



CULTURA JUVENIL E ESCOLA: O *FUNK* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E DE IDENTIDADE DA JUVENTUDE NEGRA CARIOCA

Claudia Ribeiro¹

Carlos Henrique dos Santos Martins²

Resumo: Expressão cultural juvenil de grande relevância no cenário cultural carioca, o *Funk* constitui-se em uma das possibilidades de valorização do conhecimento trazido pelos/as jovens para o espaço escolar, bem como em ferramenta pedagógica que contribua para a implementação da Lei 10639/03. Nesse contexto, buscamos problematizar suas tensões que estão articuladas ao racismo brasileiro, além de destacar a importância deste movimento cultural como marcador identitário de grande parcela da juventude. O *Funk* emerge das brechas de uma sociedade historicamente excludente, possibilitando o protagonismo e a expressividade juvenis diante de uma realidade que se apresenta como pouco promissora para estes sujeitos nela inseridos de forma precária e/ou subalterna. Assim, ressaltamos a valorização da vivência sociocultural de seu público e o seu potencial identitário frequentemente invisibilizados nos espaços escolares.

Palavras-chave: cultura juvenil negra; *funk*; escola; lei 10639/03.

YOUTH CULTURE AND SCHOOL: FUNK AS PEDAGOGICAL AND IDENTITY TOOL FOR BLACK YOUTH IN RIO DE JANEIRO

Abstract: A youthful cultural expression of great relevance in the cultural scene in Rio de Janeiro, Funk is one of the possibilities of appreciation of the knowledge brought by young people to the school space, as well as a pedagogical tool that contributes to the implementation of Law 10639/03. In this context, we seek to problematize their tensions that are articulated to Brazilian racism, in addition to highlighting the importance of this cultural movement as an identity marker for a large part of youth. Funk emerges from the gaps of a historically exclusionary society, making it possible for juvenile protagonism and expressivity to face a reality that presents itself as not very promising for these subjects in it precariously and/or subalternly inserted. Thus, we highlight the valorization of the socio-cultural experience of its public and its potential identity often invisibilized in school spaces.

Keywords: black youth culture; funk; school; law 10639/03.

CULTURE ET ÉCOLE DES JEUNES: LE FUNK COMME OUTIL PÉDAGOGIQUE ET D'IDENTITÉ POUR LES JEUNES NOIRS DE RIO

Résumé: Une expression culturelle juvénile de grande importance dans la scène culturelle à Rio de Janeiro, Funk est l'une des possibilités pour valoriser les connaissances apportées par les jeunes à l'espace scolaire, ainsi qu'un outil pédagogique qui contribue à la mise en œuvre de la loi 10639/03. Dans ce contexte, nous cherchons à problématiser leurs tensions qui sont

¹ Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ. *E-mail:* dinhadoifcs@bol.com.br

² Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ. *E-mail:* chsmlobo@gmail.com



articulées au racisme brésilien, en plus de souligner l'importance de ce mouvement culturel en tant que marqueur identitaire pour une grande partie de la jeunesse. Funk émerge des lacunes d'une société historiquement excluante, permettant le protagonisme juvénile et l'expressivité face à une réalité qui se présente comme improbable pour ces sujets en lui insérés précairement et/ou subalternement. Ainsi, nous mettons en évidence la valorisation de l'expérience socioculturelle de son public et son identité potentielle souvent invisible dans les espaces scolaires.

Mots-clés: culture de la jeunesse noire; funk; école; loi 10639/03.

CULTURA JUVENIL Y ESCUELA: EL FUNK COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA Y DE IDENTIDAD DE LA JUVENTUD NEGRA CARIOCA

Resumen: La expresión cultural juvenil de gran relevancia en el escenario cultural carioca, el Funk se constituye en una de las posibilidades de valorización del conocimiento traído por los jóvenes al espacio escolar, así como en herramienta pedagógica que contribuya a la implementación de la Ley 10639/03. En ese contexto, buscamos problematizar sus tensiones que están articuladas al racismo brasileño, además de destacar la importancia de este movimiento cultural como marcador identitario de gran parte de la juventud. El Funk emerge de las brechas de una sociedad históricamente excluyente, posibilitando el protagonismo y la expresividad juveniles ante una realidad que se presenta como poco prometedora para estos sujetos en ella insertados de forma precaria y / o subalterna. Así, resaltamos la valorización de la vivencia sociocultural de su público y su potencial identitario a menudo invisibilizados en los espacios escolares.

Palabras-clave: cultura juvenil negra; funk; escuela; ley 10639/03.

