU , v. 3 n5, p. 114-127, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), p.71-84, 1995.

_____. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 1

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

CIPRIANO, Luís Alberto Garcia. **Mário de Andrade e o conceito de nacionalismo na música**. Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Escola de Comunicações e Artes, University of São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-13032013-085959/>. Acesso em: 2014-08-04.

CNF (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE). **Carta do Folclore Brasileiro**. Salvador: CNF, 1995.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino Médio: possíveis percursos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

CONTIER, A. D. **Brasil novo, música, nação e modernidade**. Tese de Livre Docência defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.

_____. **O nacional na música erudita brasileira: Mário de Andrade e a questão da identidade cultural.** ArtCultura, v. 15, n. 27, Uberlândia, 2013.

COPLAND, Aaron. **Como Ouvir e Entender Música**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

COUTINHO, Flávia Diniz de Souza. **Funk e mudança lingüística: uma análise sociométrica.** Dissertação (mestrado) – UFRJ / Faculdade de Letras/ Programa de Pós-Graduação em Lingüística, 2008.

COSER, Stelamaris. **"Híbrido, Hibridismo e Hibridização".** In: FIGUEIREDO, Eurídice. (org.) Conceitos de literatura e cultura. Juiz de Fora: UFJF/UFF, p. 162-188, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 23, Aug. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Jan. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004.

CRUZ, Alessandra Carvalho da. **"O SAMBA NA RODA" samba e cultura popular em Salvador 1937-1954.** Dissertação de mestrado, Salvador, UFBA, 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Lisboa: Fim de Século, 1999.

CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. **A prática da Musicoterapia em diferentes áreas de atuação**. Revista FAP, Curitiba, v.3, p.85-97, 2008.

CUTI. **Literatura Negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. In: Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago, 2009.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena : o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte.** Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, 2001.

D'ANDREA, T. P. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo.** São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, USP, 2013.

DENARDI, Cristiane. **A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da EMBAP (1961 – 1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Niterói , v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007

_____. **Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica.** História, Franca , v. 30, n. 2, p. 401-419, dez. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200019&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 set. 2014.

DUARTE, Rosália. **"Entrevistas em pesquisas qualitativas".** Educar. Curitiba, n. 24, 2004, p. 213–225.

DUTRA, Fernanda. **Cultura de massas e outras culturas: as concepções contemporâneas de Edgar Morin e Néstor García Canclini sobre a cultura de massas, 2008.** Disponível em: http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008_1/Cultura_de_massa_e_outras_culturas.pdf). Acesso em 17/04/2015.

EGG, André. **O debate no campo do nacionalismo musical no Brasil dos anos 1940 e 1950: o compositor Guerra Peixe.** Dissertação de mestrado, UFPR. 2004.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latinoamericana/**Ana Carolina D. Escosteguy – ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESSINGER, Silvio. **Batidão – Uma história do funk.** RJ/SP: Editor Record, 2005.

FAUSTINO, O. **Black Power.** Revista Raça. São Paulo, Editora Símbolo, nº. 8, Ano 2, p. 102 – 107, 1997.

FERREIRA, Paulo Rodrigues. **Culturas de protesto em Portugal na Imprensa Periódica (1968-1970).** Lisboa, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Figueiredo, Fábio Baqueiro. **História da África**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

FOLEY, Robert. **Por que a África?** In: FOLEY, Robert. Humanos antes da humanidade: uma perspectiva evolucionista. São Paulo: Unesp, p. 137-167, 2003.

FORNACIARI, Christina Gontijo. **Funk da gema, de apropriação a invenção: por uma estética popular brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2011.

_____. **"Tentativas atrevidas: o funk na arte-educação"**, 2014. Disponível em:https://www.academia.edu/7719684/_Tentativas_atrevidas_o_funk_na_arte-educa%C3%A7%C3%A3o_ . Acesso em 17/03/2015.

FRADE, Cáscia. **Folclore/Cultura Popular: Aspectos de sua história.** Caderno do 4º Encontro com o Folclore/Cultura Popular. UNICAMP, 1994.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da UFRJ.** Anais do XII Encontro anual da ABEM. Florianópolis: ABEM, 2003.

_____. **Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da UFRJ - A perspectiva dos alunos.** In: Anais do ANPPOM – Décimo Quinto Congresso, 2005.

FREITAS SILVA, Olga Sofia. **Il Guarany de Antônio Carlos Gomes: a História de uma ópera nacional.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FUJISAWA, Dirce Shizuko; MANZINI, Eduardo José. **Formação acadêmica do fisioterapeuta: a utilização das atividades lúdicas nos atendimentos de crianças.** Rev. bras. educ. espec., Marília , v. 12, n. 1, Apr. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 04 June 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100006.

GALVÃO, M.C.B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. In: Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). Fundamentos de epidemiologia. 2ed. A. 398 ed. São Paulo: Manole, 2010, v. , p. -377.

GARCIA, E. **O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade.** In: Revista Jurídica Virtual, Vol.5, Nº 5, fevereiro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_57/Artigos/Art_Emerson.htm. Acesso em: 23 Jan. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** 1ª. ed. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIL. Antônio Carlo. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Mariana. **"MELANCIA, MORANGUINHO E MELÃO. FRUTA TÁ NA FEIRA". A representação feminina do funk em jornais populares do Rio de Janeiro: Estigma, indústria cultural e identidade.** Trabalho de Conclusão de Curso: graduação em Estudos de Mídia – Departamento de Estudos Culturais e Mídia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____. **CIDADES DESIGUAIS E COREOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA: UM ENSAIO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DA ESPETACULARIZAÇÃO URBANA E A RESISTÊNCIA MOVIMENTADA NAS RUAS**. Revista Australirica, Vol. 1, N° 1, fevereiro de 2015.

GOMES, Nilma. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 23. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003, pág. 75-85.

GOMES, N.L.; GONÇALVES E SILVA, P.B. **O desafio da diversidade**. In: GOMES, N.L. e GONÇALVES E SILVA, P.B. (org.) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Sérgio Campos. **Cultura popular no imaginário brasileiro e latino-americano: caminhos possíveis de reflexão**. Revista Eletrônica. História em Reflexão: Vol. 2, n. 3 – UFGD, 2008.

GONÇALVES, Fabiane Lucimar da Cunha; WANZELER, Veronica Silva. **O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: a Fomentação Profissional dos Educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco.** Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; Orientador: Helena do Socorro Campos da Rocha, 2009.

GORDON PERSHEY, M. **African American spiritual music: A historical perspective.** The Dragon Lode, The Journal of the Children's Literature and Reading Special Interest Group of the International Reading Association, 18(2), 24-29, 2000.

GUEDES, Maurício da Silva**. "A música que toca é nós que manda": um estudo do "proibidão".** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

_____. **A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (A liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça).** Contemporânea, nº 2, pp. 17-36, 2011.

HALL, Stuart. **Cultural Studies: two paradigms**. Media, Culture and Society. vol.2, pp. 57–72, 1980.

_____. **Notes on Deconstructing the Popular**. In: People's History and Socialist Theory. London: Routledge, 1981.

_____. **The Question of Cultural Identity**. In: Hall, David Held, Anthony McGrew (eds), Modernity and Its Futures. Cambridge: Polity Press, pp. 274–316, 1992.

_____. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: SAGE Publications Ltd., 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HERSCHMANN, Michael (Org.). **Abalando os anos 90: funk e hip-hop – globalização, violência e estilo cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HIKIJI, Rose S. Gitirana. **Possibilidades de uma audição da vida social**. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs). O imaginário e o poético nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 2005, p.271-294.

IANNI, O. **Enigmas do pensamento latinoamericano***.* São Paulo: IEA/USP, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. **Textos didáticos: o resgate da diversidade na Educação**. Revista Portuguesa de Ciência das Religiões , v. X, p. 281-291, 2013.

JÚNIOR, José Davison da Silva. **Ensino e Aprendizagem Musical com idosos: situação do campo no Banco De Teses Da Capes**. In: Anais do II SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, UNIRIO, 2012.

KIEFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical.** 2 ed. Porto Alegre, Movimento, Brasília/ Instituto Nacional do Livro, 1973.

KROEBER, A. L., & KLUCKHOHN, Cl., **Culture, a critical review of concepts and definitions**. New York, Vintage books, 1952.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINCK, Débora. **Rap: espaço para representação de uma possível utopia? Uma análise enunciativa**. Dissertação (Mestrado – Lingüística), UNISINOS. Porto Alegre, 2007.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-Brasileiro.** São Paulo, Selo Negro, 2006.

_____. **Dicionário da Hinterlândia carioca: antigos "subúrbios" e "zona rural".** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LOPES, P. D. **Innovation and diversity in the popular music industry, 1969 to 1990.** American Sociological Review, v. 57, 1992.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 6ª reimpressão, 2003.

MATEIRO, Teresa. **A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares.** Revista do Centro de Educação da UFSM. Vol. 28, N. 2. Santa Maria: UFSM, 2003.

_____. **Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

Martins, G. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2ª Edição, 2000.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica – origens sociais do eu dividido no subúrbio operário.** São Paulo: Ed. 34, 2008.

MARTINS, Raimundo; SÉRVIO, Pablo Passos. **Polêmicas e indagações acerca de classificações da cultura: alta, baixa, folk, massa** - DOI 10.5216/vis.v10i1.23088. Visualidades, [S.l.], v. 10, n. 1, mar. 2013. ISSN 2317-6784. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/23088>. Acesso em: 03 Ago. 2015. doi:10.5216/vis.v10i1.23088.

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

MEIRELLES, Paola. **Samba, corpo e identidade cultural fora e dentro da TV.** In: Anais do IX POSCOM, 2012.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. **O gospel é pop: música e religião na cultura pós – moderna.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. **"A 'Origem do Samba' como Invenção do Brasil (Por que as Canções têm Música?)",** Revista Brasileira de Ciências Sociais 31: 156-177, 1996a.

_____. **Oropa, França e Bahia: as Contribuições da Música Popular Brasileira às Músicas Populares do Mundo: Diálogos Transatlânticos Brasil/Europa/África.** In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro. Desigualdade na Diversidade - CD Rom 26a. RBA. Brasília: ABA, p. 1-20, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Os Muitos Brasis: Saúde e população na década de 80. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec, 1995.

