



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6368 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

"FUNK NÃO PODE": DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E RÁDIO ESCOLAR

Amarildo Inácio dos Santos - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: O presente trabalho foi realizado com apoio da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

"FUNK NÃO PODE": DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E RÁDIO ESCOLAR

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa feita em uma escola pública de Ensino Médio de Santa Catarina. A pesquisa ancorou-se epistemologicamente no pós-estruturalismo e teve como temática a produção de rostidades na escola. A metodologia foi a cartografia inspirada em Deleuze e Guattari (2011) e a ferramenta de produção de dados foi o diário de campo construído com registros escritos, áudios, vídeos e fotografias. Os autores supracitados pensam a cartografia como um princípio, não como um método. Porém, segundo Paraíso (2014), ela pode ser considerada uma ferramenta metodológica, pois oferece tanto modos particulares de interrogar como estratégias para descrição e análise que escapam dos moldes tradicionais de pesquisa. Por isso ela se insere no rol de procedimentos analíticos e metodológicos das chamadas teorias pós-críticas em educação.

Rostidade é uma semiótica que tem função de binarização (DELEUZE; GUATTARI (2012). Essa função é desempenhada a partir da instauração de uma rostidade elementar, um modelo ao qual todos devem estar conformes e que é produzido pela máquina abstrata de rostidades. A máquina é um sistema composto por duas semióticas. Uma de significância e uma de subjetivação. Instaurada a rostidade elementar, a máquina abstrata detecta as expressões desviantes e lhe atribui rostos em correlação biunívoca religando as desvios aos rostos elementares originando binarismos nos quais um polo está sempre em posição hierárquica superior em relação ao outro. Assim a máquina abstrata de rostidades reduz a multiplicidade a dois polos que se antagonizam e a potência de proliferação da diferença pura (DELEUZE, 2018), que sem cessar racha e vaza estratos, inserindo a variação, é neutralizada.

O currículo é uma seleção de saberes, conhecimentos, valores morais e éticos que visa

produzir determinados tipos de sujeito (CORAZZA; SILVA, 2003) via processos de normalização. Percebi que o currículo opera de modo bastante similar à máquina abstrata de rostidades instaurando modelos para então detectar seus desvios e reinseri-los no jogo identitário. Estabelecida essa aproximação entre os conceitos, elaborei a questão: currículos e rostidades, o que está acontecendo ali?

A cartografia possibilitou mapear nove territórios existenciais na escola: grupo de poesia, grupo de *rap* e *hip hop*, grêmio estudantil, duas bandas musicais, grupo de dança, um time de *handball*, um time de futsal e um time de voleibol. Um território existencial pode ser entendido como um espaço no qual os sujeitos se sentem em casa e como sinônimo de subjetivação (GUATTARI; ROLNIK, 1996), o que equivale a dizer que um território existencial produz subjetividades. Isso me levou a pensar na existência de currículos específicos operando no interior dos territórios mapeados e de haver relação entre estes currículos e a produção de rostidades. Para investigar isso percebi que seria necessário habitar os territórios. Porém, em função do tempo disponível para a pesquisa, era impossível habitar todos eles, então delimito a pesquisa e selecionei o grêmio estudantil. O critério de seleção foi o fato de este ser o território mais consolidado na escola, pois os outros mudavam mais frequentemente e poderiam deixar de existir quando os integrantes concluíssem os estudos por ocasião da formatura.

Definido o território a cartografar eu o habitei por quatro meses, ao longo dos quais participei de todas as atividades do grupo. Este engajamento foi necessário, pois “Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 135). É este engajamento que possibilita ao cartógrafo acompanhar os processos em acontecimento no território e produzir seus mapas. Estes mapas, por sua vez, permitem responder ao questionamento cartográfico ao mesmo tempo em que inserem novas perguntas, pois um mapa está sempre inacabado, sempre no meio e possui múltiplas entradas e saídas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Passados os quatro meses de imersão cartográfica o primeiro mapa produzido sinalizou que o grupo funcionava de maneira bastante cadenciada. Todas as atividades dos estudantes estavam relacionadas ao que nomeei eixos de atuação. No total eram quatro eixos: eventos, mural do grêmio, rádio escolar e projetos escolares. Como já mencionei anteriormente, neste trabalho irei apresentar um recorte da pesquisa no qual tomarei como foco de análise apenas o eixo relativo à atuação dos estudantes na rádio escolar.

