

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE – PPGEduCS

LEONARDO DE CASTRO TEIXEIRA

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO
MUSICAL DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO FUNK E
O RAP NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE MG

Pouso Alegre – MG

2024

LEONARDO DE CASTRO TEIXEIRA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO
MUSICAL DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO FUNK E
O RAP NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção de Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEducS.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler.

Pouso Alegre – MG

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Teixeira, Leonardo de Castro.

Violência simbólica na educação musical do ensino básico: um estudo sobre a presença do funk e o rap no currículo da rede estadual de MG / Leonardo de Castro Teixeira - Pouso Alegre: Univás, 2024.

90f.:tab.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Linha de pesquisa: Políticas públicas e gestão. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler.

1. Violência simbólica. 2. Educação musical. 3. Educação básica. 4. RAP. 5. Funk. 6. Cultura escolar. I. Título.

CDD – 370.3722

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL DO ENSINO BÁSICO: um estudo sobre a presença do funk e o rap no currículo da Rede Estadual de MG" foi defendida, em 18 de dezembro de 2024, por **LEONARDO DE CASTRO TEIXEIRA**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024347, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Marcelo Augusto Scudeler
CPF: ***.251.818-**
Orientador
Data: 03/02/2025 15:19:43 -03:00



Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
André Pires
CPF: ***.787.228-**
Membro Externo
Data: 04/02/2025 10:57:33 -03:00



Prof. Dr. André Pires
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - (Unisal)
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Cássio José de Oliveira Silva
CPF: ***.431.356-**
Membro Interno
Data: 04/02/2025 12:17:56 -03:00



Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Aos músicos e profissionais da educação que buscam transformar o meio musical e o ambiente escolar num espaço verdadeiramente democrático, onde todos os gêneros, estilos musicais, etnias e estéticas sejam bem-vindos e possam trocar seus saberes, a fim de promover um enriquecimento ético e artístico recíprocos, dedico!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por possibilitar a realização desse sonho e conduzir minhas decisões nos momentos mais atribulados.

A toda minha família que sempre me ofereceu condições materiais e motivacionais para estudar, especialmente a minha filha Beatriz.

Ao Governo do Estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação (SEEMG) que, por meio do Projeto Trilha de Futuro – Educadores, me permitiu cursar o mestrado.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho, oferecendo materiais, dando conselhos e alterando os horários dos compromissos para que eu pudesse assistir às aulas e escrever o trabalho.

Aos meus alunos que inspiraram a escolha do tema deste trabalho quando demonstravam a importância da valorização dos seus saberes musicais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade que me deram conselhos valiosos tanto para escrita do trabalho quanto para o cumprimento das questões burocráticas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler, pela compreensão das minhas dificuldades, pelo excelente trabalho de orientação e por me motivar em todas as fases do trabalho.

Aos professores membros da Banca Examinadora cujas sugestões e correções contribuem para o nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

“Aquilo que foi criado para se tornar instrumento de democracia direta não deve ser convertido em mecanismo de opressão simbólica”.

(Bourdieu, 2006)

RESUMO

Este trabalho, que pertence à área de concentração “Educação, Conhecimento e Sociedade” e à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão”, tem como tema central a presença do conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu nos currículos que orientam a educação básica em Minas Gerais – a saber, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), o CBC (Conteúdo Básico Comum) e os Plano de Curso em vigor no ano de 2024 – bem como na cultura e no cotidiano escolar. O objetivo principal é verificar a exclusão, total ou parcial, nestes documentos e no cotidiano das escolas dos saberes estéticos trazidos pelos alunos, especialmente os estilos musicais vítimas de estigma e preconceito, o rap e o funk carioca. Este tipo de violência constitui um poderoso instrumento de exclusão cultural e consequentemente político-econômica, pois contribui com a reprovação ou evasão ou escolar ao tornar o ensino sem sentido e desinteressante para o educando cujo o fracasso escolar afeta sua colocação no mercado de trabalho e qualidade de vida. As metodologias principais foram a pesquisa documental dos currículos que orientam o ensino de música da disciplina de Arte da educação básica em Minas Gerais, bem como a pesquisa bibliográfica, que ofereceu suporte conceitual para análises desses documentos. A metodologia explicativa permitiu a elaboração de inferências a partir da relação entre o referencial teórico e os currículos pesquisados. A partir da relação entre a literatura pesquisada e os planejamentos nacionais e estaduais, verificou-se que apesar do estímulo à inclusão da diversidade cultural e musical nos currículos de Arte da educação básica, tanto o rap quanto o funk na prática se mantiveram excluídos da cultura e do cotidiano escolar.

Palavras-Chave: violência simbólica; educação musical; educação básica; rap e funk; cultura escolar.

ABSTRACT

This work, which belongs to the area of concentration “Education, Knowledge and Society” and the line of research “Public Policies and Management”, has as its central theme the presence of Pierre Bourdieu's concept of symbolic violence in the curricula that guide basic education in Minas Gerais – namely the BNCC, the CBC and the Course Plan in force in the year 2024 – as well as in the culture and daily life of schools. The main objective is to verify the total or partial exclusion in these documents and in the daily life of schools of the aesthetic knowledge brought by students, especially the musical styles that are victims of stigma and prejudice, rap and funk carioca. This type of violence constitutes a powerful instrument of cultural and consequently political-economic exclusion, as it contributes to failure or school dropout by making education meaningless and uninteresting for the student, whose academic failure affects their placement in the job market and quality of life. The main methodologies used were: documentary research on the curricula that guide music teaching in the Art discipline of elementary education in Minas Gerais; bibliographical research that offered conceptual support for the analysis of these documents; and explanatory methodology that allowed the elaboration of inferences based on the relationship between the theoretical framework and the curricula studied. Based on the relationship between the literature studied and national and state plans, it was found that despite the encouragement to include cultural and musical diversity in the Art curricula of elementary education, both rap and funk, with a few exceptions, remained excluded from the culture and daily life of schools.

Keywords: symbolic violence; music education; basic education; rap and funk; school culture.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DJ	Disc Jockey
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUVS	Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCs	Mestres de Cerimônias
MPB	Música Popular Brasileira
ONU	Organizações das Nações Unidas
Peti	Programa Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEduCS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens)
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Problema e objeto de pesquisa.....	13
Referencial metodológico	14
Da estrutura da dissertação	15
CAPÍTULO 1: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CONCEITOS CORRELATOS.....	17
1.1 Primeiras referências conceituais a partir do pensamento de Pierre Bourdieu	18
1.2 Violência simbólica	18
1.3 O Poder Simbólico	20
1.4 O campo.....	22
1.5 O <i>Habitus</i>	24
1.6 Relação entre conceitos marxistas e Bourdieu	27
1.7 Etnocentrismo	28
1.8 Relativismo cultural.....	30
1.9 Preconceito musical.....	32
1.10 Valorização dos saberes do educando.....	34
CAPÍTULO 2: A RELAÇÃO DOS ADOLESCENTES DAS PERIFERIAS URBANAS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL COM FUNK E O RAP	37
2.1 Perfil do adolescente brasileiro no século XXI.....	38
2.2 Socialização dos adolescentes pelo rap e funk no século XXI.....	40
2.3 Causas sociológicas e psicológicas da identificação dos adolescentes com rap e o funk, a partir de uma revisão bibliográfica	43
2.4 O rap e o funk como estilos musicais e o estigma que sofrem	46
CAPÍTULO 3: O ENSINO DE MÚSICA NOS CURRÍCULOS DE ARTES, O FUNK, O RAP E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	50
3.1 O ensino de música na disciplina de Artes da BNCC, do CBC e do Plano de Curso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.....	51
3.2 A relação entre: os currículos escolares; a identificação dos adolescentes com o rap e o funk; e o preconceito musical.....	60
3.3 A relação entre os currículos escolares, a violência simbólica e seus conceitos correlatos.....	63

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	71
ANEXO A.....	76
ANEXO B.....	77
ANEXO C.....	78
ANEXO D.....	79
ANEXO E.....	80
ANEXO F.....	81
ANEXO G.....	82
ANEXO H.....	83
ANEXO I.....	84
ANEXO J.....	86
ANEXO K.....	88

INTRODUÇÃO

A educação pública é um poderoso instrumento para se interromper a reprodução da pobreza econômica e cultural através das gerações. No entanto, fenômenos como a evasão e a reprovação escolar, assim como a permanência da enorme desigualdade social, em meio a pequenos avanços e retrocessos, são evidências de que a escola pública tem falhado no propósito de dirimir as injustiças sociais de maneira permanente e generalizada. A violência simbólica é uma das causas desse fracasso do sistema educacional em auxiliar na redução de maneira acentuada da pobreza.

Por isso, esta pesquisa tem como objetivo verificar a presença ou ausência de violência simbólica na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), CBC (Conteúdo Básico Comum) de Minas Gerais e nos Planos de Curso da educação básica da Rede Estadual de Minas Gerais. Este tipo de violência pode se materializar na prática dos educadores musicais e gestores escolares de excluírem, de seus planos de aula e planejamentos, os saberes e gostos musicais trazidos por seus alunos, especialmente os estilos musicais vítimas de estigma e preconceito no meio acadêmico, o rap e o funk.

Bourdieu (2012) estabelece o conceito de “violência simbólica” como sendo a oficialização e legitimação, no currículo escolar, de diversas preferências estéticas de um grupo dominante cultural e politicamente na sociedade, em detrimento dos gostos de outros segmentos sociais como, por exemplo, os gêneros musicais supracitados, com forte presença nas periferias urbanas. Entretanto, o autor reconhece a importância do saber erudito e científico dentro do currículo escolar, mas alerta para o problema da “fetichização” e priorização de tais conhecimentos em detrimento dos saberes e da cultura popular, isto é, a apreciação estética pura sem relacioná-la com o contexto histórico em que foi produzida, os interesses de classe envolvidos na sua elaboração que, por sua vez, visam a manutenção de privilégios e das condições materiais que engendraram sua produção (Bourdieu, 2007).

Para Bourdieu (2012), o problema estaria em negar às classes dominadas o acesso a tais saberes que trazem aumento de capital econômico, cultural e social, por meio da violência simbólica que afasta o saber e a cultura popular os quais dariam sentido ao aprendizado científico e erudito.

A escola, em especial a educação musical, que deveria combater o fenômeno da violência simbólica, acaba se tornando reprodutora e legitimadora das distinções e preconceitos estéticos de classe que valorizam os critérios que diferenciam o “bom gosto” do “mau gosto”; “os pobres em cultura e desprovidos culturalmente” dos “culturalmente privilegiados”; as

“obras eruditas” dotadas de “estruturas complexas”, carregadas de alusões históricas, cujo domínio é necessário para a sua compreensão das “obras de estruturas simples”, provenientes da indústria cultural e direcionadas à cultura de massa, as quais não exigiriam conhecimento prévio da “história da arte”; a “ascese” ou reflexão mais aprofundada e distanciada das necessidades imediatas do puro entretenimento de apreensão e fruição imediata.

O estudo das diversas formas de violência e injustiças praticadas nos planos simbólico e ideológico é de suma importância, pois são através delas que se reforçam e se reproduzem as desigualdades e injustiças econômicas e materiais. Para Marx (1993), a superestrutura formada pelas instituições responsáveis por sedimentar normas e valores sociais como a escola, por exemplo, contribuem para a perpetuação da desigualdade presente na infraestrutura, isto é, da distribuição da riqueza propriamente dita, ao excluir de seu currículo manifestações artísticas das classes economicamente desprivilegiadas, pois apesar de alguns de seus membros se enriquecerem com o rap e o funk, eles continuam representando a cultura e valores de regiões pobres e periféricas das cidades.

Por conseguinte, se o combate aos preconceitos “estéticos” não extirpam as injustiças econômicas, encetam sobremaneira uma visão crítica dessas mesmas iniquidades naturalizadas pelos mecanismos ideológicos de dominação, entre os quais se pode ressaltar o próprio currículo escolar oficial que, na visão de Bourdieu (2011), constitui um poderoso instrumento de predileção pelos saberes pertencentes a uma elite cultural e econômica, em detrimento da cultura presente na periferia e na zona rural das cidades, como afirma Coelho (2013), ao identificar a ausência da predileção musical e de outros aspectos culturais de jovens e adolescentes no conteúdo que de fato é trabalhado com eles dentro da sala de aula.

Problema e objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa é o estudo de uma eventual presença do conceito bourdiesiano de “violência simbólica” no ensino de música dos currículos de Artes da educação básica da Rede Estadual de Minas Gerais, os quais orientam a educação dos adolescentes entre 12 e 17 anos de idade, normalmente matriculados entre os anos finais do ensino fundamental e todo ensino médio.

A violência simbólica é um poderoso instrumento de inclusão ou exclusão cultural e, conseqüentemente, político-econômica, já que, segundo o sociólogo francês, a educação formal e acadêmica da linguagem musical e de outras formas de linguagem, cristalizam na sociedade as noções de “bom gosto” e “mau gosto”, “certo” e “errado”, entre outras formas de estereótipos

como, por exemplo, o preconceito linguístico que privilegia a norma padrão ou culta da língua em detrimento de regionalismos (Bagno, 2002).

Outrossim, esta pesquisa tem por objetivo geral verificar se há presença de violência simbólica, com relação aos gêneros musicais rap e funk, nos Planos de Curso da disciplina de Artes da educação básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Pretende-se, por verificar se o direito do educando, presente na atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (Brasil, 1996), que é a construção de um processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade cultural dos alunos, está sendo observado. Como se pode observar nas palavras de Freire (2011), que também defende que o ensino respeite os saberes dos educandos, em particular a predileção dos adolescentes das periferias urbanas.

Entre os objetivos específicos desta pesquisa está a comparação das proposições para a disciplina de Artes na BNCC, no CBC de Minas Gerais e nos Planos de Curso da educação básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, haja vista que a primeira estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos da educação musical devem aprender ao longo de sua trajetória escolar e, conseqüentemente, norteia a elaboração dos outros dois documentos.

Referencial metodológico

Trata-se de uma pesquisa documental que, por meio de um conjunto ordenado de procedimentos, visou compreender de forma aprofundada o objeto de estudo em questão, qual seja a educação musical presente nos Planos de Curso de 2024, que foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, para a disciplina de Arte, do 6º ao 9º do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Tem, portanto, caráter explicativo para, a partir de fontes primárias, apreender e compreender cientificamente a realidade do objeto da pesquisa que, no caso, é a presença ou não de “violência simbólica” nos Planos de Curso da disciplina de Arte, do 6º ao 9º do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Além de documental, também é uma pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa envolveu a leitura de teóricos da educação e das ciências sociais, que apresentam uma visão crítica da sociedade. Para a contextualização da realidade atual, considerando a especificidade do tema, inclusive sua localização histórica (cronológica) e espacial (periferias da região Sudeste), a complementação da pesquisa bibliográfica também se voltou para a seleção de artigos científicos com estudos, dados e informações relacionadas ao objeto desta dissertação, com a

preocupação de gerar lastro para a capacidade crítica de explicar, sustentar ou refutar premissas teóricas.

Inicia-se a base teórica da dissertação com foco em compreender a percepção da educação formal como elemento importante para a perpetuação e reprodução de desigualdades sociais. Essa discussão é elaborada a partir dos trabalhos e ideias do sociólogo francês Bourdieu (1983, 1986, 1989, 1992, 1996, 2004, 2007, 2011, 2012), incluindo a obra *Os Herdeiros*, escrita com Passeron (1992).

São usados também outros autores fundamentais para o estudo da violência simbólica, que também dialogam com as ideias de Bourdieu como de Nogueira e Nogueira (2002), Burawoy (2010), Castro (2014), Cymrot (2011), Dayrell (1999, 2001, 2002), Duarte (2020), Dubet (1997), Durkheim (2008a), Foucault (1979, 1996), Freire (2011), Geertz (1989), Gramsci (1978), Hall (2006), Herschmann (2005), Marx (1993), Silveira (2017), Vianna (1997).

Da estrutura da dissertação

Este trabalho está materializado em três capítulos, além desta introdução e as considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “A violência simbólica e conceitos correlatos”, a pesquisa é focada em esclarecer o conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu e no diálogo deste conceito com outras noções do próprio Bourdieu, como “Poder Simbólico”, “Campo”, “*Habitus*”; e também com as obras e concepções de outros pensadores, entre as quais se pode destacar: os conceitos marxistas e gramscianos de superestrutura e infraestrutura; etnocentrismo, de Willian G. Summer; “relativismo cultural” de Franz Boas; “preconceito musical”, examinado por Hermano Vianna; “valorização dos saberes dos educandos” presente na obra de Paulo Freire e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Já no segundo capítulo, denominado de “A relação dos adolescentes das periferias urbanas da região sudeste do Brasil com o funk e o rap”, a pesquisa é focada em analisar o primeiramente o conceito legal e científico de adolescência, seu perfil socioeconômico, o cruzamento de vários marcadores sociais como faixa etária, escolaridade, trabalho, violência, raça e desigualdade social. Ademais, elenca também outros elementos de socialização da atualidade como os grupos de adolescestes formados a partir da identificação com gêneros musicais como o rap e funk, além das instituições tradicionais de socialização como família, religião e escola. No fim, a criminalização e os estigmas atribuídos ao funk e ao rap por terem suas origens históricas e seu presente associados às periferias urbanas pobres e pretas.

Finalmente, no terceiro capítulo, pretende-se analisar se há o fenômeno da violência simbólica e verificar sua eventual presença nos Planos de Curso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais no ensino de música da disciplina de Artes, a partir da verificação da presença ou ausência do funk e do rap como gêneros musicais relevantes, haja vista a identificação de grande parte dos adolescentes das periferias urbanas com esses dois gêneros musicais e o papel fundamental que eles exercem na formação das identidades dessa faixa etária.

CAPÍTULO 1 – A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CONCEITOS CORRELATOS

As teorias utilizadas neste trabalho advêm majoritariamente da Sociologia e da Antropologia, haja vista que o tema da “violência simbólica” está relacionado a conceitos clássicos de ambas as disciplinas os quais serão utilizados posteriormente para verificar ou não a presença deste fenômeno com relação à educação musical dentro dos currículos e livros didáticos da disciplina de Artes da educação básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Neste primeiro capítulo, propõe-se a abordar o conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu e sua relação com outras concepções correlatas, seja do próprio autor; como “Poder Simbólico”, “Campo”, “*Habitus*”; seja de outros pensadores, entre eles os conceitos marxistas e gramscianos de superestrutura e infraestrutura; etnocentrismo, de Willian G. Summer; “relativismo cultural” de Franz Boas; “preconceito musical”, examinado por Hermano Vianna; “valorização dos saberes dos educandos” presente na obra de Paulo Freire e na LDB (Brasil, 1996).

É organizado em 10 tópicos, além desta introdução. Do primeiro ao quinto, discorre-se sobre conceitos fundamentais do pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu, os quais analisam as assimetrias de poder no plano simbólico da sociedade, baseadas no capital cultural, em ambientes e grupos específicos e as implicações dessa hierarquia nas atitudes individuais e coletivas dessas coletividades. No sexto, busca-se estabelecer pontos em comum, divergentes e complementaridades entre os conceitos marxistas de superestrutura e infraestrutura, em especial na visão de Gramsci, e o repertório conceitual de Bourdieu. O sétimo aborda o tema do etnocentrismo no ambiente escolar, isto é, a superioridade de uma cultura sobre a outra no currículo das escolas. O oitavo, apresenta o “relativismo cultural” como oposição ao etnocentrismo, pois ao invés de hierarquizar as culturas, estas são interpretadas sincrônica, ou seja, de acordo com sua própria historicidade. O nono refere-se ao preconceito musical da sociedade, e conseqüentemente no ambiente acadêmico, com relação aos estilos e gêneros das comunidades periféricas dos centros urbanos, particularmente o funk e o rap. O décimo e último versa sobre “a valorização dos saberes dos educandos” como forma de combater a violência simbólica, o etnocentrismo, o preconceito musical e contemplar como conteúdo escolar, os valores culturais dos alunos, entre eles a música.

1.1 Primeiras referências conceituais a partir do pensamento de Pierre Bourdieu

Neste tópico deste primeiro capítulo, serão abordados conceitos fundamentais desenvolvidos pelo sociólogo francês, Pierre Bourdieu (1930-2002), que teve uma vasta produção científica, principalmente durante a década de 1960. Com efeito, neste tópico, são apresentados os conceitos de violência simbólica, poder simbólico, campo e *habitus*, a partir da leitura reflexivas das principais obras do sociólogo francês.

1.2 Violência simbólica

Para se estudar a presença ou ausência da violência simbólica na educação musical, dentro dos currículos da educação básica, o sociólogo Pierre Bourdieu é a principal referência, haja vista que sua definição é mais utilizada pelos trabalhos sobre este tema e consiste na valorização dos gostos estéticos das classes dominantes em detrimento das preferências dos segmentos inferiores da pirâmide social e também relaciona a reprodução dessa hierarquia através do ambiente escolar. Nas palavras do próprio autor:

É demasiado evidente que o exame domina, ao menos hoje em dia e na França, a vida universitária, isto é, não apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também a organização e o funcionamento da instituição [...] De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura [...] (Bourdieu; Passeron, 1992, p.153).