MONTEIRO, Marianna F. M.; DIAS, Paulo. Os fios da trama: grandes temas da música popular tradicional brasileira. **Estud. av.**, São Paulo , v. 24, n. 69, p. 349-371, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa and CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ. [online]. nº.23 [cited 2013-05-30], pp. 156-168, 2003.

MORENO, Rosangela Carrilo. **As mutações da experiência militante: um estudo a partir do movimento hip hop de Campinas, São Paulo.** Dissertação (Mestrado), UNICAMP: 2007.

MOUTINHO, Renan R. **H. J. KOELLREUTTER E K. SWANWICK: CONFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS.** Monografia (Licenciatura em Música) - Programa de Graduação em Música, Centro e Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Raça e música: os desafios das leis 10.639/03 e 11.769/08 sob um recorte étnico-racial.** Trabalho de Conclusão de Curso - Programa de Especialização em Educação Musical, Conservatório Brasileiro de Música Centro Universitário, CBM/CEU, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do "alunado negro".** In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.) Utopia e democracia na Escola Cidadã. Porto Alegre: UFRGS, p. 235-244, 2000.

_____. **A importância da história da áfrica e do negro na escola brasileira.** São Paulo, Mauá. Organizado pelo NEINB (Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro). 2004.

_____. Apresentação. In: Superando o racismo na escola. 2ª. Ed. Brasília: MEC-SECAD, p. 15-20, 2005.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional *versus* Identidade Negra.** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, A. et al. **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação: Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais.** Rio de Janeiro: E-papers,2008.

NASCIMENTO, H. G. **Um original de música popular e suas atualizações: entre permanências e diferenças**. In: V Congresso da Seção Latino-Americana da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular, IASPM-AL, 2004, Rio de Janeiro. Anais do V Congresso da Seção Latino-Americana da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular, IASPM-AL, 2004.

NEGREIROS, Alexandre Hees de. **MÚSICA APÓCRIFA: A LEGITIMIDADE DOS COMPOSITORES DA TELEVISÃO BRASILEIRA. O ECAD E A MÚSICA COMPOSTA PARA A TV, A MAIOR USUÁRIA DE MÚSICA DO BRASIL.** Dissertação (Mestrado) - Escola de Música - Centro de Letras e Artes - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

NETHEL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts.** London: University of Illinois, 1983.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana do Brasil: para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Marcelo Carvalho de. **Para além do Itunes: a indústria fonográfica da primeira década do século XXI na perspectiva de um selo musical de Brasília.** Dissertação (Mestrado). UNB: Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**. – São Paulo: ABRALIC, 2008.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de e Miranda, CLÁUDIA. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã**. Rev. Bras. Educ., nº.25, p.67-81. ISSN 1413-2478, 2004.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de. **150 Anos de Subúrbio Carioca.** Locus (UFJF), v. 17, p. 195-200, 2011.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira & Identidade Nacional. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

_____. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional.** São Paulo, Editora Brasiliense, 2012.

PALOMBINI, Carlos. **Resenha**. "In: EM PAUTA - v. 17 - n. 29 - julho a dezembro de 2006.

_____. **Música dançante africana norte-americana, soul brasileiro e funk carioca: uma bibliografia.** Terceiro seminário música, ciência e tecnologia: sonologia. São Paulo: ECA-USP, pp 53–62, 2008.

_____. **Soul brasileiro e funk carioca.** Opus, Goiânia, v. 15, n. 1, 2009.

_____. "**Notes on the Historiography of Música Soul and Funk Carioca".** Historia actual online 23: 99–106, 2010. Online: < www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/501/428>. 25.02.2015.

PAULA, Luciane de. **O suingue Funk da canção SLA.** Cadernos de Semiótica Aplicada, v. 4, n. 2, dez 2006. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/download/578/498. Acesso em: 30 mai. 2015

_____. **O SLA Funk de Fernanda Abreu**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) — Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2007.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX, Metodologia e Tendências.** Brasília: Editora MusiMed, 2ª Edição, 2013.

PANOFF, M. & PERRIN, M. **Dicionário de etnologia**. Lisboa: Edições 70, 1973.

PENNA, Maura. **A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade.** In: PENNA, Maura (Coord.). É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, p. 31-55, 2001.

_____. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

_____. **Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set. 2005.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 1ª Edição, Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2ª Edição, Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, André Luiz Mendes. **Um estudo etnomusicológico do congado de Nossa Senhora do Rosário do Distrito do Rio das Mortes, São João del-Rei, MG** [manuscrito]. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2011.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Uma outra cidade: O mundo dos excluídos no final do século XIX.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

PESSOA, S. **Funk – A música que bate.** Coleção Música das Esferas – Gens da Selva. Manaus: Valer, 2000.

PINO, Angel. **Marcas do Humano. As origens da constituição social da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Simone Rodrigues. **O pensamento social e político Latino-Americano: etapas de seu desenvolvimento**. Soc. estado., Brasília , v. 27, n. 2, p. 337-359, Aug. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Janeiro 2015.

PIRES, Ricardo Annanias. **A tradição oral africana e as origens do jazz.** Dissertação (Mestrado em História Econômica do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), 2008.

PRANDI, Reginaldo. **DE AFRICANO A AFRO-BRASILEIRO: ETNIA, IDENTIDADE, RELIGIÃO.** Revista USP, Brasil, n. 46, p. 52-65, ago. 2000. ISSN 2316-9036. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879/35450>. Acesso em: 03 Out. 2014. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i46p52-65.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, p. 83-92, set. 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp.227-278, 2005.

RESTREPO, Eduardo. **Estudios Culturales en América Latina**. Revista de Estudos Culturais, EACH/USP, 1ª Ed., 2014.

REYES, J. **O feminismo negro de Ntozake Shange.** Dissertação (Mestrado em Letras: Teoria literária e crítica da Cultura - Departamento de Letras, Arte e Cultura), 2013.

RIBEIRO, Rita Aparecida Conceição. **Identidade e Resistência no Urbano: o quarteirão do Soul em Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Geografia) - INstituto de Geociências da UFMG, 2008.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **Ação afirmativa – O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica.** In: Revista de Informação Legislativa, ano 33, n131, jul/set, p. 283- 296, 1996.

ROCHA, Fernanda Franco. **Cultura e educação de crianças negras em Goiás: (1871-1889)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2007.

ROCHA, Maria Eduarda da Mota. **Notas sobre a dualidade entre "alta" e "baixa" culturas no campo cultural brasileiro.** Idéias (Unicamp), v. 4, n. 2 (7), 2013.

ROCHA, H., VIANA, B.. **Invisibilização da África: Apagamento da História e da Cultura do Negro na Educação Formal Brasileira**. Revista da ABPN, América do Norte, 2, out. 2011.

RODRIGUEZ, Andréa; FERREIRA, Rhaniele Sodré; ARRUDA, Angela. Representações sociais e território nas letras de funk proibido de facção. Revista Psicol Rev (Belo Horizonte) [online], 2011.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho. As pesquisas sobre música e idosos nas dissertações e teses da CAPES. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, p. 38 – 39, 2009.

RODRIGUES, Eder Bomfim. **Da igualdade na Antiguidade clássica à igualdade e as ações afirmativas no Estado Democrático de Direito**. Jus Navigandi, Teresina, a. 10, n. 870, 20 nov. 2005.

RUSSANO, Rodrigo. **"Bota o fuzil pra cantar!": o funk proibido no Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

SADIE, Stanley (Ed.). **Dicionário Grove de Música**. Edição Concisa. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.

SANDRONI, C. **Mário contra Macunaíma**. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo** / Ivair Augusto Alves dos Santos [recurso eletrônico]. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos.** Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro , n. 38, p. 49-65, Dec. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2000000200003.

SANTOS, Rafael José dos; BAERRETTO, Margarita. Aculturação, impactos culturais, processos de hibridação: uma revisão conceituai dos estudos antropológicos do turismo. Revista Turismo em Análise, Brasil, v. 17, n. 2, p. 244-261, ago. 2006. ISSN 1984-4867. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/68353>. Acesso em: 03 Out. 2014. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v17i2p244-261.

SANTOS RODRIGUES, João Jorge. **Direito e Ação Afirmativa: políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros.** BRASÍLIA: UnB, 2005.

SANTOS, Gueber Pessoa. **A Performance Musical e os aspectos estruturais de Quassus para Clarineta Solo de Eli-Eri Moura**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Execução Musical – Clarineta, 2012.

SARDAR, Ziauddin, VAN LOON, Boris, (1998). **Introducing cultural studies.** New York: Totem Books.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 27ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1944.

SCHAEFER, Sérgio. Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski.**Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo , v. 6, n. 1, p. 194-209, Dec. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732011000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Out. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732011000200013.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEEGER, Anthony. In NYERS, Helen. **Ethnomusicoly. An introduction**. Londres, The MacMillan Press, 1992.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKIDMORE, T. **Black into white: race and nationality in Brazilian thought.** Durham: Duke University Press, 1974.

SOARES, L. G. 1983. **Mário de Andrade e a Sociedade de Etnografia e Folclore, no Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, 1936-1939**. Rio de Janeiro/São Paulo: Funarte/Instituto Nacional do Folclore/Secretaria Municipal de Cultura.

SOBREIRA, Silvia. **Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da Abem no contexto da Lei nº 11. 769/2008.** Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Faculdade de Educação. 2012.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOTO, Willian Héctor G. **Subúrbio, periferia e vida cotidiana.** Estud.soc.agric, Rio de Janeiro, vol. 16, no. 1, p. 109-131, 2008.

SOUZA, Vinicius Rodrigues Alves de. **Música brega: um fantasma visível (hibridação e exclusão na música brega em Aracaju).** Dissertação (mestrado) – Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade (UFBA), 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento.** Educação e Realidade, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Música midiática & o gosto musical das crianças.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

TANKEL, Jonathan David. **The Practice of Recording Music - Remixing as Recording**. Journal of Communication 40(3) Summer, 1990.

TAYLOR, Dena; PROCTER, Margaret. **The literature review: a few tips on conducting it.** Disponível em http://www.utoronto.ca/writing/. Acesso em: 02 junho de 2014.

