

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDA XAVIER MACHADO

**NO BALANÇO DO *FUNK*: AS TENSÕES QUE ENVOLVEM O
RITMO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR**

VITÓRIA
2015

FERNANDA XAVIER MACHADO

**NO BALANÇO DO *FUNK*: AS TENSÕES QUE ENVOLVEM O
RITMO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida.

Vitória
2015

Machado, Xavier Fernanda.

No balanço do funk: as tensões que envolvem o ritmo dentro do ambiente escolar/Fernanda Xavier Machado. Vitória, 2015. 83 p.

Dissertação (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Área de concentração: Educação Física
Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida.

1. Juventude. 2. Funk. 3. Escola.

Aos meus pais Manoel e Adelaide, a Nianna
e Eloiza, minha base sempre!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Adelaide e Manoel, que, com todo amor, carinho, dedicação e paciência souberam me incentivar a prosseguir, sempre! Só tenho a agradecer por tudo o que eu sou hoje.

A Nianna, minha querida irmã, por todo amor e apoio nessa trajetória.

A minha pequena Eloiza, sempre muito preocupada com o termino do meu “dever de casa”

Ao meu cunhado, Giuliano, peça importante para o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada por contribuir na busca do meu objeto de estudo.

Aos tios e tias, primos e primas por estarem sempre na torcida.

Ao meu orientador e amigo, professor Felipe, quero agradecer por esses quase sete anos de parceria. Tenho certeza de que aprendemos muito durante essa trajetória.

Ao professor Ivan, por ter se tornado uma peça tão importante nesse processo de conclusão do curso.

Agradeço também ao professor Ueberson, pelas boas energias sempre e por mais uma vez participar do meu processo de formação.

Ao professor Kiko pela gentileza em ter aceitado participar da banca.

Ao professor Antônio, um grande amigo e mestre. Só tenho a agradecer por todos os momentos de formação humana e acadêmica proporcionada pelas asas do Andora.

As minhas amigas e parcerias, Ciça, Erica, Milu, Jow, Laila e Thacinha, obrigada pela força sempre.

Aos colegas da turma de 2013. Especialmente aqueles que se tornaram amigos-irmãos: Sayonara, Karen, Vinicius, Lorena, Lívinha e Thaise. Ter vocês comigo, foi fundamental.

A Amandinha, Serginho e Marcelo, companheiros de Laboratório que sempre me acolheram com muito carinho.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

O *funk* é o tema central deste trabalho. Esse ritmo que, ao longo dos anos, conquistou uma presença ampla em diversas esferas da sociedade brasileira, ainda tem nas periferias, lugar de onde se originou e se recriou, espaço garantido, principalmente na vida dos jovens que vivem nessas localidades. Em muitas dessas regiões, a vinculação *funk* e a juventude periférica se refletem dentro do ambiente escolar nas diversas interpretações que ali se criam. O objetivo deste estudo é entender como o *funk* se expressa e é visto dentro do ambiente escolar. A presente pesquisa se desenvolveu especificamente em uma determinada instituição, localizada em um bairro periférico do município de Serra/ES. Foram encontrados indícios de uma forte relação da comunidade com o *funk*, que se refletia no cotidiano da respectiva unidade escolar. Para compreender o vínculo comunidade, *funk* e escola, o presente trabalho adotou como sujeitos centrais os jovens e o corpo docente integrantes da instituição estudada que, por medidas éticas, será aqui identificada como Escola Raiz. Esta pesquisa assume o método qualitativo. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas e indiretas, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os dados encontrados são frutos da uma experiência etnográfica que se deu entre 21-5-2014 e 19-12-2014 e estão expostos ao longo de todo o texto, atravessando-os com o referencial teórico, com o intuito de discutir os conflitos e entraves encontrados dentro do ambiente escolar investigado, o qual se refere a relação estabelecida entre a escola e o *funk*.

Palavras-chave: Juventude. *Funk*. Escola.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. A MÚSICA <i>FUNK</i> COMO ELEMENTO CULTURAL: OS TRAÇOS DE SUA HISTÓRIA	13
2.1 O <i>funk</i> : da importação à apropriação.....	17
3. O BAIRRO: CONHECENDO AS APROXIMAÇÕES ENTRE O <i>FUNK</i> E A COMUNIDADE	32
4. A ESCOLA E OS DILEMAS NESTE ESPAÇO COM O <i>FUNK</i>	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
6. REFERÊNCIAS	74
7. ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS	79

1 INTRODUÇÃO

Grito da favela, voz do morro cantando a liberdade, som da massa. Para Facina (2009), essa é uma das maneiras de referenciar o *funk*, ritmo que hoje se apresenta como um dos maiores fenômenos de massa do Brasil. Seguindo essa lógica, Rosário (2015) aponta o estilo musical como um ritmo de domínio comum, hoje conhecido nas regiões mais longínquas do país. Está “[...] presente em festas de crianças, em comemorações empresariais, passando por casamentos e formaturas, configurando-se como o ponto alto da festa” (ROSÁRIO, 2015, p. 45).

Embora a sua popularidade mostre a abrangência do ritmo em todas as instâncias da sociedade brasileira, é principalmente nas periferias que o *funk* encontra a sua base. Para Vasconcellos (2009), o ritmo possui um forte vínculo cultural com essas comunidades, algo notável em suas letras, que geralmente relatam inúmeras situações cotidianas vividas pelos habitantes desses territórios urbanos. Sobre essa relação cultural, é importante destacar ainda que o *funk* ganhou outros espaços, não se restringindo apenas aos momentos de lazer das periferias, ocupando também lugares como as instituições educacionais.

Pude notar a presença do *funk* em meio ao ambiente escolar, depois de uma experiência como professora de Educação Física em uma instituição localizada num bairro de periferia da região metropolitana do Espírito Santo. Nessa vivência, observei que os jovens daquele espaço tinham uma intensa ligação com a música e a dança *funk*. A expressiva influência desse estilo musical, dentro da escola e nas minhas aulas, entrava em conflito com minha falta de diálogo com essa prática, uma vez que, naquele período, desconhecia elementos pedagógicos vinculados ao ritmo dentro da educação. Além dessa carência de recursos pessoais, fui orientada pela pedagoga a não trabalhar com esse ritmo. Na época, a docente alegou que o *funk*, na sua grande maioria, aborda, de uma forma inapropriada, questões ligadas à sexualidade e drogas, o que poderia ser mal interpretado pelos responsáveis dos alunos e, conseqüentemente, causaria transtornos para a escola.

Embora reconheça o quanto foi difícil tentar elaborar um trabalho pedagógico ligado ao *funk* dentro do contexto pessoal e profissional que vivia na época, não posso afirmar, apenas por essa experiência, que desenvolver um trabalho pedagógico referente a esse ritmo

seja uma tarefa impossível. Dessa maneira, a proposta deste estudo foi tentar entender como o *funk* se expressa e é visto dentro de um ambiente escolar.

É importante salientar que, durante o caminho percorrido até a formulação final do objeto de estudo, aqui apresentado, o projeto passou por uma reelaboração. Inicialmente, a intenção era compreender a forma como o *funk* influenciava as aulas de Educação Física. A ideia, portanto, era encontrar professores que de alguma maneira estabelecessem um diálogo pedagógico com esse estilo musical.

Na primeira fase de buscas, que se deu durante o segundo semestre de 2013, contactei representantes das Secretarias Educacionais do Estado do Espírito Santo e dos municípios de Serra, Vitória e Vila Velha. Além desses atores, foram procurados professores de Educação Física que pudessem contribuir para encontrar escolas e educadores com o perfil esperado. Nessa mobilização, notei a existência de uma grande presença do *funk* em diversas instituições de ensino público da região metropolitana da Grande Vitória ES. Dentro desse contexto, tomei conhecimento de três professores de Educação Física que, de acordo com os colaboradores da pesquisa, possivelmente, dialogavam com o *funk* em suas aulas. Entretanto, no contato direto com os docentes indicados, constatei a presença do ritmo nos ambientes escolares em que esses sujeitos trabalhavam, mas seus métodos não dialogavam com o *funk*, uma vez que os três professores, apontaram o ritmo como um elemento inapropriado para ser trabalhado dentro ambiente escolar. A negação do conteúdo *funk* na prática dos docentes com quem conversei e por ter encontrado a presença do ritmo em várias escolas públicas localizadas na região metropolitana da Grande Vitória, vi a necessidade de ampliar o olhar sobre o objeto estudado, para justamente entender como o *funk* se expressa e é visto dentro do ambiente escola.

Para compreender as visões estabelecidas em torno do *funk* dentro do ambiente escolar, decidi que a pesquisa seria desenvolvida em uma instituição na qual o estilo musical fosse fortemente presente.

No início do ano de 2014, tive a indicação de um colega professor que sinalizou a presença do *funk* em todas as salas de aula de uma escola na qual trabalhava. Após a constatação desse fato, resolvi me inserir naquela realidade. Assim, para entender o contexto que envolvia o ritmo dentro da instituição, o estudo assumiu um caráter qualitativo, uma vez que

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes. O universo da produção humana que

pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2012, p. 21).

Para compreender a trama cotidiana dessa que é uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, os caminhos metodológicos adotados neste trabalho assumiram as características de experiências relacionadas ao campo de estudo da etnografia. Desse modo, a inserção no campo se faz necessário, pois

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’, diz o ditado popular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para captar os olhares expostos a respeito do *funk* em tal escola, empreguei, como instrumento de coleta de dados, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. A escolha desse instrumento se deveu ao fato de que “[...] a função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao não visto ou, melhor dizendo, somente ao entrevistado” (PAIS, 1993, p. 82). Os protagonistas deste estudo foram os alunos, representados por 17 sujeitos, com uma faixa etária entre 12 a 17 anos, escolhidos aleatoriamente entre diferentes turmas, da 5^a a 8^a séries. Além do grupo citado acima, membros do corpo docente, representado por sete professores, igualmente se configuraram como sujeitos centrais do estudo. Vale destacar também que a escolha dos participantes da pesquisa deu-se pela disponibilidade dos mesmos, não sendo atribuída, além dessa, nenhuma outra forma seleção.

Durante o período de inserção no campo, que aconteceu entre 21-5-2014 a 19-12-2014, foi acompanhada exclusivamente a rotina do turno matutino, através da frequência de aproximadamente quatro vezes por semana. Nesse período, foram observados diversos momentos, como as entradas e saídas tanto de alunos quanto de professores, os intervalos e o retorno às salas também de ambos, além dos horários de planejamento dos docentes.

Os dados encontrados foram tratados por meio do confronto com a literatura e também através da análise de conteúdo, que tal como aponta Bardin (2009) possibilita qualificar as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos.

O primeiro contato direto com a instituição investigada aconteceu no dia 21-05-2014, como mencionado, em uma conversa inicial com a diretora a respeito das intenções do estudo.

Nesse momento, foi entregue uma carta de solicitação de autorização de trabalho, com seus objetivos acadêmicos, seguida de uma carta de aceite e um termo de compromisso. Autorizada pela diretora a frequentar a instituição, a primeira semana em campo foi dedicada à apresentação aos professores, durante os recreios, sobre as pretensões da pesquisa. Já na segunda semana, a exposição dos objetivos do estudo se estendeu aos alunos, em todas as salas, além da apresentação de minha própria pessoa, como docente e pesquisadora, o que sempre aconteceu na presença da coordenadora Olga.

A coleta destes dados aconteceu durante as duas primeiras semanas do mês de dezembro, período que antecedeu as férias escolares. Dessa maneira, as entrevistas foram realizadas com aqueles que apresentavam disponibilidade em participar da pesquisa e tempo livre num momento de fechamento de notas e provas finais típicas do encerramento do ano letivo.

Para manter a ética, os nomes da escola, do bairro onde está localizada a instituição e de todos os indivíduos citados ao longo do estudo foram trocados por codinomes com o intuito de preservar a identidade e a integridade dos participantes. O bairro no qual a escola pertence aqui será chamada de Floresta e a escola investigada de Raiz. A escolha desses nomes se deu pela relação vital existente entre dois elementos na natureza, vínculo esse que igualmente se entrelaça entre uma escola e seu bairro. É válido destacar os demais codinomes usados ao longo do texto não possuem nenhum outro significado, além de manter a ética. Todos os procedimentos metodológicos que fizeram parte desta pesquisa foram aprovados pelos responsáveis da instituição, pelos docentes, pelos estudantes, por seus responsáveis e também passaram pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo protocolado com o número 020151/2014.

Para compreender as questões que envolvem a relação *funk* e escola e relacionar com os dados encontrados durante a pesquisa, primeiro procuramos entender a configuração do ritmo como elemento de cultura brasileira. Assim, logo depois da introdução, o primeiro capítulo desta dissertação apresenta os resultados de um levantamento que traça uma linha que vai desde a origem histórica desse estilo musical, de raízes afro-americanas, até seu processo de reinvenção e consolidação como prática tipicamente nacional. Ao longo desse percurso teórico, também aponte a relação do *funk* com as periferias brasileiras, com a juventude dessas localidades, bem como os aspectos que ligam esse elemento à violência e à erotização.

Tendo como base as informações de que “[...] o *funk* é uma música produzida na periferia dos grandes centros urbanos e consumida também por jovens urbanos” (VIANNA, 1988, p. 64), o segundo capítulo traz um diálogo entre a literatura específica sobre o *funk* com as informações encontradas no campo. O objetivo é mostrar o que se conhece por *funk*, como expressão da cultura brasileira, está presente no bairro onde se insere a instituição investigada. Nesse capítulo, ainda, são apresentadas as peculiaridades que surgem em razão da incorporação desse ritmo na região e os conflitos e preconceitos gerados em torno da conexão comunidade e *funk*. Para tanto, é feito um primeiro recorte, mostrando como essa relação aconteceu dentro do bairro, por acreditar que, sem esse entendimento, não seria possível entender como esse ritmo é visto dentro do ambiente escolar estudado.

No terceiro capítulo, são apresentados alguns apontamentos em torno da concepção de juventude como categoria social e a sua relação com a escola, com o intuito de nos auxiliar na compreensão das práticas estabelecidas no campo de pesquisa. Para isso, recorreremos à argumentação de Dayrell (2007), que aponta a segunda metade do século XX como o período em que as instituições escolares administradas pelo Estado atuavam na formação dos jovens para atender às especializações e ao processo de industrialização nacional crescente daquele momento.

De acordo com Spósito (2004), a sociedade brasileira, nos anos finais do século XX, atravessou diversas mudanças estruturais que acarretaram uma maior abertura no sistema de educação do país, possibilitando aos jovens oriundos das periferias um amplo acesso às instituições de ensino público. Silva et al. (2012) indicam que, nesse momento, a cultura periférica passa a circular de forma vasta dentro das instituições administradas pelo Estado, expressando-se, principalmente, pelas manifestações dos alunos em sua forma de se vestir e de se relacionar entre si nesse espaço. Os autores também indicam que músicas produzidas nas periferias, como o *funk*, também passam a compor os espaços educacionais. Aqui, o entrelaçamento do referencial teórico com os dados encontrados mostra conflitos que guiam as relações estabelecidas entre os sujeitos centrais da pesquisa no que diz respeito a questões como o *funk*, tecnologia e violência.

Nas considerações finais, aponte os alcances e limites possibilitados pelos dados encontrados. Nesta parte, também são apresentados desafios que nortearam a relação da escola com o *funk* e as lacunas deixadas pela dissertação, que servem para futuramente fomentar outros estudos.

Esperamos, no decorrer desta dissertação, que o leitor possa compreender os caminhos percorridos para conhecer melhor o *funk* como elemento cultural e, com isso, criar e recriar novos conceitos a respeito dessa manifestação cultural.

2 A MÚSICA *FUNK* COMO ELEMENTO CULTURAL: OS TRAÇOS DE SUA HISTÓRIA

Dentro do contexto atual, o *funk* não se resume a um simples estilo musical, mas representa, principalmente por meio de sua dança e musicalidade, uma das manifestações mais populares do Brasil. Porém, o ritmo nacionalmente conhecido como a principal tradução cultural das periferias do país, é herdeiro da música norte-americana produzida durante o século XX.

Para Vianna (1988), o processo histórico que deu origem ao *funk* brasileiro tem início nas décadas de 1930 a 1940, ainda nos Estados Unidos, período no qual grande parte da população negra migrava das fazendas do sul em direção aos grandes centros urbanos. Com esse êxodo populacional, os elementos culturais que permeavam a vida desses indivíduos, como o *blues*, ritmo responsável por expressar musicalmente a vida dos afro-americanos em meio às lavouras sulistas, chega às cidades, onde ganha a base das guitarras elétricas dentro de seu arranjo original. Esse acréscimo instrumental foi responsável pela criação de um novo ritmo, chamado de *rhythm and blues*. Assim,

O novo blues elétrico e dançante de cidades como Chicago experimentou grande popularidade entre a recém-chegada população de negros sulistas, mesclando um pouco da nostalgia evocada por um som familiar às novas referências presentes nesse novo estilo de vida (CARRIJO, 2014, p. 56).

Em meio ao grande sucesso do novo estilo musical, de acordo com Medeiros (2006), nessa época, o termo *funk*, gíria típica dos negros estadunidenses usada para designar o odor do corpo durante as relações sexuais, é empregada pela primeira vez no meio musical. No entanto, a expressão *funk* aparece com o intuito de demonstrar a insatisfação de alguns artistas ligados aos *blues*, que viam de forma negativa as transformações rítmicas sofridas pelo estilo musical.

A euforia em torno do *rhythm and blues* começa a diminuir a partir de meados da década de 1950, quando “[...] a juventude negra, a nova geração que já havia nascido na cidade, passa a não mais se identificar com aquele som, que remetia a um passado ligado à

escravidão e às tribulações da vida rural no Sul dos EUA” (CARRIJO, 2014, p. 56). De acordo com Vianna (1988), é justamente no início da segunda metade do século XX que surge o *soul music*, um estilo musical negro e genuinamente urbano, que emerge da junção das batidas eletrônicas *rhythm and blues* com a música protestante afro-americana. Dentro dessa lógica, o *soul* pode ser visto, inicialmente, como a junção entre “[...] dois mundos musicais que pareciam estar para sempre separados, tanto que muitos *bluesmans* foram acusados de pacto com o demônio” (VIANNA, 1988, p. 19). Apesar de toda essa polêmica, o autor ainda ressalta que, devido à sua enorme aceitação entre os jovens negros oriundos dos subúrbios das cidades estadunidenses, o *soul* ganha forte visibilidade midiática, despertando o interesse das grandes gravadoras musicais, que passaram a enxergar esse estilo como um produto rentável.

Além do seu lado comercial, Carrijo (2014) indica a musicalidade do *soul* como um importante instrumento usado pelos movimentos civis da década de 1950, que lutavam contra as práticas racistas, ainda muito comuns naquele país. Apesar da importância política conquistada por esse ritmo ao longo da década de 1960, Vianna (1988) mostra que a grande massificação mercantil por ele sofrida fez com que perdesse seu caráter revolucionário, “[...] passando a ser visto por alguns músicos como mais um rótulo comercial” (VIANNA, 1988, p. 20). No entanto, James Brown, um dos grandes nomes desse estilo musical da época, teve a ideia de apimentar a base rítmica do *soul* empregando batidas mais pesadas, reduzindo a sua sonoridade a uma percussão básica, em que

O foco das músicas se descola para a bateria, que passa a fazer desenhos rítmicos cada vez mais sincopados, próximos da raiz africana, e para o baixo elétrico, que responde pelo arcabouço melódico; juntos, eles fazem o groove, o balanço, a essência do negócio, que vai se completando por guitarras, metais e vocais agressivos (ESSINGER, 2005, p. 10-11).

Nesse momento, a gíria *funk* aparece mais uma vez, agora com o intuito de designar as transformações feitas por Brown na base instrumental do *soul*. No entanto, diferentemente do que aconteceu na década de 1930, a expressão perde o significado pejorativo e se torna um símbolo do orgulho negro. A partir de então, “[...] tudo pode ser *funk*: uma roupa, um bairro da cidade, o jeito de andar e uma maneira de tocar música” (VIANNA, 1988, p. 20).

De acordo com esse autor, a moda criada pelo *funk* conquistou um grande número de adeptos, sendo, a partir de então, englobada pelo estilo tradicional do *soul*, naquilo que ficou conhecido com *black music*. Para Lopes (2011), esse movimento foi responsável não só por divulgar a música, mas também por vários elementos da cultura afro-americana por diversos países. Assim, a partir dos anos de 1970, começa a ser estruturado “[...] um mercado transatlântico para a cultura pop negra. Nela, a música passa a ocupar um lugar central,

servindo de matéria-prima para a produção de novas identidades negras em todo o globo” (LOPES, 2011, p. 27).

Durante toda a década de 1970, enquanto a *black music* ganhava reconhecimento internacional, Vianna (1988) afirma que os participantes das festas realizadas nas ruas e praças localizadas no subúrbio no bairro do Bronx¹ criavam um modo próprio de consumir o *funk*. O autor caracteriza essa originalidade descrevendo o equipamento de som usado nesses eventos, chamado de *sound sytems*,² comandado por sujeitos denominados *Disk Jockeys*, ou simplesmente DJs. Essas figuras eram responsáveis, ainda, pela criação de novas músicas que surgiam de técnicas como a da mixagem³ e da utilização da agulha do toca-discos, que arranha o vinil em sentido anti-horário, chamado de *scratch*.

Por se apresentarem como figuras centrais, cabia aos DJs, ainda, o papel de entregar “[...] um microfone para que os dançarinos pudessem improvisar discursos, acompanhando o ritmo da música de uma espécie de repente-elétrico, que ficou conhecido como *rap*, e os repentistas, chamados de *rappers* ou MCs, isto é, *masters of ceremony*” (VIANNA, 1988, p. 21). Junto com os contornos que configuravam essa nova forma de interagir com a cultura *black*, outras manifestações igualmente iam se constituindo, como a dança chamada *break*, uma maneira peculiar de se expressar corporalmente por meio do *rap*, caracterizando-se como

Movimentos de ruptura corporal – as quebras – e movimentos acrobáticos de pulos e saltos, criando efeitos harmoniosos. O *break* valoriza exatamente os elementos que vinham sendo propostos pelos *rappers*, tornando-se a sua expressão no âmbito da dança. A sua inspiração principal foram as performances introduzidas no palco por James Brown, reelaboradas com movimentos de outras danças de origem afro-americana (DAYRELL, 2001, p. 40).

Aos poucos, essas festas ganhavam outros elementos, por exemplo, o *graffiti*⁴ e a constituição de um vestuário específico adotado pelos frequentadores desses eventos que, de acordo com Vianna (1988), se pautavam na adoração e no uso exclusivo de marcas esportivas, como Adidas, Nike e Fila.

¹ De acordo com as informações encontradas no site *Nova York agora*, Bronx integra um dos cinco distritos que compõem a cidade de New York. Do ponto de vista social, o *site* indica que sua população é composta principalmente por descendentes de africanos e latinos e ainda classifica a localidade como um bairro de periferia, com os mais baixos níveis de desenvolvimento humano, se comparado com as demais regiões nova-iorquinas. Link para a referência: <<http://novayorkagora.com.br/bronx/>> (Acesso em: 26 maio 2015).

² Essinger (2005) descreve o *sound sytems* como um potente aparelho jamaicano, usado em grandes festas realizadas nas ruas do Bronx, com o objetivo de apresentar as novidades do *reggae* caribenho.

³ Técnica responsável pela transição de uma música para outra, “[...] algo tão suave que nem parece que a música mudou” (ESSINGER, 2005, p. 46).

⁴ Vianna (1988) aplica a expressão *graffiti* à arte de rua, que emerge a partir da década de 1970 e se traduz por meio de inscrições feitas em muros e metrô nova-iorquinos.

De acordo Oliveira e Silva (2004), as linguagens do *rap* (música), do *break* (dança) e do *graffiti* (arte), além de permearem as festas do subúrbio nova-iorquino, também passaram a integrar a identidade dos jovens moradores do Bronx. Esses sujeitos, por sua vez, utilizavam tais elementos como ferramentas para se manifestar sobre a situação de desigualdade social vivenciada por eles. Esses elementos culturais extrapolaram, então, as barreiras do entretenimento, para formar um movimento que ficou conhecido como *hip hop*. Tal manifestação foi responsável por mixar “[...] todos os estilos da *black music* norte-americana, mas o fundamental é o *funk* mais pesado, reduzido ao mínimo: bateria, *scratch* e voz” (VIANNA, 1988, p. 21).