É na dimensão simbólica da sociedade, a qual constitui as maneiras de pensar e ver a realidade, que ocorre o fenômeno da violência simbólica, por meio da qual a elite dominante impõe, através de suas instituições de Estado, em especial as escolares e as artístico-culturais, e de suas estruturas não estatais, como a mídia e os meios de comunicação de massa, o que deve ser valorizado e desvalorizado em termos estéticos e conseqüentemente morais: “O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (Bourdieu, 2012, p. 239). No mesmo sentido:

“O golpe de Estado do qual nasceu o Estado [...] testemunha um golpe de força simbólico extraordinário que consiste em fazer aceitar universalmente, nos limites de

um certo território..., a ideia de que todos os pontos de vista não são válidos e que há um ponto de vista que é a medida de todos os pontos de vista, dominante e legítimo” (*ibidem*: 116).

Desta forma, a violência simbólica constitui uma estratégia de dominação invisível, pois é aceita pelos grupos dominados por meio da imposição de um repertório individual e coletivo de saberes e práticas mediante instituições de Estado e não estatais que são reconhecidas pela própria classe subjugada como balizadoras do que é aceito ou repudiado em termos estéticos e éticos.

Para além da coerção física, que segundo Weber (2013) é monopólio do Estado, e a coerção econômica no modo de produção capitalista, através da qual o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho para os donos dos meios de produção, a ausência de uma revolução e não somente revoltas localizadas no tempo e no espaço por parte das classes subjugadas não se justifica somente pelo medo do emprego dessas duas formas de violência, mas principalmente porque essas camadas sociais tendem a aceitar essa situação de exploração e coação como inelutáveis e naturais, o que caracteriza tanto o simbólico, pois enceta uma visão de mundo naturalizada e conformista, quanto a violência, pois gera nas vítimas autovergonha, autocensura e autoexclusão (Catani *et al.*, 2017).

Bourdieu ainda contempla a possibilidade de consciência da violência simbólica por parte do dominado, por meio de uma pedagogia explícita, isto é, uma aprendizagem consciente, mas ressalta que a dominação ocorre independente do conhecimento e da vontade, haja vista que ela se inscreve nos corpos para além de qualquer reflexão racional. Segundo Catani (2017, p. 361):

Seria então lícito considerar que na obra de Bourdieu a versão do conceito de violência simbólica assumiria dois aspectos, o que privilegia a pedagogia explícita e a aprendizagem consciente, enquanto outro enfatiza a pedagogia implícita e o conhecimento pelo corpo, ou em outros termos, uma versão para o erudito e outra para o político? De fato conviria, sem dúvida, encarar essas duas versões como uma solução conceitual (e também um programa de pesquisa) para dar conta da inércia da ordem social e, outra, para explicar seu questionamento. O paradoxo — aparente — é que a versão mais desencantada tenha sido contemporânea da intensificação dos esforços empreendidos para que a sociologia se tornasse “um esporte de combate” e para disseminar as armas da crítica sociológica.

1.3 O Poder Simbólico

O conceito de poder simbólico está presente em uma obra de Bourdieu (1989), cujo título recebeu o mesmo nome. Segundo o autor, o poder simbólico é exercido de maneira oculta, pois não emana de um órgão estatal ou muito menos dos aparatos de repressão como a polícia, forças armadas e o poder judiciário. Por esse motivo, assim como o *habitus*, tanto aqueles que exercem quanto os dominados pelo poder simbólico não o elaboram conscientemente, ou seja, concorrem para a sua perpetuação de maneira inconsciente e irrefletida. Entre alguns exemplos de setores da sociedade que corroboram para a formação e continuidade do poder simbólico está a mídia, os meios de comunicação e os produtos jornalísticos e artísticos oferecidos por eles. Segundo Catani *et al.* (2017, p. 360):

O simbólico pode ser visto como aquilo que não precisa ser ou não está explícito, porém que constitui uma estrutura operante na formação das disposições dos indivíduos para perceber, apreciar e agir no mundo social. Para ser eficaz, o poder precisa adquirir a forma de desconhecimento e de reconhecimento, de enraizamento no corpo de estruturas de dominação, social e historicamente forjadas, atuantes para gerarem uma ordem social. Tal ordem se inscreve nas relações de força, sendo tomada como ordem “natural” das coisas. Assim, é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais reconhecido [...]. O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”, demandando sua inserção no ajustamento entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas, tal qual força social exercida na aparência tácita de sempre ter existido.

Apesar sub-reptício e sem fazer parte oficialmente dos mecanismos de coerção estatais, o poder simbólico ainda sim tem uma capacidade estruturante sobre a organização social, assim como as instituições do Estado, isto é, influenciar a maneira de pensar, agir e relacionar de indivíduos e grupos sociais. Por conseguinte, para que algo seja estruturante é necessário que ele também seja estruturado, isto é, tenha uma estrutura organizada e robusta que permita influenciar uma sociedade como um todo ou parte dela. Mais uma vez, os meios de comunicação de massa e as mídias ilustram essa propriedade do poder simbólico, pois possuem uma estrutura de produção de conteúdo bastante complexa e, portanto, bastante estruturada; com isso desempenham um papel estruturante na sociedade pautando para classes dominadas a ideologia das classes dominantes incluindo as preferências estéticas, morais, políticas. Neste sentido, afirma Bourdieu (1989, p. 9):

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder Simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica:

o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, 'uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

Essa maneira de perceber o mundo está calcado em princípios classificatórios e hierárquicos, os quais são frutos de lutas entre grupos sociais cujos vitoriosos desejam estabelecer seus critérios de percepção e visão de mundo em todo o tecido social e que, ao determinarem o que deve ser valorizado e desvalorizado em termos de capital social e cultural, acabam produzindo realidades sociais, pois é exercido em espaços socialmente definidos e por pessoas bem posicionadas na hierarquia social as quais repelem e atraem indivíduos, isto é, o poder simbólico influencia mais alguns sujeitos do que outros, mas impacta toda a sociedade. (Dubois *et al.*, 2005, p. 27).

Em síntese, o poder simbólico se consolida como um instrumento de dominação uma vez que impõe uma ideologia às classes dominadas e por isso pode-se inferir que a violência simbólica é operada pelo poder simbólico, pois ambos têm em comum o fato de não serem explícitos, em outras palavras, existem propositalmente de maneira despretensiosa e desinteressada sem revelar seus objetivos ideológicos ou se mostrarem como um instrumento de dominação, já que essas intenções explícitas de hegemonia ficam reservadas aos aparelhos repressores do Estado, restando ao poder simbólico exercer a violência simbólica e impor a ideologia das elites de maneira naturalizada sem que os dominados saibam disso, pois do contrário se revoltariam e seria necessário o uso de outro recurso de domínio, porém explícito, dos detentores do poder, qual seja o uso legal da força. Neste sentido, afirma Bourdieu (1989, p. 10):

As ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Desta forma, é o poder simbólico que possibilita o exercício da violência simbólica de maneira imperceptível para os dominados, pois sua estrutura é complexa e especializada na produção de conteúdos ideológicos que escondem seu objetivo de estruturar de modo hierarquizado e unificado não só a classe dominante em torno de valores artísticos, políticos e morais, mas a sociedade como um todo, inclusive os dominados.

1.4 O campo

Para Bourdieu, o campo seria uma espécie de “microcosmos relativamente autônomos.” (Bourdieu, 2004, p. 18). Este termo foi desenvolvido pelo sociólogo francês para de diferenciar das correntes sociológicas internalistas e externalistas, no que se refere à interpretação das produções científicas e artísticas. A primeira corrente defende a ideia de que bastaria conhecer as características interna da obra e de seu autor para entendê-la, enquanto a segunda, como a marxista, por exemplo, alega que para se compreender uma produção seria necessário conhecer o contexto econômico e político ao qual ela foi concebida, bem como os interesses de classe que seu autor representa.

O campo não obedeceria a essas duas lógicas, pois seria uma dimensão com certa autonomia como, por exemplo, o ambiente acadêmico e seus subcampos (o histórico, sociológico, entre outros). Apesar de estar submetido às leis gerais da sociedade, ele teria uma lógica, *habitus* e capital simbólico próprios, como também nos campos da religião e da arte, e que só fariam sentido para seus integrantes. Diante disso, a lógica marxista focada na questão financeira não é suficiente para interpretar outras formas de disputa inerentes a esse tipo de ambiente cujo jogo possui regras próprias e o capital disputado não é somente o financeiro, mas também o simbólico o qual só faz sentido para os atores envolvidos que detêm um *habitus* adaptado a esse ambiente. Neste sentido:

Cada campo impõe um preço de entrada tácito: ‘Que não entre aqui quem não for geômetra’, isto é, que ninguém entre aqui se não estiver pronto a morrer por um teorema. Se tivesse de resumir por meio de uma imagem tudo o que acabo de dizer sobre a noção de campo e sobre a *illusio*, que é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo, evocaria uma escultura que se encontra na catedral de Auch, em Gers, sob os assentos do capítulo, e que representa dois monges lutando pelo bastão de prior. Em um mundo como o universo religioso, e sobretudo o universo monástico, que é o lugar por excelência do *Ausserweltlich*, do supramundano, do desinteresse no sentido ingênuo do termo, encontramos pessoas que lutam por um bastão que só tem valor para quem está no jogo, preso ao jogo. (Bourdieu, 1996: 141)

Por conseguinte, o campo é um microcosmo que apesar de pertencer ao macrocosmo nacional ou até mesmo internacional, possui regras específicas que não estão subordinadas às regras de outros campos; consequentemente as atitudes e planos traçados pelos seus agentes só fazem sentido para seu campo específico, ou seja, as estratégias de conservação do *status quo* adotadas pelos dominantes e de revolução pelos dominados no campo econômico ou industrial são diferentes e até antagônicas com relação aos planos e atitudes utilizadas nos campos artísticos (literário, musical, etc.), haja vista que o capital em disputa varia de um campo para

o outro. No entanto, apesar da concorrência, todos os integrantes do campo também agem de modo solidário para a manutenção dele, compartilhando de um *habitus* próprio que os autorizam a participar dele (Catani *et al.*, 2017, p. 66).

Apesar de Bourdieu (1996) se referir especificamente ao campo artístico literário, seu estudos podem ser aproveitados para o campo artístico musical, foco deste trabalho, haja vista que em ambos os casos os grupos internos que foram vitoriosos no século XX defendiam uma estética que priorizava a arte pela arte, isto é, a arte pura sem intenções de entretenimento ou econômicas, mas voltada para a dialética entre originalidade estética, bagagem histórica e habilidade do artista que conferem a ele e sua obra uma raridade que é legitimada e valorizada pelos agentes deste campo como críticos, colecionadores, historiadores da arte, outros artistas consagrados e seu público em geral.

O capital simbólico disputado dos campos não pode ser confundido com o capital financeiro, mas pode ser convertido nele a depender do ambiente em questão. Entre os tipos de capital simbólico destacam-se os capitais social, cultural e intelectual. O capital social consiste na rede de contatos que os atores adquirem dentro do seu campo específico e o reconhecimento deles pelos pares como pessoas relevantes para o campo. O capital cultural compreende a posse da cultura erudita ou das classes mais pobres e serve para a distinção de origem e de classe social. O capital intelectual se refere ao conhecimento adquirido seja através das instituições escolares oficiais que oferecem um diploma ao final ou de maneira autodidata.

Por outras palavras, o capital social estrutura-se na acumulação do capital cultural, durante a trajetória de vida do indivíduo, incorporado dentro de seu grupo social, considerado de maneira objetiva. Constitui-se, portanto, um sistema próprio de disposições para a vida social, que é transmitido entre as pessoas do mesmo grupo social (Nogueira; Nogueira, 2002). Daniel Markovits (2021, p. 164), da Universidade de Yale, demonstra em números o impacto da diferença de capital social entre crianças de origens sociais distintas, no início da caminhada formativa na escola:

Por exemplo, pais com diploma de nível superior têm o dobro de probabilidade de ler todos os dias para os filhos em relação a pais com apenas ensino médio ou menos (e 1,5 vez mais probabilidade do que pais com ensino superior incompleto). Eles têm cerca de duas vezes mais probabilidades de levar os filhos a galerias de arte, museus e sítios históricos, além de matriculá-los em cursos de arte. Com efeito, os ricos costumam conversar mais com os filhos, e de forma muito mais interativa, do que os demais: um filho de três anos de pais com uma profissão terá ouvido cerca de 20 milhões de palavras mais do que uma criança de três anos filha de pais sem profissão definida.

Em suma, apesar do campo se submeter às regras de hierarquização econômica e cultural da sociedade em geral e externas a ele, há no seu interior normas próprias que atribuem critérios de valor específicos aos capitais social, cultural e intelectual os quais só fazem sentido no seu interior e por conseguinte engendram uma disputa e níveis de poder peculiares e ele. Destarte, o capital social acaba influenciando no desenvolvimento educacional dos indivíduos, haja vista que o gosto e o prazer pela aquisição de capital cultural e intelectual vem do capital social, ou melhor, da rede de contatos que o indivíduo estabelece desde a infância na família, com pais escolarizados e eruditos, que o gerará, na vida adulta, oportunidades de aquisição de mais capital social com pessoas semelhantes e consequentemente intelectual e cultural.

1.5 O *Habitus*

Outro conceito fundamental de Bourdieu (2011), para exemplificar a violência simbólica e torná-la natural, ou seja, aceita de forma irrefletida e inconsciente, é o de *habitus*, cujo sucesso, assim como no poder simbólico, é diretamente proporcional a sua invisibilidade. Bourdieu o define como um processo de interiorização de modos de agir, pensar e sentir específicos de uma classe que desvela essa segregação estética realizada de maneira escamoteada. Tais expressões singulares se configuram como uma espécie de capital cultural cujo acesso permite a aquisição do capital econômico, sendo ambos obviamente escassos e, por conseguinte, disputados, apesar de concebidos como inatos tanto pelos que o detém quanto por aqueles que não o possuem. A ocultação desse mecanismo e sua percepção como instinto permite sua reprodução dentro das instituições escolares entre educadores e educandos alvos deste estudo:

Tentar aprender as regras do jogo da divulgação e da distinção segundo as classes sociais exprimem as diferenças de situação e de posição que as separam, não significa reduzir todas as diferenças, e muito menos a totalidade destas diferenças, a começar pelo seu aspecto econômico, as distinções simbólicas, e muito menos, reduzir as relações de força e puras relações de sentido. Significa optar por (...) um perfil de realidade social que, muitas vezes, passa despercebido, ou então, quando percebido, quase nunca aparece enquanto tal (Bourdieu, 2011, p. 25).

A origem desse conceito para Bourdieu estaria no pensamento de Aristóteles e, consequentemente, na escolástica, os quais preconizam que tanto atitudes quanto maneiras de pensar e entender a realidade se internalizam nos indivíduos de um determinado grupo social o que gera um comportamento pré-reflexivo e inconsciente, porém característico e peculiar

daquela coletividade, sem que haja um direcionamento e coordenação explícitos dessas especificidades mentais e atitudinais:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Bourdieu, 1983, p. 60).

O *habitus*, segundo Pierre Bourdieu, significa, portanto, a incorporação pelos indivíduos e grupos das estruturas sociais e reflete a posição social a qual eles pertencem. Ademais, o *habitus* irá determinar as posturas e opiniões sobre as diversas questões da sociedade, sobretudo o gosto estético, em outras palavras, a preferência por determinado estilo musical, gênero literário, quadro de artes, entre outros. Apesar de ser considerado puramente pessoal e subjetivo, essas preferências estéticas foram totalmente formatadas pelo campo ao qual os indivíduos e grupos pertencem sem que percebessem tal ingerência. Entrementes, o *habitus* tem a propriedade de unificar e uniformizar os aspectos físicos, comportamentais e relacionais de um determinado campo ou classe social, transformando isso num estilo de vida uniformizado e homogêneo no que se refere às preferências, bens materiais e elementos atitudinais como trejeitos, expressões corporais, modo de falar, etc. Nas palavras de Bourdieu (1996, p. 22):

O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro.

Na construção de sua teoria, Bourdieu também apresenta o conceito de *habitus*, aquilo que é incorporado socialmente no indivíduo condicionando seus pensamentos e modo de agir, de tal forma que influencia diretamente na postura de cada pessoa perante o sistema educativo,

com o propósito de mantê-lo e perpetuá-lo na mesma posição do estrato social. Para Bourdieu (2009, p.87):

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

O *habitus* está no alicerce das diferenças sociais, vez que se trata de um conjunto de disposições que são incorporadas pelos indivíduos e que, na prática, perpetuam a estratificação social. Para Dubet (1994, p. 77), “o *habitus* tende a assegurar as condições da sua própria reprodução e o indivíduo é tão-só um estilo pessoal, um sentido do jogo particular, num sistema igualitário reproduzido pela própria eficácia das práticas”. A multiplicidade dos mais diversos *habitus* decorre da segregação cotidiana dos diversos campos (ou arenas) identificados por Bourdieu, onde são alimentados os capitais sociais, persistentes até hoje. É incorporado como uma herança social transmitida por gerações, envolvendo seus valores, virtudes, conhecimentos, competências e visão de mundo. Nos diversos campos que formam diferentes *habitus*, Bourdieu (2018, p. 32) afirma que o sistema educacional forma “mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada)”.

Para Catani *et al.* (2017, p. 214), o *habitus* estabeleceria dessa maneira uma intercessão entre a estrutura social e a subjetividade do indivíduo, de modo que suas ações não sejam puramente automáticas e irrefletidas, mas também não sejam totalmente deliberadas, propositais e livres de qualquer interferência do meio ambiente. O *habitus* incrustado nas atitudes denuncia a origem social de alguém, pois revela características específicas dessa posição de classe, haja vista que o que é considerado pessoal e subjetivo como gostos artísticos, culinários e visão de mundo, na verdade são estruturados pelos valores do campo social ao qual o indivíduo pertence:

O conceito de *habitus* faria, assim, a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou, simplesmente, entre a estrutura e a ação prática. O argumento de Bourdieu é que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes num determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos

individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações estariam previamente estruturados em relação ao momento da ação. (Catani, Nogueira *et al.* 2017, p. 24)

O sentimento de identidade e pertencimento a um determinado campo ou classe social é interiorizado no indivíduo por meio do *habitus* e construído mediante o processo de uma classificação hierarquizada que, baseada nas estruturas de poder simbólico das classes dominantes, estabelece as dicotomias “rico/pobre”, “vulgar/elegante”, “bom gosto/mau gosto”.

1.6 Relação entre conceitos marxistas e Bourdieu

Da comparação entre a teoria de Bourdieu e o marxismo pode-se extrair diversos pontos em comum e divergentes, bem como os limites, deficiências e lacunas de cada corrente de pensamento na análise da sociedade como um todo e de seus campos e subcampos específicos, como o acadêmico e o artístico, por exemplo.

Uma diferença entre a teoria de Bourdieu e o marxismo está no fato do segundo não ter produzido uma teoria sobre os intelectuais e, com isso, desprezado o fato de que estes idealizam seu *habitus* e objetivos revolucionários, como se também pertencessem à classe trabalhadora; o que não se verificou. Karl Marx e alguns autores marxistas trataram a classe trabalhadora como unívoca e menosprezaram a existência de seus diversos campos e subcampos (Burawoy, 2010, p. 35). Por outro lado, Bourdieu não contemplou, na sua análise sobre o poder e a violência simbólica, a exploração econômica da classe trabalhadora; em outras palavras, o foco estava na disputa da dimensão simbólica, como indica Burawoy (2010, p. 37):

A análise feita por Bourdieu dos campos sociais tende a colapsar essas duas relações (exploração e produção), reduzindo a divisão do trabalho à simples posse de um capital e, como isso, eclipsando a ideia da exploração que, pelo menos no esquema marxiano, conduzia à luta de classe.

Já entre Gramsci e Bourdieu há mais similaridades, pois ambos contestam o determinismo histórico de Marx, no qual a sociedade capitalista passaria inexoravelmente pelo processo revolucionário. Para esses dois autores, o erro do marxismo clássico em assegurar a revolução do proletariado estava em se concentrar nas questões econômicas e desprezar os efeitos ideológicos e simbólicos dela, o que Gramsci chamou de superestrutura do capitalismo e Bourdieu, por sua vez, de dominação simbólica. Tanto o sociólogo francês quanto o filósofo italiano irão se preocupar com o papel dos intelectuais dentro das classes sociais, sendo que

Gramsci (1978) os chamará de “intelectuais orgânicos”, aqueles engajados nas aspirações revolucionárias da classe trabalhadora ou comprometidos com as classes burguesas e a manutenção das desigualdades do capitalismo. Nas palavras de Burawoy (2010, p. 50):

Ambos (Gramsci e Bourdieu) deram pouca importância à economia para se concentrarem nos efeitos dela. Num sentido mais afirmativo, ambos se interessaram principalmente por questões ligadas à dominação e à reprodução da dominação. Eles estavam preocupados em compreender a ação dentro da lógica de coações e de restrições, para com isso superarem o que se consideravam ser as falsas oposições entre o voluntarismo e o determinismo, o subjetivismo e o objetivismo.