TINHORÃO, José, R. **História Social da Música Popular Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Os sons dos negros no Brasil, Cantos, danças, folguedos: origens.** 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Pequena história da música popular: segundo seus gêneros**. 7ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Os Mandarins Milagrosos: Arte e Etnografia em Mário de Andrade e Béla Bártok.** Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/FUNARTE/Jorge Zahar Editor, 1997.

TRENTINI M; PAIM L. **Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente–assistencial.** Florianópolis(SC): UFSC; 1999.

TROTTA, Felipe. **O samba e suas fronteiras: "pagode romântico" e "samba de raiz" nos anos 1990.** Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2011.

UFAM. Currículo, Universidade e suas interfaces com a cultura. Artigo apresentado em RELEM – Revista Eletrônica Mutações, janeiro-julho, 2011.

UFRJ. **Curso de Licenciatura em Música – Projeto Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2008.

UFRJ. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Música**. Rio de Janeiro, 2009.

VAZ, Otacílio Evaristo Monteiro. **FUNK NACIONAL: sons de um movimento em construção**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) - Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.

VEIGA, Gynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização.** Revista Brasileira de Educação, n° 21, p. 90-103, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 23, p. 5-15, Aug. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Aug. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002.

VENTURA, Ricardo. O Instituto Villa-Lobos e a música popular. Rio de Janeiro, outubro de 2005. Disponível em: http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html. Acesso em 03/set/2014.

VENTURA, R. **Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil (1870-1914).** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIANA, Lucina Reintebach. **O Funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura**. SONORA (UNICAMP), Vol. 3, nº 5, 2010.

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1987.

_____. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. **Funk e cultura popular carioca.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.3, n. 6, 1990.

_____. **O Mistério do Samba**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **O Funk como símbolo da violência.** In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). Cidadania e violência. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p.178-187

_____. In: Revista RAIZ, n. 1, 2005.

_____. **O Mistério do Samba**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

VIEIRA, L. B. **A escolarização do ensino de música.** Pro-Posições, Salvador, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ ago. 2004. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf . Acesso em: 10 abr. 2014.

YOUNG, M. **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. London, Collier Macmillan, 1971.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. **Os Negros nas Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis.** Identidade!, São Leopoldo, v.18, n. 1, jan.-jun.,2013.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WISNIK, José M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WISNIK, J. M.; SQUEFF, Ê. O nacional e o popular na cultura brasileira música. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Apêndice I – Resultados (Pesquisa Exploratória)

Tabela nº 1 Palavras-chave (Funk; Funk Carioca; Funk e Rio de Janeiro)

Plataforma	Palavra-chave	Ano/Autor	Título	Periódico/Área/IES
SCIELO	Funk	2009/LOPES, Adriana Carvalho	A favela tem nome próprio: a (re)significação do local na linguagem do funk carioca	Linguística Aplicada/UNICAMP
	Funk	2007/MYLENE, Mizrahi	Funk, religião e ironia no mundo de Mr. Catra	Sociologia e Antropologia/UFRJ
	Funk	2010/ARRUDA, Angela; JAMUR, Marilena; MELICIO, Thiago; BARROSO, Felipe	De pivete a funqueiro: genealogia de uma alteridade	Psicologia/UFRJ Serviço Social/PUC-RJ
	Funk	2007/MYLENE, Mizrahi	Indumentária funk: a confrontação da alteridade colocando em diálogo o local e o cosmopolita	Sociologia e Antropologia/UFRJ
	Funk	2011/AMARAL, Mônica do	O rap, o hip-hop e o funk: a "eróptica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras	Psicologia/USP
	Funk	2002/DAYRELL, Juarez	O rap e o funk na socialização da juventude	Educação e Pesquisa/USP
	Funk	2014/ Guillermo, CÁCERES; Lucas, FERRARI; Carlos, PALOMBINI	A Era Lula/Tamborzão política e sonoridade	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros/USP
	Funk	2003/DAYRELL, Juarez	O jovem como sujeito social	Revista Brasileira de Educação/ANPED
	Funk	2014/SILVA, Luciane Soares da	Agora abaixe o som: UPPS, ordem e música na cidade do Rio de Janeiro	Caderno CRH/UFBA
	Funk	2004/PINHO, Osmundo de Araújo	O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação	Cadernos Pagu/UNICAMP
	Funk	2010/SPOSITO, Marilia	Transversalidades no estudo sobre	Educação e Pesquisa/USP

		Pontes	jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura	
Banco de Teses e Dissertações da CAPES (15)	Funk	2011/SALLES, Paula Martins	ASSOCIATIVISMO E MILITÂNCIA: O RECONHECIMENTO DO FUNK COMO MOVIMENTO CULTURAL	Ciências Sociais/PUC-RJ
	Funk	2011/PAULON, Andrea	AS ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS E O MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO FUNK	Língua Portuguesa/PUC-SP
	Funk	2012/MIRANDA, Gabriela de Oliveira da Silva	AS APROPRIAÇÕES DE TECNOLOGIAS NO CIRCUITO DO FUNK CARIOCA	Comunicação/UFF
	Funk	2012/HAIAD, Julia de Sá	FUNK: DA PERIFERIA PARA O MUNDO. ESTUDO DA ATUAL TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO FUNK ATRAVÉS DA ANÁLISE DO TRABALHO DO DJ SANY PITBULL	Artes Visuais/UFF
	Funk	2012/CYMROT, Danilo	A CRIMINALIZAÇÃO DO FUNK SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA.	Direito/USP
	Funk	2011/GONCALVES, Eloa Gabriele	"BANDA BLACK RIO: O SOUL NO BRASIL DA DÉCADA DE 1970"	Música/UNICAMP
	Funk	2012/VIEIRA, Thiago Braga	PROIBIDÃO DE BOCA EM BOCA: O FUNK PROIBIDO, VIOLÊNCIA ARMADA ORGANIZADA NO RIO DE JANEIRO E IMAGINÁRIO SOCIAL	Psicologia/UFRJ
	Funk	2012/MENDONCA, Vanderlei Cristo	IMPACTOS DO FUNK NA VIDA DOS FUNKEIROS: RECONHECIMENTO NA INTERAÇÃO INTRAGRUPO; ESTIGMATIZAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO NA RELAÇÃO EXTRAGRUPO	Ciências Sociais/UFES
	Funk	2011/QUEIROZ, Claudia Alexandre	DE UMA CHUVA DE MANGA AO FUNK DE LELÊ: IMAGENS DA AFRODIÁSPORA EM UMA ESCOLA DE ACARI	Educação/UERJ
	Funk	2011/CAMILO, Fabiola Nascimento	AS PRÁTICAS DE LAZER EM UMA FAVELA CARIOCA: REFLEXÕES	Ciências Sociais/UERJ

			SOBRE ESSENCIALISMOS, HETEROGENEIDADE E MARCAS DE IDENTIFICAÇÃO SOCIAL	
	Funk	2012/ARAUJO, Saulo Nepomuceno Furtado de	ENTRE GAROTOS E SUAS EQUIPES: CONSUMO TECNOCULTURAL E DINAMICIDADE ÉTICO-ESTÉTICA NA CENA BLACK BRASILIENSE.	Sociologia/UNB
	Funk	2012/BARBOSA, Roberta Priscila Brasilino	RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO EM POLICIAIS E MORADORES DE FAVELAS: "MAS NÃO ME BATE DOUTOR PORQUE EU SOU DE BATALHA" (AMPLIANDO SENTIDOS PARA "DOUTOR" E "BATER")".	Psicologia/UFRJ
	Funk	2012/VASCONCELLOS, Victor Figueiredo Souza	"FUZIL BIC" E TAMBORZÃO: NEGOCIAÇÕES POLÍTICAS, SIMBÓLICAS E ESTÉTICAS NO ROMANCE DE FERRÉZ E NAS MÚSICAS DE MENOR DO CHAPA.	Letras/Ciência da Literatura/UFRJ
	Funk	2012/JUNIOR, Reinaldo Vicente da Costa	TÁ EM CASA OU NA ESCOLA? UMA LEITURA DA PRÁTICA ESCOLAR EM UNIDADE DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DA CIDADE DE SÃO PAULO	Educação/UNINOVE
	Funk	2012/ARDENGHE, Claudia Cristina Cabral	NARRATIVIDADE E FIGURATIVIZAÇÃO EM DOIS VIDEOCLIPES D'O RAPPA '	Linguística/UNIFRANCA

Apêndice II – Ementas do Curso de Licenciatura em Música (Tabelas nº 2 e nº 3)

Tabela nº 02 (Disciplinas obrigatórias)

Cód.	Disciplina	C.H.	Ementa
EDD241	Didática	60	A construção do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino.
EDD551	Didática da Música I	30	Estudo das concepções e práticas pedagógicas que envolvem o Ensino de Música na educação básica. História do Ensino de Música na educação escolar brasileira. Planejamento e avaliação em Música no ensino fundamental e médio.
EDD552	Didática da Música II	30	Estudo das concepções e práticas pedagógicas que envolvem o Ensino de Música na educação básica. História do Ensino de Música na educação escolar brasileira. Planejamento e avaliação em Música no ensino fundamental e médio.
MUT003	Fundamentos da Metodologia do Ens. da Música	30	Metodologia do ensino da música - principais correntes, em uma perspectiva crítico-social. Conceitos de música, estrutura e forma, interpretação, criação e escutas musicais, segundo diferentes perpectivas sociais e culturais e segundo diferentes enfoques metodológicos de educação musical.
MUT105	Metodologia do Ens. da Música I	60	Métodos de musicalização - confronto crítico dos principais métodos de musicalização estrangeiros. Métodos de musicalização e diferentes sistemas musicais, em ambientes culturais e em diferentes contextos formais e informais.
MUT106	Metodologia do Ens. da Música II	60	Métodos de musicalização - confronto crítico dos principais métodos de musicalização brasileiros. Métodos de musicalização e diferentes sistemas musicais, em ambientes culturais e em diferentes contextos formais e informais.
MUT205	Metodologia do Ens. da Música III	60	Educação musical especial. Confronto crítico dos principais métodos e estratégias utilizados nesse segmento, segundo diferentes sistemas musicais, ambientes culturais, em contextos formais e informais.
MUM105	Metodologia do Ens. da Música IV	60	A prática coral na educação musical abordando: estudo da voz infantil e juvenil; aplicação da técnica vocal à criança e adolescente; dinâmica de ensaio do coral infantil e juvenil; ensino do canto coral em diferentes contextos formais e informais e em diversos espaços culturais.
MUT511	Música Brasileira I	30	Música brasileira sob perspectiva histórica, abrangendo aspectos sociais, antropológicos, estéticos e estilísticos. O conteúdo abordado compreende o período colonial e as primeiras décadas do século XIX, suas questões historiográficas e estudo de repertório das diversas concepções e tradições musicais vigentes à época.
MUT521	Música Brasileira II	30	Música brasileira sob perspectiva histórica, abrangendo aspectos sociais, antropológicos, estéticos e estilísticos. O conteúdo abordado compreende o século XIX, a partir do segundo Reinado e as duas primeiras décadas do século XX, suas questões historiográficas e estudo de repertório das diversas

			concepções e tradições musicais vigentes à época.
EDDU04	Prática de Ensino (de Música) e Estágio Supervisionado	400	Reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos. Observação e análise de experiências docentes, em escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico. Capacitação do licenciando como profissional do magistério. Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas.