Medeiros (2006) atribui ao DJ norte-americano Afrika Bambaataa a autoria da expressão *hip hop*, termo que em português consiste em saltar (*hop*), movimentando os quadris (*hip*). Bambaataa foi um dos grandes representantes dessa manifestação cultural que se popularizou inicialmente nas periferias urbanas dos Estados Unidos.

A partir dos anos finais da década de 1970, os elementos culturais vinculados ao *hip hop* passam a fazer sucesso, principalmente, nas periferias de localidades fora do território norte-americano. Para Lopes (2011), a justificativa para a ampla aceitação desse movimento nos subúrbios espalhados pelo globo deve-se à identificação dos sujeitos dos diferentes lugares com a realidade do Bronx, bairro em que essa manifestação nasceu e em que era igualmente retratada por meio dos *raps* estadunidenses. Nesse contexto, a autora destaca também que o *hip hop* sofreu modificações e ressignificações de acordo com as características dos locais que conquistava, produzindo novos elementos culturais, como o *regueton*,⁵ caso de alguns países da América Latina e da África (o *Kuduro*,⁶ em Angola).

Com tamanha abrangência, essa manifestação cultural norte-americana pode ser entendida como “[...] um capítulo à parte, não só da história da música negra americana, como também da música e do comportamento mundial, que se espalhou por todos os cantos” (ESSINGER, 2005, p. 55). O movimento *hip hop* chegou ao Brasil causando um impacto profundo na cultura urbana carioca e nacional. Para entender melhor a estreita relação entre essa

⁵ Surge da junção do *reggae* jamaicano com o *rap* cantado em espanhol. Galluci (2008) classifica esse gênero musical como popular, principalmente entre os jovens de países como Panamá, República Dominicana, Porto Rico, Venezuela e demais de territórios de língua hispânica. O link: <https://www.youtube.com/watch?v=Lpy_JrddPRg> apresenta uma dançarina denominada “La matadora cubana”, que interpreta uma performance desse estilo musical. Acesso em: 30 de maio de 2015.

⁶ Seu nome deriva da contração das nádegas realizadas para dançar o estilo musical, tal como indicam Tomás e Marcon (2012). Os autores ainda descrevem esse ritmo como tipicamente angolano e urbano, já que tem origem em Luanda, capital do país. Tem a sua configuração datada a partir dos anos de 1990 e caracteriza-se, também, pela confluência das batidas dos sons locais com a música eletrônica americana e européia. Ver o clipe “Divo do Kuduro” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h4uhjzk8UKk>. Acesso em: 30.maio.2015).

manifestação afro-americana com o *funk* brasileiro, no próximo, será detalhado todo esse processo.

2.1 O *FUNK*: DA IMPORTAÇÃO À APROPRIAÇÃO

No Brasil, a divulgação da cultura produzida nos guetos norte-americanos inicia-se pela *black music*, que entra no país em meados da década de 1970, encontrando espaço principalmente na capital do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com Vianna (1988), o som que nasce nos subúrbios urbanos estadunidenses ganha notoriedade inicialmente no Canecão, tradicional casa de show localizada em meio aos bairros luxuosos da zona sul carioca. Esse ambiente de eventos destinava as tardes de domingo aos ritmos da *black music* norte-americana, chamados por seus frequentadores de bailes da pesada, responsáveis por atrair “Cerca de 5 mil dançarinos de todos os bairros cariocas, tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte ” (VIANNA, 1988, p. 24).

Sob o comando do DJ Ademir Lemos e do locutor Newton Duarte, mais conhecido como Big Boy, esses personagens foram responsáveis por lotar o Canecão introduzindo e tocando o estilo *funk* no cenário musical carioca. Apesar de todo o sucesso alcançado por essas festas, Medeiros (2006) informa que o estilo *black* é expulso da casa de show, que voltava os olhares para a MPB e o rock nacional. O fim dos bailes da pesada dentro do Canecão não significou o esquecimento do ritmo afro-americano, já que Big Boy e sua equipe levaram o *soul* “[...] para quadras esportivas e clubes no subúrbio do Rio, que chegavam a reunir 15 mil pessoas por baile já naquela época” (MEDEIROS, 2006, p. 15).

Segundo Essinger (2005), o impacto causado pelo *funk* de James Brown nas periferias da Capital fluminense resultou no surgimento e na multiplicação de bailes e equipes, responsáveis por disseminar a *black music* por toda a zona norte da cidade. É importante destacar, também, que a presença dos ritmos afro-americanos nos subúrbios cariocas foi determinante para estabelecer os bailes como espaço de diversão dos moradores dessas localidades.⁷ Nesse processo, as equipes de som foram as únicas encarregadas de encontrar

⁷ Vianna (1988) aponta que esse não era um movimento que acontecia unicamente no Rio de Janeiro. O autor considera os anos finais de 1970 como o período em que as festas *funk* também apareciam em São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Já em Salvador, capital do Estado da Bahia, esses movimentos, voltados aos ritmos afro-americanos, tiveram uma absorção única. De acordo com Vianna (1988, p. 29), o “[...] baile *funk* foi território para revitalização do afoxé baiano e o nascimento do primeiro bloco afro”.

meios de manter contato com os novos sucessos produzidos pela música negra estadunidense. De acordo com Vianna (1988), essa ponte direta entre a periferia e a música internacional era uma tarefa extremamente complicada, pois

Os discos de balanço eram artigos extremamente raros. Até a informação sobre os últimos lançamentos era difícil de conseguir. Quem conseguia um bom disco rasgava o rótulo para torná-lo um artigo exclusivo de determinada equipe. A oferta era sempre escassa, principalmente porque o número de equipes foi aumentando. Aeromoças e amigos que viajavam eram acionados para trazer os novos sucessos (VIANNA, 1988, p. 25-26).

Lopes (2011) classifica a forte reprodução da música negra americana dentro da Capital carioca como uma apropriação legítima, pelas semelhanças políticas e sociais que aproximam as periferias urbanas norte-americanas das cariocas, já que, “[...] desde seu início, mesmo cantado em inglês, o *funk* foi lido entre nós como música negra, mais próxima ao samba e aos batuques nacionais do que a um fenômeno musical alienígena” (FACINA, 2009, p. 3).

O profundo impacto causado pela *black music* na cultura suburbana da Capital fluminense foi responsável pela criação de movimento identitário conhecido como *Black is beautiful*, caracterizado por “[...] cabelos afro, sapatos conhecidos como pisantes, calças de boca estreita e danças à James Brown” (VIANNA, 1988, p. 27). Os bailes, a partir de então, passam a se apresentar não só como um espaço de diversão, mas também como um momento político para evidenciar o orgulho e a consciência negra. Para chamar a atenção dos seus participantes a respeito dessas questões, algumas equipes de som realizavam uma espécie de

[...] introdução à cultura negra por fontes que o pessoal já conhecia. Enquanto o público estava dançando, eram projetados slides com cenas de filmes como *Wattstax*, semi-documentário de um festival norte-americano de música negra; *Shaft*, ficção bastante popular no início dos anos 70, com atores negros nos papéis principais, além de retratos de músicos e esportistas negros nacionais e internacionais (VIANNA, 1988, p. 27).

Com a chegada da década de 1980, os bailes se consolidam como um dos meios de entretenimento de inúmeros jovens moradores dos subúrbios cariocas; entretanto os ritmos ligados à *black music* começam a apresentar certo desgaste, o que, conseqüentemente, também enfraqueceu o caráter político criado nesses espaços. Essinger (2005) atribui esse

esgotamento ao desejo dos dançarinos dos bailes por um tipo de som novo, já que os elementos relacionados com o *soul*, como o jeito individual de dançar esse ritmo, não interessavam mais. Nesse momento, então, entra em cena Fernando Luís Mattos da Matta, também conhecido como DJ Marlboro,⁸ figura que transformaria radicalmente a história da música suburbana brasileira.

De acordo com Vianna (1988), após quase dez anos tocando nos bailes no Rio de Janeiro, o músico resolveu inovar, acrescentando ao seu trabalho a técnica do *scratch*. Segundo Medeiros (2006. p. 16), essa novidade foi responsável por garantir a Marlboro sua participação em um concurso internacional de DJs, no qual teve “[...] a oportunidade de estar cara a cara com as últimas novidades do mundo *electro* e *black*. Comprou tudo o que pôde e voltou ao Brasil” . Com essa experiência, o DJ se consagrou como um dos principais divulgadores do *hip hop* americano, apresentando aos bailes ritmos como o *planet rock*, produzido por Afrika Bambaata, considerado um dos maiores sucessos musicais da época.

De acordo com Vianna (1988), em meados da década de 1980, o *rap* já dominava praticamente todos os lugares antes ocupados pela *black music*, mas eram poucas as pessoas que empregavam a palavra *hip hop* para se referir a esse estilo musical. Assim, o termo *funk*, usado para designar o ritmo mais pesado de som nos Estados Unidos, transforma-se nas periferias cariocas em adjetivo do som que imperava nas festas dos subúrbios da capital fluminense.

Apesar de toda a notoriedade conquistada pelas músicas produzidas no bairro nova-iorquino do Bronx, Essinger (2005) mostra que foi o *Miami Bass*, o *hip hop* produzido da união das batidas quentes e sensuais do *funk* afro-americano com a caribenha e originário do Estado americano da Flórida, o ritmo que definitivamente saciou os anseios musicais da massa carioca. O autor ainda atribui o sucesso conquistado por esse estilo musical à sua sonoridade extremamente dançante e sensual e também às semelhanças entre as batidas graves vindas das baterias desse ritmo, ao som produzido pelo surdo do samba, algo que foi visto com certa familiaridade e simpatia em terras brasileiras.

Lopes (2011) destaca que, no final dos anos 1980, as festas dos subúrbios cariocas, já denominadas bailes *funk*, apresentavam-se como espaços híbridos, nos quais o *Miami Bass* e alguns elementos da cultura *hip hop* nova-iorquina, como o *break*, se misturavam aos passos de outros ritmos afro-brasileiros, como o jongo e o samba. Assim, “[...] ainda que nesse momento não houvesse *funk* cantado em português, o processo de transformação do *hip hop*

⁸ Apelido dado por seus amigos por morar longe da Capital carioca (ESSINGER, 2005).

em *funk* carioca já começava a acontecer” (LOPES, 2011, p. 33). Portanto, a partir do momento em que *hip hop* norte-americano divide espaço com os aspectos presentes na cultura brasileira, começa a sofrer um processo de nacionalização.

Para Medeiros (2006), a transformação do *hip hop* do Estado da Florida em *funk*, com elementos da cultura urbana carioca, nasce da criatividade dos DJs e dos dançarinos que não entendiam as letras das músicas que cotidianamente apareciam nos bailes. Desse modo, “[...] faziam suas próprias versões em português, utilizando palavras que soassem como a letra original. Aí surgiram os melôs. Exemplos são o melô da verdade, *Girl You Know It’s True*, de Milli Vanilli, e o melô do neném, *Back on the Chain Gang*, da banda Pretenders” (MEDEIROS, 2006, p. 16).

Segundo Essenger (2005), aproveitando o tom brincalhão e irônico dos melôs criados nos bailes, Marlboro resolveu trabalhar em cima dessa invenção para criar *funk* com o jeito brasileiro. Assim, usando frases cantadas nos bailes pelas massas, compôs o “Melô da mulher feia”. “Não demorou muito, os DJs estavam correndo atrás do disco com aquela música, que rapidamente virou um fenômeno nos bailes” (ESSINGER, 2005, p. 85). Com essa aceitação extremamente positiva, o músico continuou a escrever canções como

O *Melô do bêbado*, letra de Marlboro que descreve todos os tipos de cachaça, cantada por MC batata sobre a base do miami bass, *feira de Acari*, de Marlboro e Dj Pirata, falando sobre o comércio de produtos roubados na feira que era conhecida como robauto e o *Rap do arrastão*, de Marlboro, Ademir Lemos e Nirto, que narra o sufoco de sair do baile, pegar condução e enfrentar um arrastão (MEDEIROS, 2006, p, 17).

As várias criações realizadas por Marlboro renderam frutos que abriram caminho para a construção de um *funk* legitimamente carioca. Essinger (2005) mostra que o DJ resolveu encarar de vez o processo de nacionalização do ritmo e, no ano de 1989, junto com diversas parcerias, lança o disco *Funk Brasil*, que rapidamente se apresentou como um sucesso. “De fornada em fornada, Funk Brasil acabou batendo a marca de 250 mil cópias vendidas” (ESSINGER, 2005, p. 93). Para Lopes (2011), o lançamento da primeira produção brasileira do *funk* solidificou o ritmo como um elemento da cultura urbana do país, ganhando visibilidade na mídia nacional. Coube ao artigo escrito pelo antropólogo Hermano Vianna, na década de 1980, no tradicional *Jornal do Brasil*, o papel de mostrar a todo ao Brasil e, principalmente, à classe média fluminense, a música negra que predominava nas festas dos subúrbios da Capital.

A repercussão causada por essa matéria é reconhecida pelo pesquisador em seu livro *O mundo funk carioca*,⁹ lançado no ano de 1988, no qual narra a curiosidade despertada em diversos outros jornalistas que o procuravam para obter informações sobre o ritmo até então desconhecido. Além desse fato, Vianna (1988) também enxerga a sua participação na ampla promoção midiática do *funk*, já que foi responsável por levar músicos e dançarinos da periferia a fazer apresentações em clubes localizados na parte nobre da Capital carioca.

Todo o processo de originalidade e notoriedade conquistadas pelo *funk* nos anos finais da década de 1980 acarreta uma ruptura definitiva com a cultura *hip hop*, que, por sua vez, encontrou um caminho oposto dentro do seu processo de nacionalização. Para Herschmann (2005), assim como o *funk* encontra nos subúrbios do Rio de Janeiro elementos para se integrar na cultura brasileira, o *hip-hop* ganhava destaque nas periferias da Capital do Estado de São Paulo. Assim, “[...] enquanto o *funk* ia para os programas de tevê e cantava para o asfalto, o *hip-hop* não queria abrir concessões. Cansados de esperar soluções vindas de fora, eles se uniram para encontrar as suas próprias saídas dentro das suas comunidades” (MEDEIROS, 2006, p. 45). Nesse sentido, Zeni (2004) indica que alguns sujeitos ligados a essa manifestação enxergavam o debate em torno das questões sociais como o quarto elemento desse movimento, uma vez que

A conscientização compreende principalmente a valorização da ascendência étnica negra, o conhecimento histórico da luta dos negros e de sua herança cultural, o combate ao preconceito racial, a recusa em aparecer na grande mídia e o menosprezo por valores como a ganância, a fama e o sucesso fácil (ZENI, 2004, p. 230).

Segundo Medeiros (2006), nas localidades periféricas em que o movimento ganhava força, foram criadas associações com o objetivo de discutir questões que envolviam a comunidade, além de temas como cidadania e política. Dessa forma, à medida que os estilos musicais iam se popularizando, os *funkeiros* e os artistas ligados ao movimento *hip hop* iam se distanciando. Foi, então, criando uma dicotomia, pois os *raps* paulistas passaram a rotular os sujeitos vinculados ao *funk* carioca como alienados, responsáveis por produzir “[...] uma música despreocupada, que promove apenas o entretenimento. De certa forma, os *funkeiros* deixam de ser bem-vindos em outros bailes” (HESCHMANN, 2005, p. 28). Com a separação definitiva, a figura do MC, que nas manifestações musicais do movimento *hip hop* sempre esteve “Associada ao entretenimento, à diversão e à energia positiva” (MEDEIROS, 2006, p.

⁹ Estudo pioneiro sobre o *funk*, que se tornou referência para trabalhos posteriores, como Herschmann (2005), Essinger (2005) e Lopes (2011).

44), ao migrar para o mundo *funk* dentro desse novo contexto, torna-se uma peça importante na construção desse estilo no país, cabendo-lhe expressar musicalmente os *funks* de autoria nacional.

Para Dayrell (2001), é legítimo reconhecer que o *rap* e o *funk* foram reelaborados em terras brasileiras, produzindo, cada um, peculiaridades que se distinguem através de seus ritmos, letras e festas. Desse modo, “Seus rituais apresentam diferenças significativas, principalmente as propostas e os significados atribuídos pelos jovens que deles participam” (DAYRELL, 2001, p. 38).

A partir do momento em que o *funk* se consolidou como ritmo nacional e independente, ele passa a se constituir também em elemento identitário para muitos jovens oriundos das periferias cariocas, possibilitando-lhes um meio de expressar aspectos vinculados a suas vidas

É ali que podem expressar os outros elementos: o encontro com os amigos, o gosto pela música funk, um determinado jeito de dançar e, principalmente, a oportunidade de se mostrarem como MCs. Podemos dizer que o baile funk representa, antes de tudo, a celebração da amizade, o espaço por excelência para viverem dimensões constitutivas da condição juvenil: a explosão emocional da alegria, a identificação coletiva, o sentir-se em grupo (DAYRELL, 2001, p. 215).

Segundo Lopes (2011), a facilidade de produção e distribuição do *funk* foi um dos motivos que levou o gênero a ser uma preferência entre os jovens dos subúrbios. A mesma autora (2011, p. 105) explica o fenômeno por sua maior acessibilidade (mais fácil e mais barato) em relação a outros ritmos produzidos por artistas também oriundos de favelas e subúrbios, como o samba e o pagode. Além de todo o processo que permitia aos jovens realizar um processo de produção musical de forma independente, Essinger (2005) é de opinião que os sucessos alcançados pelos primeiros *funks* brasileiros abriram espaço para que as equipes de som realizassem os chamados festivais da galera, nos quais tinham como motivação encontrar novos artistas e composições relacionadas com o ritmo.

Durante a década de 1990, esses encontros foram responsáveis por revelar novos MCs. Neles, muitos acabaram participando da continuação das coletâneas “*Funk Brasil II* e *Funk Brasil III*”, produzidas pelo DJ Marlboro. Ganharam certa projeção nacional acompanhando a equipe do Marlboro nos shows em várias capitais” (DAYRELL, 2001, p. 53). A dupla Cidinho e Doca é um exemplo de artistas que emergiram de um desses festivais, tornando-se conhecidos em todo o território brasileiro por meio das composições como o “Rap da felicidade” e o “Rap da Cidade de Deus”.

O abraqueiramento do *funk* permitiu que o ritmo ganhasse outros espaços além das periferias. Essa ampliação territorial se deve ao destaque midiático conquistado por algumas músicas, que integram a trilha sonora de uma novela produzida e exibida pela emissora de telecomunicação Rede Globo, no ano de 1991. Anos depois, o ritmo ganha ainda mais destaque nessa mesma emissora, dentro do programa “Xuxa Park, que estreou em junho de 1994, onde o DJ Marlboro era atração fixa e sempre levava um MC para se apresentar” (MEDEIROS, 2006, p. 55). De acordo com Herschmann (2005), com essa projeção midiática, o *funk*, que até então se restringia às periferias cariocas, passa a atrair para os bailes os jovens de classe média, oportunidade que lhes oferecia a possibilidade de entrar em contato direto com a identidade e o apelo territorial produzidos por esse estilo musical.

De acordo com Herschmann (2005), o público que então frequentava as festas *funks* da zona norte fluminense, mas que não pertencia à realidade daquelas regiões, passava a presenciar práticas usadas pelos jovens do subúrbio para se apropriar do ritmo. Uma dessas maneiras era o confronto físico entre os participantes, que seguia uma espécie de protocolo. Divididos em dois grupos, que ocupavam lados opostos do ambiente do baile, os integrantes eram separados por um espaço neutro, reservado para o embate em que os grupos se enfrentavam “Corporalmente, compondo uma espécie de jogo perigoso, como uma modalidade de esportes radicais dos segmentos privilegiados da população da cidade” (HERSCHMANN, 2005, p. 62). Essa prática, chamada de corredor, ganhou proporções drásticas

[...] jovens funkeiros se encontraram na Praia do Arpoador e reproduziram ali, em pleno asfalto, em plena luz do dia, os rituais de luta dos bailes. Isso sob o olhar chocado de uma elite que desconhecia esse universo e correu em pânico, achando se tratar de assalto. No dia seguinte, fotos ocupavam as primeiras páginas dos jornais em todo o país e ganhavam manchetes no mundo. O episódio ficou popularmente conhecido como arrastão. Mal-interpretado como um levante de assaltantes, o fato ainda agregou ao termo funkeiro uma conotação de violência (MEDEIROS, 2006, p. 54).

A partir desse acontecimento, a mesma mídia que foi responsável por revelar ao mundo o som original que nascia nas periferias da capital fluminense, passou a associar negativamente o *funk* a vários outros episódios criminosos que marcaram os anos finais do século XX. Entre esses fatos, Essinger (2005) comenta a morte de dez pessoas, comandadas pelo traficante Elias Maluco que, também nessa época, assumiu patrocinar bailes *funk* na favela Vigário Geral. Além disso, o autor informa que se espalhavam pelos noticiários denúncias, como cenas de sexo explícito envolvendo menores, pancadarias generalizadas e

consumo de entorpecentes ilícitos, como se fossem exemplos de fatos comuns nos bailes. Os relatos começaram a chamar a atenção das autoridades. “Em 1995 foi organizada uma CPI municipal (resolução nº 127, de 1995) para investigar a suposta ligação entre o *funk* e o tráfico de drogas no Rio de Janeiro” (MEDEIROS, 2006, p. 55).

Massificado pelos noticiários de TV, o *funk* tornou-se alvo de uma espécie de pânico moral, responsável por estigmatizar os jovens *funkeiros* como sujeitos associados à violência e ao crime organizado. Desse modo, como indica Facina (2010), os sujeitos que se ligam ao *funk* são rotulados como

Novos inimigos públicos, a ameaça jovem e preta que vinha das favelas e subúrbios. Um exemplo é a matéria intitulada Movimento Funk Leva Desesperança, publicada pelo Jornal do Brasil em 25/10/1992. Nela é traçado o perfil do funkeiro como jovens alienados politicamente, que gostam de filmes enlatados de terror e violência, sem perspectivas de longo prazo e que têm como heróis artistas de funk e traficantes de suas comunidades (FACINA, 2010, p. 3).

É importante salientar que na época em que se construía a visão social dos jovens *funkeiros* como criminosos, o Brasil atravessava um complicado momento político, que acarretou o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo

Na ocasião muitos jovens, principalmente estudantes e universitários, saíram às ruas com os rostos pintados para reivindicar o *impeachment* do presidente e ressaltar o valor da democracia brasileira. Essa juventude ficou conhecida como os caras-pintadas [...] as reportagens fizeram comparações entre os esses jovens e aqueles adolescentes que levaram o pânico para as praias do Rio de Janeiro. Notificava-se, assim, a existência de duas juventudes, sendo a primeira um motivo de orgulho e a segunda, uma vergonha nacional (VALE, 2010, p. 70).

De acordo com Nascimento e Fonseca (1997), a relação do *funk* com os acontecimentos violentos ocorridos nos anos finais de 1990 foi veiculada para o mundo inteiro, mostrando a cultura *funk* apenas como exaltação da violência e do caos urbano. Com o *funk* inscrito como uma manifestação que causava perturbação na ordem social brasileira, o estilo musical passou a ser visto como um problema de segurança pública, mais do que como tema relacionado com questões culturais.

Em meio a esse turbilhão de acontecimentos, Facina (2009) mostra que vários MCs e donos de equipes de som, preocupados com a repercussão negativa que o *funk* vinha ganhando durante a década de 1990, tiveram a ideia de organizar os chamados “festivais de galeras”, eventos que tinham como finalidade

Canalizar em outras direções não violentas as rivalidades territoriais. Entre suas várias etapas que se assemelhavam às gincanas, os festivais passaram a incluir a

etapa dos raps, músicas que deveriam falar sobre as comunidades de origem das galeras e também pedir paz nos bailes (FACINA, 2009, p. 4).

Dentro desse contexto, foram descobertas várias músicas e artistas vinculados ao ritmo que despontaram no cenário musical brasileiro usando o *funk* para exaltar as comunidades, vistas naquele momento como lugares perigosos. Desse modo, em um desses eventos, surgem sucessos como o *Rap do Pirão*,¹⁰ escrito por MC D'Eddy que

Ao escrever a letra, optou por buscar a afirmação das comunidades, mas com um chamado para que se parasse com a violência nos bailes. O refrão saiu simples e poderoso: 'Ô, alô Pirão / alô, alô, Boavistão/vem pro baile meu amigo/vem com amor no coração / ô, alô Pirão / alô, alô, Boavistão / vem pro baile meu amigo/e diga violência, não'. Nos versos da letra, salpicou máximas espertas como 'Essa onda de pancada/ isso não está com nada / você hoje bate/ amanhã toma porrada' e saudações a várias comunidades (ESSINGER, 2005, p. 100).