Em se tratando de divergências entre os dois pensadores, Bourdieu acreditava no papel do intelectual acadêmico como um agente transformador diante da dominação e da simbólica, ao aderir à Sociologia crítica. Já Gramsci acreditava que os intelectuais acadêmicos pertencentes à superestrutura trabalhariam a favor da exploração capitalista.

A despeito das divergências, com Gramsci defendendo luta consciente da classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos pela hegemonia na superestrutura e, por sua vez, Bourdieu com o de violência simbólica sofrida pelos dominados de forma inconsciente e irrefletida, ambos se debruçaram sobre a dimensão das ideias, do simbólico como uma estrutura capaz de reforçar e legitimar as desigualdades e privilégios da vida material.

1.7 Etnocentrismo

A palavra etnocentrismo foi cunhada em 1906 pelo sociólogo americano Willian G. Summer (1906). É formada pela união da palavra de origem grega “*ethmos*”, que significa conjunto de valores que orientam hábitos e comportamentos em comum de uma coletividade, “centrismo” que significa centro ou padrão a ser seguido. Etnocentrismo, portanto, significa uma visão de mundo referenciada a partir do “*ethmos*” de um grupo e os outros são pensados e sentidos através dos valores, modelos e definições de existência do grupo que se considera referência. Na explicação de Cucho (1999, p. 46):

O etnocentrismo é um termo técnico para esta visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele. [...] Cada grupo alimenta seu próprio orgulho e vaidade, considera-se superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo as estrangeiras. Cada grupo pensa que seus próprios costumes (Folkways) são os únicos válidos e se ele observa que outros grupos têm outros costumes, encara-os com desdém.

O conceito de “violência simbólica”, de Pierre Bourdieu, está associado ao de etnocentrismo presente na obra de Boas (2004, p.31), que consiste na noção de superioridade e evolução de uma cultura sobre outra, estando este tipo de compreensão também presente no primeiro termo, porém dentro da dimensão de classe social. Ou seja, ao estabelecer seu gosto estético e sua visão como superior dentro das instituições, especialmente a escolar, que é objeto deste trabalho, a classe dominante se coloca numa posição mais elevada, assim como acontece nas relações entre sociedades, ensejando uma espécie de etnocentrismo pedagógico:

Nos poucos casos em que se tem investigado a influência da cultura sobre as reações mentais de populações, pode - se observar que a cultura é um determinante muito mais importante do que a constituição física. [...] Nessas circunstâncias, precisamos basear a investigação da vida mental do homem sobre um estudo da história das formas culturais e das inter-relações entre vida mental individual e cultura (Boas, 2004, p. 97).

Carvalho (1997, p. 181) destaca que no espaço escolar, o etnocentrismo pode ser observado na uniformidade dos currículos e da aprendizagem, o que evidencia um desrespeito às individualidades culturais e à maneira de aprender de cada educando. Desse modo, aluno é obrigado a prescindir de sua cultura, incluindo seus saberes musicais, e de seus processos cognitivos a fim de se enquadrar em modelos pré-estabelecidos da cultura dominante adotada pela escola, o que torna as instituições escolares espaços de colonialismo cognitivo, cultural e artístico:

Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o "padrão da racionalidade técnica" (Lévi-Strauss), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis ("cultura hegemônica" e "culturas subalternas"), declarando-se "outras" as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procurasse reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias.

Boneti (2009) evidencia que no dia-a-dia espaço escolar, apesar dos esforços das políticas educacionais em contemplar as diferenças culturais, o etnocentrismo ainda se faz presente, pois a cultura escolar não foi modificada, mesmo diante de uma diversidade cultural ampla do corpo docente e discente. Os programas governamentais mesmo incluindo a multiplicidade ética e estética no currículo, não consideraram a modificação dos valores e práticas escolares. Neste sentido, Boneti (2009, p. 162) explica que:

As diferenças culturais e sociais é sempre presente como temática de discussão, mas na verdade as regras escolares ainda não permite se considerar que as pessoas que nela chegam trazem diferenças em condições sociais e culturais, implementando uma

prática escolar na qual a uniformidade cultural e social é utilizada como essência da prática do dia a dia da escola.

Apesar do etnocentrismo ser um conceito mais amplo e voltado à formações culturais mais amplas e a violência simbólica ser dicada à coletividades e espaços mais reduzidos, como classes sociais e campos sociais específicos, como as especialidades acadêmicas e artísticas, o primeiro conceito guarda relação com o segundo, pois em ambos os casos, estabelece-se uma hierarquia de valores por meio da qual as práticas, gostos, hábitos – ou *habitus* – seja de uma sociedade inteira ou de campo específico da academia ou das artes, se veem como superiores e modelos a serem seguidos, o que gera preconceito e exclusão seja de sociedade e grupos culturais maiores, seja de classes, categorias acadêmicas e artísticas menores, porém considerados igualmente inferiores.

1.8 Relativismo cultural

O termo relativismo cultural foi cunhado por Boas (2011, p. 242) na sua obra “A mente do ser humano primitivo”, de 1911, e desde então este conceito se torna medular dentro da Antropologia cultural e posteriormente na educação. Boas refuta nessa obra a noção de uma cultura superior a outra baseada numa supremacia genética ou biológica. Segundo Castro (2004, p. 15), esta concepção abalaria todo o ambiente acadêmico e educacional ancorado na proposta evolucionista e etnocêntrica dos autores Hebert Spencer, Edward Tylor, James Frazer e Lewis Morgan:

[...] impulsionada pela analogia com a teoria da evolução biológica (Darwin publicara A origem das espécies em 1859), essa linha buscava descobrir leis uniformes da evolução, partindo do pressuposto fundamental de uma igualdade geral da natureza humana. Em função disso, todos os diferentes povos deveriam progredir segundo os mesmo estágios sucessivos, únicos e obrigatórios – daí o uso que os evolucionistas fazem de “cultura humana” e 5 “cultura sociedade humana”, sempre no singular. Esse substrato comum de toda a humanidade explicaria a ocorrência de elementos semelhantes em diferentes épocas e lugares do mundo. A comparação entre tais elementos permitiria esclarecer, não só esse caminho único da evolução da humanidade, como também o estágio no tempo em que cada povo se encontra. Obviamente, esses autores colocavam no ápice do processo de evolução a própria sociedade em que viviam [...].

Desta forma, Boas preconizava o relativismo cultural bem como a especificidade e independência de uma cultura com relação a outra e no que diz respeito à fatores biológicos ou genéticos. Por isso, cada cultura deveria ser analisada de maneira sincrônica e não diacrônica, isto é, dentro de sua particularidade histórica, de valores, hábitos e costumes. Assim sendo, não

seria possível falar em cultura no singular, mas sim “culturas” no plural, as quais seriam dinâmicas e jamais estáticas o que conseqüentemente as impediriam de estarem sujeitas a leis gerais ou padronizadas. Tal perspectiva valoriza não a visão do pesquisador ou do docente sobre os povos investigados ou estudantes orientados, mas o sentido que eles mesmos dão às suas culturas, práticas, símbolos e ideias. Nas palavras de Boas (2004, p. 18):

A concepção boasiana de cultura tem como fundamento um relativismo de fundo metodológico, baseado no reconhecimento de que cada ser humano vê o mundo sob a perspectiva da cultura em que cresceu - em uma expressão que se tornou famosa, ele disse que estamos acorrentados aos "grilhões da tradição". O antropólogo deveria procurar sempre relativizar suas próprias noções, fruto da posição contingente da civilização ocidental e de seus valores. Mas o relativismo cultural não era, para Boas, apenas um instrumento metodológico. A percepção do valor relativo de todas as culturas - a palavra aparece agora no plural, e não no singular, como no caso dos evolucionistas - servia também para ajudar a lidar com as difíceis questões colocadas para a humanidade pela diversidade cultural. É com isso em mente que podemos apreciar plenamente a força de "Raça e progresso" (1931).

Por outro lado, a ideia utilizada por Geertz (1989) de “relativismo cultural” também é indispensável para o entendimento das causas da violência simbólica, bem como para seu enfrentamento pelas instituições escolares no processo de educação musical, uma vez que a mesma está diametralmente oposta àquela noção evolucionista do etnocentrismo, pois vê as culturas de uma maneira “sincrônica”, isto é, não estabelece uma comparação ao longo do tempo, mas faz uma análise dentro de um recorte temporal e espacial considerando o que é valorizado pelos educandos dentro daquela configuração específica:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Pode-se também identificar na literatura pedagógica de Freire (2011) a defesa do relativismo cultural ou do multiculturalismo no espaço escolar, pois o autor preconiza um ambiente de diversidade de valores e saberes os quais não deveriam ser hierarquizados e submetidos a um currículo unilateral, mas incorporados ao planejamento como forma de promover a superação de conflitos gerados pela diversidade cultural e por conseguinte a humanização das relações interpessoais. Freire afirma que:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre a outra, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de

ser cada uma, “para si”, somente como se possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibida de ser. (Freire, 2011, p. 156).

O relativismo cultural, portanto, foi um conceito criado para combater as ideias etnocêntricas de evolucionismo adotar uma perspectiva sincrônica ao invés de diacrônica, ou seja, de analisar uma cultura com sua historicidade específica em vez de compará-la com outras de maneira evolutiva e hierarquizada. Este conceito antropológico não só contribuiu com a pesquisa científica, mas também com a convivência pacífica entre diversas culturas num mundo cada vez mais globalizado e com a Pedagogia ao valorizar a pluralidade e riqueza cultural presente entre os alunos no ambiente escolar.

1.9 Preconceito musical

Preconceito musical é outro conceito importante para se ilustrar a violência simbólica e está presente na obra de Vianna (1997), que revela o processo de exclusão e até criminalização do “funk carioca” e dos bailes funks, originados nas periferias urbanas e representantes da cultura musical dessas localidades. Em sua obra, o autor desconstrói os estereótipos atribuídos ao gênero que até hoje o impedem de estar presente nos currículos escolares devido ao fenômeno sociológico referido no tópico anterior. De acordo com autor:

O funk tem capacidade para se tornar instrumento construtor de paz e desenvolvimento social/cultural no Rio de Janeiro. Esta chance não pode ser desperdiçada. Não é todo dia que uma cidade inventa uma música tão poderosa, capaz de fazer todo mundo (e todo o mundo) dançar e andar feliz na favela ou no asfalto onde nasceu (Vianna, 1997, p. 56).

Apesar de não se referir especificamente ao preconceito musical, Bourdieu (2007) explicita o mecanismo dos diversos preconceitos artísticos, inclusive o musical, ao afirmar que as obras valorizadas e reconhecidas possuem uma “estrutura complexa”, isto é, necessitam de técnicas avançadas para sua execução ou, apesar de utilizarem recursos menos rebuscados, exigem conhecimento prévio sobre a história e produção de um gênero específico e estão inseridas numa escola estilística, renomada e valorizada entre os pares e instituições de reconhecimento ou validação, como museus, teatros, festivais, premiações, etc. Os trabalhos artísticos desvalorizados e vítimas de preconceito, além de serem tecnicamente mais simples são apreciados pela cultura de massa e se inserem na indústria cultural. Nas palavras do próprio autor:

As obras produzidas pelo campo de produção erudita são obras ‘puras’, ‘abstratas’ e esotéricas. Obras ‘puras’ porque exigem imperativamente do receptor um tipo de disposição adequado aos princípios de sua produção, a saber, uma disposição propriamente estética. Obras ‘abstratas’, pois exigem enfoques específicos, ao contrário da arte indiferenciada das sociedades primitivas, e mobilizam em um espetáculo total e diretamente acessível todas as formas de expressão, desde a música e a dança, até o teatro e o canto. Por último, trata-se de obras esotéricas tanto pelas razões já aludidas como por sua estrutura complexa que exige sempre a referência tácita à história inteira das estruturas anteriores. Por este motivo, são acessíveis apenas aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado e, conseqüentemente, dos códigos sucessivos e do código destes códigos. Destarte, enquanto a recepção dos produtos do sistema da indústria cultural é mais ou menos independente do nível de instrução dos receptores (uma vez que tal sistema tende a ajustar-se à demanda) [...] (Bourdieu, 2007, p. 116-117).

O preconceito artístico e conseqüentemente musical é gerado, portanto, pela distinção entre duas categorias de gostos: “vulgar” e o “culto”, sendo o primeiro pertencente à dimensão utilitária do entretenimento e o segundo à reflexão, ao pensamento, ou seja, a ascese. Noutro trecho Bourdieu afirma:

O mundo produzido pela ‘criação’ artística não é somente ‘outra natureza’, mas uma ‘contra natureza’, um mundo produzido à maneira da natureza, mas contra as leis comuns da natureza – as da gravidade na dança, as do desejo e do prazer na pintura ou escultura, etc. – por um ato de sublimação artística que está predisposto a desempenhar uma função de legitimação social: a negação da fruição inferior, grosseira, vulgar, mercenária, venal, servil, em suma, natural, contém a afirmação da sublimidade daqueles que sabem se satisfazer com prazeres sublimados, requintados, distintos, desinteressados, gratuitos, livres. A oposição entre os gostos naturais e os gostos opcionais introduz uma relação que é do corpo com a alma, entre aqueles que são apenas natureza e aqueles que, em sua capacidade para dominar sua própria natureza biológica, afirmam sua pretensão legítima para dominar a natureza social (Bourdieu, 2007, p. 453).

O estudo do preconceito musical possibilita a identificação tanto dos critérios utilizados pelas classes, campos e culturas hegemônicas para classificar um gênero como vulgar ou culto, quanto do objetivo desses grupos dominantes de justificar e demonstrar no campo simbólico, artístico e estético sua superioridade e, conseqüentemente, seus privilégios na dimensão material e econômica. Vianna (1995) mostra que o preconceito e perseguição sofrido pelo samba, desde suas origens no início do século XX, por parte das autoridades do Estado que visavam “desafricanizar” o Brasil, foi revertido para admiração a partir da aproximação entre os grandes compositores de samba e a elite do campo intelectual brasileiro na década de 1930, o que comprova o poder dos grupos hegemônicos culturalmente de não só estabelecer o que é aceito e desprezado, com também de transformar o que é menosprezado em valorizado. Nas palavras de Vianna (1995, p. 154):

O discurso da homogeneidade mestiça, criado no Brasil através de um longo processo de negociação, que atinge seu clímax nos anos 30, tornou determinados “atos decisivos” possíveis e aceitos (como, por exemplo, o desfile de escola de samba com patrocínio do Estado), inventando uma nova maneira de lidar com os problemas da heterogeneidade étnica e do confronto erudito/popular. Essa nova maneira não exclui todas as outras possíveis formas de lidar com os mesmos problemas. O racismo continua existindo; uma enorme e bem policiada distância continua separando a elite das camadas populares; o repúdio pela cultura popular continua dominando o “gosto artístico” de vários grupos da elite. Ao mesmo tempo, outros grupos dessa elite valorizam o popular e combatem o racismo. Essa multiplicidade de visões de mundo, estilos de vida, políticas/práticas sociais contrastantes e discursos contraditórios é uma característica incontornável da complexidade social.

Apesar de Vianna (1995) não mencionar Bourdieu na sua obra sobre o samba, pode-se estabelecer uma relação entre eles, pois ambos mencionam a importância dos representantes do campo intelectual e artístico na validação e até mesmo em reverter o preconceito sofrido por pelo samba em um símbolo da identidade nacional, o que por hora ainda não ocorreu com o funk e o rap, salvo exceções como a presença do ritmo carioca nos shows de artistas consagrados na MPB e pela crítica musical, como Caetano Veloso¹ e Ney Matogrosso², e de letras do grupo de rap Racionais MC's, como leitura obrigatória no vestibular da UNICAMP no ano de 2020³.

1.10 Valorização dos saberes do educando

No enfrentamento da violência simbólica, faz-se necessária a obra de Freire (2011), a qual afirma que valorizar os saberes dos educandos, inclusive os musicais, é imprescindível no processo de construção do conhecimento, a fim de que a educação não se torne apenas uma transferência de saberes acabados impedindo o advento de um sentimento caro ao processo de ensino-aprendizagem qual seja o da curiosidade: "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas." (Freire, 2011, p. 09).

¹ Entrevista dada por Caetano Veloso disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=890407285251332>. Acesso em: 02 set. 2024.

² Reportagem sobre a presença do funk no show de Ney Matogrosso disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/06/rock-in-rio-lisboa-ney-matogrosso-faz-show-com-funk-e-reverencia-a-indigenas.shtml>. Acesso em: 02 set. 2024.

³ Reportagem sobre a inclusão de letras do grupo Racionais Mc's no vestibular da UNICAMP no ano de 2020 disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/unicamp-2020-album-dos-rationais-mcs-aproxima-estudante-de-leitura-do-mundo-diz-coordenador-da-comvest.ghtml>. Acesso em: 02 set. 2024.

Sem se utilizar dos conceitos de “violência simbólica e etnocentrismo”, Freire acaba os abordando dentro de sua teoria pedagógica, haja vista que a exclusão do que é significativo para o aluno por parte do educador incorre nas mesmas questões trabalhadas por Bourdieu e os antropólogos Boas e Geertz. Portanto, o docente também deve mergulhar no mundo do corpo discente, sob pena de afastar seus alunos de si mesmo e principalmente do saber que deseja construir. Nas palavras do autor:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária. (Freire, 2011, p. 09).

Ademais, Freire (2011) afirma que somente a valorização dos saberes dos educandos no conteúdo escolar não é suficiente para o processo de ensino-aprendizagem, ele propõe também uma reflexão epistemológica com os educandos sobre a própria historicidade desse conhecimento, a fim de encontrar as causas sociológicas e históricas das vivências dos alunos, especialmente aqueles que vivem nas periferias, em situação de pobreza sem acesso a direitos e políticas públicas. Outrossim, Freire (2011) também enfatiza a relevância de se problematizar com os discentes as consequências dessa indiferença dos currículos e planejamentos diante das experiências trazidas pelos alunos. De acordo com o próprio autor:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 2011, p.15).

Freire (2011) ainda destaca que a valorização dos saberes dos educandos também passa pela criticidade, em outras palavras, pela compreensão do processo político e ideológico que leva a exclusão destas vivências dos alunos do conteúdo escolar. Freire (2011) ressalta que é fundamental entender também os saberes e a ética das classes dominantes que geram esse descaso pela cultura e visão de mundo dos educandos e, além disso, fazer esta reflexão e investigação com os próprios estudantes, a fim de que eles entendam o processo de sua exclusão política, econômica e cultural. Em outro excerto Freire afirma que:

Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Freire, 2011, p. 15)

A valorização dos saberes dos educandos na prática e no currículo escolar preconizada na obra de Freire (1996) constitui sobremaneira a forma mais eficaz de combate à violência simbólica, ao etnocentrismo e às diversas formas de preconceito, inclusive o estético e musical, haja vista a capilaridade do sistema educacional no interior da sociedade bem como a sua capacidade contemplar essa pluralidade hierarquizada de conhecimentos e valores culturais dos alunos de maneira crítica, isto é, problematizando as causas e objetivos históricos, sociológicos e econômicos que geram o descaso e até o escárnio com relação ao aprendizado prévio trazido pelos educandos para a sala de aula.

CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO DOS ADOLESCENTES DAS PERIFERIAS URBANAS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL COM FUNK E O RAP

Este segundo capítulo busca analisar, primeiramente, o conceito legal e científico de adolescência, que é o público-alvo deste trabalho, bem como seu perfil socioeconômico no que diz respeito ao cruzamento de vários marcadores sociais como faixa etária, escolaridade, trabalho, violência, raça e desigualdade social. Objetiva também estabelecer outros elementos de socialização desse grupo na atualidade, como as redes sociais e as tribos urbanas organizadas em torno de gêneros musicais como o rap e funk, os quais possuem tanta relevância quanto as instituições tradicionais como família, religião e escola. Ademais, aborda também a identificação dos adolescentes das periferias urbanas como o rap e do funk, bem como a definição e caracterização deles como estilos musicais. Por fim, o preconceito e os estigmas que esses gêneros carregam por terem suas origens históricas e serem vinculados até hoje às periferias urbanas.

Dividido em 4 tópicos, este capítulo tem a primeira seção intitulada de “O perfil do adolescente brasileiro no século XXI”, que é o público-alvo deste trabalho. Aqui se busca estabelecer tanto a definição legal e científica da adolescência quanto a relação entre diversas variáveis demográficas através de dados obtidos pelo estudo de Silva e Botelho (2016) e publicados pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas). Desse modo, é possível estabelecer a influência de dados estatísticos como desigualdade e escolaridade, por exemplo, sobre questões simbólicas e ideológicas como visão política e identificação com gêneros musicais, escopo desta pesquisa.

O segundo tópico denominado “Socialização dos adolescentes pelo rap e o funk no século XXI” discorre sobre o próprio conceito de socialização bem como outros fatores que, além das instituições tradicionais como família, escola e igreja, possaram a ter grande relevância na formação da identidade dos adolescentes como as redes sociais e a identificação com gêneros musicais, como o rap e o funk. Nesse sentido, autores como Hall (2006), Orlandi (2009), Dayrell (2002), Mészáros (2005) e Dubet (1997) esclarecem as causas sociológicas dessa mudança.