Partindo deste recorte meu objetivo é problematizar a atuação dos membros de um grêmio estudantil em uma rádio escolar. Os dados analisados provêm de diálogos entre os integrantes da agremiação. Os diálogos aconteceram em reuniões nas quais os estudantes falavam sobre a rádio escolar. Registrei tudo em áudio e posteriormente transcrevi. Também utilizo uma fotografia de uma tabela confeccionada por eles para selecionar as músicas da programação da rádio. Construí as análises a partir de referencial pós-estruturalista e do campo dos estudos curriculares pós-críticos.

2 A RÁDIO ESCOLAR E O CURRÍCULO

A rádio escolar gerida pelo grêmio cartografado foi organizada por um projeto iniciado por licenciandos integrantes do Subprojeto Gestão Escolar Democrática do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da CAPES. Com o encerramento das atividades do referido programa para reformulação, em 2017, os licenciandos foram desligados e os membros do grêmio assumiram as atividades da rádio. Atribuíram a ela o nome de Rádio Recreio, pois a programação acontecia nos recreios dos três turnos e sempre

nas quintas-feiras. Em cada turno havia uma equipe responsável pelas atividades.

Apesar de chamarem de rádio escolar, a atividade que os estudantes exerciam se limitava a reproduzir músicas, indicando um uso incipiente da ferramenta, pois, quando utilizada com planejamento, “a rádio poderá levar o educando a participar democraticamente do processo de ensino aprendizagem e do exercício da cidadania” (DE SOUZA, 2016, p. 99). Apesar de ser uma ferramenta que poderia proporcionar ao grêmio uma forma de ampliar sua voz na escola e aproximar os gremistas dos demais estudantes, não havia uma programação radiofônica pensada e planejada pelos membros da rádio. “As rádios escolares caracterizam-se por ser instrumentos de interação sociodiscursiva entre os integrantes da comunidade escolar” (BALTAR *et al*, 2008, p. 198) o que não acontecia neste caso. Como a programação da rádio se limitava a reproduzir músicas a atividade dos estudantes estava limitada à seleção de repertório. É precisamente essa seleção, feita por meio de uma tabela afixada previamente no mural do grêmio, que me interessa. Qualquer estudante da escola poderia sugerir canções para compor a programação da rádio, conforme imagem abaixo.

Figura 1 – Seleção de repertório para a rádio escolar.

RADIO RECREIO	
NOME DA MUSICA	CANTOR
Melhor sorriso	APZ SHAWN MENDES
Gogo	Bts
Boombayah	Blackpink
Lip & Hip	hyuna adora
Deixe meir	1 kilo Ari
A droga do Amor	ame
Não deixa rão	mano walter
Imagine Dragons	Imagine Dragons

Fonte: Acervo do autor (2018)

Depois de registradas na tabela as músicas deveriam passar por uma triagem

por exigência da gestão escolar. Por isso a tabela está rasurada. As músicas riscadas não entravam na programação da Rádio Recreio. A triagem era uma das maiores preocupações e o principal assunto debatido pelos estudantes quando a pauta era a rádio, conforme diálogo abaixo reproduzido. As conversas foram transcritas literalmente e todos os nomes foram atribuídos por mim para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Priscila: primeiro, a dona [Paola] veio falar com a gente que o [Paulo] deu a ideia de a gente colocar no mural um papel e uma caneta pra ter ideia de música né. Que a gente não consegue agradar todo mundo com música. Devia passar na sala falando isso. Primeiro: *funk* não pode. Que vai ter gente que vai querer sacanear e botar na folha. Aí tava pensando em falar com a dona [Paola] que a gente vai fazer um mês certinho. Se as músicas forem bem e as pessoas não ficarem reclamando a gente vai continuar com a rádio. A gente pode até aumentar, tipo umas duas vezes por semana, mas se o pessoal começar a sacanear e colocar música [inaudível] a gente vai parar com a rádio.

Roberta: eu concordo.

Paulo: se começar de bobiça a gente cancela a rádio.