O *funk*, que até aquele período via grande parte das suas produções pautadas em sátiras e melôs, abria espaço para produções feitas pelos jovens das comunidades, com letras que tocavam diretamente em assuntos que interferiam na trajetória do ritmo e das comunidades. Com isso, entra em cena o chamado *funk consciente*, apresentando um caráter de denúncia: "O que surgiu daí foi mais um passo no processo de nacionalização do *funk*, que agora passava a contar com a poesia da favela, feita por aqueles que curtiam o ritmo e se identificavam com seus estilos de vida" (FACINA, 2009. p. 4).

Essinger (2005) cita o exemplo de MC Bob Rum, que, inspirado nesse momento de denúncia do *funk*, lança o *Rap do Silva*. A música expressa em seus versos a história de um cidadão de uma comunidade carioca, que é assassinado a caminho do baile

Rap do Silva

MC Bob Rum:

Todo mundo devia nessa história se ligar
 Por que tem muito amigo que vai pro baile dançar
 Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
 E entender o sentido quando o DJ detonar
 (Solta o rap DJ)

¹⁰ Expressão informal usada para designar o bairro de Mutuapira, localizado no município de São Gonçalo, que pertence ao Estado do Rio de Janeiro (ESSINGER, 2005). A música na íntegra, está disponível no canal interativo do *you tube*, no link:< <https://www.youtube.com/watch?v=ulrIYxcmWNA>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era um domingo de sol, ele saiu de manhã
Para jogar seu futebol, deu uma rosa para a irmã
Deu um beijo nas crianças, prometeu não demorar
Falou para sua esposa que ia vim pra almoçar

Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era trabalhador, pegava o trem lotado
Tinha boa vizinhança, era considerado
Todo mundo dizia que era um cara maneiro
Outros o criticavam porque ele era funkeiro

O funk não é motivo, é uma necessidade
É pra calar os gemidos que existem nessa cidade
Todo mundo devia nessa história se ligar
Porque tem muito amigo que vem pro baile dançar
Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o DJ detonar

Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

E anoitecia, ele se preparava
Para curtir o seu baile que em suas veias rolava
Foi com a melhor camisa, tênis que comprou soado
E bem antes da hora ele já estava arrumado
Se reuniu com a galera, pegou o bonde lotado

Os seus olhos brilhavam, ele estava animado
Sua alegria era tanta, ao ver que tinha chegado

Foi o primeiro a descer, e por alguns foi suado
 Mas naquela triste esquina, um sujeito apareceu
 Com a cara amarrada, sua mão estava um breu
 Carregava um ferro em uma de suas mãos
 Apertou o gatilho sem dar qualquer explicação
 E o pobre do nosso amigo, que foi pro baile curtir
 Hoje com sua família, ele não irá dormir!

Ainda de acordo com Essinger (2005), a preocupação com a reputação dos acontecimentos que giravam em torno dos bailes e da música *funk* durante a década de 1990, fez com que o DJ Malboro parasse de tocar nos locais em que aconteciam os corredores, por não concordar com tal prática. Apesar de todos os seus esforços, o autor registra que todos os bailes, mesmo aqueles nos quais não se verificava a disputa corporal, foram fechados pela polícia e pelas autoridades.

Os acontecimentos que relacionam o *funk* com práticas ilegais foram responsáveis pela criação de medidas de segurança no Estado do Rio de Janeiro. “Visto e ouvido como um ritmo maldito pela mídia e pelos setores da classe média e elites, o *funk* foi frequentemente tratado no ordenamento jurídico como um caso de polícia (LOPES, 2010, p. 61). Uma das principais medidas tomadas pelo Poder Público do Estado do Rio de Janeiro foi a implementação da Lei Estadual Álvaro Lins, n° 3.410, de 29 de maio de 2000.

De acordo com Facina (2009), essa lei é responsável pelas limitações impostas à realização dos bailes nas favelas cariocas, ficando a critério dos comandantes de batalhões da Polícia Militar de cada localidade a liberação para a realização desses eventos. Com essa medida, ficava cada vez mais difícil a prática desse tipo de show nas comunidades. A criminalização resultou no fechamento da maioria dos clubes voltados exclusivamente ao *funk*, gerando, dessa maneira, “Dificuldades econômicas para seus artistas e o desaparecimento de grande parte das centenas de equipes de som que balançavam os *funkeiros* em todos os cantos da cidade” (FACINA, 2009, p. 5).

Todo esse tumultuado período fez com o que o *funk* perdesse espaço nas gravadoras e nas rádios, refugiando-se nos subúrbios cariocas. Durante esse tempo, o estilo sofre transformação considerável no conteúdo de suas letras. Facina (2009) indica que, a partir dos anos 2000, a irreverência dos melôs, as letras que faziam referência à identidade da favela,

agora dividiam espaço com estilos como o denominado “proibidão”.¹¹ Essa subcategoria, por sua vez, caracteriza-se por composições que desafiam a polícia, bem como os membros de facções rivais, e também retratam a “Vida louca (criminalidade) e são entoadas por homens, expressando um *ethos* viril e guerreiro” (FACINA, 2010, p. 9). Dentro desse cenário musical, o *funk* carioca dos anos 2000 aparece ainda sob outra versão, chamada de *funk*-putaria. Com melodias que descrevem o corpo de forma erótica e as relações afetivas sem nenhum romantismo, essa categoria foi responsável por firmar a posição das mulheres¹² como cantoras de *funk*, já que os palcos dos bailes, até aquele momento, eram dominados por duplas masculinas. Com essa supremacia, a participação feminina era restrita a “Tímidas aparições esporádicas, como a da adolescente Monique Furacão, que gravou o *Melô da vadia*, no disco *Funkmania*, produzido por Marlboro em 1993, e depois desapareceu” (MEDEIROS, 2006, p. 75).

Além da nova configuração no formato de suas letras, Essinger (2005) aponta que a mais importante mudança sofrida pelo *funk* carioca no início do século XXI foi a transformação na sua base rítmica, que substituíra, aos poucos, a batida do *Miami Bass* pelo chamado *tamborzão*. Essa sonoridade se distingue por apresentar uma percussão próxima à dos tambores das manifestações afro-brasileiras em que as passagens rítmicas são

[...] feitas com atabaques, muito similares aos pontos de macumba, que se adequaram perfeitamente às batidas do Miami. Ninguém sabe dizer quando começou e nem por quê. Mas o fato é que o *tamborzão* tinha virado uma parte inalienável do *funk*, reforçando seu caráter cada vez mais favela e menos de imitação do pop internacional (ESSINGER, 2005, p. 260).

O novo formato do *funk* se reflete, segundo Essinger (2005), na real linguagem do morro, reacendendo, assim, um orgulho sobre o ritmo perdido por alguns anos. O “*tamborzão*” também foi responsável pela criação de melodias que enalteciam a sensualidade feminina, como acontece na música *Glamorosa*, escrita por MC Marcinho. Além de ritmos irreverentes, como *Vai Lagraia* e *Eguinha Pocotó*, de MC Serginho. As canções eram repletas de duplo sentido, como a do *Bonde do Tigrão*. O *funk* dos anos 2000, que surgia das periferias cariocas, provoca “Curiosidade nos estrangeiros, que ficam intrigados e muitas vezes seduzidos por aquele tipo de *hip hop* selvagem e exótico” (ESSINGER, 2005, p. 260). Esse reconhecimento internacional fez com que o ritmo ganhasse destaque internacional, levando

¹¹ Ver o clipe da música: “Conspirador X9 Língua de Tamanduá” cantada por MC Mascote. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cjrvliBXM3I&index=4&list=PLEWbs0rveAX27pEUNLcMVCDYZK7Nm3yQt>>. Acesso em: 14 maio 2015).

¹² Ver o clipe: *Conspirador*. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DZH1Yaa9IY4>>. Acesso em: 14. Maio. 2015).

alguns artistas do meio, como o DJ Marlboro, a realizar turnês fora do país. Além desse fato, também compôs a trilha sonora dos jogos de vôlei de praia nas Olimpíadas de Atenas em 2004. Dentro do cenário nacional, esse período é marcado, segundo Medeiros (2006), como o momento em que o *funk* se espalha por todos os cantos do Brasil, ganhando como reforço da teledramaturgia, no ano de 2005, uma personagem *funkeira* na novela América, exibida e produzida pela Rede Globo de Comunicações.

Toda a notoriedade conquistada pelo ritmo, dentro e fora do país, não livra o linguajar sensual e agressivo do *funk*-putaria e do proibidão de se tornar alvo das críticas midiáticas. Lopes (2011), porém, relata que o *funk* já nacionalizado e constituído como uma das grandes manifestações de massa do país, passa a conviver agora com uma espécie de dualismo, em que “O processo de estigmatização do *funk* foi, paradoxalmente, acompanhado por certa forma de glamorização dessa prática musical. O mesmo discurso que criminaliza é aquele que exalta” (LOPES, 2011, p, 49).

Para Rosário (2015), todo o bombardeio da mídia tradicional em torno do *funk* parece não abalar mais o prestígio alcançado pelo ritmo, que encontra no advento da internet um novo meio de divulgação. Essa revolução tecnológica, além de mudar o eixo de disseminação do *funk*, influencia ainda o seu campo de produção musical

Novas ferramentas digitais começam a surgir de forma que permitem a criação e manipulação de áudio em uma estrutura infinitamente de menor complexidade que um estúdio, com programas até mais simples, que necessitam apenas de um computador. Assim, nos anos de 2000, tem início um processo de grande democratização em toda a produção musical no Brasil, em especial no *funk*, onde estúdios caseiros podem ser montados e novas manipulações de áudio feitas praticamente por uma pessoa (ROSÁRIO, 2015, p. 41).

As equipes de som que, na fase primária do *funk* eram responsáveis por encontrar os novos talentos desse estilo musical, sofrem novo baque. Segundo Rosário (2015), enfraquecidas desde meados da década de 1990, com o fechamento de muitos bailes e com o fim dos festivais da galera, são poucas as equipes que conseguem se fixar neste cenário,¹³ principalmente após a popularização da internet, a partir dos anos iniciais do século XXI.

Presente em diversas regiões brasileiras, o *funk* continua se reinventando e ganhando novas formas de ser cantado. Assim, as periferias paulistanas que, durante a década de 1980, foram pioneiras na consolidação do caráter político construído pela cultura *hip hop* em terras

¹³ Rosário (2015) mostra que as equipes Big Mix e Furacão 2000 são remanescentes dos anos iniciais do *funk* e que hoje desfrutam de toda uma estrutura de marketing formada ao longo do processo de nacionalização do ritmo. Essas empresas são conhecidas por oferecerem os melhores cachês, realizam o maior número de shows em todo o país e ainda são responsáveis por lançar alguns dos principais nomes do meio.

brasileiras, vê, curiosamente, os subúrbios da Baixada Santista se tornarem locais de criação do chamado *funk* ostentação.

De acordo com Rosário (2015), as primeiras aparições desse estilo aconteceram em festivais realizados na zona leste do Estado de São Paulo, que tinham como principal objetivo compor *funks* com a apologia ao crime organizado ou o apelo sexual em suas melodias. Dessa maneira, essa subcategoria musical nasce da fusão do *tamborzão* carioca com a nova geração do *hip hop* norte-americano.¹⁴ Pautadas em um mundo luxuoso, as composições do *funk* ostentação apresentam, em suas canções e videoclipes, diversas descrições de anéis, colares, óculos escuros e boné, acessórios que fazem o sonho de consumo dos jovens compositores, mas que não integram suas realidades. Assim, para realizar os clipes de suas canções, os MCs falsificam relógios e joias. “Fazem cópias de cédulas de dinheiro para exibir o montante. Nos clipes, carros e motos de variadas marcas, são, na verdade, empréstimo dos amigos e de lojas” (FREIRE, 2012, p. 5).

Rosário (2015) salienta que o *funk* ostentação aparece como um estilo totalmente independente de gravadoras, já que o principal meio de divulgação usado pelos MCs do *funk* ostentação é a internet. Freire (2012) destaca esse meio de publicação como algo eficaz, já que os clipes deste estilo atingem um número explosivo de visualizações, como é o caso de o MC Guimê.¹⁵ Toda essa popularização do *funk*, com a produção desse estilo musical amplamente difundido em todo o país, seduz cada vez mais os jovens das periferias, que começam a enxergar na composição do ritmo uma possibilidade de ascensão social, uma vez que “[...] *funk* abre espaço para aqueles que sonham em ser MC’s e veem nisso uma perspectiva de carreira bem mais atraente que outras disponíveis para essa camada social” (FACINA, 2009, p. 4).

Geograficamente próximo ao Rio de Janeiro, o *funk* carioca teve livre acesso ao Estado do Espírito Santo, onde logo se tornou um importante elemento cultural, principalmente para os jovens das periferias capixabas.

Pelo que se pode perceber, o cenário *funk* capixaba sofre a interferência direta das subcategorias do ritmo produzidas em outras localidades brasileiras. Com o título Espírito Santo também tem *funk* ostentação, a reportagem do *site Gazeta online*, publicada dia 2 de abril de 2014, retrata a influência, no Estado, do estilo musical produzido na Baixada Santista.

¹⁴ De acordo com Medeiros (2006), atualmente os *raps* norte-americanos estão ligados a luxúria, ostentação de riqueza, violência.

¹⁵ Os clipes desta artista estão disponíveis no canal do *site you tube*, onde músicas como Plaque de 100, até o dia 12 de junho de 2015, contava com mais de 50 milhões de visualizações. A canção referida encontra-se no endereço virtual: <https://www.youtube.com/watch?v=gyXkaOODxB8>. Acesso em: 12 de junho de 2015.

De acordo com a matéria, assim como nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, o Espírito Santo também se tornou local propenso a esse gênero musical. Para exemplificar sua popularidade entre os capixabas, o artigo mostra a rotina de MC Vitinho que, por mês, realiza uma média de 15 a 20 apresentações em bailes só na Grande Vitória.

Parte da programação dos shows ligados ao estilo ostentação ou a apresentações de artistas relacionados com o *funk* nacional integra sites como o *Sou ES* e o *Blue ticket*, responsáveis pela divulgação dos mais diversos acontecimentos culturais do Estado. Além de integrar páginas de entretenimento geral, os artistas vinculados ao *funk* no Espírito Santo ainda contam com o apoio da rádio *Weg Mega funk capixaba*, que tem como objetivo divulgar o *funk* produzido em todo o território espírito-santense. Criado em 2012 pelo DJ Dedé, essa web rádio conta hoje com mais de 800 mil ouvintes e seguidores no espaço cibernético, como indicam os dados fornecidos pela própria página. Esse meio de comunicação também apresenta uma programação que interage com o público, promovendo sorteios de ingressos para os bailes e eventos variados ligados a esse estilo. Assim, o próximo tópico deste trabalho apresentará como o *funk* se integra, de modo geral, ao território espírito-santense e, em específico, à realidade foco deste estudo.

3 O FUNK DA E NA COMUNIDADE: CONHECENDO ESSA RELAÇÃO

De acordo com o que aponta Vianna (1988, p. 64), “O *funk* é uma música produzida na periferia dos grandes centros e consumida também por jovens urbanos”. Não distante da constatação feita por esse autor, o ritmo encontra nas periferias capixabas um amplo espaço de aceitação e identificação, pois, “Para essa população, o que é ofertado são justamente os bailes *funk* e os encontros relacionados às escolas de samba”.¹⁶ A absorção dos elementos culturais produzidos na zona norte carioca por parte dos sujeitos que vivem nas localidades periféricas espírito-santenses, como é o caso do bairro em questão, pode ser constatada pela sua identificação com o *funk*, compreendido como linguagem musical que

Ultrapassa as barreiras nacionais e reivindica outras formas de existência social. Trata-se de uma viagem de periferia para periferia [...]. Essas manifestações, quando viajam, transformam-se, tornam-se híbridas e carregam as marcas das diversas experiências e memórias de contínuos deslocamentos (LOPES, 2007, p. 24).

Para Vale (2010), a música, de um modo geral, apresenta-se como parte vital da cultura periférica, por ser um aspecto importante dentro dos meios de sociabilidade dos jovens, responsáveis por atribuir tonalidades às formas de interação entre seus pares e com a sociedade.

Os resultados obtidos durante a pesquisa de campo, realizada dentro da instituição Raiz, mostram que a música representada pelo estilo *funk* aparece como o elemento cultural preferido por 8 dos 15 alunos entrevistados. Essa afirmação pode ser constatada na maioria das entrevistas, nas quais são comuns afirmações:

O *funk* está presente na minha vida na escola, fora da escola e dentro de casa. Eu comecei a gostar do *funk* aqui, dentro da escola, porque ouvia todo mundo curtindo o *funk* (ALUNO 15).

Eu ouço muito *funk*. MC Anitta, eu gosto muito. Eu gosto de *funk* de todos os tipos menos do *funk* ostentação. A maioria dos cantores de *funk* não têm isso tudo o que eles cantam, não. Putaria qualquer um pode fazer, agora ter carro, ter iate, mansão, nem todo mundo tem (ALUNA 4).

¹⁶ Entrevista com o Docente Helder.

Sim, eu gosto da batida do estilo *funk*. Lá em casa todo mundo escuta *funk*, menos a minha avó, que é evangélica; eu até respeito ela nessa parte. Na minha casa, quando a minha mãe pede para eu arrumar a casa para ela, eu ligo o som alto com o *funk*. O *funk* é uma cultura brasileira já, todo mundo no Brasil escuta *funk* (ALUNO 10).

Os relatos acima indicam uma identificação por parte dos indivíduos com o ritmo, presente em diversas instâncias sociais de suas vidas. Entretanto, embora sete alunos entrevistados tenham sinalizado que não gostam desse ritmo, o *funk* se faça presente em suas vidas:

Na minha vida não muito, até porque eu sou evangélica, mas a minha mãe escuta muito, uma irmã, e tenho amigos que escutam; então eu acabo escutando por conta deles (ALUNA 3).

Eu cresci ouvindo *funk*. Antes eu morava com a minha tia e ela ouvia muito. E eu cresci nesse mundo. Só que teve um dia que aquilo já não tinha mais sentido, porque, dependendo da música, o *funk* não tem sentido nenhum, não tem letra. Eu, por ser mulher, me sinto até ofendida por certos tipos de *funks*. A igreja te transforma, você começa a ter outra visão do mundo, das pessoas, tudo fica diferente. Eu vi que aquelas músicas que eu ouvia me ofendiam e eu não notava, porque a pessoa só presta a atenção mais na batida do que na própria música. Aí um dia eu parei para prestar atenção na letra e me perguntei: ‘O que eu estou ouvindo!?!’ (ALUNA 5).

O mais perto que eu já gostei de *funk* foi Claudinho e Buchecha, foram os únicos. Era *funk* de verdade, Claudinho e Buchecha e o *funk* das antigas. O cara vai ficar falando ‘Senta no meu p... pênis!’ [risos]. Ficar falando ‘Quica, quica!’. Igual aqueles *funks*, que chamam as mulheres de cachorras, eles não respeitam as mulheres. Eu escuto mais ou menos, porque toda hora passa carro de som na rua, mas eu não gosto, não (ALUNO 8).

Além das diversas razões apresentadas pelos alunos para justificar o que os afasta do *funk*, os dados acabam apontando para a intensa presença do estilo no bairro onde se localiza a escola, o mesmo habitado por todos os entrevistados. A frequência do *funk* nessa localidade específica é uma característica notada por todos os grupos de alunos entrevistados que, direta ou indiretamente, fizeram referências à sua presença na comunidade, conforme mostram os exemplos a seguir

Aqui, no bairro, também tudo é *funk*; você vai em uma rua está tocando *funk*, vai na outra também e tinha os encontros na pracinha que eram voltados para o *funk* (ALUNO 6).

Todo mundo do bairro é *funkeiro*, menos eu [risos] (ALUNO 7).

Se juntar 100% da população que vive aqui, no bairro, 80% ouve *funk* e os outros 20% gostam de outros tipos de músicas (ALUNO 10).

Só rola *funk*. É que hoje em dia o pessoal só que saber do *funk*. Aqui tem criança de seis anos que já dança *funk* (ALUNO 11).

A ligação entre esse ritmo com o contexto fora da instituição investigada é igualmente citada na entrevista feita com a docente Gabriela, que enxerga o ritmo como um item muito presente na vida dos alunos, uma vez que o *funk* é “[...] um elemento de lazer deles, porque, geralmente, tem um MC que eles conhecem, outro que dança, enfim, isso está muito enraizado na vida deles”.¹⁷ O relato da docente pode ser entendido na perspectiva de Nascimento e Fonseca (1997), que perceberam a marcante presença do *funk* na vida de boa parte do alunado de uma instituição localizada na zona norte carioca. Na ocasião, os pesquisadores notaram que os elementos vivenciados por esse grupo nas festas vinculadas ao ritmo eram transportados para dentro do cotidiano escolar. O docente Helder também faz uma observação semelhante, ao se referir ao *funk* como único meio cultural acessível à comunidade onde os alunos vivem:

A gente pode observar o que chega para eles é o *funk*, axé, sertanejo e o pagode, mas principalmente o *funk*. Até porque são esses eventos culturais que eles costumam frequentar. Você não vê um aluno falando que foi no teatro ou ao cinema. Se a gente parar para pensar, o que esses jovens têm? O que o governo proporciona para eles? Aqui, no município da Serra, por exemplo, não tem um teatro. O que a gente mais ouve é sobre o baile que eles frequentam todos os finais de semana. Então, o entretenimento que esses jovens têm é a música, o que é o mínimo (HELDER. Docente).

Esse docente ainda relata a ausência do Poder Público no que se refere à oferta de meios culturais à população das periferias de um modo geral. Esse professor mostra também a falta de acesso de seus alunos a cinema e teatro, indicando os eventos *funk* como um dos poucos instrumentos de lazer produzidos e ofertados pela e para essas regiões. A colocação do educador se complementa com as entrevistas dos alunos. Oito deles apontam que já foram ou ainda continuam frequentando as festas *funk* em seus momentos de entretenimento:

É, eu gosto muito de dançar, danço muito, mas vou a muitas festas que tocam *funk*, que são específicas para *funk*. É uma oportunidade da gente fazer novos amigos, conhecer novas pessoas. Eu costumo não sair muito, mas, quando eu saio, é para ir em festas que tem *funk* (ALUNA 4).

É a melhor parte do baile é vê as novinhas dançarem até o chão no baile [risos]. E a batida da música, o som (ALUNO 10).

Eu gosto de curtir dentro do bairro, porque fora pode acontecer de tudo. Eu fui em um baile no Morro do Alagoano. Lá o bagulho é doido, ninguém pode ficar encarando ninguém, não. Quando é fora do bairro, eu vou embora cedo, porque a maioria os policiais pegam e invadem para fechar. Aí, se tiver alguém com droga, cai todo mundo (ALUNO 15).

¹⁷ Docente Gabriela

Todo o contexto apresentando pelas falas dos docentes, pelas narrativas dos alunos que se dizem próximos ou não do *funk*, indica que é possível perceber a presença do ritmo no bairro, atrelado muitas vezes à sensação de lazer, vinculado a entretenimento. Essa relação pode ser compreendida no seu sentido mais amplo, “Vivenciada no tempo disponível. É fundamental como traço definidor o caráter desinteressado dessa vivência” (MARCELINO, 2001, p. 48).

É importante, ainda, pensar nessa forma de lazer seguindo a proposta apresentada por Vianna (1988). O autor salienta que os momentos de celebração, como do Bairro Floresta, podem acontecer tendo como intuito a pura diversão de seus participantes, não produzindo nenhuma identidade mais forte. Dessa forma, “Os indivíduos não se agrupam tendo em vista algum resultado ou objetivo, mas estão reunidos somente pela satisfação de estarem juntos” (VIANNA, 1988, p. 69). Assim, é possível afirmar que as festas *funk* da comunidade em questão têm como finalidade ser um momento de partilhar com seus pares “A celebração da amizade, de certos laços de vizinhança, mas isso não quer dizer que um dançarino não possa ter outros amigos, em outros lugares, com quem vá a outras festas” (VIANNA, 1988, p. 110).