O terceiro item, nomeado de “Causas sociológicas da identificação dos adolescentes com rap e o funk, a partir de uma revisão bibliográfica”, versa sobre a predileção do jovem da periferia urbana no Sudeste pelo rap e funk bem como também as causas sociológicas dessa preferência que vão desde o protesto político presente no rap (Camargo, 2015) até a ostentação

alienada de carros de luxo, cordões de ouro, à sexualização e batidas alegres encontradas no funk (Vianna, 1997).

O quarto e último subtítulo disserta sobre a origem e a definição do rap e do funk como estilos musicais e acerca dos preconceitos ou estigmas sofridos por eles. (Vianna, 1997; Cymrot, 2011).

2.1 Perfil do adolescente brasileiro no século XXI

Legalmente, no Brasil, segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), o adolescente é aquele que se encontra na faixa etária entre 12 e 17 anos. Para Psicologia, a adolescência compreende o período em que ocorre “a perda definitiva da condição de criança, que implica a finalização de um processo de desprendimento que começou no nascimento” (Aberastury; Knobel, 2008, p. 18 *apud* Silva; Botelho, 2016, p. 295). Outros autores usam o termo “revolução” biopsicosocial para designar esta etapa da vida (Levisky, 1998, p. 15 *apud* Silva; Botelho, 2016, p. 295), em outras palavras, grandes transformações nas características biológicas e comportamentais. Do ponto de vista médico, a adolescência é caracterizada pelas mudanças provocadas pela puberdade, em especial, o início e conclusão do crescimento físico, alterações hormonais e amadurecimento sexual (Brasil, 2007 *apud* Silva; Botelho, 2016, p. 295).

De acordo com o Censo de 2022, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), revela que a população entre 10 e 19 anos corresponde a aproximadamente 13,81% da população brasileira, totalizando aproximadamente 28 milhões de pessoas. No tocante ao sexo, nota-se um equilíbrio, pois 51,19% são homens e 48,81% de mulheres. Com relação a raça, 58,9% dos adolescentes de 12 a 17 anos se autodeclararam negros (pretos e pardos), 40,4% se autodeclararam brancos e menos de 1% se declarou de outras raças (amarela ou indígena). Mais de 80% da população de 12 a 17 anos vivem em domicílios situados em áreas urbanas, na proporção de quase cinco adolescentes para apenas um vivendo em residências situadas em áreas rurais.

Nas duas últimas décadas houve uma ampliação significativa no acesso de adolescentes à educação. Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), entre 1992 e 2022, o número de adolescentes que frequentavam a escola saltou de 59,7% para 86,9%. De 2004 a 2022, a porcentagem de adolescentes desta faixa etária que frequentavam o ensino médio saltou de 44,4% para 75,2%. Boa parte desses avanços se deve à programas sociais votados para jovens e adolescentes como Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego), Projovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), (Peti) Programa Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (Brasil, 2007 *apud* Silva; Botelho, 2016, p. 297).

Com relação à escolaridade dos brasileiros, evidencia-se uma inadequação entre a idade e a etapa do ensino que o adolescente deveria estar, especialmente aqueles que se encontram entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou já tê-lo concluído. A PNAD (2022) aponta que 19,8% dos adolescentes de 15 a 17 anos frequenta escola em etapa anterior à adequada e 5% não frequenta escola e não tem a etapa completa. Na faixa etária de 11 a 14 anos, que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental, os dados mostraram que 9,9% frequentavam escola em etapa anterior à adequada e 0,6% não frequenta escola e não tem a etapa completa.

Dados do IBGE de 2023 mostram que adolescentes e jovens de 15 a 29 anos do país, 10,9 milhões não estudavam nem estavam ocupados em 2022, o equivalente a 22,3%, ou um em cada cinco integrantes deste grupo etário. Ainda dentro deste grupo, 43,3% eram mulheres pretas ou pardas e 24,3% eram de homens pretos e pardos, 20,1 de mulheres brancas e 11,4 de homens brancos, 61,2% eram pobres.

Porém, de acordo com estudos sobre o tema, atualmente as motivações do trabalho na faixa etária da adolescência não estão apenas relacionadas à pobreza, mas também à necessidade de ter acesso a bens de consumo, que são valorizados socialmente, como roupas e tênis de marca e aparelhos celulares, por exemplo (Galvani, 2012 *apud* Silva; Botelho, 2016, p. 299). Martins (1997, p. 20) alerta que só o argumento da exclusão social não é suficiente para explicar o trabalho na adolescência, pois o capital promoveria também uma espécie de inclusão precária ou mínima desses adolescentes de modo a garantir sua reprodução:

O modelo socioeconômico brasileiro implementa uma proposital inclusão precária e instável, marginal. São políticas de inclusão de pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente reprodução do capital.

Os dados apresentados mostram o impacto que a ausência de políticas públicas voltadas para os adolescentes mais pobres gera vulnerabilidades sociais, ou seja, falta de acesso a direitos e oportunidades econômicas, culturais e sociais, as quais impactam diretamente os dados de violência praticada ou sofrida por este grupo populacional. Ademais, essa situação de escassez gera a falta de perspectivas tanto com relação ao presente e o papel desse adolescente na sociedade, quanto ao futuro profissional. Essa vulnerabilidade social somada às incertezas sobre seu papel e identidade social no presente e no futuro, além do comportamento transgressor

característico da adolescência engendram um cenário no qual o risco de cooptação pelo crime organizado se potencializa. Nas palavras de Abramovay *et al.* (2002) *apud* Silva; Botelho (2016, p. 302):

Nesse sentido, a existência de deficiências e barreiras de acesso dos jovens pobres à educação e ao trabalho – os dois principais mecanismos, considerados lícitos, de mobilidade e inclusão social da nossa sociedade –, bem como às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, do lazer e da cultura, contribui para o agravamento da sua situação de vulnerabilidade social. Sem escola, sem trabalho ou com inserção laboral precária, os jovens ficam mais desprotegidos e, conseqüentemente, mais expostos, por exemplo, à cooptação pelo crime organizado. [...] Este enfoque permite compreender a experiência da violência entre jovens dentro de um quadro maior, em que a vulnerabilidade própria da condição jovem, aliada a condições socioeconômicas desfavoráveis, alimenta tensões e frustrações que repercutem diretamente sobre os processos de integração social e, em alguns casos, fomentam a violência e a incursão na criminalidade.

A exclusão econômica e cultural de adolescentes e jovens das periferias urbanas os levam a buscar novas formas de saírem do anonimato, seja por meio do envolvimento com crime organizado ou através de grupos e tribos que se organizam em torno de gêneros musicais como o rap e o funk, cujas letras e vestuário se distanciam muito aos padrões sociais valorizados como o branco bem-vestido, escolarizado, com vocabulário e estética artística rebuscados. O trecho da música a seguir demonstra essa dicotomia:

Quando comecei passava mó dificuldade/ E lá em casa era fora de realidade/ É revoltante eu sei, senti o gosto do veneno/ Até meus 13 anos de idade não tinha banheiro/ E lá em casa as paredes eram de madeira/ Lembro como se fosse agora quando abri a geladeira/ Não tinha nada pra comer e a barriga vazia (Mc Daleste – Minha História)⁴

Conclui-se que apesar dos avanços das políticas públicas voltadas aos adolescentes, especialmente as educacionais, como aumento da frequência e de matrículas, há ainda desafios como o índice de reprovação, evasão escolar, falta de oportunidades econômicas, profissionais e de outros direitos como acesso à cultura, esporte, lazer e saúde. Uma inclusão social dos adolescentes que garanta a eles acesso a todos esses direitos promoveria a construção de uma identidade coerente com seu papel na sociedade.

2.2 Socialização dos adolescentes pelo rap e funk no século XXI

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tORV9UoLorU>>. Acesso em: 15 jan. 2025. Transcrição nossa.

As origens do funk e do rap remontam à década de 60 com a música negra dos Estados Unidos denominada soul a qual foi utilizada como trilha sonora pelos movimentos civis antirracistas. O funk surge com a modificação do soul ao radicalizar sua batida e deixar seus arranjos mais agressivos, no entanto, na década de 70, sofre um processo de massificação que o torna mais suave e perde sua base cultural revolucionária e já a partir dos anos 90 suas músicas se tornam comerciais, temporárias e descartáveis sendo um sucesso substituído por outro rapidamente.

O rap, que são as iniciais das palavras rhythm and poetry (ritmo e poesia), surge no mesmo período e junto com outras linguagens artísticas como as artes plásticas, o grafite, a dança e a discotecagem (DJ) e formam a cultura hip hop, sendo a rua o espaço privilegiado de manifestação desse estilo. Assim como o funk, o rap fez uma mixagem de vários estilos da black music, porém mais pesado, arrastado e mais reduzido, utilizando apenas bateria, scratch (técnica de produzir sons raspando discos de vinil na agulha do aparelho) e voz o que mais tarde foi enriquecido pela utilização de samplers. Ao contrário do funk que se comercializou e se afastou de seus temas políticos, o rap continuou unindo a tradição africana e a denúncia das injustiças sociais nas periferias urbanas com uma letra e poética que expressam as vivências na periferia num tom de denúncia contra os riscos de viver em meio a violência, o crime organizado, as drogas e a falta de perspectivas.

O papel da música na formação da identidade de jovens e adolescentes remonta à década de 1950, com o advento do jazz nos Estados Unidos da América. Mas foi nos anos 1970 que essa influência se intensificou por meio da massificação dos aparelhos eletrônicos de reprodução audiovisual; da expansão e pluralidade de estilos musicais, os quais geraram novas formas de moda, espaços de socialização e lazer, como os bailes e shows privados ou abertos ao público; da maior participação dos jovens como produtores e músicos e não somente como apreciadores. Desde então, a socialização e a formação da identidade de jovens e adolescentes se dá sob a égide destes diversos movimentos culturais e musicais marcados pela variedade de aspectos rítmicos, valores, visões e projetos de sociedade. É exatamente nesse contexto dos anos 70 que o rap e o funk se consolidam não apenas como mais dois estilos entre a plêiade de movimentos musicais característicos desse período, mas principalmente como ambientes de identificação, autoafirmação e elaboração identitária, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos da América (Dayrell, 2002).

Inspirados na black music americana, nos anos de 1970 propagam-se bailes black nas periferias urbanas pobres como uma alternativa de diversão até então inexistente para essa população pobre sem formação musical e recursos para equipamentos e instrumentos caros para

a produção musical e dos próprios bailes. Os eventos de funk e rap no início acontecem no mesmo espaço e apresentam semelhanças como a valorização da tradição, a presença das batidas simples feitas com aparelhagem eletrônica.

Até o início dos anos de 1990, os eventos misturavam o funk com outros gêneros musicais como o rock e o pagode. É a partir dessa década, com a explosão do funk no Rio de Janeiro e sua nacionalização que surgem os bailes de funk específicos e os adolescentes e jovens começam a se identificar como funkeiros dominando tanto as habilidades da dança quanto da música. No início os bailes funks aconteciam em quadras cobertas das periferias urbanas, mas hoje em dia estão presentes nas casas noturnas e danceterias de luxo e são frequentadas por jovens e adolescentes pobres, de classe média e da elite que se assumem como funkeiros ou não.

Nas periferias urbanas, o funk e o rap passam a se constituir espaços e formas de sociabilidade entre jovens e adolescentes, seja por meio das músicas ou dos eventos, pois criam nas relações entre eles práticas, atitudes, gírias que funcionam como símbolos, formas de se expressar tanto do grupo quanto de autoafirmação diante do mundo. Neste sentido, Dayrell:

Estou entendendo “estilo” como uma manifestação simbólica das culturas juvenis, expressa em um conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais, que os jovens consideram representativos da sua identidade individual e coletiva. Na construção de um estilo, os jovens escolhem determinado gênero musical que consomem, criam um tipo de visual e espaços próprios de diversão e atuação. Assim o estilo pressupõe o cruzamento dos campos do lazer, do consumo, da mídia e da criação cultural (Dayrell, 1999; 2001).

Ao contrário do que afirma a Sociologia clássica de Émile Durkheim, que preconizava o processo de socialização, isto é, de interiorização das normas sociais e formação das identidades através das instituições tradicionais como a escola, a igreja, a família e trabalho (Durkheim, 2008), a sociedade atual concebe formas heterogêneas de construção da sociabilidade, na qual os indivíduos possuem diferentes visões de mundo e valores culturais. Destarte, não há mais uma uniformidade e harmonia de princípios e de espaços no processo de socialização, e as instituições seculares não são mais as únicas e principais referências nesse processo (Dubet, 1997). Os grupos de pares aos quais os jovens e adolescentes estão inseridos e seus respectivos estilos musicais que condicionam formas de vestir, gírias, maneiras de falar, dançar, gesticular e o consumo dos produtos oferecidos pelos meios de comunicação de massa, em especial ligados ao rap e ao funk, ao influenciarem sonhos, modelos de vida e valores humanos, acabam integrando a construção das identidades de jovens e adolescentes de periferia (Dubet, 1997). Neste sentido:

Ao mesmo tempo que o adolescente constrói sua identidade por intermédio de suas experiências sociais, ela é também construída socialmente pelos valores e normas sociais do ambiente. A socialização se dá, portanto, através da mediação entre o que é pré-estabelecido pelo social e o modo pessoal como o adolescente se apropria dos padrões sociais a partir de suas expectativas e desejos os quais hoje em dia não são influenciados somente pelas instituições clássicas de socialização como a escola, a igreja e a família, mas também por outras instâncias como os meios de comunicação de massa, redes sociais, e grupos organizados em torno de gêneros musicais como o rap e o funk (Charlot, 2000 *apud* Dayrell, 2002, p 121).

Para muitos adolescentes, o envolvimento com o rap e o funk, seja como produtores de conteúdo ou como ouvintes, funciona como uma distração ou oportunidade de exercerem sua criatividade e liberdade diante das exigências de um mercado de trabalho e de uma escola cujas atividades pouco lhes interessam e são vistas como uma obrigação exigida pelo mercado de trabalho ou um ambiente que os coloca numa condição de submissão, sem significado, sentido e perspectiva de mobilidade social. Destarte, tanto o trabalho quanto a escola não cumprem mais sua função de regulação, moralização, mobilidade, status e reconhecimento social. O rap e funk se tornam motivo de reunião e interação social entre adolescentes, seja nas rodas de conversa, para se divertirem nos shows, na organização de tribos urbanas e até mesmo na produção de eventos e conteúdos musicais.

2.3 Causas sociológicas e psicológicas da identificação dos adolescentes com rap e o funk, a partir de uma revisão bibliográfica

A presença de adolescentes nos grupos de rap e funk, seja como produtores ou ouvintes, interfere diretamente no modo como constroem e é construída sua identidade. Alguns dos fatores que explicam a adesão dos adolescentes ao rap e ao funk, seja como criadores ou fruidores, são: o reconhecimento social como bons MCs (significa mestre de cerimônia e é o nome dado aos cantores de funk) ou companhias de diversão, o capital cultural que adquirem – como as letras a capacidade de improvisação nos duelos de rimas, por exemplo – que é valorizado no ambiente onde vivem, a identificação com o ritmo e a temática abordada por esses dois estilos. Portanto a predileção dos adolescentes das periferias urbanas pelo funk e o rap tem tanto fatores sociológicos quanto psicológicos.

A afinidade com o rap e o funk se dão por meio da atração pela alegria do ritmo e da dança, a influência da mídia, a oportunidade de autoafirmação e de se destacarem diante dos pares, especialmente para o flerte e a paquera com os meninos e as meninas. Dessa forma, o rap

e funk permite aos adolescentes que se sintam alguém com implicações positivas na sua autoestima ao mesmo tempo que possibilita diversão e o desenvolvimento de habilidades artísticas como a dança e a música para o caso dos MCs, em outras palavras, se tornam uma maneira mais atraente de vivenciar a condição de jovens e adolescentes na periferia como destaca Dayrell (2002, p. 132):

Essas são formas de participação que os destacam da multidão anônima, permitindo-lhes que se sintam alguém, com reflexos na auto-imagem. Ao mesmo tempo, proporciona-lhes descobrir e desenvolver as próprias potencialidades, como compor e cantar, tornando-os sujeitos criativos

A letra abaixo expressa essa identificação dos adolescentes com o rap e o funk bem como seus motivos:

Pra quem não conhece o funk
 é com muito prazer
 que eu me apresento
 agora pra você.
 Sou a voz do morro,
 o grito da favela
 sou a liberdade
 em becos e vielas.
 Deixa o meu funk entrar
 Funk-se quem quiser
 ao som do funk eu vou
 seja o que Deus quiser.
 Felicidade sim,
 eu quero é ser feliz
 sem discriminação
 esse é o meu País
 Muitos me condenam
 mas nada me assusta.
 Eu sou brasileiro
 e não desisto nunca.
 Sou da sua raça
 sou da sua cor,
 sou o som da massa
 sou o funk, eu sou!
 (Funk-se quem quiser – Mc Galo e Mc
 Dolores).⁵

O funk não é uma cultura completa com valores, comportamentos, religião, dialeto, mas expressa uma forma de e dar vazão aos desejos e necessidades dos adolescentes que não podem ser externados nas instituições de socialização tradicionais como escola, família e igreja. Prova

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=funk-se+quem+quiser+mc+galo>. Acesso em: 15 jan. 2025. Transcrição nossa.

disso é que os adolescentes não cobram entre si coerência entre o comportamento nos bailes de rap e funk e na vida cotidiana nos ambientes da família, escola e igreja.

Ao contrário do rap, a identificação dos adolescentes com o funk não se dá apenas por motivos étnicos, de classe e raciais, isto é, não está associado exclusivamente ao negro e pobre como no rap, pois essa afinidade é flexível e se modifica com o tempo, uma vez que combina elementos da cultura popular, da indústria cultural, do mercado de luxo, da pornografia. Tudo isso forma uma identidade entre os adolescentes permeada por múltiplas influências que irão destacar esses jovens e adolescentes do restante da sociedade como pertencentes a um grupo e a uma fase da vida específicos. O funk se consolida desta maneira como um espaço onde esses elementos identitários podem ser externados sem julgamento ou sanções como aconteceria nas instituições tradicionais de socialização como escola, igreja, família e trabalho. Nas palavras de Dayrell (2002, p. 133):

Nesse processo, é evidente como eles encontram poucos espaços nas instituições do mundo adulto para construir referências e valores por meio dos quais possam se construir com identidades positivas, colocar-se na cena pública como sujeitos, como cidadãos que são. A sociedade não lhes oferece muitas perspectivas. O mundo do trabalho lhes fecha as portas, a escola se mostra distante, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhes são colocadas. Apesar de motivados e envolvidos com a música, não encontram estímulos e espaços para aprimorar o potencial criativo que demonstram [...]

Outro fator que explica a identificação dos adolescentes com funk e o rap está na capacidade da arte, em especial o funk e o rap de sublimar as dificuldades e dramas vividos na vida cotidiana. Daí o fato de que muitos adolescentes frequentam os bailes funks e shows de rap devido a alegria da batida, das danças e a diversão na convivência com os amigos. Heller (2014, p. 42) mostra como a arte e a ciência proporcionam esta distração diante dos problemas trazidos pela realidade, especialmente para adolescentes pobres e pretos das periferias urbanas que convivem de perto com a violência, drogas e o crime, inclusive na própria família em alguns casos:

As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência. [...] A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular); e a ciência da natureza, graças a seu caráter desantropomorfizador. Nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidiano por limites rígidos, como podemos ver em vários aspectos. Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista têm vida cotidiana: até mesmo os problemas que enfrentam através de suas objetivações e suas obras lhes são colocadas, entre outras coisas [...], pela vida. Artista e cientista tem sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas intervém na própria objetivação através de determinadas mediações (na arte e nas ciências sociais, através da mediação da individualidade). Finalmente, toda obra

significativa volta à cotidianidade e seu feito sobrevive na cotidianidade dos outros.

Apesar do funk e o rap configurarem uma possibilidade de abstração da realidade, o principal motivo da empatia dos adolescentes por estes estilos se deve às condições políticas, econômicas e valores culturais que eles refletem em suas músicas e que são vivenciadas cotidianamente por esse público como, por exemplo, a sexualidade, uso de álcool e outras drogas, pobreza, sociedade de consumo, tráfico, crime entre outros elementos da realidade. Autores como Micael Herschmann (2005) e Roberto Camargo (2015) afirmam que o funk e o rap expressam as sentimentos e visões de mundo, isto é, são espelhos dos valores e dilemas vividos no cotidiano e, portanto, é preciso ir além da “aparência de caos e desordem” a fim de se estabelecer uma análise sociológica e psicológica dos verdadeiros motivos que explicam a afinidade dos adolescentes por esses estilos. Segundo Camargo (2015, p. 18):

Neste trabalho, importa pouco se os rappers produzem uma música pobre, ou se as letras são mal construídas – e isso não quer dizer que eu concorde com tais avaliações. Meu interesse consiste na constatação de que, no rap que brota na temporalidade delimitada, tem-se uma amálgama de visões, sentimentos, concepções de mundo – mesmo que, por vezes, limitados e contingentes – articulados por vários sujeitos sociais em um ‘trabalho de refiguração da experiência’. Assim, a importância dessa cultura/música para os debates em torno da sociedade contemporânea está, em termos gerais, no fato de que parte considerável dela constitui os meios de expressão associados às classes populares e, sob seu prisma (de pessoas comuns, de trabalhadores), ganha corpo uma intrigante interface entre história, cultura, sociedade, protesto social e vida cotidiana.