APRESENTAÇÃO

O debate a respeito das distintas análises pautadas nas relações étnico-raciais brasileiras vem ganhando destaque na bibliografia de diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais a partir, principalmente, da promulgação da Lei nº 10639/03. Além disso, a busca por equidade dos segmentos afrodescendentes tem sido importante bandeira dos movimentos sociais, sobretudo dos Movimentos Negros como um dos pressupostos do direito à cidadania plena. Observa-se o aumento da produção acadêmica provocado pela ampliação do debate voltado para as Ações Afirmativas, que caracterizam-se por políticas públicas que contribuam para a proteção de minorias e grupos discriminados no passado, bem como a remoção de barreiras institucionais e legais que impeçam o acesso destes ao mercado de trabalho, ao ensino superior e às posições de comando. Hoje, essa discussão transforma-se em campo de disputa em torno, não só do que diz respeito à política de cotas raciais como também na implementação de legislação, sendo estes alguns fatores que acirram esse mesmo



debate. Nesse contexto, vale destacar que o Brasil, país multicultural, ainda mantém disseminada essa forma peculiar de racismo que oferece grande obstáculo para a construção de uma sociedade democrática. Este se expressa como uma das tantas formas de segregacionismo que marcam a história do país.

O racismo brasileiro – e, por que não dizer, à brasileira – que impede a população negra e afrodescendente, através de mecanismos discriminatórios, de ter acesso a direitos garantidos pela constituição, tais como saúde, educação e ao mundo do trabalho, foi reafirmado em um relatório das Organizações das Nações Unidas (ONU) amplamente divulgado pela imprensa. Embora tal constatação já tenha sido formulada pelo Movimento Negro por meio de suas lutas em diversas ocasiões, o parecer da ONU ratifica os motivos de seu árduo combate: a persistência do mito da democracia racial no imaginário nacional e seu uso político para desabonar as ações afirmativas e leis direcionadas à população negra. O mito em questão, forjado pelas elites brasileiras do fim do século XIX a meados do século XX para solução das mazelas sócio-identitárias do país, ganhou sistematização e status científico a partir da obra de Gilberto Freyre *Casa Grande & Senzala* (1933), na qual se apregoava a existência de relações harmoniosas entre brancos e negros no Brasil, desde o período colonial.

A fusão destas relações “harmônicas” se expressaria através da figura do mulato, este, propício à ascensão social, personificado como ideal de branquitude ao negar sua ancestralidade africana cumpriria o papel de atenuação dos conflitos possíveis decorrentes do racismo. Daí as dificuldades do Movimento Negro em combater o racismo brasileiro, já que o mesmo ancora-se nesta ideologia que suscita a divisão ideológica entre negros e mestiços, além de alienar o processo identitário de ambos.

Nesse sentido, as Políticas Públicas de Ações Afirmativas que, aos poucos, vão sendo implementadas nos diversos setores da vida humana, em nosso país, constituem importante conjunto de aparato legal que visa a diminuição das desigualdades sociais em todos os âmbitos, já que o racismo afeta todas as áreas da vida dos indivíduos. Para tanto, o aprofundamento dos estudos das relações étnico-raciais constitui-se em profícua colaboração para o debate necessário à construção de sociedade antirracista (GOMES, 2001), sendo a escola um espaço imprescindível e privilegiado para análises e aprofundamento sobre temas ligados a essas questões.



Considerando, dentre outros aspectos, a relevância da instituição escolar e sua contribuição na construção de uma sociedade mais justa, a urgência na implantação de tal legislação que fomente práticas sociais igualitárias especialmente no campo educacional, a Lei 10639/03³ surge como um instrumento de grande impacto nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo, já que visibiliza a população negra e suas lutas, desloca o olhar a respeito da África, que passa a ocupar o lugar de produção original de grande parte nossa cultura problematizando, com isso, o eurocentrismo, além de apregoar o fim da veiculação do mito da democracia racial.

No entanto, apesar da Lei 10639/03 ter sido implantada há mais de uma década, sua efetiva implementação ainda está longe de se consolidar, devido a vários entraves, tais como: a permanência do mito da democracia racial no imaginário docente; desconhecimento da mesma pela maioria do corpo docente, formação universitária inicial precária e de cunho eurocêntrico com quase ausência de disciplinas obrigatórias que contemplem os conteúdos de que trata a referida lei; ausência de incentivos governamentais para a formação continuada; precarização do trabalho docente; escassez de materiais pedagógicos que abordem esta temática. Soma-se a esse conjunto o fato de que:

[...] a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja (Martins, Carrano, 2011, pág. 45).