Tabela nº 03 (Disciplinas optativas de escolha restrita ou condicionada)

Cód.	Disciplina	C.H.	Ementa
MUT161	Folclore Nacional Musical I	30	A música folclórica no contexto sócio-cultural do Brasil. Música, canta e dança nos diferentes contextos culturais brasileiros. A música popular brasileira e suas articulações históricas, sociais e culturais. A importância da música e da cultura brasileira nos processos relacionados à identidade nacional, multiculturalismo, mediação e re-signação cultural.
MUT162	Folclore Nacional Musical II	30	A música de tradição oral no contexto sócio-cultural do Brasil. Música, canto e rituais nos diferentes contextos culturais brasileiros. Gêneros da música popular brasileira surgidos a partir do século XX e suas articulações históricas, sociais e culturais. A importância da música e da cultura brasileira nos processos relacionados à identidade nacional, multiculturalismo, mediação e re-significação cultural. Utilização de fatos folclóricos e musicais da cultura espontânea e tradicional do povo brasileiro nos processos de criação e na educação musical.
MUT121	História da Arte Integrada à Música	30	A evolução das artes visuais desde a origem até os nossos dias, analisada sob o ponto de vista estético, social e econômico. Correlação das artes visuais com a música e demais linguagens estéticas. Introdução às artes visuais no Brasil.
MUT331	História da Música I	30	A origem da música. A música nas sociedades ágrafas. Concepções musicais não escritas. Mostrar a música como estruturador de um modo específico de pensar e perceber música.
MUT332	História da Música II	30	A notação musical como documento histórico. A questão da precisão na notação musical. A escrita musical e as mudanças do modo de produção musical. Concepções musicais independentes da notação precisa.
MUT431	História da Música IIII	30	A socialização da música e do conhecimento musical a partir da imprensa. A consolidação da divisão social do trabalho musical. A música como mercadoria.
MUT432	História da Música IV	30	A música como produto industrial. Novas concepções sonoras. Modificação e ampliação da concepção de espaço sonoro e tempo musical.

MUT006	Introdução à Antropologia da Música	30	Um estudo panorâmico das contribuições teórico-metodológicas recíprocas entre antropologia e o estudo sistemático da da música, com especial ênfase na emergência do campo disciplinar da etnomusicologia.
MUT005	Introdução às músicas do mundo	30	Exposição dos educandos à diversidade musical do mundo, abordando princípio estético-metodológicos de diferentes culturas bem como as possíveis interrelações entre as mesmas.
MUT004	Música e Tradição Orais no Brasil	30	Estudo introdutório de culturas musicais de diferentes povos e regiões do mundo, com base na literatura etnomusicológica e em recursos audiovisuais pertinentes.

Anexo I – Projeto Pedagógico (UFRJ, 2008)

Anexo II – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Música (UFRJ, 2009)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
DEPARTAMENTO DE MUSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL
MATRIZ CURRICULAR – LICENCIATURA EM MÚSICA (2009)

	CÓDIGO	DISCIPLINA/RCC	CRÉD.	C.H.T.	REQUISITOS
1º PERÍODO					
1	MUT101	PERCEPÇÃO MUSICAL I	3,0	60,0	
2	EDD241	DIDÁTICA	4,0	60,0	
3	MUT511	MÚSICA BRASILEIRA I	2,0	30,0	
4	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Musicologia)		2,0	30,0	
5	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Harmonia)		3,0	60,0	
6	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Instrumental)		2,0	30,0	
7	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Vocal)		3,0	60,0	
		SUBTOTAL	**19,0**	**330,0**	
2º PERÍODO					
1	MUT102	PERCEPÇÃO MUSICAL II	3,0	60,0	MUT101
2	MUT003	FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DO ENS. DA MÚSICA	2,0	30,0	
3	EDF120	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO OCIDENTAL	4,0	60,0	
4	MUT521	MÚSICA BRASILEIRA II	2,0	30,0	MUT511
5	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Musicologia)		2,0	30,0	
6	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Harmonia)		3,0	60,0	
7	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Instrumental)		2,0	30,0	
8	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Vocal)		3,0	60,0	
		SUBTOTAL	**21,0**	**360,0**	
3º PERÍODO					
1	MUT201	PERCEPÇÃO MUSICAL III	3,0	60,0	MUT102
2	MUT105	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA I	3,0	60,0	MUT003
3	EDF240	FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	4,0	60,0	
4	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Musicologia)		2,0	30,0	
5	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Harmonia)		3,0	60,0	
6	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Instrumental)		2,0	30,0	
7	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Vocal)		2,0	30,0	
8	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais		5,0	210,0	
		SUBTOTAL	**24,0**	**540,0**	
4º PERÍODO					
1	MUT202	PERCEPÇÃO MUSICAL IV	3,0	60,0	MUT201
2	MUT106	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA II	3,0	60,0	MUT105
3	EDF245	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4,0	60,0	
4	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Musicologia)		2,0	30,0	
5	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Instrumental)		2,0	30,0	
6	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Vocal)		2,0	30,0	
7	Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		3,0	60,0	
		SUBTOTAL	**19,0**	**330,0**	
5º PERÍODO					
1	MUT205	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA III	3,0	60,0	MUT105
2	EDA234	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	4,0	60,0	
3	MUC521	INSTRUMENTAÇÃO E ARRANJOS MUSICAIS I	2,0	30,0	MUC151, MUC171
4	MUM132	INTRODUÇÃO À REGÊNCIA I	2,0	30,0	
5	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Instrumental)		2,0	30,0	
6	Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		5,0	120,0	
		SUBTOTAL	**18,0**	**330,0**	
6º PERÍODO					
1	MUM105	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA IV	3,0	60,0	MUT105
2	EDD551	DIDÁTICA DA MÚSICA I	2,0	30,0	
3	MUM133	INTRODUÇÃO À REGÊNCIA II	2,0	30,0	MUM132
4	EDDU04	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	8,0	400,0	EDD241; MUT205
5	Atividades Acadêmicas Optativas – Restrita (Prática Instrumental)		2,0	30,0	
6	Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		4,0	90,0	
		SUBTOTAL	**21,0**	**640,0**	

	CÓDIGO	DISCIPLINA/RCC	CRÉD.	C.H.T.	REQUISITOS
7º PERÍODO					
1	MUT523	INICIAÇÃO À PESQUISA EM MÚSICA	2,0	30,0	
2	EDD552	DIDÁTICA DA MÚSICA II	2,0	30,0	EDD551
3	EDD636	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO II	3,0	60,0	
4	EDDU04	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO			
5	Atividades Acadêmicas Optativas – Condicionadas		2,0	30,0	
6	Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		5,0	120,0	
		SUBTOTAL	**14,0**	**270,0**	
8º PERÍODO					
1	MUT153	ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA	2,0	30,0	MUT523
2	EDDU04	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO			
3	Atividades Acadêmicas Optativas – Condicionadas		2,0	30,0	
4	Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		5,0	120,0	
		SUBTOTAL	**9,0**	**180,0**	
		TOTAL	**145,0**	**2.980,0**	

OPTATIVAS DE ESCOLHA RESTRITA: GRUPO 1 - MUSICOLOGIA (mínimo: 120 horas)

CÓDIGO	DISCIPLINA/RCC	CRÉD.	C.H.T.	REQUISITOS
MUT331	HISTÓRIA DA MÚSICA I	2,0	30,0	
MUT332	HISTÓRIA DA MÚSICA II	2,0	30,0	
MUT431	HISTÓRIA DA MÚSICA III	2,0	30,0	
MUT432	HISTÓRIA DA MÚSICA IV	2,0	30,0	
MUT161	FOLCLORE NACIONAL MUSICAL I	2,0	30,0	
MUT162	FOLCLORE NACIONAL MUSICAL II	2,0	30,0	MUT161
MUT151	ACÚSTICA E BIOLOGIA APLICADAS À MÚSICA I	2,0	30,0	
MUT152	ACÚSTICA E BIOLOGIA APLICADAS Á MÚSICA II	2,0	30,0	MUT151
MUT006	INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA DA MÚSICA	2,0	30,0	
MUT005	INTRODUÇÃO ÀS MÚSICAS DO MUNDO	2,0	30,0	
MUT121	HISTÓRIA DA ARTE INTEGRADA À MÚSICA	2,0	30,0	

OPTATIVAS DE ESCOLHA RESTRITA: GRUPO 2 - HARMONIA (mínimo: 180 horas)

CÓDIGO	DISCIPLINA/RCC	CRÉD.	C.H.T.	REQUISITOS
MUC151	HARMONIA VOCAL-INSTRUMENTAL I	3,0	60,0	
MUC152	HARMONIA VOCAL-INSTRUMENTAL II	3,0	60,0	MUC151
MUC251	HARMONIA VOCAL-INSTRUMENTAL III	3,0	60,0	MUC152
MUC252	HARMONIA VOCAL-INSTRUMENTAL IV	3,0	60,0	MUC251
MUC171	HARMONIA FUNCIONAL I	3,0	60,0	
MUC172	HARMONIA FUNCIONAL II	3,0	60,0	MUC171
MUC271	HARMONIA FUNCIONAL III	3,0	60,0	MUC172
MUC272	HARMONIA FUNCIONAL IV	3,0	60,0	MUC271
MUC191	ANÁLISE HARMÔNICA I	3,0	60,0	MUC151
MUC192	ANÁLISE HARMÔNICA II	3,0	60,0	MUC191