Como foi notado no período de investigação, e também nas entrevistas, a apropriação cultural do bairro Floresta em torno do *funk* indica a configuração de um conjunto de características peculiares que auxiliam os jovens daquele meio a vivenciar o ritmo, elaborando assim seus “[...] valores, sentidos, identidades e localismos, ao mesmo tempo em que se integram em um mundo cada vez mais globalizado” (HERSCHMAN, 2001, p. 117).

Uma das particularidades marcantes dessa forma local de apropriação do ritmo é a classificação dada para os tipos de festas *funk* que acontecem na comunidade. De acordo com os relatos dos entrevistados, os eventos menores, que ocorrem em espaços privados, como residências, são chamadas de “Sociais”. Segundo os alunos, esses eventos podem constituir apenas uma oportunidade de “Reunir os amigos mais chegados, para beber e se divertir”,¹⁸ mas, também, podem apresentar uma estrutura mais organizada, sendo divulgados nas redes sociais, contando com a cobrança da entrada e com o monitoramento de seguranças, como o Aluno 14 indica. De acordo com esse sujeito, essas festas gozam de grande popularidade, uma vez que

¹⁸ Aluno 10.

[...] bomba. A gente fez uma social sábado, que bombou. É assim, lota. Quando você conhece muitas pessoas, ele joga para uma pessoa e essa vai jogando para outras e outras, aí vai enchendo, aí quando o povo que está na festa e vê que o negócio está bombando, vai jogando para outras pessoas e vai entrando e entrando e quando você vê lota, aí tem que dançar lá no cantinho de tão cheio (ALUNO 14).

Já as festas que acontecem em espaços públicos são denominadas de *PVTs*. Segundo as informações apresentadas esses eventos se apresentam se constituem como “Uma disputa de som, já que o pessoal vai para a disputa para saber qual é o som mais alto (do carro), e também vai para beber e dançar *funk*” (ALUNO 5). A presença do termo *PVT* na vida dos discentes se faz de maneira expressiva conforme a professora Eduarda mostrar familiaridade com a palavra *PVT*, definindo-a como um evento que “Se inicia como um grupo de colegas que se reúnem para ouvir *funk*, que é um direito deles. Eu nunca vi; só sei pelas falas finais dos alunos” (EDUARDA. Docente).

Como mostram as informações encontradas durante a pesquisa, a fama das *PVTs* entre os moradores do bairro contribuiu para que um grupo de amigos, também moradores do mesmo local, se tornassem organizadores de festas como essas. Em conversa realizada dia 21 julho 2014, três alunas¹⁹ relataram que as *PVTs* promovidas por esse grupo “Tomaram grandes proporções, chegando a reunir até 5 mil pessoas, um domingo por mês, em um ponto fixo, que, neste caso, se tratava da principal praça do bairro”.²⁰ Nota-se o espaço da praça, com a mesma função das quadras esportivas e dos clubes do subúrbio carioca, apontadas por Medeiros (2006) como responsáveis por juntar, ainda nos anos 1980, uma legião de pessoas interessadas em se divertir nos bailes *funk*.

Antes de dar continuidade à discussão sobre o impacto das *PVTs* no contexto do bairro Floresta, vale pontuar que, embora a expressão apareça nas narrativas dos alunos, eles não sabiam explicar o significado literal da palavra

Na aula de Educação Física da turma da 8º série, acompanhada no dia 26-06-2014, durante uma conversa que tive com um grupo alunos, por várias vezes a sigla *PVT* apareceu, como forma de designar os encontros de música *funk* que aconteciam na Praça de Floresta. Perguntei para o grupo sobre o significado da sigla; ninguém soube me responder com exatidão. Todas as definições dadas pelos alunos se embasavam na definição dessas reuniões como uma disputa de som, um momento de danças e de ouvir *funk* (DIÁRIO DE CAMPO).

¹⁹ Essa conversa aconteceu com alunas que estavam matando aula atrás das arquibancadas.

²⁰ Informações adquiridas durante a aula Educação Física no dia 21 julho de 2014 por meio de uma conversa realizada com três alunas. Esse diálogo foi registrado no diário de campo, igualmente nessa data.

Além dessa circunstância, em outras oportunidades, foram realizados questionamentos com vários outros alunos com o intuito de entender o real significado da palavra, mas, algumas vezes, as respostas eram dadas com certa ironia, como se o fato dessas festas objetivarem uma competição de som fosse algo tão óbvio, sendo desnecessárias maiores explicações. Assim, com a falta de definição do campo de pesquisa sobre o significado da sigla, foi necessário pesquisar em outros meios. Desse modo, a definição encontrada no *site* Wikipédia mostra que o termo deriva da expressão em inglês *private*, cuja tradução em português se aproxima a festas privadas. Conforme a página virtual ainda ressalta, essas iniciais também são usadas para designar eventos voltados para a música eletrônica que acontecem em locais abertos, distantes dos centros urbanos, tendo longas durações. Os participantes desses eventos são caracterizados pelo *site* como apreciadores desse estilo musical e, para terem acesso aos eventos, devem ser convidados ou convidados de convidados.

Definição semelhante foi encontrada na reportagem publicada no *site* da ‘*Gazeta online*’, dia 12 de agosto de 2012, com o título: “Festa reúne milhares de jovens em Camburi”. Na época na qual o artigo foi escrito, as *PVTs* foram ilustradas pelo artigo como reuniões de jovens que se encontravam na orla do bairro de Jardim Camburi, geralmente aos sábados, para ouvir músicas eletrônicas. Ainda segundo o jornal virtual, estes eventos possuíam uma organização diferenciada, pois eram agendadas “Pelos redes sociais para acontecer numa área pública, sem cobrança de ingressos, nem envolvimento de empresa. Funcionam como uma reunião de amigos ao ar livre” (trecho da reportagem do jornal A Gazeta do dia 12 agosto de 2012). Embora a sigla *PVT* remeta diretamente a um encontro voltado a um estilo distinto do ritmo *funk*, é possível levantar a hipótese de que a forma como ambos os eventos são organizados aqui no Estado possa ser uma provável justificativa para o uso do termo para as disputas de som que giram em torno do *funk*.

O desconhecimento do significado de um termo como o *PVT*, altamente reproduzido pelos participantes dessas festas, pode ser remetido mais uma vez à história do *funk*. Essa situação pode ser reportada ao período inicial dos anos de 1990, quando Medeiros (2006) aponta o desconhecimento da língua inglesa por parte dos participantes dos bailes do subúrbio fluminense, que criavam suas próprias versões em português das músicas tocadas no bailes daquela época. Esse mesmo caso se repete no uso da sigla, pois os frequentadores das festas *funk* do bairro Floresta atribuem ao termo, que também deriva da língua inglesa, uma interpretação totalmente diferente do seu significado literal.

Em diversas conversas com os alunos, a participação nesses eventos aparece relacionada com um momento de diversão, não só dentro do bairro, mas, também, em localidades vizinhas, assim como aparece no diálogo realizado dia 15 de julho de 2014 com uma das turmas das sétimas séries. Na ocasião:

Devido à ausência de um professor, pude conversar com a turma toda que estava concentrada no pátio interno da escola. Com a autorização da coordenadora, me aproximei da turma. Aproveitei da oportunidade para saber se todos ali gostavam de *funk*. A maioria indicou positivamente a preferência pelo ritmo e disse também que, com o fim das *PVTs* na praça de Floresta, passou a frequentar as *PVTs*, que eram realizadas em outros bairros (DIÁRIO DE CAMPO).

Nota-se certa assiduidade por parte dos jovens em relação aos eventos que envolvem o ritmo, tanto dentro quando fora do bairro. Vianna (1988, p.106) aponta algumas características próximas aos relatos realizados pelos alunos:

Os dançarinos se divertem como se o mundo fosse acabar naquela noite, mas sabem que dali a sete dias vão voltar a se divertir com a mesma intensidade. É importante ressaltar esse fato: não estamos falando de um baile de carnaval que se repete de ano em ano, mas sim de uma festa *funk* que acontece todos os finais de semana e cuja intensidade nada deixa a dever se comparada com a mais orgiástica folia do Momo.

A intensa participação dos jovens do bairro nas sociais e *PVTs*, conforme a descrição de Vianna (1988), transparece nas falas desses sujeitos dentro ambiente escolar pesquisado. Desse modo, esse espaço pode ser visto como um local de encontro entre os participantes dessas festas, sendo a instituição palco para os relatos dos principais acontecimentos que marcam tais eventos, sempre realizados em fim de semana:

Se for uma coisa tipo o encontro dos amigos vira muito assunto. O encontro dos amigos, sempre é no domingo, então, na segunda feira, você vê geral falando, nossa muito comentário. Se for festa aqui, no bairro, que muita gente da escola vai, tipo os *rocks* da *GR*, vai muita gente, tem muito comentário (ALUNA 4).

Eles (os alunos) falam assim: ‘Nossa foi massa! Dancei muito, peguei umas quatro ontem’ (ALUNO 6).

Sempre tem alguns que comentam o que aconteceu lá (festas *funk*): ‘Você foi na social que teve, foi resposta, né!?’ Sempre (ALUNO 10).

Observa-se, em muitas narrativas dos alunos, que a praça do bairro se apresentava como ponto fixo, onde geralmente acontecem os momentos de diversão relacionados com o *funk*. Essas ocasiões permitem a interação de pessoas de todas as idades do bairro, que buscam entretenimento por meio do ritmo

Tinha mãe com filho, tinha tia, era um monte de gente (ALUNA 2).

Na época falaram que foi um baile ao ar livre, mas aquilo não foi um baile, foi um encontro de amigos (ALUNA 3).

A ideia era fazer uma coisa para todo mundo se divertir (ALUNO 10).

Tinham muitas famílias, crianças (ALUNO 12).

Em visita ao local onde aconteciam esses eventos, no dia 30 junho 2014, foi possível observar o bom estado de conversação do local, que oferece aos moradores: duas quadras esportivas, uma das quais coberta e a outra, aberta: equipamentos para a realização de atividades físicas; um palco coberto para pequenas apresentações; brinquedos para as crianças; além de alguns bares e lanchonetes. O espaço fica próximo a um posto de saúde, uma Unidade do Departamento de Polícia Judiciária (DPJ), duas instituições de ensino e uma movimentada rede de comércio. O local conta, ainda, com uma frequente circulação de linhas de ônibus que ligam o bairro aos principais terminais rodoviários do município de Serra. Todas essas opções fazem com que esse espaço seja amplamente utilizado pelos moradores do bairro.

Para se ter maior conhecimento sobre as opções de lazer disponíveis no bairro, dia 3 de julho de 2015, foi realizada uma sondagem com um morador. Na conversa, o sujeito afirmou residir há 18 anos no bairro, tendo passado a infância e a adolescência estudando nas escolas da comunidade e usado com frequências os espaços desse local. Sua narrativa mostra que as principais atividades vinculadas ao lazer da localidade investigada estão relacionadas com a estrutura ofertada pelas três praças espalhadas pelo bairro, que possuem uma estrutura semelhante à da praça central. Ainda segundo o seu relato, durante toda a semana, é possível observar nesses ambientes uma intensa movimentação de pessoas realizando diversas atividades, entre elas, práticas esportivas e atividades ligadas a estilos musicais, como o rap e o *funk*. Entretanto, a movimentação maior de indivíduos ainda acontece na praça central, em função de sua ampla estrutura. O morador afirmou que, nos finais de semana, há uma intensa concentração de jovens nesse espaço.

A articulação de toda a rede de entretenimento envolvendo o *funk*, que marcava a praça do bairro e os demais espaços em que acontecem os eventos *funk*, é de responsabilidade dos indivíduos mais populares da comunidade. Os denominados, pelos alunos, como *famosinhos*, são pessoas que, de alguma forma, possuem prestígio no bairro e, por isso, geralmente são convidadas ou mais esperadas para ir às festas. No entanto, há um conjunto de características para que um indivíduo seja considerado *famosinho(a)*:

No meio da conversa realizada com os alunos de uma das sétimas séries, no dia 15-07-2014, o grupo citou o nome de três meninas que integram a sala como as que ‘arrasam’ dançando *funk* nas festas que são realizadas na comunidade. Contaram que esse é um dos fatores de elas pertencerem ao grupo das chamadas *famosinhas* do bairro. Perguntei o significado dessa expressão e elas me contaram que, para se tornar um *famosinho*, existem regras. Segundo os discentes, para se tornar um *famosinho* é necessário ter um número superior a 500 amigos e mais de 200 curtidas em uma foto, na sua página pessoal da rede social *facebook* (DIÁRIO DE CAMPO).

Eles falam que *famosinho* é um cara que tem bastante curtida no *facebok*, que conhece muita gente, que, para onde vai, é cumprimentado. Eu não sou *famosinho*; eu sou conhecido; eu tenho algumas curtidas. Na minha última postagem, eu tive 47 curtidas. Para ser *famosinho* tem que ter mais de 100 curtidas para cima. (ALUNO 10).

A aluna aqui na escola, ela tem cinco mil curtidas. Ela postou uma foto só do rosto dela; em 15 minutos, tinha mais de 450 curtidas (ALUNO 9).

Assim como os dados indicam, a vinculação de um indivíduo ao termo *famosinho* implica uma ligação direta com o ritmo *funk* e também com os eventos que envolvem esse estilo no bairro. Alguns desses sujeitos usam dessa popularidade para se juntar às demais pessoas que gozam do mesmo prestígio para formar equipes de som; por esses e outros fatos, acabaram tornando-se os principais responsáveis pela realização de festas *funk* na localidade. Durante a pesquisa de campo, foram identificadas duas equipes, uma chamada de *Relíquia* e outra, de *GR*,²¹ que corresponde às iniciais do fundador do grupo. Essa última equipe, com a colaboração de outros *famosinhos* do bairro, foi responsável pela organização das *PVTs* realizadas na praça central. Essas equipes podem ser as principais responsáveis em levar a música *funk* à comunidade. Tal via organizacional mostra a existência de uma ampla rede voltada especificamente à produção das festas *funk* na comunidade, conforme o relato de um aluno que integra uma dessas equipes:

Nós organizamos as festas aqui, no bairro mesmo, e chamamos o pessoal pelo *whatsap*, no *facebook*. Somos em muitos, mas muitos mesmo, igual o cara que produz as músicas. Ele era de Vitória, agora mora em São Paulo. Aí a gente liga para ele e ele produz as músicas para gente. Temos dançarinos também, o foguinho aqui da escola dança para gente no *Relíquia* (ALUNO 14).

A estruturação dessas equipes, dentro da comunidade, é vista como uma fonte de renda por seus participantes, pois o sucesso desses eventos dentro do bairro “Abre espaço para os que sonham em ser MCs e veem nisso uma perspectiva de carreira bem mais atraente do

²¹ Informações obtidas dia 21 julho de 2014, em conversa com três alunas durante a aula de Educação Física, que aconteceu depois do segundo recreio.

que outras disponíveis para essa camada social” (FACINA, 2009, p. 2). Essa perspectiva é traduzida no seguinte relato

Tem uma música que fala: ‘Antes eu não era nada, hoje eu subi graças ao *funk*, eu batalhei e corri atrás do meu sonho’. Eu gosto disso demais, porque o cara não desistiu. É o que eu penso, não vai pela cabeça de ninguém, não, eu quero ser, eu vou ser, correr atrás. E o *funk* ajuda, porque muitas casas assim tipo boates, tocam *funk*, não é aquele *funk* pesado, mas ouve *funk*. Eu falo para você: eu não desisto, não. Ainda mais que desde pequeno que eu quero ser mesmo, acabou eu vou ser e pronto! O *funk*, quase todas as letras de *funk* falam isso, nunca desistam, têm que correr atrás. E tem que ser humilde e lembrar das pessoas que te ajudaram. O *funk* sempre me ajudou. Eu Sou o DJ WG (ALUNO 14).

Entretanto, as semelhanças entre os grupos que lidam diretamente com o divulgação do *funk* na localidade geram disputas entre as equipes:

A gente é inimigo do GR [risos]. Mas tudo de boa; quando eles fazem uma festa e chama um DJ bom, a gente vai, eles olham meio assim, mas tudo de boa. Igual o *rock* que nos fizemos sábado. Eles foram, cumprimentaram a gente, que é certo. Não é só porque eles são nossos inimigos que eles vão deixar de falar com a gente. Muitas pessoas que são do GR são meus amigos; não é porque eu sou do *Relíquia* que vou abandonar a amizade (ALUNO 14).

É importante destacar que este sentimento de rivalidade, que é como se apresenta a realidade investigada, é um dos elementos que integram as festas *funk* desde o surgimento das equipes de som nos subúrbios cariocas nos anos iniciais da década de 1980. Vianna (1988) observa que, durante esse período inicial dos bailes, as disputas entre os grupos que organizavam as festas *funk* na zona norte carioca se davam por meio da aquisição dos últimos lançamentos das músicas norte-americanas, artigos raros nas lojas especializadas do país, e que garantiam o sucesso desses grupos nos bailes. Assim, “[...] quem conseguia um bom disco rasgava o rótulo para torná-lo um artigo exclusivo de determinada equipe” (VIANNA, 1988, p. 26). O autor ainda expõe em seu estudo que o embate físico igualmente se fazia presente entre os participantes dos bailes naquela época. Dayrell (2001, p.159) descreve essa prática corporal dentro dos bailes:

Funkeiros dançam ao mesmo tempo que lutam, em um divertimento nervoso [...] cada grupo afirma sua origem territorial e sua força no baile [...] As brigas adquirem um sentido simbólico, fazendo do baile um jogo, cuja ética de comportamentos é o da disputa violenta.

A disputa, no plano figurado nos bailes, é apontada mais uma vez por Facina (2009), que identifica os festivais da galera de meados de 1990 como eventos que tinham como foco

canalizar as rivalidades territoriais entre os jovens de comunidades distintas para uma direção diferente do confronto corpóreo. Assim, a rivalidade, refletida no embate físico e no plano simbólico, continuou presente ao longo dos aproximadamente 30 anos de consolidação do *funk* no Brasil. A disputa entre os jovens que compõem o *Relíquia* com aqueles que integram o *GR* é emblemática, por reproduzir o sentimento de rivalidade, inerente ao *funk*.

No entanto, esse embate entre os grupos não pode ser entendida como mera representação de embates existentes há anos nos eventos que marcam o ritmo, pois a disputa travada entre as equipes do bairro Floresta acontece no plano simbólico, sem embate físico, representando, dessa forma, uma maneira particular de consumir o *funk* na comunidade. A competitividade existente entre os jovens do bairro em questão não impede a construção de um convívio amistoso, já que ambos os grupos dividem os mesmos espaços dentro do bairro, sem grandes problemas, deixando a competição apenas para o plano de produção musical. Dessa forma, “[...] os mesmos espaços que são palcos de tensões e confrontos, também assistem a possibilidades de articulações sociais” (HERSCHMANN, 2001, p, 188)

Vale destacar que o “ser” *funkeiro*, adjetivo comum em todo o Brasil e usado para designar os sujeitos que apresentam um gosto preferencial pelo ritmo, aparece igualmente empregado na realidade investigada, tanto para intitular os componentes dos grupos organizadores dos eventos vinculados ao *funk*, já que “A maioria dos *famosinhos* são todos *funkeiros*” (ALUNO 7), quanto para justificar o gosto preferencial por parte dos alunos sobre esse estilo musical

Porque eu gosto de *funk*. Tipo o MC Orelha fala muita coisa que é verdade, são vários que falam (ALUNA 1).

Adoro *funk*. É contagiante, tipo, o ritmo é dançante. E tem algumas músicas que parecem que falam na nossa vida (ALUNA 2).

Sim, eu me considero. Porque eu ouço muito *funk*. MC Anitta, eu gosto muito (ALUNA 4).

Sim, porque eu gosto da batida do estilo *funk* (ALUNO 10).

Eu sou. Até ouço outras coisas, mas o *funk* é 100% (ALUNO 14).

É importante salientar que grande parte das narrativas dos alunos aponta o “ser” *funkeiro* como algo quase exclusivamente relacionado com a preferência pelo estilo dessa música. De acordo com depoimentos dos próprios entrevistados, elementos como as indumentárias e os adereços usados cotidianamente não são determinados por suas preferências rítmicas:

Vai do estilo da pessoa. Ah, depende. Eu gosto de usar roupa curta, mas o meu estilo não tem nada com o fato de gostar de *funk* não (ALUNA 1).

Tem gente aqui que gosta de música eletrônica e se veste desse jeito. As pessoas que gostam de sertanejo também, é tipo um estilo, sabe!? (ALUNA 2).

Não, eu acho que não. É até meio esquisito porque alguns comediantes vão fazer algum stand up de gente *funkeira*, eles colocam um cordão, bermuda larga, boné. É não tem nada a ver porque tipo, assim, quando eu vou em bailes ou rocks específicos de *funk*, eu nunca vi ninguém com uma bermudona, blusa de jogar americano, porque eles usam isso para caracterizar um *funkeiro*, óculos, cordão e boné. Todo mundo se veste tipo assim jogado, mas nunca vi isso (ALUNA 4).

Não, por que tem várias pessoas que usam boné e não ouvem *funk*. Vai do jeito da pessoa, acho que o *funk* não influencia muito, não (ALUNA 5).

Dentre os entrevistados, há os que, embora afirmem não existir um estilo visual para classificar o *funkeiro*, admitem a configuração de um linguajar típico entre eles, assim como o estilo musical preferido:

Tem umas pessoas que você bate o olho e fala logo que é *funkeira*, mas isso a gente percebe mais pelo jeito dela, as atitudes, o jeito delas falarem, *funkeiro* falam um monte de gírias: ‘Colé viado’ e ‘E aí, menor’ (ALUNO 6).

É e tem um tal de falar ‘Colé viado’, meu Deus! [risos] (ALUNO 7).

É, o pessoal anda mais largado, com o braço solto e fala gírias. Anda às vezes dançando, mexendo o dedinho para lá e para cá. Também tem as gírias. Ixi várias, ‘Boto fê’, ‘Tô ligado’, ‘É nois’. Principalmente ‘Viado’, tudo é ‘Viado’ (ALUNO 10).

[risos] ‘Demorou’ ‘Já é’ (ALUNO 14).

Eu vou pelo meu estilo. Mas vezes a gente identifica um *funkeiro* pelo jeitinho de malandro do cara, pelo jeitinho de folgado, pelas gírias (ALUNO 15).

Para a docente Eduarda, classificar os sujeitos que se consideram *funkeiros* apenas pela forma de se vestir, ou pelo jeito de se comunicar pode gerar preconceitos:

Se a gente for observar, o cara que faz *rap* aqui, dentro do bairro, também tem um linguajar semelhante e os meninos que ouvem *rock* também falam de forma parecida. Bom, eu vejo como um contexto particular, mas não como uma formação de uma tribo. Eu vejo como grupos que têm características semelhantes, que depois eles se desfazem, não existe uma conotação fixa. Aí eu te pergunto: como classificar um *funkeiro*? Aquele que usa chinelo? Mas o cara que escuta pagode também usa chinelo. Pela forma de falar? Mas o cara do *rock* também fala parecido. É a relação dele com o tráfico? Não, porque o cara do pagode também pode estar relacionado ao tráfico. E tem uns caras que fumam maconha que são *rockeiros* ou *regueiros*. Aí eu te falo, coloca cinco pessoas que se vestem de forma parecida para andarem juntos, você vai conseguir diferenciar o *funkeiro* do regueiro e rockeiro? Ninguém consegue, porque é tudo muito misturado. Então, para mim, não é uma classificação. Pode ser para você, mas para mim não é, até porque a mola da história vai girando e

transformando as coisas. Eu vejo uma disparidade nessa regra de classificação que acaba sendo errônea afirmar que uma pessoa é *funkeira* (EDUARDA. Docente).

As distinções apresentadas, tanto pelos alunos quanto pela docente acima estão de acordo com as ideias de Vianna (1988, p.105), quando aponta não ser possível distinguir:

Um *funkeiro* andando pelas ruas da cidade, como é possível para o caso de um *punk* ou de um *hare krishna*. Os participantes de determinado baile não têm pontos de encontro fora do clube, a não ser que façam parte de uma turma de amigos. Nesse caso, podem ir a pagodes, barzinhos, sem qualquer preocupação com o *funk*.