Compreender o espaço escolar e a estrutura de silenciamento de suas expressões culturais relacionadas à cultura negra diaspórica constitui-se um desafio para pensarmos em possibilidades de ressignificação desse mesmo espaço no qual a juventude se reconheça em sua subjetividade e possa chamar de seu lugar de pertencimento. Por outro lado, importa destacar a resistência encontrada em grande parte de docentes em inserir, em suas aulas, elementos da História, da religiosidade afro-brasileira bem como

³ Em decorrência desta importante normatização, as instituições de todos os níveis de ensino passam a contar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER) como documento norteador e balizador das práticas pedagógicas, instituindo modificações curriculares e pedagógicas pertinentes à esta temática, principalmente no âmbito da formação docente. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm



manifestações culturais juvenis como o *Funk*, por exemplo, em detrimento de valores e saberes marcadamente eurocêntricos.

A ESCOLA, A LEI 10639/03 E AS CULTURAS JUVENIS

Considerando a relevância do *Funk* como movimento cultural presente na cidade do Rio de Janeiro e a sua apreciação por grande parcela da juventude, o presente texto parte do pressuposto de que a utilização desta expressão da cultura juvenil em sala de aula, pode se constituir em uma dentre as muitas práticas pedagógicas que contribuam para a implementação da Lei 10639/03, vislumbrando uma educação antirracista, além de ser um importante instrumento de pertencimento desses jovens, já que o universo cultural e suas representações constituem um demarcador simbólico de identidade juvenil. Para Martins e Carrano:

Diversas manifestações culturais presentes na cidade – e com baixa visibilidade no espaço escolar – têm os jovens como atores principais. Os jovens criam espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas. A cultura se manifesta como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. A produção das identidades, além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao ser dos grupos. Nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes ressignificando-os a partir de suas práticas específicas (2011, pág. 44).

Nesse sentido, sendo a escola também um espaço juvenil, ressaltam que esse processo igualmente pode ser observado em seu cotidiano. Assim, embora não seja objeto desse trabalho, apontamos para a necessidade de aprofundamento de discussões que envolvam análise teórica sobre os entraves da referida legislação, a relação escola e juventude, suas tensões, culturas juvenis e seus conceitos, a fim de compreender e superar os desafios que a prática docente demanda e, sobretudo, tornar visíveis essas mesmas culturas que expressam subjetividades e pertencimento.

Oliveira (2014) destaca que o desafio docente frente à Lei 10639/03 pode ser classificado em duas dimensões: a cognitiva e a estrutural. O desafio cognitivo demanda dos docentes a desconstrução de saberes científicos e históricos a fim da superação de lacunas da formação, a construção de novas leituras históricas, além de incorporá-los



como uma nova identidade profissional, de modo que esses saberes reorientem a experiência nas relações raciais para uma educação antirracista também no âmbito pedagógico, combatendo preconceitos e o senso comum através de proposições didáticas, uma nova construção epistemológica.

O desafio estrutural se insere em incentivos institucionais para a formação continuada, à pesquisa e leitura docente para que as ações de aplicabilidade da lei façam parte da cultura escolar, e que tais ações sejam coletivas e contínuas. Outro aspecto destacado pelo autor é o trato pedagógico docente no que concerne à questão da diversidade étnica no contexto escolar, em consonância à intencionalidade da lei: lidar com os conflitos identitários nos quais emergem as subjetividades de pessoas negras e brancas, em contraposição à uma sociedade marcada por uma ideologia racista na qual fora forjada a sociedade brasileira. Além disso, o recente fenômeno de escolarização em massa aliado às políticas educacionais, como por exemplo, a Lei 12711⁴, que fez do espaço escolar o encontro de públicos diferenciados, com ritmos de aprendizagem distintos, que trazem mazelas sociais e conflitos raciais presentes em nossa sociedade acirraram as diferenças étnico-raciais e identitárias, impondo aos professores uma postura crítica referente à sua formação. Moreira e Candau (2003) ao postular caminhos para uma educação sob uma perspectiva emancipatória, embasada pelo viés multicultural, já haviam delimitado uma série de dificuldades sobre a docência, antes mesmo da promulgação da Lei 10639/03 no que se refere às práticas curriculares e à formação docente. Para os autores, as recentes transformações econômicas e socioculturais provocadas pelo processo de globalização – sobretudo o fenômeno de democratização do acesso à educação – exigem do professorado uma nova postura epistemológica em relação à práxis corroborando para a construção de uma sociedade mais democrática, tendo como norte as necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tal postura, que não deve ficar apenas no campo costumeiro da culpabilização, da responsabilização nem tampouco de ações individuais e solitárias de alguns professores, a nosso ver, passa, necessariamente, pela reestruturação das práticas

⁴ Esta lei determina e regula a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras, assim como nas instituições de ensino médio integrado ao ensino técnico.

Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm



docentes que rompem com a supremacia dos conteúdos eurocêntricos em direção ao que preconiza a referida lei.