Infere-se do diálogo que a seleção de repertório é uma exigência da gestão da escola, sinalizando que o currículo escolar está demarcando claramente a fronteira entre o dentro e o fora, o permitido e o proibido, o adequado e o inadequado naquele espaço. Isso acontece porque um currículo é uma seleção (CORAZZA; SILVA, 2003). Assim, há elementos que entram e elementos que não devem entrar em sua composição. “*Funk não pode*” é uma frase que sintetiza bem essa ideia. *Funk* não faz parte do sistema de valores que deve preponderar na escola, logo, deve ser abolido da programação da rádio escolar. A exclusão do *funk* comunica que há uma determinada cultura que deve predominar na escola. Essa cultura é a privilegiada pelo currículo da qual o *funk* não faz parte, pois “O *funk* disponibiliza uma variedade de performances corporais que desafiam o silenciamento dos corpos na escola” (CAMPOS, 2018, p. 61) produzindo corpos distintos daqueles que o currículo quer produzir.

Ressalto que não é meu intuito discutir a adequação ou a inadequação do *funk* para a escola. Também não pretendo tecer juízos de valor sobre a postura da gestão escolar de proibir determinados gêneros musicais. Em vez disso me detive em problematizar a forma como o currículo opera por meio da rádio escolar silenciando determinados discursos ao mesmo tempo em que privilegia e faz circular outros. Isso me interessa, pois, se considerarmos que o currículo é discurso (SILVA, 2007) e que os discursos produzem os sujeitos sobre os quais falam (FOUCAULT, 2008), então podemos argumentar que a preocupação com a circulação de alguns discursos por meio da música se refere à possibilidade de eles produzirem sujeitos distintos daqueles demandados pelo currículo, pois há “outros currículos (além do escolar) que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p. 24). Nesta perspectiva a música é pensada como currículo, pois põe em circulação determinados discursos que podem produzir diferentes posições de sujeito. Daí a necessidade de triar as músicas que comporão o repertório da rádio, sinalizando o raciocínio binário “adequado-inadequado”. Este raciocínio emerge da instauração de uma referência, uma norma. Neste caso, a referência é o currículo que determinou que *funk* não pode.

O mesmo discurso curricular que produz o “adequado” desloca o *funk* a um local de oposição a esta referência, a partir do qual só pode ser considerado “inadequado”, pois “[...] se um sujeito, um comportamento, uma conduta ou uma prática não são os referentes, eles só podem ser avaliados de forma negativa” (PARAÍSO, 2010, p. 145). Ao demarcar um território, o currículo constrói discursivamente as desvios como ameaçadoras, assemelhando-se, assim, às “[...] máquinas duais que funcionam enquanto tais, procedendo simultaneamente por relações biunívocas e sucessivamente por escolhas binarizadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 94). A multiplicação da diferença é paralisada quando ela

é sobrecodificada como desvio das normas, o que a marca como algo negativo a ser silenciado. Neste sentido, o discurso curricular sobre o *funk* o constrói como algo negativo a ser evitado e reverbera nos discursos dos gremistas que foram subjetivados por ele, conforme se observa no diálogo abaixo.

Priscila: primeiro, se a gente ver que na folha tiver muita sacanagem de *funk*, não pode...

Roberta: mas não é só *funk* que tem coisas invertidas pra uma escola.

Priscila: não...sim, sim, sim.

Roberta: não é só o ritmo, tem que escutar a música antes de botar.

Paulo: botaram Bonde do Tigrão o diretor saiu ali que nem uma pimenta [risos].

Carlos: assim, eu e o [Bruno] quando a gente cuidava da rádio de manhã a gente botava *funk*, só que a gente não botava nenhum *funk* de putaria.

Paulo: mas o diretor não vinha?

Carlos: não.

Paulo: mas de tarde ele botou o Bonde do Tigrão e...

Roberta: eu acho bem preconceito não botar *funk* só porque é *funk*. Tem que ver a letra.

Carlos: ele ficou brabo mesmo [diretor] quando a gente botou um *rap* ali.

Roberta: é o *rap* também tem. Não é o ritmo, é só ver a letra.

Samanta: eu acho que é melhor botar Xuxa que não fala palavrão. [risos].

Paulo: vocês têm que cuidar bem da música, porque se ele chegar [diretor] e vim ali vocês vão escutar. Aí o pau come.

Roberta: cara é muito fácil. Pega e coloca o nome da música no Google e olha a letra, pronto.