O autor ainda ressalta que, de modo diferente dos indivíduos ligados profissionalmente ao *funk*, os apreciadores são influenciados de forma não rígida por esse estilo musical, pois “[...] esses grupos têm estilos de vida híbridos, que podem ou não chegar a formar um todo coerente. Depois, podem juntar-se com outros elementos e formar outro estilo de vida, e assim por diante” (VIANNA, 1988, p. 104). Outro dado igualmente apontado pelos alunos é que a presença do *funk* e as letras cantadas pelos MCs, não são estímulos para que realizem atos ilícitos

O *funk* está aí e pode falar até algumas coisas obscenas, mas é a gente que tem que saber lidar com isso porque, se a gente for fazer tudo o que está no *funk*, a gente tá perdido. Agora tem muitas formas de curtir o *funk*, sem fazer tudo o que está lá (ALUNA 2).

Não acho que uma música é capaz de influenciar sozinha. Acho que não é porque uma música fala de certas coisas que você é obrigado a fazer igual. Você faz o que der na sua cabeça. Eu acho que não só porque uma pessoa escuta *funk* que ela é vagabunda. Tem muito vagabundo que escuta *funk*, mas não é porque uma pessoa comum escuta *funk* que ela também não presta (ALUNA 3).

As pessoas associam muito as drogas ao *funk*. Aí você vê uma pessoa usando droga e pergunta o estilo de música dela e ela responde que é o forró. Eu acho que é uma coisa que não tem nada a ver. Eu acho que a gente sofre mais preconceito fora da escola, porque todo mundo acha que *funkeiro* é vagabundo. Muita gente acha isso, que *funkeiro* é um vagabundo, um a toa na vida que não tem mais o que fazer (Aluna 4).

A respeito da vinculação do *funk* com a violência, percebemos, por meio das falas dos alunos, certo incômodo com essa relação. Essa imagem parece partir da perspectiva de outros sujeitos que não conhecem com maior profundidade a afinidade estabelecida entre esses moradores da periferia e o *funk*. Para os estudantes, esse estereótipo se reflete na maneira como as autoridades de segurança pública tratam os eventos vinculados ao *funk* e seus participantes dentro do bairro, já que

Aqui muita gente gosta de *funk* e como os policiais não gostam muito de *funk* já chegam agredindo todo mundo. Foi igual aconteceu em Jacaraípe. Estava tendo uma *PVT*; os policiais colocaram todos os meninos na parede (ALUNA 1).

Eu acho que, pelo lado dos policiais, existe um preconceito, sim, porque é ter *funk* e eles já estão barrando. Eles acham assim, vai ter *funk*, vai ter confusão. Tem confusão porque eles chegam querendo mandar todo mundo parar, mandar todo mundo embora. Por isso que eu acho que tem, sim, preconceito. Acho que eles podiam ajudar a gente, colocar polícia e tal e deixar rolar. E não chegar barrando, como eles sempre fazem. Mas eu acho que não são só os *funkeiros* que fumam maconha; tem roqueiro e até gente que escuta pagode que também fuma. Acho que não é por causa do *funk*, vai mais pela pessoa mesmo. Não são todos os *funkeiros* que fumam (ALUNO 11).

A partir desses relatos, pode-se perceber uma clara existência de preconceito com o ritmo e os indivíduos que frequentam os eventos *funk* para se divertir. Tal rotulação pode ser entendida como reflexo da onda de pane moral iniciada a partir dos anos 1990, ainda no Rio de Janeiro, onde uma série de acontecimentos criminosos foi associada ao *funk* e a seus adeptos. De acordo com Medeiros (2006), esses episódios “correram” o Brasil e o mundo, acarretando, assim, uma ligação entre o termo *funkeiros* e a expressão *pivete*, os quais, a partir desses fatos, são vistos como sinônimos, usados para designar a juventude das favelas, considerada perigosa. Medeiros (2006) ainda salienta que essa generalização se deve à imprensa da década de 1990, responsável pelos resquícios profundos sobre a imagem do *funkeiro*. O resultado dessa associação aparece igualmente nas narrativas dos alunos ao relatarem:

Na verdade, eles olham para o menino com estilo de *funkeiro* e já acham que ele é um bandido. Olham para as meninas com roupas curtas e falam que ela é bandida, piranha ou mulher de traficante, mas isso não tem nada a ver. Tem gente aí na rua que olha para uma pessoa, acha que tem um estilo de *funkeiro* e já acha que ela é bandida (ALUNA 2).

Tudo o que é associado ao *funk* eles falam que é coisa de bandido (ALUNA 3).

Eu escuto *funk* e não sou marginal. Tem DJ aqui, do bairro, que vai à igreja, toca um monte de música de putaria, faz *show* em um monte de lugar e isso não influencia em nada na vida dele (ALUNO 9).

Eu não quero estigmatizar os alunos ou as pessoas que estão no meio, mas, para grande parte da sociedade, as pessoas que estão envolvidas com o movimento *funk* são marginais, traficantes ou assaltantes (EDUARDA. Docente).

Segundo dados coletados durante a pesquisa de campo, no dia 21 julho 2014, em conversa realizada com três alunas atrás das arquibancadas, a proporção tomada pelos eventos realizados na praça incomodava a polícia que, passou a intervir de forma agressiva

nos encontros *funk*, principalmente no último, realizado dia 1º junho 2014. A atitude da força policial na ocasião foi narrada de forma negativa pela maioria dos alunos, por ter provocado a reação dos participantes, que responderam arremessando pedras nos seguranças públicos e na unidade do Departamento de Polícia Judiciária (DPJ), localizada próximo à praça onde aconteciam as *PVTs*. Segundo seu depoimentos, essa situação provocou muita confusão:

No último encontro, os policiais disseram que foram os meninos que chegaram agredindo eles; mentira, foram os policiais *que* chegaram batendo em todo mundo, inclusive eles deixaram muitas pessoas machucadas (ALUNA 2).

Tinham famílias lá, então eu acho que tem muita discriminação. Depredaram o DPJ porque os policiais estavam tacando bomba e bala de borracha e muitas pessoas que saíram machucadas (ALUNO 11).

Os policiais, mesmo vendo que tinham crianças, insistiram em jogar bomba, gás, não sei o quê. Eu acho errado, porque não tinha só traficante lá, realmente tinha gente usando droga, mas o que os policiais tinham que ir nas pessoas que estavam usando drogas, não punidas. Até porque as pessoas que organizaram esses eventos não usam drogas. Igual ao meu amigo. A mulher dele tava grávida e desmaiou, ele foi preso. Você viu na televisão um menino que foi preso porque tacou pedra no DPJ? Ele ficou nervoso com a situação e tacou pedra lá (ALUNO 12).

O evento foi noticiado pela imprensa no dia seguinte, dia 2 junho 2014, na página virtual do jornal *A Gazeta*, com o título “Festa *funk* com duas mil pessoas termina em confusão e com unidade da PM destruída em Floresta na Serra”. A reportagem enfatizava o embate entre os policiais e os integrantes da festividade, a depredação sofrida pela unidade policial do bairro e o fato de uma policial ter sido acertada com uma pedra na cabeça, precisando de atendimento médico. Ainda segundo o depoimento de um tenente-coronel ao jornal, as festas aconteciam havia dois meses e tinham como organizadores “Criminosos que não fazem parte da comunidade. Chegam com carros de som potente e fazem os bailes no meio da rua, atrapalhando os moradores” (A GAZETA, 2014). A reportagem termina com os dizeres do tenente-coronel, intitulando as festas *funk* como momentos de desordem e afirmando que a polícia intervirá em ocasiões como essas sempre que haja necessidade.

De acordo com a fala de alguns dos alunos entrevistados, as informações sobre os eventos *funk* foram deturpadas, devido a uma visão negativa criada sobre o bairro:

É claro, tinham pessoas usando drogas, tinham pessoas bebendo, mas não eram todas as pessoas. Igual tinha muita gente da escola lá e tem gente aqui que não bebe, que não fuma, e que estavam lá. Nem todos são vagabundos (ALUNA 3).

Eu acho que aquilo ali não tinha nada demais. Na época falaram que foi um baile ao ar livre, mas aqui não foi um baile, foi um encontro de amigos. Tudo bem que não é certo, mas também não é errado. Porque ali tinha gente armada, tinha gente se

drogando, quebraram a delegacia e eu acho que não era uma coisa que eles deveriam ter feito, mas sei lá. É um lugar onde tudo pode acontecer! [risos] (ALUNA 5).

Qualquer lugar que você vá, tem tráfico. Não tem como falar que não existe. Mas tipo, assim, os policiais vêm para cá para tentar acabar com isso. Mas eles acham que só porque eles são policiais, a gente não conhece os nossos direitos. Eu prefiro morar na periferia do que no bairro nobre. Porque eles falam que não tem índice de roubo, não tem tráfico de drogas, mas sempre tem (ALUNO 9).

Isso é mentira, encontro dos amigos não está relacionado ao tráfico, não. Eles escrevem [os jornais] isso só porque o bairro é perigoso, eles sempre jogam essas coisas. Tem gente que faz para curtir mesmo, para reunir muita gente, no anúncio deles estava escrito, sem armas sem drogas, vamos nos divertir. Mas não tem como, não (ALUNO 14).

Observa-se que os alunos reconhecem a existência de pessoas armadas e/ou fazendo o uso de drogas nas festas *funk* realizadas na praça do bairro. Entretanto, o grupo ressalta que esse é um problema que afeta não só os eventos voltados a esse ritmo em particular, mas, de modo geral, também outros ambientes da sociedade. É importante salientar que as falas dos discentes revelam ainda uma rotulação não só dos *funkeiros*, mas também dos moradores do bairro investigado, vistos, segundo relato dos alunos, de uma forma negativa tanto pelos jornais quanto pelos responsáveis pela segurança pública.

Embora a maioria considere os encontros como um momento de diversão para a comunidade em geral, há, entre os entrevistados, os que concordam com os aspectos divulgados pela mídia:

Olha, tem gente que vai para um encontro para encontrar os amigos mesmo; mas tem gente que vai com maldade, que leva droga, vai lá para arrumar confusão (ALUNO 6).

Nisso, só rola tiro e confusão nesses lugares. Só tem muita putaria, menina sarrando nos outros, sei lá, muito escroto! Foram dos *funkeiros* que estavam incomodando. Estavam incomodando com aquele som alto; ninguém dorme assim! A pessoa vai dormir com aquele som alto lá, não tem como (ALUNO 7).

Só rola bagunça. Eu só fui uma vez só. Aquelas disputas de carro de som lá incomodam. Todo o dia que tem carro de som lá [na praça], eles abrem aquelas caixas de som lá e só passa *funk*, nunca (ALUNO 8).

Os alunos acima apresentam, em suas falas, não apenas uma visão contrária sobre as festas *funk*, como também mostram um posição pejorativa sobre os eventos. A visão desses indivíduos expressa a existência de um “[...] preconceito que atinge profundamente os habitantes das favelas, estigmatizados não só pela classe e média dominante, mas pelos próprios dominados: a cidade olha a favela como uma realidade patológica (CHAUI, 2009, p. 64).

Toda a polêmica criada acerca desse evento resultou no fim das *PVTs* realizadas na praça central do bairro, como indicam as informações obtidas no dia 16 de junho de 2014. Na ocasião, ao acompanhar uma das aulas de Educação Física de uma das sétimas séries, tive a oportunidade de conversar a respeito com quatro alunos que estavam sentados nas arquibancadas. O pequeno grupo relatou que, depois da confusão que terminou com a destruição do DPJ da comunidade, a polícia passou a vigiar a praça com vários policiais rondando o local, com carros e até com um helicóptero, com o intuito de coibir outros encontros.

Além do forte monitoramento policial, que desarticulou as manifestações *funk* na praça do bairro, momentos de entretenimento como esses haviam sido alvo de um projeto de lei do prefeito do município de Serra, pelo qual ficava proibida a realização de bailes *funk* em qualquer localidade do município. Do mesmo modo que aconteceu na Capital fluminense, onde “[...] leis e regulamentações buscavam criar regras para silenciar ou ao menos controlar o grito potente da favela” (FACINA, 2009, p. 5). O Estado do Espírito Santo igualmente passou por esse processo.

A reportagem do *site Consultor Jurídico*, publicada dia 18 fevereiro 2015, sob o título *Decreto que proíbe baile funk é inconstitucional, diz TJ-ES*, apresenta o posicionamento do Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJES), que considerou o Decreto Municipal nº 1.458/2001 como uma ação contra o princípio da liberdade de expressão. Ainda segundo o artigo, o relator do processo, o desembargador Adalto Dias Tristão, em depoimento incorporado à reportagem do *site consultor jurídico*, salienta a inconstitucionalidade do ato, pois

O prefeito teria exorbitado do seu poder regulamentar, criando obrigação que só poderia existir se fosse criada por lei, cujo processo de elaboração contasse com a participação da Câmara Municipal, respeitando o processo legislativo previsto na Lei Orgânica Municipal e que observasse as Constituições Estadual e Federal.

A imprensa capixaba igualmente desempenha um papel de destaque no processo de estigmatização do ritmo em território espírito-santense. Assim, o *funk* capixaba sofre o mesmo processo paradoxal indicado por Lopes (2011). Os meios de comunicação do Estado, ao mesmo tempo em que “glamorizam” o ritmo em algumas ocasiões, em outras o criminalizam, como acontece na maioria dos informativos das manchetes, onde são comuns notícias como “Dois adolescentes são assassinados na volta de baile *funk* em Vila Velha” (A Gazeta, 2014).

Além da forma taxativa usada pela imprensa para caracterizar os eventos *funk*, que se apresentam como principal momento de lazer do bairro em questão, a localidade também convive com dados que o qualificam como local em que se concentra uma impressionante violência letal, principalmente entre os jovens, como apresentado por Castilho (2007). Essa classificação dá margem para que quem não reside no bairro veja a localidade como um “Circuito selvagem da cidade, território de privações e abandono a ser evitado e temido, porque tem ou se crê amplamente que tenha excesso de crime, de violência, de vício e de desintegração social” (WACQUANT, 2005, p. 7). A forma de olhar para o bairro Floresta dentro dessa perspectiva, se reflete na fala dos docentes entrevistados, que admitem ter receio de atuar numa instituição situada numa localidade que apresenta números impressionantes de violência:

Com relação ao bairro, eu fiquei meio receoso por conta dos altos índices de violência, assassinatos, violência contra a mulher (EDUARDA. Docente).

Bairro que ainda é perigo (GABRIELA. Docente)

Estamos em um bairro que é periférico, que é violento (HELDER. Docente).

Temos aqui alunos que são parentes ou muito ligados a traficantes (BIANCA. Docente).

Essa visão hostil sobre o bairro também recai sobre a instituição investigada, uma vez que, para os docentes, a violência vivida pela comunidade traz consequências também para dentro da escola, motivando um temor por parte deles, como mostram os relatos a seguir:

Teve momentos que eu cheguei a convidar um aluno para se retirar da sala, dizer que não estava vendo, por medo (BIANCA. Docente).

Existe uma separação do prédio da instituição para o meu ambiente de trabalho. Eu tive receio, sim, até porque nós temos uma vida fora e o Estado não nos garante ainda a nossa vida depois que passamos desse portão. Então é isso, não me garante uma segurança, porque pode entrar uma pessoa aqui, realizar um assalto e eu tomar um tiro. Não é preconceito, infelizmente são ações materiais que estão acontecendo, como as pedras que são constantemente jogadas para dentro da escola e, se cai na cabeça de alguém, como quase caiu na semana passada? Quem nos garante essa proteção? Infelizmente ninguém (EDUARDA. Docente).

Fui ameaçada uma vez, mas não me intimidei, não, porque eu sei que aqui é assim. Se você conquistar já era, você precisa buscar a confiança deles.” (MARIA. Docente).

Casos de ameaça a outros profissionais e um possível envolvimento dos alunos com atividades ilegais mostram uma limitação das atividades dos docentes por receio do que suas ações possam vir a acarretar futuramente. Essa forma de agir também é atribuída por um dos

professores entrevistados à falta de respaldo por parte do Estado com relação aos acontecimentos que dominam esse ambiente.

Além do medo apresentado pelos educadores em atuar dentro de uma realidade complexa, como foi apresentado, é importante destacar a narrativa de Maria. Essa docente, ao descrever a situação delicada vivenciada nos primeiros dias de atuação na instituição, caracteriza como *funkeiros* e drogados os indivíduos responsáveis pelas ameaças contra ela. Por seu depoimento, eles falavam sobre o ritmo e sobre drogas no momento de sua abordagem. Em conversa anterior à da entrevista do dia 29 de maio de 2014, a discente já tinha afirmado que acreditava na influência do *funk* na realização de possíveis atividades ilícitas por parte dos alunos. Segundo ela, muitos alunos são guiados pelas letras do ritmo a ponto de não saberem distinguir o que de fato é real. A vinculação entre o uso de drogas, tráfico e *funk* também é feita pela professora Bianca:

Eu tive alunos diretamente relacionados com o tráfico de drogas e esses, sim, manifestavam uma cultura do *funk* bem mais forte do que os alunos deste ano, até porque nenhum desses alunos estuda na escola. Eu não vejo os meus alunos envolvidos com o tráfico de drogas, e também não estão envolvidos diretamente com o *funk* ou, se estão, é muito mais velado do que no ano passado.

Nota-se, na visão desses profissionais, que o *funk* pode ser uma justificativa ou um meio de levar os alunos a se ligar a atos ilícitos. Essa maneira de enxergar as manifestações e os sujeitos oriundos do bairro investigado se aproxima da de Facina (2009), que aponta a existência de uma criminalização dos modos de vida, da cultura e dos valores produzidos nas periferias. Essa perspectiva, com centro no *funk*, acaba criando uma visão que desqualifica eventuais produtos culturais dessas localidades.

Além de apontar o *funk* como uma manifestação relacionada com atividades ilegais, a professora Bianca ainda enxerga o ritmo como um elemento que serve para diferenciar indivíduos de classes distintas:

É uma cultura mais presente na periferia do que em outros bairros. Por exemplo, em outros bairros considerados de classe média ou alta, eu consigo perceber que as pessoas de periferia que ouvem *funk* estão lá, mas não moram naquele lugar. Como acontece com a Praia da Costa, os *funkeiros* de São Torquato, da periferia de Vila Velha, vão para lá porque tem linha de ônibus direto entre esses bairros. E, na Praia da Costa, quem manifesta a cultura do *funk* não é da Praia da Costa; é da periferia. Eu já escutei duas vertentes: uma que tem a ênfase ou na violência, ou no uso de drogas, na depreciação da figura da mulher, como também a vertente onde os *funks* não têm essa abordagem, e simplesmente a melodia *funk*, mas que retratam a realidade, ou uma realidade que se busca, mas infelizmente não se consegue.

A maneira como a professora se refere à prática *funk* e a seus adeptos está de acordo com a ideia de divisão social citada por Vianna (2006), que apresenta centro e periferia em lados opostos. Dessa maneira, estaria fixada uma dicotomia segundo a qual, de um lado, estariam os ricos e bem-servidos residentes das regiões centrais; de outro, os sujeitos oriundos das áreas periféricas. Estes, por sua vez, estariam à margem e à espera de atingir as condições sociais dos moradores do centro, “[...] como se a periferia almejasse ter, ou seria melhor que tivesse aquilo que o centro já tem e por isso pode ensinar à periferia como chegar até lá, para o bem da periferia” (VIANNA, 2006).

Dessa forma, docentes e alunos, cada um a partir de suas distintas realidades, têm uma visão híbrida a respeito do ritmo como manifestação cultural e social brasileira. Assim como foi mostrado ao longo do texto, a grande maioria do alunado e parte do professorado vê a festa *funk* como um momento legítimo de entretenimento dos discentes e dos demais moradores do bairro em que a escola está inserida. Entretanto, por ser um elemento próprio da comunidade, o ritmo se faz presente na instituição pesquisada, gerando uma série de opiniões e posições contraditórias. As consequências são conflitos desencadeados. Junto com um recorte amplo, feito por alguns apontamentos, como o de juventude, cultura de periferia e escola, a próxima parte desta dissertação debaterá e analisará a relação estabelecida entre o *funk* e a instituição escolar investigada.

4 A ESCOLA E OS DILEMAS NESTE ESPAÇO COM O *FUNK*

A forma como o sistema educacional brasileiro se constituiu indica uma tensão entre os elementos culturais produzidos pelas e nas periferias, como é o caso do *funk*, que é transportado pelos alunos para o meio educacional. Para justificar essa afirmação, é necessário compreender as relações da escola pública brasileira com aquilo que se espera dos jovens alunos em formação, algo que guarda uma profunda ligação com o processo histórico no qual esse modelo de instituição de ensino e o conceito de juventude se entrelaçaram ao longo da história.

Para Abramo (1994), essa associação ganha maior destaque a partir da segunda metade do século XX, quando a condição juvenil se fortalece como categoria social e etapa de preparação dos indivíduos para a entrada na vida adulta. De acordo com Sposito (2004), a juventude, vista sob o aspecto de transição, fortalece-se dentro do ambiente escolar, lugar que se atrela à ideia de preparação dos jovens para a entrada no mercado de trabalho. A autora ainda ressalta que cabe à escola, nesse momento, preparar os indivíduos considerados imaturos para a vida adulta e, ao mesmo tempo, assumir sua posição numa sociedade urbana e industrial.

Essa lógica de ensino, como aponta Abramo (1994), reflete-se na realidade brasileira, cujo modelo econômico, vigente desde meados de 1960, denominado “milagre econômico”, combinou um considerável crescimento de empregos na área industrial com um notável ingresso de jovens no mercado de trabalho. Dayrell (2007) indica que a escola brasileira, naquele momento, se subordinava aos interesses econômicos e industriais do país, tendo como principal alvo os jovens oriundos da classe média, considerados os mais preparados para contribuir com o processo de industrialização nacional. O autor, por isso, destaca também que as instituições daquele período sustentavam a perspectiva de que os jovens alunos conseguiriam uma vaga no mercado de trabalho e, portanto, uma ascensão social por meio dos estudos. Dessa maneira, a postura desejada pelas unidades de ensino se voltava a

Um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se consideravam os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. A diversidade sócio-cultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso, etc.) ou no do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição (DAYRELL, 2007, p. 119).

De acordo com Pais (1993), os anos finais do século XX foram marcados pelo avanço tecnológico, pela escassez de recursos naturais pela à flexibilização das relações trabalhistas, que derivaram em uma nova configuração social e econômica. Observa, ainda, que tais transformações teriam sido responsáveis pelo desgaste das antigas referências que, justamente, regulavam a transição da juventude para a vida adulta, tornando-se, na atualidade,

Inoperantes ou desajustadas das novas condições de vida, dos novos modos de entrada na vida activa. Essas discontinuidades intergeracionais, nas formas de transição para a vida adulta, manifestam-se de diferentes modos: por exemplo, na tendência verificada, entre alguns jovens, de permanecerem em casa dos pais depois de já terem abandonado a escola e antes de haverem conseguido um emprego estável (PAIS, 1993, p. 320-322).

As consequências ocasionadas pelas modificações socioeconômicas do mundo ocidental interferiram diretamente nos rumos da educação brasileira. Essas mudanças se somaram ainda a uma série de alterações ocasionadas pela normatização de leis que resultaram na obrigatoriedade do ensino básico e, conseqüentemente, no aumento do número de matrículas e de instituições de ensino público em todo o país. De acordo com Sposito (2004), esse expansivo alcance educacional brasileiro contribuiu para que os jovens das camadas populares começassem a ocupar massivamente os bancos escolares, principalmente a partir dos anos 1990, ocorrendo, assim, a

Inclusão de uma grande parcela da população de jovens pobres, negros e nordestinos, o retorno de muitos que haviam deixado os estudos, do adiamento para ingresso no mercado de trabalho, seja pela legislação que estabelece idade mínima de 16 anos, seja, também, pelas poucas oportunidades em conseguir o primeiro emprego, além da implementação das classes de aceleração de estudos e da adoção de medidas de correção de fluxo no ensino fundamental, que geraram aumento do número de concluintes do ensino fundamental que transferiu para o ensino médio um número maior de alunos (GRACIOLI, 2006, p. 55).