Em suma, são diversos fatores que geram afinidade dos adolescentes com o funk e o rap, como o protesto político com relação as injustiças étnico-raciais e de classe; a autoafirmação e o reconhecimento diante dos pares; a influência da mídia e da indústria cultural ou do mercado fonográfico; a possibilidades de mostrarem seus valores e visões de mundo, característicos da idade, sobre diversos aspectos, sem julgamento das instituições tradicionais de socialização; e os momentos de diversão e alegria dos bailes diante dos problemas enfrentados no cotidiano como a violência doméstica, criminalidade, a pobreza e as drogas. Apesar de qualquer julgamento de valor ou estético sobre o rap e o funk, é fundamental entender as causas sociológicas e psicológicas que levam os adolescentes se identificarem com esses estilos.

2.4 O rap e o funk como estilos musicais e o estigma que sofrem

A criminalização de estilos musicais no Brasil remonta ao início do século XX. O samba era associado a vadiagem e vagabundagem. A capoeira e o rap também enfrentaram perseguição

e tentativas de criminalização. Pode-se verificar que todos esses gêneros musicais são produzidos, apreciados e fazem parte do cotidiano da população negra e pobre (Araújo, 2018). Rodrigues (1988) expõe a maneira pejorativa como eram tratadas as manifestações culturais da população negra e pobre, especialmente o samba e o candomblé, pela elite carioca do início do século XX, a qual defendia a exclusão destas formas de expressão dos locais e eventos oficiais:

[...] Refiro-me à grande festa do Carnaval e ao abuso que nela se tem introduzido com a apresentação de máscaras mal prontas, porcos e mesmo maltrapilhos e também ao modo por que se tem africanizado, entre nós, essa grande festa da civilização. Eu não trato aqui de clubes uniformizados e obedecendo a um ponto de vista de costumes africanos, como a Embaixada Africana, os Pândegos da África, etc.; porém acho que a autoridade deveria proibir esses batuques e candomblés que, em grande quantidade, alastram as ruas nesses dias, produzindo essa enorme barulhada, sem tom nem som, como se estivéssemos na Quinta das Beatas ou no Engenho Velho, assim como essa mascarada vestida de saia e torço, entoando o tradicional samba, pois que tudo isso é incompatível com o nosso estado de civilização.

Tanto o rap quanto o funk, por terem sua origem histórica, produção e fruição associados aos jovens de periferia, que são constantemente relacionados ao vandalismo, às drogas e à criminalidade, acabam também sendo ligados a esses delitos. Esta correlação se consolida no imaginário da população e balizam as ações e decisões tanto das instituições públicas quanto privadas. Entretanto, essa estigmatização ocorre paralelamente com o reconhecimento, aceitação e glamourização de alguns cantores de funk e rap que conseguiram entrar para o *show business* e aparecerem nas grandes emissoras de televisão. Vale e Sales (2010, p. 367) destacam essa ambiguidade entre o preconceito e a aprovação tanto do funk quanto do rap:

No Brasil, a partir da década de 1990, os jovens adjetivados como funkeiros “na medida em que se tornaram uma ameaça à ordem social”, foram sumariamente associados às gangues pela mídia e, posteriormente, pelo Estado, e tornaram-se alvo de políticas públicas de orientação e disciplinamento. De maneira semelhante, os jovens que fazem parte do movimento hip hop são constantemente vistos como marginais e ladrões. Mas a percepção social é ambígua, pois esses grupos percorrem uma trajetória que oscila entre a inclusão precária e o show business, onde, ora são taxados como vagabundos, vulgares e drogados, ora aparecem na mídia televisiva como artistas de grande talento.

Silveira *et. al* (2017, p. 2) faz um paralelo entre a criminalização do samba no passado e do funk no presente:

João da Baiana era um dos sambistas mais conhecidos no Rio de Janeiro do início do século XX. Por diversas vezes ele foi preso, quando andava pelas ruas cariocas com seus instrumentos musicais em mãos, acusado de criminoso, simplesmente por ser sambista adepto de tal ritmo que era visto como sinônimo de crime, reunião de criminosos. Em 2017, cerca de cem anos após a perseguição ao samba e aos sambistas, uma proposta de criminalização do funk chegou ao Senado Federal, levada por um

cidadão e apoiado por outros 20 mil. O Congresso permite que ideias de cidadãos virem projetos de leis, a serem posteriormente tratados e discutidos, quando estes conseguem 20 mil assinaturas de apoio, no período de quatro meses.

Comparando a história do funk com o samba, através das duas obras de Vianna (1995, 1997), surge a pergunta: por que o funk não superou o preconceito como samba? O encontro, na década de 20, entre a elite intelectual branca e erudita, representada por nomes como Sérgio Buarque de Holanda, Prudente de Moraes Netto, Luciano Gallet, Heitor Villa-Lobos e Gilberto Freyre com sambistas populares negros e pobres como Pixinguinha, Donga e Patrício Teixeira possibilitou que o samba fosse escolhido como um elemento importante para as teorias de formação da identidade nacional, que estava sendo gestada por esse seleto grupo de pensadores no início do século XX, os quais buscavam valorizar elementos genuínos da cultura brasileira. Já o funk tem como única utilidade o prazer da sociabilidade, ou seja, o encontro repetitivo com os mesmos amigos, músicas, coreografias, enquanto o samba tinha a preocupação em colocar nas letras, na melodia, na harmonia e no ritmo a diversidade de tradições étnicas, religiosas e temáticas o que fez esse estilo ser alçado a representante musical da identidade nacional. Ademais, o perigo da violência entre grupos rivais, a erotização das danças e das letras nos bailes funks configuram outros fatores que também reforçaram o preconceito contra esse estilo.

De acordo com Cymrot (2011, p. 196) a criminalização do funk ocorre desde 1990, inicialmente no Rio de Janeiro e posteriormente em todo país. Entre as ações com este objetivo, destaca-se o fechamento de bailes, investigação dos MCs sobre a ligação ou apologia ao tráfico de drogas:

Em alguns bailes funk de fato ocorrem brigas, consumo de drogas e sexo, assim como em vários locais frequentados por uma aglomeração de jovens, mas é mais fácil e lucrativo eleitoralmente responsabilizar o funk pelos graves problemas sociais do país e proibir os bailes, seja direta ou indiretamente, através da imposição de inúmeras condições burocráticas para realizá-los de forma lícita, do que enfrentar as causas da violência e da criminalidade.

Essa estigmatização do funk e do rap em 1990 se intensificou devido a dois fatores. O primeiro deles foi a rivalidade entre grupos em festivais que eram organizados para divulgar novos talentos. Essa competição muitas vezes acabava em brigas e mortes que eram noticiadas nos veículos de comunicação, aumentando ainda mais o preconceito. Essa disputa extrapolava o ambiente dos bailes e se estendia para outros ambientes públicos como, por exemplo, os famigerados “arrastões” nas praias cariocas. Nas palavras de Lopes (2010, p. 34):

Se nos anos 1980, o funk era veiculado em cadernos de cultura e de comportamento dos jornais, os anos 1990, este passará a ocupar, principalmente, os cadernos policiais desses mesmos jornais. Segundo Herschmann (2000, p.180), o jovem negro da favela ou o funkeiro “vai sendo apresentado à opinião pública como um personagem ‘maligno/endemoniado’ e, ao mesmo tempo, paradigmático da juventude da favela, vista como revoltada e desesperançada.” Um acontecimento foi crucial para que tal imagem dos funkeiros ganhasse força: os chamados “arrastões”. Vale destacar que esse termo foi o nome dado pela mídia para uma suposta “invasão” de uma das praias mais famosas do Rio de Janeiro por centenas de jovens funkeiros, habitantes de favelas, que, segundo os jornais, só estavam lá para saquear os banhistas de classe média. Como já destaquei, o funk não teve início com o “arrastão”, mas esse evento acelerou o seu processo de popularização, arremessando os jovens das favelas para o centro do cenário midiático.

Lopes (2010, p. 49) ainda destaca o segundo fator que contribuiu bastante para rotulação do funk como música de delinquentes foi o patrocínio dos líderes do tráfico aos eventos, os quais eram homenageados em algumas letras dos chamados funks e rap “proibidos”:

Em 4 de junho de 2002, é noticiado no Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão o desaparecimento do jornalista Tim Lopes, na favela da Vila Cruzeiro, na Penha. Segundo informações do próprio jornal, o repórter estaria atendendo o pedido de moradores da favela que, indignados mas temerosos de represálias, teriam telefonado para a Rede Globo, denunciando a realização de bailes funk com shows de sexo ao vivo, protagonizados por adolescentes e farto consumo de drogas, sob o patrocínio dos traficantes locais.

Atualmente esse estereótipo de criminalidade diminuiu devido a fluidez entre centro e periferia, ou seja, uma maior mobilidade territorial e cultural entre esses dois espaços (Hall, 2006, p. 81): “O movimento para fora (de mercadorias, de imagens, de estilos ocidentais e de identidades consumistas) tem uma correspondência num enorme movimento de pessoas das periferias para o centro [...]”. Prova dessa popularidade do funk nos diversos segmentos sociais está na quantidade de inscritos do canal denominado “KondZilla”, da plataforma Youtube, o maior canal de funk do Brasil, com mais de 67 milhões de inscritos e alguns vídeos atingindo a marca de 1,2 bilhões de visualizações.

Destarte, apesar de o funk e o rap terem conquistado espaço nas classes médias, inclusive na elite, nos meios de comunicação de massa, ambos os estilos ainda sofrem preconceito, seja através da exclusão deles das instituições e eventos artísticos, públicos e privados, ou por meio da rejeição que sofrem nas instituições tradicionais de socialização dos adolescentes como a família, escola, igreja e o trabalho. O simples julgamento de valor e censura dos adolescentes adeptos ao funk “proibido”, com apologia ao tráfico e à pornografia, certamente não constitui a melhor maneira de afastá-los dessas ideias e práticas. A compreensão

científica das razões sociológicas, antropológicas e psicológicas dessa identificação poderá oferecer alternativas melhores a esses adolescentes, inclusive dentro do próprio funk e do rap.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE MÚSICA NOS CURRÍCULOS DE ARTES, O FUNK, O RAP E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O terceiro e último capítulo está dividido em três subtítulos e tem o fito de examinar o ensino de Música na disciplina de Artes na BNCC, no e no Plano de Curso da Rede Estadual de Minas Gerais, sob a ótica do que foi explanado no primeiro capítulo, o conceito de violência simbólica suas concepções análogas, e no segundo, a identificação dos adolescentes com o rap e o funk, bem como o preconceito sofrido por esses gêneros. Estas comparações permitirão verificar uma eventual presença da violência simbólica nos currículos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, em especial, o Plano de Curso da disciplina de Artes do ano de 2024.

O primeiro item, com o título “O ensino de música na disciplina de Artes da BNCC, do CBC e do Plano de Curso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais”, tem o intuito de explicar o conceito de currículo, o que é a BNCC, o CBC e o Plano de Curso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, bem como a hierarquia entre eles a qual se dá nesta mesma ordem, pois um orienta a elaboração do outro. Além disso, busca analisar o ensino de música na disciplina de Artes destes currículos, o que inclui seus conteúdos, objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a fim de verificar se há um alinhamento entre eles ou eventuais discrepâncias.

O segundo tópico, intitulado “A relação entre: os currículos escolares; a identificação dos adolescentes com o rap e o funk; e o preconceito musical”, tem o propósito de analisar o ensino de música destes currículos de Artes sob a ótica da violência simbólica e de conceitos antropológicos e sociológicos relacionados a ela, a fim de verificar sua eventual presença nesses documentos, em especial o último, que orienta a elaboração dos planos de aula e as ações dos professores em sala de aula na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

A terceira parte, com o título “A relação entre os currículos escolares, a violência simbólica e seus conceitos correlatos”, verifica se as proposições desses currículos, considera o gosto musical dos adolescentes pelo funk e o rap e se o estigma sofrido por esses gêneros se faz presente nesses documentos, principalmente no último, foco desta dissertação.

3.1 O ensino de música na disciplina de Artes da BNCC, do CBC e do Plano de Curso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada em 2018, já na introdução afirma ser “um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 07). Sua orientação é pautada nos princípios éticos, estéticos e políticos a fim de se construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como prescreve a DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica) de 2013 e atualizada em 2018 pela Reforma do Ensino Médio. Sua implementação já estava prevista na Constituição de 1988⁶, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 e no PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014.

Entre os objetivos principais da BNCC está a superação de discrepâncias das políticas educacionais entre as redes públicas e particulares, nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de garantir as aprendizagens essenciais a todos educandos ao longo de sua trajetória escolar na educação básica, isto é, o desenvolvimento de competências (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) gerais e específicas de cada disciplina as quais fazem parte dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como para a transformação da sociedade, com o fim de torná-la mais humana, justa e preservar a natureza (Brasil, 2013)⁷, como estabelecido também nas outras legislações supracitadas e na Agenda 2030 da ONU (Organizações das Nações Unidas)⁸.

Atendendo a Constituição no seu artigo 210 (Brasil, 1988) e a LDB nos seus artigos 9º e 26 (Brasil, 1996), a BNCC (2018, p. 11) está fundamentada em dois conceitos fundamentais: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”, isto é, o desenvolvimento de competências e diretrizes gerais que devem ser desenvolvidos em todo território nacional, não obstante, os currículos e conteúdos devem ser contextualizados à realidade local a serviço

⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 set. 2024.

⁷ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2024.

⁸ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

do desenvolvimento das competências e diretrizes gerais, ou seja, o conhecimento curricular e os conteúdos devem considerar as características da cultura e da economia local dos educandos, com o propósito de garantir a inclusão e valorização da diversidade cultural de cada comunidade de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010⁹.

O foco principal da BNCC está voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades para uma educação integral. Entende-se por educação integral o desenvolvimento intelectual e emocional-afetivo do educando, bem como seu acolhimento, reconhecimento, valorização e desenvolvimento pleno das suas diversidades culturais e psicológicas, através de uma aprendizagem que rompa com a fragmentação entre as disciplinas e promova uma integração entre elas para resolução de problemas da vida real, o que dá sentido e estímulo à aprendizagem que coloca o aluno como protagonista desse processo, e não um sujeito passivo que recebe e acumula informações desconectadas entre si e com as demandas da realidade em que vive. A competência consiste na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolução de demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, de acordo com cada realidade cultural e política, enquanto as habilidades são o conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias para o desenvolvimento de uma determinada competência.

Por meio da obra de Lopes e Macedo (2011), verifica-se que a BNCC busca romper com a visão tradicional dos currículos cujas disciplinas possuíam conteúdos e atividades próprias e estanques voltadas para o desenvolvimento de habilidades estritamente mentais, como o raciocínio lógico e ampliação da memória. Outra corrente teórica dos currículos a qual a BNCC se contrapõe é a eficientista que, pautada pelas demandas da industrialização na década de 1920 nos Estados Unidos, se preocupava com eficiência escolar no sentido de formar os jovens apenas como mão de obra para a sociedade industrial em formação. Observa-se que a BNCC está alinhada à vertente progressivista da teoria curricular proposta por John Dewey cujos princípios da aprendizagem repousam sobre a inteligência social e construção de uma sociedade menos desigual, mais harmônica e democrática. Nesse sentido:

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a

⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. (Lopes e Macedo, 2011, p. 23)

Com relação ao ensino de música presente na disciplina de Artes da BNCC, prioriza-se o conceito e as propriedades do som, bem como a influência do contexto cultural na produção dessas sonoridades e, conseqüentemente, da música. Esta associação encontra-se no próprio conceito de música descrito na BNCC, segundo o qual diz que ela “é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura” (Brasil, 2018, p. 196).

No que diz respeito aos objetos do conhecimento e habilidades do ensino de música na BNCC, pode-se notar a valorização das diversidades e peculiaridades culturais regionais, mas não cita especificamente nenhum gênero musical, inclusive o funk e o rap. Essa ausência pode ser percebida na habilidade abaixo da BNCC, presente no Anexo B, a ser desenvolvida nos anos finais do ensino fundamental, a qual se refere à unidade temática “Música” e ao objeto do conhecimento “Contextos e práticas”, inseridos no Anexo A:

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (Brasil, 2011, p. 209)

Na unidade temática “Artes Integradas”, relativa ao objeto do conhecimento “contextos e práticas”, como consta no Anexo C, encontra-se outra habilidade que valoriza a cultura e as artes regionais, sem também fazer referência a qualquer estilo artístico, entre eles, o rap e o funk:

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (Brasil, 2011, p. 211)

Sendo assim, o ensino de música na BNCC preconiza a valorização dos estilos e saberes musicais regionais, como o rap e o funk, que fazem parte da predileção dos adolescentes no Sudeste. No entanto, ela não menciona estes e outros estilos musicais em específico, como se pode observar, por exemplo, nas competências e habilidades do ensino de linguagens e suas tecnologias, as quais citam gêneros artísticos-literários e até obras, entre elas “uma peça musical para coro e orquestra como Choros nº 10 ou uma canção como O bêbado e a equilibrista” (Brasil, 2011, p. 492).

O CBC (Conteúdo Básico Comum) de Artes em Minas Gerais, publicado na Resolução nº 666/2005, de 7 de abril de 2005, busca estabelecer os conteúdos básicos comuns de Artes a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais, que oferecem as séries finais do fundamental e o ensino médio. Já na sua introdução estabelece dois objetivos principais para o ensino de Artes, em especial a música: permitir que sua criação e fruição possibilite o desenvolvimento pleno dos jovens e adolescentes, contemplar de maneira simples as diversas possibilidades do fazer artístico de acordo com cada contexto cultural e as tecnologias disponíveis na contemporaneidade.

Semelhante à BNCC de Artes, busca adequar seus conteúdos, competências e habilidades as peculiaridades culturais de Minas Gerais e, por conseguinte, desconstruir conceitos conservadores da Arte os quais se encontram desconectados do contexto cultural dos educandos. Dessa forma:

Não basta, porém, que a Arte esteja inserida nos currículos escolares. É necessário saber como é concebida e ensinada e se como expressa no contexto de cada região. É necessário, também, estarmos conscientes de seu significado para o indivíduo e a coletividade, e sabermos se os alunos possuem as condições adequadas para a fruição e/ou prática da expressão artística, sem as amarras de um conceito de Arte tradicionalista e conservador, fundamentado em parâmetros descontextualizados da realidade dos alunos (Minas Gerais, 2005, p. 12).

Nesse sentido, CBC de Minas Gerais vai ao encontro das teorias do currículo baseadas na crítica à reprodução do capital intelectual e do saber erudito, as quais defendem que a escola não deve ser espaço de validação apenas dos saberes tradicionais, que correspondem aos interesses das classes dominantes, os quais configuram para alguns alunos apenas imposições sem sentido e para outros a legitimação dos seus valores de classe e de família. Segundo Valle (2014, p. 64):

A cultura transmitida pela escola se apresenta, então, como objetiva e inquestionável, embora seja arbitrária e de natureza social (resultante portanto de relações de força). Nota-se assim que a perspectiva neweberiana aparece claramente em seus estudos, que conservam os fundamentos do marxismo concernentes à divisão da sociedade entre dominados e dominantes. De Max Weber, eles retêm a tese de que a dominação não é engendrada apenas pela esfera econômica, mas se produz e se reproduz numa relação de “violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1970), que coloca em evidência os aspectos cognitivos da atividade simbólica.

Em outro trecho, o CBC ressalta sua essência pluralista e flexível no que diz respeito ao ensino de Artes, pois permite aos educadores na sua prática diária em sala de aula adaptar seus

planos anuais de ensino e de aula às especificidades culturais onde cada unidade escolar está inserida. Dessa maneira:

É necessário o planejamento e a experimentação em sala/escola/comunidade para que, em sua prática diária, os educadores possam, a partir da flexibilidade do projeto, ajustar tal proposta às necessidades da comunidade onde a escola está inserida (Minas Gerais, 2005, p. 13).

Pode-se observar que o CBC coaduna com as teorias do currículo que, a partir dos anos 1980, valorizam a disciplina de Didática na formação dos professores sob uma perspectiva sociológica, ou seja, estabelecendo uma ligação entre o saber escolar e a realidade cultural do educando (Valle, 2014), a fim de se evitar o “saber pelo saber”, isto é, descontextualizado da realidade cultural. Desse modo:

[...] os materiais de ensino devem ser escolhidos mais em função de critérios propriamente educacionais do que em função do pertencimento dos alunos a esta ou àquela cultura. Se o professor pode escolher seus exemplos pedagógicos neste ou naquele universo cultural, pode também destacar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações culturais e apreciar o que é particular segundo os parâmetros do que é universal. (FORQUIN, 2000a, p. 63 *apud* Valle, 2014).