Nesse sentido, Moreira e Candau, em consonância, principalmente, com as análises de Stuart Hall (2013) acerca do conceito de cultura e identidades, ressaltam o caráter sociológico de nossas práticas, seu campo semântico e suas associações. Isto significa dizer, que práticas sociais (tais quais as práticas escolares) e identidades são constructos mediados pela cultura, sujeito a vetores de força e relações de poder. Portanto, para uma educação emancipadora, apregoam a implementação de um currículo onde as classes populares sejam representadas através da abordagem de seus interesses, de sua efetiva participação e sua produção de forma igualitária, tendo a cultura como elemento principal de suas ações. Vale ressaltar que esta tarefa deve ser fruto do trabalho coletivo, articulando docência e currículo, projeto político pedagógico e a própria cultura escolar, buscando, além do reconhecimento da diferença, a construção da igualdade.

No tocante às práticas sociais discriminatórias presentes no cotidiano escolar, os autores salientam ainda que tais manifestações marcam o caráter ambíguo do racismo brasileiro, intrinsecamente articulado ao preconceito de classe. Tais práticas tendem a ser negligenciadas devido à visão monocultural e padronizante própria da escola que não reconhece suas contradições ao não trazer, por exemplo, tal ambiguidade para o debate em torno da democratização da educação.

Desse modo, embora a instituição escolar deva ser concebida como um espaço de encontros culturais – cultura crítica, representada pelas disciplinas escolares; cultura acadêmica, representada pelo currículo; cultura social, constituída pelos valores sociais; cultura institucional, forjada pelas normatizações da própria escola e a cultura experiencial adquirida pela vivência do discente –, permeada pelas relações sociais entre os sujeitos envolvidos, professores e educandos, observa-se a sua transformação em força hegemônica na veiculação de saberes consolidados em detrimento da cultura experiencial do aluno. Avaliamos que, no caso do aluno negro, tal hegemonia tende a ser acirrada pela quase ausência de conteúdos que privilegiem as culturas de matriz africana e afrodescendentes.



No que tange à vivência discente, Souza (2013) sustenta que, no âmbito escolar, os saberes discentes são silenciados e poscritos em detrimento dos conhecimentos legitimados através de uma ideologia de matriz europeia. Utilizando os conceitos de colonialidade e decolonialidade⁵ nas relações étnico-raciais, busca caracterizar o último como um movimento de desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, que culminará na construção de novos saberes e concepções sobre estas relações no espaço escolar.

Ao fazer a distinção entre as sociedades metropolitanas e as sociedades coloniais a autora ratifica a existência, em ambas, de dicotomias em relação aos pensamentos e realidades. Observa que, enquanto que nas sociedades metropolitanas encontra-se a dicotomia regulação/emancipação, pilares legitimados pelo Estado, comunidade e mercado fincados na lógica da racionalidade, nas sociedades coloniais a dicotomia ancora-se na apropriação/violência, oposições caracterizadas pela exclusão da realidade e subalternização dos saberes sob a perspectiva eurocêntrica. Dessa forma, no espaço escolar, os saberes locais e regionais dos educandos – principalmente expressões culturais ligadas à cultura afro-brasileira, como o *Funk*, por exemplo – são desvalorizados e submetidos a constantes estratégias de inferiorização e desqualificação de seu potencial aglutinador e identitário, como veremos a seguir.

A ESTÉTICA DO FUNK: OS PROCESSOS DE DEMONIZAÇÃO, ASCENSÃO MIDIÁTICA E A RELAÇÃO COM O RACISMO

De acordo com Herschmann (2000), a origem do *Funk* no cenário cultural mundial se remete aos anos de 1930 e 1940 com o blues estadunidense e sua versão eletrificada, o *rhythm and blues* (R&B). Para Martins (2015, pág. 26), “é, entretanto, a música afro-anglo-saxã, cujas mais importantes formas são as canções *Gospel* e *Country Blues*, que vão produzir os elementos originais de onde procedem as variações daquilo que atualmente conhecemos como *R&B* ou como *Black Music*”. No mesmo contexto, observa-se que a partir das experiências de músicos protestantes com o *R&B* origina-se o *soul* cujos maiores ícones foram Ray Charles e James Brown.

⁵ Sobre esses conceitos, ver Bernardino-Costa & Grosfoguel (2016).



O termo *Funk* nasceu nos anos de 1970 com conotação positiva para a população negra, simbolizando o “orgulho negro”. Simultaneamente, nos guetos nova-iorquinos surge o *hip-hop*, música eletrônica variante do ritmo *Funk*. Martins, (2015, p. 28) observa que:

Os anos de 1970 são considerados por diversos estudiosos como marcantes na história da *Black Music*, pois nesse período, foi possível àquela geração composta, em sua grande maioria, de jovens negros moradores dos subúrbios, vivenciar o nascimento do *Soul* tendo como lócus privilegiado a cidade do Rio de Janeiro. Surge como um movimento musical que mistura a dança e a politização da cultura negra como estratégia para a ampliação da luta contra o racismo, o preconceito e pelos direitos cidadãos dos negros cariocas. Surge, ainda, no contexto de tomada de consciência política por boa parte dos negros que ultrapassasse o discurso voltado apenas para os interesses de ascensão social.