A maior abrangência do sistema educacional brasileiro foi responsável ainda por instaurar uma crise dentro do modelo de formação do país, vigente, de acordo com Dayrell (2007), desde meados de 1960. Corti (2009) atribui essa tensão aos hábitos e costumes levados pelo “novo” público para dentro das escolas gerenciadas pelo Estado. Deles afloravam “As contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual, mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura, ao lazer e ao trabalho” (CORTI, 2009, p. 13-14). Esse contraste social, que passou a compor as instituições públicas, reflete-se na forma como o alunado é caracterizado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição Raiz. No documento, a clientela dessa unidade de ensino é classificada como filhos de trabalhadores braçais, em situação socioeconômica desfavorável, devido à baixa escolaridade de seus familiares. Além de categorização, o PPP ainda traz à tona a constituição populacional do bairro, marcada por sujeitos que emigraram de localidades, como o sul da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, além de outros municípios pertencentes à Grande Vitória. Para a docente Joana, o processo migratório é visto numa perspectiva criada por pessoas com

[...] esperança de tentar uma vida aqui e, ao tentar uma vida aqui, elas chegam com uma série de carências, sem conhecimento de para onde ir, de onde começar, e acabam aqui, na periferia. E aí surgem as várias outras carências por conta das ausências (JOANA. Docente).

Outro ponto igualmente levantando por essa docente é sobre a estrutura familiar dos sujeitos que atualmente compõem a instituição. Pelo olhar de Joana, a maioria dos alunos da escola é constituída por filhos de mães com extensa jornada de trabalho, vinculada principalmente a atividades domésticas e que

Saem pela manhã e chegam à noite e não têm tempo pra seus filhos. E aí surgem as carências por conta das ausências, que, às vezes, são indesejadas, porque a mãe gostaria de estar mais presente na vida escolar do filho, mas, ou ela trabalha ou ela acompanha a vida escolar do filho (JOANA. Docente).

Essa formação familiar aparece igualmente nos registros da instituição. A descrição é muito semelhante à da coordenadora:

A maior parte delas deixa o lar pela manhã e volta à noite, passando, assim, a responsabilidade de seus filhos menores aos filhos mais velhos, quando não aos menores mesmos, sozinhos, por sua própria conta. Dessa forma, cresce o número de mães adolescentes que deixam seus estudos e, na maioria das vezes, as crianças são criadas por tios, madrastas e avós (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA RAIZ).

Além das lacunas sociais utilizadas pelos membros da instituição Raiz para classificar os moradores dessa localidade, esse bairro também é visto como uma das localidades mais perigosas do município de Serra. De acordo com Castilho (2007), trata-se de uma região de precária presença do Poder Público, que se reflete em uma naturalização da violência, principalmente entre os jovens, mostrando, assim, uma de suas faces mais dramáticas da questão. Vale ressaltar que os aspectos vinculados à criminalidade também aparecem nas visões construídas pelos professores sobre a comunidade. Esses sujeitos apontam:

Existe um histórico, vindo do bairro, de fugas, roubos, relação com o tráfico e sem a participação familiar, onde eles não pedem autorização para nada e saem pulando o muro ou o portão; isso é reproduzido dentro da escola (EDUARDA. Docente).

Dentro da escola, o seu aluno é seu aluno, mas, quando ele sai daqui, ele é filho de alguém, primo de alguém, e esse é que é o problema. A gente vê que muitos dos problemas que a escola tem é por essa causa, é só a gente observar os vários conflitos que a escola enfrentou esse ano com os alunos. Não vou citar aqui, mas existem profissionais afastados, outros que entraram e abandonaram por não conseguir ter um domínio sobre a turma. Mas a gente vai levando, tenta contornar da melhor forma possível (GABRIELA. Docente)

Nota-se que os problemas sociais enfrentados pelo bairro acabam refletindo na forma como o estilo de vida dos alunos é visto pela instituição. Nesse sentido, é possível perceber certo receio na fala dos docentes entrevistados, causado pela falta de conhecimento da vida dos alunos fora da escola, como também por situações passadas por outros colegas de profissão. Segundo Andrade (1999), o aluno não abandona seus problemas “socio-históricos” ao entrar na escola, a instituição, muitas vezes é, palco não só da diversidade cultural, como também dos diversos conflitos que envolvem os alunos. Assim, como indica Souza (2003), ser aluno não é uma condição inerente à vida das crianças e adolescentes, mas algo que anda junto com as relações construídas fora dos muros das instituições de ensino.

A violência que marca o bairro resultou em uma série de medidas dentro da escola Raiz. No entanto, a literatura indica que essa não é uma questão que marca exclusivamente a escola pesquisada. Segundo Corti, a estruturação do ambiente escolar em torno da coerção da violência emerge com maior força “[...] no final da década de 1990 e nos anos 2000, paralelamente ao processo de expansão das matrículas no nível médio, e do avanço na universalização no ensino fundamental” (CORTI, 2009, p. 14). As medidas que controlam as ações dos alunos dentro da escola são vistas, pela maioria dos docentes entrevistados, como mecanismos importantes que respaldam tanto alunos quanto professores, pois

A grade veio por conta de pequenos furtos. Então o menino sai para Educação Física e para o recreio com a mochila nas costas com medo de ser roubado, aí a ideia de colocar as grades. Nós trancamos tudo para evitar essas coisas. Tem algumas coisas que ainda precisam ser ajustadas, a ideia é que cada sala tenha um cadeado com o mesmo segredo e que os professores também fiquem responsáveis por essa parte, porque isso também é tarefa do profissional (SUZI. Docente).

Santos (2001) atribui essas atitudes a mecanismos de vigilância das ações dos alunos dentro das instituições públicas. Argumenta, porém, que as medidas de segurança tomadas pelas escolas acabam prejudicando e, ao mesmo tempo, criminalizando justamente aqueles que deveriam se sentir seguros na presença de tais aparatos. Dentro da instituição Raiz, os dados apontam em direção dos estudos de Santos (2001), já que, para os alunos, essas medidas de proteção não são vistas com bons olhos. Os relatos mostram que principalmente as grades causam um incômodo entre eles, que não se sentem seguros, mas privados de liberdade, pois a estrutura da escola provoca uma sensação negativa:

Muita grade, muita câmera, a gente está em uma cadeia, principalmente no horário do recreio. No recreio a gente não vem para um lugar livre assim, só na hora da Educação Física. No recreio a gente fica trancado no refeitório, trancados na chave mesmo, então isso incomoda (ALUNA 3).

A escola é toda cheia de grades. Você imagina o que as pessoas que passam na rua pensam desse lugar. Colégio não foi feito para ser desse jeito, não. Igual às câmeras, eu acho errado, o aluno fez bagunça, corrige ou dá expulsão, qualquer coisa, mas as câmeras são ruins, ainda mais nas salas de aula (ALUNO 14).

O recreio eles deixam a gente preso lá embaixo, no calor infernal. De vez em quando eles liberam a gente para essa parte aqui. O recreio deveria ser com todo mundo junto, e não lá dentro, preso, parecendo uns presos (ALUNA 5).

A restrição dos alunos ao pátio interno da unidade de ensino durante o intervalo foi um questionamento levantado à coordenadora Olga, no dia 5 junho de 2014. Em um desses momentos, a docente atribuiu essa limitação ao fato de, naquele espaço, ser mais fácil controlar as ações dos alunos. Quando esses momentos são realizados na área externa da escola, onde fica localizada a quadra, é comum alguns alunos pularem o muro para fora da escola, com o intuito de não acompanhar as aulas subsequentes ao recreio.

Segundo Carrano (2005), a configuração do ambiente das escolas públicas, na atualidade, soa como algo contraditório, pois a educação, que deve servir para libertar os sujeitos, acontece, muitas vezes, em um espaço de aprisionamento. É possível afirmar que os mecanismos associando ao controle comportamental dos alunos é um fato marcante na instituição Raiz. Para assegurar o cumprimento das regras, estão fixados, pelas paredes da escola, cartazes com o Regimento das Escolas Públicas Estaduais, instruindo a clientela sobre

como deve se vestir para frequentar a instituição. Além dessas medidas, cabe aos coordenadores, Olga e Ricardo, a função de acompanhar a entrada e a saída dos discentes e de averiguar se todos estão vestidos como exigem as normas da unidade de ensino, como foi notado em uma das observações realizadas no campo. Na ocasião,

Ao acompanhar a entrada dos alunos junto à coordenadora Olga, notei que a docente observava atentamente como todos os alunos estavam vestidos. Segundo ela, a blusa do uniforme e a calça jeans são obrigatórios, sendo apenas os calçados algo opcional dos alunos. Aqueles que não estavam dentro das regras eram dispensados pela coordenadora (DIÁRIO DE CAMPO).

As regras que regem a forma como os alunos devem estar vestidos para entrar na escola Raiz é mais um assunto que causa indignação por parte dos alunos. Durante todo o período da presença no campo, foram várias as queixas relativas a esse assunto, algo que também apareceu na fala de 10 dos 15 entrevistados:

A gente só pode entrar na escola de calça jeans ou azul. Eu acho que eles deveriam deixar a gente entrar pelo menos com uma bermuda até o joelho (ALUNA 1).

Me incomoda o fato da gente não poder usar roupas mais curtas; não estou falando de um *short* mostrando a popa da bunda, não, mas pelo menos uma bermuda perto do joelho ou meia da coxa. Aqui a gente tem sempre que usar calça. Às vezes está um calor infernal e temos que usar calça. Aqui estudam alunos de 14, 15, 16 até 17 anos, não sei direto, mas são pessoas que você não precisa ficar falando como se estivesse falando com o pré ponto ter que ficar pregando cartazes para a escola toda sobre as regras (ALUNA 4).

Eu acho um exagero esse monte de regas, que nem agora, no verão, eu moro longe, e venho andando e é ruim demais andar nesse sol de calça (ALUNO 14).

Embora não concordem com a obrigatoriedade do uso do uniforme, os alunos acatam a decisão, pois, como mostra o aluno 15, caso se recusem a obedecer, “Não podemos entrar na escola e acabamos perdendo aula e até prova”. Atitudes como essas se aproximam das observadas por Dayrell (2007), que se refere às modificações históricas, sociais e econômicas passadas pelo país nas últimas décadas. Afirma que a estrutura educacional do ensino público, apesar das mudanças, ainda mantém os mesmos objetivos adotados no início do processo de industrialização brasileira. Sendo assim, a escola ainda enxerga os alunos dentro de um contexto passado, como se o sistema de ensino não se pudesse adaptar ao contexto na qual a escola está agora inserida.

Em conversa realizada após o segundo recreio com a coordenadora Olga, dia 2 junho de 2014, a docente afirmou que todo o rigor estabelecido pela instituição é necessário, pois, fora dos muros da escola, os alunos não possuem muitas regras que disciplinem suas ações

cotidianas. Essa atitude também conta com o apoio de membros da equipe pedagógica e de uma das docentes entrevistadas:

Eles têm uma dificuldade muito grande em aceitar regras. No início do ano, o esforço em estabelecer essas regras é muito maior que no final. Depois de algum tempo, eles vão aceitando (MARIA. Docente).

Quanta à questão da vestimenta, eu sempre costumo até colocar para eles, no primeiro dia de aula, quando você vai a uma igreja, você se apresenta de qualquer forma? Claro que não. Futuramente, quando vocês forem a uma entrevista de trabalho, vocês vão ter que se portar de qualquer forma? Não. Existe uma exigência e na escola é da mesma forma. Eu sempre falo que eles não podem confundir o ambiente cotidiano deles. Então, por uma questão de respeito ao professor e aos colegas e às normas, tem que ser cumprido (HELDER. Docente).

Esta questão da calça jeans e blusa do uniforme, nós pensamos inicialmente e chamamos uma reunião e os pais adotaram essa ideia. Eu não estava no dia dessa reunião. Quem conduziu essa reunião foi a coordenadora Joana. Então ela me disse que 100% dos pais aprovaram a ideia. Mas é isso, porque, se a gente libera uma bermuda, eles vêm com uma roupa muito curta. Mas eu acho que eles ficam muito bonitinhos e mexe até com a autoestima deles (SUZI. Docente).

Com a falta de controle sobre a vida dos alunos fora da instituição de ensino, as falas de parte do corpo docente entrevistado mostram que recai sobre a escola o papel de impor limites por meio das regras para guiar a formação de seus discentes. Desse modo, “O espaço é organizado de forma a facilitar o controle e a hierarquia. A vigilância funciona como um poder disciplinar” (BRUM, 2004, p. 79).

A responsabilidade assumida pela unidade de ensino Raiz se enquadra em um modelo de “[...] escola que não apenas instrui e forma, mas também impõe comportamentos e valores que se articulam em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, das práticas repressivas” (ARRIDA et al., 2012, p. 39). No entanto, ainda sobre o uso do uniforme, é importante destacar a opinião de Bianca ao destacar:

[...] simplesmente para seguir um padrão, não tem motivo claro para o aluno seguir a uniformização. Esse aluno, mesmo que ele ouça dizer que o uso do uniforme é para a segurança dele, ele não vai ter isso em mente, porque o uniforme tira a identidade própria do aluno. Seja por conta de algum tipo de atividade tal, como a Educação Física, ou porque quer mostrar uma roupa nova para os colegas, ou porque quer mostrar o corpo. Então, cartazes de nada vão adiantar, se eles não entenderem, compreenderem e não aceitarem essas regras. São medidas que não surtem efeitos, que respaldam apenas a escola, para tomar as atitudes necessárias para medidas punitivas, uma vez que os cartazes estão espalhados para lembrá-los.

O relato da docente indica que a instituição Raiz não contempla ações que dialoguem com outras instâncias socioculturais que permeiam a vida de seus alunos. Desse modo, a

escola parece que “[...] não reconhece a existência de outros processos culturais educadores e fecha-se em si mesma” (CARRANO, 2005, p. 156).

Dessa maneira, é possível afirmar que a instituição Raiz estabelece uma posição contrária à presença dos elementos sociais e culturais levados pelos alunos para dentro do seu espaço. Entretanto, os discentes criam estratégias para se posicionar diante as proibições que para eles são estabelecidas. Assim, é possível notar, por exemplo, a proximidade de muitos discentes com o *funk* em canções cantadas por eles e, também, por meio das músicas tocadas nos celulares desses sujeitos, quando se encontravam longe da vigília dos coordenadores.

É considerável, neste momento, destacar que, embora os aparelhos móveis sejam proibidos dentro da instituição investigada, como será apresentando posteriormente, eles se manifestam como o principal meio de propagação e divulgação do *funk* no espaço educacional. Como apontam De Moraes e Veiga-Neto (2008), a presença desse meio tecnológico é um fenômeno cada vez mais comum em todas as instâncias da sociedade brasileira, uma vez que foi promovida, nos anos iniciais do século XXI, uma popularização e difusão das tecnologias sem fio.

A onda tecnológica que se difunde principalmente por meio dos aparelhos celulares, que hoje acumulam cada vez mais funções, fez com que essa peça se tornasse fundamental nas ações cotidianas, já que “Consumir informação e tornar-se informação consumível geram situações e experiências que são quase sempre tidas como desejáveis ou, até mesmo, necessárias” (DE MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p 1). Os autores ainda destacam a tecnologia digital que circula nas escolas por meio dos celulares como algo a ser visto como extensão dos corpos dos alunos, apresentando-se como importante instrumento para externar os seus elementos culturais.

A presença desse aparato tecnológico provoca reações contrárias nesse espaço. Para Rosa (2011), a visão negativa em torno dos aparelhos móveis nas unidades escolares tem como base a opinião de educadores que nele veem um recurso causador de déficit na aprendizagem, além de comportamentos considerados indisciplinados por parte dos alunos que o utilizam dentro do tempo escolar. Esse discurso, debatido nos meios educacionais, acabou transformado na Lei nº 2.246-A, de 2007, que veda o uso desses aparelhos nas escolas públicas de todo o país.

A proibição também integra o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Apresenta um item específico, que reafirma a lei federal e nega o direito do uso do telefone celular pelos alunos durante as aulas. A medida é seguida com rigor

pelos coordenadores da escola Raiz, que tomam o aparelho do aluno que dele esteja fazendo uso, contrariando a norma. Essa é uma questão que gera conflitos, pois a atitude não é aceita pelos discentes da instituição. No dia 4 de junho de 2014, enquanto a coordenadora Olga acompanhava o segundo recreio do turno, relatou que, no início do ano letivo de 2014, tinha tomado o celular de uma aluna novata, que estava ouvindo música nas dependências da escola. Por esse motivo, a aluna ameaçou a docente de morte. A providência foi afastar a aluna da escola por uma semana, até que se pudesse contornar a situação. A proibição do uso dos celulares também foi pauta da reunião dos professores no dia 3 de julho de 2014. Na ocasião,

A pedagoga pediu que todas as irregularidades cometidas pelos alunos deveriam constar no livro de ocorrência como forma de respaldar a escola, caso fosse necessária uma suspensão ou para justificar a solicitação da presença dos pais na escola. Maria disse que a notação das 'irregularidades' ainda era a melhor forma para lidar com os problemas que a escola enfrentava a respeito da disciplina. Outro ponto abordado pela pedagoga foi a respeito do uso de celulares nas salas de aula, na escola. Disse que esse também era motivo para que os professores anotassem no livro de ocorrência e para comunicarem aos coordenadores sobre a prática dentro da sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO).

No entanto, uma das alunas entrevistadas apresenta uma posição contrária à da equipe pedagógica sobre uso do aparelho telefônico na escola

Quando a gente passa mal e a gente vai para a coordenação para pedir para ligar para os nossos pais, eles perguntam: 'Ah! Mas você trouxe o seu celular? Porque eu estou sem crédito'. Ou seja, a gente não pode trazer os nossos celulares para a escola e a escola não nos dá uma alternativa nesses casos (ALUNA 3).

A fala tanto da aluna quanto da pedagoga destaca a contradição a respeito da presença dos celulares no ambiente escolar. Durante o período de investigação, foram inúmeras as situações em que se viram alunos e professores utilizando o aparelho. Um desses momentos aconteceu dia 1^o de julho de 2014, quando, ao chegar à quadra para acompanhar as aulas de Educação Física, encontrei um grupo de discentes de uma das oitavas séries estavam nos celulares, trocando vídeos e comentando sobre uma foto publicada pela professora em uma rede social no dia anterior. Essas situações mostram uma postura flexível de alguns docentes sobre o uso dos celulares na instituição.

Em uma das falas de um dos docentes, na reunião em uma reunião pedagógica, o mesmo classificou os aparelhos telefônicos como um elemento indispensável à vida de seus alunos. Em sua opinião, ao invés de repreender os discentes por estarem usando os seus celulares, era necessário saber transformar esse instrumento em recurso didático.

Exemplificou a ação afirmando que deixa os alunos usarem os aparelhos para resolverem algumas contas e também como mecanismo que os ajuda a se interessar pela disciplina. Desse modo, foi possível observar um esforço de alguns discentes em enxergar a possibilidades de se apropriar de elementos presentes em suas salas de aula, com o objetivo de se aproximar das vivências trazidas por seus alunos para a escola.

Como já foi dito, o *funk* apareceu como ritmo predominante nos aparelhos dos alunos, como também em sua vida. Durante o período de observação, foram diversas as situações em que o *funk* se fez perceptível na instituição, principalmente em momentos de interação entre os alunos:

Aproveitando a ausência de um professor, tive a permissão da coordenadora para conversar com das sétimas séries, que estava de aula vaga. Acompanhada da coordenadora, subimos para a sala, onde a docente informou sobre a ausência do professor e disse que eu ficaria com eles durante aquela aula. A sala estava dividida em grupos, sendo um desses estavam ouvindo música. Aproximei-me desse e aproveitei para perguntar do envolvimento deles com o *funk*. Muitos afirmaram que se identificavam mais com outros estilos musicais. Porém, a conversa foi interrompida, pois o grupo decidiu ouvir um *funk*. Nesse momento, a turma inteira se juntou, formando uma roda para dançar e fazer os gestos do *funk* denominado por eles de ‘Dom, dom, dom’²². Depois dessa situação, questioneei o porque ela estava cantando o *funk*, mesmo sinalizando que não gostavam do ritmo. A resposta da discente foi que ela não gostava mas sabia a letra por que os seus colegas cantavam perto dela (DIÁRIO DE CAMPO).

De acordo com os dados apresentados acima, pode-se entender que a presença do *funk* dentro desse ambiente aparece como um estilo musical comum a grande parcela da clientela da instituição investigada, agindo como um elemento integrador dos jovens. Para Vale (2010), a música é uma forma de identificação dos jovens, que pode ganhar visibilidade em de diversos aspectos, entre estes, os espaços que eles costumam frequentar.

Para os docentes, e parte da equipe pedagógica, o ritmo também se manifesta, notoriamente, nas ações dos alunos em diversos momentos do cotidiano escolar, como forma de partilhar os gostos e preferências que regem suas condições juvenis

Todos eles gostam do *funk*; o *funk* é presente em todas as salas de aula e aparece bastante dentro da sala. Na maioria das vezes, pelo celular, muitos deles cantam, inventam paródias no momento, procuram músicas para aproximar o professor do ritmo. Eles já me mostraram vários! [risos], o que dá para perceber que eles conhecem muitos famosos cantores e MCs, que tem nomes mais diferentes possíveis! [risos] (GABRIELA. Docente).

²² “Dom, dom, dom”: nos momentos de observação em que o *funk* se fazia presente, ou até mesmo na troca de informações com os alunos, essa era uma música tocada com frequência. Foi composta e interpretada MC Pedrinho, de apenas 14 anos. O clipe de uma das versões da canção “ “Dom, dom, dom” pode ser acessado pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=_MnUbisV9CQ. Acesso em: 15 maio 2015.

Eles gostam muito de ficar na dancinha do *funk*. Por exemplo, deu a hora do recreio, se eles se juntarem no cantinho, eles podem até cantar uma música com letra diferente, mas as palminhas lembram o *funk*. Eles também fazem a composição de versinhos, que eles mesmos vão criando, às vezes no horário de recreio ou, então, se eles têm uma aula vaga e que eles vão descendo e criando versinhos para narrar a situação do momento (JOANA. Docente).

Nota-se que a coordenadora descreve o *funk* dentro da instituição escolar citando os gestos que a todo o momento fazem referência ao ritmo. De fato, durante o período de investigação observou-se que a gestualidade é a expressão mais utilizada pelos alunos para mostrar a preferência por esse estilo musical. Vale destacar aqui as palmas, que imitam a batida do “tamborzão”, geralmente presente nos momentos de maior circulação dos alunos pelo espaço. A professora Bianca relata que essa maneira de externar o *funk* é tão marcante no ambiente escolar que ele afirma ter ficado com a sonoridade das palmas na cabeça durante todo um final de semana. Embora as informações indiquem que o *funk* seja um elemento considerado pela maioria dos sujeitos investigados como presente dentro da instituição, parte dos entrevistados destaca que ainda inexistem um diálogo formal em torno dos temas que cercam essa manifestação:

Eles (os professores) não falam, mais acho que eles não gostam muito (ALUNA 1).

Assim, quem costuma brincar mais com a gente é o professor de Educação Física. Ele nunca falou ‘Ah, eu gosto de *funk*’, mas é o que dá a entender, porque ele canta algumas letras de *funk* para poder brincar com a gente (ALUNA 3).

Não é o estilo de música deles, tem que respeitar. Todo mundo tem que respeitar, é estilo da pessoa, ninguém tem que julgar nada. Eu nunca vi ninguém aqui, dentro da escola, de tratar o outro por gostar de *funk*, não; mas lá fora eu já vi, sim (ALUNO 6).

Os relatos dos alunos se aproximam da perspectiva de Silva (2004), para quem as formas culturais popularmente vivenciadas entre os educandos dificilmente estão presentes no processo educativo ou não são legitimadas como cultura pelos profissionais da área. A mesma autora ainda complementa dizendo que os elementos culturais transportados pelos alunos para dentro do ambiente escolar circulam no meio estudantil, mas não de modo oficial, constituindo-se como um currículo oculto, fazendo parte da escola da vida, mas não da vida oficial da escola. Apesar desse distanciamento entre os saberes educacionais e o elemento cultural *funk*, parte dos alunos entrevistados expressa de forma positiva o interesse pela realização de um trabalho mais sistematizado a respeito do tema:

Sim, a gente queria que a escola olhasse para o *funk* de forma diferente, porque eles pensam que todo *funkeiro* é bandido, que todo *funkeiro* não presta (ALUNA 1).

Tinha que envolver mais o *funk* nas nossas aulas. Acho que seria legal, bacana, conhecer mais sobre o *funk*. Eu acho bacana, mas o que falta mesmo aqui é eles valorizarem a cultura que a gente tem, que é muito desvalorizada, (ALUNO 10).