OPTATIVAS DE ESCOLHA RESTRITA: GRUPO 3 – PRÁTICA INSTRUMENTAL (mínimo: 180 horas)

CÓDIGO	DISCIPLINA/RCC	CRÉD.	C.H.T.	REQUISITOS
MUP010	OFICINA INSTRUMENTAL - TECLADO I	2,0	30,0	
MUP011	OFICINA INSTRUMENTAL - TECLADO II	2,0	30,0	MUP010
MUP012	OFICINA INSTRUMENTAL - TECLADO III	2,0	30,0	MUP011
MUP013	OFICINA INSTRUMENTAL - TECLADO IV	2,0	30,0	MUP012
MUP014	OFICINA INSTRUMENTAL - TECLADO V	2,0	30,0	MUP013
MUP015	OFICINA INSTRUMENTAL - TECLADO VI	2,0	30,0	MUP014
MUP020	OFICINA INSTRUMENTAL – PIANO I	2,0	30,0	
MUP021	OFICINA INSTRUMENTAL - PIANO II	2,0	30,0	MUP020
MUP022	OFICINA INSTRUMENTAL - PIANO III	2,0	30,0	MUP021
MUP023	OFICINA INSTRUMENTAL - PIANO IV	2,0	30,0	MUP022
MUP024	OFICINA INSTRUMENTAL - PIANO V	2,0	30,0	MUP023
MUP025	OFICINA INSTRUMENTAL - PIANO VI	2,0	30,0	MUP024
MUP030	OFICINA INSTRUMENTAL – PERCUSSÃO I	2,0	30,0	
MUP031	OFICINA INSTRUMENTAL - PERCUSSÃO II	2,0	30,0	MUP030
MUP032	OFICINA INSTRUMENTAL - PERCUSSÃO III	2,0	30,0	MUP031

MUP033	OFICINA INSTRUMENTAL - PERCUSSÃO IV	2,0	30,0	MUP032
MUP034	OFICINA INSTRUMENTAL - PERCUSSÃO V	2,0	30,0	MUP033
MUP035	OFICINA INSTRUMENTAL - PERCUSSÃO VI	2,0	30,0	MUP034
MUA010	OFICINA INSTRUMENTAL - VIOLÃO I	2,0	30,0	
MUA011	OFICINA INSTRUMENTAL - VIOLÃO II	2,0	30,0	MUP010
MUA012	OFICINA INSTRUMENTAL - VIOLÃO III	2,0	30,0	MUP011
MUA013	OFICINA INSTRUMENTAL - VIOLÃO IV	2,0	30,0	MUP012
MUA014	OFICINA INSTRUMENTAL - VIOLÃO V	2,0	30,0	MUP013
MUA015	OFICINA INSTRUMENTAL - VIOLÃO VI	2,0	30,0	MUP014
MUV010	OFICINA INSTRUMENTAL - CANTO I	2,0	30,0	
MUV011	OFICINA INSTRUMENTAL – CANTO II	2,0	30,0	MUV010
MUV012	OFICINA INSTRUMENTAL - CANTO III	2,0	30,0	MUV011
MUV013	OFICINA INSTRUMENTAL - CANTO IV	2,0	30,0	MUV012
MUV014	OFICINA INSTRUMENTAL - CANTO V	2,0	30,0	MUV013
MUV015	OFICINA INSTRUMENTAL - CANTO VI	2,0	30,0	MUV014
MUS020	OFICINA INSTRUMENTAL – FLAUTA DOCE I	2,0	30,0	
MUS021	OFICINA INSTRUMENTAL - FLAUTA DOCE II	2,0	30,0	MUS020
MUS022	OFICINA INSTRUMENTAL - FLAUTA DOCE III	2,0	30,0	MUS021
MUS023	OFICINA INSTRUMENTAL - FLAUTA DOCE IV	2,0	30,0	MUS022
MUS024	OFICINA INSTRUMENTAL - FLAUTA DOCE V	2,0	30,0	MUS023
MUS025	OFICINA INSTRUMENTAL - FLAUTA DOCE VI	2,0	30,0	MUS024

OPTATIVAS DE ESCOLHA RESTRITA: GRUPO 4 – PRÁTICA VOCAL (mínimo: 180 horas)

CÓDIGO	DISCIPLINA/RCC	CRÉD.	C.H.T.	REQUISITOS
MUM141	CANTO CORAL I	3,0	60,0	
MUM142	CANTO CORAL II	3,0	60,0	MUM141
MUM241	CANTO CORAL III	3,0	60,0	MUM142
MUM242	CANTO CORAL IV	3,0	60,0	MUM241
MUV131	TÉCNICA VOCAL I	2,0	30,0	
MUV132	TÉCNICA VOCAL II	2,0	30,0	MUV131

OPTATIVAS DE ESCOLHA CONDICIONADA (mínimo: 60 horas)

CÓDIGO	DISCIPLINA/RCC	CRÉD.	C.H.T.	REQUISITOS
MUM023	REGÊNCIA DE CORAIS ESCOLARES I	2,0	30,0	MUM133
MUM024	REGÊNCIA DE CORAIS ESCOLARES II	2,0	30,0	MUM023
MUM025	FORMAÇÃO DE CONJUNTOS ESCOLARES	2,0	30,0	
MUC522	INSTRUMENTAÇÃO E ARRANJOS MUSICAIS II	2,0	30,0	MUC521
MUP016	METODOLOGIA DO ENSINO INSTRUMENTAL – TECLADO	2,0	30,0	MUT105
MUP026	METODOLOGIA DO ENSINO INSTRUMENTAL – PERCUSSÃO	2,0	30,0	MUT105
MUA016	METODOLOGIA DO ENSINO INSTRUMENTAL – VIOLÃO	2,0	30,0	MUT105
MUS016	METODOLOGIA DO ENSINO INSTRUMENTAL – FLAUTA DOCE	2,0	30,0	MUT105
MUP017	TÓPICOS ESPECIAIS DO ENSINO DA MÚSICA – TECLADO	2,0	30,0	
MUA017	TÓPICOS ESPECIAIS DO ENSINO DA MÚSICA – VIOLÃO	2,0	30,0	
MUT171	FISIOLOGIA DA VOZ I	2,0	30,0	
MUT004	MÚSICA E TRADIÇÃO ORAIS NO BRASIL	2,0	30,0	
MUP121	PIANO B I	1,0	15,0	
MUP122	PIANO B II	1,0	15,0	MUP121
MUP151	ÓRGÃO B I	1,0	15,0	
MUP152	ÓRGÃO B II	1,0	15,0	MUP151
MUP161	CRAVO B I	1,0	15,0	
MUP162	CRAVO B II	1,0	15,0	MUP161
MUP601	PERCUSSÃO B I	1,0	15,0	
MUP602	PERCUSSÃO B II	1,0	15,0	MUP601
MUA153	VIOLÃO B I	1,0	15,0	
MUA154	VIOLÃO B II	1,0	15,0	MUA153
MUA541	BANDOLIM B I	1,0	15,0	
MUA542	BANDOLIM B II	1,0	15,0	MUA541
MUA151	VIOLINO B I	1,0	15,0	
MUA152	VIOLINO B II	1,0	15,0	MUA151
MUA191	VIOLA B I	1,0	15,0	
MUA192	VIOLA B II	1,0	15,0	MUA191
MUA163	VIOLONCELO B I	1,0	15,0	
MUA164	VIOLONCELO B II	1,0	15,0	MUA163
MUA173	CONTRABAIXO B I	1,0	15,0	
MUA174	CONTRABAIXO B II	1,0	15,0	MUA173
MUA161	HARPA B I	1,0	15,0	

MUA162	HARPA B II	1,0	15,0	MUA161
MUV151	CANTO B I	1,0	15,0	
MUV152	CANTO B II	1,0	15,0	MUV151
MUS153	FLAUTA B I	1,0	15,0	
MUS154	FLAUTA B II	1,0	15,0	MUS153
MUS163	OBOÉ B I	1,0	15,0	
MUS164	OBOÉ B II	1,0	15,0	MUS163
MUS171	CLARINETA B I	1,0	15,0	
MUS172	CLARINETA B II	1,0	15,0	MUS171
MUS173	FAGOTE B I	1,0	15,0	
MUS174	FAGOTE B II	1,0	15,0	MUS173
MUS116	SAXOFONE B I	1,0	15,0	
MUS117	SAXOFONE B II	1,0	15,0	MUS116
MUS191	TROMPA B I	1,0	15,0	
MUS192	TROMPA B II	1,0	15,0	MUS191
MUS183	TROMPETE B I	1,0	15,0	
MUS184	TROMPETE B II	1,0	15,0	MUS183
MUS193	TROMBONE B I	1,0	15,0	
MUS194	TROMBONE B II	1,0	15,0	MUS193
MUS103	TUBA B I	1,0	15,0	
MUS104	TUBA B II	1,0	15,0	MUS103
MUM341	CANTO CORAL V	3,0	60,0	MUM242
MUM342	CANTO CORAL VI	3,0	60,0	MUM341

NORMAS PARA A CONCLUSÃO DO CURSO:

1)Disciplinas/RCCs *obrigatórios* estão discriminados na **MATRIZ** (do 1º ao 8º período) e perfazem um total de **1.540 horas**, incluindo *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Música* cuja carga horária mínima obrigatória é de **400 horas**;

2)Disciplinas/RCCs *optativos* podem ser de *escolha restrita* e de *escolha condicionada*; disciplinas/RCCs optativos de escolha restrita (*optativas de grupo*) para o curso de Licenciatura em Música estão reunidas em 4 grupos (*Musicologia*, *Harmonia*, *Prática Instrumental* e *Prática Vocal*) e os alunos deverão cursar, em cada grupo, disciplinas de sua escolha que perfaçam a carga horária mínima determinada para cada grupo, perfazendo ao menos um total de **660 horas**; disciplinas/RCCs optativos de *escolha condicionada* são escolhidos dentre disciplinas/RCCs listados para esse fim, perfazendo ao menos um total de **60 horas**;

3)A carga horária mínima obrigatória em *Prática como Componente Curricular* (PCC) é de **400 horas**, embutidas em diversas disciplinas e requisitos curriculares complementares (RCCs) discriminados no Projeto Pedagógico do Curso;

4)A carga horária mínima obrigatória em *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais* é de **210 horas**;

5)A carga horária mínima obrigatória em disciplinas/RCCs de livre escolha é de **510 horas**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UFRJ

ESCOLA DE MÚSICA

Curso de Licenciatura em Música

Projeto Pedagógico

2008

INTRODUÇÃO

O presente Projeto Pedagógico corresponde à proposta de reformulação e finalização do projeto do *Curso de Licenciatura em Música*, cuja grade curricular original foi aprovada em reunião de Congregação, em 2002.