Os primórdios do *Funk* coincidem com o movimento *Soul* no Rio de Janeiro e datam da década de 1970 com os Bailes da Pesada promovidos por Ademir Lemos e Big Boy (importantes *Disck Jockeys* no cenário musical nacional), realizados no Canecão, antiga casa de espetáculos de renome localizada no bairro de Botafogo, na Zona Sul carioca. Posteriormente, os Bailes da Pesada, como eram chamados os eventos por eles realizados, foram deslocados para a Zona Norte da cidade em função da forte adesão pelos segmentos juvenis, sendo realizados em diferentes clubes da região, após a administração do Canecão iniciar um processo de privilegiar artistas da MPB e o então ascendente rock nacional.

Já na década de 1980, o *Funk* se consolida no cenário cultural carioca com a adesão de grande parte da juventude pobre da cidade a essa forma de lazer. Observa-se que no Rio de Janeiro, o *Funk* é reapropriado de maneira bastante particular originando uma expressão cultural muitas vezes relacionada à juventude pobre de forma bastante preconceituosa. Na virada da década, com a apropriação dos elementos estadunidenses (batida rítmica, Miami Bass) aliado à nacionalização do *Funk*, ou seja, o aparecimento de músicas cantadas em português, este alcançou o reconhecimento pela indústria fonográfica, evidenciando o cotidiano desses jovens e a cultura do subúrbio. Assim, vale destacar o surgimento e consolidação das grandes equipes de som, como, por exemplo, a Cash Box e, na década seguinte, a Furacão 2000.



Contudo, apesar da aclamação do *Funk*, os eventos ocorridos na orla carioca durante o verão de 1993, conhecidos como “arrastões”, lançaram esses jovens ao centro do cenário midiático disseminando um clima de pânico e histeria no imaginário coletivo. Herschamn (2000) ressalta ainda que a partir desses eventos o termo “funkeiro” substituiu o termo “pivete”, dando início ao processo de estigmatização deste movimento cultural promovido pela mídia jornalística, pois o termo em questão abarca um conjunto de marcas identitárias imbricadas, que tem na cor da pele uma referência fundamental, embora sua conotação racista não estivesse explícita.

Nos anos seguintes, a campanha de criminalização do *Funk*, orquestrada pela mídia ao associá-lo ao tráfico de drogas, culminou com a interdição definitiva dos bailes *Funk* na cidade, através de incursões policiais e de leis restritivas. Observa-se que ainda hoje essa campanha é frequentemente retomada sempre que ocorrem episódios envolvendo a juventude negra. Mais do que a questão da segurança, o que está em jogo é o processo de higienização de terminados espaços urbanos assim como a interdição do direito à cidade. Somente em 2009 foi reconhecido como patrimônio cultural do Rio de Janeiro através de um projeto de lei aprovado na Assembleia Legislativa do Estado, que revogou outra legislação que proibia sua manifestação. Entretanto, o problema parece não ter sido resolvido. Vale destacar, por exemplo, que, em algumas comunidades que tiveram a implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), é frequente o toque de recolher determinado pela força policial bem como a suspensão, de forma abrupta, dos eventos durante a sua realização sem prévio amparo legal. Além disso, tramita no Senado nacional um projeto de lei que determina a proibição do Funk em território nacional. Segundo o proponente, um empresário paulista, os bailes “são somente um recrutamento organizado nas redes sociais por e para atender criminosos, estupradores e pedófilos a prática de crime contra a criança e o menor adolescentes (sic)”.

Facina (2009) enfatiza que o argumento mais explicitamente racista é a afirmação de que o *Funk* incita a violência, a vulgaridade, em defesa de seu puro banimento, reiterando a renovação do racismo brasileiro caracterizado por imputar adjetivos pejorativos a este movimento cultural a favor do chamado “bom gosto estético”.



Estes autores concordam, em suas análises, acerca da influência que a mídia exerce sobre expressões populares e de massa como o *Funk*, suas representações sociais, além dos seus desdobramentos sociopolíticos. Se por um lado, há um movimento de mercantilização de suas performances demandando do mesmo constante renovação, por outro, há o acúmulo de estereótipos de vulgaridade que desvela e reforça o racismo e preconceito de classe brasileiros provocando a criminalização e a exclusão de seus adeptos. O *outro*⁶ personificado nos “funkeiros” constitui uma verdadeira ameaça à ordem e seu combate é legitimado por grande parte dos segmentos sociais através desses discursos e reproduções preconceituosas.