Comparando a disciplina de Artes e, por conseguinte, o ensino de Música, na BNCC e no CBC, percebem-se algumas diferenças. A primeira é que o Currículo de Minas Gerais tem uma preocupação maior com o fazer artístico tanto individual quanto coletivo, a fim de desenvolver no aluno sua autoconfiança no que diz respeito às suas produções pessoais e na relação delas com outras. A segunda, diz respeito ao foco no processo histórico e sociológico das obras, para que o aluno possa inferir as conjunturas econômicas, políticas e culturais que influenciaram sua elaboração. Por último, evidencia-se uma atenção com relação ao processo avaliativo, pois se encontra detalhado como, por exemplo, a indicação do tipo de avaliação, no caso a formativa, e as estratégias a serem utilizadas, como a montagem de portfólios. Entre os objetivos do Anexo D encontra-se:

- Proporcionar vivências significativas em arte, para que o aluno possa realizar produções individuais e coletivas.
- Conhecer e saber utilizar os diferentes procedimentos de arte, desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros.
- Respeitar as diversas manifestações artísticas em suas múltiplas funções, identificando, relacionando e compreendendo a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas (Minas Gerais, 2005, p. 15).

No que se refere particularmente ao ensino de Música na disciplina de Artes do CBC de Minas Gerais, fica evidente o respeito ao que foi estabelecido na BNCC, devido às diversas semelhanças. A primeira conformidade está logo no início dos “tópicos/habilidades” e “detalhamento das habilidades” com a presença de questões técnicas como, por exemplo, “produção dos sons e construção das fontes sonoras”, bem como “tessituras vocais” que se encontram no Anexo E, no tema “Percepção Sonora e Sensibilidade Estética” e subtema “Os sons em fontes sonoras diversas”:

- 10.2. Saber identificar sons em diferentes fontes sonoras, (sopro, cordas, percutido, eletrônicos) observando altura, intensidade, timbre e durações.
- 10.3. Conhecer os instrumentos musicais tradicionais e suas funções em conjuntos musicais.
- 11.1. Ser capaz de emitir sons vocais, utilizando-se de técnica vocal adequada à sua idade.
- 11.2. Identificar as diferentes tessituras vocais (Minas Gerais, 2005, p. 27).

Quanto aos “tópicos/habilidades” e “detalhamentos das habilidades” do ensino de música no CBC, há outra compatibilidade com a BNCC, pois em ambos exaltam a pluralidade de manifestações musicais e a relação delas com suas respectivas conjunturas históricas, políticas e culturais, sem mencionarem um gênero ou estilo musical específico, como se pode notar no Anexo F, no tema “Movimentos Artísticos em Música em Diferentes Épocas e em Diferentes Culturas” e Subtema “Relações da Música e suas funções em diferentes contextos”:

- 12.1. Conhecer as relações socioculturais da música ao longo da história e suas diferentes manifestações.
- 12.4. Saber realizar pesquisas musicais em graus diferentes de complexidade, sobre a música de sua região ou de sua cidade (Minas Gerais, 2005, p. 28).

No tema “Expressão Musical” e Subtema “Discurso Musical”, como consta no Anexo G, há duas habilidades que incentivam o conhecimento da variedade do repertório brasileiro e o respeito à multiplicidade de valores, porém, mais uma vez, não se refere a um gênero ou estilo musical específica, entre eles o funk e o rap. Noutro trecho do CBC:

- 15.1. Conhecer a diversidade da expressão do repertório musical brasileiro.
- 15.3. Identificar e argumentar criticamente sobre criações musicais, respeitando valores de diferentes pessoas e grupos (Minas Gerais, 2005, p. 29).

Destarte, assim como na BNCC, o CBC – apesar de conter mais aspectos técnicos do que a BNCC, como timbres sonoros, melodia, harmonia e ritmos – também ressalta a importância de considerar no ensino de música os valores pessoais e sociais dos educandos, sem

citar qualquer gênero ou estilo como rap e funk, por exemplo. Já no ensino de literatura brasileira, o CBC, além de contemplar o contexto político e histórico, dá exemplos de movimentos literários contemporâneos como o poema-processo, poesia-praxis, pop art e a contracultura, como se pode observar nos “tópicos e subtópicos de conteúdo” e nas “habilidades e detalhamento das habilidades” que se encontram de forma completa no Anexo H e no excerto abaixo:

46.1. Caracterizar movimentos culturais e poéticos de vanguarda (concretismo, poesia práxis, poema-processo, pop art, contracultura, etc.).

46.5. Relacionar características discursivas e ideológicas de obras brasileiras da contemporaneidade ao contexto histórico e à situação de produção, circulação e recepção dessas obras (Minas Gerais, 2005, p. 140).

Diante do exposto, apesar do currículo de Literatura Brasileira do CBC de Minas Gerais especificar escolas literárias específicas contemporâneas, estas são de vanguarda e pertencentes a alta cultura, em outras palavras, tanto no ensino de Música quanto no de Literatura, os movimentos artísticos da periferia, como o rap e o funk, não são citados textualmente no CBC, enquanto as correntes consagradas estão elencadas neste documento.

Por fim, os Planos de Curso da disciplina de Artes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º do ensino médio, constituem os currículos finais que orientam a elaboração dos planos de aula dos professores, pois são baseados na BNCC e no CBC de Minas Gerais. Ademais, estes documentos são publicados anualmente, divididos por ano escolar, bimestre, unidades temáticas, habilidades, objetos do conhecimento, conteúdos relacionados e orientações pedagógicas que contêm sugestões de metodologia e formas de avaliação como consta no Anexo I.

Nos anos finais do ensino fundamental, os Planos de Curso da disciplina de Artes de 2024 apresentam as quatro modalidades de artes (dança, música, teatro e artes visuais) divididas por bimestres e não há objetivos e habilidades gerais para os quatro tipos de arte, mas específicas para cada uma.

Seguindo as orientações da BNCC e do CBC de Minas Gerais, o ensino de música no Plano de Curso de Minas Gerais contempla desde os aspectos técnicos da produção artística, como materiais utilizados, quanto a diversidade cultural, política, econômica e ética da produção e dos educandos. As habilidades presentes nos Planos de Curso do 6º ao 9º anos e no Anexo I demonstram esses dois objetivos:

(EF69AR20A) Explorar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

(EF69AR19A) Identificar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical (Minas Gerais, 2024)

Já no ensino médio, na unidade temática de música, há no Plano de Curso de 2024 uma preocupação maior com: a pluralidade dos saberes éticos e estéticos dos alunos e de diversas sociedades; com a relação entre estes conhecimentos e com o combate ao preconceito tanto na apreciação quanto produção dos trabalhos artísticos. A “competência específica abaixo”, presente nas três séries do ensino médio e no Anexo I, demonstra esses objetivos:

Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Minas Gerais, 2004).

O ensino de música nos Planos de Curso de 2024 dos anos finais do ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio possuem relação com as teorias crítica e pós-crítica do currículo, uma vez que não estão centrados exclusivamente no que ensinar, mas principalmente no tipo de ser humano que elas querem formar, isto é, problematizadores das estruturas de poder na sociedade e comprometida com a inclusão, a diversidade e os ideias humanistas. Apesar dos Planos de Curso conterem elementos da teoria tradicional do currículo como o ensino de questões técnicas e teóricas da música, eles sobremaneira incluem os aspectos sociológicos, históricos, antropológicos e políticos do fazer e da apreciação musical do educando e de diversas culturas. O trecho a seguir representa essa perspectiva questionadora e identitária das teorias crítica e pós-crítica respectivamente:

Ora, a natureza híbrida do campo do currículo, mencionada na maioria dos estudos estrangeiros, exige que se superem questões de ordem meramente epistemológica, em favor da construção de um projeto educacional crítico, capaz de desestabilizar os poderes educacionais constituídos, as certezas e dogmas cristalizados, o que “constitui em si uma prática, uma prática de crítica que tem objetivos e resultados políticos (SILVA, 1995, p. 257 *apud* Valle, 2014, p. 89).

Os Planos de Curso de 2024 da disciplina de Artes, em especial do ensino de Música, se comparados à BNCC e ao CBC de Minas Gerais, é o que mais contém elementos da teoria do currículo fenomenológica, haja vista ambos valorizam temas que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes e dos docentes, bem como os significados que estes e as disciplinas

dão às experiências do dia-a-dia. A teoria fenomenológica considera saberes e vivências que são desprezadas pelos planejamentos e teorias tradicionais dos currículos os quais priorizam a classificação e os conceitos clássicos. Neste sentido:

A análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento científico, conceitual, para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido. A análise fenomenológica é, assim, profundamente pessoal, subjetiva e idiossincrática. Em seus momentos mais reveladores ela é comovedoramente poética. Ela revela mais por evocar e sugerir do que por mostrar e convencer (Silva, 1999, p. 42)

Esta perspectiva fenomenológica está mais evidente nas “competências específicas” do Plano de Curso de Artes do terceiro ano do ensino médio, o qual estimula produções autorais dos próprios alunos, a partir dos significados que eles atribuem às obras de arte, em especial a música, trabalhadas em sala como consta no Anexo I e no trecho abaixo:

Competência 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Minas Gerais, 2004).

Assim como na BNCC e no CBC, a educação musical do Plano de Curso de 2024 de toda educação básica considera a diversidade de gêneros e estilos musicais nas “unidades temáticas”, “competências específicas”, “habilidades”, “objetos do conhecimento/conteúdos relacionados” e “orientações pedagógicas”. Entretanto, também como nos dois primeiros documentos, não se refere especificamente ao funk, apesar de citar o rap, além de outros gêneros e estilos como a MPB, jazz, rock, techno, nos “conteúdos relacionados” do 6º e 7º anos; a forma rondó nos “conteúdos relacionados” e “orientações pedagógicas” do 8º ano; a música renascentista nas “orientações pedagógicas” do 9º ano.

Já na Literatura, os Planos de Curso são mais específicos e explicitam diretamente tanto as correntes quanto seus autores como, por exemplo: autoria de negros, negras, indígenas e mulheres nos “objetos do conhecimento/conteúdos relacionados” do 1º e 2º anos, e literatura de cordel, rap e hip hop nas “orientações pedagógicas” do 3º ano. Tais citações de gêneros, estilos e correntes artísticas estão presentes no Anexo I

Por fim, o ensino de música da disciplina de Artes nos Planos de Curso de 2024 da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais é mais completo no que diz respeito a citação de gêneros e estilos musicais, uma vez que menciona as produções artísticas das periferias urbanas do sudeste como o rap e o movimento hip hop, no entanto o funk como um gênero que possui

ampla identificação por parte dos adolescentes desta região não é mencionado, apesar se fazer presente indiretamente nos Planos de Curso por meio do estímulo à apreciação e produção da música em diversos contextos da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

3.2 A relação entre: os currículos escolares; a identificação dos adolescentes com o rap e o funk; e o preconceito musical

Como supracitado no tópico 2.1, que trata do “Perfil do Adolescente no século XXI”, apesar do aumento do número de estudantes na educação básica ter subido de 59,7% para 86,9%, os problemas do atraso entre idade e etapa escolar, bem como a evasão, especialmente no ensino médio, ainda persistem na educação pública brasileira, uma vez que 19,8% dos adolescentes de 15 a 17 anos se encontram na série anterior à adequada e 5% evadiram. Já entre os 11 e 14 anos, 9,9% estavam na série anterior à adequada e 0,6% evadiram (PNAD, 2022).

Por outro lado, há uma grande adesão dos jovens e adolescentes de periferia aos movimentos artísticos, em particular, o rap e funk, uma vez que eles dão protagonismo, poder de exercer sua criatividade e principalmente identificação com a sua realidade cultural, política, econômica, ética e estética, o que muitas vezes não se vê na prática escolar (Dayrell, 2002) apesar de formalmente os currículos, BNCC, CBC e Planos de Curso, defenderem a inclusão das vivências e da cultura dos alunos nas atividades escolares¹⁰. Nas palavras de Carrara (2009, p. 32):

E, nos silêncios, no “currículo explícito e oculto”, vão se reproduzindo desigualdades. Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas na escola, etc.) o que resta aos alunos e alunas, senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o status de “desviante” ou reagir aos xingamentos e piadinhas e configurar entre os indisciplinados? E, por último, abandonar a escola.

Para Boneti (2009), mesmo havendo políticas educacionais de inclusão da diversidade nos currículos escolares, na prática elas ainda não se efetivaram, pois não alteraram a cultura escolar. Nesse sentido, os currículos até permitiram a introdução de diversos gêneros e estilos na educação musical como demonstrado no item anterior, mas em muitos casos a essência do

¹⁰ A Coréia do Sul vem investindo em seus artistas de k-pop, desestabilizando, inclusive, a hegemonia norte-americana no cenário da música pop global. Para uma comparação entre as políticas para o funk e as políticas para o k-pop ver o episódio “k-pop”, do programa Greg News https://www.youtube.com/watch?v=_UXBNf2N2Bw

dia-a-dia não foi alterada prevalecendo o repertório tradicional e erudito, com algumas exceções. Nas palavras do autor:

Aparentemente já se deram grandes avanços no sentido de a escola vir a se constituir num espaço de acolhimento à diversidade cultural e social. Mas se constituem de avanços ainda restritos às políticas educacionais, carecendo de que esta ação venha a se constituir de uma prática do dia a dia na escola. (BONETI, 2009, p. 161)

Dayrell (2001) demonstra que o funk é o gênero musical predominante entre adolescentes, principalmente da região sudeste do Brasil, mas apesar das teorias crítica e pós-crítica do currículo - que consideram as peculiaridades políticas e culturais da comunidade escolar como a predominância do funk sobre o gosto musical dos estudantes - estarem presentes na BNCC, no CBC e nos Planos de Curso, estes documentos não citam o funk textualmente na disciplina de Artes, o que não ocorre no caso da Literatura que, como já abordado, menciona estilos e autores específicos, e da própria Música em outros gêneros musicais como a MPB e a música erudita.

Essa identificação massiva do adolescente com o rap e o funk e outros produtos culturais estigmatizados, pouco presentes nos currículos oficiais e na cultura da escola, demonstra que ambos possuem pouca influência no processo de socialização e a formação de identidades dos educandos, ou seja, a elaboração da personalidade e da individualidade dos alunos e da sociedade como um todo não passa mais primordialmente pelas instituições tradicionais como a família, a religião e escola (Hall, 2006), pois com a globalização e o advento das redes sociais, os movimentos artísticos, como o rap e funk, também passaram a desempenhar um papel importante na construção da identidade dos adolescentes.

Nesse sentido, os currículos analisados – BNCC, CBCs e Planos de Curso – mais do que introduzirem o rap e o funk na cultura da escola de maneira específica e literal, também devem propor de maneira direta e objetiva a problematização e a investigação das causas dessa identificação e influência desses gêneros na formação das identidades dos estudantes, pois a forma como apresentam esse tipo de sugestão também se dá de maneira genérica, como se pode observar na habilidade da unidade temática “Artes integradas” da BNCC (Brasil, 2018, p. 211): “(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte, artesanato, folclore, design etc.”. Adiante, em uma habilidade do CBC de Artes do 7º ano (Minas Gerais, 2005, p. 333): “(EF69AR16P7) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas

musicais às diferentes dimensões da vida social e cultural.”. Na sequência, em uma-competência do Plano de Curso do 3º ano: “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza”.

Ao contrário do movimento hip hop e do rap, que já ganharam o *status* de cultura e etnicidade, estando presente nos vestibulares e nos currículos escolares analisados anteriormente, o funk ainda não recebeu essa classificação, pois muitas vezes é associado somente à violência, pornografia e misoginia, que exalta as drogas, o crime e objetifica a mulher, apesar de ter outros estilos como o romântico, político, festivo, entre outros. Essa exclusão e, até mesmo, tentativas de criminalização, consiste num colonialismo e “policiamento estético”, pautado numa noção hegemônica de cultura ocidental europeia, que determina o que é belo e bom. O funk permite estabelecer uma noção de estética mais inclusiva e uma grande oportunidade de reflexão com os alunos sobre o processo de formação de identidades dos adolescentes, desde que sejam de fato valorizados objetivamente nos currículos escolares e integrados a cultura das escolas.

Isto posto, para que de fato o funk e o rap façam parte da cultura da escola, dos planos de aula dos professores e do ensino de música no cotidiano da sala de aula, faz-se necessário a presença desses gêneros de forma literal nas habilidades, conteúdos e objetivos nos currículos nacionais e estaduais, pois o multiculturalismo e a inclusão de maneira genérica das predileções musicais dos adolescentes nos tópicos da disciplina de Artes da BNCC, CBC e Planos de Curso não resultaram na efetiva inserção desses gêneros no dia-a-dia da sala de aula. Apesar do discurso dos currículos oficiais e até mesmo a UNESCO¹¹ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apregoarem a manifestação e o respeito à diversidade no ambiente escolar e na sociedade, gerando notoriedade para o tema da pluralidade cultural, os preconceitos, mormente o musical com o rap e funk, continuam existindo fora e dentro da escola.

3.3 A relação entre os currículos escolares, a violência simbólica e seus conceitos correlatos

¹¹ O relatório mundial da UNESCO (2009) é categórico ao dizer que o avanço do multiculturalismo nas políticas públicas e legislações ainda não significou uma abertura real para as diversas manifestações éticas e estéticas.

O avanço das políticas educacionais no sentido de uma inclusão da diversidade – sobretudo no ensino de música da disciplina de Artes da BNCC, CBC e dos Planos de Curso, como demonstrado no item 3.1 – não foram suficientes para alterar a “cultura” e a realidade escolar, ou seja, a despeito de todos os currículos que orientam e educação fomentarem uma discussão pedagógica e até mesmo temas de aulas, não alterou a essência do dia-a-dia, com o rap e o funk sendo usado numa alfabetização da Língua Portuguesa, musical e artística em geral. Segundo Boneti (2009):

No que concerne à normatização, já se conta com uma política de acolhimento das diferenças culturais e sociais na escola. Mas, mesmo considerando-se que a existência do instrumento jurídico na perspectiva de se implementar uma ação já é um avanço, esta política ainda se restringe ao universo do direito, numa perspectiva do conceder, mas jamais mudar a essência do dia-a-dia da escola para que esta ação venha a ser realmente implementada.

Mesmo diante da defesa da BNCC, do CBC e dos Planos de Curso a favor de uma inclusão de diversos saberes culturais e particularmente musicais, como o rap e o funk, o fenômeno da violência simbólica descrito por Bourdieu – como a priorização e inculcação, por meio das instituições simbólicas responsáveis pela disseminação dos valores, ideias, costumes e gostos da elite econômica e cultural em detrimento da ética e da estética das classes mais pobres e periféricas – continua encetando no ambiente escolar uma cultura hegemônica, que determina o bom e o mau gosto, particularmente no ensino de música, em desfavor do funk e do rap.

Para Schmidt e Garcia (2001), o currículo não pode ser considerado o único responsável por uma cultura de diversidade na escola, não obstante sua capacidade de estimular novas práticas dentro das instituições de ensino, pois o plano de aula e a prática docentes também são imprescindíveis na mudança da essência do cotidiano escolar no sentido de adaptar essas diretrizes curriculares pluralistas à rotina da escola. Nesse sentido:

Tais reformas têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como "entidade", corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola. Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de "capacitação" (Schmidt e Garcia, 2001, p. 147).

Mesmo com a valorização da diversidade cultural nos currículos, evidencia-se na rotina escolar e, por conseguinte, na educação musical na educação básica, a presença do conceito de

“poder simbólico” (Bourdieu, 1989), pois ele é exercido de maneira sub-reptícia e determina através das instituições simbólicas – responsáveis pela disseminação da ética e da estética dos grupos dominantes sobre o dominados, como os meios de comunicação e a escola – os valores e gostos hegemônicos, particularmente os musicais, das elites culturais sobre a sociedade, mesmo com o discurso democrático da tolerância e do respeito a heterogeneidade cultural e musical, haja vista que gêneros como o rap e o funk são pouco e, por vezes, sequer mencionados, enquanto movimentos musicais e literários eruditos e tradicionais são mais presentes. A obra de Nogueira e Catani (1998, p. 53) menciona a manutenção desse poder simbólico escamoteado sob o manto da pluralidade: “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”.

Com efeito, a manutenção do “poder simbólico” no ambiente escolar, não obstante as diretrizes curriculares multiculturais, resvala na presença de outro conceito de Bourdieu, o “*habitus*” (Bourdieu, 2011), que se define pela incorporação dos critérios de bom gosto na esfera das atitudes, comportamentos, escolhas e trejeitos, haja vista que tanto os currículos, quanto os docentes, ao excluírem o rap e principalmente o funk como exemplos específicos de vivências em sala, contribuem para transmissão de um “*habitus*” ou sistema de disposições éticas e estéticas que determinam atitudes e avaliações – que são confundidas com atavismos, como dom ou inclinações naturais – em alguns alunos e principalmente professores os quais podem classificar o rap e o funk como “música de bandido” ou vulgares, respectivamente. Nas palavras de Bourdieu, presente no livro organizado por Nogueira e Catani (1998):

Assim, por exemplo, a “pedagogia” que sempre é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia para o despertar, como diz Weber, visando despertar os “dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob aparência de dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e paradoxalmente “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tal fim.