O projeto foi reformulado e finalizado observando-se: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, de Licenciatura Plena, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, as resoluções do CEG/ UFRJ e de sua Comissão Permanente de Licenciatura (CPL), além de consultas a diversos projetos curriculares afins, em vigor em universidades brasileiras e estrangeiras.

Os *objetivos* e *fins* do Curso foram deliberados e aprovados pelo Departamento de Musicologia e Educação Musical e pela Congregação da Unidade. Posteriormente, em consenso com os demais departamentos da Escola de Música, novas sugestões e soluções referentes às questões de cada área específica foram acatadas. Durante todo o segundo semestre de 2006, os departamentos que coordenam e ministram os cursos de instrumentos (01, 03 e 06), na Escola de Música, debruçaram-se sobre a questão da prática instrumental (e mesmo a prática interpretativa, em geral) para licenciandos, encontrando uma solução conjunta para esta subárea de formação. Destarte, foi possível a produção da presente versão integral do Projeto, sempre em consonância com os documentos supracitados e considerando todo o conteúdo da versão anterior que não tenha enfrentado nenhuma resistência ou crítica, por parte das variadas instâncias universitárias. Apresenta ainda, anexos ao seu texto principal, o quadro de **Módulos** do Curso, a nova **Grade Curricular** e o **Ementário** das novas disciplinas criadas e aprovadas pelos respectivos departamentos.

I

APRESENTAÇÃO HISTÓRICA DO CURSO, SUA ORIGEM E INSERÇÃO NO CONTEXTO DA UNIDADE E DA UFRJ

A presente versão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRJ reformula a proposta original para o Curso, de 2002, e dá continuidade ao processo de regulamentação e implantação do mesmo, corrigindo algumas inconsistências observadas ao longo do período que se seguiu à tramitação do processo 0231420380, publicado no Boletim da UFRJ em 16/7/2003. Desse modo, objetiva-se a definitiva substituição do antigo projeto de Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação em Música, e a renovação do projeto de Licenciatura aprovado pelo decreto 496, de 21/01/1947, publicado em Diário Oficial.

A Escola de Música da UFRJ é a instituição brasileira de ensino superior de Música com histórico mais extenso no campo da formação de professores, tendo participado, de modo mais e menos direto, de diversas configurações curriculares desde a criação da Licenciatura.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o curso passou a ter uma feição "polivalente". Ou seja, de acordo com a referida lei, o que se objetivava era a formação de professores sem o domínio específico de uma linguagem artística (seja música, desenho, dança, etc.), mas com conhecimentos básicos gerais de todas elas, destinados a atuar nas escolas de ensino de 1º e 2º graus, segundo denominação da época. Esse projeto foi contestado por todas as subáreas de arte durante muitos anos, e, no que tange à música, produziu um programa pedagógico reconhecidamente ineficiente nas escolas de todo o Brasil, desvirtuando os principais fundamentos de uma educação musical conseqüente e harmonizada com os traços culturais de nossa sociedade. Esse perfil começou a ser transformado como conseqüência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de

1996, a partir da qual se passou a objetivar a formação de um professor de música com o perfil nítido de educador musical, ou seja, não apenas formado musicalmente, mas também devidamente instrumentalizado pedagogicamente para a docência.

A nova ênfase proposta pela Comissão de Especialistas em Artes formada pelo MEC, que, por meio de diversas reuniões e da produção de documentos, levantou a bandeira do ensino de artes a ser ministrado por professores com consistente formação específica, procura eliminar o perfil do professor polivalente, aquele que apenas preliminarmente foi iniciado em diversas linguagens artísticas.

A partir dessa nova concepção, a Escola de Música, em 2002, aprovou a idéia geral de um novo *Curso de Licenciatura em Música*, que deixaria então de integrar um conjunto de formações artísticas que, na UFRJ, compunham o *Curso de Licenciatura em Educação Artística*, àquela época gerido pela Faculdade de Educação, pela Escola de Música e pela Escola de Belas Artes, sediado no Centro de Letras e Artes. Com isso, o curso passa a ser de responsabilidade da Escola de Música, sem excluir a participação de outras unidades da UFRJ, sobretudo da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação.

A recente reformulação apresentada nesta nova versão do Projeto objetivou a elucidação e o ajuste do projeto inicial, de modo a definir sua estrutura curricular, buscando aperfeiçoá-lo. Portanto, manteve-se o perfil geral do curso aprovado em 2002, evidenciando a Licenciatura como projeto independente do Bacharelado, embora articulado com ele, conforme rezam as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas e as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Música.

II

JUSTIFICATIVA, FINALIDADE E IDENTIDADE DO CURSO

O *Curso de Licenciatura em Música* tem sua justificativa principal expressa pela necessidade de possibilitar aos educandos o acesso à educação estética, de forma a incorporar à formação desses alunos aspectos essenciais à sua formação e à construção de sua cidadania.

O desenvolvimento da inteligência estética, a elaboração dos conceitos espaço-temporais, entre os quais tem destaque o ritmo, o desenvolvimento da criatividade, como instância crítica e criadora, entre outros aspectos, justificam a formação de um professor de música que alie, em sua tarefa de educador musical, ferramentas decorrentes de conhecimentos musicais sólidos, de conhecimentos relativos a metodologias específicas de ensino da música, embasadas em teorias educacionais atuais, e em conhecimentos pedagógicos gerais. Entende-se que tal formação confere ao futuro professor da Educação Básica um tripé de sustentação profissional, capaz de garantir sua atuação como professor de música, que, sem desprezar a técnica ou o conhecimento factual, ultrapasse esses limites, atingindo o âmbito da cultura, da cidadania e da independência de pensamento.

III

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E PROSPECTIVA DE OPERACIONALIZAÇÃO, CONSIDERANDO-SE TURNOS DE FUNCIONAMENTO E RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS;

A concepção de currículo adotada é baseada no perfil curricular proposto no projeto original, aprovado em 2002.

Como características que identificam esse perfil, destacamos: ênfase no pensamento crítico; inserção de conteúdos abrangentes e contrastantes, abertura permanente para novos conteúdos e para uma interdisciplinaridade crítica; ênfase no papel do aluno como construtor de seu percurso; concepção do papel do professor como coordenador do processo; flexibilidade curricular; ênfase à concepção não-linear da matriz curricular.

Cabe observar que a concepção adotada de interdisciplinaridade não suprime o conceito de "disciplina" (Moreira, 2000). O currículo manteve o traçado de disciplinas, reconhecendo que, além de professores e alunos estarem mais habituados à lógica disciplinar (o que favorece a aceitação da nova proposta), as disciplinas podem ter uma inserção dinâmica e crítica no currículo, não o descaracterizando enquanto proposta mais aberta e atual.

O currículo para a Licenciatura em Música foi estruturado em *módulos*, abrangendo três campos de conhecimento, sem configurar, contudo, estruturas fechadas ou seqüenciamentos fixos (exceto nos casos em que as disciplinas têm pré-requisitos), não atrelando o aluno a percursos necessariamente pré-desenhados. O total da carga horária é de **3.150 horas**, e a distribuição dos conteúdos e cargas horárias vem exposta a seguir, na descrição mais detalhada dos módulos (**Anexo I**). Dessa forma, o currículo atende a um

fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que indica a estruturação curricular a partir de grandes tópicos de estudo:

> A indicação desses tópicos não se confunde com a relação matérias/disciplinas, mas é fundamental para a caracterização dos cursos, pois delimita um conjunto sistemático, coerente e fundamental de conhecimentos, reconhecido por toda a comunidade acadêmica desta área. Com essa nova abordagem perde sentido a inclusão desordenada e cumulativa de disciplinas desconexas, o que tem servido para justificar o prolongamento de alguns cursos, sob o argumento da necessidade de oferecer ao aluno a totalidade do saber construído naquela área. Da mesma forma, a definição desses tópicos essenciais (básicos e específicos) é um obstáculo a quaisquer tentativas de desenvolver cursos que não tenham uma identidade bem definida. Os conteúdos básicos serão, então, aqueles caracterizadores da área, permitindo, ao mesmo tempo a existência de diferenças na formação, e a ampliação da homogeneidade em relação à base técnico-científica comum. Os conteúdos específicos integrariam os tópicos necessários para alcançar objetivos pré-determinados, tanto no delineamento do perfil dos egressos quanto nas competências e habilidades traçadas, podendo assim serem oferecidos em caráter monodisciplinar, pluridisciplinar ou de forma seqüencial (simultaneamente à graduação e definidos por conteúdos próprios a uma especialização, a ser certificada no diploma de graduação).[1]

Ressaltamos, ainda, que o atual currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFRJ considera também as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que foram elaborados com o cuidado de tratar de linguagens artísticas específicas, em cada uma das quatro artes escolhidas pelos estabelecimentos de ensino para os níveis fundamental e médio, atendendo às reivindicações da grande área de Artes, em todo o Brasil. Cumpre lembrar que essa área clamou por uma formação mais consistente e específica para seus

1 Diretrizes Curriculares de Cursos de Graduação Propostas – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior – Departamento de Política de Ensino Superior – pp. 12-3 – 5.6: Conteúdos Curriculares.

licenciandos, de forma que os professores fossem formados efetivamente com o domínio de uma linguagem artística específica.

