

– ARTIGOS –

ESTIGMA, FUNK E EDUCAÇÃO MUSICAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE, EPISTEMOLOGIAS MUSICAIS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA

Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato¹

Resumo: O presente artigo é uma reflexão sobre a proposta de uma educação musical intercultural, baseada em minha prática em duas escolas municipais localizadas em comunidades da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Para tal reflexão, abordo, primeiramente, a questão da estigmatização do Funk, utilizando, para isto, o conceito de estigma de Goffman (1963). Utilizo, também, os trabalhos de Facina (2010) e Silva (2013), em que as autoras proporcionam a contextualização histórica do gênero musical e de sua transformação em ritmo estigmatizado na sociedade carioca e brasileira. Recorro às propostas para uma educação musical intercultural de Queiroz (2015, 2017) e Döring (2017), como base teórica para minhas considerações sobre a valorização do Funk como epistemologia musical de meus alunos. Por fim, relato algumas experiências recentes com duas turmas do ensino fundamental das escolas onde trabalho, relacionando-as aos conceitos trabalhados anteriormente.

Palavras-chave: funk, estigma, educação musical.

Resumen: El presente artículo es una reflexión sobre la propuesta de una educación musical intercultural, basándome en mi práctica en dos escuelas municipales ubicadas en comunidades de la zona norte de la ciudad de Río de Janeiro. Para esta reflexión, voy a abordar, primordialmente, la cuestión de la estigmatización del Funk, utilizando, para esto, el concepto de estigma de Goffman (1963). Utilizo, también, los trabajos de Facina (2010) e Silva (2013), en los que las autoras proporcionan la contextualización histórica del género musical y de su transformación en un ritmo estigmatizado en la sociedad carioca y brasileña. Tomo las propuestas para educación musical intercultural de Queiroz (2015, 2017) y Döring (2017) como base teórica para mis consideraciones sobre la valoración del Funk como epistemología musical de mis alumnos. Por último, relato algunas experiencias

¹ Priscilla Hygino é professora de música no município do Rio de Janeiro (SME-RJ). Licenciada em música pela Unirio; Especialista em Educação Básica - Educação Musical (PRD-CPIL) e especialista em Ensino de Histórias Culturais Africanas e Afro-brasileiras (IFRJ). Mestranda em música - Educação Musical, pela UFRJ, onde desenvolve pesquisa sobre processos de ensino-aprendizagem afrocentradas a partir do Funk. Integra o Coletivo Pulsando, coletivo de professores que pensa a educação musical no contexto das escolas municipais do Rio de Janeiro numa perspectiva intercultural, decolonial e pautada nas variadas experiências de infância dos estudantes.

Contato: priscillahygino@gmail.com

recientes con dos clases de enseñanza primaria de escuelas en donde trabajo, relacionándolas a los conceptos trabajados anteriormente.

Palabras clave: funk, estigma, educación musical.

Abstract: This article is a consideration about an intercultural musical education proposal, based on my own practice in two public schools located in communities of the northern part of the city of Rio de Janeiro. For this consideration, firstly I address the issue of the stigmatization of Brazilian Funk using Goffman's concept of stigma (1963). I will also use the studies by Facina (2010) and Silva (2013), in which they provide the historical contextualization of the mentioned musical genre and its transformation into a stigmatized rhythm in Brazilian society. I will consider the proposals for intercultural musical education of Queiroz (2015, 2017) and Döring (2017), as theoretical basis for my considerations about the value of Brazilian Funk as musical epistemology of my students. Finally, I report some recent experiences with two elementary school groups in the schools where I work, relating them to the concepts previously debated.

Keywords: Brazilian funk, stigma, music education.

Introdução

O presente trabalho é fruto de conversas e debates estabelecidos na disciplina Música na diversidade, ministrada pela professora doutora Thelma Alvares, no programa de Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em nossos encontros, diversos temas de pesquisa foram trazidos por cada participante da disciplina para o resto do grupo, proporcionando uma rica troca de saberes, referenciais teóricos e práticas pedagógicas. Neste contexto, nasce o desejo de entender mais profundamente, à luz das leituras compartilhadas durante a disciplina, algumas das implicações, tanto pedagógicas quanto sociais, da valorização do Funk como musicalidade proeminente no ambiente da escola básica – caminho que tenho escolhido seguir em minha prática docente.