Os conceitos de “campo”, de Bourdieu (2004), bem como os de infraestrutura e superestrutura do marxismo, utilizados por Gramsci (1978), também contribuem para analisar

o papel que as habilidades, competências, conteúdos e objetivos do ensino de música da BNCC, CBCs e Planos de Curso exercem sobre o corpo docente, discente e a sociedade. O conceito de “campo” permite entender como os currículos, ao exaltarem a diversidade de manifestações estéticas e musicais, teoricamente desconstruem o campo artístico e musical tradicional – cujo capital intelectual, os critérios de reconhecimento e obtenção de *status* valorizados e disputados, concentram-se nos agentes que detém conhecimento sobre a música erudita e tradicional e estimulam a formação de campos musicais alternativos com outros tipos de capital intelectual e critérios de reconhecimento os quais consideram os gêneros musicais rejeitados no ambiente escolar como o rap e o funk. Por outro lado, os conceitos de superestrutura e infraestrutura revelam que mesmo com a defesa da diversidade cultural nos currículos, a escola como uma instituição da superestrutura na prática contribui para a permanência das desigualdades econômicas de classe da infraestrutura ao estimular a evasão quando não considera os saberes dos educandos no seu cotidiano, entre eles o musical, se tornando desinteressante e sem sentido para o estudante. Para Rodrigo Jr. (1980, p. 20) *apud* Catani, Catani *et al.* (2001, p. 67):

Bourdieu e Passeron, depois de descreverem a função reprodutiva da escola, calam a maneira pela qual é refletido, no espaço interior das instituições pedagógicas, o conflito de classes que atravessa o todo da sociedade [...] A Reprodução [...] dá o que pensar, tanto ao nível de uma teoria geral da educação [...] quanto àquele, mais próximo, da recente história da escola [...] porque foi o ponto de partida de todo um processo de “desconstrução” da representação vulgar das instituições pedagógicas [...] mas sobretudo porque dá pistas, talvez nem sempre conscientes na mente dos autores, da gênese da ilusão que ajudam a resolver.

O conceito de etnocentrismo e sua historicidade permitem a compreensão das causas do preconceito com certas manifestações culturais, particularmente o musical, com o rap e o funk no espaço escolar, apesar dos currículos oficiais preconizarem o respeito ao multiculturalismo. Esse preconceito musical ou etnocentrismo tem sua origem na história do pensamento científico moderno, que desde o período iluminista no século XVIII busca estabelecer princípios universais e homogêneos de verdadeiro e falso, certo e errado. Essa razão científica positivista e dicotômica da ciência também foi empregada com relação às culturas, o que explica o fato da escola, um ambiente acadêmico e científico, ter aplicado a visão maniqueísta da ciência e consequentemente etnocêntrica – bom e ruim, respeitado e vulgar – sobre as manifestações artísticas, isto é, o rap e o funk. Mesmo sob os auspícios de currículos com habilidades, competências, conteúdos e objetivos pluralistas, a cultura escolar não é neutra e muito menos pluralista, pois está ancorada em preceitos metodológicos da ciência moderna positivista.

Posto isto, as teorias do currículo críticas de reprodução cultural e pós-crítica ou multiculturalistas, apesar das diferenças, se complementam, pois enquanto a primeira foca nas determinações de classe e de campos de disputa do poder simbólico sobre os currículos, a segunda está interessada em desconstruir a noção de um cânone cultural e musical hegemônicos e universais para construir uma perspectiva relativista que valoriza cada cultura e manifestação artístico-musical dentro dos seus próprios valores e historicidade sem uma comparação hierárquica.

Por fim, as teorias do currículo crítica ou de reprodução cultural, assim como as pós-críticas ou multiculturalistas desvelam os mecanismos etnocêntricos e de violência simbólica que permanecem na escola e principalmente na educação musical, não obstante os avanços trazidos pelo relativismo e valorização da diversidade que, de maneira incipiente, promovem o rap nos currículos e atividades escolares, mas ainda excluem o funk como exemplos ou sugestão de gêneros a serem trabalhados na escola e conseqüentemente como um fazer artístico integrante da cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem por fim oferecer contribuições na linha de pesquisa “Políticas públicas e Gestão”, dentro da área de concentração “Educação, conhecimento e sociedade”. Não obstante, aborda a temática na perspectiva da metodologia bibliográfica e documental, sem uma pesquisa de campo que, eventualmente num futuro trabalho de doutorado, poderá corroborar e aprofundar com as análises aqui desenvolvidas por meio de um estudo da percepção dos professores, alunos e dos planos de aula da disciplina de Artes da educação básica de uma localidade específica com relação à presença do funk e do rap na sala de aula e na cultura escolar.

Ademais, esta pesquisa, a partir de seu objeto de estudo, qual seja o estudo da violência simbólica na educação musical por meio da ausência do funk e do rap nos currículos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, ousa apresentar sugestões tanto para a elaboração dos novos currículos nacionais, estaduais e municipais, como também para pesquisadores do tema violência simbólica na educação musical.

Certamente a educação é primordial para a superação da enorme e secular desigualdade social no Brasil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico e democrático. Avanços em termos de universalização do acesso a este direito no ensino fundamental e a ampliação das matrículas no ensino médio contribuíram para reduzir as injustiças sociais, mesmo que tais avanços fossem intercalados com períodos de retrocesso.

Contudo, problemas como a evasão e a reprovação escolar persistem no sistema educacional, especialmente no ensino médio da rede pública e nas periferias pobres das áreas urbanas. Entre vários fatores que explicam estes fenômenos, como a falta de transporte e a necessidade de trabalhar, está o desinteresse pelas aulas causado pela violência simbólica, cuja definição é a exclusão dos saberes estéticos e éticos dos grupos dominados pelos grupos dominantes econômica, política ou culturalmente nas instituições simbólicas, como escola e meios de comunicação, por exemplo, responsáveis pela divulgação das ideologias e valores das classes privilegiadas.

A violência simbólica abordada nesta dissertação trata da exclusão dos saberes musicais dos adolescentes, sobretudo o funk e o rap, da educação musical na disciplina de Artes e da cultura escolar, gerando no adolescente uma falta de identificação com o conteúdo estudado e, até mesmo, com o ambiente escolar que desse modo se apresenta sem sentido e significado para o estudante, ao priorizar a música e a arte eruditas ou tradicionais. A escolha do funk e do rap se justifica pela forte presença desses dois gêneros no gosto musical dos alunos da educação

básica e dessa forma na formação da identidade e sociabilidade desse grupo como demonstrado pela literatura apresentada.

Se a violência simbólica musical não é a única responsável por problemas como reprovação e evasão, seu combate e a introdução, tanto na disciplina de Artes quanto na cultura escolar, de manifestações artísticas com as quais os alunos se identifiquem, como o rap e o funk, seguramente faria com que houvesse reciprocidade e reconhecimento entre os valores culturais da instituição escolar e os valores estéticos e éticos trazidos pelos alunos.

Apesar da introdução na BNCC, no CBC e nos Planos de Curso de Minas Gerais de diversas habilidades, competências, conteúdos e objetivos condizentes com as teorias crítica e pós-crítica do currículo - que questionam a hegemonia da estética e da ética eruditos, tradicionais, ocidentais, eurocêntricos e defendem a presença do multiculturalismo, da diversidade cultural na rotina da escola – a literatura e os documentos pesquisados demonstram que, na prática, a cultura escolar é relutante em incorporar no seu cotidiano os valores e saberes dos educandos, especialmente aqueles vítimas de estigmatização e preconceito, como o rap que possui poucas menções nos currículos de Artes e o funk que sequer é citado.

Não obstante, com o advento da globalização, da internet, das redes sociais e da pós-modernidade ou modernidade tardia, as instituições sociais tradicionais, como a escola, a igreja e a família, deixaram de ser principais agentes de socialização, formadores da identidade, reconhecimento e status, ou seja, os grupos, eventos e tribos urbanas, como os relacionados ao rap e o funk, se tornam novos campos simbólicos com regras próprias para obtenção de poder simbólico e formadores de um “*habitus*” alternativo, onde os adolescentes podem externar sua personalidade sem julgamentos e sanções que teriam no ambiente escolar e familiar, aumentando ainda mais a distância entre os valores ético, estético-musicais dos alunos e aqueles trabalhados pela escola.

A despeito dos estigmas e estereótipos ligados ao rap e ao funk, como “música de bandido”, “pornográficos” e “misóginos”, cabe aos trabalhos acadêmicos e à escola compreender as causas sociológicas, antropológicas e psicológicas que levam os adolescentes a se identificarem com tais gêneros, a ponto deles terem forte influência na socialização e formação de suas identidades para incluí-los de fato na cultura da escola, problematizando com os alunos as causas da afinidade deles com esses gêneros e as origens históricas desse preconceito musical que mantém o funk e o rap apenas como uma possibilidade ou sugestão nos currículos multiculturais, tanto os nacionais, quanto os estaduais de Minas Gerais, os quais poderiam ser mais específicos como são no caso da literatura e das artes visuais cujos gêneros

e estilos são valorizados e recomendados textualmente: enquanto o rap raramente é citado, o funk, nos documentos até 2024, não foi citado nenhuma vez.

O estudo da violência simbólica de modo interdisciplinar e aprofundado com o corpo docente, nos cursos de licenciatura e pós-graduação, e discente, com os próprios alunos da educação básica, é fundamental a fim de desnaturalizar as práticas de exclusão dos saberes éticos e estéticos trazidos pelos estudantes, particularmente os de periferias urbanas, cujas manifestações artísticas pouco ou nada são incorporadas na cultura escolar. Essa reflexão consciente sobre a violência simbólica permite aos professores, gestores e alunos compreenderem os mecanismos invisíveis pelos quais ela ocorre e, com isso, desconstruir preconceitos a fim de que manifestações culturais, como o rap e o funk, não sejam apenas toleradas, mas incluídas textualmente nos currículos e façam parte da cultura da escola.

Outra questão importante para refletir com os docentes, especialmente durante sua formação universitária, e com os discentes na educação básica são as consequências dessa exclusão estética e ética como o anacronismo entre a escola e os novos espaços de socialização e formação da identidade dos adolescentes, como os grupos e eventos de rap e funk, nos quais os adolescentes podem expressar suas ideologias, visões de mundo ou simplesmente se divertirem para espantarem, diante dos problemas do dia-a-dia, sem serem criticados. É necessária a discussão e o estudo com professores e adolescentes sobre os efeitos que esse descompasso tem sobre o êxito da escola na formação científica e cidadã dos seus alunos.

Para que o rap e o funk e outras manifestações culturais da periferia ou da cultura de massa deixem de ser apenas propostas curriculares e façam parte das atividades e da realidade escolares é fundamental aprofundar esse debate tanto na formação docente quanto na discente, pois isto conduziria a um processo de mudança de uma hierarquia estético-musical inconsciente para o consciente, refletindo sobre as regras, interesses, e privilégios trazidos por essa hierarquização na escola e na sociedade como um todo.

Dessa maneira, a escola gradativamente deixaria de ser parte da estrutura de reprodução de um único campo, no qual o poder simbólico é baseado apenas nos capitais culturais erudito e tradicional, cuja implantação se dá de modo oculto por meio da adoção de um *habitus* formatado por critérios de bom e mau gosto dos educadores e dos educandos que admiram os gêneros e estilos musicais valorizados pelo meio acadêmico e pela crítica musical que rechaçam as manifestações artísticas de massa, das periferias pobres urbanas, voltadas ao entretenimento ou à contestação das injustiças sociais e dos critérios de vulgar e elegante.

Por coerência, a escola não pode combater o etnocentrismo, ou seja, uma visão evolutiva e hierarquizada das culturas, somente com relação aos povos tradicionais distantes das

periferias urbanas, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos e caiçaras, como preconiza a perspectiva multicultural nos currículos oficiais; mas deve desconstruir também o paradigma etnocêntrico relativo à cultura e à música das comunidades das quais ela faz parte, no caso o funk e o rap nas periferias urbanas. Para isso, além de estabelecer a crítica sociológica supracitada que problematize com os adolescentes os mecanismos de atuação da violência simbólica, é necessário um olhar relativista antropológico, isto é, que considere a visão que os alunos têm sobre o fazer e fruir musical no que se refere ao rap e ao funk.

Os que desaprovam ou querem até censurar e criminalizar o funk e o rap, tanto na sociedade quanto na escola, devido ao conteúdo “pornográfico”, “machista” e “de apologia ao crime e às drogas” em parte de suas letras, se esquecem que em outros gêneros musicais e nas outras artes, como cinema, literatura e pintura, essas temáticas também estão presentes e são aceitas socialmente, aclamadas e até premiadas pela crítica especializada. Outrossim, a adesão massiva dos adolescentes tanto da periferia quanto da classe média e elite a estes dois estilos demonstra que eles representam valores que fazem parte do tecido social atual e por isso devem ser problematizados e debatidos no ambiente escolar e não simplesmente desprezados, obviamente respeitando o decoro a ser utilizado em sala de aula. Por fim, há um outro lado do funk e do rap a ser explorado no ensino de música na disciplina de Artes e de maneira interdisciplinar, qual seja suas variantes rítmicas, suas danças, as temáticas românticas, políticas e sociais, como a ostentação e a indústria cultural, por exemplo, a releitura de obras eruditas, as paródias, enfim, uma plêiade de possibilidades com as quais o educando se identifique, se sinta motivado para que seja na prática um protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Nicole Barbosa de. **Juventude e Resistência: O funk como forma de expressão dos(das) jovens da periferia**. 106f. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. São Paulo: ed. Loyola, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais**. Disponível: <https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq7/10_etnocentrismo_cultura_cp7.pdf>. p. 161-180. 2009. Acessado em 06 de outubro de 2024.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia** (pp. 46-81). Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* **Proposições para o ensino do futuro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 67, p. 152-169, jan./abr. 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de set. de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2022**. Disponível em: <[BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2022**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=resultados>>. Acesso em: 07 de junho de 2024.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20jovens%20que,a%2029%20anos%20de%20idade.> Acesso em: 07 de junho de 2024.</p></div><div data-bbox=)

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Unicamp, 2010.

CAMARGOS, Roberto. **Rap e Política: Percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

CARRARA, Sérgio. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/K5bV8WP4bQm7sYrNHYQMW5r/?format=html>>. Acessado em 01 de junho de 2024.

CASTRO, Celso. **Apresentação**. In: BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CYMROT, Danilo. **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica**. 205f. Dissertação. (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Música, raça e preconceito no ensino fundamental:** notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes, n. 48, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912013000200009>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CUCHE, Denis: **A noção de cultura nas ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DAYRELL. **Juventude, grupos de estilo e identidade.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte.** São Paulo; 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **O rap e o funk na socialização da juventude.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DUARTE, Pedro; REIS, João Gomes. **O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante:** um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música, v 26, n. 41, 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/765>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **A socialização e a formação escolar.** Lua Nova, São Paulo, n. 40/41, p. 241-266, 1997.

_____; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar.** Buenos Aires: Losada, 1997.

DUBOIS, 1.; DURAND, P.; WINKIN, Y. **Introduction.** In: DUBOIS, 1.; DURAND, P.; WINKIN, Y. (Orgs.). *Le symbolique et le social: la reception internationale de la pensée de Pierre Bourdieu.* Liège: EULg, 2005. p. 13-28.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral.** Petrópolis: Vozes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. - São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra; 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Gramsci, A. **Problemas do materialismo histórico**. In A. Gramsci, Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KELLY, Jucelle C. D.; AMARAL, José H. D. do. **Na batida do Funk**: a utilização do gênero no processo de musicalização de crianças do Ensino Fundamental I. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, 23., 2017, Manaus. **Anais...** Londrina: ABEM, 2017. p 2-3.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERSCHMANN, Micael. **O Funk e o Hip Hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Adriana. **Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade**. Campinas, SP : [s.n.], 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 666/2005, de 7 de abril de 2005**. Estabelece os conteúdos básicos comuns de Artes a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as series finais do fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Curso**: anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

NZEWI, Meki Emeka. **Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização**: posição da CIIMDA, v.30, n. 28, 2004. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/105> >. Acesso em: 15 mai. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 78, abr. 2002. Doi: 10.1590/S0101-73302002000200003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Nina, Os Africanos no Brasil. 7 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço Descente: transformações do samba no Rio de Janeiro: 1917-1933**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. : Ed. UFRJ, 2001.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Discutindo o currículo É por dentro**. Educar em Revista. Dossiê Cultura e Escola: saberes, tempos e espaços como dimensões do currículo. Curitiba, n. 17, p. 139-149, jan./jun. 2001.

SILVA Enid Rocha Andrade da; BOTELHO Rosana Ulhôa. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVEIRA, A. *et al.* **Do samba ao funk: quando ritmos viram casos de polícia**. In: IX encontro de pesquisa e extensão da Faculdade Luciano Feijão. 2017, Sobral. **Anais...** Sobral: 2017. p 1-10.

SUMMER, W. G. (1906) *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*, Boston, Ginn.

VALE, F. F. do; SALLES, L. M. F. **Jovens de periferia, estilos musicais e cotidiano escolar**. EccoS, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 365-384, jul./dez. 2010

VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

VIANNA, Hermano. **O Mundo do Funk Carioca**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1997.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas Vocações**. 20ª edição. São Paulo: Cultrix, 2013.

ANEXO A – UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO DE MÚSICA DO 6º AO 9º ANO NA BNCC

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Música	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Materialidades	
	Notação e registro musical	
	Processos de criação	
Teatro	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	

. ANEXO B – HABILIDADES PARA O ENSINO DE MÚSICA DO 6º AO 9º ANO NA BNCC

LINGUAGENS - ARTE
ENSINO FUNDAMENTAL

HABILIDADES
<p>(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>
<p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p>
<p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>
<p>(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p>
<p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p>
<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>
<p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>
<p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p>

ANEXO C – HABILIDADES PARA O ENSINO DE ARTES INTEGRADAS DO 6º AO 9º ANO NA BNCC

LINGUAGENS - ARTE
ENSINO FUNDAMENTAL

HABILIDADES
(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

ANEXO D – OBJETIVOS PARA O ENSINO DE ARTES DO CBC-MG

4. Objetivos do Ensino de Arte

- Reconhecer a arte como área de conhecimento autêntico e autônomo, respeitando o contexto sócio-cultural em que está inserida.
- Apreciar a arte nas suas diversas formas de manifestação, considerando-a elemento fundamental da estrutura da sociedade.
- Compreender a arte no processo histórico, como fundamento da memória cultural, importante na formação do cidadão, agente integrante e participativo nesses processos.
- Proporcionar vivências significativas em arte, para que o aluno possa realizar produções individuais e coletivas.
- Conhecer e saber utilizar os diferentes procedimentos de arte, desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros.
- Respeitar as diversas manifestações artísticas em suas múltiplas funções, identificando, relacionando e compreendendo a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas.
- Conhecer, respeitar e poder observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais.
- Conhecer a área de abrangência profissional da arte, considerando as diferentes áreas de atuação e características de trabalho inerentes a cada uma.
- No Ensino Fundamental, de acordo com os PCN, o ensino de Arte deve organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:
 - Experimentar e explorar as possibilidades de cada expressão artística;
 - Compreender e utilizar a arte como expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
 - Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (artes visuais, dança, música, teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
 - Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
 - Identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções

ANEXO E – TÓPICOS/HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO ENSINO DE MÚSICA NO CBC-MG

Eixo Temático III

Conhecimento e Expressão em Música

Tema: Percepção Sonora e Sensibilidade Estética

Subtema: Os sons em fontes sonoras diversas

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
10. Produção de sons e construção de fontes sonoras diversas	<p>10.1. Ser capaz de produzir sons musicais a partir de instrumentos tradicionais e/ou não convencionais, construídos com elementos da natureza e diferentes materiais ou materiais reciclados.</p> <p>10.2. Saber identificar sons em diferentes fontes sonoras, (sopro, cordas, percutido, eletrônicos) observando altura, intensidade, timbre e durações.</p> <p>10.3. Conhecer os instrumentos musicais tradicionais e suas funções em conjuntos musicais.</p>
11. Estudo da voz	<p>11.1. Ser capaz de emitir sons vocais, utilizando-se de técnica vocal adequada à sua idade.</p> <p>11.2. Identificar as diferentes tessituras vocais.</p> <p>11.3. Ser capaz de participar de conjuntos musicais vocais, respeitando os valores e capacidades musicais de seus colegas.</p>

ANEXO F – TÓPICOS/HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO ENSINO DE MÚSICA NO CBC-MG

Tema: Movimentos Artísticos em Música em Diferentes Épocas e em Diferentes Culturas
Subtema: Relações da Música e suas funções em diferentes contextos

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
12. A música em seus aspectos históricos, sociais e étnicos	<p>12.1. Conhecer as relações sócio-culturais da música ao longo da história e suas diferentes manifestações.</p> <p>12.2. Ser capaz de identificar diferentes modalidades e funções da música. (Religiosa, profana, tradicional, contemporânea, ambiental, regional, folclórica, dentre outras).</p> <p>12.3. Valorizar as diferentes manifestações musicais de diferentes povos e etnias.</p> <p>12.4. Saber realizar pesquisas musicais em graus diferentes de complexidade, sobre a música de sua região ou de sua cidade.</p> <p>12.5. Ser capaz de organizar arquivos e acervos de documentos musicais de diferentes períodos e em diferentes suportes (arquivo sonoro, arquivo de partituras e documentos).</p>

Tema: Elementos Musicais
Subtema: Estruturas básicas do discurso musical

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
13. Melodia, harmonia e ritmo	<p>13.1. Elemento musical ou cantar melodias criadas pelo grupo ou já existentes do repertório nacional e/ou internacional.</p> <p>13.2. Ser capaz de perceber e/ou executar acordes simples em instrumento musical para acompanhamento de melodias.</p> <p>13.3. Ser capaz de distinguir diferentes ritmos em músicas do repertório nacional e internacional.</p> <p>13.4. Executar instrumentos de percussão em conjuntos musicais.</p>

ANEXO G – TÓPICOS/HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO ENSINO DE MÚSICA NO CBC-MG

14. Forma	<p>14.1. Ser capaz de reconhecer formas simples em música.</p> <p>14.2. Saber criar músicas, utilizando-se dos elementos formais básicos em música.</p>
VII. Glossário	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de identificar e conceituar os termos técnicos específicos da música.