Priscila usa o adjetivo "sacanagem" para se referir ao *funk*, indicando um alinhamento ao discurso curricular que tem uma compreensão negativa deste gênero musical. Carlos apresenta raciocínio similar ao dizer: *quando a gente cuidava da rádio de manhã a gente botava funk, só que a gente não botava nenhum funk de putaria*. Da fala de Carlos infere-se uma associação do gênero musical *funk* à hiperssexualização presente em algumas letras. Contudo, em relação a Priscila, se observa maior flexibilidade no pensamento, pois, para o jovem, a triagem deveria levar em conta o conteúdo das letras, não o gênero musical em si. Este raciocínio é também observado na fala de Roberta quando diz: *eu acho bem preconceito não botar funk só porque é funk. Tem que ver a letra*. Assim como Carlos, Roberta demonstra incômodo com o preconceito com o *funk*, mas mantém o raciocínio binário "adequado – inadequado" no que se refere às letras, aderindo ao discurso curricular sobre o que é ou não adequado para a escola. Este mesmo raciocínio se aplica ao gênero musical *rap*, conforme se infere da fala de Carlos: *ele ficou brabo mesmo [diretor] quando a gente botou um rap ali né*. Embora o *rap* tenha aparecido bem menos nos diálogos do grupo, observei que este gênero musical também não é bem-vindo naquele espaço.

Incomodada com o foco excessivo sobre o *funk* na triagem das músicas, Roberta diz: *mas não é só funk que tem coisas invertidas pra uma escola*. A expressão "coisas invertidas pra uma escola" é emblemática, pois, para elaborar uma compreensão sobre o que é invertido para a escola a jovem precisa, antes, de uma referência de algo que não é invertido, aquilo que é comum e respeitável ao espaço escolar. É essa referência que orienta seu raciocínio e determina tanto sua compreensão sobre o adequado quanto sobre o inadequado para a escola.

Essas compreensões de adequado e inadequado são produtos da norma curricular que insere, nas subjetividades que produz, compreensões sobre o certo e o errado oriundas do conjunto de valores que deve prevalecer na escola. “O currículo é, assim, além de um empreendimento epistemológico, um empreendimento moral. Assim, a questão transforma-se, então, em saber quais são os valores que devem fazer parte do currículo e quais suas possíveis fontes” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 53). É a partir dessa referência curricular difundida pela escola que o *funk* é discursivamente produzido como inadequado.

Ainda assim, percebe-se que a interação entre os jovens na rádio possibilitou discussões muito potentes sobre preconceito produzindo fissuras no currículo por onde discursos outros puderam circular. Isso porque os currículos são compostos predominantemente por agenciamentos molares, contudo, repousam sobre agenciamentos moleculares (CARVALHO; FERRAÇO, 2014) que inserem constantemente o movimento erodindo sedimentos, fazendo passar a diferença e pondo o currículo molarizado em fuga.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Busquei apresentar resultados de uma pesquisa objetivando problematizar a atuação dos membros de um grêmio estudantil em uma rádio escolar. A gestão da escola determina uma seleção no repertório da programação musical da rádio, comunicando que alguns gêneros musicais são proibidos por serem inadequados, marcadamente o *funk*. A partir de diálogos entre os jovens e de uma fotografia, analisados à luz de referencial teórico pós-estruturalista e dos estudos curriculares pós-críticos, argumento que a proibição de alguns gêneros musicais se faz porque a música é um artefato cultural que opera como currículo, pois põe diferentes discursos em circulação (PARAÍSO, 2007) que podem produzir diferentes posições de sujeito. Estes discursos racham estratos curriculares inserindo neles a potência da diferença fazendo o currículo dançar produzindo sujeitos distintos daqueles por ele desejados. A rádio escolar, ferramenta que poderia ser usada para fazer circular diferentes discursos e assim criar e (re)criar currículos outros, converteu-se em extensão do currículo e operava processos de normalização que produziam o binário “adequado – inadequado”. Este raciocínio reverberava nos discursos dos estudantes que passavam a reproduzi-lo sistematicamente, sinalizando que o currículo produz, conforme Corazza (2001), sujeitos que a ele se reportem e nos quais ele também reconheça suas marcas. Sujeitos à sua imagem e semelhança.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Diferença. Música. Rádio escolar. Subjetivação.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 131-149, 2009.

BALTAR, Marcos; GASTALDELLO, Maria Eugênia T.; CAMELO, Marina A.; LIPP, Bárbara M. Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, n. 1, p. 185-210, 2008.

- CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-159, 2014.
- CAMPOS, Camila Amorim. **Currículo com música: normaliza ou faz dançar?** 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012. v. 3.
- DE SOUZA, Edemilson Gomes. **Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escolar**. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 32-51, 2009.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por "bom desempenho" e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 132-152.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-45, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.