O debate sobre a valorização do Funk, gênero musical carioca socialmente estigmatizado, mas que valoriza a voz de uma parcela da sociedade historicamente silenciada, como se verá adiante, e da experiência artístico-musical de seus adeptos, os funkeiros, não é novidade. Sua presença dentro das salas de aula da escola básica, especialmente em escolas que atendem o público proveniente de comunidades cariocas, como é o caso das escolas onde leciono, é inegável. As próximas páginas pretendem relacionar os debates teóricos sobre o Funk com a realidade das escolas municipais onde atuo enquanto professora e com minha prática pedagógica, na

perspectiva da educação intercultural e antirracista, em que o funk é valorizado como musicalidade legítima, meio e fim na construção do saber musical das crianças.

Assim, esse artigo é uma reflexão sobre a proposta de uma educação musical intercultural, baseando-me na minha prática em duas escolas municipais localizadas em comunidades da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Para tal reflexão, irei abordar, primeiramente, a questão da estigmatização do Funk, utilizando, para isto, o conceito de estigma de Goffman (1963). Utilizarei, também, os trabalhos de Facina (2010) e Silva (2013), em que as autoras proporcionam a contextualização histórica do estilo musical e de sua transformação em ritmo estigmatizado na sociedade carioca e brasileira. Recorrerei às propostas para educação musical intercultural de Queiroz (2015, 2017) e Döring (2017), como base teórica para minhas considerações sobre a valorização do Funk como epistemologia musical de meus alunos.

Funk carioca e estigma

O surgimento do Funk carioca enquanto gênero musical próprio (e não um tipo de versão de músicas eletrônicas americanas) pode ser datado no final da década de 1980 e início da década seguinte². Desde então, muito se tem produzido sobre o ritmo e suas transformações, inclusive no contexto dos estudos musicológicos. Dentro deste universo de produção e pesquisa, é possível encontrar trabalhos que relacionem o conceito de estigma e a experiência funkeira. Para entender o estabelecimento desta relação, entretanto, é necessário entender o que é estigma.

O termo estigma carrega em si um valor pejorativo, negativo. Nas palavras de Goffman (1963), “o termo estigma será (...) usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 1963, p. 13). Esse atributo, no entanto, não seria suficiente para estigmatizar, fazendo-o a partir de um contexto em que são definidos os ideais de normalidade e padrão de um indivíduo ou grupo social, e todos aqueles que não se encaixam nestes padrões são discriminados, excluídos, estigmatizados. Isto é, “um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (ibidem).

De acordo com Silva (2013), a estigmatização dos “adeptos” do funk, isto é, a criação deste grupo social que carrega características que “escapam (negativamente)

² Sobre o assunto do nascimento do Funk, cf. NOVAES, Dennis. A relação do funk e a academia – parte I. Portal Kondzilla. 23/07/2018 (a). Disponível online: <https://kondzilla.com/m/relacao-funk-e-academia-parte>. Acesso em: set. de 2020. E a roda de conversa entre Vítor Cantuária, Dennis Novaes e Onírica em: <https://www.facebook.com/gpnego/videos/1385925448268692/>. Acesso em: 20 set. de 2020.

à normalidade”, data do verão de 1992, período em que houve uma onda de arrastões em praias da zona sul carioca.

[...] este fato, ocorrido em 18 de outubro de 1992, instaura um marco nas relações entre funk e a percepção da violência na cidade do Rio de Janeiro (...) a constituição de representações sobre determinados tipos sociais. O uso das imagens aliado à construção de um texto cuja narrativa instaura um quadro de barbárie urbana, realiza mais que informar sobre o fato (...) cria uma versão, utilizando recursos que vão desde edição de imagens ao uso das competências de seus âncoras para produzir o efeito de verdade, objetivo último dos canais midiáticos (SILVA, 2013, p.11).

[...] o que mudará qualitativamente nas classificações, é que os atributos que referenciavam os indivíduos vindos do subúrbio, tais como “farofeiro”, serão substituídos por outros como “hordas funkeiras”. Se havia um certo preconceito em relação aos primeiros, a convivência com este segundo grupo, revela-se inaceitável para os moradores. (idem, p. 14).

É importante ressaltar que estes adeptos do funk não eram (e não são) oriundos de qualquer grupo social. Facina (2010) destaca que a estigmatização do Funk está associada a uma outra, histórica, contra populações pobres, periféricas, faveladas, negras.