Tema: Expressão Musical
Subtema: Discurso Musical

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
15. Improvisação e criação musical com voz e/ ou instrumentos musicais	<p>15.1. Conhecer a diversidade da expressão do repertório musical brasileiro.</p> <p>15.2. Ser capaz de participar de conjuntos musicais, respeitando a individualidade e capacidade de cada componente do grupo.</p> <p>15.3. Identificar e argumentar criticamente sobre criações musicais, respeitando valores de diferentes pessoas e grupos.</p> <p>15.4. Ser capaz de produzir com liberdade e originalidade um discurso musical, utilizando-se de conhecimentos melódicos, harmônicos, rítmicos e formais em diferentes graus de complexidade.</p>
VIII. Interpretação musical com voz e/ou instrumentos musicais	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de interpretar repertórios musicais individualmente ou em grupos.

**ANEXO H – TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO; HABILIDADES E
DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA
BRASILEIRA NO CBC-MG**

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
<p>46. Contemporaneidade</p>	<p>46.0. Ler textos e obras representativos da literatura brasileira contemporânea, produtiva e autonomamente.</p> <p>46.1. Caracterizar movimentos culturais e poéticos de vanguarda (concretismo, poesia prática, poema-processo, <i>pop art</i>, contracultura, etc.).</p> <p>46.2. Explicar a importância dos movimentos de vanguarda para a literatura brasileira contemporânea.</p> <p>46.3. Localizar, numa linha de tempo, as principais tendências da poesia e da prosa de ficção brasileira contemporânea.</p> <p>46.4. Identificar, em textos literários brasileiros, marcas discursivas e ideológicas das principais tendências da poesia e da prosa de ficção contemporânea e seus efeitos de sentido.</p> <p>46.5. Relacionar características discursivas e ideológicas de obras brasileiras da contemporaneidade ao contexto histórico e à situação de produção, circulação e recepção dessas obras.</p> <p>46.6. Reconhecer e caracterizar a contribuição dos principais autores brasileiros da contemporaneidade para a literatura nacional.</p> <p>46.7. Estabelecer relações intertextuais entre textos literários da contemporaneidade e produções literárias e culturais de diferentes épocas.</p> <p>46.8. Identificar efeitos de sentido da metalinguagem e da intertextualidade em textos literários brasileiros contemporâneos.</p> <p>46.9. Posicionar-se, como pessoa e como cidadão, frente aos valores, às ideologias e às propostas estéticas representadas em obras literárias do Modernismo brasileiro.</p> <p>46.10. Elaborar, produtiva e autonomamente, textos orais e escritos de análise e apreciação de textos literários brasileiros contemporâneos.</p>

ANEXO I – PLANOS DE CURSO DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	6º Ano - Ensino Fundamental	2024	
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Música	(EF69AR17MGP6) Explorar e registrar diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, enfatizando artistas locais e regionais.	<ul style="list-style-type: none"> Contextos e práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Meios e equipamentos culturais diversos, refletindo sobre seus usos e funções. Um mesmo local pode ser compreendido como lugar de aprendizagem, propiciando os ensaios e reflexões, ou como lugar de apresentação musical, de razão e função diferenciada, midiática ou social. Ruas fazem parte dos meios e equipamentos de aprendizagem e apresentação. 	Para essa aula, apresentar aos estudantes a evolução dos meios de comunicação e entender a música como expressão comunicativa e de entretenimento.
	(EF69AR19P6) Identificar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.		<ul style="list-style-type: none"> Estilos musicais distintos de modo crítico e contextualizado, para ampliar o repertório, permitindo perceber as diferenciações a partir de uma escuta atenta dos sons, uma vez que estes estão na base da educação musical. 	Essa habilidade propõe uma abordagem de pesquisa sobre os desdobramentos dos estilos musicais, contextos e avanços tecnológicos.
	(EF69AR20P6) Explorar e identificar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	<ul style="list-style-type: none"> Elementos da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som, introduzidos nos Anos Iniciais da Arte: altura (sons agudos e graves); duração (longos e curtos); intensidade (fortes e fracos); timbres (a voz do instrumento ou pessoa) e os elementos básicos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia. 	Conhecer os elementos que compõe uma música.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO		
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	7º Ano - Ensino Fundamental	2024		
3º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Música	(EF69AR18MGB) Apreciar o papel de músicos e grupos de música locais, regionais e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.		<ul style="list-style-type: none"> O papel de músicos no desenvolvimento de gêneros musicais. 	Contextualizar o surgimento de um gênero musical e a contribuição de um músico ou grupo de músicos amplia a compreensão sobre a música e seus processos de criação.	
	(EF69AR19A) Identificar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	<ul style="list-style-type: none"> Contextos e práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estilos musicais distintos de modo crítico e contextualizado, para ampliar o repertório. Estilos musicais, permitindo perceber as diferenciações a partir de uma escuta atenta dos sons, uma vez que estes estão na base da educação musical. 	Esta habilidade consiste em conhecer, identificar e analisar estilos musicais distintos de modo crítico e contextualizado, para ampliar o repertório. A construção desse repertório está relacionada à apreciação e investigação de um maior número de estilos musicais, permitindo perceber as diferenciações a partir de uma escuta atenta dos sons, uma vez que estes estão na base da educação musical.	
	(EF69AR19B) Analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.				
	(EF69AR20A) Explorar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	<ul style="list-style-type: none"> Elementos da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas diversas de composição, criação, execução e apreciação musicais que aprofundam e consolidam a percepção dos parâmetros do som, introduzidos nos Anos Iniciais da Arte: altura (sons agudos e graves); duração (longos e curtos); intensidade (fortes e fracos); timbres (a voz do instrumento ou pessoa) e os elementos básicos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia. 	Investigar, observar e avaliar por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição, criação, execução e apreciação musicais aprofundam e consolidam a percepção dos parâmetros do som, introduzidos nos Anos Iniciais da Arte: altura (sons agudos e graves); duração (longos e curtos); intensidade (fortes e fracos); timbres (a voz do instrumento ou pessoa) e os elementos básicos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia.	

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	7º Ano - Ensino Fundamental	2024	
3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Música	(EF69AR18MGB) Apreciar o papel de músicos e grupos de música locais, regionais e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.	• Contextos e práticas.	• O papel de músicos no desenvolvimento de gêneros musicais.	Contextualizar o surgimento de um gênero musical e a contribuição de um músico ou grupo de músicos amplia a compreensão sobre a música e seus processos de criação.
	(EF69AR19A) Identificar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (EF69AR19B) Analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.		• Estilos musicais distintos de modo crítico e contextualizado, para ampliar o repertório. • Estilos musicais, permitindo perceber as diferenciações a partir de uma escuta atenta dos sons, uma vez que estes estão na base da educação musical.	Esta habilidade consiste em conhecer, identificar e analisar estilos musicais distintos de modo crítico e contextualizado, para ampliar o repertório. A construção desse repertório está relacionada à apreciação e investigação de um maior número de estilos musicais, permitindo perceber as diferenciações a partir de uma escuta atenta dos sons, uma vez que estes estão na base da educação musical.
	(EF69AR20A) Explorar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. (EF69AR20B) Analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	• Elementos da linguagem.	• Práticas diversas de composição, criação, execução e apreciação musicais que aprofundam e consolidam a percepção dos parâmetros do som, introduzidos nos Anos Iniciais da Arte: altura (sons agudos e graves); duração (longos e curtos); intensidade (fortes e fracos); timbres (a voz do instrumento ou pessoa) e os elementos básicos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia.	Investigar, observar e avaliar por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição, criação, execução e apreciação musicais aprofundam e consolidam a percepção dos parâmetros do som, introduzidos nos Anos Iniciais da Arte: altura (sons agudos e graves); duração (longos e curtos); intensidade (fortes e fracos); timbres (a voz do instrumento ou pessoa) e os elementos básicos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	9º Ano - Ensino Fundamental	2024	
3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Música	(EF69AR20A) Explorar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	• Elementos da linguagem.	• Estrutura e conteúdo da música no cinema.	Estudo e impacto das trilhas musicais em filmes. Músicas para trilha sonora de jogos de computador.
	(EF69AR20B) Analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.			
	(EF69AR21A) Explorar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	• Materialidades.	• Musicalização .	Criar música experimental, sons do corpo. Conhecer artistas que utilizam o corpo como instrumento musical.
	(EF69AR21B) Analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	• Notação e registro musical.	• Notação musical.	Partitura convencional e não convencional.
	(EF69AR22P8) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	• Processos de criação.	• Improvisação .	Criação de um musical.

ANEXO J – PLANOS DE CURSO DO ENSINO MÉDIO

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:		ANO DE ESCOLARIDADE		ANO LETIVO	
Linguagens		1º Ano - Ensino Médio		2024	
COMPONENTE CURRICULAR:		ANO DE ESCOLARIDADE		ANO LETIVO	
Arte		1º Ano - Ensino Médio		2024	
2º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento e análise de contextos históricos, sociais e culturais de produções nas linguagens artísticas que demarcam visão de mundo e disputas de sentidos entre diferentes grupos culturais. Distinção crítica de conceitos de arte, arte popular, folclore, erudição, etc., que apresentem aspectos de hierarquização entre produções artísticas. Problematização de estereótipos, preconceitos, processos de invisibilização, deslegitimação, apagamentos, etc. em produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, etc.) em diferentes linguagens de arte (artes visuais, dança, teatro, música, dentre outras). Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) por meio de apreciação, fruição e posicionamento crítico em arte no contexto social. 	Pesquisar e analisar as manifestações artísticas e seus representantes que valorizam as raízes culturais brasileiras, bem como artistas que promovem a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Realizar criações e exposições conceituais que dialoguem com as pesquisas realizadas.	

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:		ANO DE ESCOLARIDADE		ANO LETIVO	
Linguagens		2º Ano - Ensino Médio		2024	
COMPONENTE CURRICULAR:		ANO DE ESCOLARIDADE		ANO LETIVO	
Arte		2º Ano - Ensino Médio		2024	
3º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos	Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	<ul style="list-style-type: none"> Vivência e análise de processos e produções artísticas e como chegam ao público. Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção. Avaliação da utilização das tecnologias e mídias, bem como a mediação da indústria cultural de produções artísticas. 	Levar o estudante a reconhecer o caráter histórico, heterogêneo, variável e sensível das linguagens artísticas em diálogo com seus contextos de uso. Analisar as linguagens corporais, seu uso e efeitos de sentido estético (pesquisar sobre gêneros performáticos como mímica, percussão corporal, body art, etc.).	
Diversidade e Pluralidade	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG205MG) Conhecer e compreender os saberes, as tradições, os costumes, os modos e perspectivas de vida dos povos indígenas, camponeses, negros, quilombolas, ciganos, imigrantes e refugiados, sobretudo em Minas Gerais, para a integração de suas culturas e fortalecimento do sentimento de pertencimento.	<ul style="list-style-type: none"> Valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) por meio de apreciação, fruição e posicionamento crítico em arte no contexto social. 	Compreender as linguagens da arte e suas circunstâncias históricas, sociais e ideológicas. Entendendo a arte como forma de manifestar ideias, sentimentos, crenças, identidade e beleza estética. Reconhecer a influência do contexto histórico e cultural na produção e apreciação artística de grupos culturais tradicionais, promover a leitura crítica e reflexiva sobre esses aspectos e práticas das linguagens artísticas, nos diferentes campos de atuação. Identificar e reconhecer as práticas artísticas manifestas na atualidade, que possuem origem histórica a partir das tradições, saberes e costumes de grupos culturais.	

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	3º Ano - Ensino Médio	2024	
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Produções Acadêmicas	Competência 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	(EM13LGG606MG) Analisar criticamente a dimensão da pesquisa e docência em arte, as teorias que as envolvem, objetivos e modos de disseminação como campo de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento e compreensão dos objetivos e finalidade da Arte no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e seus impactos nas dimensões sociais, culturais, artísticas, políticas e econômicas do país, apontando possibilidades de atuação profissional. Discussão da atuação de associações de pesquisa em arte e arte-educação, nas diferentes linguagens artísticas, salientando aspectos da divulgação científica de arte e produção de conhecimento em arte. Análise e debate sobre artista-professor e/ou artista-pesquisador na arte e educação básica. 	<p>Analisar, e debater processos ou experiências artísticas pessoais e coletivas diversas de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem da capacidade sensível, criativa, crítica e reflexiva, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo.</p> <p>Experimentar e explorar manifestações artísticas e culturais regionais e globais, tanto tradicionais como populares e digitais, atuais e de outros tempos. Reconhecer e valorizar as escolhas e experiências estéticas, do cotidiano, os seus estilos, inclusive comparando e reconhecendo-os na história e culturas tradicionais já valorizadas, que referenciam essas manifestações. Reconhecer o papel do(a) docente como mediador, favorecendo um ambiente de troca de saberes na sala de aula, em uma construção de conhecimento dinâmica e prazerosa, considerando a inequívoca habilidade dos estudantes no domínio das novas tecnologias, tendo essas ferramentas como aliadas.</p> <p>Refletir e debater os conceitos que antes se baseavam em ideais de beleza como a simetria e a proporção, delimitadas pelas temáticas históricas, míticas e religiosas, sendo contrapostas ao conteúdo da vanguarda modernista indicando um caminho que possibilita o entendimento da Arte Contemporânea.</p>

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	3º Ano - Ensino Médio	2024	
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Diversidade e Pluralidade	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG206MG) Analisar diferentes textos (legais e jurídicos) para o desenvolvimento de postura crítica e analítica da condição social de diferentes grupos em uma sociedade plural e garantidora de direitos que refletem a valorização de grupos sociais amparados nas legislações vigentes.	<ul style="list-style-type: none"> Leis, resoluções, portarias, dentre outras que tratam de arte e cultura. Instâncias de participação civil em conselhos de cultura. Conhecimento da ID Estudantil e ID Jovem no acesso de arte, cultura e lazer. 	<p>Analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas, uma obra literária, uma peça musical, um espetáculo de dança, quanto textos de outros campos. Discutir sobre qual o objetivo da arte e qual seu lugar relacionando os fazeres artísticos contemporâneos e suas tecnologias, como a arte em galerias e museus, a arte de rua, performances artísticas e a arte nas mídias sociais. Pesquisar políticas públicas de fomento da arte na prática, com vistas ao conhecimento de editais e projetos que promovem a arte como um meio econômico e social para o trabalho. Pesquisar e entender os processos, as políticas públicas e a as leis de incentivo da cultura no âmbito da legitimação das práticas e preservação da cultura, como por exemplo o Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o IEFA (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais), a Lei Rouanet e a Lei Aldir Blanc.</p>

ANEXO K – PLANOS DE CURSO COM CITAÇÕES DE GÊNEROS E ESTILOS ARTÍSTICOS ESPECÍFICOS

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	6º Ano - Ensino Fundamental	2024	
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Dança	(EF69AR13P6) Investigar e nomear brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais, partindo da cultura local, como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> Composição de uma coreografia autoral, de maneira individual ou em grupos através de brincadeiras, jogos, danças, coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais. 	Entender a dança como manifestação artística e cultural, apresentar brincadeiras e danças folclóricas do nosso país incluindo as indígenas e africanas.
	(EF69AR14P6) Experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.		<ul style="list-style-type: none"> Composição cênica e apresentação coreográfica: direção, iluminação, figurino, cenário, trilha sonora. 	O estudante deverá conhecer espaços possíveis para uma apresentação de dança. Entendê-la como linguagem que pode se expressar corporal e visualmente apropriando-se dos conceitos de luz, cenário, música e figurino. Experimentar, de forma crítica uma performance artística de modo coletivo.
Música	(EF69AR16P6) Analisar e identificar, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	<ul style="list-style-type: none"> Contextos e práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Materiais sonoros de diversos períodos e momentos sociais brasileiros e de outros países. Expressões de categorias, como pop, samba, MPB, hiphop, rap, rock, jazz, Techno etc., analisando os diferentes gêneros e estabelecendo relações entre suas funções e contexto social e de circulação. Práticas musicais nas diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. 	Essa habilidade pressupõe o conhecimento da história da música e sua influência na sociedade.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte	7º Ano - Ensino Fundamental	2024	
3º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Música	(EF69AR16P7) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	<ul style="list-style-type: none"> Contextos e práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Moda e estilo na música. Expressões de categorias, como pop, samba, MPB, hip-hop, rap, rock, jazz, Techno etc., analisando os diferentes gêneros e estabelecendo relações entre suas funções e contexto social e de circulação. Práticas musicais nas diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. 	Esta habilidade consiste em avaliar os papéis e aplicações da música, ampliando o exercício da escuta e a análise atenta de materiais sonoros de diversos períodos e momentos sociais brasileiros e de outros países.
	(EF69AR18P7) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música locais e regionais que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.		<ul style="list-style-type: none"> O papel de músicos no desenvolvimento de gêneros musicais. 	Esta habilidade consiste em identificar, apreciar, caracterizar e avaliar a criação singular de um profissional ou uma banda, o que dá ênfase, independentemente das escolhas musicais, aos processos de criação significativos que envolvem pesquisa, persistência e um contínuo exercitar do desenvolvimento musical, que leva a transformações e invenções.
	(EF69AR17MGA) Explorar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, enfatizando artistas locais e regionais. (EF69AR17MGB) Analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, enfatizando artistas locais e regionais.		<ul style="list-style-type: none"> Meios e equipamentos culturais diversos, refletindo sobre seus usos e funções. 	Esta habilidade consiste em conhecer, investigar e avaliar criticamente meios e equipamentos culturais diversos, refletindo sobre seus usos e funções. Um mesmo local pode ser compreendido como lugar de aprendizagem, propiciando os ensaios e reflexões, ou como lugar de apresentação musical, de razão e função diferenciada, midiática ou social.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE		8º Ano - Ensino Fundamental	ANO LETIVO		2024
COMPONENTE CURRICULAR:		Arte	3º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS				
Música	(EF69AR20A) Explorar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	Contextos e práticas.	<ul style="list-style-type: none"> Forma musical: unitária, binária, ternária, rondó, tema e variação. 	Apreciação musical de estilos, tempo e espaços diferentes. Estudo das formas musicais, unitária, binária, ternária, rondó , tema e variação. Identificar o objetivo da música em contextos diversos.				
	(EF69AR20B) Analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.							
	(EF69AR19A) Identificar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	Materialidades	Musicalização.	Conhecer a música experimental e criar música experimental.				
	(EF69AR19B) Analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.							
	(EF69AR21A) Explorar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.							
	(EF69AR21B) Analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.							
(EF69AR22P8) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical.	Partitura convencional e não convencional.	Conhecer e estudar as partituras, tanto as convencionais quanto as não convencionais.					
(EF69AR23A) Explorar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Processos de criação.	Composição musical: etapas de criação.	Propor os estudantes a criação de música autoral, jingles, paródia, batalhas de rima e etc. Para que vivenciem o processo de criação e suas peculiaridades.					

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE		9º Ano - Ensino Fundamental	ANO LETIVO		2024
COMPONENTE CURRICULAR:		Arte	3º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS				
Música	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e práticas.	<ul style="list-style-type: none"> Moda e estilo na música. Arte e etnia na música. 	A música no período do renascimento .				
	(EF69AR18P8) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música locais e regionais que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.			Autoria na Música. Percepção múltipla de como as pessoas se expressam com a entonação de voz, gestos, forma de narrar um acontecimento, criação de um personagem relacionado a uma função ou tema, entre outros.				
	(EF69AR17MGA) Explorar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, enfatizando artistas locais e regionais.			Foco e percepção: intenção sonora na música. Tik Tok e a influencia digital.				
	(EF69AR17MGB) Analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, enfatizando artistas locais e regionais.			Estética musical. História da Musica e sociedade. Identificar o objetivo da música em contextos diversos.				
	(EF69AR19A) Identificar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.							
	(EF69AR19B) Analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.							