Entretanto, entendemos que a formação específica para o curso de licenciatura em música deve distinguir-se daquela empregada no bacharelado correlato, garantindo assim a inexistência de dualismo entre os referidos cursos. Desta forma, assegura-se a construção de um curso com identidade própria, como rezam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

> O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras:
> Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1". (p.6)
> (...)A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter,como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria(...) (p.6-18).

Finalmente, assinalamos que o diferencial do presente currículo se evidencia principalmente pela participação do licenciando como co-autor de sua grade curricular, sempre em consonância com a orientação acadêmica. A concepção do curso é norteada pelo conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, em nível Superior.

A Escola de Música oferecerá 26 vagas anuais para o Vestibular do Curso de Licenciatura, além de vagas para candidatos a Isenção de Vestibular e Transferência de Curso. Conforme estudos de projeção desenvolvidos pelos 7 (sete) departamentos interagentes, esse quantitativo, entretanto, só poderá ser implementado, de modo pleno e estável, com a admissão de novos docentes efetivos.

Em conformidade com o exposto acima, o corpo docente da Escola de Música previsto para o novo curso, na medida em que possa absorver as demandas deste advindas, é aquele que já atua no *Curso de Bacharelado*. Para tanto, foi acrescido, recentemente, tendo em vista a demanda apontada pelo departamento coordenador do *Curso de Licenciatura*, de mais um Professor Adjunto, concursado, para atuar em Metodologia do Ensino da Música. Salienta-se ainda que há uma vaga de professor substituto sendo preenchida nessa mesma área, uma vez que se detectou nela haver a necessidade de mais um docente. O Departamento de Canto (05), por sua vez, teve seu pedido de vaga contemplado na última apreciação da COTAV.

Em relação aos demais departamentos envolvidos no *Curso de Licenciatura*, e em cumprimento estrito ao Inc. III do Art.4 da Resolução CEG 02/03 (normas para a formulação de projetos pedagógicos e organização curricular dos cursos de graduação da UFRJ), aponta-se aqui a necessidade urgente de se criarem novas vagas, sem o que não será, mais uma vez, factível a manutenção do número total de vagas para o próximo Vestibular (2008), somando-se as do Bacharelado e as da Licenciatura (esta que após 4 anos sucessivos de oferecimento de vagas já atenderá a cerca de 208 alunos. Segundo projeção realizada, será necessário o acréscimo de, ao menos, uma vaga de professor efetivo em cada um desses

departamentos (01, 02, 03, 06 e 07), levando-se em consideração as subáreas com maior apelo na formação do licenciando.

O curso funcionará em horário integral, como todos os demais cursos da Escola de Música, mantendo, portanto, a estrutura de salas e horários já utilizada.

Os recursos materiais e humanos da Unidade serão compartilhados pelos cursos de Bacharelado e Licenciatura, de forma a garantir-lhes um harmonioso funcionamento.

A Escola de Música, cujas instalações encontram-se atualmente em processo de reforma, previu, no projeto dessa obra, instalações para um Laboratório de Educação Musical. Com isso espera-se conferir infra-estrutura mais propícia aos grupos de pesquisa da área, favorecendo também a articulação do Curso de Licenciatura (Graduação) com as linhas de pesquisa que, na Pós-Graduação em Música, contemplam a área de Educação Musical.

IV

OBJETIVOS DO CURSO COMO NORTEADORES DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO ALUNO

Os objetivos do curso, expressos na filosofia adotada e na grade que o operacionaliza (**Anexo II**), estão voltados para a formação do professor de música enquanto educador musical e músico.

Esses objetivos coadunam-se inteiramente com as propostas da Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, expressas nos anais do *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design* no Brasil (Salvador, 1997). Todos os especialistas se pronunciaram desfavoravelmente à formação "polivalente" e superficial dos futuros professores de artes nas escolas, posicionando-se a favor de um profissional que além de educador seja também um artista. A esse respeito, destacamos, aqui, a citação a seguir:

> "Acredito que os problemas pedagógicos são solucionados a partir das competências específicas (domínio técnico através da prática de um instrumento musical), competência metodológica (metodologia do ensino da música) e competência social (conhecimento de fundamentos de Psicologia e Sociologia), sendo esta última, na minha opinião, a que melhor pode solucionar conflitos, resolver questões de disciplina, problemas de grupo, entre outros" (Souza, 1997, p. 16).

No entanto, desde esses primeiros encontros, seminários e congressos que se seguiram à promulgação da LDB 9.394/96 muito se avançou na discussão dos conceitos acerca das competências específicas da área de Artes e, em particular, da subárea de Música. Em decorrência disso, propôs-se um conjunto de Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Música, que recomenda como conteúdos específicos os "estudos que particularizam e dão consistência à área de Música", o que abrange, segundo as Diretrizes,

aqueles relacionados à *prática vocal-intrumental*, à *prática composicional* e à *regência*.

Assim, a formação específica para o aluno do *Curso de Licenciatura em Música* deve contemplar, proporcionalmente, os três campos de conhecimento propostos, de modo a oferecer ao futuro professor da Educação Básica as melhores condições para uma formação consistente em sua área de atuação. Afinal, espera-se que um professor de música seja capaz de tocar um instrumento, de reger outros executantes para uma realização artístico-musical conjunta, bem como de elaborar discursiva e coerentemente as idéias musicais, produzindo partituras para execução ou empregando outros suportes tecnológicos para este fim.

Visando evitar a ênfase excessiva num ou noutro campo de conhecimento musical e assim estabelecer a desejável proporcionalidade, propõe-se um conjunto de disciplinas obrigatórias, no campo específico da música (**Módulo I**), que apontem tanto para a formação vocal-instrumental, quanto para a formação composicional e a formação em regência. Entende-se que a formação específica para o aluno de *Licenciatura em Música* deve priorizar essa proporcionalidade, mais ainda do que a vigente nos currículos de *Bacharelado em Música*. Desse modo pode-se oferecer ao futuro professor de música dedicado à Educação Básica uma adequada abrangência de conhecimentos, tendo em vista a notória diversidade de desafios que esse profissional deverá enfrentar no seu dia-a-dia.

O presente currículo de Licenciatura, além dos aspectos acima citados, mantém-se atento aos conhecimentos e experiências acumulados pela Faculdade de Educação e pelo Colégio de Aplicação, de tal forma que não prescinde da articulação com essas unidades da UFRJ. Ou seja, o curso objetiva formar professores competentes musicalmente e pedagogicamente, o que inclui competências mais específicas, concretizadas através da Metodologia do Ensino da

Música, e de competências pedagógicas de cunho mais geral (**Módulo II - Pedagogia**).

Também está previsto o enriquecimento de conteúdos e experiências, e, sobretudo, a preparação de um docente capaz de gerar respostas através da pesquisa (**Módulo III - Estudos Complementares**). Com isso contempla-se, de modo profícuo, as orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Música e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

V

CONDIÇÕES DE OFERTA, VOCAÇÃO DO CURSO E PERFIL DO EGRESSO: INTERAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com o que já foi exposto anteriormente, o egresso do *Curso de Licenciatura em Música* deverá ser um professor músico, capacitado pedagogicamente para atuar na Educação Básica, bem como em outros espaços de atuação que hoje se apresentam na sociedade, tais como projetos sociais, escolas livres de música e outros. Esse perfil encontra respaldo nas diretrizes para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, que preconiza uma formação mais ampla, ou seja, que vá além dos muros das escolas, que vá além dos conteúdos e práticas específicos a serem ensinados nas diferentes etapas da Educação Básica e que vá além dos espaços escolares estritos (artigos 5º. 6º. e 7º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior).

Objetiva-se, assim, um perfil condizente com um futuro profissional capacitado teórica e praticamente, possuidor das diferentes "competências referentes ao domínio de conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar" (artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, em Cursos Superiores).

VI

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

O currículo para o *Curso de Licenciatura em Música* da UFRJ, projetado na forma de módulos (Vide **Anexo I**, com descrição detalhada dos módulos), abrange três campos básicos de formação do licenciando:

Módulo I : *Música*;
Módulo II : *Pedagogia*;
Módulo III : *Estudos Complementares*.

O *Módulo I* (**1.020 horas**) contempla os campos de conhecimentos sugeridos nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música do MEC, a saber:

1.Práticas Interpretativas
2.Composição
3.Regência

O *Módulo II* (**1.170 horas + 400 horas** de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*) contempla conteúdos e práticas voltados para a formação de professores de música, consoante os princípios traçados pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, podendo-se destacar os seguintes aspectos:

- integração entre teoria e prática, tanto dos conteúdos musicais quanto dos pedagógicos;
- equilíbrio entre os conteúdos específicos e pedagógicos, objetivando a formação de professores competentes, tanto musicalmente quanto pedagogicamente;

- distribuição do estágio ao longo do curso e abrangendo um leque diversificado de práticas musicais e pedagógicas e de situações diferenciadas de Educação Musical;
- articulação do estágio, enquanto prática, com os conteúdos teóricos e com atividades docentes já exercidas;
- indissociabilidade da pesquisa do processo de formação docente.

É atendido, assim, entre outros, o seguinte preceito da LDB/96, em seu Artigo 61:

> "A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> I)a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II)aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades."

Embora sem subordinar-se ao mercado de trabalho, o presente currículo não pretende desconhecê-lo, mas conduzir à formação de profissionais críticos e competentes, capazes de contribuir para a transformação da Escola e da sociedade. Assim, visando à formação de professores efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura, estarão sendo abrangidas, ao longo do curso: diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais ("populares" e "eruditos", música escrita e de tradição oral, etc.); contextos educacionais formais e informais (rede de Educação Básica, pública e privada, creches, projetos sociais, organizações não governamentais, etc.); e alunados de diferentes faixas etárias e de diferentes características sócio-culturais. Com isso pretende-se concretizar uma prática de ensino rica e plural.

O entendimento aqui foi de que o *conteúdo* "prática de ensino", referido pelas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura, não se concretizaria, necessariamente, em uma *disciplina* com esse nome, sendo no presente currículo absorvida nas atividades práticas, bem como nas atividades de *Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado* (**400 horas**). Outrossim, o conjunto denominado *Prática como Componente Curricular*, que segundo a resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, também deve contemplar a articulação teoria-prática, mostra-se, neste projeto, distribuído em disciplinas e RCCs, desenvolvendo-se com flexibilidade e criatividade, com um mínimo de **420 horas**, em atividades articuladas, sobretudo, com o conjunto *Metodologia do Ensino da Música* e com o conjunto *Prática Instrumental*, com atividades coletivas e aplicadas.