As opiniões contrárias [ao Funk] lembram muito os juízos que, no século XIX, as autoridades policiais e os jornais faziam sobre os batuques africanos: locais do crime, centros do vício e da perdição. Como os batuques, o funk tornou-se carioca e brasileiro; uma quase unanimidade entre os jovens da cidade do Rio de Janeiro, da zona sul à zona norte; das favelas às periferias mais distantes (CASTRO; HAIAD, 2009, prefácio).

O Funk, embora não nascido dentro de favelas, mas, há muito, profundamente associado a essa territorialidade e sua realidade e que se configura como um dos principais meios de diversão das populações mencionadas acima, passa a compor o alvo de repressão social e do aparato policial da cidade: “nessa construção ideológica, funkeiro, favelado, pobre e preto praticamente se tornam sinônimo de bandido” (FACINA, 2010, s/p). A sociedade carioca internaliza tal concepção, amplamente divulgada pelas mídias à época, dando corpo e força à estigmatização do Funk: “a questão de estigma (...) [surge] onde há uma expectativa (...) de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas cumpri-la” (GOFFMAN, 1963, p. 16).

Com o decorrer dos anos, o Funk foi, gradativamente, tornando-se mais socialmente aceito, lançando, além dos Funks ainda tocados nos bailes de favela, versões mais leves e mais *pop*, voltadas para o público “do asfalto”, tendo, inclusive divulgação nas redes televisivas. Assumindo o papel de expressão musical carioca e brasileira, solidificou-se como um produto rentável da indústria do entretenimento. Essas transformações poderiam proporcionar um ambiente propício ao declínio da estigmatização do gênero musical. Entretanto, o que se pode notar é a continuidade

da estigmatização do Funk que é feito nas favelas. Além disso, devido à grande exposição do Funk enquanto estilo brasileiro e carioca, a estigmatização do Funk encontra outro espaço de legitimidade: o ambiente da crítica musical especializada. Enquanto essa estigmatização pode acarretar as mais variadas consequências nas diversas áreas dos estudos musicais, atentarei, aqui, às consequências na Educação Musical.

Educação intercultural e Funk, epistemologia musical da favela

Uma das grandes contribuições de Facina (2010), não apenas para este trabalho, mas para a compreensão da juventude funkeira, como ela mesma chama em seu artigo, está na relação que explicita entre esses indivíduos e a escola. A autora denuncia o que chama de “Crise da Escola”, o distanciamento entre a escola e a vida real dos estudantes envolvidos com a realidade do Funk entrevistados por ela nas comunidades cariocas.

A maioria considera a escola uma instituição importante e muitos dos que compõem músicas exercitaram seu talento pela primeira vez em redações escolares. No entanto, **eles também consideram a escola muito distante de sua realidade**, sem sentido, as aulas monótonas e os professores “muito chatos” (com algumas exceções). Em suma, no discurso sabem que a escola é importante, que o estudo pode mudar a vida de uma pessoa, mas, na prática, não acreditam que isso possa acontecer com eles (FACINA, 2010, s/p, grifo meu).

Pensando, especificamente, na área da Educação Musical, é possível observar este distanciamento. Döring (2017) confirma o fato de que currículos universitários ainda valorizam uma musicalidade tradicional europeia em detrimento de musicalidades locais e contemporâneas. Em decorrência disso, professores de música saem destes centros de formação versados em uma epistemologia musical historicamente hegemônica, supressora de outras epistemologias e formas de fazer musical, que pouco tem a ver com a realidade que provavelmente encontrarão na escola básica. O Funk, volto a dizer, é, ainda, um fenômeno fortíssimo dentre os moradores de comunidade. Em sala de aula, não há um dia em que não seja mencionado, cantado e tocado por meus alunos. Como conciliar estas duas realidades?

A proposta de uma educação intercultural apresenta-se como um meio de sanar esse desencontro de perspectivas. As discussões sobre uma educação intercultural têm encontrado terreno fértil nas mais diversas áreas do conhecimento, associadas, principalmente, aos estudos culturais e sobre decolonialidade e antirracismo. No campo da Educação Musical, este debate tem ganhado corpo nos últimos anos, sendo ainda incipiente, embora existam já trabalhos significativos. Queiroz (2015) define a educação musical intercultural:

uma educação (...) que conceba a formação em música como pilar fundamental para a formação humana. Uma formação pautada no pluralismo de ideias e práticas educativas, que contemple as diferenças na promoção da igualdade e que promova e fortaleça a diversidade dos humanos e de suas formas de ser, estar e se expressar no mundo (QUEIROZ, 2015, p. 199).