PARA DE CAÔ!: O *FUNK* COMO EXPRESSÃO DA CULTURA JUVENIL NEGRA CARIOCA

Ao distinguir duas correntes teóricas para compreender e situar o *Funk* em uma lógica que se apresenta como expressão da cultura juvenil, Pais (2003) nos auxilia com suas análises acerca da sociologia da juventude. O autor distingue correntes geracionais, cujas culturas juvenis são específicas de uma geração – no caso, a geração de jovens – e a corrente classista, onde as culturas juvenis devem ser compreendidas como expressões de classe.

Apreendendo o *Funk* como representação da cultura juvenil classista, haja vista seu contexto social, constitui movimento sincrônico: seus adeptos, jovens das classes populares, são segregados, ao mesmo tempo que suas performances são fruto das desigualdades sociais que estão inseridos. Nesse caso, as práticas culturais juvenis e suas interações poderão ser consideradas produto estrutural, mas também efeito dos problemas sociais que os afetam, tais como a instabilidade econômica, condições de vida precária, inserção subalternizada no mercado de trabalho e negação do direito ao lazer.

Os processos de socialização e construção das identidades juvenis merecem destaque e estão associadas às práticas de sociabilidade e lazer e apropriação de elementos simbólicos como marca identitária, principalmente na esfera cultural. Já Dayrell (2002) salienta o protagonismo juvenil promovido pelo *Funk* nos processos de

⁶ Sobre a teoria da outremização, ver Bonnici (2005).



socialização da juventude, passando, o jovem, de consumidor a produtor cultural, sendo importante para a construção de uma identidade positiva. Em um contexto socioeconômico pouco promissor, marcado pela participação juvenil de forma periférica, o *Funk* proporciona a vivência da condição juvenil com ênfase no hedonismo. Nesse sentido, parece-nos que a questão racial, de classe e de identidade étnica não estariam imbricadas com o *Funk* e suas performances, no que se refere à construção de identidade(s) negra(s) e reflexão de si mesmo. Essa contribuição é importante para pensarmos o cenário carioca bem como relativizar alguns aspectos, sem perder de vista a importância deste movimento cultural no Rio de Janeiro, seus processos históricos de resistência e ressignificação ao longo de sua trajetória e sua relação com a juventude negra carioca.

Nesse contexto, Tati Quebra Barraco, importante MC (Mestre de Cerimônias, como são conhecidos os cantores e as cantoras) no cenário nacional, aponta para a potencialização dessa relação ao dizer, na sua página no *Facebook*, que:

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

Ainda considerando esta relação, Facina (2010) reitera o *Funk* como um importante veículo de comunicação popular com grande apelo à juventude pobre. Ao expressar realidades múltiplas, enviar mensagens, servir como lazer e ao transformar em registro artístico a linguagem da favela, o *Funk* atua como mediador entre as diferentes línguas de nossa cidade, contribuindo para incorporar ao português carioca às linguagens dos morros.

Para Coelho (2006), a música *Funk* emerge como uma forma de valorização social da juventude brasileira e de incorporação de atores sociais que, inserida na lógica perversa de concentração de renda brasileira, estariam alheios ao processo de expansão da tecnologia do país. O *Funk* não estaria apenas veiculado como um ritmo musical importante para a compreensão da nova música popular carioca e brasileira, mas,



também, como elemento fulcral na busca pela maior inserção social da juventude brasileira marginalizada histórica e culturalmente.

Filho e Herschmann (2006), ao analisar os processos de estigmatização e glamourização deste movimento cultural no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, assinalam o duplo movimento que o discurso midiático proporciona para as análises. Se, por um lado, difunde estereótipos e o clamor dos segmentos mais conservadores pelo seu banimento, concomitantemente, oferece visibilidade a estes jovens, permitindo, de certa forma, denunciar a condição de excluídos e reivindicar cidadania, problematizando seu lugar nessa sociedade, o acesso ao lazer, à cidade, desvelando nossas contradições e tensões sociais. Portanto, embora o *Funk* não imponha claramente alguma bandeira política ou social através dos atos de fala de seus mensageiros, os/as MCs e de suas performances, possibilitam a elaboração de uma visão crítica e plural do tecido social, além de erigir estes jovens na cena cultural através do enfoque do *outro* pela percepção da diferença.