Essa formulação curricular mostrou-se perfeitamente adequada às peculiaridades da área de música. Valoriza ainda a integração com a Faculdade de Educação e com o Colégio de Aplicação da UFRJ, considerando a orientação do Conselho Nacional de Educação de fazer com que a prática de ensino se dê tanto no estágio supervisionado quanto nas práticas que se desenrolam "no interior das disciplinas" do currículo.

Finalmente, o **Módulo III** (**360 horas + 200 horas** de *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*) contempla conteúdos e práticas que enriquecem ou complementam os dois primeiros módulos, contribuindo para o alargamento da formação dos licenciandos. As *Atividades Complementares* devem possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno, adquiridas inclusive fora do ambiente escolar, de modo a favorecerem um alargamento do currículo do aluno com vivências acadêmicas tanto internas quanto externas ao curso, que caracterizam a diversidade dinâmica dessas atividades, que não devem se confundir com o *Estágio Curricular Supervisionado*. Incluem-se, portanto, entre essas atividades os estudos independentes, transversais, opcionais, de

interdisciplinaridade, que permitam uma permanente atualização profissional. São aqui visadas, sobretudo, as relações com o mundo do trabalho, representadas curricularmente em projetos de pesquisa, monitorias, iniciação científica, seminários, simpósios, congressos, conferências, colóquios.

Além disso, o currículo prevê a abertura permanente a novos conteúdos e práticas, permitindo, assim, uma renovação e uma atualização constantes. Prevê, também, a possibilidade de contribuir para a atualização permanente do professorado já formado e atuante, admitindo a possibilidade de que *disciplinas isoladas* possam ser cursadas por esses professores, conferindo-lhes certificados de cursos de extensão.

Por todas as características aqui apresentadas, acredita-se que o presente projeto tem uma dimensão social significativa, pretendendo contribuir, positivamente, para a transformação da situação do ensino de música, hoje, na sociedade brasileira. O Projeto Pedagógico envolve também os seguintes aspectos:

- Os conteúdos e práticas integrantes dos diversos módulos não estão concebidos, necessariamente, de forma seqüencial. Somente as disciplinas que tiverem pré-requisitos serão objeto de seqüenciamento obrigatório;
- O contato com o Orientador Pedagógico é considerado imprescindível para que o aluno possa delinear, dentro dos limites propostos pelo currículo, seu próprio percurso;
- Sempre que possível, os conteúdos e práticas previstos nos módulos que integram o currículo serão objeto de atividades interdisciplinares.

Finalmente, cabe registrar que o currículo também atende à recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação

de Professores para a Educação Básica, que orientam no sentido de que os currículos das licenciaturas contemplem diferentes eixos de articulação entre teoria e prática e que apresentem equilíbrio entre conteúdos específicos e pedagógicos.

Os conteúdos específicos, os conteúdos pedagógicos e os estudos complementares, consoante a orientação das Diretrizes das Licenciaturas, articulam os tempos e espaços curriculares através de eixos. Os eixos estão expressos nos três módulos que configuram o currículo, estabelecendo a articulação de "diferentes âmbitos de conhecimento profissional", da "interação e da comunicação", do "desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional", da interdisciplinaridade, da "formação comum com a formação específica", dos "conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos" e das "dimensões práticas e teóricas". Todos esses eixos, sem exceção, estão contemplados pelos três módulos (ou eixos) e suas ramificações, sobretudo pela forma como as *Metodologias do Ensino da Música* articulam prática e teoria, conhecimentos musicais e pedagógicos, disciplinas da Faculdade de Educação e de outras unidades, etc.

VII

EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES: OBJETIVOS, METODOLOGIAS, AVALIAÇÃO, CARGAS HORÁRIAS E BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS

As *Ementas* deste projeto reformulado do *Curso de Licenciatura em Música* permanecem as mesmas do projeto inicial, com respeito às disciplinas aprovadas em 2002. Desde então foram propostas ou aperfeiçoadas outras disciplinas que compõem a presente versão, com o fim de sanar as inconsistências antes verificadas. São elas:

- *Instrumento B* (oferecidas em diversas modalidades instrumentais e seqüenciamentos), disciplinas **complementares** cujas ementas foram recentemente atualizadas e aprovadas pelos respectivos departamentos que as ministram;
- *Oficina vocal/instrumental I a VI* (*Oficina Instrumental - Piano*, *Oficina Instrumental - Violão*, *Oficina Instrumental - Violino*, *Oficina Instrumental - Flautas Doces*), disciplinas de **prática como componente curricular** (**obrigatórias**) cujas ementas seguem em anexo nesta versão reformulada do Projeto, devidamente aprovadas pelos respectivos departamentos que as ministram;

As ementas das disciplinas da Faculdade de Educação e de outras unidades são disciplinas já existentes e devidamente aprovadas, e serão acrescentadas ao processo tão logo seja concluído o entendimento com as referidas unidades, visando à formalização da inclusão das mesmas no currículo.

Quanto à *Avaliação*, o sistema a ser adotado no presente currículo permanece o mesmo do projeto original, atendendo às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura e às principais

tendências pedagógicas da atualidade, e deverá nortear-se pelos seguintes princípios:

- As avaliações deverão ocorrer, sempre, em pelo menos dois momentos no decorrer de cada semestre, oferecendo, sempre que possível, oportunidades de superação de dificuldades, evitando, dentro dos limites estabelecidos pela legislação, situações de repetição e excludência;
- As situações de avaliação serão, sempre que possível, apresentadas como situações-problema, com caráter interdisciplinar;
- O enfoque da avaliação será, preferentemente, sobre o processo de trabalho e sobre o processo de desenvolvimento do aluno, ao invés de privilegiar um único produto final;
- O sistema de avaliação de cada professor, elaborado em consonância com os princípios acima, deverá ser apresentado aos alunos no início de cada semestre;

Além das avaliações realizadas no âmbito das diversas disciplinas, serão requisitos obrigatórios para a conclusão do curso:

- Realização de *Pesquisa Monográfica* orientada, a ser desenvolvida a partir do Período V.
- Realização de *práticas como componentes curriculares* (**420 horas**) e de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* (**400 horas**), do Período I ao VIII, acompanhados e avaliados, a cada semestre, através de ficha padronizada, devendo a mesma permanecer arquivada na Secretaria Acadêmica ou ter seu conteúdo lançado no sistema Sigma, de forma a documentar: 1)a realização do estágio; 2)as modalidades de ensino e os estabelecimentos em que se deu; 3)a carga horária; e 4)o desempenho do aluno nas referidas atividades. O

estágio supervisionado, sob coordenação da Faculdade de Educação, será realizado, sobretudo, no Colégio de Aplicação da UFRJ, podendo ser ainda enriquecido com a realização de estágios ou atividades práticas em outros ambientes de ensino de música (escolas da Rede Pública de Educação Básica, ONGs, Programa de Extensão da Escola de Música e outros estabelecimentos devidamente conveniados).

De acordo com as normas do MEC, os alunos que já exercem atividades docentes regulares, podem encaminhar documentos comprobatórios à Orientação Pedagógica, podendo abater até 200 horas do Estágio previsto.

Ainda de acordo com as normas do MEC, os alunos têm o direito de solicitar, em qualquer etapa do curso, avaliação especial, com a finalidade de abater alguns ou todos os créditos de qualquer disciplina, exceto do estágio supervisionado, cujos limites, fixados pela legislação, prevêem, apenas a redução máxima de 200 horas. A Coordenação da Licenciatura na Unidade definirá normas específicas e prazos, a cada ano, para a solicitação de avaliações especiais.

As avaliações dos alunos resultarão, em sua forma final, em resultados quantitativos (notas), a serem computados no Boletim Escolar do aluno, segundo os critérios da UFRJ. Os critérios de notas mínimas e de freqüência mínima obrigatória seguirão as normas estabelecidas pela UFRJ.

O papel do orientador acadêmico é considerado imprescindível para que o aluno organize seu percurso curricular.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL/ MEC/ SESU. *Diretrizes Curriculares Gerais para a Área de Música* . Brasília, 1999.

BRASIL/ MEC/ SESU . *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica , em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002.

DOMINGUES, José Luiz. *Interesses humanos e paradigmas curriculares.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 678 (156): 351-366, mai./ago. 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A Música Nas Escolas De Música – A Linguagem Musical Sob A Ótica Da Percepção.* Dissertação de Mestrado. Faculdade De Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FREIRE, Vanda L. Bellard. *Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música.* Tese de Doutorado (UFRJ,1992), publicada pela ABEM, 1999.

_____. *Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios.* Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife, 1998.

GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1992.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In

Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HENTSCHKE, Liane*. Avaliação Do Conhecimento Musical Dos Alunos*. Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, 1994.

PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In Peregrino, Yara Rosas (Coord.) *. Da Camiseta ao Museu.* João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 1995.

MERTZ, Margaret*.* Some Thoughts on Music Education in a Global Culture. *International Journal of Music Education*, n.2, p 72-772, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil.* Campinas/SP; Papirus, 1997.

_____. (Org.)*. Currículo, Políticas e Práticas*. São Paulo : Papirus, 1999.

_____. E SILVA, TOMAZ, TADEU. *Currículo, Cultura E Sociedade.* São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Alda. *Avaliação em Educação Musical : O Professor.* Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, 1994.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996.

PEDRA, José Alberto*. Currículo, Conhecimento E Suas Representações*. São Paulo, Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma & LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In Garcia, Walter E. (Coord*.). Inovação Educacional no Brasil* – Problemas e Perspectivas. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In Mendes, D. Trigueiro (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

SCHWARTZMAN, Simon e BROCK, Colin (Org.). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional. Campinas /SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Jusamara. O Conceito de Cotidiano Como Perspectiva para a Pesquisa e a Ação em Educação Musical. Anais Do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / Isme e VI Encontro Anual da Abem. Salvador, 1997.

_____. *Transformações globais e respostas da Educação Musical*. Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical e I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, 1997.