De acordo com o autor, a educação musical calcada nos princípios da interculturalidade não afirma uma musicalidade sobre outras, dando espaço e voz a diferentes experiências musicais. A educação intercultural não foge aos conflitos advindos da diversidade, mas os expõe e os trabalha com vistas ao conhecimento da epistemologia musical do outro. Não se trata, portanto, de descartar toda forma de pensamento que tem ocupado a posição de hegemonia até o presente momento, negando-lhe o valor e o alcance que tem dentro da sociedade e, por conseguinte, na escola. É, antes, quebrar esta hegemonia, dando igual espaço e protagonismo a outras formas e objetos do saber, a outras práticas de ensino e aprendizagem.

Priorizar e protagonizar o funk não significa, portanto, não trazer outras musicalidades para a apreciação das crianças.

O contexto escolar não pode se superestimar em pensar que vai determinar os comportamentos e gostos musicais de crianças e jovens ao oferecer uma aula de música intercultural, num universo de culturas e cenas juvenis que estão em permanente transformação e fortemente influenciado e manipulado pelas mídias comerciais e sociais. Por outro lado, os educadores (musicais) deveriam ter a consciência de que a liberdade das escolhas e concepções sobre si mesmo e os mundos ao redor depende da oferta de escolhas e mais ainda do acesso, do reconhecimento e da decodificação dessas ofertas (DÖRING, 2017, p. 34).

É importante dizer que há, sim, o contato com outros ritmos, gêneros e estilos musicais, principalmente brasileiros. Entretanto, é visível que meus alunos os interpretam e compreendem a partir de sua epistemologia primeira, de seu sotaque musical (SWANWICK, 2003). Dessa forma, é possível criar conhecimento contextualizado, “encorpado e situado”, não se tratando “de conteúdos decorados e gestos imitados, mas de **como** aprender: da **construção estética do acesso à realidade**” (DÖRING, 2017, p.39, grifo da autora).

Assim, acredito que meu objetivo enquanto professora de música não seja fazer com que meus alunos passem a gostar de outros tipos de música, tidos, pretensiosamente, como de melhor qualidade. Minha intenção é, antes, disponibilizar conhecimentos, ferramentas, que lhes permitam uma fruição cada vez mais plena e mais consciente das músicas que eles já escutam e muitas vezes já produzem.

Cabe aos professores de Artes, então, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e cultura autodenominada “universal” (a cultura ocidental imposta). O aluno já vem para a escola com um potencial criativo; a escola não precisa induzi-lo, *sua função é trabalhá-lo*. (SILVA, 2005, p. 125, 126, grifo da autora).

Nossa música é um Funk!

Dentro da perspectiva exposta até o momento, tenho proposto, em minhas aulas, preconizar o Funk como forma de conhecer música de meus alunos. A partir desse gênero e por meio dele, acessamos outras formas de fazer musical, outras estéticas, outras matrizes de pensamento. Em grande parte das vezes, senão em todas, nosso ponto de chegada é também o Funk. O processo criativo e de conhecimento, porém, nos faz voltar ao funk de maneira diferente daquela em que iniciamos.

Leciono a disciplina de Educação Musical em duas escolas municipais na zona norte da cidade do Rio de Janeiro desde o início de 2017. As duas escolas onde se dão os episódios a serem narrados, próximas uma da outra, atendem as crianças de comunidades da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Como tem se tornado comum nessa cidade, a realidade dessa localidade inclui incursões policiais e conflitos armados com certa regularidade, um índice de desenvolvimento humano muito baixo, dificuldade de acesso aos serviços públicos.

Apesar de tudo, há ali muito talento, criatividade e sonhos. No primeiro semestre de 2018, tive a oportunidade de mediar, enquanto professora de educação musical, a composição de peças musicais em duas turmas (uma em cada escola) para um concurso de canções autorais que acontece anualmente dentro da rede municipal de ensino. Em ambas as turmas ficou decidido que fariam um Funk.