Sobre o viés classista do *Funk* como expressão de culturas juvenis, Facina (2010) o analisa a partir de uma perspectiva marxista, classificando-o dicotomicamente sob a égide burguesa, onde suas performances personificam o traço negativo das expressões culturais negras. A autora destaca que a perseguição aos ritmos negros não é um fato inédito em nossa história. O samba, hoje aceito e incorporado à cultura nacional, fora acusado de incivilizado, alvo de incursões policiais. Porém, sua aceitação aconteceu em outro contexto histórico, de forma subalternizada, cooptado pela elite brasileira de forma hierárquica a fim de efetivar seu projeto de nação, referendando o mito da democracia racial, conforme apontado anteriormente.

Já o *Funk* surge em outro momento histórico, de cunho neoliberal, cujos anseios de inclusão social por meio do mercado de trabalho e a dita democracia racial são refutados. Nesse contexto, onde se reconhecem as classes subalternas como potenciais inimigos, a repressão e quase imobilização das mesmas tornam-se prioridade para os



governos, seja através da institucionalização do extermínio⁷, seja por meio da criminalização de suas expressões culturais.

Ainda segundo a autora, há dois argumentos disseminados para a permanência do estigma desta expressão cultural: a perspectiva nacionalista, dita de esquerda, que o considera como um produto exógeno, importado, de raízes alienantes a representar as mazelas das classes menos favorecidas e o racismo explícito ao ser associado com a criminalidade, ao tráfico de drogas e à cooptação de menores, que apregoa seu banimento. É nesse último argumento que grande parte da mídia e diversos setores da sociedade se baseiam para produzir seus discursos de demonização.

Diante disso, a vertente do *Funk* entoado no cotidiano das comunidades cariocas – o chamado “proibidão” – torna-se um produto indigesto, fruto de uma série de ausências: educação, moral, consciência política, do bom gosto, do bom senso, sendo um retrato da barbárie. Entretanto, ao considerarmos que, independente de suas variações, constitui-se em importante elemento didático e pedagógico, não só para o debate a respeito da situação dos jovens moradores das comunidades cariocas, como também da juventude brasileira. Torna-se importante ferramenta para discutir a invisibilidade que a escola produz ao negar a existência de importantes conteúdos da cultura juvenil. Tal discussão faz-se necessária na construção de espaços de identificação nos quais os alunos e alunas reconheçam suas subjetividades e identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de refletir e construir novas práticas pedagógicas e novos conceitos epistemológicos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e da África, enxergando uma dentre muitas possibilidades de efetivação da Lei 10639/03, o artigo problematiza a utilização do *Funk* como instrumento pedagógico em sala de aula, considerando, por um lado, sua ascendência – a matriz rítmica advém do

⁷ De acordo com a pesquisa divulgada no site da Anistia Internacional “a juventude negra é a maior vítima de homicídios em nosso país. Dos 56 mil homicídios que ocorrem por ano no Brasil, mais da metade são entre os jovens. E dos que morrem, 77% são negros” (2017).
Ver: [//anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/](http://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/)



continente africano, que juntamente com outros ritmos, como o samba, se insere na tradição da música diaspórica – e, por outro, sua relevância cultural no Rio de Janeiro e o apreço dos discentes por esse movimento cultural e suas representações. Diante disso, as representações das culturas juvenis são essenciais para a construção de uma identidade positiva, elevando sua autoestima, engendrando uma identidade negra e o reconhecimento de si como sujeitos capazes de agir no mundo através da cultura, entendida aqui pelo seu caráter indissociável da educação.

No entanto, a escola como instituição forjada na modernidade, encontra-se estruturada em uma concepção eurocêntrica, o que, de certo modo, contribui para compreendermos as ausências relacionadas às culturas e conteúdos de matrizes africanas. Ela, a escola, em outro contexto histórico e social, não visibiliza suas contradições, tampouco a vivência juvenil de seu público, negando-lhes o direito à diferença. Este conceito está intimamente ligado à identidade que é aquilo que se é, ao mesmo tempo em que se afirma o que não é (diferença). A identidade e a diferença tem uma relação de dependência, sendo indissociáveis. São essas diferenças que necessitam de tratamento desigual, ao contrário dos processos de homogeneização que caracterizam as normatizações que estão reunidas na categoria “aluno” e que definem comportamentos de entrada e saída dos jovens durante as suas trajetórias escolares.

Assim, vale salientar que a construção de práticas pedagógicas democráticas e não preconceituosas implica, primordialmente, no reconhecimento à diferença, na revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos dentro da escola, na concepção do aluno como sujeito juvenil, produtor e consumidor de cultura, e não somente como sujeito cognitivo, advindo de diferentes contextos socioculturais com distintas visões de mundo. Consideramos que esses preceitos são chave para pensarmos os limites e possibilidades da construção de caminhos para uma educação cidadã.