A reivindicação dos alunos converge com as observações de Carrano (2005), segundo o qual as necessidades dos jovens devem ser vistas pelos trabalhadores da educação com mais atenção. Para Gardin (2009), as instituições de ensino público devem ter essa preocupação, pois o ambiente escolar é onde os artefatos culturais da juventude estão fortemente presentes, caso do *funk* na escola Raiz. Assim, a dança e os elementos que cercam esse ritmo, como a produção de músicas, a composição de coreografias, aparecem como pontos sugeridos pelos alunos para que a escola desenvolvesse um trabalho pedagógico atrelado ao *funk*. Os educandos destacam:

Pedir para os meninos rimar para as meninas cantarem, colocasse para produzir música, nossa, seria muito legal. Ia ser massa um trabalho com *funk* aqui, porque a maioria gosta de *funk* aqui, na escola. Seria massa (ALUNA 1).

Tinha que trabalhar assim, fazer uma festa, ter uma aula de dança, ou colocar um menino para cantar ou dançar para vê como o *funk* acontece nas festas, mas não nada de putaria. Nossa! Ia ser massa demais. Imagina, você chegar no colégio e ter uma aula de dança (ALUNO 14).

A necessidade de incluir a prática corporal *funk* como um instrumento pedagógico também foi sentida por Nascimento e Fonseca (1997), que realizaram uma proposta pedagógica extracurricular com a qual estabeleciam uma relação interdisciplinar entre a Educação Física e a Sociologia. O trabalho foi feito em uma instituição escolar localizada na zona norte do Estado do Rio de Janeiro, onde a influência do *funk* era visível no vocabulário e nos hábitos dos alunos. Durante cinco meses, o estudo teve o objetivo de enaltecer o *funk* como uma manifestação da cultura urbana do Rio de Janeiro, por meio do desenvolvimento de diversas atividades que envolviam o ritmo. No período de intervenção, os autores perceberam que os alunos participantes do projeto assumiam, a cada encontro, outra postura perante o ritmo, tanto no que se refere à capacidade crítica, quanto aos comportamentos já estereotipados do *funkeiro* em frente à sociedade. A presente pesquisa mostra que a música *funk* e seus elementos constituintes podem integrar igualmente um trabalho pedagógico na escola Raiz, podendo, da mesma forma, criar em seus alunos a capacidade crítica de refletir sobre os elementos culturais com os quais se identificam.

O interesse dos alunos por uma maior abertura para o *funk* dentro do processo educacional da escola Raiz é apontado pela docente Joana, ao relatar que,

Nesta instituição, ainda há uma resistência ao *funk* estar presente dentro da escola, ainda que a maioria dos alunos seja apaixonada pelo *funk*, mas ainda há um bloqueio. E que bloqueio é esse!? Eu cheguei há pouco tempo e não vejo a equipe dando muita abertura para o *funk* na escola. Como eu quero dizer, se eu vou trabalhar língua portuguesa e se é do *funk*, da melodia do *funk* que eles gostam, eu posso aproveitar a língua portuguesa e fazer uma associação com o *funk* e trabalhar as questões de paródias, não só na língua portuguesa, em todas as disciplinas. Então eu acho que o rendimento seria maior. Falta um diálogo com essa realidade, mas com limitação, não o *funk* banalizado, mas o *funk* que traga alguma coisa boa para o crescimento deles, uma vez que eles são apaixonados pelo *funk*.

Embora o relato acima denuncie carência pedagógica no que se refere ao *funk*, alguns professores reconhecem o diálogo com o ritmo um assunto importante a ser trabalhado dentro da instituição, conforme se manifestam:

Acho necessário e importante, até porque a origem dele [do *funk*] está muito ligada aos problemas das comunidades que eram excluídas, até hoje ainda são. Acho que é necessário procurar um contexto e um eixo para trabalhar o *funk*. Dentro da disciplina, quando a gente trata da questão da urbanização, é possível tratar um pouco de alguns assuntos que estão presentes nas letras, a questão da exclusão urbana por exemplo. Eu não escuto muito, mas, dentro de um projeto pedagógico, acho que seria viável (GABRIELA. Docente).

Com certeza, eu acho essencial, ele precisa ser feito. Em qual disciplina ou se a escola vai montar um projeto eu não sei, mas ele precisa ser feito. O *funk* aqui é muito latente, faz parte do cotidiano deles, não tem como ignorar. É necessário que se parta dessa realidade para levá-los a uma crítica e reflexão sobre isso. Sim, é claro, dá para levantar muitas questões a partir do *funk*. Reafirmo que pode ser trabalhado de várias maneiras dentro de várias disciplinas dentro da escola (HELDER. Docente).

Essa falta de um trato didático que privilegie os acontecimentos que se voltam para o *funk* dentro do bairro, no ambiente escolar, faz com que acontecimentos polêmicos, como o do último encontro *funk* realizado na praça central dia, no dia 1º de junho de 2014, sejam apenas mencionados pelos alunos aos professores em situações informais, com o intuito de colocar os docentes a par dos fatos acontecidos:

Eu cheguei a conversar com os meus alunos sobre as *PVTs* que aconteciam na praça do bairro. Alguns já tinham terminado a atividade, a conversa já estava acontecendo perto da minha mesa, eles perguntaram a minha opinião. Desde que não interfiram na vida do outro, eu não sou contra. Mas, se a polícia foi acionada, era porque estava atrapalhando de alguma forma, diretamente ou indiretamente, estavam intimidando as pessoas que não estavam participando da festa (BIANCA. Docente).

O engraçado é que os alunos sempre nos contam as coisas que acontecem no bairro. Isso mostra que a realidade deles interfere em algumas coisas dentro do cotidiano escolar. As informações correm muito rápido dentro do bairro, eles falam, mas não falam totalmente a verdade, do que realmente aconteceu, o que torna as falas deles discutíveis porque as informações passadas por eles são tremidas por várias preposições individuais deles. Embora os alunos sejam corporativistas, sobre esse evento, em específico, ouvi várias opiniões diferentes. Alguns acharam a depredação

uma atitude ruim, porque o posto é local importante para os moradores do bairro; já outros falaram que tinha que quebrar tudo mesmo, porque os ‘poliças’, como eles dizem, são uns ‘cuzão’ e merecem morrer. Então foi basicamente esses dois pontos de vistas que chegaram até mim logo na segunda-feira de manhã, após o incidente. Foi colocado dessa forma pelos alunos (EDUARDA. Docente).

A informação chegou inicialmente através deles, até porque alguns deles foram nesse encontro, inclusive esse que foi o mais conflituoso, e trouxeram para a escola as vivências desse momento. Foi um assunto muito comentado durante a semana aqui, na escola, entre os alunos, porque o acontecimento realmente deixou eles muito agitados (GABRIELA. Docente).

Para esses professores, falta uma base sólida que os leve a tirar a questão do *funk* da informalidade pedagógica, uma vez que esses docentes permitem que os alunos partilhem com eles as experiências que marcam suas vidas fora do cotidiano escolar. Entretanto, a ausência de conhecimento sobre o assunto, por parte de alguns professores, ou até mesmo o medo de abordar algumas questões representam um impedimento para a construção didática a respeito do *funk* nesse espaço

Possível, sim, mas sofreria a resistência de alguns professores, mas possível. Seria difícil às vezes pelo mesmo motivo que o meu, por não conhecer. Acho que o interesse sairia dos alunos em estudar esse ritmo. O difícil seria os professores, acredito eu (GABRIELA. Docente).

Eu acho que existe uma possibilidade, assim como a gente pode trabalhar com música de capoeira, música instrumental e teatro. Dentro do contexto da dança, ele pode ser trabalhado, mas vale a pena pensar até que ponto a escola vai perder para fazer um trabalho desses. Mas é isso, é essa muralha que é imposta: como você vai trabalhar o *funk* e os seus elementos? A menina vai cantar um *funk* que afirma a ideia que a mulher é um objeto, uma música que acaba estimulando o aluno a reproduzir essas coisas que são negativas, o que pode acabar estimulando o aluno a ter uma atitude mais sexualizada ainda. Outro ponto também é: então, vamos discutir o *funk* e o que essas letras cheias de sexualidade e apologias a drogas representam, vamos dizer que o *funk* pode ser outra coisa, mas acho que dessa forma não vamos ter a adesão dos alunos. Eu vejo como um trabalho importante, mas difícil (EDUARDA. Docente).

Sobre a construção de ações voltadas ao *funk* dentro do ambiente escolar, Lara e Pinelli (2007), ao observarem a forte presença do ritmo nas instituições estaduais de ensino de Maringá/PR, realizaram um estudo com o intuito de debater o papel desse estilo musical na vida dos jovens. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi escolhida uma turma finalista do ensino médio de uma escola pública, onde era “Comum observar alunas dançando *funk* na escola em horários de intervalo, aulas vagas e, até mesmo, nas aulas de Educação Física, enquanto os meninos jogam futebol” (PINELLI; LARA, 2007, p. 9). Assim, com o interesse de contribuir para que os jovens enxergassem o *funk* de forma consciente, Pinelli e Lara (2007) desenvolveram atividades didáticas teórico-práticas, por meio de um projeto interdisciplinar, que incluía professores das áreas de Educação Física, Sociologia e Língua

Portuguesa. A metodologia utilizada seguiu etapas, como observações do ambiente escolar, coleta de dados feita por meio de questionário, produções orais e escritas construídas por alunos e professores participantes. Além desses instrumentos, é importante destacar a realização de encontros semanais com os professores que tinham como objetivo discutir textos, filmes, entrevistas que estivessem relacionados com o *funk* e à sociedade.

Pinelli e Lara (2007) observam que, após os primeiros contatos com a vasta literatura, os professores foram capazes de realizar várias ações. Dentre alguns exemplos citados em seu trabalho, aparece a linha seguida pela professora de Língua Portuguesa, que pesquisou com os alunos os *funks* mais divulgados na mídia, com a intenção de analisar criticamente as letras. A partir desse trabalho, a docente ainda conseguiu que os alunos, em grupos, compusessem novas letras utilizando o ritmo das músicas mais executadas nacionalmente. Da mesma forma, na aula de Educação Física, os alunos criaram movimentos expressivos, coreografando as novas músicas criadas nas aulas de Português. Já com o auxílio do professor de Sociologia, Pinelli e Lara (2007) indicam que foram trabalhadas imagens de bailes *funk*, os trajés utilizados pelos integrantes desses eventos, bem como as expressões corporais e faciais explícitas nas mensagens da música que se associam ao mundo do tráfico e à violência. O resultado de todo esse trabalho foi considerado positivo, já que o estudo colaborou para o enriquecimento do processo de informação e obtenção de uma expressividade corporal consciente a respeito do movimento *funk*, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores.

As ações desenvolvidas por Pinelli e Lara (2007) exemplificam a importância da pesquisa, principalmente por parte dos professores, para a consolidação de um debate em torno do *funk* no ambiente escolar. Esse trabalho mostra que, com investigação, é possível superar a falta de conhecimento a respeito do tema.

Os dados também enfatizam a importância de um diálogo maior entre os professores, no sentido de que todos conheçam como cada qual, dentro da sua disciplina, tem lidado com as questões sociais e culturais levadas pelos alunos para dentro das salas de aula. Essa troca é necessária, visto que algumas ações pedagógicas, esporádicas e pontuais, mostram que alguns professores realizam pontes entre suas disciplinas com o *funk* sempre presente em suas aulas:

Em uma conversa realizada com um dos docentes, que estava em horário de planejamento, o docente afirmou tenta fazer intervenções pontuais com os alunos toda vez que ela se depara com os alunos ouvindo *funk*. Em um desses momentos, o docente afirma ter realizado um trabalho sobre as figuras de linguagens, usando um comparativo da sexualidade posta nas letras do *funk*, com ritmos como o MPB. O objetivo dessas abordagens é levar os alunos a refletirem sobre aspectos como a forma depreciativa como o corpo feminino é tratado em algumas músicas do gênero. Esse docente também ressaltou que um trabalho sério com o *funk* depende de todo

um contexto social no qual a escola está inserida, já que esse ritmo mexe diretamente com os aspectos sociais que envolvem a vida dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO).

Usando da mesma estratégia, o professor de Helder igualmente aproveita os momentos em que o *funk* aparece em suas aulas para fazer, juntamente com os alunos, uma reflexão sobre as letras do ritmo que reproduzem:

Quando um aluno está na sala cantando uma determinada música, eu aproveito o momento para levar eles a refletir sobre aquele *funk* e questiono se eles já pararam para pensar no que eles estão cantando. O *funk* é um ritmo que faz parte do cotidiano deles, até porque é um ritmo que faz parte do cotidiano e é bom também para mostrar as mudanças que ocorreram nesse sentido de década para década. Por exemplo, na década de 90, a gente tinha o *funk* social, cantado por MCs Cidinho e Doca. Depois aquela questão de denegrir a imagem da mulher, depois a apologia às drogas e ao sexo. Eu acredito que fazer essa abordagem é importante porque, eu repito, o *funk* é o ritmo mais presente na vida deles atualmente, mas eu vejo que está interferindo de forma negativa na vida deles. Muitas vezes eu vejo eles cantando o *funk* ostentação, por exemplo, que está muito em voga atualmente. Eu falo para os alunos que eles são de um bairro periférico e questiono de onde vêm os artistas que cantam o *funk*: eles vêm da periferia ou dos bairros nobres? Como eles sabem que a maioria vem de bairros de periferia, eu questiono: mas, se eles são de bairro de periferia, por que eles cantam que vocês precisam ter o relógio de tal marca, que vocês têm que beber a bebida tal, andar com a moto tal? Mas aí é fazer com que eles reflitam, mas, se você não tem vai roubar para ter? É porque todo mundo está andando com o boné, com a jaqueta, com a mochila da marca tal, que você também precisa andar? Eu também questiono se não seria mais interessante se os artistas colocassem nas letras o que falta na periferia, por exemplo. No caso aqui, deste bairro, aqui tem postos de saúdes que atendam a todos os moradores? O transporte é adequado? Existe saneamento básico? É por meio desses questionamentos que eu mostro para eles que existem realidades que poderiam aparecer nas letras, que poderiam fazer com que eles enxergassem outra realidade em torno deles. Aí, por meio desse tipo de intervenção, eles começam a perceber que existem vários temas que poderiam ser abordados dentro desse lado social do *funk*. Infelizmente, eu faço isso mais de forma esporádica, porque não tive a oportunidade de desenvolver um trabalho com eles nesse sentido. Gostaria de ter feito, mas este ano eu não consegui (HELDER. Docente).

Esse professor mostra reconhecer no *funk* um elemento inerente ao cotidiano dos seus alunos, que, de alguma forma, tem provocado uma influência negativa na vida desses sujeitos. O relato também revela um conhecimento mais aprofundado do ritmo, pois esse educador pontua de forma gradual as fases passadas pelo *funk* ao longo de aproximadamente 20 anos de construção. A postura do professor também indica a construção de uma argumentação, fruto de uma pesquisa em torno desse estilo musical, o que salienta um olhar atento à identificação dos seus alunos com o ritmo. Assim, é perceptível que os elementos culturais presentes em seu ambiente de trabalho não sejam vistos apenas como meros detalhes, mas como um aspecto que precisa ser investigado e dialogado dentro da escola. Desse modo, quando o docente tem oportunidade, ele tenta levantar questões vistas por ele como uma imposição feita

pelo *funk* ostentação ao consumo de determinadas marcas que integram suas letras. O professor ainda faz um destaque para a importância política que o estilo pode alcançar em suas letras se abordasse as diversas carências sofridas por comunidades em questão.

Embora a escola Raiz apresente ações isoladas que utilizam o *funk* como um instrumento de ensino, é importante que no ambiente investigado se faça um trabalho na linha apresentada por Nascimento e Fonseca (1997) e Pinelli e Lara (2007). Entretanto, no corpo docente da instituição Raiz existem posicionamentos controversos em relação à relevância educacional do *funk*, o que acaba afastando ainda mais a construção de um trato pedagógico em torno desse ritmo na escola. Os dados indicam que as manifestações ligadas a esse estilo musical passam por algumas situações preconceituosas sustentadas por alguns docentes:

Sim, na minha sala, já teve muito isso, dos professores falarem que o *funk* não leva a nada, que o *funk* não leva a lugar nenhum, que o *funk* não tem letra, só que eu acho que o *funk* é cultura. Cada um tem o seu estilo de música e, só porque eles não escutam, a gente tem que parar de escutar?!? (ALUNO 11).

Eu fiquei bolado com o pessoal [coordenadores], porque aqui, no colégio, eu colocava um *funk* leve no interclasse e eles mandavam tirar. Eu peguei e guardei tudo o que eu tinha de *funk*, porque é muito palha ficar interrompendo a música toda hora. Eu ouvia: ‘Tem muita gente dançando, tira essa música’. Palha isso. Não adianta falar que eles não têm preconceito porque têm sim, porque eles não curtem, eles só querem saber dessas coisas de rico, de descer para boate. Tá doido, isso não é vida real não. Tem muito trabalhador que rala muito e curte *funk* (ALUNO 14).

No 15 de julho de 2014, devido à ausência de um professor, pude conversar com uma das turmas das sétimas séries que se concentrava no pátio interno da escola. Mais uma vez, com a autorização da coordenadora, aproximei-me do grupo de alunos. Logo quando eu cheguei perto deles, percebi que alguns estavam batendo na mesa, fazendo um batuque parecido com o do *funk*. Perguntei se todos gostavam do ritmo e a maioria respondeu que sim. Alguns alunos apontaram, também, que se incomodam com a forma como os professores tratam as pessoas que gostam de ouvir *funk*. Relataram que, muitas vezes, durante as aulas, os docentes mandam os alunos desligarem os celulares, não porque essa é uma prática proibida na escola, mas porque os docentes não gostam daquele tipo de música. Narraram uma situação, em que uma professora afirmou que não gostava do ritmo e levou para a sala uma música dos Beatles. Os alunos contaram esse episódio rindo e disseram que a música mostrada pela professora não mudou o gosto musical deles (DIÁRIO DE CAMPO).

A visão do *funk* como música que conduz os alunos a realizar condutas inadequadas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, é sustentada pelas docentes Maria e Suzi

Esse evento foi o tal do *rolezinho* que eles marcaram de fazer no *facebook*. Bom, eu sou contra. No sentido que eles não têm responsabilidade sobre os atos deles. se fosse um encontro que eles tivessem o objetivo de dançar e se encontrar, tudo bem, mas não, eles se encontram para usar drogas, para aliciar menores. Se você for na pracinha do bairro, você vai vê eles aliciando menores. Essas meninas estão sempre todas procurando meninos mais velhos Geralmente esses meninos estão fumando

maconha e elas estão atrás deles e outras também muito novas andando com bebê no colo (MARIA. Docente).

Então, dentro da escola a gente não permite. Mas, assim, a gente vai fazer uma mostra cultural, eles podem apresentar um pagode, um hip hop, pode ser uma valsa, um samba, mas o *funk* não. O legal é que eles acatam. Teve um dia que nos estávamos em uma gincana e um professor levou para a quadra uma caixa de som. Na hora deu meio que um tumulto. A patrulha estava passando por aqui, eu fiquei preocupada e perguntei que barulho era aquele, aí me contaram que estava tocando *funk*, aí eu pedi ao professor para tirar, porque a gente tinha um combinado que era não tocar o *funk* aqui, na escola. A minha confiança era tão grande, eu não acreditei que estava tocando *funk*, porque todo mundo sabe que não cabe. No dia eu fiquei até me perguntando mesmo se era o *funk* que estava tocando (SUZI. Docente).

O relato dos alunos e a postura assumida pela diretora mostra que o *funk* é visto, por parte do corpo docente da instituição como uma cultura inapropriada ou até mesmo indesejada dentro da escola Raiz. Assim, as falas das educadoras levam ao entendimento de que a aproximação dos alunos com o ritmo deve ser superada por orientações transmitidas pelos saberes educacionais institucionalizados:

[...] Parte da sociedade e de educadores considera tais produções insignificantes para o processo de ensino-aprendizagem e nocivas para a formação do aluno e do cidadão [...] como se as culturas não tradicionais (popular e aquelas pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários) – que comumente têm os alunos como representantes – não pudessem ter o mesmo valor intelectual que a cultura universal e não pudessem se prestar de forma privilegiada para desenvolver cognitivamente o aluno e introduzi-lo na ressignificação e construção dos conhecimentos elaborados (SILVA, 2004. p 4).

O posicionamento de parte do corpo docente, e principalmente a visão pessoal da diretora, apresenta-se como o principal impedimento para o engajamento de um diálogo com o *funk* dentro da escola pesquisada. Essa barreira pode ser vista nas seguintes falas:

Eu já ouvi comentários relacionados à religião, que está muito enraizado, a religião com administração e não ia aceitar certos tipos de cultura aqui. O exemplo foi o interclasses, onde estava tocando uma música *funk*, mas foi pedido para não tocar, porque estava atraindo pessoas estranhas para dentro da escola. Eu não estava presente no interclasse, estava na sala dos professores e ouvi que estavam tocando outros tipos de músicas que não tinham relação com o *funk*, nem a batida era igual e foi pedido para cortar definitivamente (BIANCA. Docente).

Os alunos iam gostar, sim, mas aqui é complicado, porque a direção não gosta. Ela é contra e porque eu já tentei ano passado e tive situações muito desagradáveis. Porque o que eles querem é dançar e poder se mostrar e, no ambiente escolar, a gente não pode permitir certas atitudes. As meninas querem danças, mas querem dançar de *short* curto, elas querem fazer posições sexuais, querem que os meninos fiquem ao redor delas. Os meninos querem ficar sem camisa, querem fazer passinhos que também tenham conotações sexuais. Então esse tipo de trabalho acaba estimulando o inverso. Por mais que a gente queria trazer essa cultura, essa realidade deles para dentro da escola, a gente bate de frente com o regimento com situações ligadas à ética. Você não pode permitir que uma menina de 12 anos ou até de 15 anos, que é a faixa etária aqui, se exponha dessa maneira. Não dentro da escola. Se o

pai ou a mãe aceitam, isso em casa, aqui dentro da escola, não. Professor também resiste. A gente tem professores que gostam de fazer a diferença, que gostam de trabalhar, só que a gente também bate de frente com as letras. Por mais que a gente fale que eles podem só usar as batidas do *funk*, eles vão fazer a batida, vão se jogar no chão, ele vai querer rebolar, fazer uma posição obscena (MARIA. Docente).

De acordo com Brum (2004), a invisibilidade e os preconceitos criados pelos sistemas educacionais, e alimentados pelos docentes em torno de certos aspectos do mundo dos jovens, tornam-se ainda mais evidentes quando essa apropriação tem como base os elementos culturais produzidos pelas e nas periferias. Embora exista uma política de negação de certos elementos culturais dos alunos dentro da instituição escolar em questão, é importante salientar que o currículo básico das escolas estaduais, elaborado no ano de 2008, mostra, nos seus princípios norteadores, que as ações realizadas nas unidades de ensino público devem

Superar as diversas formas de exclusão, de dominação e discriminação é oportunizar que a diversidade seja vivida, experienciada por e com todos os sujeitos por meio do acesso e da troca de informações, pela compreensão dos direitos e deveres do cidadão e pelo exercício da autonomia necessária para a vida social. O desafio que se coloca na escola é adotar uma postura ética na relação entre grupo humano e social, que são apenas diferentes (ESPIRÍTO SANTO, 2009, p. 23).

A elaboração desse documento tem como princípio reconstruir PPPs de “Escolas que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público e para um mundo diferente deste dos nossos dias” (ESPIRÍTO SANTO, 2009, p. 6). As orientações curriculares ainda representam um instrumento para direcionar o trabalho docente envolvido nesse processo de formação. Não se sabe ao certo como o currículo básico da escola estadual influenciou a escola Raiz, uma vez que sua implementação aconteceu em âmbito estadual durante o ano de 2009. Os dados apresentados pela escola apenas indicam que a proposta pedagógica da escola foi reformulada depois dessa data, já que o documento repassado pela coordenadora Olga não apresenta a data da sua finalização, mas faz apenas referência a esse documento.