Na primeira turma (Figura 1), de 4^o ano, com crianças de idades entre 10 e 13 anos, nossa performance era composta de acompanhamentos vocais e instrumentais: agogô, pandeiro e tamborim. Esses instrumentos, característicos de outras expressões musicais, nos permitiram acessar conhecimentos sobre história da música brasileira, gêneros musicais brasileiros, prática em conjunto, arranjo, experimentação e manipulação de sons e materiais sonoros distintos, escuta ativa, etc. Tudo isso para que realizássemos ainda melhor o Funk que havíamos idealizado.



Figura 1: Apresentação no Festival da Canção com a turma 1401, do CIEP Antônio Candeia Filho (Fonte: autoria própria).

Com a segunda turma (Figura 2), uma turma de 5º ano, com idades entre 10 e 13 anos, o foco escolhido na criação do Funk foi a performance vocal e nas possibilidades sonoras do próprio corpo, um interesse trazido e explicitado a partir de outras práticas culturais de fora da escola além do Funk, como cantar na igreja.

Interculturalidade é, portanto, um fenômeno que se consolida pelo diálogo e a interação entre diferentes culturas, com vistas a promover, de fato, a composição de um mosaico multifacetado de conhecimentos e saberes compartilhados. Conhecimentos e saberes que emergem de diferentes culturas e propiciem a integração entre elas, sem o estabelecimento de hierarquias e dominações de uma sobre a outra (QUEIROZ, 2017, p. 102, 103).

A música deste grupo era, durante a maior parte, apenas cantada por eles e acompanhada por mim ao ukulele, instrumento harmônico que utilizo nas aulas, para, em determinado momento, adicionarmos um dos ritmos característicos do funk com sons do corpo. Apesar disso, para meus alunos não havia (e não há) dúvidas de que a música é um Funk e é assim que eles apresentam sua composição sempre que perguntados sobre ela, o que, para mim, caracteriza a ideia de que Funk, para além de gênero musical, é uma epistemologia, uma forma de conhecer e produzir conhecimento musical.



Figura 2: Apresentação no Festival da Canção com a turma 1502, do CIEP Dr. Adão Pereira Nunes (Fonte: autoria própria).

Como, então, com o material que tínhamos (sons do corpo), podíamos transmitir a personalidade da composição para o público? Durante as aulas, esse aspecto, além de fornecer subsídios para a experimentação do fenômeno sonoro, suscitou debates sobre valor da e em música, apreciação e reflexão, possibilitou a utilização da criatividade e da procura de soluções estéticas para a transmissão da ideia musical.

Considerações finais

A proposta da educação intercultural se mostra cada vez mais necessária para a diminuição da distância entre a “vida real” dos indivíduos que frequentam a escola e a vida escolar: a “Crise da Escola”, como chama Facina (2010). O Funk é um dos caminhos que tenho encontrado, enquanto docente e pesquisadora de minha prática, para dar corpo aos pressupostos da interculturalidade, valorizando os saberes e a cultura que meus alunos carregam e trazem aos nossos encontros e rompendo com a lógica da histórica estigmatização social e epistemológica das populações negras, pobres e periferizadas.

É de extrema e urgente importância que os centros de formação de educadores musicais e de formação continuada se abram a esses debates, equipando

os profissionais com conhecimentos necessários a uma prática docente que realmente tenha valor para as crianças que encontraremos, em especial nas escolas públicas da cidade. É mister que sejamos preparados para valorizar epistemologias e o direito à diversidade. Acredito que isto contribuirá não apenas para uma educação musical mais rica e plural, mas para a construção de uma sociedade mais aberta e respeitosa às diferenças.

Referências

CASTRO, André; HAIAD, Julia. (Org.) **Funk, que batida é essa?** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

DÖRING, Katharina. Ouvindo a diversidade musical do mundo – para uma educação musical cognitiva “além das fronteiras”. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 27-46, jan./abr. 2017

FACINA, Adriana. “Eu só quero é ser feliz”: reflexões sobre a juventude funkeira no Rio de Janeiro. Mesa de encerramento: Subalternidades, resistências e alternativas na cidade globalizada na América Latina. **JALLA 2010**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HHq_Dmy3lpl>. Acesso em 2 out. 2020.

SILVA, Luciane S. Na contramão da ordem? Cultura urbana, juventude e estigma na cidade do Rio de Janeiro. **O público e o privado**. Fortaleza: UECE, n.21, p. 9-31, jan./jun. 2013.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. (Trad.: Alda de Oliveira e Cristina Tourinho). São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015. (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v. 2)