Articular Educação, cidadania e raça requer uma postura política e pedagógica, já que educação lida com sujeitos concretos. Para tanto, ressaltamos que não basta conhecer o aluno apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar: é necessário estabelecer vínculos entre vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. Assim, o aluno confunde-se com o jovem, para o qual o espaço escolar tem reservado poucos momentos e espaços de expressão cultural.



Contudo, o pertencimento juvenil bem como a sua apropriação desses espaços através da abordagem de conteúdos significativos para a vivência destes jovens, da proeminência da cultura e suas performances dependerão do esforço coletivo da comunidade escolar e seus sujeitos comprometidos com a plena implementação da Lei 10639/03. Vale ressaltar que tal processo não deve ficar apenas no campo da vontade individual de mudança. Depende, sobretudo, das alterações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades escolares bem como da criação de mecanismos, pelo poder público (as Secretarias Municipais de Educação, por exemplo), no sentido de cumprir integralmente a implementação da referida Lei em suas unidades escolares. Acoplado a isso, destacam-se a criação de cursos de atualização e debates voltados para o que propõem as diretrizes.

Ainda como desafios a serem enfrentados ressaltam-se a superação da veiculação do mito da democracia racial entranhado no imaginário coletivo, a adoção de novos saberes docentes ancorados pelas proposições a que se referem a supracitada legislação e seus desdobramentos, constituindo novas abordagens epistemológicas. Junte-se a isso, a necessidade da valorização das vivências juvenis, como o *Funk*, objeto desse trabalho, expressão cultural juvenil que, como outras experiências socioculturais discentes, é silenciado, quando não, desqualificado, no ambiente escolar. Para além do aluno é preciso enxergar o jovem que habita a escola.

Estas estratégias de desqualificação combinadas com o preconceito escamoteado e contumaz corroboram para a persistência de estigmas sobre o legado africano e impedem que o aluno negro se orgulhe de nossas origens e influências, coíbam a formação de consciência política do mesmo e o pleno gozo da cidadania, um dos postulados da educação que se propõe democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. Jovem Negro Vivo. Disponível em: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/> Acessado em 23 de julho de 2017.

BARRACO, Tati Quebra. Respeita o Funk. Disponível em: <https://www.facebook.com/tatiquebrabarracooficial/posts/729410287243448> Acessado em: 17 de julho de 2017.

BERNARDINO-COSTA, J. ; GROSFOGUEL, R., Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: 106



<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf> Acessado em: 17 de julho de 2107.

BONNICI, T. Conceitos-chave da teoria pós-colonial. Maringá: Eduem, 2005.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Lei nº 10639/03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acessado em 22 de julho de 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Etnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acessado em 23 de julho de 2017.

COELHO, Frederico. Rappers, funkeiros e as novas formas musicais da juventude urbana carioca. In: ROCHA, Everardo, ALMEIDA, Isabel Mendes de EUGENIO, Fernando (ORG). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Coleção cultura e consumo. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio, Mauad x, 2006, p. 155-173.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. 2002, vol. 28, n.1, p. 117-136. Disponível em <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acessado em 20 de maio de 2016.

FACINA, Adriana. “Eu só quero é ser feliz”: quem é a juventude funkeira no rio de janeiro? Revista EPOS Rio de Janeiro - RJ VOL.1 I N°2 I, Outubro, 2010.

FILHO, João Freire e HERSCHMANN, Micael. As culturas jovens como objeto de fascínio e repúdio na mídia. IN: ROCHA, Everardo, ALMEIDA, Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernando (ORG). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Coleção cultura e consumo. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, Mauad x, 2006, p. 143-155.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. IN: CAVALLEIRO, Eliane (ORG). *Racismo e antirracismo na educação*. Repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

HALL, Stuart e WOODWARD Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

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

MARTINS, Carlos H. S.. *Memória de Jovens: diálogos intergeracionais na cultura do Charme*. Rio de Janeiro: AR Ed., 2015.

MARTINS, Carlos H. S., CARRANO, Paulo C. R., A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910> Acessado em 23 de julho de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 12.711/12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf Acessado em 23 de Julho de 2017.



MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp. 156-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acessado em 25 de junho de 2016.

O GLOBO. Relatório da ONU diz que Brasil tem racismo institucional. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/09/relatorio-apresentado-na-onu-diz-que-brasil-tem-racismo-institucional.html>>. Acessado em 23/05/15.

OLIVEIRA Luis Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. Revista Educação e realidade, v, 39, nº 1, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37594> >acessado em 20 de maio de 2015.

PAIS, José Machado. Dos grupos juvenis aos grupos de classe. In: PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2ª Ed., 2003, p. 109-157.

SOUZA, M. E. V., Educação Étnico-racial e Colonialidade. In: Tânia Mara Pedroso Müller; Wilma de Nazaré Baía Coelho. (Org.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. 1ed. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, v. 1, p. 30-43.

Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017