Sobre o conteúdo expresso no PPP de Raiz, os debates que tangem a questão do diálogo com a cultura local aparecem nos objetivos direcionados ao ensino fundamental, destacando a valorização da cultura local e regional e as múltiplas relações com o contexto nacional e/ou global. Além disso, ressaltam também o respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Confrontando os dados analisados pelo PPP da escola Raiz com as ações observadas durante todo o período de investigação, o documento mostra que cumpre apenas o seu papel burocrático, não causando nenhum impacto no cotidiano da escola, que convive ainda com

situações preconceituosas por parte da administração e de alguns docentes. De acordo com o relato da professora Bianca, não existe na escola um diálogo amplo sobre os acontecimentos que norteiam a comunidade dentro da unidade de ensino

A proposta pedagógica da escola não fala sobre a violência, não fala sobre o contexto de risco social do bairro. É apenas uma escola que segue o modelo padrão determinado pelo Estado, que não se adapta à realidade (BIANCA. Docente).

Os problemas que a gente vê aqui estão diretamente ligados à forma como os alunos são tratados. Os conflitos que a gente sabe que existem estão ligados à forma de falar com os alunos. Eu já ouvi alguns profissionais falando que os alunos precisam obedecer porque dentro da escola eles são subordinados ou trancar uma turma que está muito agitada na sala de aula com um cadeado. Enfim, são coisas assim que, se você contar, ninguém acredita. Não é o *funk* o problema dessa escola, mas as relações institucionais desta escola que atrapalham (GABRIELA. Docente).

Na fala dessas docentes, é possível perceber existência de um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades sociais dos sujeitos oriundos da comunidade em questão. No entanto, os dados apontam a necessidade de a escola ter uma visão mais aberta em relação ao que está acontecendo em seu entorno, rompendo com as barreiras existentes entre os saberes educacionais e a realidade social da região em que está inserida. Dessa forma, situar-se na periferia requer da escola um esforço no sentido de se aproximar da cultura dos alunos. Para isso, Carrano (2005) afirma que o principal desafio das unidades de ensino público estaria em derrubar os muros simbólicos construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pela falta de comunicação entre alunos e professores.

Nascimento e Fonseca (1997) mostram que as instituições escolares não podem continuar negando a presença do *funk* em seus ambientes, sendo mais coerente que o processo educativo aceite o ritmo como um elemento da cultura juvenil, fazendo dele um objeto de estudo e discussão, com o intuito de conhecer melhor os alunos aos quais atende.

A introdução do *funk* como conteúdo a ser trabalhado na escola Raiz pode ser entendida na proposta de Garbin (2009). De acordo com essa autora, a atual condição juvenil desafia-nos a pensar em novas pedagogias como condição necessária para operar nestes novos tempos e espaços, nos quais expressividades juvenis são constantemente (re)inventadas.

Assim, as tensões e os conflitos gerados dentro do ambiente escolar, em relação aos elementos socioculturais do bairro, mostram que se opor a esses aspectos não é a melhor forma de lidar com eles, pois a tarefa do conhecimento é contribuir para a construção da autonomia de seus alunos, pautando-se em suas vivências e não negando-as. Pensando na realidade investigada, trabalhar o *funk* como um elemento cultural enraizado na comunidade,

por meio da dança e da música, por exemplo, pode ser um caminho para um diálogo mais amistoso entre a escola e a comunidade. Desse modo, tratar pedagogicamente os aspectos que permeiam o estilo de vida de seus alunos pode contribuir para um maior envolvimento dos estudantes no processo educacional, já que esses indivíduos podem se sentir privilegiados pela oportunidade de desenvolver atividades pertencentes às representações e significações que eles vivem e valorizam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo entender como o *funk* se expressa e é visto dentro de um ambiente escolar. Para isso, foi necessário, primeiramente, conhecer um pouco da trajetória do ritmo como um elemento da cultura brasileira, caminho esse importante para compreender as percepções e significações que cercam esse estilo musical.

Como foi mostrado no decorrer da investigação, o *funk* está enraizado no contexto social e cultural da comunidade onde a escola pesquisada se insere. Essa afirmação pode ser destacada a partir dos eventos que acontecem no bairro e que se apresentam como principal meio de entretenimento dos moradores dessa localidade. Observou-se que o Poder Público é totalmente isento da oferta de atividades ligadas ao lazer/cultura para a população do bairro investigado, porém tal ausência transpõe essa responsabilidade para os moradores do bairro. As informações encontradas mostram a existência de dois grupos, um chamado de *GR* e outro *Relíquia*, formados pelos *famosinhos* da comunidade e que disputam, no plano simbólico, a organização dos eventos *funk* para a população local. Essa forma de denominação usada para classificar os organizadores dessas festas e também a rivalidade abstrata que há entre esses sujeitos integram um conjunto de características produzidas pela própria comunidade para se apropriar do *funk*.

Vale destacar, ainda, que as informações encontradas sobre a relação do bairro investigado com o *funk* tiveram como palco a instituição pesquisada, lugar onde esse estilo musical se faz vivo por meio dos alunos. Entretanto, constatou-se que parte do corpo pedagógico desse espaço educacional carrega uma percepção do *funk* como uma prática inadequada para o ambiente escolar. Dessa maneira, a escola nega o ritmo como elemento cultural, não permitindo que apareça em momentos de interação e entretenimento promovidos pela instituição. A maneira como o ritmo é tratado dentro desse espaço parte principalmente da gestora que enxerga as significações vinculadas a esse estilo musical como elementos impróprios ao processo de formação dos alunos.

É considerável destacar, ainda, que a negação sofrida pelo *funk* nessa unidade de ensino não é exclusiva ao ritmo, já que outros elementos ligados à vida dos alunos sofrem preconceitos semelhantes. Desse modo, as mediações e significações construídas nesse espaço assumem o propósito de eliminar ou ocultar não só o estilo musical *funk*, mas também outros aspectos pertencentes ao meio social do bairro.

A relação dos dados encontrados com o referencial teórico mostra que essa oposição tanto em relação aos aspectos ligados à vida dos alunos, quanto às suas manifestações

culturais possui um viés histórico que marca a educação brasileira desde o final dos anos de 1980. Como foi possível observar, uma parcela das instituições de ensino público, como é o caso da escola Raiz, ainda encontra dificuldades em dialogar pedagogicamente com a diversidade e dilemas postos pelos jovens alunos oriundos das camadas populares.

A realidade investigada indica ainda a existência de um descompasso entre o que é ofertado pela educação institucional e o interesse dos jovens em frente às propostas pedagógicas geridas pela escola. Esse desencontro é notado principalmente diante da negação da presença do *funk* na instituição, com o desejo apresentado pelos alunos de que o *funk* seja problematizado didaticamente por meio da construção de rimas e danças.

Apesar de toda resistência apresentada por parte de alguns membros da instituição, foram encontradas práticas que estabelecem, de forma esporádica, vínculos pedagógicos com o *funk* em suas disciplinas; atos esses que muitas vezes acontecem sem o conhecimento da diretora ou das pedagogas. Essas ações mostram a carência do corpo docente no que se refere à forma como cada qual dialoga com os acontecimentos inerentes à realidade local. Além disso, há uma necessidade de construir um debate amplo em torno do *funk* nessa instituição, já que os preconceitos sobre essa prática precisam ser desconstruídos.

A percepção do *funk* como manifestação cultural é uma temática que não se esgota nesta pesquisa; pelo contrário, ainda é necessário um amplo debate em torno desse objeto. Ressalta-se também, que esse ritmo permite uma proximidade maior com a disciplina de Educação Física, pois os elementos que o compõem, como a dança, possibilitam essa vinculação com a área. Futuramente, a vinculação *funk* e Educação Física, que se apresentou como uma das lacunas desta pesquisa, poderá fomentar outros estudos que objetivem, por exemplo, conhecer o impacto que um trabalho desse tipo tem a possibilidade de produzir dentro do ambiente escolar. Mais uma vez, é importante enfatizar que pesquisas voltadas ao *funk* devem ser desenvolvidas e utilizadas como um instrumento de desconstrução da visão negativa que ainda cerca o ritmo

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de lei nº 2.246-A, de 2007. Sr. Pompeo de Mattos.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ANDRADE, E. N. **Movimento negro juvenil**. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org). Rap e educação Rap é educação. São Paulo: Selo Negro, 1999.

ARRIADA, Eduardo, Gabriela Medeiros Nogueira e Mônica Vahl. **Disciplina, controle, organização: a sala de aula no século XIX**. Revista Panorâmica 13 (2013): 108-121. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1649/1025>>. Acesso: 10 maio. 2015.

BRUM, D. M. R. **Expressões juvenis na cultura escolar: um olhar para a escola pública**, 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado: Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

CARRANO, P. C. R. "Identidades Juvenis e Escola". In: IRELAND, T.; MACHADO, M.M.; PAIVA, J. (Org). **Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Agosto de 2005. p. 153-162. Brasília,

CARRIJO, D. D. P. **Cinema e Blues: Representações audiovisuais do gênero no século XXI**. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado: História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2014.

CASTILHO, S.R. "**Matar virou diversão**": uma análise da construção da violência entre os jovens de Feu Rosa-Serra, Grande Vitória, Brasil. Disponível em: <<http://www.aacademica.com/000-066/1572.pdf>>. Acesso em: 21. Maio.2014.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**, 2. ed.Salvador Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon 2009.

CORTÍ, A. P. **Juventude e diversidade no ensino médio. Salto para o Futuro**, v. 18, n. 18, 2009. p. 12-15, 2009.

COSTA, W. **Festa funk com duas mil pessoas termina em confusão e com unidade da PM destruída em Feu Rosa, na Serra**. Gazeta online, Vitória, 2 jun. 2014. Disponível em:<http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2014/06/eu_aqui/cidadao_reporter/1488515-festa-funk-com-duas-mil-pessoas-termina-em-confusao-e-com-unidade-da-pm-destruida-em-feu-rosa-na-serra.html>. Acesso em: 4.jun. 2014.

Consultor Jurídico. **Decreto que proíbe baile funk é inconstitucional, diz TJ-ES**, publicado em 18 fev.2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-fev-18/decreto-proibe-baile-funk-inconstitucional-tj-es>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap eo funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**.2001. 412 f. Tese (Doutorado: Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1105-1128.

DE MORAES, A. L. (2008). **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Disciplina%20e%20controle%20na%20escola%20-%20do%20d%C3%B3cil%20ao%20flex%C3%ADvel%20-%20Edit%20final%20-%2020jul08.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

DOS SANTOS, José Vicente Tavares. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1. 2001. p. 105-122.

ESSINGER, Silvio. **Batidão: uma história do funk**. Rio de Janeiro, Record, 2005.

ESPIRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.

FACINA, A. **O funk no contexto da criminalização da pobreza**. 1^o de Janeiro de 2009. Disponível em Brasil de Fato. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/analise/o-funk-no-contexto-dacriminalizacao-da-pobreza>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. **Eu só quero é ser feliz”: quem é a juventude funkeira no Rio de Janeiro?** In: Revista EPOS. Genealogias, subjetivações e violências. Instituto de medicina social IMS. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2010.

FREIRE, L. S. (2012). **Nem luxo, nem lixo: Um olhar sobre o funk da ostentação**. IX POSCOM, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://pucposcom-rj.com.br/wp-content/uploads/2012/12/4-Libny-Silva-Feire.pdf>>. Acesso em: 8 de Abri. 2015.

GARIBA, C. M. **Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 85, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>. Acesso em: 13 de abri. 2013.

GRACIOLI, M. M. **A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo ensino médio**. 2006. 262 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara.

GOELLNER, S.V. et al. **Pesquisa Qualitativa na Educação Física Brasileira: marco teórico e modos de usar**. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 21, n. 3, p.1-30, 2010.

HERSCHMANN, M. **O Funk e o Hip-Hop Invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, (2005).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=10>. Acesso em: 10 mai. 2015.

LOPES, A. C. **A Construção da identidade juvenil no funk carioca**. Anais do SETA-ISSN. p. 23-28. 2007. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/241>>. Acesso em: 07 de jul. 2015.

_____. **Funke-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2011.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e qualidade de vida**. In: MOREIRA, W.W **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

MEDEIROS, J. **Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer**. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

MINAYO, C. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, T. H. L.; PERRONE, A. **Espírito Santo: história e geografia**. 9. ed. Vitória: Edição dos autores, 2008.

MUNIZ, V. **Dois adolescentes são assassinados na volta de baile funk em Vila Velha**. Gazeta online, publicada em: 19 out. 2014. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2014/10/noticias/cidades/1500052-dois-adolescentes-sao-assassinados-na-volta-de-baile-funk-em-vila-velha.html>. Acesso em: 2 jun. 2015.

NASCIMENTO. M. A; FONSECA, M. A. **O funk e as aulas de Educação Física: uma proposta de resgate cultural em uma escola pública do Rio de Janeiro**. Lecturas: Educación Física e Deportes. Buenos Aires, n. 8, p. 1-2, 1^o dez. 1997. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 22 set. 2013.

PAIS, J. M. **A Construção sociológica da juventude - alguns contributos**. In: *Análise social*, 1990. p. 139-165.

_____. *Culturas juvenis*. Impr. Nacional Casa da Moeda, 1993.

PINELLI, T. M. L; LARA , L. M . **Trá-lá-lá... que dança é essa? funk na escola: Um olhar crítico sobre a linguagem corporal**. Instituição: UEL , 2007 Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=126>>. Acesso em: 20 set. 2013.

Portal do Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/>>. Acesso em: 01. Jun. 2015.

RAGGI, N. **Identidades nômades: as "tribos urbanas" e o contexto escolar**. F: 130. Dissertação (Mestrado) Campinas, São Paulo, 2010.

ROSA, H. C. **Juventude e mídia: uso dos aparelhos eletrônicos móveis**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191594_ARQUIVO_JUVENTUDE_EMIDIAUSODOSAPARELHOSELETRONICOSMOVEISNASSALASDEAULAS1.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

ROSÁRIO, J.R. **A estética do tamborzão - A trajetória do Funk Carioca**. Instituto de Pesquisa do Rio de Janeiro- Departamento de Artes. (2015). Disponível em: <http://issuu.com/jotarosario/docs/artigo_-_a_est__tica_do_tamborz__o>. Acesso em: 12. jun. 2015.

SILVA, E.M. et al. **A Escola e a cultura do jovem de periferia** 2004. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/SilvaElizabethMarciana.htm>. Acesso em: 20. jul.2013.

SILVA, G.S; SILVA, R, K,S; FREITAS, A.S. **Cultura e música periférica na escola pública: percepção dos professores quanto aos ritmos musicais apreciados pelos alunos**. 2012. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/cultura%20e%20msica%20perifrica%20na%20escola%20pblica%20percep%20dos%20professores.pdf>. 2012. Acesso em: 23 set. 2013.

SOUZA, R. M. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC, 2003.

SPOSITO, M. P. **(Des)encontros entre os jovens e a escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio - ciência, cultura e trabalho**. 1. ed. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, v. 1, p. 73-92.

TOMÁS, C; F. MARCON. **Kuduro, Juventude e Estilo de Vida: Estética da diferença e cenário de escassez.**" Revista TOMO, 21, 2012. 137-168.

VALE, F.F. **Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia**. 2010. F.165.Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, 2010. Rio Claro, São Paulo, 2010.

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

VASCONCELLOS, O. V. F. S. **Funk proibido e a construção do imaginário guerreiro**. In: Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea – Rio de Janeiro : UFRJ, Faculdade de Letras : Torre, 2009- Semestral ISSN 1984-7556.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. **Paradas do sucesso periférico**. Revista Sexta-Feira, n. 8, 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwiAm7Po8rbHAhXBjJAKHZQ6BS4&url=http%3A%2F%2Fwww.overmundo.com.br%2Fdownload_banco%2Fparadasdosucessoperiferico&ei=X2HVVC DvI8GZwgSU9ZTwAg&usg=AFQjCNFYJAnKgD1ThUfohWh4snPAww&sig2=WF6urMua OHpP8HWkyLU3ZQ&bvm=bv.99804247,d.Y2I>. Acesso em: 20. set.2014.

WACQUÄNT, L. **Os condenados da cidade – estudos sobre marginalidade avançada**. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2005.

Weg Mega funk capixaba. Disponível em: <<http://www.megafunkcapixaba.net/>>. Acesso em: 10 de jun.2015.

Wikipédia. Disponível em:< <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rave>. 15 de out. 2014>.

ZENI, B. **O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva**. Estudos avançados 18.50 (2004): 225-241. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014200400010002>. Acesso em: 15 de out.2014.

ZONOLI.T. **Festa reúne milhares de jovens em Camburi**. Gazeta online, publicada em 12 de ago.2012. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2012/08/noticias/a_gazeta/dia_a_dia/1344623-festa-reune-milhares-de-jovens-em-camburi.html>. 15 de out. 2014.

7 ELEMENTOS PÓS-TEXTUTAIS

1 ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A DIRETORA

1. Qual a sua formação inicial? A senhora é efetiva há quanto tempo?
2. Há quanto tempo é diretora desta instituição?
3. Como é ser diretora da escola Raiz?
4. Quais são os maiores desafios e dificuldades que a escola enfrenta?
5. Como descreve a clientela da Escola?
6. Elementos como grades e câmeras localizadas nos corredores e em salas de aula são medidas recentes? Qual a finalidade desses mecanismos?
7. A escola possui cartazes afixados na entrada onde estão expostas as normas da instituição que determinam uma série de regras, como a obrigatoriedade do uso de calça *jeans* por todos que frequentam o ambiente escolar e a proibição do uso de celulares nas dependências da escola. Como vocês fazem o controle dessas normas? Encontram resistência para seu cumprimento? Como os professores e os alunos encaram essas medidas?
8. Os elementos culturais presentes no bairro se refletem no comportamento dos alunos aqui, nesta instituição? Como? Enxerga o *funk* como um desses elementos? O *funk* é presente dentro da escola e na vida dos alunos?
9. Os alunos ouvem *funk* aqui, na escola? Como? Onde? São repreendidos por isso?
10. Qual a sua opinião sobre as letras dos *funks* que circulam dentro da escola? Para você, o *funk* que está presente aqui reflete elementos como a violência ou a erotização?
11. Para você, o que significa ser *funkeiro(a)*? Você classifica os alunos desta instituição dessa maneira? Por quê?
12. Em que situações os alunos são encaminhados à direção? Aspectos como a indisciplina ou a disciplina podem ser associados ao *funk*? De que maneira? Para você, o que significa ser um aluno disciplinado ou indisciplinado?
13. Meses atrás, ocorreram encontros na praça principal do bairro que envolveu o *funk*. Como foi a repercussão desses encontros dentro da escola? De que forma as informações a respeito dos eventos chegaram até a escola? Qual é a sua opinião, como diretora, a respeito desses encontros?
14. Já enfrentou alguma situação em que teve medo de agir como diretora? O *funk* esteve associado a essa situação?

15. Pelo contato que você, como diretora, tem com os elementos que envolvem o *funk* aqui, dentro da escola, qual é a sua visão hoje a respeito desse ritmo?
16. Qual o grau de autonomia da escola para desenvolver atividades e projetos alternativos? Acredita ser possível realizar um trabalho envolvendo o *funk* dentro desta instituição?

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Qual a sua formação profissional? Você é contratado ou efetivo?
2. Quando você começou a trabalhar aqui na Escola Raíz? A escolha por essa escola foi uma opção?
3. Pode me descrever a instituição, tanto em termos físicos quanto nas relações de trabalho?
4. Elementos como grades e câmeras localizadas nos corredores e em salas de aula de alguma forma o incomodam?
5. A escola possui cartazes afixados na entrada, onde estão expostas as normas da instituição, que determinam uma série de regras, como a obrigatoriedade do uso de calça *jeans* por todos os que frequentam o ambiente escolar e a proibição do uso de celulares por parte dos alunos nas dependências da escola. Como você, professor(a), encara essas medidas?
6. Dentro deste contexto, como é ser professor(a) Escola Raíz?
7. Os elementos culturais presentes no bairro se refletem no comportamento dos alunos aqui, nesta instituição? Como? Considera o *funk* como um desses elementos? O *funk* é presente dentro da escola e na vida dos alunos?
8. Os alunos ouvem *funk* aqui, na escola? Como? Onde? Qual é a sua reação quando isso acontece durante as suas aulas?
9. Qual é a sua opinião sobre as letras dos *funks* que circulam dentro da escola? Para você, o *funk* presente neste ambiente reflete elementos como a violência e a erotização?
10. Para você, o que significa ser *funkeiro(a)*? Você classifica seus alunos dessa maneira? Por quê?
11. Em que situações os alunos são encaminhados à coordenação? Aspectos como a indisciplina ou a disciplina podem ser associados ao *funk*? De que maneira? Para você, o que significa ser um aluno disciplinado ou indisciplinado?
12. Meses atrás, ocorreram encontros na praça principal do bairro envolvendo ao *funk*. Como foi sua repercussão dentro da escola? De que forma as informações a respeito dos eventos chegaram até você? Qual é a sua opinião, a respeito desses encontros?
13. Já enfrentou alguma situação em que teve medo de agir perante seus alunos? O *funk* esteve, de alguma forma, associado a essa situação?

14. Diante do contato que você, como professor(a), tem com os elementos que envolvem o *funk* aqui, dentro da escola, qual a sua visão hoje a respeito desse ritmo?
15. Acredita ser possível desenvolver um trabalho envolvendo o *funk* aqui dentro desta instituição, ou até mesmo na sua disciplina?

3 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Você mora aqui no bairro?
2. Em que série você está?
3. Há quanto tempo você estuda nesta escola? Gosta de estudar aqui? Pode justificar a sua resposta?
4. Pode me descrever esta instituição, tanto em termos físicos, quanto nas relações que você mantém com seus colegas e professores?
5. Elementos como grades e câmeras localizadas nos corredores e salas de aula de alguma forma o incomodam?
6. Dentro deste contexto, como é ser aluno desta instituição?
7. Como você descreve seus professores e colegas?
8. A escola possui cartazes afixados na entrada nos quais estão expostas as normas da instituição, que determinam uma série de regras, como a obrigatoriedade do uso de calça *jeans* por todos que frequentam o ambiente escolar e a proibição do uso de celulares por parte dos alunos nas dependências da escola. Como você, encara essas medidas?
9. Os elementos culturais presentes no bairro se refletem no comportamento dos alunos nesta instituição? Como? Enxerga o *funk* como um desses elementos? O *funk* é parte da escola e/ou da vida de vocês?
10. Percebo que muitos de vocês têm um estilo de se vestir muito parecido. Por exemplo, as meninas, na grande maioria, usam um determinado tipo de sandália, cordões, brincos e anéis de prata. Já os meninos usam chinelos da *Nike* e *Kenner* e cordões de prata, alguns bem grossos, e um corte de cabelo específico. O estilo que eu percebo aqui dentro da escola, tem alguma relação com o *funk*?
11. Você se considera *funkeiro(a)*? Pode justificar a resposta? Considerando-se *funkeiro(a)* ou não, você possui algum estilo de *funk* preferido?
12. Existe um modo característico de ser *funkeiro* aqui, dentro da escola, mesmo vocês sendo obrigados a usar o uniforme?
13. Os alunos ouvem *funk* aqui, na escola? Como? Onde? Vocês são repreendidos por isso?

14. Qual é a sua opinião sobre as letras dos *funks* que circulam entre vocês dentro da escola? O *funk* que está presente neste ambiente reflete elementos como a violência ou a erotização?
15. Em que situações os alunos são encaminhados à coordenação? Aspectos como indisciplina ou disciplina podem ser associados ao *funk*? De que maneira? Para você, o que significa ser aluno disciplinado ou indisciplinado?
16. Pode me explicar o que significa ser *famosinho*? Qual a relação dos *famosinhos* com o *funk*? Como é a relação *funk-famosinhos-escola*?
17. Pode me falar um pouco da “PVT”, dos encontros e das sociais? Esses eventos são voltados especificamente ao *funk*? Você frequenta esses eventos? Se sim, qual o principal motivo que o leva a frequentar esses lugares? Os fatos que acontecem nessas festas são assunto dentro da escola?
18. Meses atrás, ocorreram encontros na praça principal do bairro envolvendo o movimento *funk*. Como foi a repercussão desses encontros dentro da escola? Você participou desses eventos? Qual é a sua opinião a respeito desses encontros? Os professores comentaram sobre esses eventos com vocês?
19. Acredita que exista preconceito com as pessoas que ouvem *funk* aqui, na escola, tanto por parte dos professores quanto dos alunos?
20. Gostaria que a escola olhasse o *funk* de outra forma? De que forma?
21. Acredita que seja possível um trabalho que envolva o *funk* aqui nesta instituição? Gostaria que esse elemento fosse trabalhado de alguma maneira? Qual?